

Diseño Curricular

Primer Ciclo de la Educación Inicial

**Dirección General de Cultura y Educación
Dirección de Educación Inicial**



PROVINCIA DE BUENOS AIRES

AUTORIDADES PROVINCIALES

GOBERNADOR

Ing. Felipe Solá

DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Prof. Mario N. Oporto

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN

Prof. Alberto Sileoni

SUBSECRETARIA DE CULTURA

Arq. Cristina Álvarez Rodríguez

SUBSECRETARIO DE ADMINISTRACIÓN

Lic. José Ignacio Ortiz Amaya

AUDITOR GENERAL

Cdor. Horacio Landreau

CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

VICEPRESIDENTE 1°

Prof. Eugenia Beatriz Cabrera

VICEPRESIDENTE 2°

Lic. Raúl Norberto Palazzo

CONSEJEROS MIEMBROS

Prof. Carlos Alberto Bartoletti

Prof. María Cristina Cafferata

Prof. Carlos Alejandro Cebey

Prof. Marcos Emilio Genson

Prof. Jorge Alberto Martín

Prof. Luis Julio Rivera

DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN ESTATAL

Prof. Jorge Luis Ameal

DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

Prof. Juan Odriozola

DIRECTORA DE EDUCACIÓN INICIAL

Prof. Delia Méndez

CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

COMISIÓN DE DISEÑOS CURRICULARES

Presidente: Lic. Raúl Norberto Palazzo

Secretario: Prof. Luis Julio Rivera

COORDINADOR GENERAL

CONSEJERO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Prof. Luis Julio Rivera

EQUIPO PERMANENTE DE COLABORADORES

Asesor del Consejo General de Cultura y Educación

Prof. Ana María Lacasia

Colaboradora

Prof. Elba Alcaraz

COMISIÓN CENTRAL CURRÍCULUM – EDUCACIÓN INICIAL

DIRECTORA DE EDUCACIÓN INICIAL

Prof. Delia Méndez

SUBDIRECTORA DE EDUCACIÓN INICIAL

Prof. Ana María Tocco

COORDINADORA EQUIPO CURRICULAR

Lic. Ana M. Malajovich

EQUIPO PARTICIPANTE

Inspectoras Jefes e Inspectoras Areales

Regiones I-V-VII-IX-XI

Directivos y docentes de Jardines Maternales de gestión estatal

DIRECTORA DOCENTE DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

Lic. Celia F. Menoyo

Colaboradores

Prof. Beatriz Aurelia Romano

Lic. María Cristina Grillo

Lic. Alicia Rodrigo

Dr. Sergio Pérez Alvarez

Inspectoras integrantes Gabinete
de Jardines Maternales de gestión privada

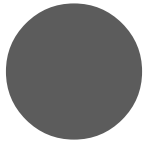
Diseño Curricular

Primer Ciclo de la Educación Inicial

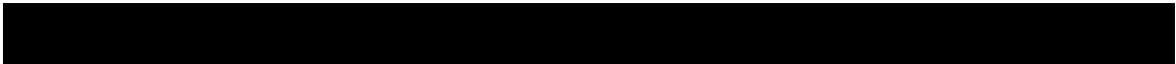
**Dirección General de Cultura y Educación
Dirección de Educación Inicial**

Índice

Primera Parte	7
Definición del primer ciclo del Nivel Inicial	9
Propósitos	9
La institución	10
El personal que trabaja en la institución	11
Segunda Parte	15
Qué es educar en el jardín maternal	17
La tarea en el jardín maternal	17
Características de las actividades	25
Tercera Parte	29
La planificación: objetivos, contenidos y actividades	31
Cuarta Parte	35
Evaluación de la tarea y de los alumnos	37
Vínculos con las familias	41
Relaciones con la comunidad	44
Quinta Parte	47
La articulación entre el Jardín Maternal y el Jardín de Infantes	49
Bibliografía	52
Resolución N° 4124	53
Estructura General	57
Caracterización de la Educación Inicial	59
Estructura Curricular	75
Organización de contenidos	76
Expectativas de Logros	78



Primera
Parte



Definición del primer ciclo del Nivel Inicial

En los últimos años se han desarrollado una serie de investigaciones científicas en el contexto de las denominadas neurociencias que han revelado la existencia de variadas predisposiciones existentes, en el ser humano desde su nacimiento, que precisan de la interacción con el medio para posibilitar su desarrollo¹. Estos avances son recogidos por la UNICEF quien en un documento admite “nos ha costado siglos reconocer que el aprendizaje comienza desde el nacimiento”².

Estos descubrimientos científicos se realizan en el marco de los acelerados cambios que vive la sociedad actual, que han producido transformaciones no sólo en las formas de la economía o de la organización social sino, que ejercen un fuerte “impacto sobre las prácticas de crianza y de educación”(Carli S.,1999)³. Cambiaron tanto las formas de procreación como los vínculos entre los niños y los adultos. Se modificaron las expectativas y deseos en relación con los hijos y su futuro. Los niños viven hoy en una sociedad más compleja, diversa y desigual. Esto “supone admitir, por otra parte, que frente a un niño en crecimiento hay adultos cuyas identidades, en tanto relacionales y nunca constituidas plenamente se hallan abiertas a la contingencia,... que están afectadas hoy por la impugnación de las tradiciones, por la crisis de los mandatos institucionales y por la pauperización de las condiciones de vida, pero también por la persistencia del deseo de una sociedad más justa” (Carli, S. 1999)⁴.

En este contexto que ha transformado las relaciones familiares, la infancia se encuentra más desprotegida a pesar de la existencia de derechos que amparan su crecimiento. La inestabilidad social afecta los vínculos primarios, debilitando los lazos afectivos. Se hace muy difícil a las familias sostener las necesidades básicas de los niños, brindarles la seguridad y confianza necesarias para su desarrollo.

Cobra importancia relevante, frente a este marco social, la Educación Inicial, particularmente su primer ciclo que se ocupa de la acción educativa de los niños desde los 45 días hasta los 2 años, es decir previo a su ingreso al Jardín de Infantes.

Este primer ciclo del Nivel Inicial constituye, para los niños, la primera experiencia de socialización fuera de su núcleo familiar, por lo tanto en la medida en que ambos – familias y niños- encuentren sensibilidad y cuidado en el desarrollo de la acción educativa, percibirán que el mundo es confiable y acogedor y que vale la pena enfrentarse al descubrimiento y creación de los otros, de los objetos y de nuevas capacidades propias.

Para los niños de estas primeras edades constituye una oportunidad para el encuentro con otros en un ámbito especialmente preparado para recibirlos, con personas, tiempos, espacios y elementos organizados para estar a disposición de sus múltiples requerimientos. Por otra parte, se convierte en un poderoso aliado de la familia acompañándola en esta etapa de la crianza de sus hijos, fortaleciendo sus lazos, afianzando la relación afectiva entre sus miembros.

Propósitos

Son propósitos del jardín maternal:

- Favorecer el desarrollo de los niños, creando un ambiente afectivo que los contenga y les permita ir conquistando cada vez una mayor autonomía en sus acciones, con seguridad y confianza en sí mismos y en los demás.
- Desarrollar la tarea educativa respetando la identidad de los niños y considerando las pautas socio-culturales propias de cada uno de ellos y de sus familias.

¹ Ver al respecto Karmiloff-Smith (1994) “Más allá de la modularidad” . Madrid. Alianza Editorial.

² UNICEF (1999) “Documento estratégico para América Latina y el Caribe”. Bogotá.

³ Sandra Carli (1999) “La infancia como construcción social” en “ De la familia a la escuela”. Buenos Aires. Editorial Santillana.

⁴ Carli S. (1999) ya citado.

- Organizar la actividad dando respuesta a las necesidades físicas, afectivas, sociales, cognitivas, lúdicas y expresivas de los niños y que al mismo tiempo los desafíe a ampliar sus posibilidades de conocimiento actuales.
- Establecer vínculos estrechos con las familias a fin de complementar y apoyar sus responsabilidades en relación con los niños.
- Asegurar la continuidad de los aprendizajes a través de la articulación de la tarea educativa con el ciclo posterior.

La institución

Toda institución es un ámbito de interacciones sociales en torno a un complejo de tareas o actividades, que ha sido creada para cumplir ciertas funciones sociales.

La escuela es una de las instituciones sobre las cuales se apoya el Estado y en la que la sociedad deposita su confianza. En este marco cumple su función de preparar a las generaciones más jóvenes para participar en la vida social. Esta tarea puede realizarse por dos caminos: reproduciendo las normas, valores y formas de conocimiento estipuladas o proponiendo reajustes a esas normas, valores y conocimientos de acuerdo al momento histórico para el desarrollo de una actitud participativa y creadora.

Toda institución escolar tiene la responsabilidad de transmitir, recrear y crear conocimientos, al asumir el compromiso de promover la formación de los ciudadanos. La sociedad condiciona a la escuela a través de los conocimientos, normas y valores, que selecciona para ser transmitidos; pero al mismo tiempo la escuela ejerce influencia en la sociedad, en la medida que abre espacios para el cuestionamiento y el desarrollo de actitudes críticas y de compromiso social.

La institución escolar es el lugar donde se articulan formas sociales diversas, que aportan cada uno de sus miembros (alumnos, padres, docentes) a través de sus patrones de conducta, normas y valores; verdaderos exponentes de la propia cultura. Estas formas se van conjugando a medida que se transmiten. El desafío es producir esa conjunción interactuando con la comunidad, sin perder sus funciones específicas. Es decir desarrollando un proceso de enseñanza –aprendizaje que respetando las pautas culturales tenga en cuenta las necesidades de los educandos.

La escuela puede así propiciar el goce de los derechos de los niños partiendo del conocimiento del contexto donde se inserta. Tomando al niño, en su trama social y con su identidad, que es producto de su historia familiar y comunitaria.

En la institución escolar los objetivos y tareas organizan las relaciones internas-externas. En este sentido está regida por normas que son obligatorias y estables: su validez excede al grupo concreto y se extiende en el tiempo, como parte integrante de un sistema más general que le da sentido y coherencia.

Sus miembros deben sentirse parte de ella, es decir desarrollar un sentimiento de pertenencia que le permita ser reconocido como tal. La pertenencia se va adquiriendo en la medida en que se participa de la tarea con compromiso.

Bleger⁵ señala: “Cuando se integra una tarea, al mismo tiempo se logra una integración de las personalidades de los seres humanos que en ella intervienen, integración que abarca tanto las funciones institucionales como las normativas”

En relación con la tarea se delinean opciones y roles y se va adquiriendo una identidad grupal. A la vez en el ejercicio de un rol, se va ocupando un lugar, en la red de relaciones grupales. Las normas, el tiempo y el territorio compartidos, son el espacio social en el que se dan estas relaciones y procesos que estructuran la tarea.

⁵ Bleger (1974) “Temas de psicología”. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.

La comunicación es fundamental para el desarrollo de una organización, comunicación que debe circular para ser compartida por todos los miembros de la misma. Cuanto más se comparte la comunicación, menor es la opción de que el poder de decisión quede relegado en un sector particular. Cuando en las instituciones disminuyen los momentos de comunicación, quedando ésta reducida a lo informal, el grupo puede avanzar en un proceso de burocratización que impide el crecimiento de la tarea y consecuentemente lleva al incumplimiento de los objetivos institucionales.

Hay una comunicación espontánea que se produce cuando se viven relaciones intensas, y el entusiasmo por la tarea no ha quedado atrapado en las redes de la burocratización. Por otro lado existen los momentos de comunicación que son anticipados, que permiten planificar y luego recuperar las experiencias que se van desarrollando. Estos tiempos permiten detenerse a mirar lo que se ha hecho revisándolo y previendo lo que se podría hacer.

La comunicación en la institución debería ser multidireccional, es decir, en la que todos los actores son emisores y receptores creando un circuito de ida y vuelta de mensajes propios de la interacción y dinámica institucional para promover una circulación de ideas, vivencias, sentimientos y creencias, que en definitiva contribuya a que el grupo se integre más profundamente, adquiera más eficacia en sus tareas y tome conciencia que para alcanzar los objetivos es preciso una participación amplia y compartida de todos sus integrantes.

La comunidad educativa es un núcleo social con características, objetivos y acciones comunes, que tiene como área geográfica la escuela; cuyos integrantes se interrelacionan con espíritu solidario, cooperativo, creativo.

En el jardín maternal los niños desarrollan su aprendizaje. Es el espacio, donde se organiza y concreta esa educación. En ese proceso directa o indirectamente participan los niños con los docentes y directivos, los padres, los auxiliares, los vecinos y demás instituciones con los que se comparten objetivos y acciones. Como toda escuela está inserta en un ambiente sociocultural que ejerce influencia sobre ella y sobre el cual, al mismo tiempo, influye.

La dinámica institucional, por lo tanto, reflejará la existencia de una verdadera comunidad entre el equipo docente, entre éstos y los alumnos y sus familias, y con la comunidad de pertenencia. Para ello será necesario abrir canales de diálogo centrados en la tarea, con el objetivo de participar desde sus diferentes roles en la educación conjunta de los niños.

En la medida en que en el jardín maternal se estructuren vínculos democráticos que permitan una real comunicación en una tarea compartida, donde las decisiones son tomadas por consenso, dando espacios para poder formular las opiniones con libertad, donde las responsabilidades son compartidas, la institución generará vínculos que permitan pensar, crear, errar, construir, desechar, suponer, cuestionar, relativizar, valorando realmente a todos sus miembros.

El funcionamiento de una institución maternal es la resultante de movimientos progresivos y regresivos, conserva y reproduce tradiciones, al mismo tiempo que está abierta a los cambios que incorpora de manera creativa.

El personal que trabaja en la institución

Las particularidades de la tarea que se desarrolla en el jardín maternal exige de todo el equipo que trabaja en estas instituciones determinadas características personales que hagan posible cumplir con sus propósitos en una labor mancomunada con los otros.

Con relación con los niños deben ser:

- Afectuosos y contenedores
- Equilibrados y coherentes en la utilización de los criterios para el desarrollo de la tarea.
- Creativos, alegres, optimistas, con iniciativa, ansias de superación y aliento hacia el futuro.

A estas características personales es preciso que se aúnen el:

- Conocer las características infantiles y saber ubicarse en la perspectiva del niño.
- Actuar de acuerdo a una formación y capacitación profesional, que permita alcanzar los objetivos educativos de la institución.

En relación con las familias debe contemplarse la:

- Discreción
- Contención
- Apertura al diálogo
- Calidez
- Comunicación sincera
- Serenidad
- Solidaridad
- Respeto

En la relación con la institución deben asumir actitudes de:

- Colaboración
- Coherencia con los objetivos
- Compañerismo e integración en el equipo de trabajo.
- Responsabilidad
- Compromiso con la tarea.
- Apertura al diálogo y a la confrontación de ideas.
- Honestidad para asumir logros y dificultades
- Interés por acrecentar su formación.
- Respeto por las personas en sus diferentes roles (inspector, director, maestro de grupo, preceptor y auxiliar)

La dirección

En la actualidad, se hace imprescindible repensar la función de la dirección como supervisor, con una visión estratégica, oficiando como promotor y líder de la innovación y cambio institucional. Debe ser el puente por el que circula la información, normas, demandas, necesidades, etc..entre los diferentes participantes del sistema.

Así, la acción directiva se centra en los siguientes aspectos:

- Como líder pedagógico su preocupación se centra en la promoción de las potencialidades docentes a fin de lograr una educación de calidad. Su interés fundamental en la organización del trabajo, le permitirá una mayor dedicación al ámbito pedagógico sin ser absorbido por las tareas administrativas.
- Como observador, deberá analizar las dificultades, limitaciones y posibilidades de todos los actores institucionales, dando contención y sostén a cada uno de ellos a fin de impulsar el proyecto educativo de la institución.
- Como coordinador de un equipo de trabajo, favorecerá un verdadero accionar participativo donde las tareas no sólo se distribuyen, sino que se asumen con compromiso y responsabilidad. Para actuar como y en equipo, se requiere que desde la dirección se cree un clima de autenticidad, de libertad de expresión y de fluida comunicación. Para ello, es necesario su rol de mediador en los inevitables conflictos que se suscitan cotidianamente, de manera que

éstos sean entendidos y asumidos como contenidos de trabajo que hacen a la formación y enriquecimiento de cada uno de sus miembros tanto en lo personal como en lo profesional. Esta actitud mediadora permitirá democratizar las relaciones interpersonales.

La tarea de la dirección de un jardín maternal no es sencilla. Requiere atender a variadas cuestiones a la vez (referidas a aspectos educativos, alimentarios, de seguridad, solicitudes de las familias, conflictos entre el personal, etc), tomando decisiones sin perder de vista la visión general del funcionamiento institucional y sus objetivos centrados en el bienestar de los niños. Deberá planificar y evaluar su tarea, para no verse compelida a actuar siempre en función de las urgencias, que impiden centrarse en los aspectos sustantivos de su quehacer. Además tendrá capacidad de diálogo para encontrar soluciones comunes a los problemas, confianza en el personal para delegar las cuestiones acordadas, controlando el cumplimiento de los acuerdos.

Es también función de la dirección promover la capacitación de su personal y el mejoramiento de la calidad educativa. Para ello organizará reuniones docentes que podrá coordinar o que delegará en miembros de la propia institución o de la comunidad capacitados; brindará asesoramiento a los maestros; realizará observaciones de la tarea y devoluciones sobre las mismas al personal; organizará demostraciones sobre cómo realizar ciertas actividades, etc.

Los docentes

Los docentes tienen a su cargo la atención de los niños. Organizan, realizan y evalúan la tarea educativa con continuidad, compromiso y responsabilidad. Por las edades con las que trabajan desarrollan su labor en equipo, lo que obliga a una mayor coordinación y articulación de las acciones.

En el jardín maternal el docente potencia su función de mediación entre el ambiente, el niño y sus respectivos aprendizajes, es el que facilita que sus alumnos puedan realizar diferentes experiencias educativas. Es el que acerca el objeto al bebé, el que decodifica el gesto o el llanto para darle una respuesta acorde, el que organiza los materiales para incentivar la manipulación, el que “presta” las palabras para significar una acción realizada, el que ofrece los primeros contactos con la música, los cuentos, la expresión plástica.

La influencia de su accionar sobre el desarrollo futuro de los niños es enorme. Si logra reconocer y valorar lo propio de cada niño, si le ofrece y recibe su afecto, si brinda seguridad y confianza, si lo impulsa en la exploración del ambiente, si lo alienta en cada nueva conquista, si le ofrece sus brazos cuando se siente inseguro y al mismo tiempo lo impulsa a actuar con autonomía, posibilitará que todas estas experiencias sean huellas profundas que marquen el camino hacia una personalidad segura, confiada y alegre. “La importancia de la tarea docente en el jardín maternal radica en que en su quehacer hace ‘inscripciones’ en los sujetos que serán constitutivas de su ser” (Moreau, 1993)⁶

La maestra es sostén de la actividad del niño por la confiabilidad que despierta su presencia. La continuidad y permanencia en la relación con los pequeños va construyendo lentamente el vínculo afectivo que se irá estableciendo entre ambos y con la familia.

“Cuando el adulto descifra (la madre lo hace a menudo inconscientemente, la educadora debe formarse en esta capacidad de atención e interpretación) aquello que hace el niño, entonces comienza la cooperación y nace una relación además de la interacción, relación que es la base del vínculo educativo. Esto sólo puede suceder entre personas que se conocen bien” (Cocever E., 1990)⁷

“La labor docente se observa tanto en las acciones directas con los niños como en aquellas otras que recaen indirectamente sobre los mismos. Nos referimos a aquellas acciones de cuidado que implican previsión y anticipación a las necesidades infantiles como por ejemplo la higiene del lugar donde se los cambia, el cuidado de las planillas donde se registra la alimentación de los niños. Todas estas

⁶ Moreau Lucía Linares de (1993) “El Jardín maternal” . Buenos Aires. Editorial Paidós.

⁷ Cocever Emanuela (1990) “Bambini attivi e autonomi” . Firenze. La Nuova Italia.

acciones cumplen una función de sostén tanto para el niño como para su familia, brindan confianza, seguridad, y ponen en evidencia algunos elementos de la organización que existe en la sala y, consecuentemente, en la institución”⁸

El docente se relaciona con el niño a través de la confianza y tranquilidad que sienten los padres hacia él y la institución. La seguridad de la familia permite crear un espacio afectivo sobre cuya base se asienta la actividad educativa. Como figura de referencia para los niños y sus familias debe ser capaz de organizar, implementar y evaluar la tarea con los niños, pero también apoyar y orientar a la familia colaborando en la crianza de sus hijos.

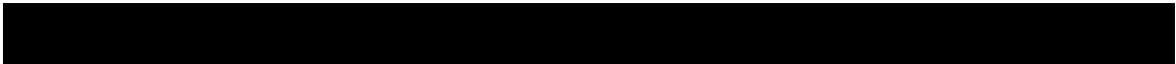
Son variadas las exigencias de la tarea, en estas edades el trabajo produce un gran desgaste físico y emocional, que obliga a pensar de qué manera el personal docente también cuida su propia salud. El peso de los niños obliga a atender la forma más adecuada de levantarlos y sostenerlos de forma de no sobrecargar la columna y las caderas de los adultos. El ruido provocado por la actividad de un grupo realizada en espacios inapropiados y las constantes solicitudes de los niños y sus familias es otro factor que altera el equilibrio emocional y que debe ser analizado atentamente a fin de encontrar soluciones posibles que alivien la presión sufrida. Se suman los aspectos referidos a los contagios de infecciones, y en los últimos años la presencia de niños con HIV que impone tomar algunas precauciones como el uso de guantes descartables, la higiene estricta de los lugares de cambiado de pañales, el cuidado en el contacto con sangre, etc.

Por último se debe recordar que los maestros requieren de formación y capacidades para el desempeño de sus tareas. En este sentido, además del asesoramiento y capacitación organizada por la dirección del jardín maternal y el Sistema Educativo, es útil contar dentro de la institución con una biblioteca docente especializada que enriquezca la labor.

⁸ Moreau, Lucía (2001) “Lo individual y lo social en los bebés y su entorno” en A. de León-Malajovich-Moreau: “Pensando la educación infantil”. Madrid. Octaedro



Segunda
Parte



Qué es educar en el jardín maternal

Cualquier situación de enseñanza “supone una situación inicial asimétrica con respecto al conocimiento y el establecimiento de una relación que permita un cambio en esta situación mediante la obtención, por parte de quien no lo tiene, de aquello que no poseía inicialmente” (Feldman, 1999)⁹

¿Esta definición amplia puede aplicarse también a la actividad en el jardín maternal?. Efectivamente existe una situación asimétrica entre el niño y el adulto que a lo largo de todo el proceso escolar se irá lentamente haciendo más simétrica. Para que se desarrolle este cambio es necesario crear un vínculo, una relación afectiva que permita desarrollar este proceso. Si la relación afectiva es fundamental en cualquier nivel del sistema educativo en esta primera experiencia escolar del niño adquiere una relevancia central.

Educar en este período supone en primer término desarrollar lazos sensibles que permitan comprender, desde la empatía, lo que el infante no puede comunicar verbalmente, para dar respuesta a esa necesidad formulada a través de miradas, llantos, sonrisas, gestos, posturas. Educar es también cuidar y proteger no sólo en lo referido a lo físico, sino en lo emocional, es apoyar y sostener para hacer más confiable el mundo. Es preparar el espacio, organizar los materiales para permitir el juego y la exploración. Es mirar y sonreír, poner palabras a un diálogo aunque el niño aún no pueda devolverlas. Educar es acunar y cantar. Es cambiar los pañales y ofrecer las manos para dar los primeros pasos. Educar es acercar un juguete y es leer un cuento. En cada una de estas acciones está presente una intencionalidad pedagógica. El docente enseña en cada momento, a veces de manera directa como cuando le ofrece pedacitos de comida para que el bebé comience a comer solo, cuando le da el nombre a un objeto o cuando le explica que al compañero no le gusta que le saquen los juguetes con los que está jugando. Mientras en otras ocasiones su enseñanza es indirecta tal el caso cuando coloca diferentes elementos para explorar, cuando se sienta a cantar una canción o coloca imágenes bellas en la pared a la altura de los niños.

Como bien señala V. Peralta (1999)¹⁰ “lo fundamental para desarrollar una educación para nuestros bebés es creer en sus potencialidades y organizar las amplias posibilidades que ofrecen las personas, los entornos naturales y culturales. Para ello se requiere:

- A.- Ser conciente de los cambios socio-culturales que se han generado, y de las posibilidades educativas que éstos ofrecen en cada medio.
- B.- Conocer permanentemente las posibilidades de aprendizaje de los niños y desarrollar un proceso de aplicación de esos aportes.
- C.- Generar una actitud de confianza en las personas que se vinculan con los bebés, en las posibilidades de aprendizaje que tienen los niños desde su nacimiento.
- D.- Aplicar principios y criterios de calidad en el desarrollo curricular (planificación, implementación y evaluación) en cualquiera de las modalidades que se implementen.
- E.- Establecer un sistema de observación permanente de los niños en función a sus avances, a fin de retroalimentar el proceso”.

La tarea en el jardín maternal

El niño es protagonista de su vida y el adulto puede ayudarlo, pero no sustituirlo... ¿Cómo hacer para que un niño sea sujeto de su propia historia en el momento mismo en el que él es objeto de nuestro cuidado y depende de nosotros para satisfacer sus necesidades?

⁹ Feldman Daniel (1999) “Ayudar a enseñar”. Buenos Aires. Editorial Aique

¹⁰ Peralta Victoria (1999) “La Educación de los niños en sus primeros dos años de vida: avances y desafíos en función al nuevo siglo”. Junta Nacional de Jardines Infantiles. República de Chile. Mimeo

“Las experiencias del desarrollo serán más ricas en la medida en que los adultos que estén próximos puedan organizar interacciones cariñosas, estables e inteligentes. Estos tres ‘ingredientes’ son esenciales:

- El afecto real y espontáneo que surge de la comunicación primaria, directa entre adultos y niños, sostiene su vida. Necesitamos ser amados por alguien para poder vivir.
- La estabilidad en los cuidados y relaciones permite comprender el entorno y organizar pequeñas secuencias en los actos cotidianos. Esta estabilidad da tranquilidad y genera confianza en los niños.
- La inteligencia en los cuidados primarios es la que incluye en las interacciones estables la diferencia, los juegos, las bromas compartidas, los cuentos, la elección de objetos que permiten exploraciones en los pequeños. Se considera que los adultos, de esta manera, están ‘ofreciendo’ al niño el acceso a un mundo simbólico que es producto de su vida, sus experiencias y su cultura” (Moreau, 2001)¹¹

La condición necesaria para la realización del proyecto es ofrecer al niño tres dimensiones de experiencia: (reformulación de lo planteado por Cocever, 1990)¹²

A.- Una relación afectiva privilegiada gracias a la cual el niño alcanzará:

- seguridad afectiva
- socialización

B.- La autonomía en sus acciones le permitirá:

- libertad de movimientos
- explorar el ambiente

C.- La comunicación con los otros le posibilitará:

- expresión de pedidos, sensaciones y emociones
- comprensión de lo que transmiten los demás

A.- La relación afectiva privilegiada (desde el vínculo privilegiado con el docente hacia la relación con los otros niños y la elección de compañeros de juego, y el vínculo con otros adultos que le posibilitará su socialización)

El ambiente juega un rol fundamental al influenciar la constitución interna del sujeto. El docente es el responsable del ambiente y debe preocuparse de que éste sea lo suficientemente bueno para el niño. El término bueno se articula con el concepto de confianza, seguridad, atención y continuidad. La confianza y la seguridad se construyen a través de la interacción continua y solícita. Esta relación se complejiza en el maternal ya que el niño se relaciona con varios adultos, con otros niños y en un espacio distinto al de su hogar, por lo que el niño necesita que los adultos:

- Estén disponibles y lo ayuden a adquirir confianza frente a la novedad del ambiente
- Estén presentes con una actitud que los contenga afectivamente, que los proteja cuidándolos, pero sin impedir su actividad
- Favorezcan el juego espontáneo y la exploración del ambiente
- Reconozcan el valor que para la socialización del niño adquieren los otros pares, estimulando el juego en pequeños grupos. Con los más pequeños la actividad permitirá intercambiarse objetos, sonrisas, gestos; mientras que con los mayorcitos se producirán además, intercambios de experiencias, conocimientos y sentimientos.
- Estén siempre interesados por todo lo que los niños hacen y dicen

¹¹ Moreau, Lucía (2001) “Lo individual y lo social en los bebés y su entorno” en A. de León-Malajovich-Moreau: “Pensando la educación infantil”. Madrid. Octaedro.

¹² Cocever E. (1990) ya citada.

En estas condiciones los niños serán considerados como sujetos que sienten, observan, registran y comprenden dentro de sus posibilidades.

El docente se comunica con el niño no sólo a partir de la palabra, también a través de las miradas, la forma de sostenerlo, el tono de su voz, las acciones que realiza con él y para él.

En estas edades adquiere importancia el cuidado del cuerpo y todo lo que ocurre entre el niño y el docente durante las rutinas. Es en estos momentos cuando el docente puede dedicar tiempo de atención que permite desarrollar una relación recíproca; “no sólo porque se trata de una ocasión excelente para que la educadora, que puede hablarle al niño no sólo con la intención de enseñarle a comer, a vestirse y desvestirse, a lavarse las manos y a utilizar el vaso, sino porque es durante el cuidado del cuerpo, a continuación de la satisfacción de sus necesidades físicas, que el niño aprende a señalar, a reconocer y a expresar de manera articulada sus necesidades, la exigencia relativa a su propia satisfacción y luego el sentimiento de su satisfacción. Es ésta una condición fundamental porque el niño se dirige con interés por el mundo material y de los objetos” (Cocever, 1990)

Cada momento de actividad con el niño es una oportunidad para relacionarse afectivamente con él. “Un niño con un apego seguro está mucho más dispuesto al juego y a la posibilidad de alejarse para explorar el mundo, conocer y aprender. Los estados de ansiedad inhiben la posibilidad de juego e intensifican la búsqueda de apegos. El establecimiento de vínculos de apego implica una interacción recíproca entre el bebé y el adulto, en el que ambos participan en un rol activo, y en el cual el adulto se encuentra en condiciones de interpretar y comprender las demandas del niño” (Gerstenhaber C., 1998)¹³

A través del adulto los niños comienzan a relacionarse entre ellos. Así el bebé imita a su maestra y le ofrece su chupete a un compañero que está llorando; más adelante será el niño que juega a darle de comer a otro; que se acerca a saludar al amigo que ingresa a la sala; son dos niños que construyen juntos una torre de bloques... “Los pequeños aprenden sentimientos y actitudes sobre las personas, así como los hechos sobre el mundo y formas de solucionar los problemas a través del modo en que son atendidos. En resumen, las aptitudes sociales y cognitivas pueden obtenerse a partir de las actividades rutinarias, donde se les anima a iniciar interacciones y a responder a los demás y a todo lo que les rodea” (Willis-Ricciuti, 1990)¹⁴

La socialización “es un proceso continuo en el que el o los individuos aprehenden, aprenden y transmiten aspectos sustantivos, significativos y simbólicos del mundo social que los involucra en un espacio y en un tiempo específicos. En este proceso sucesivo y continuo el o los niños irán edificando su propia historia y contribuyendo a la construcción social en los lugares más simples, como las familias, o en los más ampliados, como sus comunidades. Aunque sabemos que este proceso tiene un tiempo en el que se cimientan las identidades individuales y sociales, entendemos también que estos individuos tienen la potencialidad y pueden generar la autonomía suficiente que les permita mejorar, romper y/o modificar lo preestablecido que posee toda transmisión cultural, económica y social realizada de generación en generación” (Lezcano A., 1999)¹⁵

El niño que ingresa al jardín maternal siendo un bebé participa de un proceso de socialización simultánea (Moreau L. 1993)¹⁶ establecido por su interacción en el núcleo familiar y al mismo tiempo en la institución. “En este caso, el proceso de constitución como sujeto humano y el de inserción tanto en el grupo familiar como en la institución se dan de manera simultánea... La asistencia desde temprana edad a estas instituciones promueve el intercambio estable entre pares, las relaciones con diferentes elencos socializantes y la inclusión en una organización con roles jerárquicos, funciones específicas y normas que permiten un funcionamiento diferente del propio del hogar” (Moreau L. 1993)

¹³ Gerstenhaber Claudia (1998) “Educar y cuidar dos términos inseparables” en Jardín maternal. Buenos Aires Ediciones Novedades Educativas N° 5.

¹⁴ Willis A.- Ricciuti H. (1990) “Orientaciones para la escuela infantil de cero a dos años” Madrid. Ediciones Morata.

¹⁵ Lezcano Alicia (1999) “Las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización” en Carli, Sandra (comp.) “La familia y la escuela”. Buenos Aires. Editorial Santillana.

¹⁶ Moreau Lucía Linares de (1993) “El Jardín maternal”. Buenos Aires. Editorial Paidós.

B.- La autonomía en sus acciones (a partir de la exploración de los propios movimientos hacia el control postural, la coordinación manual, la adquisición de la marcha y de habilidades motrices) que le posibilitaran conocer el ambiente que lo rodea.

A pesar de la dependencia total del medio, en la que nace humano, el bebé rápidamente va desarrollando capacidades que le permiten ir produciendo modificaciones en el ambiente social que lo rodea. En un comienzo a través de gestos, miradas, llantos y más adelante, gracias a su mayor control postural, a la coordinación de los movimientos de su cuerpo y a la adquisición del lenguaje va conquistando nuevas posibilidades de manejarse con cierta autonomía.

La seguridad afectiva que brinda el docente, la creación de un ámbito cálido y estimulante de objetos son los requisitos básicos para que los niños desarrollen con libertad sus posibilidades de movimiento en un proceso de exploración: de formas de moverse, de nuevos modos de acción con los objetos y de ampliación de sus relaciones con los otros.

“La calidad de las primeras experiencias lúdicas, incluyendo la exploración activa con manos y pies y la visual, es de una importancia vital para el bienestar y el desarrollo posterior del bebé, ya que las habilidades más avanzadas y complejas se construyen a partir de estas experiencias primarias. Las experiencias lúdicas cimientan las bases para el desarrollo de la curiosidad por el mundo y la actitud positiva hacia los demás. Los comienzos de un sentimiento de dominio y confianza en sí mismo también provienen de estas experiencias y son los objetivos del juego en estos primeros años” (Willis-Ricciuti, 1990)¹⁷

El niño necesita de tiempo para dedicarse tranquilamente y con atención a la manipulación y al descubrimiento de objetos y de los otros sujetos con los que interactúa. Si el adulto interviene continuamente en la actividad del niño, éste aprende a volver su atención continuamente sobre los adultos esperando que se ocupen de él. Sin embargo esta afirmación no supone abandonar al niño, sino respetar su tiempo de juego espontáneo, observándolo con atención a fin de atender a sus reclamos, ofreciéndole, además desde la presencia del docente, seguridad y protección. “Si deseamos que un niño juegue activamente debemos garantizarle, en el curso de la jornada, periodos de calma durante los cuales pueda jugar solo” (Cocever E, 1990).

C.- La comunicación con los otros (desde el llanto, la sonrisa, la acción corporal hasta la palabra, el gesto, el movimiento corporal intencional, el dibujo y el canto).

Desde que nace, el niño interactúa con los otros sociales por medio de un “diálogo” construido a través de sonidos, gestos, miradas, sonrisas, llantos que obtienen diferentes modos de respuesta: miradas y palabras. A partir de esta interpretación que hacen los demás, los bebés aprenden que a través de las acciones que realizan, se comunican. Esta inmersión en el mundo táctil, visual y sonoro le permiten ir construyendo un mundo de significados. “Aparentemente, los bebés están preparados y predispuestos para la interacción desde los primeros días de vida; de hecho, son sensibles a la voz humana, a la que diferencian de otros sonidos producidos por fuentes inanimadas y parecen responder actuando en sincronía con el habla de otros.... Sus habilidades visuales, auditivas y olfativas les facilitan su interacción social y a través de su desarrollo, se incrementa el ajuste y mantenimiento del contacto social” (Manrique- Rosemberg, 2000)¹⁸

Cuando el niño ingresa al jardín maternal amplía su mundo referencial. Encontrará otros adultos y niños con los cuales aprenderá a comunicarse: nuevos rostros, distintas voces y sonidos, lentamente comenzarán a tener significado para él.

La relación afectiva con el docente le permitirá construir nuevos intercambios apoyados en los formatos que se establecerán en esa relación. Por formato se entiende “la interacción rutinizada y repetida en la cual el adulto y el niño hacen cosas entre sí y respecto al otro” (Bruner 1986)¹⁹.

¹⁷ Willis A.-Ricciuti H. (1990) “Orientaciones para la escuela infantil de cero a dos años” Madrid. Ediciones Morata.

¹⁸ Manrique A.M. Borzone de- Rosemberg C. (2000) “ Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar”. Buenos Aires Editorial Aique.

¹⁹ Bruner J. (1986) “El habla del niño”. Barcelona. Editorial Paidós.

Entre ambos se va creando una estructura comunicativa que permite predecir la acción del otro. Desde los saludos, las peticiones, las indicaciones se constituye un diálogo conversacional que asigna al niño pequeño el papel de interlocutor aún antes de que éste pueda ser un participante activo del mismo.

“El niño adquiere un ‘potencial de significado’ que irá desarrollando en sus interacciones con quienes lo rodean. En el transcurso de esas interacciones, el niño va aprendiendo a referir y significar a través del sistema léxico-gramatical, siempre en su intento por comunicarse. Adquiere en forma conjunta e interdependiente la sintaxis, la semántica y la pragmática a través del uso en situaciones sociales, y adquiere la cultura por medio del lenguaje”. (Rodríguez M.E., 1999)²⁰

La palabra del docente está presente en el desarrollo de cada actividad desde la presentación de los objetos que se usarán: la cuchara, el pañal, la mamadera, el pincel o la pelota; durante su realización y al finalizar. Es necesario diferenciar el hablar al niño, del hablar con el niño. En numerosas ocasiones se tiende a hablar para transmitir órdenes o consignas, pero se dedica poco tiempo al hablar **con** el niño, organizando situaciones de verdadero intercambio. Para que esto sea posible es necesario tener de qué hablar: las experiencias cotidianas, los libros que se observan conjuntamente, las salidas con los grupos mayores son algunas de las buenas ocasiones para construir un diálogo donde estén presentes también las voces de los pequeños.

En el jardín maternal además de la palabra el niño encontrará la música, el movimiento corporal, la forma y el color. Cada uno de ellos le posibilitará el contacto con otros lenguajes, con distintas maneras de comunicar deseos, sensaciones, emociones.

A través del canto del docente, de la música suave especialmente seleccionada para acompañar ciertos momentos, la exploración de objetos que producen diferentes sonidos, y luego el canto de los propios niños, incentivarán su capacidad de escuchar y producir sus propios sonidos, despertando el interés y el gusto musical. “El niño produce sonidos al golpear un objeto sobre un plano, o uno contra otro, al raspar, frotar papeles, golpear un tambor, pasar la mano por un globo; múltiples propuestas originadas por el docente o por el niño en su exploración con los objetos...El contacto y la exploración de los objetos facilitará la obtención de un número creciente y más diversificado de sonidos, los que sumarán experiencias y ampliarán el campo perceptivo de los niños” (Akoschky, J., 1999)²¹

La acción corporal, la exploración de los movimientos propios, la imitación de los movimientos de los otros, son actividades que amplían la capacidad de los niños de comunicarse a través del cuerpo y su movimiento. Desde la imitación de los primeros gestos conocidos: hacer chau con la mano, aplaudir, jugar a tortitas de manteca, o a “este dedo se compró un huevito”, acompañados por rimas dichas por la maestra que realizan los bebés a partir de los 6 meses; los niños comienzan a adueñarse de nuevos movimientos complejizando los gestos a través de imitar acciones. Así los deambuladores por ejemplo juegan a dormir y despertarse, a tomar una cartera y salir a pasear, a dar de comer a los muñecos, o prueban nuevos movimientos con las manos, sus piernas los hombros, los brazos... usando o no elementos. Gracias a un mayor equilibrio los mayorcitos del jardín se animarán a bailar siguiendo la música, a moverse desplazándose por el espacio, a inventar nuevos movimientos, a jugar con los movimientos conocidos, interactuando con los otros niños y con los objetos. “Los niños no crean desde la nada, hay que ofrecerles oportunidades para estimular el acto creativo. De este modo podrán desarrollar un proceso de producción que les permita experimentar imágenes y sensaciones posibles de reproducir en acciones corporales, realizando asociaciones libres o invenciones cada vez más personales. La intención es dotar al movimiento cotidiano de otros significados, facilitando que los niños puedan desarrollar diversos juegos de representación que le den nuevas significaciones a la realidad que viven, abriendo espacios para la ilusión y la fantasía.” (Jaritonsky, 1999)²²

²⁰ Rodríguez M.E. (1999) “La adquisición del lenguaje”. Buenos Aires Mimeo.

²¹ Akoschky Judith (1999) “La música en el jardín maternal”. Buenos Aires. Mimeo.

²² Jaritonsky, Perla (1999) “La expresión corporal en el jardín”. Buenos Aires. Mimeo.

Las formas, las texturas y los colores que los docentes eligen tanto para los materiales que les ofrecen a los niños como de aquellos que adornan su sala son fuertes incentivos visuales para comenzar a conformar el gusto estético de los niños, aún de los más pequeños. Luego al dibujar, pintar, modelar se iniciarán en la exploración de los nuevos materiales que despiertan el interés por el trazo que deja el crayón, los colores y la textura de la pintura, la suavidad de la masa. Desde el placer por la experimentación los niños van estableciendo las primeras significaciones a aquello que van realizando. “En el maternal se espera que los niños exploren diversos materiales y herramientas y los utilicen en forma autónoma; que comiencen a relacionarse con el lenguaje plástico-visual a través de diferentes propuestas tanto en la bidimensión como en la tridimensión y que realicen experiencias tanto de ejecución como de observación... tiene tanta importancia el hacer como el observar” (Moreau-Brandt, 2000)²³ La colocación de reproducciones de cuadros figurativos y no figurativos en las salas, la presencia de libros y de revistas con imágenes agradables, las colecciones de fotos o de tarjetas postales son propuestas que irán enriqueciendo la capacidad de observación de los niños.

Organización de los grupos

Cada jardín maternal organizará los grupos de niños de acuerdo a la cantidad de niños que requieren vacantes, edades de los mismos, características de los espacios físicos disponibles y otras variables que se deberán considerar como por ejemplo: horarios y tiempo de permanencia, disponibilidad de personal, etc.

En general en el jardín maternal se contempla la existencia de tres secciones:

- bebés menores de un año
- deambuladores de uno a dos años
- niños de 2 años

Cualquiera sea la organización que se decida se tomará en cuenta que en estas secciones construir una relación afectiva con los niños demanda mucho tiempo y que por lo tanto no es conveniente proponer pasajes de sala antes de que los niños permanezcan por lo menos un año con su docente.

Según sean las decisiones adoptadas al establecer los grupos, los niños podrán estar organizados en grupos homogéneos o heterogéneos en relación con su edad, en este último caso se registrarán diferencias importantes en los comportamientos, particularmente en la primera sección de los bebés. Esta convivencia no implica dificultades si el espacio y la estructuración interna de la tarea son adecuadas.

Generalmente en las dos primeras secciones los docentes tendrán a su cargo un subgrupo estable de niños, de acuerdo a la cantidad de niños que se contemplen en cada sala. La conformación de estos subgrupos será necesariamente heterogénea (en edad) en la de los bebés y más homogénea en cuanto a las edades en la de deambuladores. Estar a cargo de un grupo de edades heterogéneas le permite al docente organizar mejor la tarea para poder responder a las necesidades de cada niño de manera satisfactoria. Ya que podrá dedicar más tiempo al bebé pequeño, mientras que los más grandecitos están ocupados desarrollando algún juego de manera más autónoma, situación que sería imposible si tuviera que hacerse cargo de 5 o 6 bebés pequeños al mismo tiempo. En cambio en la sección de los deambuladores puede tener a su cargo un grupo de edades más cercanas, lo que le permite organizar más adecuadamente las actividades para su grupo, teniendo en cuenta que habrá momentos en que la actividad será común para toda la sección, mientras que otras requerirán de tiempos, espacios y propuestas diferenciadas. En estas secciones el docente se hace cargo de todas las actividades diarias de los niños: juego, alimentación, cambiado y sueño. Es durante los momentos de satisfacción de las necesidades fisiológicas que el vínculo con el adulto se establece, ya que son momentos de gran intimidad en la que ambos encuentran sus miradas, se sonríen, “dialogan”, sería por lo tanto contraproducente que otra figura reemplazara al maestro.

²³ Moreau de Linares Lucía- Brandt Ema (2000) “En el jardín maternal”. Una visión desde la plástica”. Buenos Aires. Tiempos Editoriales.

La sala de dos años funciona como un grupo único, con una organización común para todos, salvo que se registren necesidades particulares que es preciso contemplar (por ejemplo el caso de niños con horarios distintos de ingreso y egreso en la institución).

Organización del espacio

Cuanto más pequeño es el niño mayor importancia adquiere las características del espacio para el desarrollo de su actividad. Entre las razones de esta afirmación se pueden señalar en primer lugar el hecho de que la mayoría de ellos concurre durante muchas horas al jardín maternal y por lo tanto no sólo precisan lugares de juego en el interior y en exterior, sino también sectores para realizar la alimentación, la higiene y el sueño. Por otro lado, sus necesidades de exploración se extienden más allá de los objetos cercanos, la motricidad global requiere de amplitud para desplegarse.

Las tres secciones cuentan con espacios destinados a la realización de las actividades diarias, organizadas de manera diferente de forma de respetar las posibilidades de los alumnos, así como acceso directo al área exterior.

La primera sección, la de los bebés, dispone de una zona destinada a la higiene con cambiadores y piletas profundas. Además un sector para las cunas, otro para la alimentación y otro más amplio para desenvolver la acción lúdica, sin interferencias. La zona de alimentación podrá tener mesas pequeñas y aero-sillas (aquellas que se enganchan en las mesas) para los niños que ya se sientan. Mientras que los más pequeños cuando comiencen a ingerir la alimentación semisólida lo harán ubicados en bebe-sits.

En el espacio de juego se considerará la ubicación de colchonetas grandes donde se ubicarán los bebés tanto los más pequeños como los que ya son capaces de sentarse solos. Lugares para la ubicación de juegos y elementos al alcance de los niños, espejos sobre la pared, barras largas de 2 cm de diámetro adosadas a la pared a 50 cm del piso, que se podrá utilizar para colgar elementos móviles y que se constituirá en puntos de apoyo para los bebés que comienzan a pararse.

La segunda y tercera sección precisa de un espacio separado para realizar la higiene, aunque anexado a la sala, sobre todo en el caso de los deambuladores. Ya los niños podrán lavarse las manos solos, por lo tanto se ubican grandes piletones a su altura. Por otro lado el cambio de pañales requiere de cambiadores y piletas amplias (es probable que a veces sea necesario bañar al niño), así como de inodoros pequeños para depositar la materia fecal y de una zona de bacinillas (para aquellos que comiencen a realizar su control de esfínteres). La alimentación se podrá efectuar sobre las mismas mesas que luego se usarán para realizar algunas actividades. Mientras que el período de siesta se efectuará sobre colchonetas que se retiran cuando los niños se despiertan.

Los elementos de juego podrán organizarse en zonas que permitirán diferentes tipos de acciones:

- construcciones: con módulos plásticos, bloques de gomaespuma, y de madera livianos, cajas, autitos, etc.
- juego simbólico: con muñecos, elementos del hogar, cunita, cocina, etc
- juegos manipulativos: (material para ensarte, encastrés, rompecabezas, etc)
- "lectura" con libros y revistas, con almohadones y alfombra para sentarse
- actividades de movimiento (con cajones, colchonetas, pequeñas rampas, etc)
- En la sala de 2 años se agregará un sector de exploración plástica con materiales para dibujar, pintar y modelar. Aunque estas actividades estén presentes en la sala de deambuladores serán realizadas bajo la atenta mirada del docente ya que en estas edades los niños tienden a introducirse pequeños elementos en la nariz, orejas, etc.

Estas zonas no suponen una estructuración rígida del espacio, sino espacios donde se ubique el material al alcance de los niños, para que los niños puedan elegir libremente sus elementos de juego.

El espacio exterior, común a todas las secciones, dispondrá de ser posible, de tres áreas: una con baldosas para usar con carritos de arrastre, caballitos, triciclos, etc., en esta zona se podrán colocar las

piletas con agua para jugar en las épocas de calor; otra con arena donde se podrán ubicar toboganes, rampas y escaleras con pasamanos para desarrollar algunas habilidades motoras. Pero estos aparatos no deben ocupar todo el espacio del arenero ya que en estas edades los niños disfrutan de jugar con la arena. Y por último un área con tierra dedicada a las plantas y tal vez árboles.

“Los niños tienen que encontrar, tanto en el aula como en el espacio exterior al cual tengan acceso, oportunidades para desarrollar una actividad autónoma, solos o con otros. Atreverse a tocar, a empujar y arrastrar, a meter y sacar, a golpear y acariciar, a desplazarse alejándose y acercándose, es decir atreverse a explorar el mundo sin temores depende en gran medida tanto de la seguridad que ofrece el ambiente y los elementos que en él se colocan para incentivar estas búsquedas, como de la actitud serena que estimula la propia iniciativa de los niños sin por ello abandonarlos a su libre albedrío. Así los adultos ofrecemos con confianza en las posibilidades de los niños, espacios y tiempos que les permitan ejercer su iniciativa junto a los otros que también son fuente de inspiración además de compañía y afecto.” (Malajovich, 2001)²⁴

La distribución del tiempo

En el jardín maternal convertir el tiempo de permanencia de los niños en reales oportunidades de aprendizaje y disfrute, es un desafío. Se hace necesario luchar contra una cierta inercia y rutinización que invade la tarea, que transforma el tiempo en una sucesión de prácticas realizadas mecánicamente, y entre ellas cortos períodos de juego. Es preciso planificar con mucho cuidado la distribución del tiempo, controlando que diariamente primen las actividades lúdicas, evitando además los tiempos de espera entre una y otra propuesta.

La organización se complejiza en la primera sección, ya que al trabajar con bebés de diferentes meses, es ineludible contemplar sus diferentes ritmos y necesidades. Seguramente habrá que establecer como mínimo tres distribuciones horarias. Los más pequeños duermen más cantidad de horas durante el día y permanecen menos tiempo despiertos. Muy lentamente irán adquiriendo un ritmo diario, prolongando sus períodos de actividad. En estos meses el docente debe anticipar la preparación del alimento ya que los bebés, incapaces de esperar, requieren de una respuesta inmediata a sus reclamos.

Con el comienzo de la alimentación semisólida los niños comienzan a participar de la hora del almuerzo con sus compañeros, pero demandan de atención prioritaria durante este momento. Los mayorcitos en cambio podrán compartir al docente, mientras uno recibe su cucharada de comida los otros ya son capaces de comer un pedacito de carne con sus manos o intentar llevarse una cucharada de comida por sus propios medios. Como se prolongan los tiempos de actividad autónoma, esto posibilita que el docente realice la actividad de higiene con un bebé, o se ocupe de acostar a otro, mientras el resto del grupito permanece explorando materiales y el espacio.

Como la tarea se comparte entre dos o tres docentes cada una a cargo de un grupo de niños, deberán articular su tarea de forma tal que siempre un adulto esté observando o participando del juego de los niños.

En la segunda sección la distribución del tiempo es más homogénea. Aunque es posible que algunos niños requieran aún de distintos momentos de descanso. Se comparten los períodos de actividad, de alimentación y de higiene. Esto obliga a organizar cuidadosamente las propuestas que se realizarán para aquellos que finalizan antes, o durante los momentos de cambio de pañales o de higiene, a fin de evitar tiempos de espera.

El otro aspecto a considerar con estos niños es que muchas de las actividades son de corta duración, por lo cual a veces resulta que es mayor el tiempo de preparación de las mismas que el que transcurre durante su desarrollo. Esto obliga a tener preparados con anticipación los materiales a utilizar y prever actividades alternativas para el caso de que la propuesta demande menor tiempo del estimado.

²⁴ Malajovich, Ana (2001) “Una institución en marcha” en A. de León-Malajovich-Moreau: “Pensando la educación infantil”. Madrid. Octaedro.

Seguramente en esta sección la tarea se compartirá entre dos o tres docentes, por lo cual será preciso, también aquí, articular con atención la actividad que desarrollará cada una en los diferentes momentos: quién se hace cargo de coordinar, quién actúa como ayudante, como se alternan en la misma, como se distribuyen los tiempos de higiene, etc.

Para la sala de los niños de dos años son semejantes las indicaciones en referencia a la organización de los tiempos a fin de evitar las esperas. Aquí el grupo de niños comienza a manejarse de manera más autónoma y anticipan lo que sucederá en los distintos momentos del día. Su tiempo de concentración en las actividades es mayor y participan colaborando tanto en la preparación como en el orden posterior a su realización.

En estas dos últimas secciones las propuestas son grupales y deberán alternar las actividades en relación con:

- “la organización de la dinámica (trabajo de sala total, individual, en subgrupos, por parejas o tríos),
- el carácter de la actividad (algunas serán más reposadas mientras que otras involucrarán mayores desplazamientos),
- el ámbito en el que se desarrollan (espacios más amplios, al aire libre, espacios más reducidos, espacios cerrados, etc.),
- la forma en que se espera que participen los alumnos (mientras que ciertas actividades promueven fundamentalmente actitudes de escucha y observación, otras generan situaciones de manipulación y realización);
- el tiempo de duración (algunas actividades son más breves mientras que otras demandan mayor tiempo);
- el tipo de material que se pone a disposición de los alumnos (materiales más o menos estructurados, que requieren mayor o menor precisión en su manejo, etc.);
- el tipo de propuesta (actividades de exploración, juegos, actividades de observación, lectura de imágenes, salidas, etcétera)²⁵.

Características de las actividades

En el jardín maternal es posible diferenciar en principio aquellas actividades que se ocupan de satisfacer las necesidades fisiológicas (alimentación, higiene, sueño) de las actividades lúdicas destinadas a desarrollar aspectos sociales, cognitivos, lingüísticos, motrices y expresivos. Esta diferenciación es sobre todo conceptual, ya que en la tarea cotidiana de la sala no siempre se realizan en tiempos distintos. Así mientras se cambia al bebé se establecen contactos verbales, se realizan juegos, se lo masajea, lo mismo ocurre durante la alimentación o cuando se lo acuesta para descansar.

Las actividades adquieren características específicas en cada una de las secciones, acompañando el proceso de desarrollo de los niños que progresan de una dependencia casi total a una independencia relativa mediante el movimiento que les permite desplazarse autónomamente y la manipulación voluntaria, la capacidad de autoalimentarse, el control de esfínteres y el desarrollo del lenguaje.

La actividad del niño evoluciona desde la exploración de sus propios movimientos, así succiona, aferra, mira y escucha, probando y descubriendo nuevos modos de acción en la que los objetos interesan poco en sí mismos, sino que son “alimento” para ese despliegue; hasta la curiosidad por las características peculiares de los objetos en sí mismos. El objeto que está a disposición de la acción se convierte en fuente de exploraciones que permite descubrir sus cualidades. También se observan cambios en su relación con los otros niños: desde la actividad solitaria del bebé pequeño al juego en un pequeño grupo de niños de 2 años con algunos intercambios verbales entre sus participantes.

²⁵ “Las actividades en el nivel inicial”. Ponencias del Día Nacional de los Jardines de Infantes. Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Inicial. (2000)

Los niños son los protagonistas activos y el docente actúa como un mediador que:

acerca los materiales, por ejemplo cuando en la primera sección: ofrece un sonajero al bebé o lo invita a jugar con cubos de colores que pueden apilarse o meterse uno dentro de otros; cuando en la segunda sección entrega muñecos para bañarlos en el agua tibia de unas palanganas u organiza una actividad de pintura con dedos; cuando en la tercera sección entrega libros para mirar o propone modelar con arena húmeda.

estructura el espacio para provocar determinadas situaciones, por ejemplo cuando en la sala de los bebés coloca encima del cambiador un móvil o cuando en la sala de los deambuladores arma lugares íntimos para que los niños se escondan o cuando en la sala de dos años organiza una estructura uniendo medias pantys (a modo de tela de araña) para que los niños exploren las diferentes modos de recorrer ese espacio.

observa atentamente el desempeño de sus alumnos e interviene a partir de su comprensión de la situación, evitando interrumpir su actividad autónoma.

organiza propuestas en las que interviene más activamente, por ejemplo, cuando juega con los bebés a esconderse y desaparecer detrás de una sabanita, cuando participa dándole de comer a los muñecos con los deambuladores o cuando inventa historias usando títeres en la sala de dos años.

Las propuestas deben equilibrar la variedad con la posibilidad de volver a reencontrarse y repetir propuestas ya realizadas. Los niños frente a los mismos objetos tendrán la posibilidad de ejercitar las acciones ya conocidas y explorar nuevas posibilidades. Es claro que si los elementos o situaciones no se renuevan, los niños dejarían de estar interesados en ellos, pero, por el contrario, el cambio constante nos les permite profundizar su conocimiento sobre ellos.

Muchas veces ocurre que se actúa desconociendo los reales intereses de los niños y se sigue el propio entusiasmo por lo novedoso. Es entonces necesario evitar tanto el despliegue constante de novedades como la monotonía. "Un juego debe ser una combinación de la exploración de nuevos objetos, la práctica de nuevas habilidades, el enfrentarse a nuevos desafíos, la satisfacción que produce el uso de las habilidades ya adquiridas y el sentimiento agradable de volver a reencontrar lo conocido.... Todos los niños parecen necesitar tiempo para consolidar las habilidades aprendidas .. Es como si, aunque le costara mucho, el niño tuviera gran satisfacción con el objetivo cumplido y quisiera repetirlo una y otra vez. De igual manera, los que están aprendiendo algo nuevo necesitan la seguridad y la confianza en sí mismos que les proporciona otras actividades ya conocidas que hacen con facilidad. Un bebé de 12 meses que está aprendiendo a caminar puede pasar mucho tiempo restante abrazando los peluches o arrojando los bloques mientras no está andando"²⁶ (Willis A.- Ricciuti H. 1990).

Las propuestas deben organizarse en secuencias articuladas en el tiempo de manera coherente, para lo cual deben formar parte de un itinerario didáctico con el fin de concretar una propuesta de aprendizaje. La mayoría de las actividades planteadas de manera aislada y sin conexión entre sí no permiten que los alumnos construyan nuevos conocimientos, puesto que este proceso requiere tiempo y multiplicidad de acciones, algunas de ellas realizadas en forma reiterada para estructurarse. Esto significa que cada actividad se relaciona con una o varias actividades anteriores y otras posteriores. En su conjunto permiten diferentes modos de aproximación a los contenidos propuestos, a la vez que favorecen que los alumnos complejicen, profundicen y enriquezcan sus conocimientos.

Una secuencia es un conjunto de actividades que guardan coherencia, con cierta relación entre sí, en la que las anteriores determinan a las posteriores, configurando una sucesión ordenada que se diseña con el objetivo de trabajar determinados contenidos.

Una secuencia conforma un itinerario que el docente irá organizando, algunas veces anticipando la totalidad de las actividades que la conforman, y en otras ocasiones estructurándola o reestructurándola como respuesta a las acciones realizadas por los alumnos, a través de ciertas modificaciones en los materiales, en las consignas, en la organización grupal, o en la distribución del espacio.

²⁶ Willis A.- Ricciuti H. (1990) ya citado

Se presentan a continuación algunos ejemplos interesantes de secuencias posibles. Es necesario recordar que cada actividad propuesta se puede realizar varias veces.

Para la primera sección:

Juego con pelotas (para niños entre 7 y 12 meses) a fin de trabajar contenidos referidos al desplazamiento visible y no visible de objetos, a la manipulación de objetos y al desplazamiento de los niños por el espacio.

Actividad 1: Juego con pelotas de diferentes tamaños colocadas en una caja grande para que los niños los saquen, las hagan rodar, las metan dentro de la caja, etc.

Actividad 2: Juego con pelotas pequeñas y cilindros de cartón grueso (es necesario asegurarse que las pelotas entren en ellos)

Actividad 3: Similar a la actividad anterior pero algunos cilindros tienen “ventanas” a los costados que permiten que las pelotas se “escapen”.

Actividad 4: Similar a la anterior pero ahora se presentan cilindros afirmados sobre la pared de manera que las pelotas caigan al suelo de manera vertical.

Actividad 5: Juego con pelotas y cilindros de diferentes tamaños. No todas las pelotas entrarán en todos los cilindros.

Actividad 6: Juego con pelotas y cajas con agujeros a los costados o por encima (colocadas boca abajo)

Para la segunda sección:

Juego con cajas presentado por Laura Pitluk (1998)²⁷. Para trabajar contenidos referidos al equilibrio corporal y la tracción de objetos

Actividad 1: Jugar a meterse dentro o arrastrar cajas de cartón de diferentes tamaños (incorporar también cajas de zapatos)

Actividad 2: Similar a la anterior pero utilizando cajas con manijas (pueden ser manijas realizadas con sogas o con agujeros hechos en el mismo cartón)

Actividad 3: Similar a la anterior pero con cajas con sogas largas que permitan ser arrastradas tirando de ellas.

Actividad 4: Similar a la anterior pero ahora se presentan varias cajas enlazadas (como vagones de un tren) y una soga más larga para tirar de ellas.

Para la tercera sección:

Dibujar. Elaborado por Ema Brandt (2000)²⁸ a fin de trabajar contenidos referidos a la adecuación de los grafismos al espacio

Actividad 1: Graficar usando tizones en el patio

Actividad 2: Graficar usando tizones sobre pizarras individuales

Actividad 3: Graficar usando tizones sobre el pizarrón de la sala

Actividad 4: Graficar usando tizas mojadas en leche sobre hojas gruesas colocadas en el suelo y sobre la pared

Actividad 4: Similar a la anterior pero colocando las hojas sobre las mesas

Actividad 5: Similar a la anterior pero usando hojas de diferentes colores

Actividad 6: Similar a la anterior pero usando hojas cortadas siguiendo distintas formas: redondas, cuadradas, romboidales, etc.

²⁷ Pitluk Laura “Didáctica en el jardín maternal”. En Jardín Maternal. Ediciones Novedades Educativas N° 5. Octubre 1998.

²⁸ Brandt Ema (2000) “En el jardín maternal. Una visión desde la plástica”. Buenos Aires. Tiempos editoriales.

Otra de las propuestas interesantes para estas edades, a fin de trabajar contenidos referidos a la manipulación intencional de objetos para la exploración de nuevos modos de acción la constituye la elaborada por Goldschmied y Jackson (2000)²⁹ quienes proponen para los bebés que ya se sientan “el cesto del tesoro”. Consiste en una canasta redonda de unos 35 cm de diámetro y 10 cm de altura llena de objetos que se van renovando y que se comparte entre tres bebés, por lo que sugieren la existencia de varias de ellas en la sala. Los elementos que se colocan son naturales o fabricados con elementos naturales, por ejemplo: piñas cerradas, corchos, calabazas secas, piedra pómez, carozos de palta, cepillos de dientes, cepillo de uñas, brocha de afeitarse, broches de ropa, castañuelas, cubos de madera, cucharas de diferentes tamaños, embudos pequeños, llaveros con llaves, coladores de té, ositos de peluche, pelotas de tenis, trozo de manguera, etc. Dicen las autoras “ el modo en que los niños se concentran en los objetos del “Cesto del tesoro” es algo que sorprende a quienes lo contemplan. La atención puede prolongarse hasta una hora o más. Hay dos factores que subyacen aquí, y resulta difícil determinar cuál de los dos es el que actúa en primer lugar, de hecho lo hacen ambos a la vez.

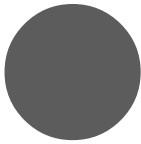
Existe la curiosidad despertada en el bebé que le producen la diversidad de objetos que tiene a su alrededor y su deseo de practicar su creciente habilidad de tomar posesión, por sus propios medios, de las cosas nuevas, atractivas y que están al alcance de su mano. Junto a esto está la confianza que inspira la presencia atenta, aunque no activa, de la persona adulta... El cesto del tesoro ofrece la oportunidad de observar la interacción social de los bebés. Los bebés, aunque su intención es tomar los objetos que ellos han escogido, no sólo tienen conciencia clara de los demás, sino que durante gran parte del tiempo participan en intercambios activos. La disponibilidad de los objetos es la que estimula estos intercambios, que en algunas ocasiones derivan en peleas por su posesión... La intensidad con que se intercambian miradas, sonrisas, sonidos muy diversos, con que se tocan unos a otros y comparten las cosas, surge directamente de las experiencias que los bebés tienen con los adultos que le son próximos.”

Para la sección de los deambuladores estas autoras proponen lo que denominan “el juego heurístico con objetos”, es decir juego para descubrir por sí mismos a través de la exploración de los objetos. Esta propuesta es una evolución del “cesto del tesoro”. Los materiales de juego se presentan ahora clasificados en bolsas y reúnen en cada una por lo menos 30 elementos. El material a utilizar puede ser: pompones de lana de colores, bolsitas y cajas pequeñas, envases de diferentes tipos, cintas de tela, pedazos de telas de diferentes tipos, caracoles grandes, corchos, piñas, rúleros de diferente tamaño, toques de goma, pelotas de pimpón, tapas plásticas y de metal, manojos de llaves, broches de ropa, tubos de cartón, latas con y sin fondo, cubos de madera, etc. La actividad demanda cerca de una hora y precisa de un espacio amplio para que los niños no se amontonen. Cada grupo de 4 o 5 niños debe disponer de una bolsa con los materiales. “Los niños sienten una necesidad imperiosa de explorar y descubrir por ellos mismos cómo se comportan las cosas en el espacio cuando las manipulan. Necesitan una variedad de objetos con los que puedan realizar estos experimentos, objetos que sean siempre nuevos e interesantes... Los niños sacan y meten objetos, llenan y vacían recipientes. De entre la gran cantidad de elementos disponibles seleccionan, distinguen y comparan, los colocan en serie, los introducen y apilan, los hacen rodar y los equilibran, con concentración, con una capacidad de manipulación en desarrollo...” (Goldschmied y Jackson, 2000)³⁰

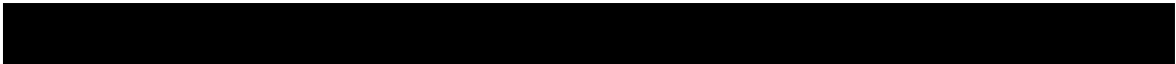
Si bien es cierto que la organización de la tarea en la sala de dos años tiene en algunos aspectos ciertas similitudes con las secciones del jardín de infantes, es necesario respetar las peculiaridades de la edad, evitando la realización de ciertas actividades que están alejadas de las posibilidades y comprensión de los niños. Así por ejemplo la participación en festejos patrios o el izamiento de la bandera que se convierten en meras rutinas, o la denominada ronda inicial o de intercambio en la que la mayoría de los niños permanece en silencio o distraídos jugando con el compañero de al lado, pues para integrarse en ella es preciso desarrollar lo que se denomina “conducta de auditorio”. Los niños, en cambio, intervendrán naturalmente en intercambios grupales muy breves, cuando de lo que se habla es un tema referido a una experiencia en la que como grupo participaron o sobre un tema que es de interés común.

²⁹ Goldschmied E. y Jackson S. (2000) “La educación infantil de 0 a 3 años”. Madrid Morata.

³⁰ Goldschmied y Jackson (2000) ya citado.



Tercera
Parte



La planificación: objetivos, contenidos y actividades

Toda acción organizada que el hombre proyecta, se encuentra sustentada por una planificación: ¿cuáles son sus propósitos, con que medios la realizará, quienes estarán involucrados en ella y cuál será su probable resultado, además de considerar en qué tiempo y espacio será posible concretarla.

Estos mismos aspectos están presentes en la planificación de la acción pedagógica:

- ¿Para qué? OBJETIVOS
- ¿Con quién? ACTORES INVOLUCRADOS
- ¿Qué? CONTENIDOS
- ¿Cómo? ACTIVIDADES
- ¿Cuándo? DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO
- ¿Dónde? ESPACIO
- ¿Con qué? RECURSOS
- ¿Con qué resultado? EVALUACIÓN

La planificación es una herramienta de trabajo indispensable. Permite, proyectar, tener ideas, ponerlas por escrito, analizar de qué manera se puede llevar a la práctica, cuál va a ser la secuencia, qué recursos se van a necesitar para cumplir con los objetivos previstos y cómo se va a evaluar su grado de cumplimiento.

En el caso de la planificación docente habrá que pensar si las propuestas son adecuadas a las edades de los niños y si enseñan o promueven aprendizajes o simplemente ejercitan lo que el niño ya ha adquirido. Esto significa que antes de tomar decisiones hay que hacer una tarea evaluativo-diagnóstica, en relación con los niños, su entorno, las experiencias previas y la realidad institucional. La evaluación diagnóstica se realiza cada vez que es necesario enseñar nuevos contenidos, es decir que no es un actividad que se realiza solamente en el inicio del año escolar sino que es permanente en el transcurso del año escolar.

Es importante que la docente sea consciente de que está guiando los aprendizajes infantiles, está interviniendo para estimular, ampliar las posibilidades motrices, cognitivas y expresivas de cada niño, desarrollando además actitudes, valores y sentimientos grupales. Por todo ello deberá desarrollar su capacidad de observación, tendrá que saber qué observar en las actitudes de los niños, en los juegos, en sus posibilidades comunicativas, en sus desplazamientos, para extraer conclusiones acerca de su desarrollo motor, cognitivo y afectivo comunicacional.

La Planificación Didáctica es una instancia fundamental para la labor de la docente que conoce a su grupo y sus necesidades. Es la herramienta eficaz que da cuenta de su intencionalidad pedagógica, para brindarles el aporte que precisan de acuerdo a sus necesidades e intereses, en total oposición a la improvisación y al espontaneísmo, es una hipótesis de trabajo y no una receta rígida o estereotipada.

Es necesario que sea lo suficientemente flexible, que siempre tenga en cuenta los tiempos de los niños, que se retroalimente con la práctica, ampliándose a partir de ella y de la evaluación permanente.

A partir de conocer a los integrantes del grupo de niños de su sección, las docentes podrán plantearse los objetivos generales que guiarán su tarea. Estos estarán en consonancia con los propósitos de este ciclo y con los objetivos o propósitos que se hayan fijado en la institución así como con las orientaciones curriculares.

En la formulación de los objetivos se tendrá en cuenta:

- El nivel del desarrollo de los niños.
- La dirección a seguir para superar su nivel actual.
- El contenido que va a posibilitarlo.

Los objetivos guiarán la especificación de los contenidos de enseñanza, es decir de aquellos aprendizajes sistemáticos y con direccionalidad que los niños realizarán gracias a la intervención docente

Los objetivos y contenidos en el jardín maternal se pueden organizar de diferentes modos. La mayoría de los jardines maternos de la Provincia han adoptado la que hace referencia a las tres áreas de conducta:

- Área socio-afectiva
- Área cognitiva
- Área motora o psicomotriz

En esta clasificación³¹, que este documento retoma, deberán diferenciarse los que son objetivos y contenidos relacionados con el desarrollo evolutivo del niño, de los que son objetivos y contenidos establecidos a partir de su significación social y cultural. “Al pensar en los contenidos surge una primera cuestión: muchas de las cosas que se hacen con los niños en estas edades tienen que ver con aspectos evolutivos y logros que ellos alcanzarían aun si no asistieran a la institución, pero de hecho, el jardín tiene una gran presencia en estos avances. La estrategia para determinar si es adecuado o no un contenido es formularse la pregunta: ¿qué es lo que se desea enseñar con esta propuesta?” (Pitluk L., 1998).

Por lo tanto esta organización en áreas debe tomar en cuenta, en su especificación de contenidos, a aquellos elementos presentes en la cultura que los alumnos están en condiciones de conocer, así como los aspectos que se refieren a lo nuevo que los niños deben aprender según lo que van marcando las líneas evolutivas, a fin de convertir ambas cuestiones en contenidos de enseñanza.

Así el docente organizará la tarea considerando:

- En relación con el área socio-afectiva: los vínculos afectivos con el docente, con los pares y con otros adultos significativos. El desarrollo paulatino de una cierta autonomía en la satisfacción de sus necesidades (de alimentación, de higiene, de juego, de exploración), que permita a los niños, separarse y diferenciarse de los otros contribuyendo a la constitución y fortalecimiento de su yo. Conjuntamente con estos aspectos se incluirán los aprendizajes paulatinos que le permitan participar de la vida grupal y de su inserción en una institución escolar.
- En referencia al área cognitiva: el desarrollo de la capacidad de explorar el ambiente a partir de la interacción con los objetos, las acciones sobre ellos ejercidas y las relaciones espaciales, temporales y causales entre ellos. Así como el acceso al pensamiento simbólico y a la comunicación a través del lenguaje oral, de la música y de la expresión plástica. En la sección de 2 años se incorporarán además, experiencias que los inicien en el conocimiento de los números a partir de situaciones cotidianas que obliguen al conteo de algunos pocos objetos; y de la lengua escrita a través del contacto con libros y de la lectura y narración de cuentos.
- En relación con el área motora o psicomotriz: contenidos referidos al desarrollo del eje postural, la locomoción, el equilibrio, algunas habilidades básicas como trepar y saltar y los aspectos referidos a la manipulación intencional y las coordinaciones manipulativas finas.

El trabajo didáctico sobre estas tres áreas favorecerá que los alumnos:

- a) Desarrollen su **socialización** participando en una comunidad de niños y adultos que no son miembros de su familia, a los que tendrá que conocer, con los que aprenderá a comunicarse y con los que compartirá tiempos, espacios, materiales, juegos y actividades que le demandarán también aprendizajes de pautas y normas de convivencia.

³¹ Cualquiera sea la organización que se adopte es preciso tener en cuenta que ninguna clasificación permite construir categorías excluyentes, ya que el ser humano es una totalidad y cuando se incluyen ciertos aspectos es difícil establecer si pertenecen a un área u otra.

- b) Construyan un **lenguaje oral** que le permita expresarse y comunicarse con los otros y se inicien en el contacto con la **lengua escrita**
- c) Explore **el ambiente** para conocer los objetos, sus cualidades y relaciones, descubriendo al mismo tiempo que puede hacer con ellos
- d) Desarrollen su capacidad para **expresarse** a través de la música, el movimiento corporal y la actividad plástica, así como para **disfrutar** de melodías y canciones, cuentos e imágenes que lo inicien en el conocimiento de algunas producciones culturales.

La claridad en la especificación de los contenidos favorecerá la selección de las actividades más adecuadas, los materiales, las consignas, la organización de la dinámica del grupo, la distribución del tiempo y del espacio para favorecer estos aprendizajes. Así la comprensión de lo que el niño ya sabe y lo nuevo que debe aprender favorece la presentación de situaciones que desafíen sus conocimientos y permitirán su posterior evaluación.

La planificación es siempre un conjunto de propuestas del maestro que sufrirá todos los ajustes que surjan a partir de la evaluación que se realice durante su puesta en acto y/ o posteriormente y que permitirá realizar marchas o contramarchas, modificaciones, graduaciones en las actividades, cambios de rumbos.



Cuarta
Parte



Evaluación de la tarea y de los alumnos

La evaluación educativa tiene como objetivo primordial mejorar, ampliar, profundizar o transformar la calidad de los aprendizajes que realizan los niños.

Evaluar significa valorar, establecer un criterio de valor acerca de algo. Evaluar supone tomar cierta distancia de las situaciones, para entenderlas y juzgarlas. Ese juicio se organiza desde la diferencia entre lo esperado y lo acontecido.

La evaluación “procura entender y valorar los procesos y resultados de un programa educativo” (Pérez Gómez, 1992)³³ con la finalidad de apropiarse de la experiencia realizada tomando distancia para analizar los avances, logros, dificultades y errores, sus causas y consecuencias. Esta reflexión necesariamente obliga a organizar un nuevo proyecto o a reformular el que está en marcha contemplando los cambios y transformaciones que se imponen en la tarea. Pero también la evaluación sirve para “rendir cuentas” frente a los otros acerca del cumplimiento del cometido asignado.

La evaluación está a cargo de los docentes, los directivos y los padres. Cada uno de ellos desde su óptica particular aporta su mirada acerca del proceso de desarrollo de los alumnos y en consonancia con éste sobre la tarea de los docentes, de los directivos y de la institución en su conjunto. Este proceso evaluativo compartido enriquece el trabajo y permite consolidar los vínculos y los compromisos con los niños.

La mayor dificultad al evaluar estriba en resguardar el campo de lo personal. En la escuela no se evalúan a las personas en sí mismas, sino en cuanto al rol que desempeñan. Y esta diferencia es crucial, porque las dificultades encontradas no invalidan lo que cada uno es, sino que son parte del aprendizaje social que se está realizando: como maestro, como alumno, como directivo o como padre.

Evaluación de la tarea docente

Cada uno de los integrantes de la institución realiza una evaluación de su tarea o autoevaluación. Ésta es el instrumento más eficaz para tomar decisiones en relación con aquello sobre lo que se puede e interesa intervenir o incidir. Tomar las decisiones adecuadas y correctas supone tener claridad sobre las causas o razones que determinaron ciertos resultados.

La evaluación permite recuperar experiencias positivas o negativas, de manera de apropiarse de las razones que dieron lugar a las mismas. Esta reflexión acerca de lo sucedido o realizado, de los procesos que tuvieron lugar permite aprender no sólo del error sino también de los aciertos ya que a partir de ella se podrán tomar determinaciones en relación con la continuidad del proceso educativo. Como señala Jean Brun (1983)³⁴ “la evaluación... en el contexto escolar exige tener en cuenta por lo menos dos aspectos: la interpretación y la intervención”.

La evaluación de la tarea ofrece, también la oportunidad de compartir la tarea realizada y confrontarla con las apreciaciones sobre el proceso, propias de los padres, los otros docentes y directivos.

A los padres la autoevaluación docente les permitirá conocer los resultados del trabajo realizado, compararlos con lo que ellos han registrado al observar el desarrollo de sus hijos complementando de esta manera las “miradas” acerca de la educación de los niños.

Compartir la evaluación con los otros docentes, tanto de las secciones anteriores como posteriores, es útil para conocer como está el grupo, identificar que aprendizajes nuevos fueron realizando los niños, sobre cuáles contenidos- los docentes de las salas anteriores- tendrían que hacer mayor hincapié. A los docentes de las secciones que continuarán la tarea les resultará igualmente necesario conocer qué propuestas se desarrollaron en el año, qué contenidos se trabajaron, en cuáles hubo dificultades y en cuáles se avanzó con más seguridad. Es decir que esta evaluación no se circunscribe a relatar como es el grupo o cada niño en particular, esto es un aspecto tal vez menor del conjunto de cuestiones que necesariamente se deben comunicar.

³⁴ Pérez Gómez (1992) en Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez A. “Comprender y transformar la enseñanza”. Madrid. Morata

También se comparte la evaluación con las autoridades, para que éstas participen de los logros y errores de la tarea educativa realizada, confrontándola con sus evaluaciones acerca de la misma y de la tarea institucional.

Los siguientes son algunos criterios que el docente puede tomar en cuenta al evaluar su tarea:

- Efectúa un diagnóstico de su grupo para seleccionar las estrategias más adecuadas a fin de orientar el trabajo y producir los cambios necesarios
- Implementa eficazmente modalidades didácticas en el accionar cotidiano para el logro de los objetivos propuestos.
- Se compromete afectivamente con cada uno de los niños en particular y con el grupo como tal, teniendo en cuenta sus identidades para organizar su trabajo.
- Concreta la actividad de enseñanza a través de distintas acciones que tienen una secuencia en el tiempo orientadas al logro de objetivos y contenidos definidos.
- Opera eficazmente ante situaciones relevantes en el momento en que se producen, para resolverlas.
- Evalúa los procesos que sustentan nuevos aprendizajes y puede modificar la tarea en relación con los mismos.
- Se comunica adecuadamente con los niños, los padres, los docentes y directivos a fin de permitir su participación en el quehacer educativo.
- Participa de la vida institucional, aportando conocimientos y experiencias para la construcción y desarrollo del proyecto institucional.
- Enriquece su tarea capacitándose, consultando a otros colegas, ampliando su marco teórico.

Evaluación del alumno

El problema central en este aspecto es determinar qué se evalúa, sobre todo en estas edades tan tempranas. Se corre un triple riesgo esto es: evaluar las características personales de los niños, evaluar aspectos del desarrollo evolutivo que poco se relacionan con los aprendizajes realizados durante su escolaridad, o evaluar a todos los niños de manera supuestamente objetiva pero desconociendo el recorrido realizado por cada uno para alcanzar esas adquisiciones. Estas cuestiones no son de fácil resolución en el jardín maternal, ya que los avances de los niños están relacionados íntimamente con los aspectos evolutivos y las características personales se van perfilando de manera explícita marcando de forma diferenciada el proceso de aprendizaje que realizan. El tercer aspecto es el que resulta tal vez más sencillo porque supone partir de la consideración de lo que el niño puede y sabe al inicio de su incorporación al grupo de alumnos. Si no se tiene en cuenta estos puntos de partida, se corre el riesgo de evaluar características personales o las condiciones socio-culturales ventajosas que determinan numerosos aprendizajes que los niños traen de su hogar.

Por esta razón evaluar a los alumnos supone también evaluar la propia tarea, ya que sus logros y dificultades son responsabilidad del docente, en el sentido que será a través de sus intervenciones directas e indirectas como los niños irán desarrollándose.

En el jardín maternal el instrumento más adecuado para realizar la evaluación es la observación de los niños en las diferentes actividades cotidianas. A través de ella se podrán registrar los aprendizajes, las actitudes, los avances y transformaciones que se van produciendo en cada uno de los niños y en el grupo. Por lo que en estas secciones no se requiere, en general, organizar situaciones específicas para evaluar los aprendizajes.

Teniendo en cuenta todas las observaciones realizadas el docente podrá elaborar los informes (inicial, medio y final) que posteriormente compartirá con los padres, quienes podrán enriquecerlos con sus propias observaciones acerca de su hijo.

El docente, al redactar el informe, deberá poner atención en el lenguaje que utiliza de manera que resulte fácilmente comprensible por la familia que en la mayoría de los casos desconoce la jerga

profesional del maestro. Como es un documento público también se deben respetar ciertos recaudos en referencia a la información que se transmitirá.

“La familia tiene el derecho y el deber de conocer qué pasa con su hijo en la escuela... La información debe recuperar el proceso personal de cada alumno en relación con sus posibilidades, de manera que la valoración se centre en lo que puede hacer el niño”.³⁵

A continuación se presenta un listado de algunas cuestiones que se presuponen son interesantes para ser consideradas en la evaluación. Esta enumeración no es exhaustiva y por lo tanto los docentes podrán contemplar la incorporación de otros aspectos que crean relevantes.

Como esta lista es común para todas las secciones el docente seleccionará aquellos que son pertinentes para su grupo. Asimismo no todos los ítem se tendrán en cuenta en los informes que se elaboren. En cada etapa se escogerán los que son significativos para perfilar el avance de los niños.

a) Relación afectiva

¿Cómo fue variando su modo de ingresar a institución? ¿Demostró cambios en su conducta? ¿Cuáles?

¿Cómo se relaciona con su maestra? ¿Qué cambios se fueron produciendo en esa relación? ¿La reconoce? ¿Reclama su presencia? ¿Pide ayuda?

¿Se relaciona con los otros niños? ¿Cómo? ¿Muestra preferencias por alguno/s en especial?

¿Se relaciona con otros adultos? ¿Cómo?

¿Cómo transcurre su día en el jardín maternal?

¿Cómo es el niño? ¿Cómo es su carácter? ¿Cómo enfrenta las dificultades?

b) Comunicación

¿Cómo fue modificando su manera de comunicar sus necesidades?.

¿Qué progresos se registran en el desarrollo de su lenguaje oral: gorjeos, silabeos, primeras palabras, palabras frases, oraciones?

¿Qué avances se registran en su comprensión del lenguaje?

¿Escucha y disfruta de cuentos, poesías, músicas?

¿Cómo avanza en su representación plástica?

c) Actividad corporal

¿Qué aprendizajes realizó con respecto a: sentarse, gatear, pararse, caminar, saltar, correr, trepar...?

¿Disfruta de la actividad corporal?

¿Cambia de posición: de boca arriba a boca abajo, de acostado a sentado, de parado a sentado y viceversa?

¿Va adquiriendo mayor autonomía en su desempeño motriz?

³⁵ Brun J. (1983) “La evaluación formativa en una enseñanza diferenciada de las matemáticas”. En Coll C (comp.) “Psicología Genética y aprendizajes escolares”. Madrid. Siglo XXI

d) Actividad con los objetos

¿Qué cambios se evidencian en la forma de tomar los objetos?

Cambios que fue realizando en la exploración de las diferentes acciones sobre los objetos: mirar, tirar, golpear, empujar, sacar, apilar, equilibrar, etc. ¿Le gusta hacerlo?

¿Cómo progresa en el desarrollo de sus coordinaciones manipulativas: abre y cierra envases, rasga papel, ensarta objetos, encastra piezas, usa el pincel, lápiz, etc?

e) Exploración del ambiente

¿Cómo avanza en su exploración de las características de los objetos?

¿Cómo demuestra su interés y curiosidad por conocer las personas, objetos y hechos de su medio?

f) Juego

¿Cómo fue evolucionando las características de su juego?

¿ Se relaciona con los otros durante el mismo? ¿Cómo?

¿ Ha ido aumentando su tiempo de concentración?

¿Qué juegos prefiere para jugar?

g) Alimentación

¿Cómo fue variando su forma de alimentarse? ¿Aceptó los nuevos sabores y consistencias?

¿Cómo es su apetito?

¿Aprende a comer solo: usa las manos, la cuchara, el tenedor, toma del vaso, de la taza?

h) Higiene

¿Cómo reacciona cuando está sucio?

¿Qué hace mientras se lo cambia?

¿Cómo va avanzando en su control de esfínteres?

¿Colabora en el cambio de ropas?. ¿Tiene cierta autonomía?

¿Aprendió a higienizarse solo?

i) Sueño

¿Fue cambiando su tiempo de sueño?

¿Que utiliza para dormirse: chupete, un juguete, etc.?

¿Cómo duerme y cómo se despierta?

Vínculos con las familias

Cuando un niño ingresa en el jardín maternal, ingresan junto con él su familia, su cultura, sus hábitos de crianza, sus valores, sus expectativas. Este ingreso inevitablemente conmociona al núcleo familiar, surgen dudas, inquietudes, recelos. Aunque la extensión de los servicios, los va convirtiendo en algo conocido y valorado, todavía persisten pautas y criterios sociales que consideran que la familia es la única que debe hacerse cargo de los niños de estas edades. Compartir la tarea con una institución se convierte en un desafío a los prejuicios y requiere de todo el apoyo del personal del jardín maternal para comprender y colaborar apoyándola en esta decisión.

La tarea de socialización simultánea que emprenden los niños requiere que ambos familia y docentes trabajen de manera mancomunada. Los docentes se irán convirtiendo también en personas significativas para los pequeños y en ese proceso irán transmitiendo pautas, serán modelos de identificación, por lo tanto se impone cierta coherencia y continuidad en los criterios de crianza entre los adultos, a cargo de la misma. Estas formas compartidas no existen en el comienzo de la relación entre ellos, sino que serán producto del diálogo sincero en el que ninguna de las dos partes podrá imponer sus criterios al otro.

“Para desarrollar la tarea educativa con los niños, fundamentalmente en estas edades, es preciso que los adultos significativos para ellos, es decir el docente y la familia aúnen criterios y esfuerzos a fin de constituirse en un sostén que al mismo tiempo protege y promueve el desarrollo de los niños. Conformar este sostén supone una relación franca entre adultos que reconocen además de la importancia del propio accionar, el valor del accionar del otro para el crecimiento de los pequeños”. (Malajovich, 2001)³⁶

Si bien es cierto que este diálogo no está exento de conflictos y dificultades, el entendimiento del docente sobre las circunstancias que determinan ciertas conductas y su capacidad para ir encontrando los canales adecuados cimentarán una comunicación real y afectiva que tendrá como único beneficiario al niño. Esta posibilidad de escuchar y comprender permitirá discernir también las oportunidades en las cuales será preciso establecer límites y normas que ayuden al núcleo familiar a asumir sus competencias en relación con el hijo.

El análisis de cada situación problemática con el resto del equipo docente, permitirá descubrir las causas de las dificultades en la relación y las respuestas más adecuadas. Esta tarea realizada en forma conjunta permite reflexionar sobre aspectos que, muchas veces por estar demasiado comprometidos en el vínculo, se hace difícil considerar en forma objetiva. La relación de los docentes y sus familias con los niños despierta una serie de sentimientos encontrados en todos los participantes de esa relación triangular. Así están presentes los sentimientos de: culpa, competencia, delegación, desconfianza, pero también de comprensión y afecto.

El sentimiento de **culpa** es bastante habitual encontrarlo en algunos padres que llevan a sus hijos a la primera sección. Los padres que privilegian de manera consciente o inconsciente, el modelo de crianza del hogar, viven la asistencia de sus hijos al maternal de manera prejuiciosa, porque sienten que están contradiciendo la expectativa social en relación a la función materna tradicional. También los docentes en reiteradas oportunidades juzgan a los padres y los hacen depositarios de culpas al suponer que no actúan de manera adecuada en referencia al hijo o a la institución.

Hay que diferenciar los sentimientos de culpa de los de pena o tristeza que pueda experimentar los padres por no poder compartir más horas con su bebé.

El sentimiento de **competencia**, está asentado en la separación entre los cuidados que prodiga la madre a su hijo y los que recibe por parte de la docente y la comparación entre ellas. A nivel de los afectos pueden experimentar todos los matices posibles, desde instalarse un vínculo de celos o

³⁶ Malajovich Ana (2001) “Una institución en marcha” en A. de León-Malajovich-Moreau: “Pensando la educación infantil”. Madrid. Octaedro.

envidia, hasta otro más suave caracterizado por sentimientos de tensión y malestar que pueden conversarse de manera de tranquilizarlos en el sentido de que nadie intenta usurparle su lugar, que el jardín no es su segundo hogar y que la docente que está con su hijo no es su segunda mamá. A veces la competencia es transmitida de manera indirecta, por los propios docentes cuando consideran que los padres no son lo “suficientemente buenos” para sus hijos y que no los cuidan de manera adecuada.

Puede ocurrir que las familias sientan una gran confianza en el jardín y que esta seguridad se traduzca en una falta de interés por las actividades desarrolladas cotidianamente. O por el contrario sucede que la carga de angustia es tan grande que los padres no preguntan por temor a conocer algo que la acreciente. Por ello será importante que los docentes puedan significar el alcance de la **delegación** de algunas funciones parentales para elaborar los sentimientos contradictorios que se despiertan en relación con las familias.

En este sentido el mutuo conocimiento y el diálogo posibilita establecer relaciones afectivas entre los adultos, teniendo claro que tienen como objetivo común la felicidad de los niños. Construir un vínculo de apoyo y colaboración mutua entre padres, docentes y directivos, demanda pues tiempo y esfuerzo, para que cada cual reconozca y respete la labor de los demás, desarrollando un vínculo de confianza.

Los padres precisan del consejo y del sostén de los docentes para fortalecer su función materna-paterna con los hijos. El cúmulo de dificultades de la vida diaria, las múltiples exigencias, la juventud e inexperiencia de muchas familias y la ausencia de redes solidarias complejizan el hacerse cargo de los niños. El jardín maternal debe trabajar para consolidar el vínculo afectivo de las familias colaborando, apoyando y asesorando a los adultos lo que contribuirá a un desarrollo personal sano y equilibrado en los niños. Las relaciones humanas son modificables y aún las más difíciles pueden transformarse.

Establecer vínculos positivos entre la familia y la institución ayuda a los niños a transitar el proceso de enseñanza aprendizaje de forma natural y significativa.

Reuniones

En el jardín maternal se organizan y se llevan a cabo diferentes tipos de reuniones tendientes a favorecer el vínculo jardín- hogar. Entre las más frecuentes se pueden señalar: reuniones de sala y de la institución en su conjunto, talleres para la elaboración de materiales, grupos de discusión, charlas con especialistas.

Para lograr en las reuniones una participación activa de los padres y que en las mismas se cumplan los objetivos propuestos se organizarán diferenciando tres momentos:

El momento de planificación, previa a la reunión, que deberá abarcar el objetivo y las actividades detalladas para que la tarea se desarrolle con mayor previsibilidad. Esto es: el tiempo total estipulado para la reunión, los tiempos parciales que se dedicarán a cada actividad, el tipo de invitación que se enviará y los materiales que se necesitarán para cada una de las actividades.

El segundo momento es el más importante ya que el docente se halla frente a los padres. La dinámica establecida debe darles oportunidades de participación para que puedan sentirse comprometidos con la convocatoria; esto dependerá de la época del año en que se realicen, del objetivo a desarrollar y del grupo de padres con que se trabaja.

El tercer momento es el de la evaluación de la reunión por parte de los padres y de los docentes. Los padres podrán hacerlo de diferentes formas: a través de encuestas que respondan en el momento o que traigan al día siguiente, a través de canciones, poesías, afiches, etc.

Toda la información que los padres devuelven servirá para la evaluación docente de manera de ajustar la tarea, ya sea con los alumnos o en las reuniones sucesivas.

Los distintos tipos de reuniones permiten establecer y fortalecer el vínculo con los padres. Durante el año serán muchas las razones que motivan a realizar encuentros y reuniones con los padres, en las cuales prevalecerán dinámicas participativas, planteando situaciones que deberán ser resueltas a partir de la familia en pequeños grupos. En estas ocasiones se incentivarán los espacios para que puedan opinar, pensar juntos, escucharse, coparticipar, de la puesta en común para aportar conocimientos, experiencias, dudas, soluciones posibles.

Un aspecto a tener en cuenta en cualquier tipo de citación a las familias es la del horario. Para ello se considerarán las ocupaciones de los padres, la dificultad para abandonar las tareas cotidianas, el esfuerzo que les reclama el solicitar permiso o licencia en el trabajo, o el tener que reorganizar la dinámica familiar para acudir a esa hora “diferente” de la habitual.

Es importante que cada reunión sea convocada con suficiente antelación, explicando claramente que temas se tratarán, quien la coordinará, y el horario previsto de comienzo y fin.

Entrevista inicial

Constituye uno de los primeros contactos que el docente establece con la familia. Su objetivo es iniciar un diálogo que permita un conocimiento mutuo de las familias y el docente, base sobre la cual se creará con el tiempo un vínculo afectivo. La familia podrá conocer las características de la tarea en la sección, y satisfacer sus dudas e interrogantes. Los docentes conocerán al niño que les presenta la familia, sus características personales, sus gustos y necesidades.

Es importante que durante esta entrevista se utilice un lenguaje claro, sencillo y cálido, sin tecnicismos que perturben la comunicación, hablando sólo lo necesario y escuchando sus dudas, temores y expectativas. La actitud abierta y comprensiva ayudará a tranquilizar a los padres, quienes de esta forma encontrarán, en el docente, a un interlocutor cálido y confiable.

La entrevista inicial no agota toda la información que el docente precisa para encarar su tarea, durante el año habrá numerosas ocasiones que permitirán completar los datos necesarios. Por otro lado sólo se deben indagar cuestiones que son pertinentes para la tarea, evitando aquellas otras que no corresponden a la función docente, en este sentido, por ejemplo es inoportuno preguntar acerca de si el embarazo fue deseado o no, etc. Se debe considerar, además, que no todas las familias saben que aspectos son de interés para el docente, por lo que, habrá que incluir algunas preguntas abiertas, al estilo de ¿cómo es su hijo?, ¿qué cosas le gustan?, o ¿cómo transcurre un día común?, que constituyen un incentivo para iniciar el diálogo. Luego se podrán formular otras cuestiones que interesan más específicamente de acuerdo a la edad de los niños: tipo y forma de alimentación, desarrollo motriz, del lenguaje, etc. La información debe permitir al docente prever, además, las dificultades que puede presentar el niño en su ingreso a la institución, a fin de tomar algunas precauciones previas.

Reuniones plenarias

Son las reuniones generales en las que participan todas las familias de la institución. Ellas pueden cumplir diferentes propósitos: informar sobre el funcionamiento y objetivos de la institución, intercambiar opiniones con respecto a necesidades e intereses, dialogar a cerca de las expectativas que tienen los padres sobre el jardín maternal, debatir sobre los aspectos a considerar en el P.E.I., compartir logros o problemas institucionales, organizar e intervenir en festejos, etc. También es posible organizar reuniones para tratar temas solicitados por los padres, los cuales pueden ser propuestos directamente por éstos o ser la conclusión de encuestas y entrevistas a la comunidad educativa.. Algunas de las reuniones podrán estar a cargo de especialistas invitados o incluso de los propios padres cuando posean el conocimiento sobre esa cuestión. Algunos de los temas generales y comunes que pueden preocupar y por lo tanto interesarlos suelen ser los referidos a: cómo se ponen límites a los niños, cómo incentivar el juego, que juguetes son los más adecuados para cada edad, el cuidado de la salud en estas edades, etc.

Reuniones de sala

Las reuniones con las familias de cada sección tienen el propósito de compartir la tarea de la sala con ellos: tanto en su planificación previa como en su evaluación.

La primera reunión anual permitirá que las familias expresen qué expectativas tienen en relación con la actividad del año; al tiempo que se informan acerca de la tarea educativa que va a desarrollar, las posibles actividades, las características del período de adaptación (o iniciación) de acuerdo al grupo. El intercambio entre los padres permitirá además que se conozcan entre ellos y comiencen a intercambiar experiencias en relación con sus hijos y con el jardín maternal.

Luego a lo largo del año se efectuarán otras reuniones, por lo menos dos más: A mitad de año para evaluar la marcha del grupo y la tarea, y a fin de año para evaluar todo el proceso realizado. Esas reuniones pueden servir para entregar los informes evaluativos de los niños.

Un aspecto a tener en cuenta al planificar estos encuentros es que no debe abusarse del uso de recursos para incentivar la participación. Ocurre que en numerosas ocasiones proponer ciertas actividades o una dinámica particular demanda demasiado tiempo, que se le resta al diálogo directo entre padres y docentes. También se debe considerar que en determinadas comunidades resulta de lo más extraño que se invite a adultos a participar en una reunión en la que se les solicita que jueguen. Estos aspectos deben ser cuidadosamente analizados teniendo en cuenta las características de la comunidad y sus expectativas en relación con la escuela y el docente, de manera de evitar la sensación de “pérdida de tiempo” en las familias. Tal como lo señalado en referencia con la entrevista inicial, es importante cuidar durante las reuniones, el lenguaje que se utiliza tanto al dialogar con los padres como al elaborar por escrito el informe evaluativo de los niños. Los docentes manejan una jerga especializada que resulta incomprensible para los demás, por lo tanto para propiciar la comunicación con las familias, se deben seleccionar un vocabulario que pueda ser comprendido por todos.

Relaciones con la comunidad

Las personas como seres sociales necesitan de los otros y de la comunidad para desarrollarse. La familia es la “bisagra” que articula al ser humano con la sociedad, pero entre la sociedad global y la familia se encuentra un núcleo, una red más cercana que es la comunidad. En ella se constituyen los vínculos significativos que van más allá de la familia nuclear (bigeracional, conformada por padres e hijos). Incluye la familia ampliada y la familia de origen, los vecinos, los amigos y los compañeros de actividades diversas (recreativas, deportivas, sindicales, políticas, sociales, laborales, etc) y los representantes de instituciones como las de confesiones religiosas o la escuela.

Para poder trabajar con la comunidad es necesario interpretar el modo en que los miembros de esa cultura decodifican los aspectos cotidianos, los aspectos concretos de su vida diaria para referirlos a un determinado contexto histórico.

En las sociedades modernas, en especial en la ciudad, las redes sociales han sufrido deterioros, cuya importancia se empieza a percibir.

Atender a la realidad social interactuando con la comunidad pero sin perder de vista las funciones específicas es el desafío que debe afrontar la institución.

La institución educativa por la labor que realiza es la que se encuentra más cerca de las familias, tiene ascendiente sobre ella. Cuando asume una actitud abierta y solidaria es aceptada y respetada por la comunidad, lo que le permite promover el desarrollo de redes sociales propiciando la participación. Las redes sociales hacen referencia a una asociación de individuos en una actividad común que tiene como fin alcanzar un beneficio ya sea material o no.

“La participación es, básicamente, un proceso de intervención de las fuerzas sociales presentes en el desenvolvimiento de la vida colectiva. Intervenir significa incidir en algún modo en el resultado final del proceso en torno al cual se produce la participación (...) Por esa razón, la participación pone en juego constantemente mecanismos de poder.” (Velásquez)³⁷

Para organizar un proyecto institucional que busque propiciar la participación de la comunidad es preciso partir de un diagnóstico que permita conocer el espacio social con el cual se trabaja. Conocer las necesidades sentidas y las posibilidades reales de acción de acuerdo con los recursos que se cuenta y el nivel de organización y participación barrial.

La participación necesita una base que es la organización. Esto permitirá la inserción de los diferentes miembros en los diferentes niveles de decisión. La participación, promueve el protagonismo de cada uno.

Pero la participación se alcanza en un proceso progresivo, cuyo primer nivel es la INFORMACIÓN. Los interesados pueden tener acceso a la información antes o después de la toma de decisiones.

Un segundo nivel de participación es la CONSULTA. Esto implica que la gente no sólo posee información respecto a la cuestión sino que también puede expresar su punto de vista, sus intereses, necesidades y aspiraciones. Los mecanismos de consulta tienen distintos grados de complejidad, según el medio en que se dé y los mecanismos utilizados. Puede ir desde un diálogo directo hasta mecanismos plebiscitarios.

La DECISIÓN constituye el tercer nivel y permite la participación activa de los interesados en la elección de la alternativa a seguir. Elemento clave en este nivel es la posibilidad de intervenir activamente en la resolución. Para ello es importante contar con la información pertinente.

En un nivel más avanzado aparece el CONTROL. Es decir que los interesados velan por la ejecución de las decisiones tomadas. Para ello, se dotan de los instrumentos necesarios para ejercer el control.

El último grado de la participación es la GESTIÓN, por cuanto supone que los partícipes poseen las competencias y los recursos para el manejo autónomo de ciertas esferas de la vida colectiva.

A medida que se avanza en esta escala de participación, ésta se hace más compleja, exigente y, en consecuencia, difícil. En particular, en los tres últimos niveles hay cambios cualitativos sustanciales con respecto a los dos primeros, pues suponen presencia activa, conocimiento y responsabilidad.

Formación de redes comunitarias

La escuela no debe actuar de manera aislada. Es un referente importante de la comunidad y en numerosas ocasiones brinda sostén y orientación a las familias, pero determinadas problemáticas requieren la intervención de especialistas. En estos casos la institución escolar actúa en un primer nivel de prevención, pero precisa desarrollar un trabajo con otros para abordarlas.

La formación de redes comunitarias posibilita que sea la comunidad quien se haga responsable de sus integrantes y de la contención de los mismos en su seno. Este trabajo con las redes tiene como objetivo aprovechar los recursos de las instituciones y grupos de la comunidad. La escuela asume la función de promoción y articulación, tarea que se ve favorecida por el contacto cotidiano que mantiene con los vecinos, integrando a los padres, vecinos, instituciones cercanas. De esta forma será la red comunitaria la que se haga cargo de la resolución de las situaciones que se presenten.

La comunidad constituye el ámbito propicio para poder implementar acciones que permitan el desarrollo y la promoción de los individuos que integran la comunidad.

Este trabajo se puede realizar:

- 1° Apoyando y revalorizando a esa comunidad.
- 2° Abriendo espacios que faciliten el camino hacia la meta.
- 3° Favoreciendo y estimulando los niveles propios de la organización y participación y facilitando los recursos que tiene a su alcance.

³⁷ Velásquez () **Alayón, Asistencia y Asistencialismo.**

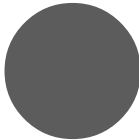
Al pensar en una red social es importante señalar que es una trama compleja donde se desarrollan instituciones significativas para el individuo y su familia. Esta red es como una malla de pescador donde las relaciones no son ni unidireccionales ni bidireccionales, sino multidireccionales. Cada familia se convertirá en parte de la red de los otros porque se constituyen en parte de su campo de relaciones. De este modo la red social es dinámica y de funcionar adecuadamente permite el desarrollo armónico de sus componentes; así como también posibilita que la comunidad se haga cargo y contenga en su seno a todos sus integrantes.

Desde las instituciones se puede favorecer el fortalecimiento de la red social primaria buscando que cada familia se responsabilice de las cuestiones que le son propias. Para poder empezar un trabajo de formación de REDES COMUNITARIAS hay que tener en cuenta dos dimensiones sobre las cuales se debe trabajar:

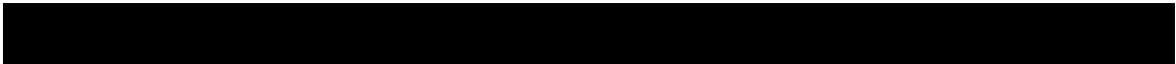
- a) Es necesario que, en primer lugar, el jardín maternal sea una verdadera comunidad, donde existan lazos solidarios que permitan a la institución constituirse como una red que pueda contener a sus integrantes en su interior. Quien no vivencia la idea de red, difícilmente pueda contribuir al fortalecimiento o reparación de la red social.
- b) Una vez que en el jardín se ha podido establecer esta red, se puede pensar en una segunda instancia que es buscar el apoyo de otras instituciones, de organizaciones del barrio a fin de dar respuestas a la demanda, necesidades o intereses que la escuela por sí sola no puede afrontar.

Es difícil que ambos procesos puedan darse simultáneamente, pero de ser así, debe encontrarse el justo equilibrio entre el trabajo hacia adentro y hacia fuera.

La iniciativa debe servir para que sea la misma comunidad la que se haga cargo de los problemas, los enfrente descubra sus potencialidades y los recursos con los que cuenta. La institución guía y orienta la tarea para la organización de los sistemas de autoayuda y se reserva como último recurso la intervención directa de profesionales, en forma de equipos interdisciplinarios. Así el jardín maternal se convierte en agente de prevención, actuando sobre las redes primarias del barrio.



Quinta
Parte



La articulación entre el Jardín Maternal y el Jardín de Infantes

La articulación entre distintas instituciones y entre los diferentes niveles y ciclos permite dar coherencia y unidad al sistema educativo.

El sistema educativo se halla organizado en niveles de enseñanza que tienen orígenes e historias diversos y que a lo largo del tiempo han adquirido rasgos e identidad propios. La cuestión de la articulación puede ser considerada desde dos perspectivas principales: desde el sistema y desde lo individual. Desde la primera, la cuestión de la articulación se refiere al mantenimiento de la función específica de cada uno de los niveles educativos, integrándola dentro de una unidad mayor: el sistema educativo en su conjunto. La segunda es la perspectiva del alumno. Por razones de organización, el sistema educativo se subdivide en diversos tramos, pero el proceso de aprendizaje de una persona mantiene una continuidad vital, a la que la organización escolar le impone “cortes” desde una lógica exterior al proceso de aprendizaje. Aunque esto no es ni bueno ni malo en sí mismo, sino que es una condición propia de la enseñanza en contextos institucionales, la articulación desde esta perspectiva responde a la necesidad de que la lógica institucional no conspira contra el proceso de aprendizaje de cada persona.

Las normas vigentes hacen referencia a la articulación entre niveles de enseñanza del sistema educativo y entre las diferentes jurisdicciones entre sí. La construcción de la articulación implica pensar simultáneamente en la unidad y en la diversidad del sistema educativo dentro del contexto de un estado federal como el de la Provincia de Buenos Aires. Si bien está enfocado entre niveles, también es válido para los ciclos del nivel inicial.

La articulación está ligada a concepciones, muchas veces diversas en referencia a propósitos educativos, función de la escuela, caracterización de la infancia, teorías de aprendizaje, organización de los espacios y tiempos, estrategias metodológicas, contenidos seleccionados como significativos.

ARTICULACIÓN significa, según el diccionario: “Unión o enlace móvil de dos piezas mecánicas que permite la rotación de una de ellas con relación a la otra, ya sea alrededor de un punto o de un eje.” Al hablar de unión o enlace se hace referencia a los acuerdos, pero es importante ver que este acuerdo se realiza en relación con un eje, que en este caso es la acción pedagógica.

La articulación es un problema específico de la institución escolar. Supone una comunicación de doble vía, ciclo jardín maternal al ciclo jardín de infantes y de este hacia aquel, que conlleve coincidencias (acuerdos) en cuanto a la concepción de escuela, de alumno, de comunidad educativa, de espacios y tiempos...

Cuando no median los acuerdos institucionalizados, la articulación se convierte en una relación formal y cada ciclo funciona de forma compartimentada siendo la articulación una cuestión de papeles más que un proyecto común.

Por otro lado es necesario ver la articulación más allá de las personas y sus simpatías o buena voluntad. La articulación es un proyecto de tarea conjunta entre directivos y docentes del mismo sistema educativo, pero de diferentes ciclos.

El tema de *articulación* también debe ser abordado con los padres de los alumnos para encauzar ansiedades y ayudar a crecer a los niños.

Se acostumbra a pensar en la articulación entre niveles como una cuestión de secuencia de contenidos. Es cierto que la articulación horizontal y vertical debe permitir el mejor aprovechamiento de los contenidos dictados en las escuelas, evitando reiteraciones y superposiciones innecesarias, así como saltos que impidan una cabal comprensión de los contenidos presentados en forma sucesiva. Pero no se trata de articular solamente el tema de los contenidos. Una adecuada articulación tiene en cuenta en forma conjunta diversas dimensiones: la institucional, la enseñanza y sus modalidades, la organización del tiempo y del espacio, las formas de relación con los padres, etc.

La articulación institucional

Cada ciclo de enseñanza define su identidad que le da un carácter y una significatividad social propia.

El nivel inicial, se ocupa de la primera infancia y tiene como función acompañar los procesos de desarrollo de los primeros aprendizajes. Ofrece variadas oportunidades de aprendizaje para garantizar que todos los niños y niñas avancen lo más equitativamente posible en estos procesos. Desde este punto de vista, el nivel inicial cumple un imponderable papel de compensación de las diferencias iniciales con que los chicos ingresan en el sistema educativo

La escuela constituye el espacio particular en que la articulación se instituye como acción real o queda en el ámbito de lo declamativo. En ella se viabilizan las propuestas que desde los documentos curriculares y los diferentes niveles de gestión se proponen en esta dirección.

En el nivel institucional la articulación se hace posible a través de la participación en proyectos curriculares conjuntos, el uso de espacios físicos compartidos, la aplicación de criterios comunes para la distribución del tiempo que posibilite integraciones entre alumnos y docentes de ambos ciclos, tanto en el desarrollo de actividades de los niños como de los docentes, la articulación con otras instituciones de la zona que favorezcan la continuidad de los procesos educativos, y la participación conjunta en la elaboración de normas de convivencia en instituciones.

La articulación entre ciclos se desarrolla asegurando una continuidad real entre los procesos formativos de cada una de las instituciones, lo que obliga a ajustar objetivos, contenidos y modalidades de trabajo a fin de superar posibles quiebres. Cuando se comparte el mismo espacio físico “la tarea conjunta de los equipos de cada institución se facilita en principio por esta cercanía física... Para los niños esta continuidad supone un conocimiento mayor del espacio y de las personas de la escuela, así como una pertenencia ya constituida a un grupo con el que mayoritariamente continuarán compartiendo el tiempo de aprendizaje. Mientras que en el caso de jardines que funcionan en espacios diferentes, el problema mayor reside en que al finalizar el ciclo jardín maternal los niños concurren a diferentes jardines de infantes con lo cual pierden, en general, su grupo de referencia. Se hace por lo tanto muy difícil establecer diálogos entre tantas instituciones con el fin de garantizar una cierta y necesaria continuidad. Los docentes se ven obligados a hacer informes más explícitos acerca de la tarea desarrollada y de los logros alcanzados para así comunicar a los docentes del siguiente ciclo el recorrido didáctico realizado por esos alumnos”, a fin de evitar que “los jardines de infantes actúen como si los niños ingresaran por primera vez al nivel, desconociendo su experiencia previa y fracturando de este modo la necesaria continuidad educativa”. (Diseño Curricular para la Educación Inicial, 2001)³⁸

“La responsabilidad de garantizar la articulación en el interior del propio nivel recae en primer lugar en la inspección. Ésta deberá arbitrar, con sus pares y con los equipos de conducción de su zona, la planificación, el desarrollo y la evaluación de las acciones que posibiliten la tarea conjunta. De esta manera la articulación dejará de ser un acto de meras voluntades personales, para convertirse, en una cuestión que involucre a las instituciones en su totalidad y que constituye una de sus funciones inherentes. Función que compete al colectivo institucional”. (Diseño Curricular para la Educación Inicial, 2001)

El alumno

No todos los alumnos alcanzan la finalización de un ciclo y el comienzo del siguiente de la misma forma y del mismo modo. Cada etapa en la vida del niño se diferencia de la etapa anterior, pero se articula en un proceso gradual y continuo, lo que implica la necesaria articulación del sistema.

En el interior de cada institución será importante tener en claro las expectativas de logro de la sala precedente para plantear las etapas de planificación de la tarea, considerando el diagnóstico inicial de los saberes del grupo, teniendo claro su desarrollo y consolidación de los aprendizajes.

³⁸Diseño Curricular para la Educación Inicial (2001) . Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación

La articulación de los aprendizajes a alcanzar en cada una de las secciones garantizará que al egresar de su escolaridad en el ciclo jardín maternal, los alumnos hayan logrado los conocimientos básicos, constituyendo una responsabilidad de la institución asegurar esos aprendizajes.

Es necesario tener en cuenta las diferencias que se presentan entre los alumnos que concurren a partir de los primeros meses de vida, ya que se supone que habrán tenido mayores tiempos y oportunidades de iniciarse tempranamente en estos aprendizajes.

Muchos de los contenidos tienen diferentes niveles de alcance; por lo cual no todos los contenidos pueden ser explorados en toda su complejidad a lo largo de un ciclo. Allí surge la importancia de la continuidad de estos aprendizajes en el ciclo posterior.

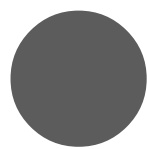
El aprendizaje no se produce por la mera suma o acumulación de nuevos contenidos sino que es el producto de conexiones y relaciones entre lo nuevo y lo ya conocido. Es un proceso global que será más rico si se ofrece la posibilidad de que las relaciones que establezca y los conocimientos que construye, sean amplios y diversificados.

Es en esa necesidad de integrar los llamados saberes previos, que reside la importancia de la articulación y la continuidad en la construcción de conocimientos. Es por eso que es importante tener en cuenta los diversos puntos de partida de los niños en relación con los contenidos y considerar los distintos ritmos de aprendizaje.

La articulación es un proceso institucional que debe evaluar las fortalezas y dificultades en ambos ciclos, estableciendo modos de vinculación que garanticen la gradualidad de los aprendizajes, tomando conciencia de la necesidad de una verdadera interdependencia y cooperación entre los ciclos como parte de un mismo sistema educativo.

Bibliografía

- Akoscky Judith (1999) "La música en el jardín maternal". Buenos Aires. Mimeo
- Bleger (1974) "Temas de psicología". Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- Bruner J. (1986) "El habla del niño". Barcelona. Editorial Paidós
- Cocever Emanuela (1990) "Bambini attivi e autonomi". Firenze. La Nuova Italia.
- Coll C (comp.) (1983) "Psicología Genética y aprendizajes escolares". Madrid. Siglo XXI
- Coriat L. (1974) "Maduración psicomotriz en el primer año de vida". Buenos Aires. Ed. Hemisur
- de León A-Malajovich A.-Moreau L.(2001) "Pensando la educación infantil". Madrid. Octaedro
- Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Inicial. (2000) "Las actividades en el nivel inicial". Ponencias del Día Nacional de los Jardines de Infantes. Provincia de Buenos Aires.
- Dirección Provincial de Educación Inicial, Primaria, Especial y Física de la Provincia de Santa Fe "Acerca de la evaluación".
- Diseño Curricular para la Educación Inicial (1989). Municipalidad de Buenos Aires. Secretaría de Educación
- Diseño Curricular para la Educación Inicial (2001). Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación
- Duprat, Estrin-Wolodarsky, Malajovich, (1977) "Hacia el Jardín Maternal". Buenos Aires, Ed. Búsqueda.
- Feldman Daniel (1999) "Ayudar a enseñar". Buenos Aires. Editorial Aique
- Gerstenhaber Claudia (1998) "Educar y cuidar dos términos inseparables" en Jardín maternal. Buenos Aires Ediciones Novedades Educativas N°5
- Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez A. (1992) "Comprender y transformar la enseñanza". Madrid. Morata
- Goldschmied E.y Jackson S. (2000) "La educación infantil de 0 a 3 años". Madrid Morata
- Jaritonsky, Perla (1999) "La expresión corporal en el jardín". Buenos Aires. Mimeo
- Karmiloff-Smith (1994) "Más allá de la modularidad". Madrid. Alianza Editorial
- Manrique A.M. Borzone de- Rosemberg C. (2000) "Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar". Buenos Aires Editorial Aique
- Mirella Crema (1998) "Una institución educativa" en "Jardín maternal". Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas
- Moreau de Linares Lucía- Brandt Ema (2000) "En el jardín maternal". Una visión desde la plástica". Buenos Aires. Tiempos Editoriales
- Moreau Lucía Linares de (1993) "El Jardín maternal". Buenos Aires. Editorial Paidós
- Peralta Victoria (1999) "La Educación de los niños en sus primeros dos años de vida: avances y desafíos en función al nuevo siglo". Junta Nacional de Jardines Infantiles. República de Chile. Mimeo
- Piaget- Inhelder (1969) "Psicología de la inteligencia. Madrid Editorial Morata.
- Piaget J. (1972) "El Nacimiento de la inteligencia en el niño". Madrid. Ed. Aguilar
- Pitluk Laura "Didáctica en el jardín maternal". En Jardín Maternal. Ediciones Novedades Educativas N° 5. Octubre 1998.
- Rodríguez M.E. (1999) "La adquisición del lenguaje". Buenos Aires Mimeo
- Sandra Carli (comp.) (1999) "De la familia a la escuela". Buenos Aires. Editorial Santillana
- UNICEF (1999) "Documento estratégico para América Latina y el Caribe". Bogotá
- Velásquez Alayón (1999) "Asistencia y Asistencialismo".
- Willis A.- Ricciuti H. (1990) "Orientaciones para la escuela infantil de cero a dos años" Madrid. Ediciones Morata



Resolución
N° 4124/02

Visto el expediente N° 5801-1.955.471/2002; y,

Considerando:

Que la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada y la Dirección de Educación Inicial, plantean la necesidad de inclusión de componentes curriculares correspondientes al Primer Ciclo (Jardines Maternales) de la Educación Inicial.

Que la Ley Federal de Educación N° 24.195, en su artículo 10°, Inciso a), refiere a la posibilidad de establecimientos de Jardines Maternales para niños menores de tres (3) años;

Que la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires n°11612, en su artículo 4°, inciso a), incluye en la estructura del Sistema Educativo a los Jardines Maternales;

Que en forma provisoria por Resolución N° 03308/98, se aprobaron Contenidos Básicos Comunes para el Primer Ciclo, Jardín Maternal del Nivel Inicial;

Que las características del educando en esta etapa de su desarrollo, amerita un planteamiento y consecuente propuesta para responder a su entidad en el continuum del Nivel Inicial;

Que las Resoluciones N° 13.227/99 y N° 13.269/99 aprobaron el Diseño Curricular de la Educación Inicial incluyendo los Contenidos Básicos Curriculares aprobados por Resolución N°39/94 del Consejo Federal de Cultura y Educación;

Que atento a ello, se realizaron reuniones de trabajo con especialistas representantes del Consejo General de Cultura y Educación, de la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada y de la Dirección de Educación Inicial;

Que el Consejo General de Cultura y Educación aprobó en sesión de fecha 5-IX-02 el dictamen de la Comisión de Diseños Curriculares aconseja el dictado del correspondiente acto resolutivo;

Que en uso de las facultades conferidas por el Artículo 33 inc.x) de la Ley 11.612, resulta viable el dictado del pertinente acto administrativo;

Por ello,

El Director General de Cultura y Educación

Resuelve:

Artículo 1°.- Derogar la Resolución N° 03308/98.

Artículo 2°.- Aprobar los componentes curriculares, la Caracterización del Primer Ciclo de la Educación Inicial y la Caracterización del alumno de este Ciclo como ampliatorios de los actos resolutivos N° 13.227/99 y 13269/99, que como Anexo I, forma parte de la presente Resolución

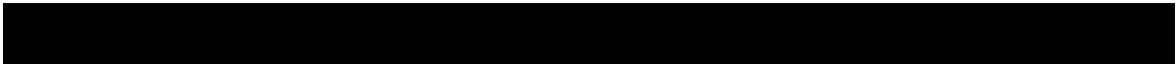
Artículo 3°.- Establecer que la presente Resolución será refrendada por la Vicepresidente 1° del Consejo General de Cultura y Educación.

Artículo 4°.- Registrar esta Resolución que será desglosada para su archivo en la Dirección de Coordinación Administrativa, la que en su lugar agregará copia autenticada de la misma; comunicar al Departamento Mesa General de Entradas y salidas; notificar al Consejo General de Cultura y Educación; a la Subsecretaría de Educación, a la dirección Provincial de Educación de Gestión Privada y a la Dirección de Educación Inicial.

Resolución N° 4124/02



Estructura General



Caracterización de la Educación Inicial

PRIMER CICLO

Caracterización del Primer Ciclo. Jardín Maternal

Durante los últimos años, se ha consolidado la idea pedagógica de una instancia educativa capaz de asegurar el derecho de los niños a la socialización, a los conocimientos, a la creatividad desde el nacimiento, considerándose definitivamente a la Educación Inicial como el primer eslabón del Sistema Educativo.

En la Provincia de Buenos Aires la nueva estructura del Sistema Educativo está explicitada en la Ley 11.612 de acuerdo a los principios generales de la Ley Federal de Educación e integrada por:

EDUCACIÓN INICIAL

1. **Primer ciclo: Jardín Maternal:** para niños de 45 días a 3 años.
2. **Segundo ciclo: Jardín de Infantes:** para niños de 3 hasta 5 años, siendo obligatorio el último año.

En el artículo 7° de la Ley Provincial de Educación, están expresados los objetivos de la Educación Inicial:

- a. Incentivar el proceso de estructuración del pensamiento, de la imaginación creadora, las formas de expresión personal y de comunicación verbal y gráfica;
- b. Favorecer el desarrollo del niño en lo sensorio motor, la manifestación lúdica y estética, la iniciación deportiva y artística, el crecimiento socio-afectivo y los valores éticos;
- c. Estimular hábitos de integración social, de convivencia grupal, de solidaridad y cooperación y de conservación del medio ambiente;
- d. Fortalecer la vinculación entre la institución educativa y la familia;
- e. Prevenir y atender las desigualdades físicas, psíquicas y sociales.

Por primera vez, Ley de Educación incluye el Ciclo Jardín Maternal como parte del sistema educativo, le otorga valor pedagógico, considerando al niño como protagonista y centro de los aprendizajes y como una oferta educativa de suma importancia y validez, con una doble función:

- * **Función propia:** garantiza el derecho del niño a recibir desde la más temprana edad atención para satisfacer sus necesidades básicas y educativas, complementa la acción educadora de la familia y colabora con la madre que trabaja, por razones económicas y sociales o por realización personal.
- * **Función propedéutica:** dirigida a garantizar mayor equidad, tomando como punto de partida las desigualdades iniciales, asegurando la calidad de futuros aprendizajes.

El Jardín Maternal comparte la educación de los niños con la familia a la que complementa. Los docentes desde una doble función, conducen la tarea asistencial de manera sistemática y con intencionalidad pedagógica, valiéndose de los momentos de crianza para incentivar aprendizajes.

La inclusión del Primer Ciclo de Nivel Inicial en la Ley Provincial de Educación, surge como respuesta a una realidad social de nuestra Provincia ligada a cambios producidos en el país y en el mundo. Por un lado aparecen madres, profesionales o no, que desean realizarse laboralmente. Por otro lado el aumento de la pobreza incrementó la cantidad de familias con problemas salariales, padres desocupados y madres como único sostén de familia. Hay, además, una importante movilidad poblacional por razones laborales, situaciones de violencia familiar, niños mal alimentados, indocumentados, etc.

El modelo de familia tipo ha sufrido también transformaciones dando paso a nuevas formas de organización familiar: familias constituidas solamente con la presencia de uno de los padres (monoparentales); familias extendidas en las que conviven con abuelos, primos, etc.; familias ensambladas provenientes de diferentes uniones, padres adolescentes.

Estos indicadores hacen que los niños deban incorporarse a edades más tempranas a instituciones que intentan dar respuesta a la demanda social, conjuntamente con la familia y a veces con otros servicios comunitarios como los religiosos, sociedades de fomento, etc. Al provenir estos niños de culturas diversas, el jardín maternal, se convierte en un espacio de encuentro cultural polifónico.

El primer ciclo del Nivel Inicial constituye, para los niños, la primera experiencia de socialización fuera de su núcleo familiar, por lo tanto en la medida en que ambos –familias y niños- encuentren sensibilidad y cuidado en el desarrollo de la acción educativa, percibirán que el mundo es confiable y acogedor y que vale la pena enfrentarse al descubrimiento de los otros, de los objetos y de nuevas capacidades propias.

Para los niños de estas primeras edades, el Jardín Maternal constituye una oportunidad para el encuentro con otros en un ámbito especialmente preparado para recibirlos, con personas, tiempos, espacios y elementos organizados a disposición de sus múltiples requerimientos. Por otra parte, se convierte en un poderoso aliado de la familia acompañándola en esta etapa de crianza de sus hijos, fortaleciendo sus lazos y afianzando la relación afectiva entre sus miembros.

El jardín maternal es una institución educativa abierta, de carácter comunitario, cuyos propósitos son favorecer el desarrollo integral de los niños impulsando el proceso evolutivo en un clima afectivo que los contenga y que al mismo tiempo los desafíe a adquirir nuevos conocimientos, nuevas relaciones sociales, nuevas capacidades creativas, complementando de esta forma la tarea de la familia.

Está abierto a los requerimientos de los niños, de las familias y de la comunidad, por eso mismo es flexible, *capaz de realizar las modificaciones necesarias para responder a los objetivos de su creación... (en) una relación dialéctica entre lo instituido y lo instituyente* (Crema M., 1998)

El jardín maternal es una institución joven que surge a partir de la preocupación por el desarrollo de los niños que eran atendidos en las guarderías. Estas últimas fueron creadas para hacerse cargo de los más pequeños, a raíz de la mayor participación de la mujer en el campo laboral. Las guarderías tenían una finalidad netamente asistencial, centrando su atención en el cuidado físico contando para ello con personal generalmente no especializado.

La mayor preocupación por la infancia y sus condiciones de desarrollo generan un fuerte movimiento que pugna por una atención pedagógica que tenga en cuenta las necesidades emocionales, sociales, cognitivas, lingüísticas y lúdicas de los niños. A partir de este movimiento se van transformando las instituciones, adquiriendo un carácter educativo que luego es contemplado por la Ley de Educación de la Provincia, siguiendo lo establecido en la Ley Federal de Educación.

La preocupación ya no es solamente el estado físico de los niños, sino que se reconocen las capacidades infantiles y consecuentemente se desarrollan orientaciones pedagógicas para impulsarlas.

Esta nueva formulación de la institución obliga a reconsiderar las funciones anteriormente atribuidas: ¿es una institución asistencial, asistencial-educativa, socio-asistencial-educativa, o solamente educativa?.

Los jardines maternales son parte del Sistema Educativo que los regula estableciendo como su función primordial el logro de los aprendizajes de los niños menores de 3 años. El enfatizar esta función implica también la consideración de los aspectos sociales y asistenciales a los que se da respuesta desde una óptica pedagógica que tiene en cuenta las necesidades de los niños, para satisfacerlas y encauzarlas en relación con el proyecto educativo sustentado.

Esta concepción del jardín maternal está imbuida de la idea de que la acción educativa, particularmente en estas edades, debe ser integral, ofreciendo al niño atención personalizada, a través de vínculos afectivos que le permitan interactuar en un ambiente social rico y estimulante, adecuado a sus intereses y necesidades, a fin de asegurar los aprendizajes correspondientes a su nivel de desarrollo.

Para responder a este propósito es preciso un trabajo conjunto con la familia, lo cual requiere de una organización institucional flexible y dinámica que se proponga insertarse en la comunidad con una actitud que respete sus pautas y valores.

La concurrencia de niños pequeños a los jardines maternos puede ser una oportunidad y una ventaja, siempre que la atención por parte de los adultos sea adecuada en calidad y cantidad. Ya que con su afecto serán compensados por la frustración que produce el tener que esperar, no ser el único, donde todo les pertenece a todos... y donde la satisfacción de sus deseos se verá postergada. Esta frustración en dosis adecuadas facilitará el crecimiento y desarrollo de la personalidad, y la adecuación a la realidad de estos aspectos facilitará su posibilidad de aprender (Crema, 1998)

Por ello, la familia y los niños deben encontrar en el jardín maternal, la mejor oferta educativa que brinde continuidad en la acción de crianza, en un devenir de actos solidarios y mancomunados.

Caracterización del alumno

El niño de 45 días a 3 meses

La primera forma de interacción del recién nacido con el medio es a través de sus reflejos, que posibilitan su adaptación al ambiente. Los reflejos son reacciones automáticas desencadenadas por estímulos que impresionan diversos receptores. *A medida que avanza la maduración del sistema nervioso, los estímulos que desencadenan los reflejos van provocando respuestas menos automáticas, en las que comienza a vislumbrarse el sello del componente cortical: a la sombra de los reflejos arcaicos, íntimamente amalgamada con ellos, utilizando los elementos que proveen sus esquemas de acción y nutriéndose de la experiencia adquirida al ejercitarlo se desarrolla la actividad psicomotora voluntaria (Coriat, 1974)*

Durante los primeros meses de vida, el niño ejercita estos reflejos iniciales. Así por ejemplo la succión se afina con el ejercicio. El recién nacido mama mejor después de una o dos semanas que los primeros días. Más tarde generaliza esta actividad: no sólo chupa cuando mama sino que lo hace también en otras ocasiones. La tendencia a succionar puede ejercitarse sobre el vacío o sobre cualquier objeto que entre en contacto con los labios. El niño advertirá que no todos los objetos tienen las mismas propiedades de succión. Los labios y la boca comprueban la forma de los objetos, su tamaño, dureza o suavidad y su temperatura. Percibirá diferentes sensaciones.

El reflejo tónico cervical, resultado de la tendencia a mantener la cabeza rotada hacia uno u otro lado tanto decúbito dorsal como ventral, presente durante los primeros meses deja profundas huellas en la conducta psicomotriz ya que le permite descubrir sus manos. *El reflejo de prensión palmar... es coetáneo del reflejo tónico cervical... Desde el nacimiento hasta los tres o cuatro meses de edad, la ejercitación simultánea e integrada de ambos reflejos irá enriqueciendo su conducta y por ende sus conocimientos. En efecto en el curso del segundo y del tercer mes el niño ensaya la fijación ocular sobre sus manos, una u otra y recibe los primeros estímulos que le permitirán elaborar imágenes internas fragmentadas de ellas, como tempranos elementos de un futuro esquema corporal (Coriat, 1974).* Como consecuencia del reflejo palmar el bebé sostiene firmemente los objetos que se colocan en sus manos y los sacude con un movimiento brusco involuntario.

En su segundo mes, el lactante está más tiempo despierto. Percibe el mundo a través de la vista, el oído, la boca y la piel. Mira los objetos y los sigue sólo con los ojos, pero a los tres meses ya lo hace con la cabeza. Sin embargo si un objeto sale fuera de su campo visual, actúa como si éste no hubiera existido. También es en este momento que sus ojos se hacen más coordinados y convergen sobre un objeto al acercárselo a la nariz.

Aún antes del primer mes aparece la sonrisa, como respuesta a un rostro sonriente. A los tres meses el bebé se hace más sociable, ríe a carcajadas, aprende que el llanto atrae la atención. A los dos meses el bebé emite pequeños sonidos con la garganta mientras que a los tres realiza gorgoritos y arrullos que expresa cuando se le habla, o espontáneamente.

Primer mes

- Fija la mirada brevemente en el rostro de la madre.
- Observa un objeto pero no lo busca.
- Se agita o inmoviliza ante sonidos fuertes (campanilla, sonajero).
- Levanta momentáneamente su cabeza en posición sentada con ayuda y acostado boca abajo.
- Emite sonidos guturales.
- Uso de mecanismos reflejos de: succión, búsqueda, prensión, palpebral, Moro, Babinski.
- Lloro para expresar distintos mensajes.
- Sonríe al rostro de la madre.

Segundo mes

- Fija la mirada en el rostro humano.
- Retienen su atención por más tiempo, los objetos que se mueven o balancean.
- Sostiene momentáneamente su cabeza cuando está boca abajo.
- Comienza el gorjeo.
- Comienza a descubrir sus manos y su movimiento.
- Puede tomar algo que se le acerque a su mano.
- Agita sus brazos y/o piernas, cuando se lo estimula. Está alerta ante los distintos estímulos auditivos, visuales, táctiles, etc.
- Se sobresalta ante ciertos ruidos o se manifiesta ante estos con un gesto.
- Es capaz de manifestar angustia, excitación y placer.
- Se comienza a estructurar la reacción circular primaria (el niño realiza tanteos y esto produce nuevos resultados en forma casual).

Tercer mes

- Responde ante la sonrisa del adulto.
- Se ríe como respuesta a una interacción y llora si su juego es interrumpido.
- Emite algunas vocales.
- Inicia la socialización, emitiendo sonidos, tosiendo o moviendo la lengua.
- Vocaliza sus estados de indecisión y protesta.
- Juega emitiendo sonidos de balbuceo, ronroneo y gárgaras.
- Distingue los sonidos del *habla* de otros sonidos.
- Responde con vocalizaciones prolongadas, cuando se le habla
- Manifiesta alegría y enojo, a través del lenguaje verbal y/o gestual

El niño de 4 a 6 meses

A partir de los tres meses el lactante puede mantener la cabeza en el eje del tronco y sostenerla derecha y firme. La levantará estando en diferentes posiciones. Así alza la cabeza y los hombros en ángulos de 90° cuando está sobre el abdomen y mira alrededor. Intenta y a veces rota de decúbito dorsal.

Parecen *borrarse* los reflejos arcaicos de la conducta del bebé. Todavía al comienzo suele lograrse que el niño retenga en sus manos un objeto, pero pronto pierde el reflejo de prensión palmar. Mantiene las manos preferentemente abiertas, las lleva juntas a la línea media. Juega con los dedos. Sin embargo, ante un objeto, el bebé manifiesta su interés agitando los brazos. El centro de los

movimientos son los hombros, todavía no hay movimientos aislados de los codos, ni aproximación manual. *El desarrollo de la prensión sigue una progresión descendente del hombro –al 4º mes- hasta la extremidad distal de los dedos índice y pulgar- a los 11 o 12 meses (Coriat, 1974).* El bebé toma objetos cuando se los colocan cerca de la mano, pero no puede recogerlos cuando se le caen. Agarra objetos con ambas manos y los lleva a la boca. Intenta alcanzar objetos con ambas manos, pero los sobrepasa.

Las primeras aproximaciones de la mano al objeto apetecido, a los 4 o 5 meses son siempre precedidas por la fijación ocular sobre dicho objeto: es neta la diferencia con la prensión refleja que sólo se cumple cuando el estímulo contacta con los receptores palmares. Para que se ejercite normalmente la prensión voluntaria es imprescindible una correcta sinergia óculo-manual. Pero la vista y la motricidad integradas no son los únicos requisitos: debe existir suficiente atracción del estímulo y el bebé ha de estar afectivamente dispuesto a prestar atención a un objeto externo como para mirarlo y tenderle la mano (Coriat, 1974)

En torno a los 6 meses se atenúa la tendencia bimanual para asir los objetos, pero cada vez que una mano atrapa algo lo transfiere a la otra que a su vez, lo devuelve a la primera y así sucesivamente. Al adquirir habilidad unimanual y al progresar su coordinación visomotora, el bebé puede perseguir objetos que caen a uno u otro lado de su cuerpo y llega a asirlos, aún estando acostado.

Hacia los 5-6 meses descubre sus rodillas y pies y no tarda en tomarlos y hurgarlos llevándoselos a la boca.

En esta etapa desarrolla juegos sociales sonriendo y vocalizando. Demuestra deseos de atención social y de interés por los otros. Muestra interés en nuevos estímulos. Se agita o está molesto si lo dejan solo, demandando así atención. Muestra ansiedad cuando aparece la mamadera. Responde en forma diferente ante la voz enojada o placentera. No llora cuando se lo reta. Ríe fuertemente. Vocaliza socialmente: arrulla y gorjea cuando se le habla, *conversa* consigo, con las personas o con los juguetes, alternando la *charla* y el llanto en forma ininterrumpida. Comienza a vocalizar consonantes. Hacia los 5 meses comienza a responder a su nombre, grita cuando está feliz o excitado. Vocifera cuando está enojado.

Está más tiempo despierto y comienzan a regularizarse de manera estable sus horarios de alimentación, sueño y actividades exploratorias.

La coordinación entre la prensión y la visión determina un notable progreso en la construcción del mundo exterior y de su inteligencia. En esta etapa se establecen lo que Piaget denominó las reacciones circulares secundarias. Estas se caracterizan porque los movimientos del niño se centran en un resultado producido en el medio externo y la acción tiene como único objetivo mantener dicho resultado, aunque todavía no diferencia medios y fines. *Tiende simplemente a reproducir cualquier resultado interesante obtenido en relación con el medio exterior, sin que el niño separe todavía ni vuelva a agrupar entre sí los esquemas obtenidos de ese modo. El fin no está planteado previamente sino sólo en el momento de la repetición del acto... La reacción circular secundaria sólo empieza cuando el efecto fortuito de la acción propia ha sido comprendido como resultado de dicha actividad. Resulta pues fácil advertir la continuidad entre las reacciones primarias y las secundarias: así como en las primeras el objeto es un alimento para la succión, la visión, la prensión; en las segundas se convierte en alimento para tal o cual movimiento del antebrazo o de la prensión. La acción llevada a cabo por el niño consiste pues, siempre en una acción global, única, caracterizada por un solo esquema. Ciertamente se pueden distinguir ya, en tal acción, medios y fines, ya que los gestos del niño son seriados con relación unos a otros: pero estos medios y estos fines son inseparables unos de otros y por lo tanto, vienen dados en un mismo conjunto. (Piaget, 1972)*

Cuarto, quinto y sexto mes

- Puede llevar la cabeza y sus manos a la línea media del cuerpo, acostado boca arriba adopta posición corporal simétrica
- Juega con sus manos, las observa.

- Puede elevar y sostener su cabeza apoyándose en antebrazos, acostado boca abajo
- Sostiene erecta su cabeza.
- Es capaz de girar su cabeza de lado a lado, siguiendo con la mirada un objeto en movimiento.
- Desarrolla reacciones circulares secundarias: repetición habitual de acciones que le producen agrado, desencadenadas casualmente. Descubre que un medio utilizado con éxito una vez, puede repetirse. (rodar, chupar el pulgar).
- Intenta movimientos de prensión con sus manos abiertas, cuando se le ofrece un juguete.
- Sostiene un objeto puesto en su mano y lo sacude.
- Gira su cabeza e intenta buscar la fuente de sonido o de la voz que lo llama.
- Estabiliza progresivamente los ritmos de alimentación, sueño y vigilia.
- Disfruta el intercambio de mimos y caricias.
- Reconoce los estados de ánimo de su madre.
- Vocaliza cuando se le habla.
- Emite los sonidos, vocálicos y muchos consonánticos, combinándolos y enriqueciéndolos en el juego con el otro (vocalizaciones socializadas).
- Posee un monólogo balbuceante o lalación.
- Disfruta de la compañía de otros niños.
- Sonríe ante su imagen especular.
- Juega con su cuerpo: junta las manos, toca sus rodillas o pies, patalea, levanta las piernas.
- Tiende la mano hacia el juguete que se le ofrece.
- Vuelve la cabeza cuando se lo llama.
- Permanece sentado con ligero sostén.
- Se lleva los pies a la boca y se chupa los dedos.
- Sostiene su cuerpo con las manos y levanta las piernas, acostado boca abajo
- Se balancea, mece o gira.
- Se sienta con apoyo, entre almohadones, enderezando la espalda.
- Establece coordinadas sensoriomotrices coordinando la prensión con la succión y la visión (por ejemplo: extiende la mano para tomar un objeto que se ha caído a su alcance y se lo lleva a la boca).
- Diferencia con facilidad los adultos que le son familiares de los extraños.
- Comienza a requerir la presencia de los demás en sus juegos.
- Le gusta salir de paseo.
- Interrumpe las conversaciones a su alrededor vocalizando.
- Deja de llorar cuando le hablan.
- Comienza con la alimentación sólida.

El niño de 6 a 9 meses

Es uno de los períodos más emocionantes en el proceso evolutivo del primer año. El estado de ánimo del bebé es en general cordial, excepto cuando los fracasos propios del aprendizaje le alteran su tranquilidad. Expresa cada vez mejor lo que siente: se estremece de alegría cuando ve algo que realmente le agrada, estira los brazos para que lo carguen, si se enoja o se desilusiona lo evidenciará con la expresión de su cara o un grito.

En esta etapa, el desarrollo del bebé se profundiza en un área determinada, por sobre otras. Algunos se esforzarán por levantarse, otros dedicarán largos ratos a examinar algún objeto que sea de su interés; por otro lado los juegos de sonidos producidos por él mismo le mantendrán interesado.

Aunque todavía no está listo para gatear, su espíritu curioso lo llevará a esforzarse para desplazarse. Ya puede voltearse fácilmente de un lado a otro, actividad que repite gustosamente. Los miembros superiores adquieren capacidad de desplazamiento. Así elevando al niño por sus piernas efectuará movimientos alternados con sus miembros superiores, como para caminar con sus manos. El cuerpo todo acompaña estas acciones, el niño comienza a reptar o bien se desplaza sentado sin practicar aún un verdadero gateo. Poco después comenzará el dominio sobre el movimiento de sus piernas. Así la próxima adquisición postural será la de mantenerse erecto con sostén propio, aferrado con sus manos a personas o muebles. Esta habilidad la ejercita en torno a los 8 o 9 meses, utilizando los apoyos a su alcance.

Sus brazos alcanzan mayor fortaleza y sus piernas la irán adquiriendo, mediante el movimiento constante. El niño ya se sienta. Primero requiere el apoyo de sus manos abiertas, luego sólo recurre a una mano para apuntalarse, ocupando la otra en manipular objetos. Hacia los 8 meses el apoyo manual es sólo ocasional. Con la adquisición de la posición sentado comienza toda una etapa de experimentación de partes de su cuerpo que ya le eran familiares estando boca abajo. La curiosidad se centra en los pies. Acostado no tarda en atraparlos y llevarlos a la boca. Es también el momento en que descubre sus genitales como partes integrantes de su cuerpo y lleva sus manos a ellos cuando se le cambian los pañales.

A esta edad el niño dirige sus manos excesivamente abiertas con los dedos hiperextendidos y no atrapa los objetos por arriba, sino efectuando un movimiento de barrido sin predominio radial. Poco a poco irá perfeccionando su prensión hasta lograr a fines de esta etapa la pinza radial en la que se insinúa la utilización del pulgar aunque aún no está claramente en oposición.

A los 7 meses aproximadamente, aparecen los primeros dientes. Generalmente son los dos centrales de la mandíbula inferior. La aparición de los dientes determina molestias, fiebres, llantos y una necesidad apremiante de masticar.

Su juego preferido es golpear objetos entre sí o contra la mesa, se inicia en el palmoteo, así como en el dejar caer objetos al suelo de manera que las personas que lo rodean los recuperen, devolviéndoselos, para comenzar nuevamente la acción de tirarlos. Se produce de esta forma un gran intercambio social con su medio. Otro de los juegos de esta etapa es el de las escondidas, aunque sólo puede mantener el suspenso por pocos segundos. A los 8 meses se interesará por su imagen reflejada en el espejo.

El bebé sonríe y palmotea al ver a otros niños. Voltea la cabeza al escuchar su nombre. Ya identifica personas conocidas, se abraza y llora cuando siente temor ante un extraño. Es capaz de participar en juegos, grita para llamar la atención; entiende cuando se le llama por su nombre, llora ante la ausencia de su madre; sabe cómo usar a sus padres para obtener algo. Sonríe, patalea y trata de besar la imagen del espejo; se asusta ante la presencia de extraños y se vuelve más selectivo ante la gente. Sus cambios de humor son bruscos. Juega con la comida y demuestra algún interés por alimentarse el mismo con sus dedos. Disfruta del baño y juega con el agua.

Cambia su llanto a chillido. Presta atención a los tonos inflexibles de la voz. A los 9 meses comprende algunas prohibiciones. Esta es una etapa rica en vocalizaciones espontáneas. Varía el volumen, el tono y secuencia del sonido. Hacia el final del 6° mes reaccionará a ciertas palabras, estará en capacidad de pronunciar sonidos lingüo dentales: tatata, dadadá, y más adelante sílabas francamente labiales como mamama, papapa. Las que adquirirán valor comunicativo gracias a las respuestas de los otros frente a estas emisiones.

Hacia los 8 o 9 meses aparecen conductas propiamente inteligentes. Se produce la coordinación de los esquemas secundarios, lo que Piaget denominó el cuarto estadio. El niño no intenta ya repetir o prolongar la duración de un efecto descubierto por casualidad, sino que persigue un fin no inmediatamente accesible y trata de alcanzarlo gracias a distintos medios intermediarios. Se trata siempre de esquemas conocidos, sólo que el bebé no se limita a repetir lo que acaba de hacer, sino que persigue una finalidad y para ello adapta el esquema conocido a la nueva situación, utilizándolo como verdadero *medio*. Hay pues al mismo tiempo distinción de los fines y de los medios y coordinación intencional de los esquemas. A partir de esta acción por coordinación de esquemas el *universo* se

hace más objetivo. Así el niño es capaz de buscar los objetos desaparecidos y al mismo tiempo podrá establecer, a nivel de la acción, relaciones espaciales entre los objetos que le permitirán por ejemplo reencontrar un objeto que rodando se metió debajo de una mesa.

Séptimo, octavo y noveno mes

- Puede mantenerse sentado.
- Sostiene el peso corporal, parado con ayuda.
- Transfiere juguetes de una mano a otra.
- Realiza prensión en *rastrillo*, incipiente oposición del pulgar.
- Golpea o frota dos objetos.
- Busca objetos cuando caen y juega a arrojarlos.
- Juega con su cuerpo, se agarra los pies.
- Toca y acaricia su imagen especular.
- Juega al *escondite*.
- Come sólidos con cuchara sin dificultad.
- Se angustia en ausencia de la madre, expresa temor o desconfianza ante extraños.
- Conversa continuamente, chapurrea, farfullea.
- Combina casualmente sílabas pero aún sin significado, puede decir mamá o papá por ejemplo, pero no lo relaciona con sus padres.
- Comprende si se lo llama por su nombre.
- Cambia por sí mismo de posición.
- Gatea o se desplaza.
- Imita gestos: tortitas, aplausos, tira besitos, hace *que linda manito*, etc.
- Comprende una prohibición: *no* y al escucharlo, detiene su acción.
- Muestra miedo a lugares extraños.

El niño de 9 a 12 meses

En esta etapa los niños desarrollan una mayor curiosidad. Sus movimientos para tomar y manipular objetos se han refinado notoriamente. Serán incansables gateando, sentándose, yendo de un lugar a otro pero vuelven junto a la persona significativa (su madre o docente), pues con ellas se sienten seguros. El bebé es en este momento más independiente, pero necesita sentir la cercanía del adulto. Pueden aparecer algunos miedos, a los que antes ni les ponía atención. Expresa enojo, tristeza, celos, ansiedad, placer y afecto. Muestra preferencia por determinado juguete sobre otros y pelea por el que quiere. Comienza a defender lo suyo y sus posesiones.

Comienza a imponerse sobre los otros miembros de la familia o del grupo que integra, busca la aprobación del adulto y evita su desaprobación.

El niño ya se sienta sin dificultades, estando acostado. Alcanza inclinándose hacia delante los objetos que le interesan o se desplaza sentado hacia ellos. Otras veces gira decúbito dorsal al ventral, desplazándose por medio del gateo. Hacia los finales de esta etapa algunos niños comenzarán a dar sus primeros pasos. El niño da sus primeros pasos cuando está físicamente capacitado para ello, porque su equilibrio ha llegado a ser eficiente y porque puede mover sus miembros inferiores que ya son firmes y pueden sostenerlo. Pero da sus primeros pasos porque hay algo que lo atrae y quiere ir a buscarlo y se arriesga a esa aventura habiendo aprendido que tras dejar un sitio seguro podrá volver a él.

A medida que puede desplazarse el niño aprende a qué distancia se encuentra el juguete que ha ido a buscar, la experiencia le ha enseñado que no puede alcanzarlo con el brazo extendido. Adquiere nociones de profundidad a través del uso que hace del espacio durante sus juegos: arrojando objetos

y observando su caída, el ruido que produce al chocar contra el suelo, el tiempo que tarda en producirlo.

La mano se perfecciona. De la pinza inferior tipo tijera ya esbozada antes de los 9 meses, en la que el índice y el pulgar están ubicados en un mismo plano, se pasa a otro tipo de pinza, donde se advierte la oposición del pulgar. Esta pinza todavía es imperfecta, porque el índice está flexionando, pero ya le permite juntar miguitas. *Mientras tanto el índice se prepara para su función fundamental en la pinza superior: todo lo señala, toca, hurga, explora. Hacia los 11 meses el niño utiliza al fin la pinza superior por medio de la cual pulgar e índice, ambos extendidos, toman con precisión objetos pequeños.* (Coriat, 1974). Retira tapas de cajas, saca los juguetes de las cajas y los vuelve a colocar. Comienza a sostener lápices y puede realizar una marca en un papel. Recoge pequeños trozos de alimento y se lo lleva a la boca. Apila un bloque sobre otro, da vuelta las páginas (si son gruesas) de un libro.

Desarrolla juegos simples tales como las escondidas, el adiós, tortitas con los adultos o niños mayores, también dejando caer objetos para que se los alcancen. En esta etapa gustan de los juegos de asir y soltar *toma y daca*. La persona encargada de su cuidado se vuelve muy importante para él e intenta agradarle. Atrae el interés de los otros tironeando de la ropa o quejándose y repite toda acción que le llame la atención. También por su necesidad de reconocimiento y aprobación, presenta espectáculos para que las personas lo observen y repite actividades que le son aplaudidas.

Comienza a responder a las órdenes simples dadas verbalmente. Responde al enojo del adulto. Lloro cuando lo retan. Desarrolla ecolalia (imitación de los sonidos emitidos por los demás). Dice *mamá* y *papá* como nombres de personas. Responde con gestos a acciones o pedidos más complejos. Comprende más palabras de las que puede decir.

10, 11 y 12 meses

- Se mantiene de pie con ayuda.
- Camina sostenido por las manos.
- Utiliza dedos pulgar e índice en la prensión de objetos pequeños.
- Usa conductas de ensayo y error.
- Atribuye lo que ve al resultado de sus propias acciones y cree que él origina una sucesión de acontecimientos.
- Encuentra un objeto tapado con el pañuelo o pañal.
- Responde a la música balanceándose, meciéndose y murmurando.
- Trata de imitar sonidos del lenguaje de los adultos, atendiendo a la boca de ellos.
- Repite sílabas o palabras.
- Parlotea espontáneamente.
- Se inicia en la marcha sólo o con ayuda.
- Trepa escaleras
- Se acurruca y se inclina.
- Saca y coloca objetos en un recipiente.
- Ubica un objeto arriba de otro. Intenta realizar una torre.
- Aparta obstáculos para alcanzar el juguete que desea.
- Tiene en cuenta desplazamientos visibles y sucesivos del objeto.
- Frente al espejo explora las imágenes reflejadas de los juguetes.
- Imita acciones simples de los adultos, ej: saludar, besar, dar, comer, etc.
- Traduce sus estados afectivos a través de la mímica.
- Emite algunas palabras claras, ej.: agua, nene, acá, mira, upa, chau, toma, etc.
- Reconoce objetos familiares por el nombre y comprende órdenes simples.
- Ofrece el juguete al adulto. Puede entregarlo o no.

- Ayuda a ordenar su lugar de juego, si se lo estimula y acompaña.
- Necesita compañeros para volcar sus variados sentimientos.
- Cuenta ya con una extensa gama de matices de emociones: cólera, dolor, pena, alegría, tristeza, etc.
- Descarga tensiones a través de la agresión corporal.

Al finalizar el Primer Año

- Ha incorporado alimentos sólidos en dietas variadas.
- Duerme de 10 a 12 horas.
- Han aparecido piezas dentales.
- Presentan variaciones significativas en talla y peso.

El niño de 12 a 18 meses

Habitualmente en todo este período hasta los dos años aproximadamente, se denomina a los niños como *deambuladores*, ya que se caracterizan por sus impulsos motores. Afirma los logros alcanzados en el período anterior, haciéndolos más específicos y en el que adquiere vital importancia el desarrollo de la capacidad de comunicación y comprensión del lenguaje.

Se relaciona más activamente con otros niños, los reconoce y los nombra. Aunque todavía los trata como *objetos* manipulables.

Aparecen matices en las actitudes afectivas: los celos, el enojo y la rabia. Puede permanecer más tiempo solo. Es tímido frente a extraños. Imita acciones que causan gracia, en busca de volver a provocar la risa en los espectadores.

En la última etapa de este período, el niño logra adquirir un alto grado de autonomía, por el desarrollo gradual y progresivo de las capacidades afectivas, motoras, intelectuales y sociales.

El niño al año ya se mantiene de pie y generalmente comienza a dar sus primeros pasos tomado de mano o apoyándose de una baranda y más tarde cuando se sienta seguro lo hará solo. Puede girar estando sentado, se agacha para recoger un objeto. A los 15 meses ya camina con mayor seguridad, iniciando el freno inhibitorio. Es capaz de inclinarse y mirar entre sus piernas. Baila al compás de una música. Sube una escalera gateando. Es capaz de tirar la pelota por encima de su cabeza y patearla si va caminando.

Sus juegos preferidos son tomar, arrojar, meter, sacar. Usa varios objetos sin centrarse en ninguno. Le gusta el juego de las escondidas. A los 15 meses será capaz de formar una torre con cubos y luego la volteará. Se entretiene durante lapsos más prolongados en sus juegos. Explora todo lo que está a su alcance. Toma con pinza digital superior y puede soltar los objetos voluntariamente. Pasa objetos de una mano a otra y agarra un segundo objeto para tener uno en cada mano. Pone, saca, coloca, encima, toma, suelta, arroja, atrae, frota, golpea, balancea, agita, arrastra, empuja objetos. Puede rasgar y garabatear. Sus acciones son intencionales y experimentales. Es muy activo.

Obedece órdenes sencillas. Señala lo que desea. Da un objeto cuando se le pide de palabra o con el gesto. Mira la expresión del interlocutor. Las primeras palabras que utiliza están relacionadas con sus necesidades básicas, la alimentación, su cuerpo, sus juegos y los otros significativos. Pero aún la misma palabra representa una diversidad de objetos. Comprende mucho más que lo que puede decir. Responde o contesta cuando se lo llama por su nombre.

Toma solo la taza y agarra la cuchara para llevársela a la boca. Se quita los zapatos y coopera cuando lo cambian o visten. También presta ayuda en las tareas de la sala.

En esta etapa se constituyen nuevos esquemas de acción debido no ya a la simple reproducción de los resultados fortuitos, sino a una especie de experimento o de investigación de la novedad como

tal. El niño se adapta realmente a las situaciones desconocidas no sólo utilizando los esquemas anteriormente adquiridos, sino buscando y hallando nuevos medios. Este estadio es caracterizado por Piaget como de las reacciones circulares terciarias, que se diferencia de la anterior en que el nuevo efecto, si bien es logrado fortuitamente, ya es modificado al ser reproducido con el fin de investigar su naturaleza. El descubrimiento de nuevos medios a través de acciones directas complejiza la coordinación de los esquemas desplegados durante el estadio anterior. Este desarrollo posibilita la conquista progresiva de nuevas relaciones espaciales. El niño aprende a tomar en cuenta los desplazamientos sucesivos percibidos en el campo visual: ya no busca el objeto en una posición privilegiada, sino solamente en la posición que resulta del último desplazamiento visible. Por otra parte en su exploración del espacio lleva los objetos de un lugar a otro, los acerca y los aleja, los deja caer para luego recogerlos, desliza móviles por pendientes. Este interés del niño por las relaciones de los objetos entre sí se observa, también, en sus juegos de construcción con bloques experimentando sobre la posición y el equilibrio entre los cuerpos. En este estadio el niño descubre las relaciones *contenido-continente*, aunque la acción de dar vuelta el continente para vaciarlo ya era propia del estadio anterior, ahora le interesa la relación entre los objetos, los efectos de rotación o inversión.

Sin embargo aunque el niño percibe las relaciones espaciales entre las cosas, no las representa todavía sin el contacto directo. Ocurre lo mismo con el propio cuerpo. El niño tiene conciencia de los desplazamientos de su cuerpo, pero no puede evocar por simple representación sus propios movimientos. Puede desplazarse para alcanzar un objeto distante, puede hacerlo siguiendo diferentes recorridos, pero esto no significa aún que él pueda representarse esa marcha.

12 a 18 meses

- Marcha sin sostén, con piernas separadas.
- Alterna cuadrupedia con la marcha: ante el apuro, gatea.
- Se baja solo de una cama.
- Pone en práctica conductas experimentales, descubriendo nuevos medios a través de ella. (Reacción circular terciaria)
- Conducta del cordel, del soporte y del bastón.
- Tiene en cuenta los desplazamientos visibles y sucesivos del objeto.
- Sabe dónde están las cosas, dónde estaban, adónde van y a qué o quién pertenecen.
- Le encanta empujar su cochecito, arrastrar o empujar objetos.
- Toma objetos con la pinza de los dedos: Puede volver de a dos o tres las hojas de un libro.
- Intenta garabatear.
- Disfruta de la exploración de materiales como: tierra, arena, dactilopintura, plastilina, arcilla; se conjugan habilidades manuales, digitales y en el plano simbólico la socialización de experiencias placenteras que derivan de la inauguración de la etapa anal.
- Le interesa y descubre el manejo de aparatos de uso doméstico, esperando obtener resultados.
- Se saca las medias, zapatillas, gorro, hebillas, moños e intenta ponérselos.
- Comienza a comer solo, usa la cuchara.
- Puede voluntariamente alejarse de su mamá y volver a ella cuando lo desea.
- La madre es ahora un ser cariñoso y castigador.
- Acepta separaciones por lapsos breves.
- Trata de compartir su juego con el adulto.
- Usa normas de cortesía y saludos varios cuando se le indica.
- Pide lo que desea.
- Aparecen regresiones y cambios de humor.
- Comprende órdenes simples y las obedece.

- Repite los actos que causan gracia a los otros.
- Comprende más palabras que las que es capaz de pronunciar.
- Posee un lenguaje más amplio.
- Descubre que cada cosa tiene su nombre.
- Crea palabras expresivas para nombrar objetos, como *pepés* por zapatitos y *nana* por lastimadura.
- Señala las partes de su cuerpo, si se las nombra.

El niño de 18 a 24 meses

Se caracteriza por sus impulsos para moverse y explorar. Su conducta es más motora que verbal. Gusta usar de los grandes músculos, corre tambaleándose pero rara vez se cae, camina hacia los lados y hacia atrás. Comienza a saltar sobre dos pies. Ensayo distintas formas de locomoción (trepar, saltar, brincar). Puede lanzar la pelota y hacerla rodar con las dos manos. Sus reacciones son totales, ya que tiene escasamente desarrollado su freno inhibitorio.

Sus deseos de exploración lo llevan a tomar un objeto, inspeccionarlo, agitarlo, darlo vuelta, introducirlo dentro de otro y luego olvidarlo para dedicarse a explorar otro nuevo. Gusta de abrir y cerrar recipientes, puertas y cajones, revuelve en los envases, saca y pone cosas. Utiliza los diferentes tipos de prensión de acuerdo con el tamaño y forma de los objetos. Muestra interés por explorar diferentes materias como la arena, el barro, el agua. Escucha y baila al sonar de la música. Mira libros. Garabatea con trazos horizontales, verticales e intentando realizar circulares. Varía de una actividad a otra rápidamente.

Incrementa sus demostraciones afectivas, pero muestra cambios bruscos de humor. Gusta exhibirse frente a los adultos, pero siente especial interés por los otros niños. A esta edad los niños se examinan entre sí, se abrazan, se empujan, se entrometen en lo que está haciendo el compañero. Juegan brevemente en conjunto, ya que el juego es paralelo, es decir que los niños se ocupan de sus actividades individuales uno al lado del otro.

En esta etapa comienza a desarrollarse el juego simbólico: hacen dormir las muñecas, les dan de comer, es decir realizan una serie de acciones que imitan el comportamiento de los adultos. Pero esta imitación se realiza sobre un modelo ausente: imitación diferida.

Para comunicarse el deambulador usa palabras frases, es decir palabras singulares que para el niño tienen el valor de frases completas con sentido. Las palabras a esta edad no ocupan el lugar de las cosas, sino que se encuentran como medidas dentro de ellas, sin embargo a pesar de este vínculo concreto de la palabra con el objeto, el niño generaliza a nuevas situaciones los rótulos que ha aprendido.

El niño ya puede alimentarse solo, usando con creciente destreza la cuchara. Es más independiente en su higiene y puede desvestirse solo.

Esta etapa corresponde, según Piaget, al 6º estadio en el desarrollo de la inteligencia sensorio-motriz. El niño se hace capaz de encontrar medios nuevos, no ya por tanteos exteriores, sino por combinaciones interiorizadas, que desembocan en una comprensión repentina o insight (Piaget-Inhelder, 1969). Así ante un objeto que está dentro de una caja, el niño explora primero intentando sacudirla, darla vuelta o abrirla; ante el fracaso aplica sustitutos simbólicos en lugar de tantear a través de la acción directa sobre el objeto. Utiliza algunos significantes corporales (por ejemplo abrir y cerrar la mano), los que le permiten prever la forma de resolver la situación. Estas nuevas posibilidades le permiten representarse a un objeto, concebirlo como permaneciendo idéntico a sí mismo, cualquiera sean sus desplazamientos no visibles. Así cuando el niño inventa medios nuevos por combinación mental lo que hace es combinar mentalmente las relaciones espaciales de los objetos entre sí. Esto le permite la invención de rodeos. Esta conducta de rodeo supone la representación de las relaciones espaciales entre sí tanto como la de los desplazamientos de su

propio cuerpo. El rodeo en este estadio supone una representación anticipada de la marcha a seguir y un itinerario que, o no es visible en su conjunto, o que implica un interjuego de relaciones complejas.

El desarrollo de la representación determinará que en lo sucesivo el cuerpo propio sea concebido como un objeto. Gracias a la imitación que en este estadio se interioriza en representación, el niño es capaz de figurarse su propio cuerpo por analogía con el del otro. Las representaciones espaciales, causales y temporales nacientes le permiten situarse en un espacio mucho más amplio que el que lo rodea, el niño se sitúa a sí mismo como estando en el espacio, en lugar de considerarse como centro privilegiado.

18 a 24 meses

- Puede saltar voluntariamente.
- Es capaz de tirar la pelota y patearla si va caminando.
- Comienza el *correteo*.
- Sube y baja escalones con ayuda.
- Se trepa obsesivamente en todo lo que encuentra.
- Utiliza diferentes juegos de locomoción, valiéndose de sus piernas, sin pedalear.
- Puede detener la marcha y la carrera a una señal.
- Utiliza un medio para alcanzar algún fin, por ejemplo: empuja una silla hasta un lugar determinado y se sube a ella para alcanzar un objeto que de otra manera no podía agarrar.
- Trasvasa elementos.
- Bebe sin ayuda.
- Pellizca migas y objetos diminutos.
- Mete los dedos en orificios.
- Le quita la envoltura a golosinas u otros.
- Arroja objetos al aire.
- Intenta prender y desprender, abotonar y desabotonar, abrir y cerrar cierres.
- Ya sabe lo que quiere y cuando lo quiere. Por ello hace pataletas y rabietas para obtener lo que desea.
- Descarga tensiones a través de sus juegos.
- Le gusta estar con otros niños, pero aún no entabla una interacción activa.
- Lleva a una persona hasta el sitio donde él desea mostrarle algo.
- Se aferra a sus pertenencias y a los adultos que quiere.
- Le agrada comer en compañía de otros.
- Conoce a todos los integrantes de la familia.
- Incrementa sus demostraciones afectivas con ellos.
- Puede imitar en ausencia del modelo (imitación diferida), porque concibe el objeto como fuente de acciones.
- Aparece el juego simbólico (hagamos como sí).
- Reconstruye las causas al ver sus efectos.
- Prevee lo que va a ocurrir en relación con sus propias experiencias.
- Se representa los desplazamientos no visuales.
- Adquiere la permanencia del objeto.
- Puede pensar con ayuda de representaciones simbólicas incompletas. (El ruido del auto anticipa la llegada del papá).
- Pasa del acto motor a la representación.

- Usa palabras para pedir cosas.
- Comienza a abandonar la media lengua.
- Ejecuta encargos complicados en dos etapas.
- Dice *si* y *no* con sentido.
- Hace trazos mas firmes.
- Logra realizar trazos verticales y circulares.

Al finalizar el segundo año

- Incorporó todos los alimentos a su dieta.
- Abandonó la lactancia.
- Posee ritmos estables de alimentación, sueño y evacuación.

El niño de 24 a 36 meses

En esta etapa se acrecienta su autonomía. Su capacidad para expresar sus deseos posibilita que al finalizar esta etapa mengüen las rabietas, verbalizando y haciéndose entender por los otros. Unido a su mayor autonomía y a su creciente independencia, aparece con más fuerza el negativismo. Durante esta edad, suele calificarse a algunos niños de agresivos. Esta agresividad está ligada a las rabietas y es una manifestación más del rechazo a los límites y a la propuesta de enseñanza de los hábitos.

Aparecen durante este período temores que se relacionan con la oscuridad y los ruidos, lo cual también contribuye a su negativa a estar solo. Es frecuente que a esta edad requiera la presencia del adulto para dormirse.

Otro aspecto destacable de los niños en estas edades es la haraganería, no les gusta ordenar, dejar el juego para comer les fastidia. Muchas veces rechazan la ayuda del adulto diciendo: yo solo, sobre todo porque quieren vestirse solos.

El niño tiene más sentido de lo que es *mío*, pero no acepta con tanta facilidad lo que es de los demás. Su sentido de la posesión está en su punto más alto, y le impide compartir juguetes. Es por ello que, durante la permanencia en una sala de 2 años, los conflictos se suceden con frecuencia. Este sentido de la posesión, unido al hecho de que toma a los otros niños como si fueran objetos, manejándose con ellos a los empujones y tirones, queriendo hacer amigos pero ignorando cómo lograrlo, hace que sus rabietas continúen. A los 2 años pueden aparecer indicios de interés por la diferencia sexual, pero fundamentalmente en lo referente a la conformación externa de los cuerpos.

El juego es fundamentalmente simbólico. Puede identificarse con ciertos personajes y dramatizar situaciones conflictivas que lo ayudarán a elaborar la realidad que lo rodea. *El juego lo ayuda a comprender a las personas y a conocerlas, pero también es un medio para manejar sus propios sentimientos, a veces muy contradictorios. En muchos casos le permite elaborar sentimientos de culpa al posibilitarle la reparación* (Duprat, Estrin-Wolodarsky, Malajovich, 1977). Su juego es paralelo, aunque es capaz de integrarse por breves momentos al juego con otros.

Se observa una intensa actividad motriz. Su marcha es más equilibrada como respuesta a su crecimiento. Corre con mayor seguridad y rapidez y sufre pocas caídas. Salta con los pies juntos, sube y baja escaleras solo. Se podría afirmar que, superada la etapa de temor, se transforma en un acróbata al que hay que vigilar muy de cerca para evitar que se lastime; ya que usa hamacas y trepadores con mayor soltura, descolgándose, deslizándose y efectuando pruebas de mayor complejidad. Patea las pelotas con mayor seguridad, es capaz de caminar hacia atrás y pedalear en triciclo. Realiza grandes descargas saltando, gritando, aplaudiendo y riendo desaforadamente.

En cuanto a la *motricidad fina* imita trazos verticales, horizontales y circulares. Sostiene el lápiz con

los dedos y/o con las palmas de las manos. Sus construcciones se perfeccionan. Usa material de encastre.

Dado que es capaz de mantenerse más tiempo sentado, sus comidas se transforman en intercambios sociales y el tiempo de duración de las actividades es más prolongado.

Es capaz de abrir y cerrar puertas, por lo que hay que permanecer atento a la necesidad de exploración que lo lleva a abandonar la sala o encerrarse en armarios.

En esta etapa adquiere una mayor madurez biológica lo que le permite controlar sus esfínteres y un mayor autoabastecimiento de la higiene diaria. Estas conductas suelen tener variaciones individuales determinadas por la experiencia de cada niño.

Entiende frases complejas y comprende más palabras de las que es capaz de utilizar. A lo largo de este año incorpora nuevas palabras día a día. El desarrollo del lenguaje depende de la estimulación del ambiente familiar y escolar, y de las características individuales de cada niño. Muchos niños pueden dar su nombre completo, utilizando el pronombre adecuado para nombrarse (Yo). Habla en forma constante, pregunta permanentemente. Forma oraciones simples. Disfruta de historias con objetos o sin ellos, su capacidad para interrogar hace que las historias tengan un valor de aprendizaje mayor. Interrumpe el relato preguntando las causas de ciertos hechos. Repite dos veces la misma palabra o el comienzo de la misma, ello se debe a que le gustan los sonidos y la *música* de las palabras, al igual que su sentido. Pese a utilizar un lenguaje adecuado, a veces *aniña* su modo de hablar. La comprensión de las palabras es mayor a su capacidad de emisión.

El niño de 2 años mezclará la fantasía con la realidad y seguirá sintiéndose el ombligo de su mundo. Su egocentrismo lo lleva a mantener un lenguaje privado. Habla con los otros, pero en realidad mantiene monólogos.

Su capacidad de atención es más prolongada, con lo cual las posibilidades de realizar actividades son mayores.

Su memoria aumenta y su concepto del tiempo mejora, pese a que no puede distinguir el pasado, presente y futuro. Puede anticipar hechos y es capaz de esperarlos. Es capaz de distinguir causa-efecto en acciones diarias. El pensamiento naciente, aunque prolongación de la inteligencia sensorio-motriz tiene que reconstruir en este nivel simbólico todas las adquisiciones logradas en el período anterior.

24 a 36 meses

- Etapa de la actividad, destrezas y autonomías.
- Traslada objetos más pesados.
- Cambia de posiciones con facilidad.
- Patea intencionalmente una pelota.
- Puede sentarse y pararse solo en una silla pequeña.
- Coordina mejor los movimientos y prefiere correr a caminar.
- Salta en profundidad y con los dos pies.
- Se desliza por un plano inclinado.
- Utiliza el triciclo y pedalea hacia atrás pues le exige menor esfuerzo.
- Comienza a utilizar el freno inhibitorio, controlando sus impulsos motores.
- Sube y baja escaleras sin ayuda.
- Reconoce distintas partes del cuerpo en una imagen.
- Se diferencia él de los demás. Es egocéntrico y posesivo.
- Se interesa por la propiedad de las cosas y personas.
- Razona pero no comprende que ante una situación puede haber otros puntos de vista. No l

gusta que le lleven la contra.

- Necesita límites, pero se enoja frente a ellos.
- Sus sentimientos son apasionados.
- Es difícil de persuadir.
- Es reservado ante los extraños.
- Disfruta al cumplir consignas de orden e higiene.
- Comienza a esperar turno.
- Elige compañeros para sus juegos.
- Controla esfínteres.
- No comparte el juego, pero sí el espacio donde juega. La presencia del otro le sirve de estímulo (juego paralelo).
- Interioriza la acción. Tiene pensamiento preconceptual.
- El juego es fundamentalmente simbólico
- Le gusta disfrazarse y adornarse.
- Hay conservación del objeto.
- Señala las primeras relaciones espaciales: lejos, cerca, abierto, cerrado, adelante, atrás.
- Puede: enhebrar, encastrar, ensartar, enroscar, abrir y cerrar.
- Reconoce semejanzas, diferencias y atributos en los objetos, puede agrupar.
- Construye en dos dimensiones.
- El tiempo sigue dependiendo de sus propias actividades.
- Sostiene el lápiz con los dedos y/o con las palmas de las manos.
- Le pone nombre a sus dibujos (garabato con nombre).
- Trata de representar gráficamente la figura humana (célula)
- Su lenguaje es muy rico pero deforme.
- Habla continuamente.
- Se nombra a sí mismo en tercera persona.
- Comprende pronombres como vos y yo.
- Puede narrar sucesos breves. Sus enunciados poseen intención comunicativa y contienen al menos dos palabras, muchas tienen tres y algunas hasta cinco o más.
- Canta canciones.
- Identifica sonidos de instrumentos, voces u objetos.

Al promediar el tercer año

- Desarrolla una masticación más firme que le permite desgarrar ingiriendo otro tipo y variedad de alimentos.
- Demora mucho para irse a dormir, debido a su creciente integración a la vida familiar.
- Adquiere el control diurno y nocturno de esfínteres.

Estructura Curricular

EDUCACIÓN INICIAL. PRIMER CICLO

A partir de la consideración de factores de orden epistemológico, pedagógico-didáctico y pragmático se adoptó un modelo de organización areal de contenidos para Educación Inicial y Educación General Básica (EGB)

En el caso específico de este Primer Ciclo de Educación Inicial, las áreas de maduración y desarrollo del sujeto que aprende, a saber: socio-afectiva, cognitiva y psicomotora constituyen el referente al que se ha debido atender en la propuesta de Contenidos y Expectativas de Logro.

Se declara la correspondencia existente entre dichas Áreas (propias del sujeto de aprendizaje) y las Áreas Curriculares (procedentes de la cultura y con base de contenidos socialmente significativos y relevantes).

Cabe destacar que este fenómeno se da en todas las etapas de la educación, ya que el contenido curricular debe ser coherente con las Expectativas y satisfacer las necesidades de un sujeto en proceso de formación.

La inclusión del Jardín Maternal en el Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires como Primer Ciclo de la Educación Inicial, implica su reconocimiento con características curriculares semejantes al Ciclo que le sucede y a los pertenecientes a la Educación General Básica.

En este sentido deben consultarse los Tomos I y II, Diseño Curricular Inicial y Educación General Básica y la especial referencia que en el Tomo I se hace respecto al Eje Ético y el Eje Tecnológico.

Las Áreas Curriculares definidas por la Jurisdicción son:

Lengua
Matemática
Ciencias Sociales
Ciencias Naturales
Educación Artística
Educación Física

Se corresponden con los Capítulos de los Contenidos Básicos Comunes y a ellas se integran los Contenidos del Eje Ético y el Eje Tecnológico.

En la propuesta de contenidos presentada más adelante, en este Primer Ciclo se hallará explícitamente el contenido areal curricular en relación con las Áreas: Socio-afectiva, Cognitiva y Psico-motora.

Con referencia a la fuente areal-curricular se desprende de la índole que detenta cada contenido y así se identificarán procedencias diferentes pero en todos los casos, integradas

El docente organizará la tarea considerando:

- **En relación con el área socio-afectiva:** los vínculos afectivos con el docente, con los pares y con otros adultos significativos. El desarrollo paulatino de una cierta autonomía en la satisfacción de sus necesidades (de alimentación, de higiene personal, control de esfínteres, de juego, de exploración), que permita a los niños, separarse y diferenciarse de los otros contribuyendo a la constitución y fortalecimiento de su yo. Conjuntamente con estos aspectos se incluirán los aprendizajes paulatinos que le permitan participar de la vida grupal y de su inserción en una institución escolar.
- **En relación con el área cognitiva:** el desarrollo de la capacidad de explorar el ambiente

natural y social, a partir de la interacción con los objetos, las acciones ejercidas sobre ellos y las relaciones espaciales, temporales y causales entre el niño y los objetos, los objetos entre sí, las personas y sus acciones; así como el acceso al pensamiento simbólico y a la comunicación a través del lenguaje oral, de la música y de la expresión plástica. En la sección de 2 años se incorporarán además, experiencias que los inicien en el reconocimiento de los números a partir de situaciones cotidianas que posibiliten el conteo de algunos pocos objetos; y de la lengua escrita a través del contacto con libros y de la lectura y narración de cuentos.

- **En relación con el área motora o psicomotora** contenidos referidos al desarrollo del eje postural, la locomoción, el equilibrio, algunas habilidades básicas como trepar y saltar y los aspectos referidos a la manipulación intencional y las coordinaciones manipulativas finas.

Organización de contenidos

PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INICIAL

1ª Sección: niños hasta 1 año

En relación con el Área Socio-Afectiva

- Reconocimiento y relación afectiva con los docentes a cargo y algunos compañeros de la sala.
- Establecimiento de interacciones sociales a través del juego, de la imitación y de la exploración de objetos.
- Incorporación gradual a las actividades diarias: al juego, a la alimentación, a la higiene y al sueño.
- Inicio de una progresiva autonomía en las actividades cotidianas: durante el juego y la alimentación.
- Progresivo reconocimiento de sí mismo a través de la acción corporal, descubriendo su imagen y reconociendo su nombre.

En relación con el Área Cognitiva

- Expresión de sensaciones, pedidos y deseos a través de distintas formas gestuales y corporales
- Comprensión progresiva de la intención comunicativa expresada verbalmente y de las acciones de las personas con las que interactúa.
- Imitación de algunos gestos, sonidos y movimientos que producen las personas que le son significativas.
- Diferenciación y coordinación de acciones ejercidas sobre los objetos (tomar, sacudir, empujar, tirar, meter, sacar...).
- Exploración del espacio a través de desplazamientos y de la acción sobre los objetos en el eje vertical y horizontal.
- Inicio en la anticipación de ciertas actividades a través de señales e indicios.

En relación con el Área Psicomotora

- Progresivo control postural para: cambiar de posición, sentarse, gatear, pararse y dar los primeros pasos.

- Desarrollo progresivo de coordinaciones manipulativas para el movimiento voluntario de las manos y en adecuación a las características de los objetos.

2ª Sección: niños de 1 a 2 años

En relación con el Área Socio-Afectiva

- Reconocimiento y relación afectiva con los adultos de trato cotidiano (personal del jardín, familiares de los otros niños de sala) y compañeros de sección.
- Establecimiento de interacciones sociales a través de la palabra, gestos y movimientos corporales.
- Participación en las actividades diarias, compartiendo ciertos momentos de juegos con algunos compañeros y colaborando progresivamente en la realización de ciertas rutinas.
- Desarrollo de una mayor autonomía en las actividades cotidianas: durante el juego, la alimentación y la higiene.

En relación con el Área Cognitiva

- Expresión de sensaciones, pedidos y deseos a través de palabras, sonidos, gestos y movimientos corporales.
- Comprensión progresiva de lo expresado verbalmente y de las acciones de las personas.
- Iniciación en la escucha de pequeños relatos y poesías, de melodías y canciones.
- Imitación diferida de gestos, sonidos y movimientos.
- Exploración de nuevas acciones ejercidas sobre los objetos (apilar, encajar, abrir y cerrar...)
- Exploración de algunas características de los objetos: tamaño, olor, sonidos, formas, texturas.
- Estructuración a nivel de la acción del espacio vivido, Orientándose en los desplazamientos propios y de los objetos.
- Reconocimiento de la sucesión de las actividades en las rutinas habituales (ahora, después).
- Identificación de algunas relaciones causales en hechos cotidianos.
- Exploración plástica con diferentes materiales.
- Exploración de sonidos con diferentes objetos
- Escucha de melodías y canciones.

En relación con el Área Psicomotora

- Progresivo equilibrio corporal y mayor seguridad en los desplazamientos.
- Exploración de nuevos movimientos corporales (trepar, subir algunos escalones, traccionar objetos, deslizarse...).
- Desarrollo de coordinaciones manipulativas finas (plantar, ensartar, apilar, encajar, trasvasar...)

3ª Sección: niños de 2 años

En relación con el Área Socio-Afectiva

- Reconocimiento y relación afectiva con los adultos y con los niños de su sala y del jardín.
- Integración a su grupo de pares, reconociendo su pertenencia al mismo.
- Progresiva adquisición de algunas pautas, normas y actitudes propias del funcionamiento grupal.
- Adquisición de mayor autonomía en las actividades cotidianas: durante el juego, la alimentación, la higiene, el control de esfínteres y sus desplazamientos por el jardín.

- Iniciación en la localización de las sensaciones placenteras o no, en las diferentes partes de su cuerpo y en particular los dolores internos.
- Descubrimiento de las diferencias físicas entre los varones y las niñas.

En relación con el Área Cognitiva

- Expresión de necesidades, intenciones y pedidos a través del lenguaje verbal.
- Expresión de sensaciones y deseos a través de gestos y movimientos corporales.
- Comprensión progresiva de lo expresado verbalmente y de las acciones de las personas.
- Escucha de cuentos, poesías, y música de diversos estilos.
- Contacto con una diversidad de producciones artísticas.
- Iniciación en dramatización de acciones y roles familiares.
- Afianzamiento de la expresión plástica a través de la exploración de diferentes materiales.
- Iniciación en el contacto con la lengua escrita a través de la observación de libros, revistas y diversos portadores de texto de uso cotidiano.
- Exploración de las características de los objetos: tamaño, olor, sonidos, forma, color, peso, textura y de las acciones y uso que hacen las personas con ellos.
- Iniciación en la representación del espacio conocido, reconociendo algunas posiciones de los objetos: cerca-lejos, adentro-afuera, arriba-abajo, encima-debajo de.
- Iniciación en el conocimiento y uso de los números pequeños.
- Iniciación en la indagación del ambiente cercano al jardín.
- Anticipación de la sucesión de las actividades cotidianas; antes de, después de, ahora.

En relación con el Área Psicomotora

- Afianzamiento de sus habilidades motoras básicas y adquisición de otras nuevas (hamacarse, saltar, trepar, correr).
- Adquisición progresiva del freno inhibitorio.
- Desarrollo de coordinaciones manipulativas finas de ambas manos (rasgar, enroscar y desenroscar, encastrar, lanzar, transportar, enhebrar...).

Expectativas de Logros

Siendo estos logros de construcción progresiva los mismos funcionan como orientadores y no como pautas de promoción para el siguiente ciclo.

Se espera que al finalizar el Primer Ciclo del Nivel Inicial, los niños del Jardín Maternal, hayan alcanzado las siguientes competencias:

- Utilización de sus posibilidades de comunicación.
- Establecimiento de relaciones afectivas con las personas de su entorno social.
- Iniciación en la construcción de su propia identidad.
- Adquisición progresiva de confianza y seguridad en sí mismo.
- Adquisición de una creciente autonomía.
- Integración a su grupo de pertenencia, participación activa, respeto de algunos límites, normas socio-culturales y pautas propias del Jardín Maternal.
- Expresión a través de los movimientos corporales, la palabra, la exploración sonora y musical y la producción plástica.

- Escucha sensible de cuentos, poesías, melodías, canciones.
- Iniciación a la observación de producciones artísticas de calidad (portadores de texto, títeres, películas, videos, cuadros, esculturas, etc.)
- Enriquecimiento de su capacidad lúdica.
- Utilización de habilidades motoras básicas, que le permitan mayor control postural y equilibrio corporal
- Reconocimiento del ambiente natural y social, cercano y significativo, ampliando sus experiencias personales.
- Exploración, reconocimiento y uso de algunas características de los objetos.

Esta publicación se terminó de imprimir en mayo de 2003