



Ministerio de  
Educación  
Presidencia de la Nación

Aportes para el desarrollo curricular

# Sujetos de la Educación Inicial





**APORTES PARA EL DESARROLLO CURRICULAR**

# **Sujetos de la Educación Inicial**

**Rosa Windler<sup>1</sup> y Lucía Moreau<sup>2</sup>**

.....  
<sup>1</sup>Profesora universitaria y en profesorado de Formación Docente, con publicaciones en el área educacional. Actualmente se desempeña como secretaria académica de la Carrera de Especialización en Educación Infantil de la Universidad de Buenos Aires.

<sup>2</sup>Licenciada en Psicología, docente e investigadora en la Universidad de Buenos Aires y en profesorado de Educación Inicial y especialista en desarrollo infantil. Fue consultora de UNICEF y del Ministerio de Salud de la Nación.

**Presidenta de la Nación**

Dra. CRISTINA FERNÁNDEZ DE KIRCHNER

**Ministro de Educación**

Prof. ALBERTO SILEONI

**Secretaria de Educación**

Prof. MARÍA INÉS ABRILE DE VOLLMER

**Secretario General del Consejo Federal de Educación**

Prof. DOMINGO DE CARA

**Secretario de Políticas Universitarias**

Dr. ALBERTO DIBBERN

**Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente**

Lic. GRACIELA LOMBARDI

**Área Desarrollo Institucional - INFD**

COORDINADORA NACIONAL: Lic. PERLA FERNÁNDEZ

**Área Formación e Investigación - INFD**

COORDINADORA NACIONAL: Lic. ANDREA MOLINARI

**Coordinadora del Área de Desarrollo Curricular - INFD**

Lic. MARÍA CRISTINA HISSE

Moreau, Lucía

Sujetos de la educación inicial / Lucía Moreau y Rosa Windler. -  
1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2010.  
53 p. ; 23x17 cm. - (Aportes para el desarrollo curricular)

ISBN 978-950-00-0770-2

1. Formación Docente. 2. Educación Inicial I. Windler, Rosa II.  
Título  
CDD 371.1

**Coordinación General**

María Cristina Hisse

**Equipo técnico del Área Desarrollo Curricular**

Liliana Cerutti – Ana Encabo – María Susana Gogna –  
Gustavo Mórtola – Alicia Zamudio

**Asistente operativa**

María Emilia Racciatti

**Diseño y diagramación**

Ricardo Penney

**Corrección de estilo y edición general**

Ana María Mozian

**Instituto Nacional de Formación Docente**

Lavalle 2540 - 3º piso (C1205AAF) - Ciudad de Buenos Aires. Teléfono: 4959-2200  
www.me.gov.ar/infod - e-mail: infod@me.gov.ar

## Índice

<b>Palabras preliminares</b>	<b>7</b>
<b>1. Introducción</b>	<b>9</b>
1.1. Consideraciones generales	9
1.2. Abordaje conceptual y teórico	9
1.3. Estableciendo puentes con otros espacios curriculares	11
<b>2. Objetivos generales</b>	<b>11</b>
<b>3. Objetivos específicos</b>	<b>12</b>
<b>4. Caracterización del desarrollo infantil</b>	<b>12</b>
4.1. La constitución subjetiva en la actualidad	12
4.2. Algunas creencias sobre el desarrollo y la crianza infantil	16
<b>5. Configuraciones familiares, pautas de crianza e inclusión en el contexto escolar</b>	<b>20</b>
5.1. Familias, diversidad y estilos de crianza	20
5.2. El ingreso de los niños a la institución educativa	22
5.3. Las reuniones con padres y madres	23
<b>6. Dimensiones para la comprensión del sujeto</b>	<b>24</b>
6.1. Dimensión corporal-motora	24
6.2. Dimensión cognitiva	26
6.3. Dimensión social	30
6.4. Dimensión emocional	31
<b>7. El jugar en la infancia</b>	<b>34</b>
<b>8. Lo grupal en la infancia</b>	<b>39</b>
<b>9. Los vínculos entre el docente y los niños</b>	<b>42</b>
<b>10. La observación y la entrevista como medios de análisis y reflexión</b>	<b>44</b>
<b>11. Bibliografía específica</b>	<b>46</b>
<b>12. Bibliografía disponible en la web</b>	<b>54</b>
<b>13. Películas recomendadas</b>	<b>55</b>

## Palabras preliminares

La formación docente de nuestro país ha comenzado a transitar un proceso de renovación a partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional. En este contexto, el Consejo Federal de Educación aprobó a través de la Resolución N° 24/07 los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, lo que representa un importante avance en relación al fortalecimiento de la integración federal del curriculum de formación docente por su aporte a la integración, congruencia y complementariedad de la formación inicial, asegurando niveles de formación y resultados equivalentes, logrando mayor articulación entre carreras y entre jurisdicciones.

A partir del año 2009 todas las provincias del país y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires han comenzado a ofrecer nuevos planes de estudio para los futuros docentes, que han sido elaborados de acuerdo a la propuesta de los Lineamientos Nacionales. En este marco, la publicación de la serie Aportes para el desarrollo curricular constituye una de las acciones que el Instituto Nacional de Formación Docente desarrolla para acompañar el proceso de implementación de los nuevos diseños curriculares para la formación docente inicial.

La serie está integrada por nueve documentos escritos por especialistas de reconocida trayectoria y tiene como propósito presentar algunos elementos de carácter teórico que puedan acompañar a los profesores de las instituciones formadoras responsables de la enseñanza de diferentes unidades curriculares.

Si bien los documentos han sido elaborados atendiendo a campos disciplinares, temas o problemas relativos a las instancias curriculares que integran los nuevos diseños, es necesario destacar que fueron pensados como aportes al desarrollo curricular en su conjunto, más allá de la especificación de un campo o asignatura en particular. En este sentido, docentes a cargo de diferentes espacios pueden ser destinatarios de un mismo material. Dentro de la serie, algunos de ellos, priorizan la actualización académica en un campo, tema o problema, en tanto otros ofrecen posibles alternativas para la selección y organización de contenidos de algunas instancias curriculares.

Dado que los diferentes documentos presentan una perspectiva entre muchas posibles y fueron elaborados con la intención de aportar al debate, de modo alguno tienen valor de prescripción. Todos ellos presentan enfoques que seguramente serán complementados y enriquecidos al entrar en diálogo con otros textos y con la práctica cotidiana de los formadores que día a día asumen el compromiso de formar nuevas generaciones de docentes.

**María Cristina Hisse**  
**Andrea Molinari**

# 1. Introducción

## 1.1. Consideraciones generales

El documento que se presenta a continuación está destinado a los profesores que asumen la enseñanza de la instancia *Sujetos de la educación inicial* en la formación docente de nuestro país. Se plantea como meta ofrecer ciertos criterios y ejes que orienten en la selección de contenidos y temas para la organización de los programas correspondientes a los distintos cursos que coordinan.

El presente texto incluye conceptualizaciones de diferentes desarrollos teóricos considerados vigentes, significativos y básicos para la elaboración de las propuestas que demanda la enseñanza de esta instancia curricular. Se procura que los futuros docentes logren la comprensión de las características del desarrollo y del aprendizaje individual y grupal de los niños que concurren a las diferentes instituciones infantiles, para el logro de buenas enseñanzas.

Se ofrece, además, una selección bibliográfica que colaborará en la adopción de los contenidos y temáticas a trabajar.

## 1.2. Abordaje conceptual y teórico

Desde distintas perspectivas teóricas, se enfatiza y destaca la importancia de los primeros años por su influencia en la constitución subjetiva, construcción de conocimientos, vinculación con los otros y con el mundo que los rodea.

Esta unidad curricular plantea abrir el intercambio y la discusión sobre algunas teorías que contribuyan a la comprensión de los determinantes individuales y sociales en el transcurso del desarrollo y de los aprendizajes de los niños en los primeros seis años de vida.

Se sugiere considerar diferentes líneas teóricas desde las perspectivas psicoanalítica, sociohistórica, constructivista genética y cognitivista. Asimismo, para comprender y poder trabajar con niños pequeños es preciso incorporar los aportes de la psicología evolutiva relacionados con los procesos de crecimiento, maduración y desarrollo. También se podrá complementar con enfoques provenientes de disciplinas tales como la biología, las neurociencias, la psicología social y la antropología, entre otras.

Creemos necesario retomar brevemente ciertos contenidos generales ya trabajados en la materia *Psicología Educativa*. Esto dará lugar a la caracterización de los autores fundantes de las mismas (Freud, Piaget y Vigotsky) y de algunos de sus seguidores. Será fundamental describir el contexto de producción de cada teoría y profundizar sus principales contenidos.

Es necesario reconocer las tensiones que genera la enseñanza a la hora de seleccionar enfoques teóricos, contenidos y metodologías que permitan a los estudiantes ir construyendo una mirada integradora, multideterminada y compleja del objeto de estudio. Pero ¿cómo enseñar algo complejo? Cada perspectiva teórica ofrece una comprensión profunda de algunos aspectos, por ejemplo las emociones, los procesos de constitución psíquica, la sexualidad infantil. Otros desarrollos teóricos tratan sobre las leyes de maduración, el desarrollo biológico, psicomotor y los progresivos logros en el control voluntario del propio cuerpo. Cada aspecto estudiado debería ser integrado a la visión de los sujetos en sus acciones cotidianas tanto en el ámbito familiar como en el escolar, en un movimiento que debería permitir ir desde lo micro, lo particular y singular, a lo macro, la comprensión contextual, sistémica, y viceversa. Por ejemplo, comprender a los niños en general, los bebés en su primer año de vida, los niños de dos años, y reconocer a cada uno en la peculiaridad de su historia de vida y las situaciones contextuales actuales.

Frente a esta ardua tarea, Morin (2002) señala que cuando decimos que algo es “complejo” no estamos dando una explicación, sino que estamos señalando una dificultad para explicar. Propone entonces, construir un “pensamiento complejo” que incluya lo universal con lo singular y local, la participación de la historia en las explicaciones, la relación de los diferentes elementos con el sistema total del cual forman parte (relación parte/todo), entre otros aspectos.

Este autor sostiene que los conocimientos tienen que estar insertos en un contexto de reflexión y cambio, que no son saberes estáticos y acabados que se mantienen inmutables a lo largo del tiempo. Son construcciones sociales y como tales encierran cierta incertidumbre y relatividad. Además, existen procesos aleatorios que no se pueden prever, y todo saber está también determinado tanto por factores políticos como ecológicos.

Es con la finalidad de favorecer en los estudiantes la construcción de una mirada integradora acerca de los sujetos de la educación inicial que esta propuesta orientadora contempla diferentes ejes organizadores: las configuraciones familiares actuales, el juego y las formaciones grupales, además de las dimensiones motora, cognitiva, social y emocional. Incluir una mirada compleja no significa caer en el escepticismo o renunciar a los teóricos fundantes en pos de nuevos conocimientos y desarrollos actuales, sino que se trata de transmitir los saberes amasados con la experiencia y estar permanentemente abiertos a los nuevos desarrollos en investigación, a propuestas diferentes a las locales, con una actitud de cuestionamiento y reflexión. Recordamos lo señalado por Silvia Bleichmar:

*“Cada generación debe partir de algunas ideas que la generación anterior ofrece, sobre las cuales no sólo sostiene sus certezas sino sus interrogantes, ideas que le sirven de base para ser sometidas a prueba y mediante su deconstrucción propiciar ideas nuevas. Cuando esto se altera, cuando se niega a las generaciones que suceden un marco de experiencia de partida sobre el cual la reflexión inaugure variantes, se las deja no sólo despojadas de historia sino de soporte desde el cual comenzar a desprenderse de los tiempos anteriores.”* (Bleichmar, 2005: pág. 19).

Finalmente, Sarason (2002) sostiene que la docencia incluye elementos artísticos, cada uno interpreta lo que lee según sus propios conocimientos y experiencia y, también, define de manera voluntaria su rol frente a los alumnos con características destinadas a suscitar en el auditorio una serie de creencias,

reacciones y expectativas con la finalidad de motivarlos en la búsqueda de conocimientos y habilidades. Mucho también enseñará a través de su estilo y de su manera de vincularse en el aula.

### 1.3. Estableciendo puentes con otros espacios curriculares

Considerando que la estructura curricular pensada para la formación docente incluye diferentes instancias curriculares para el tratamiento de las problemáticas vinculadas con las características de los sujetos, aquellas cuestiones que requieren de enfoques y conceptualizaciones más generales serán trabajadas desde una perspectiva integradora en la materia psicología educacional. Los aspectos más específicos de los procesos propios de las etapas comprendidas entre el nacimiento y los seis años serán considerados en la enseñanza de la presente materia.

Algunas temáticas nuevas o ya encaradas conceptualmente, como los contenidos referidos al juego infantil, encontrarán un espacio para su tratamiento en otras instancias. De este modo y desde una mirada didáctica será abordado en la instancia curricular *Didáctica de la educación Inicial*, y se profundizará su tratamiento en los espacios referidos al juego. Los saberes relacionados con la construcción de conocimientos específicos serán tratados en las diferentes materias que desarrollan los contenidos de los aportes didácticos de los diferentes campos del conocimiento.

Es fundamental mantener una estrecha relación de reciprocidad y retroalimentación entre los diferentes campos básicos de conocimiento (campo de la formación general, campo de la formación específica, campo de la práctica) y las instancias que los conforman. Será preciso, entonces, integrar y trabajar en el desarrollo de este espacio los problemas, dudas e inquietudes que aparezcan en las diferentes situaciones observadas por los estudiantes en sus pasantías y prácticas, considerando además los diferentes contextos institucionales.

## 2. Objetivos generales

- Generar la construcción de una mirada integradora referida a los niños, en el contexto escolar.
- Promover la reflexión y el respeto por las particularidades socioculturales de los niños y sus familias.
- Ayudar a comprender que los saberes son modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional y que requieren de la continua labor investigativa y reflexiva.

### 3. Objetivos específicos

- Ofrecer enfoques teóricos significativos y relevantes que permitan entender y analizar los procesos de desarrollo y constitución subjetiva.
- Brindar oportunidades para comprender y profundizar los conocimientos sobre los comportamientos individuales y grupales de los niños, considerando los contextos socioculturales de pertenencia.
- Promover la concientización sobre el rol del adulto en el desarrollo y el aprendizaje en los primeros años y asumir las singulares características del rol docente en la educación infantil.
- Proporcionar instrumentos para el análisis de situaciones habituales en el ámbito escolar y para la elaboración de estrategias de acción que colaboren en la práctica docente.
- Alentar el conocimiento y la valoración de las investigaciones referidas a este campo del conocimiento como una fuente de información y profundización sobre los procesos de desarrollo y de constitución subjetiva.

## 4. Caracterización del desarrollo infantil

### 4.1. La constitución subjetiva en la actualidad

Sin duda los procesos de constitución subjetiva están atravesados por innumerables cuestiones y consideramos importante remarcar en los estudiantes la relevancia del lugar de los adultos en este proceso, en particular el lugar de los docentes. Los vínculos que establecen los niños con los adultos, con los cuales interactúan cotidianamente, dejan huellas en su constitución psíquica e inciden en sus recíprocas relaciones. Cuando los niños son muy pequeños, tanto en el ámbito familiar como en el escolar, los adultos organizan los espacios de juego infantiles. Ofrecen a los pequeños materiales, actividades que ayudan a construir hábitos y formas de vincularse emocionalmente entre ellos, regulan los permisos, las restricciones, transmiten sus creencias y también sus intereses y temores (Rogoff, 1999).

La subjetividad, la conformación del sí mismo, es un proceso consciente y no consciente que se va dando a medida que el sujeto organiza sus experiencias dentro de las estructuras en las que vive (Caruso y Dussel, 1999). Las organizaciones familiares, escolares y cualquier otra organización de la cual formemos parte están también determinadas y reguladas por elementos políticos, históricos y sociales. Todos estos factores inciden en la constitución subjetiva de las personas, quienes a su vez modifican las estructuras a las cuales pertenecen en procesos de mutua implicancia. En consecuencia, la constitución subjetiva es un proceso complejo, multideterminado, inacabado y permanente, ya que el sentido subjetivo se va modificando en el curso de nuestras experiencias y momentos del ciclo de nuestra vida.

Los bebés, al nacer, desde su primer momento de vida se convierten en ciudadanos, llevan nombre y número de identidad. ¿Qué hacemos los adultos para ayudarlos a que ocupen con competencia ese lugar? ¿Cuál es el lugar del docente ante este desafío? Tenemos la responsabilidad de ofrecerles una visión del mundo, acercarlos a los conocimientos que ha construido la humanidad, favorecer el establecimiento de una armoniosa relación con su propio cuerpo aceptando las posibilidades que el mismo les ofrece, ayudarlos a que se formen y reconozcan como seres humanos, como personas únicas y singulares, sensibilizarlos con algunas expresiones artísticas dejando abierto el camino de la propia indagación, ayudarlos a que se formen con valores, derechos y deberes, y fundamentalmente, generar situaciones para poder vincularse emocionalmente con los semejantes, expresando y comprendiendo las diferentes formas de ser en este mundo.

Puede parecer exagerado hablar de esta manera, o proponerse estos objetivos cuando nos enfrentamos con niños pequeños, como sucede en el nivel inicial, pero no es así. En las escuelas se enseñan contenidos intencionalmente y muchos de manera implícita, no voluntaria. En el curso de nuestras acciones, a lo largo de la jornada escolar van apareciendo ambos de manera entremezclada. Desde la primera hasta la última sala del nivel inicial se podrá favorecer la armonización de las funciones vitales en los niños, el reconocimiento de sí mismo como persona, el descubrimiento de las posibilidades que le ofrece su cuerpo y su entorno físico y social como lugar de experiencias y aprendizajes así como también el respeto por los valores en la construcción de acciones colectivas. Esto sentará las bases en las relaciones que establezca consigo mismo y con sus semejantes.

El concepto de subjetividad está hoy en día ampliamente utilizado por diferentes disciplinas y perspectivas teóricas. Cada profesor, seguramente, irá construyendo su propia representación del concepto en función de los diferentes referentes teóricos que seleccione. Compartimos algunas definiciones:

*“La noción de subjetividad en tanto categoría filosófica alude a aquello que remite al sujeto, siendo un término corriente en lógica, en psicología y en filosofía para designar a un individuo en tanto es a la vez observador de los otros... y sujeto pensante, atravesado por las variables espacio temporales y volcado a una intencionalidad exterior, extrovertido.”* (Bleichmar, 2005: 81).

La noción de subjetividad modifica la visión de sujeto-objeto, en donde el sujeto es pasivo y el objeto es transformador o viceversa, el objeto es pasivo y el sujeto es el que ejerce la acción. En su lugar se conciben hoy complejas relaciones que los atraviesan e implican mutuamente. Caruso y Dussel proponen la noción de sujeto como “una construcción de redes de experiencias en los individuos y en los grupos. Tales redes tienen una cualidad: no son permanentes ni definitivas” (Caruso y Dussel, 1999: 36).

La sociología, las ciencias cognitivas, los modelos constructivistas en psicología y en educación “ponen el énfasis en el hecho de que, participando en las matrices sociales (que incluyen a la ciencia y la cultura de las que formamos parte) adquirimos formas de comprender y participar, metáforas y parámetros, ejes cognitivos y destrezas específicas. La subjetividad y las relaciones sociales se organizan en el trazado de esas metáforas, de estos horizontes que generan presuposiciones y expectativas, configurando creencias, epistemologías cotidianas y visiones del futuro” (Schnitman, 2002: 16). Esta autora señala también que la noción de subjetividad está asociada a la idea de autonomía y autoorganización vinculada con la complejidad ecológica, histórica y social en que vivimos.

¿Cómo ayudar a los estudiantes a construir una noción de constitución subjetiva en la actualidad, reconociendo y respetando las particularidades locales y regionales? Se requiere instrumentar a los alumnos, futuros docentes, para que comprendan diferentes representaciones presentes en el imaginario social sobre la categoría de infancia, instalando el debate y el análisis acerca de las condiciones que configuran su actual construcción.

Partiremos de una visión general: Marc Augé (2000) propone una visión antropológica del mundo contemporáneo y habla de “sobremodernidad”. Este autor plantea que nos enfrentamos a un mundo complejo en donde se han alterado las percepciones del tiempo y del espacio, se han modificado normas, valores y hasta las formas de vincularnos entre los seres humanos.

Parece que podemos comunicarnos con cualquier persona en cualquier lugar del mundo y eso da una sensación de proximidad muy grande; sin embargo, cada vez las personas están más aisladas, más conectadas y más aisladas al mismo tiempo.

Debemos reconocer que siempre hubo cambios y situaciones complejas, pero actualmente vivimos una aceleración desconocida que no nos da tiempo a procesar, a pensar o planificar como lo veníamos haciendo. Todas estas modificaciones, lógicamente, se traducen en constituciones subjetivas diferentes y en adaptaciones, cambios y reajustes mediante los cuales procuramos encontrar espacios en donde podamos sentirnos reconocidos, y así seguir sosteniendo nuestro sentimiento de identidad.

Augé señala que la sociedad contemporánea es productora de “no lugares”, espacios de anonimato, tales como instalaciones necesarias para la circulación acelerada de personas y bienes, por ejemplo supermercados, shoppings o cajeros automáticos. Un lugar es definido por este autor como un espacio relacional, histórico, en el cual se realizan recorridos y se producen discursos que los caracterizan. Allí las personas se reconocen y comparten sentidos.

Podemos pensar en lugares de encuentro con amigos como una plaza, el barrio, la oficina, lugares de estudio, entre otros, a los cuales actualmente se le suman otros espacios virtuales, carreras a distancia, vínculos con personas que están muy alejadas físicamente con las cuales también se establecen relaciones de amistad y trabajo. Los ciber se han convertido en un nuevo espacio de juego para los niños pequeños que disfrutan, a su manera, apretando botones y viendo si logran alcanzar alguna meta o “subir de nivel” mientras miran una pantalla.

Ese espacio virtual es diferente al espacio real que habilitan los objetos que puede manipular a su voluntad, que tienen peso, volumen y se someten a las leyes físicas en el espacio concreto y tradicional, en el que respiramos y comemos. No obstante, también los elementos del espacio virtual son constitutivos de la subjetividad actual.

Diversos autores alertan sobre los cambios en la infancia que produce la sociedad actual postmoderna (Caruso y Dussel, 1999): la noción de tiempo, espacio, las nuevas relaciones que se establecen entre padres e hijos, la variedad de organizaciones familiares, los cambios en las vestimentas, las variaciones de la moda y los patrones estéticos, el desarrollo vertiginoso de la tecnología y la tendencia a consumir. Plantean que pareciera que las madres y los padres empujan a sus pequeños hijos a prácticas juveniles en plena infancia, al mismo tiempo que ellos quieren permanecer eternamente jóvenes. A esta problemática la denominan “juvenilización”, remarcan que los adultos quieren ser jóvenes y tratan a su vez a

los niños como mayores. Esto se observa por la forma de vestirlos, de hablarles, el contacto con la tecnología y los juegos virtuales desde muy temprana edad y el alejamiento de prácticas lúdicas tradicionales. Se está perdiendo la hora de contarles cuentos, cantar canciones y compartir juegos inventados.

*“Se observan además situaciones de excesivo control que coexisten con otras de abandono y negligencia. Cuando la situación es de rigidez y excesivo control, restringe a los niños en sus experiencias concretas y van perdiendo la motivación por jugar, por indagar el mundo cercano, disminuye la curiosidad de descubrir y experimentar con los elementos reales que les ofrece el ambiente circundante, se limitan las relaciones y las oportunidades de interacción con otros niños y se privan de la posibilidad de manejar sus propios tiempos y organizar sus espacios de exploración y de juego. Los espacios de juego, en la vereda, en terrenos barriales cercanos, aun en las plazas ya no son seguros. Las condiciones de las viviendas, cada vez más precarias, las preocupaciones familiares, impiden que los niños se reúnan entre sí para desarrollar actividades y juegos compartidos. Las actitudes de negligencia y abandono derivan en situaciones de mucho riesgo para los pequeños que sufren de accidentes en el hogar, desnutrición, problemas de salud, abusos, trabajo infantil.”* (Windler, 2009).<sup>1</sup>

Algunas características de la modernidad (sobremodernidad o posmodernidad, según los autores), unidas a la expansión de los desarrollos tecnológicos, nos llevan a pensar en múltiples efectos en la constitución subjetiva infantil, en las diferentes organizaciones familiares, en las maneras de asumir los roles paternos y maternos y en la formación de los nuevos maestros que van a trabajar con niños y padres singulares, siendo a su vez, adolescentes y jóvenes.

Frente a estas problemáticas actuales cabe resaltar el lugar importante que tiene el docente en el trabajo con los niños durante sus primeros años de vida, tanto para los pequeños como para sus padres y madres, que esperan de los docentes apoyo y orientación (Zelmanovich, 2003).

*“Las instituciones destinadas a la educación infantil son llamadas a cumplir con mayor fuerza un papel fundamental en el desarrollo formativo y el logro de aprendizajes por parte de nuestros niños. En nuestra época, tal vez más que en otras pasadas, es preciso tener presente las diferentes condiciones de vida de nuestros alumnos y sus familias, para contextualizar los propósitos y los contenidos de la enseñanza. Si bien la escuela no puede resolver todos los problemas sociales que aquejan a los niños, sigue siendo el ámbito privilegiado para que los pequeños profundicen y amplíen su capacidad lúdica, construyan el placer por el conocimiento, el cultivo de valores y actitudes éticas que privilegien el respeto por los otros, la solidaridad y la cooperación.”* (Windler, R., 2009).<sup>2</sup>

Consideramos que abordar el campo de la constitución subjetiva en la formación de maestros amerita el tratamiento de esta problemática de manera transversal y específica, generando espacios para reflexionar sobre algunos temas en particular que involucran a los estudiantes en la construcción de su futuro rol profesional. Es recomendable, por lo tanto, un desarrollo didáctico que permita articular y reflexionar estos conceptos con los otros contenidos del programa, a medida que se los vaya trabajando. En este sentido, la constitución subjetiva infantil puede operar como nexo articulador entre los diferentes ejes o bloques de contenido seleccionados, resignificando las diferentes dimensiones propuestas para comprender el desarrollo subjetivo infantil.

<sup>1</sup>Windler, R. (2009): *Educación Inicial. Estudios y Prácticas*. Buenos Aires: Revista 12-ntes, N° 1.

<sup>2</sup>Windler, R. (*Ibid.*)

## 4.2. Algunas creencias sobre el desarrollo y la crianza infantil

En este apartado proponemos reflexionar acerca de algunas creencias sobre la crianza que se van instalando en el medio social y particularmente en algunos jardines referidas a la alimentación, a los cuidados frente al llanto, a la atención y concentración de los “niños inquietos” adjudicándoles alguna patología, a cuál es el significado del objeto transicional, etc.

Seguramente las creencias son diferentes según el medio social e institucional, ya que son construcciones individuales y colectivas que implican representaciones y determinan nuestra manera de comprender y actuar con respecto a los niños. Generalmente aluden a que los niños pequeños tienen un tiempo muy corto de atención, que se aburren, que cuando lloran no hay que levantarlos y consolarlos porque se malcrían, que cuando tienen mucha energía hay que sacarlos al patio para que “descarguen”, que recién se vinculan con otros a partir de los 2 ó 3 años de edad. Estas mencionadas creencias, entre muchas otras, determinan prácticas en la educación y la crianza infantil.

También sucede que los alumnos en formación comienzan a hacer sus observaciones y pasantías en instituciones y ven prácticas que muchas veces contradicen lo que estudian. Es por esto que nos parece interesante abrir un espacio de reflexión con los estudiantes para generar el intercambio sobre las observaciones que realizan brindando oportunidades para profundizar tanto sobre los aspectos teóricos como sobre las prácticas, a la luz de ir construyendo su propio rol profesional.

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

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

### Las modalidades de lactancia

La especie humana, en relación con todo el reino animal, es la que necesita un período de cuidado y

socialización más extenso. Los recién nacidos no pueden alimentarse por sí mismos ni tienen la fuerza necesaria para permanecer aferrados mientras toman la leche materna. Es necesario que la madre los mantenga alzados, en un abrazo que les dé seguridad además de alimento (pecho o biberón). Las modalidades de amamantamiento están determinadas por pautas culturales, sociales y científicas; es por eso que se pueden observar diversidad de creencias y costumbres con respecto a las mismas. A pesar de las diferencias, lo común a todas es la necesidad de proveer al niño un entorno humanizante y socializador para satisfacer las necesidades infantiles y potenciar su desarrollo integral.

Por épocas algunos especialistas en crianza han sugerido en sus textos las bondades de alimentar a los niños con biberón, porque posibilita controlar mejor la dosificación del alimento, permite la integración del padre y de los otros hermanos y genera menor dependencia del niño con su madre. Sin embargo, los efectos positivos de la lactancia materna son ampliamente reconocidos tanto en el orden afectivo como en su beneficio para la salud de los pequeños.

Creemos importante brindar en los jardines un tiempo y un espacio para que las madres puedan llegar y amamantar a sus niños, respetando sus modalidades culturales. En el caso de que no lo puedan cumplir, es preciso que los docentes lo realicen, tomando a los niños en sus brazos y no alimentando a los niños alejados en las cunas o en el bebesit. El contacto corporal con los bebés en los momentos de alimentación es fundamental para su desarrollo integral y configura un momento de conexión, donde se puede aprovechar la oportunidad para transmitir emociones acompañando con palabras o canciones adecuadas.

### Los “niños inquietos”

Si tomamos como ejemplo qué se entiende por un “niño inquieto”, en muchas familias y escuelas se asocia rápidamente al Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (ADHD). Esta entidad diagnóstica genera gran preocupación entre los profesionales de la salud dada su enorme difusión, que ha llegado a la búsqueda de un diagnóstico temprano, anterior a los 3 años, y el abuso de medicación en niños pequeños. Existen jornadas y congresos en donde se discute este fenómeno de difícil diagnóstico (Benasayag, 2007). Más allá de los debates científicos, el ADHD está en el conocimiento y vocabulario común de padres y madres de niños de jardín en algunos contextos, con la aceptación de la medicación desde los tres años, y aun antes. Cuando un niño pequeño, de dos o tres años, deambula, se mueve por la sala y se lo ve algo inquieto, es probable escuchar que tiene “principio de ADHD”. El concepto, que debe ser comprendido en su complejidad, se ha naturalizado y malinterpretado, y se ha corrido del ámbito específico al saber cotidiano, al saber común.

Es importante entender que los niños pequeños son en general inquietos y expresan su necesidad de constante movimiento. Esta intranquilidad se debe a la curiosidad que manifiestan por todo lo que los rodea, y es por eso que pareciera que su concentración es lábil y su atención breve. No obstante, si les damos una serie de objetos interesantes y seguros para explorar, veremos que los niños permanecen por largo tiempo muy interesados y concentrados en su actividad. Es preciso ser precavidos al utilizar ciertos términos referidos a los comportamientos de los niños, que sólo “etiquetan” y pueden causar problemas a los pequeños y a sus familias.

## ¿Dejar llorar o consolar?

Los bebés lloran, los niños pequeños también lloran, hacen caprichos, berrinches, y sabemos que tanto el llanto como la risa son contagiosos. Tenemos la capacidad de compartir estados emocionales y ponernos en sintonía con el otro; por eso este tema es de gran importancia porque varios bebés llorando pueden desorganizar toda la sala y alterar también el estado emocional del docente. No existen recetas ni modelos de intervención que se puedan tomar como correctos y pertinentes, lo que tenemos que poner en juego es nuestro conocimiento y sensibilidad acerca del desarrollo infantil para tratar de comprender la situación. A partir de ahí se podrán pensar diferentes estrategias.

En principio es necesario conocer en qué momento surge el llanto, dónde se encontraba el bebé o niño pequeño, en qué situación estaba inmerso. Nos preguntamos: ¿Surge cuando ingresa a la institución y recién se separa de la madre? ¿Está mojado o sucio y molesto? ¿Se da frente al biberón o la comida? ¿Aparece cuando quieren que duerma una siesta?, etcétera. Esta ubicación temporal nos permitirá analizar entonces qué pasó antes de que comenzara a llorar, por ejemplo: lo cambiaron bruscamente de lugar, estaba jugando y otro niño le quitó un juguete, u otras posibilidades.

En este marco, es conveniente pensar en torno a las siguientes cuestiones:

- Maduración del bebé y grado de control de sus emociones esperable.
- Situación actual: lugar (espacio), momento (tiempo).
- Factor desencadenante: analizar la secuencia de los acontecimientos (¿Qué pasó antes de que comenzara a llorar?).

Algunas de estas cuestiones nos van a permitir encontrar el sentido a las manifestaciones infantiles, en este caso el llanto. En primer término hay que recordar que el llanto del bebé es un signo vital importante, es vigoroso, tiene ritmo, expresión y es absolutamente personal. Cada niño tiene su forma de llorar y la repite, por eso se puede reconocer a los niños a partir de sus llantos. Es su forma primitiva de comunicarnos algo, nos indica si está molesto, si tiene hambre o está asustado. Un bebé que duerme mucho y no llora o tiene un llanto débil o llora sin modular, es decir, sobre un único sonido prolongado, nos debe preocupar más que aquel que llora frecuentemente.

Es habitual que los niños pequeños presenten dificultades para dormir y que se despierten durante la noche llorando. El ritmo vigilia/sueño se construye, y tanto la familia como el jardín deben adecuarse a esa condición. Es necesario interactuar con la familia, conocer los hábitos, orientar y colaborar para organizar esos ritmos de estar despierto y activo para luego descansar, estar relajado y dormir tranquilo. Es importante, entonces enseñar a los estudiantes, futuros docentes, cuáles son “los patrones normales del dormir, ya que no es lo mismo el sueño del bebé menor de 6 meses que el de un niño de 1 año o de 3 años”, tal como señalan los pediatras (Nasanovsky, Ruggieri, Díaz Córdova, 2008).

Dejar llorar a los bebés esperando que se cansen de llorar no es lo recomendable. Pensar que si lo levantan van a crear un hábito tampoco es cierto. Todo depende de las maneras y de los tiempos: si se acercan ansiosamente al pequeño cada vez que se mueve o lloriquea para levantarlo puede ser tan

negativo como dejarlo abandonado a su suerte llorando. Es necesario recordar que el acompañamiento cariñoso y próximo del adulto es la manera adecuada de ayudar al bebé en los estados de llanto y angustia. “No existe ninguna técnica de aprendizaje para bebés menores de 6 meses que sea efectiva sin poner en riesgo la psiquis y la evolución neurológica del infante” (Nasanovsky, Ruggieri, Díaz Córdova, 2008: 42).

## El objeto transicional

Alrededor del año, los niños ya comprenden mejor las palabras e indicaciones de los adultos. Algunos pequeños pueden tener un objeto con el cual les gusta dormirse o sujetar cuando están inseguros (almohadita, trapito, muñeco, por ejemplo). Winnicott (1991) describió algunas conductas infantiles como “fenómenos transicionales” y “objetos transicionales” cuando se aferraban a algún objeto como antes se mencionaba. A veces, los niños no tienen objetos transicionales pero les gusta tocarse la oreja, los ojos o el pelo de la madre cuando están por dormirse. Los objetos o fenómenos transicionales son creaciones individuales y no todos los niños tienen esas manifestaciones. Algunos duermen con o sin chupete, sin muñecos, caen dormidos en cualquier lado cuando tienen sueño.

En algunas instituciones les pedían a las madres que llevaran “el objeto acompañante al jardín maternal” y las madres tomaban cualquier muñeco o almohadoncito para cumplir con el pedido. Últimamente en algunas jugueterías venden “el objeto de apego”. Se trata de una creencia errónea, el objeto transicional no se compra ni se regala. Tampoco es una etapa por la cual deban atravesar todos los niños. Es un fenómeno que a veces acontece y hay que saber qué hacer cuando el pequeño llega con un objeto y no puede “despegarse” de él. Ahí el docente tendrá también que recurrir a la creatividad: ofrecerle una cajita para “guardar” al muñeco o trapito mientras él juega con otros materiales, dárselo si se lo pide y volver a negociar en otro momento para que pueda ir separándose de él progresivamente. Es importante comprender que no se trata de un objeto de juego, los niños no juegan con el objeto transicional sino que se aferran a él, es su primera posesión, tiene un estado intermedio entre objeto externo e interno. Muchos niños y niñas dejan de aferrarse a ese objeto a los 2 ó 3 años, pero lo quieren tener en su habitación y le guardan un afecto muy particular. Cuando surge este tema en la enseñanza es interesante preguntar a los estudiantes si tuvieron objeto transicional o si conocen a alguien que lo haya tenido, y siempre aparecen anécdotas graciosas al respecto. Recurrir a la propia biografía es una estrategia que permite reflexionar sobre el desarrollo infantil y comprender eslabones de la propia historia.

Alrededor de los 2 años es habitual que los niños ya no quieran dormir la siesta. Esto traerá complicaciones en el jardín porque habrá otros que siguen durmiendo. Es de esperar que a los 3 ó 4 años tengan organizado el sueño y las rutinas vigilia/sueño que el entorno familiar comparte.

Considerando que los primeros años de vida son decisivos en la constitución subjetiva del niño, es importante que el docente del jardín maternal pueda tener en cuenta que todas las acciones cotidianas que se realizan con los bebés y los niños más pequeños pueden favorecer un desarrollo integral y armónico.

Por lo tanto, serán fundamentales: la comprensión de estos aspectos y la posibilidad que tenga la docente de sensibilizarse con el bebé; el acompañamiento emocional, verbal, gestual, corporal; el modo de intercambio y acercamiento: construir rutinas para dormir, para despertarse, para separarse, para

comer; la utilización de recursos variados: música suave, cantos, nanas, instrumentos sonoros (palo de agua, sonido de lluvia u otros que produzcan sonidos suaves); el sostén corporal; la comunicación a través del lenguaje y la mirada; el ofrecimiento de espacios que le brindan comodidad física (cuna, colchoneta grande, sábana suave).

Creemos importante trabajar con los estudiantes los aspectos señalados en este apartado, considerando el ingreso cada vez mayor de los bebés en las instituciones educativas.

## 5. Configuraciones familiares, pautas de crianza e inclusión en el contexto escolar

### 5.1. Familias, diversidad y estilos de crianza

Se considera necesario favorecer en los estudiantes del profesorado la comprensión acerca de la diversidad de configuraciones familiares que tienen lugar hoy en día en nuestra sociedad, y sensibilizarlos sobre las mismas, con una mirada de inclusión en el ámbito escolar.

Pichón Rivièrre define a la familia (1987) como una estructura social básica que se configura por el interjuego de roles diferenciados (padre, madre, hijo) y como un modelo natural de interacción. Considera a la familia como una estructura viva, un sistema abierto que está en permanente intercambio con el medio. En nuestro ámbito social constituye la unidad de reproducción, herencia y descendencia, lo cual comporta derechos y obligaciones.

El desarrollo del vínculo entre progenitores e infantes ha ido variando a lo largo de la historia dando lugar a diferentes maneras de desempeñar esas funciones de crianza atravesadas por cuestiones sociales y políticas.

Es necesario reconocer que las funciones materna y paterna son construcciones sociales, que se van dando a partir del nacimiento de un hijo. Es por esta razón que van variando a lo largo de la historia y adquieren características locales en función de determinantes culturales, ecológicos e histórico-políticos.

En las sociedades actuales hay una gran variedad de modelos de familias: parejas heterosexuales con hijos, familias monoparentales, extendidas o ensambladas como se las suele llamar a aquellas uniones de padres separados que tienen hijos de sus primeras parejas y de la actual también, madres adolescentes que viven con sus padres y los abuelos cumplen los roles parentales, así como también parejas homosexuales que crían al hijo de alguno de ellos o ellas. También las migraciones han introducido características diferentes a los modelos de familias portando sus creencias y formas de crianza particulares. En un comienzo fue la corriente inmigratoria europea y árabe, durante la primera mitad del siglo, y actualmente la llegada de inmigración desde los países limítrofes como Bolivia, Chile, Paraguay, Perú y otros países más lejanos como China, Taiwán y Corea, que aporta sus diferentes estilos de vida, lenguaje y crianza (Windler, 2001).

Esto va a plantear diferentes relaciones entre “escuelas y familias”. En realidad, como señala la antropóloga María Rosa Neufeld, las relaciones no se dan entre las familias y la escuela, sino entre las personas, docentes, padres, madres y gira en torno a la cuestión amplia sobre la educación de los niños (hijos-alumnos). Es necesario reflexionar sobre estas relaciones dado que “desde sus inicios, la relación maestros-padres estuvo plagada de supuestos y suspicacias, que abarcaban desde la calidad moral hasta la competencia de los otros para desempeñarse dignamente, ya sea como docentes o como padres. Seguramente, siempre la vigilancia mutua fue un componente de este tipo de relación” (Neufeld, 2000: 11).

Muchas veces los vínculos entre docentes y padres y/o madres pueden estar teñidos de sentimientos de culpa o competencia. Consideramos que los primeros tienen sus raíces en que los adultos privilegian el hogar como el lugar en donde el niño debe estar, y surgen temores de descuido o prejuicios con respecto a los padres y madres que los llevan al jardín tempranamente. Siendo los primeros años de vida aquellos en donde se dan cambios muy grandes en el desarrollo de los niños, también es habitual encontrar competencias y rivalidades entre docentes y padres y/o madres. Dónde dio el primer paso, las primeras palabras, entre otras múltiples situaciones, generan este tipo de sentimientos. También se dan situaciones en donde los padres o madres dejan a los niños y luego los pasan a buscar tarde, o no responden cuando la maestra los llama, o dan la impresión de no estar muy interesados en saber cómo pasó el día el pequeño en el jardín. Estas actitudes generan un sentimiento de “delegación” o “deposición”, dando la sensación de que el pequeño está bajo la absoluta responsabilidad del docente. La relación de los docentes con los padres y madres es una construcción conjunta, se va modificando y en todos los casos los docentes procurarán establecer un vínculo de comprensión y comunicación con los padres y madres, generando relaciones de apoyo y colaboración mutua (Moreau, 2006: 70).

En función de lo expuesto se considera importante promover en los estudiantes la reflexión y el respeto por las particularidades socioculturales de los niños y sus familias. La reflexión conjunta, la revisión de sus propios pensamientos, experiencias y prejuicios con respecto a la heterogeneidad, a las diferentes maneras de estrategias y vínculos de crianza que observarán, así como también analizar las actitudes hacia las diferencias de género, creencias y valores, son prácticas necesarias para la formación de futuros profesionales en el nivel inicial.

La ausencia de reflexión sobre la diversidad puede dejar lugar a juicios de valor o actitudes negativas que conduzcan a sentimientos de desvalorización sobre aquellos que sostienen valores o estilos de vida diferentes a los propios. Aquí cobra sentido también la realización de entrevistas con la familia, previas al ingreso de los niños. Es importante recabar datos acerca de algunas costumbres y creencias familiares para abrir el espacio de diálogo con las mismas. También es recomendable favorecer en los estudiantes el conocimiento de investigaciones realizadas en los últimos años sobre los modos de vida, costumbres y tradiciones de las comunidades que habitan nuestro país. Es necesario tomar en cuenta pautas diferentes para crianza, alimentación o el cuidado de la salud e ir construyendo criterios fundamentados para poder orientar a los padres sobre el desarrollo infantil: la construcción de hábitos saludables con respecto a la alimentación, sueño, necesidad de movimiento y también las maneras posibles y necesarias de poner límites.

Otro tema importante es la consideración de la exposición de la niñez a situaciones de violencia familiar durante su crianza, ya que se ha incrementado de manera importante en los últimos tiempos.

Estas situaciones incluyen violencias de diferentes tipos, maltratos físicos, emocionales, negligencia o abandono (Windler, 2000). También sugerimos incluir algunas reflexiones sobre la violencia que ejercen la exposición a ciertos programas televisivos o el acceso a páginas de Internet de contenido violento y erótico inadecuadas para los niños. Este es otro capítulo relevante para abordar con los estudiantes, brindarles información sobre diferentes instituciones existentes para ayudar a orientar y a afrontar estas problemáticas. Las respuestas en estos casos nunca son individuales ni directas, requieren del conocimiento y compromiso de toda la institución, estableciendo puentes o redes de apoyo social para proteger especialmente a los niños en situaciones de riesgo. El docente, además de educar, tiene como función el amparo y cuidado de los niños (Zelmanovich, 2003).

## 5.2. El ingreso de los niños a la institución educativa

Las instituciones de nivel inicial reciben niños a partir de los 45 días hasta los 5 años de edad. Considerando que la legislación actual establece como obligatoria la educación de los niños a partir de la sala de 5 años, la familia decide el ingreso durante los primeros cuatro años de vida. La edad elegida para el ingreso de los niños dependerá, entonces, de las estrategias de crianza que implemente la familia. Hasta hace unos años era muy fuerte la convicción de que los niños debían estar al cuidado y educación exclusivamente de la familia durante los primeros años de su vida. Esto daba por resultado que los pequeños comenzaran la escolarización en el primer grado (escuela primaria). Con el desarrollo de la educación infantil, esta modalidad tradicional fue cambiando y hoy muchos padres y madres llevan sus pequeños bebés al jardín maternal. Es importante reconocer entonces estas dos modalidades que darán lugar a procesos de socialización y constitución subjetiva diferentes. Decimos que un sujeto está socializado “cuando comprende su entorno y se hace comprender por sus semejantes. Esto muestra que ha internalizado pautas, normas, conocimientos, códigos de lenguaje y códigos vinculares relativos a la comunidad a la cual pertenece” (Tedesco, 1987).

La modalidad tradicional es aquella que sostiene la socialización de los niños exclusivamente en el ámbito familiar durante los primeros años de vida y luego, a los 3 ó 4 años, comienzan la escolarización en el Jardín. En este caso se plantea que el niño vive en el “grupo primario” que se caracteriza por tener lazos personales, íntimos, cálidos, cargados de emoción y en donde las relaciones son espontáneas (Anzieu, 1987). Posteriormente pasará a incorporarse a un “grupo secundario”, es decir, un sistema social que funciona regido por instituciones (jurídicas, económicas, políticas, etcétera). Ejemplos de grupos secundarios son hospitales, escuelas, empresas, entre otras. En los grupos denominados secundarios las relaciones entre los individuos son más formales, menos afectivas e impersonales.

La inclusión de los bebés en las salas de maternal del nivel inicial nos obliga a repensar esta clasificación sobre grupos primarios y secundarios dado que en las salas de los bebés y deambuladores, las relaciones siguen siendo cara a cara, emocionales y con características referidas a los grupos primarios. Es por esto que dimos en llamar “socialización sucesiva” a la modalidad tradicional y “socialización simultánea” a esta última en donde el niño pequeño va conociendo las características del jardín, los códigos de lenguaje y vinculares al mismo tiempo que conoce los de su hogar, y ambas instituciones funcionan como socializadoras al mismo tiempo (Moreau, 2006: 50).

El proceso de adaptación es un tema que también se trabajará con los estudiantes en otras instancias tales como *Didáctica de la educación inicial* y *Práctica y Residencia*. Se tendrán en consideración las diferencias entre el ingreso de los bebés a la institución y los mayores, atendiendo a sus posibilidades de conocimiento y desarrollo motriz y emocional para atravesar esta situación. Cabe señalar que la adaptación no es sólo del pequeño sino del grupo familiar y del docente también (Malajovich, 2001).

El concepto de integración de los niños con necesidades especiales (NEE) a la escolaridad habitual implica la necesidad de formar a los futuros docentes al respecto. A partir de los años 60 y 70 se producen movimientos que impulsan un cambio importante en la concepción de la deficiencia y de la educación especial. Éstos otorgan gran importancia a la socialización y al aprendizaje para potenciar el desarrollo de los niños. En general por NEE se entiende al alumno que presenta algún problema de aprendizaje y demanda una atención específica. Esta perspectiva pone el énfasis en los recursos educativos para potenciar el aprendizaje. La integración exige una mayor competencia profesional, proyectos educativos inclusivos y también mayor provisión de recursos educativos.

## 5.3. Las reuniones con padres y madres

Esta es otra de las situaciones donde el docente se enfrenta con un conjunto de personas, que comparten el hecho de que sus hijos sean compañeros. Generalmente, muchos de ellos no pueden concurrir por diversas razones, situación que a veces desanima a los docentes a convocar a este tipo de encuentros. Es preciso considerar que los padres asistentes realizan un gran esfuerzo para estar presentes y, en consecuencia, es preciso asumir el compromiso de planificar el encuentro con objetivos claros y generar un clima que transmita seguridad y confianza.

Los propósitos de estas reuniones aspiran a compartir con ellos proyectos que están realizando con los niños o diversas situaciones por las que el grupo atraviesa (por ejemplo, durante el proceso de adaptación, para analizar la forma de participación entre padres, madres y escuela en las diferentes actividades a realizar, entre otros motivos). El docente debe asumir que tiene un rol asignado (representación social del maestro) y, en consecuencia, los padres y madres están esperando que comunique, que informe, que dialogue con ellos sobre sus hijos.

Hoy en día se valora cada vez más la participación de los padres y madres en relación con la escuela favoreciendo espacios de encuentro. Las reuniones son un espacio formal de encuentro, los docentes podrán buscar otras maneras más informales y participativas para los padres y madres, teniendo en cuenta los diversos contextos educativos.

## 6. Dimensiones para la comprensión del sujeto

En todas las teorías que consideran el desarrollo del sujeto se puede observar que toman en cuenta aspectos vinculados con lo biológico (lo hereditario y lo congénito), lo afectivo- emocional, lo social y otros vinculados con lo cognitivo, poniendo el énfasis en algunos aspectos mencionados más que en otros. En estas orientaciones curriculares, proponemos sólo con finalidad didáctica una organización en dimensiones según lo arriba señalado, entendiendo que todas están estrechamente vinculadas y que el sujeto debe ser siempre considerado de un modo integral en sus diferentes manifestaciones.

### 6.1. Dimensión corporal-motora

Se abordarán en esta dimensión aspectos relacionados con la gestación, embarazo y parto, caracterizando las necesidades básicas esenciales que incluyen el cuidado de la salud, la protección, el ambiente físico y social para recibir al recién nacido. Esto es, la necesidad de contar con un medio ambiente favorable que cubra las necesidades básicas infantiles desde su gestación, señalando las diferencias con medio ambientes deprivados (Morlaccheti, 2004).

El momento del parto, que señala el comienzo de la vida extrauterina del bebé, requiere ser considerado como un acontecimiento trascendental tanto para el recién nacido como para la madre y su entorno familiar. El neonatólogo es quien realiza la observación del recién nacido.

Desde hace varios años, el test de APGAR se ha transformado en un instrumento ampliamente difundido en nuestro medio. La evaluación arroja un puntaje que puede dar como máximo diez puntos y se realiza al primer minuto y al cuarto minuto de vida. Un bebé sano y vigoroso puede obtener, por ejemplo, siete puntos en la primera evaluación y diez en la segunda. Si obtiene un puntaje entre seis y cuatro, seguramente requerirá cuidados especiales, y si obtiene un puntaje inferior a cuatro, la situación es crítica. Estos puntajes orientan al pediatra sobre posibles dificultades del niño en su desarrollo. Este dato aparece muchas veces en la entrevista inicial realizada a las madres en sus primeros encuentros con la maestra o directora de la institución.

No existe una determinación absoluta acerca de las consecuencias que pueden aparecer en los niños por trastornos ocurridos durante el parto como anoxias o hipotermias. Un porcentaje de niños pueden presentar dificultades en la adquisición de las coordinaciones motoras finas y/o gruesas alrededor de los cinco o seis años, leves trastornos en la adquisición del lenguaje o la atención, entre otras características, compatibles con el trastorno actualmente definido como ADDH (trastorno disatencional). Por el contrario, se encuentran otros niños que tuvieron un comienzo complicado y luego logran compensarlo, sin presentar dificultades posteriores. (Benasayag, 1980; Moreau, 1989). Otros trastornos prenatales, perinatales o posnatales como enfermedades infecciosas durante el embarazo, anoxia de parto, traumatismos de parto o cuadros de deshidratación de recién nacido pueden ser causa de parálisis cerebral u otros trastornos.

En este sentido, será importante que los estudiantes conozcan algunas consecuencias de trastornos congénitos, como por ejemplo el síndrome de Down, problemas metabólicos como la fenilcetonuria, la diabetes y ciertas anemias que son transmitidas genéticamente. Otros problemas, llamados congénitos, pueden ser adquiridos durante el embarazo como consecuencia de hipoalimentación de la madre, adicciones como el alcoholismo, la drogadicción, incompatibilidades sanguíneas o exposición a rayos X.

Sería recomendable sensibilizar a los estudiantes sobre enfermedades que pueda tener la madre que también inciden en el bebé durante el embarazo, como la rubéola, sarampión, herpes, hepatitis o sida, y darles las vías para futuras indagaciones (Brasil, 1994).

Es necesario también esclarecer los conceptos de crecimiento, maduración y desarrollo para que los estudiantes conozcan y diferencien los mismos: el crecimiento relacionado con el aumento de talla y volumen y la maduración relacionada especialmente con los procesos de desarrollo de todo el sistema nervioso central y periférico cerebral, óseo y muscular, que son los que permitirán la progresiva adquisición de posiciones, coordinaciones y desplazamientos del niño.

Es habitual referirse a “lo constitucional” haciendo alusión a todo lo que trae el individuo en el momento del nacimiento: su carga genética, su experiencia durante la vida intrauterina y también el momento de parto. El recién nacido cuenta con la potencialidad de sus reflejos, la característica de su energía y el tonismo muscular, además de portar una serie de emociones y funcionamientos específicos cognitivos que, como especie humana, le permitirán comprender el entorno circundante, vincularse con los humanos y desarrollar el habla, por ejemplo.

Es importante, sin embargo, reconocer las diferencias individuales entre los sujetos ya que si bien los niños nacen con reflejos como el de succión, por ejemplo, la fuerza del mismo es diferente en cada niño, así como también lo serán las características del pecho materno que permitirán el ajuste para el amamantamiento. Aquellos niños que no poseen la suficiente fuerza para succionar deben tener un cuidado especial para ser alimentados hasta que madure esa función vital. El amamantamiento, además de proveerles el alimento, les dará confianza y seguridad a ambos (Moreau, 1990).

Las maneras de acostar al bebé, darle chupete o no hacerlo, también son temas de actualidad que siguen las indicaciones de pediatras y puericultoras sostenidas por investigaciones (Nasanovsky, Ruggieri, Díaz Córdova, 2008).

La crianza deberá acompañar y favorecer la adquisición de posiciones autónomas. La posibilidad de sentarse, pararse y gatear son indicios de maduración, pero para darse los bebés deben contar con un medio social que contenga y promueva esas nuevas posiciones y exploraciones.

Al respecto, se encuentran actitudes diferentes sobre la mayor o menor intervención de los adultos en la crianza. En el ámbito escolar se procurará que los docentes acompañen y favorezcan los movimientos sin forzarlos o colocarlos en posiciones que los niños no pueden lograr por sí mismos. No se trata de “adelantar” procesos o usar andadores para “que aprendan a caminar”. En algunos medios se promocionan muchos objetos para “entretener” al bebé, como *bebesit* con pilas que mueve constantemente al pequeño, o andadores que permiten desplazamientos muy rápidos, y producen confusión tanto en los niños como en los adultos. Cada niño tiene sus propios procesos de maduración y desarrollo, y logrará esas posiciones con alegría y destreza a su tiempo. La postura del adulto (padres y docentes) deberá

favorecer y no adelantar ni inhibir el movimiento por temor: es lo que se entiende por intervenciones de manera “indirecta”, a través de la voz, la palabra, el lenguaje corporal y la creación de un ambiente motivador para el desarrollo motriz.

Para profundizar en estos temas pueden consultarse diversos autores como Meinel y Schnabel (1987) que parten de la descripción de los reflejos y movimientos masivos incontrolados del bebé, señalando el logro de las coordinaciones visomotoras y el desarrollo, entre los tres y los cinco años, del afianzamiento de la locomoción independiente y la adquisición de formas motoras múltiples.

Mora y Palacios (1998) permiten comprender también el desarrollo físico y psicomotor, la definición de la lateralidad, la estructuración del esquema corporal y el progresivo control muscular asociado a los procesos cerebrales señalando la importancia del lóbulo frontal que permite el desarrollo de la planificación y anticipación, entre otras funciones, a partir de los cuatro o cinco años de vida.

Otros autores como Navieras y Franchina (1998) ofrecen perfiles sobre las características de las adquisiciones de los niños durante los primeros cinco años, definiendo los primeros dos años como una etapa de exploración, los 3 y 4 años como preconsolidación y a los cinco años se alcanzarían los logros esperables desde el punto de vista del desarrollo motor.

Desde una perspectiva que plantea una modalidad de “intervención indirecta” pueden consultarse textos originales de la Dra. Emmi Pikler, fundadora del Instituto Loczy, en Budapest en 1946 (Pikler, 1985), u otras publicaciones actuales (Porstein, 2006). Para enriquecer la tarea docente con esas edades, es importante reconocer que no se trata de “un modelo” a aplicar sino de analizar el lugar que esta autora da a las intervenciones de los adultos y a las “posiciones intermedias”, que son aquellas que logra por sí solo el niño en sus intentos de desarrollo autónomo.

Otro aporte a considerar es el que ofrecen las investigaciones desde el campo de la neurociencia acerca del funcionamiento y desarrollo cerebral en los primeros años de vida. Hoy en día se acepta el concepto del “modelado social de las funciones cerebrales” (Candau, 2002) asociado al concepto de “plasticidad neuronal”. Este último concepto es utilizado para caracterizar la gran cantidad de cambios a nivel molecular, celular y de redes nerviosas que se producen. “Si bien la adaptabilidad es una característica de los organismos vivos en general, la neuroplasticidad es una propiedad intrínseca del sistema nervioso, que se mantiene, en mayor o menor medida, durante el transcurso de la vida y de la cual depende su complejo funcionamiento” (Colombo, 2007: 105). Estos descubrimientos cobran relevancia al tener en cuenta que la educación infantil comienza con la atención de niños desde los primeros meses de vida (a partir de los 45 días) y que el 80% del desarrollo neurológico está logrado alrededor de los cinco años.

En esta dimensión se ha incluido lo corporal y lo motor como una manera de comprender los desarrollos específicamente motrices asociados a la construcción de la imagen del cuerpo, a la representación del propio cuerpo en el espacio. La imagen corporal es una construcción personal que sufre constantes transformaciones a lo largo de la vida, a partir de las cuales también se modifican las relaciones espaciales y emocionales en función de las imágenes corporales de los otros. Como señala Calmels (2004) el cuerpo es producto del quehacer corporal entre el adulto y el niño, y dentro de ese vínculo, los juegos tradicionales cobran gran importancia.

Los aportes provenientes de la psicomotricidad que toman influencias de la teoría psicogenética y el

psicoanálisis (Lapierre, 1997, entre otros) realizaron contribuciones para comprender las relaciones entre el cuerpo y la mente, pensamiento, afecto y movimiento. Las mismas permiten comprender las interacciones entre los adultos y los niños a través del lenguaje del cuerpo, su gestualidad y movimientos. “Sin embargo, los desarrollos teóricos referidos a la psicomotricidad deben ser evaluados cuidadosamente en su interpretación para la implementación didáctica, ya que han derivado en prácticas educativas que, en su afán integrador, resultaron erradas y forzadas” (Windler, 2001). A modo de ejemplo se menciona la creencia generalizada de que para aprender algo debe ser “pasado” o vivenciado por el cuerpo, promoviendo en consecuencia actividades corporales para favorecer el aprendizaje de la lectura, la escritura o el cálculo.

El grado de integración lograda por el niño, entre su cuerpo y su persona, se va haciendo visible a partir del control voluntario de sus movimientos y la progresiva autonomía que les permite alejarse del adulto reconociendo el peligro. En sus relaciones, los niños mostrarán esa alternancia entre sentirse seguro y requerir ayuda en otros momentos. Al respecto, son interesantes las reflexiones que propone Szanto-Feder (2001) acerca del cuidado de sí mismo y de qué manera ponerse en riesgo o ser más precavido también es una construcción social que depende, en gran medida, de la seguridad o temor con que el adulto acompaña al niño en sus exploraciones.

Los problemas del desarrollo vinculados con los aspectos motores y corporales deberán ser conocidos y trabajados: desórdenes derivados de la nutrición, malformaciones físicas, anomalías neurológico-sensoriales, distintas formas de epilepsias, parálisis, perturbaciones de la visión, la audición, etcétera.

Se considera relevante desarrollar estos contenidos de enseñanza para que los alumnos, futuros docentes, comprendan la responsabilidad de las actitudes adultas en el desarrollo corporal motor de los niños. Se reconocerá también la curiosidad que despierta el propio cuerpo en los primeros años de vida y la importancia de encontrar las maneras de responder a sus inquietudes. También, la profundización en el conocimiento de esta dimensión del desarrollo les dará, a los estudiantes, la base para elaborar propuestas didácticas que puedan favorecer el desarrollo tanto de la motricidad fina como gruesa. Esto se realizará a través de diferentes actividades, gran parte de ellas lúdicas, que serán trabajadas en las distintas materias.

## 6.2. Dimensión cognitiva

Consideramos que los aspectos referidos a la dimensión cognitiva se encuadran fundamentalmente en los desarrollos teóricos de la teoría constructivista de J. Piaget, en los aportes de la teoría sociohistórica de Vigotsky, en las contribuciones de Bruner y en ciertos enfoques teóricos actuales que se enmarcan en la línea cognitivista, por ejemplo, los desarrollos de Smith (1992) y las teorías de la mente (1995).

En este sentido, creemos importante trabajar con los estudiantes la construcción de la inteligencia sensoriomotora en forma pormenorizada, caracterizando los diferentes subperíodos que lo integran según Piaget, incluyendo las diferencias individuales que se verifican en un mismo estadio y teniendo en cuenta los condicionantes socio-culturales.

Será importante revisar algunos conceptos ya vistos en la materia de la Formación General, Psicología

de la Educación, relacionados con la teoría piagetiana de la equilibración y los factores que inciden en el desarrollo: maduración o herencia, acción social, experiencia física y lógico matemática y la equilibración<sup>3</sup>.

La construcción de lo real con las categorías de construcción del objeto, espacio, tiempo y causalidad, en los diferentes subestadios, serán objeto de análisis, utilizando algunas de las observaciones que Piaget ha realizado y otras registradas por los mismos estudiantes. También se sugiere trabajar los aspectos vinculados con la estructura refleja, innata y cómo ésta es la génesis de las primeras adaptaciones adquiridas, señalando los sucesivos procesos de diferenciación e integración de esquemas iniciales a través de las reacciones circulares primarias y su tendencia a la conservación. Asimismo se propone caracterizar en los siguientes subestadios las reacciones circulares secundarias y la vinculación de esquemas, la coordinación de esquemas secundarios y su aplicación a lo nuevo, pasando por las reacciones circulares terciarias y las conductas de soporte, así como el descubrimiento de nuevos medios por experimentación activa hasta el logro de las combinaciones mentales que señalan el inicio de la representación y del pensamiento.

La imitación y su relevancia como génesis de la representación serán analizadas en este tránsito por el estadio sensoriomotor. El estadio siguiente al sensoriomotor es el de la inteligencia denominada por Piaget como preoperatoria, simbólica e intuitiva, en la que se registran los procesos de representación y simbolización. En este estadio la construcción del yo como una actividad subjetiva o interior posibilita al niño diferenciarse del mundo externo, y consecuentemente la posibilidad de objetivar la realidad.

La capacidad de representación se inicia en el último subestadio del período sensoriomotor y se manifiesta en la aptitud de diferenciar los significantes de los significados. Esta competencia implica la substitución de un objeto por un signo o símbolo, permitiendo el advenimiento del lenguaje como medio fundamental del pensamiento.

El concepto de representación se expresa desde distintas connotaciones en las diferentes líneas teóricas y determina, en consecuencia, etapas de manifestación disímiles. En las líneas teóricas cognitivistas actuales la representación es la codificación del conocimiento y el modo en que se organiza en el sistema cognitivo del sujeto. En esta dirección se considera la existencia de representaciones en etapas anteriores, y no sólo en ausencia del objeto. Esto también se verifica en la construcción de las imágenes mentales señalando que éstas se manifiestan en momentos anteriores a los señalados por Piaget.

En esta etapa cobran fundamental importancia las diferentes manifestaciones de estos procesos y cómo se construyen: la imagen mental, la imitación diferida, el juego simbólico, el lenguaje, el dibujo (este último aspecto será trabajado, además, en la materia referida a conocimientos de la Plástica en la educación inicial). Se propone debatir las diferentes perspectivas que han investigado la construcción del lenguaje y las relaciones entre pensamiento y lenguaje, conocer los desarrollos teóricos de autores como Chomsky (1957, 1990), Vigotsky (1915, 1934) y Bruner (1972, 2005), entre otros, diferentes a las posturas piagetianas referidas a este tema (las etapas en el aprendizaje del lenguaje y el rol del docente serán también tratadas en los espacios referidos al Lenguaje en la Educación Inicial).

Las características del pensamiento intuitivo o preoperatorio son fundamentales como tema de re-

<sup>3</sup> Piaget, Jean (1973): *Estudios de Psicología Genética*. Buenos Aires: Editorial Emecé.

flexión. Se explicitará el recorrido que realizan los niños hasta alcanzar las diferentes conservaciones, tales como la sustancia, el peso, la longitud, el volumen, las operaciones de clasificación y de seriación y las contribuciones de Piaget sobre la construcción del número (los aspectos relacionados con lo numérico y su construcción serán ampliados en las instancias referidas a Matemática en la educación infantil). Asimismo se trabajarán los aspectos figurativos y operativos del conocimiento, en relación con la intuición global y articulada, y el pasaje a la estructura operatoria, así como las características del conocimiento: físico, social y lógico, y los procesos de abstracción empírica y reflexiva.

En relación con la teoría socio-histórica de Vigotsky, se sugiere retomar los conceptos trabajados en la Formación General destacando el lugar predominante que otorga al proceso de aprendizaje, el cual influye y determina el proceso de desarrollo. Asimismo será fundamental poner el énfasis en el concepto de zona de desarrollo próximo y en la ley de doble formación de los procesos psicológicos superiores. Reviste particular importancia establecer una diferencia entre aquello que el sujeto puede aprender por sí mismo y aquello que es capaz de aprender con ayuda de otros “mediadores”. La distancia que existe entre el Nivel de Desarrollo Real y el Nivel de Desarrollo Potencial es lo que Vigotsky denomina Zona de Desarrollo Próximo. De este modo logrará interiorizar instrumentos progresivamente adquiriendo capacidades de atención, memoria y formación de conceptos en su actuación externa compartida: nivel interpsicológico. Éste será intrapsicológico cuando estos instrumentos sean interiorizados como capacidades reales.

Encontrada en las actuales perspectivas cognitivas, las contribuciones de la Teoría de la Mente resultan un aporte para entender las representaciones que los niños tienen de los pensamientos, emociones, intenciones, etc., propias y de los otros. Cuando los niños descubren, al iniciarse en el conocimiento reflexivo, estas capacidades de la mente, se potencia su competencia comunicativa, que además les posibilitará el progresivo conocimiento de sus fortalezas y debilidades ante los variados aprendizajes que incorporan.

Rivière y Núñez (1996) afirman que estos aportes han ayudado a entender mejor las relaciones entre el desarrollo cognitivo y el social, y en la comprensión de los procesos de representación. Consideran que la actividad docente consiste, en general, en comunicar. Esta función presume que la factibilidad de comunicar algo a otros se verifica cuando éstos son seres con mente; en la relación educativa y en el contexto escolar se expresan cotidianamente las habilidades mentalistas de niños y adultos.

Colwyn Trevarthen, otro investigador de estas teorías, afirma que los niños poseen motivos primarios para cooperar y entenderse que se manifiestan desde los primeros meses de vida y dan lugar a los posteriores sistemas de simbolización y de aprendizajes específicos.

En la línea cognitivista del desarrollo, será importante debatir los desarrollos de Karmiloff Smith y su teoría de la redesccripción representacional, que adjudica a los niños pequeños mayores capacidades en las primeras etapas.

Las dificultades que los niños manifiestan en sus aprendizajes serán objeto de reflexión. En ocasiones estos aprendizajes refieren a algunos contenidos en particular o pueden referir a aspectos vinculados con la atención, la memoria, el control inhibitorio, etc.

Es importante trabajar con los estudiantes ciertas alteraciones del lenguaje tales como retrasos en el

desarrollo, mutismo, problemas de tartamudez, disfonías, dislalias, etc., para poder orientar a los padres en la consulta a especialistas.

### 6.3. Dimensión social

Los comportamientos sociales de los sujetos, como todas sus manifestaciones, requieren del conocimiento de los contextos de vida para su mejor comprensión. Los aspectos sociales deben ser trabajados en continua relación con las manifestaciones cognitivas, corporales-motoras, y muy especialmente con las afectivas. Es fundamental entender las características del proceso de socialización en los niños, considerando que ésta es una de las funciones esenciales de la institución escolar como agente socializador y como ámbito integrador de las diferentes instancias de socialización. Entre las teorías que destacan la importancia del contexto sociocultural y se inscriben en la tradición de Vigotsky, se incluyen los desarrollos de Rogoff con su concepto de participación guiada y de Bruner, en sus apreciaciones sobre la importancia de lo grupal, entre otros. También la teoría de Bronfenbrenner (1993) presenta explicaciones interesantes en su teoría ecológica del desarrollo. Como ya fuera señalado, las teorías de la mente (Rivière, 2000; Astington, 1997) representan una contribución actual para comprender aspectos vinculados con el conocimiento de los otros. Estos autores se han preocupado por los aspectos sociales del desarrollo y han enfatizado especialmente en el desarrollo social del conocimiento.

El proceso de socialización es aquel que posibilita la transmisión de la cultura a los nuevos miembros de la sociedad, de una generación mayor a otra menor. Es un proceso mediante el cual los sujetos aprenden conocimientos específicos, desarrollan sus capacidades y habilidades necesarias para su participación en la vida social, se adaptan a los modos de comportamiento organizado propio de su sociedad, y a su vez inciden recíprocamente en sus transformaciones. Durante el ciclo vital, van cobrando importancia los distintos agentes de socialización, que juegan un rol de mayor o menor influencia acorde con las características de la sociedad, de la etapa que transita el sujeto y de su lugar en la estructura social.

Tradicionalmente, ha sido la familia el agente socializador fundamental en la vida de los sujetos, a cuya influencia se van sumando otros grupos que colaboran en el desarrollo de este proceso, así como en la constitución subjetiva. En los últimos años muchos autores afirman que frente a los actuales cambios sociales, la influencia de la familia ha disminuido notablemente y ha delegado sus funciones en otros agentes socializadores. De este modo aseguran que es cada vez mayor el ascendiente que ejercen los medios masivos de comunicación, otras instituciones como las educativas y también los grupos de pares (Harris, 1999).

El inicio de este proceso desde el nacimiento enfatiza los primeros vínculos afectivos que los niños establecen en su círculo familiar, con los otros significativos que conforman su entorno primario y que también comprende a los miembros de la institución escolar, según ingresen los niños. Los procesos de individuación y de socialización se implican de un modo recíproco.

Los niños aprenden a reconocer diferentes posturas, como las de acunamiento y amamantamiento, y discriminan las voces y las diferentes expresiones afectivas de los cuidadores, que obran como sostén en el proceso de identificación.

Asimismo es importante detectar ciertas expresiones de temor y recelo que manifiestan los niños frente a los extraños generalmente después de los seis meses de edad. Por estas razones es preciso pensar actitudes y modos de interacción que generen vínculos de confianza con los otros y con ellos mismos. Los niños van avanzando en sus comportamientos sociales y muestran reconocimiento de su propia imagen y se van diferenciando de otros construyendo su yo corporal. También se observan sus expresiones de alegrías y enojos, sentimientos empáticos, rechazos, etc.

Del mismo modo, incorporan pautas y reglas de convivencia y es necesario ayudarlos a respetarlas y a controlar las agresiones, atendiendo tanto al agresor como al agredido. Será preciso trabajar algunas investigaciones sobre los vínculos entre pares. Son ilustrativas las investigaciones sobre los intercambios e interacciones sociales indagadas por Stamback y otros<sup>4</sup> (1983) y Coll<sup>5</sup> (1990).

El control de esfínteres es un aprendizaje importante en estas edades. Cada familia tiene diferentes modos de encarar el aprendizaje de los hábitos de higiene, por razones de índole cultural. Será preciso acordar con los padres para que los niños puedan construir una positiva imagen de su cuerpo y de su autoestima. Las teorías de la mente ayudarán a entender cómo los niños conciben las acciones humanas propias y de los otros: deseos, intenciones, engaños, etc., que tanto se relacionan con la comprensión social.

Asimismo las investigaciones sobre la construcción de la moralidad en los niños que ha realizado Kohlberg (1992), introduciendo etapas en este desarrollo, aportan a este tema. Piaget, que ha sido uno de los que investigó el criterio moral en los niños, habla del pasaje de una moral heterónoma a una autónoma y relaciona lo moral con el desarrollo intelectual. Será preciso analizar con los estudiantes de la formación, algunos comportamientos tales como el robo, la desobediencia constante, la mentira, etc.

Además, es importante trabajar los comportamientos de agresión y de niños con problemas de conducta. Estos niños sufren frente a sanciones de exclusión por parte de ciertas instituciones que los obligan a cambiar permanentemente de escuelas. También es importante reflexionar las actitudes de los niños tímidos y retraídos para ayudarlos a superar estos sentimientos.

### 6.4. Dimensión emocional

Desde esta dimensión se abordarán teorías que aportan a la comprensión de la vida emocional de los niños en sus primeros años. En todas ellas se destaca la complementariedad con la figura del adulto que da sostén, apoyo y cuidado a los niños, y sus vinculaciones con el contexto social.

Se puede señalar una situación inicial del recién nacido caracterizada por ansiedades intensas y un estado de no integración emocional que requiere de cuidados maternos que le brinden sostén físico y emocional. Winnicott (1991, 1993) describe en varios de sus textos las características de este vínculo que deberán desarrollar tanto madres y padres como educadores y que implica tres aspectos: el sostén físico (handling), el sostén emocional (holding) y la vinculación del pequeño con el mundo externo o estimulación. Este concepto es importante porque desde los inicios del vínculo señala la importancia del medio ambiente social como facilitador del desarrollo saludable.

<sup>4</sup> Stamback (1983) (et al.): *Los bebés entre ellos*. Barcelona: Gedisa.

<sup>5</sup> Coll, César (1990): *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. Barcelona: Paidós.

En este sentido se deben considerar los trabajos pioneros de Spitz (1985) al describir el fenómeno del “hospitalismo”, situación que lleva a algunos niños a un estado de desamparo ante la imposibilidad de establecer un vínculo inicial de estimulación, amor, confianza y cuidado que puede llevarlos hasta la muerte.

Con respecto al establecimiento de los primeros vínculos de apego pueden consultarse los textos clásicos de Bowlby (1976), o algunas revisiones como las de Mallinckrodt (2000). Este autor señala que aquellos niños que logran desarrollar sentimientos de seguridad durante la infancia pueden explorar el entorno físico y ante alguna situación interna o externa que les genera inseguridad tienen la posibilidad de recurrir a alguna figura de sostén. Esta confianza en otro se irá transformando posteriormente en representaciones interiorizadas de autoconfianza. Se podrán apreciar entonces conductas de mayor autonomía y la capacidad de jugar solo.

En otra condición se encuentran aquellos niños y niñas que son ignorados o rechazados como forma habitual de vínculo. Estos niños “desactivan” sus intentos de solicitar sostén y contención afectiva, acostumbrados a la escasa o nula respuesta ante sus demandas. Pueden mostrar una conducta evitativa o rechazante. Otro tipo de características se observan en las interacciones de niños pequeños cuando los adultos que se ocupan de la crianza son inseguros o contradictorios en la forma de relacionarse con ellos, de manera bastante estable. En estos casos se observa que generalmente los niños desarrollan conductas de hipercontrol y exageran las expresiones de desamparo cuando éstas aparecen. Son niños que manifiestan angustia, lloran y tardan en encontrar consuelo.

Será importante reflexionar con los estudiantes acerca de cómo se generan y construyen estos vínculos que dinamizan el desarrollo infantil y comprender la preponderancia de diferentes vías de contacto y comunicación como son la voz, la mirada, el contacto corporal y la palabra y encontrar los momentos propicios para establecerlos: la alimentación, momentos de higiene, descanso y juego.

Es importante considerar de un modo relativo algunas aseveraciones categóricas respecto de la irreversibilidad de los fallos o trastornos importantes al establecerse los primeros vínculos, ya que, en general, éstos no son absolutos ni influyen de modo permanente la posterior capacidad de relación. Muchas son las personas, tanto adultos como pares, que intervienen en la constitución subjetiva infantil, y variadas las experiencias a lo largo de la vida que van marcando y permitiendo nuevas reestructuraciones en las personas. Hoy en día se reconocen en algunos sujetos posibilidades de afrontar situaciones adversas en condiciones inesperadas. Se habla de resiliencia como una capacidad humana, individual o grupal, que permite resistir a situaciones adversas, encontrando recursos creativos para emerger de ellas (Melillo, 2002).

Teniendo en cuenta estos aspectos se podrá evitar la tendencia a *etiquetar* tempranamente a los niños como *seguros*, *inseguros*, *hiperactivos*, *tímidos*, *agresivos*, interpretando rápidamente que son consecuencia de ciertas características de los padres o del entorno familiar. También pueden tener lugar ciertas creencias negativas con respecto a la temprana escolarización de los niños en el jardín maternal argumentando que la separación temprana del hogar traerá como consecuencia inseguridad afectiva en los niños. Estas aseveraciones, además de generar culpa en los padres y madres, impiden establecer una comprensión más amplia acerca del desarrollo emocional infantil considerando la complejidad del

mismo. Los niños pequeños, sin lugar a dudas, requieren del contacto, cuidado y afecto y este vínculo puede ser provisto tanto por la familia como por otros significativos que interactúan cotidianamente con él. Para fortalecer la relevancia del *otro* en la constitución psíquica de los niños, además de los autores ya mencionados podrán revisarse los aportes de Freud (1968), Ana Freud (1975), Erikson (1988, 2000), Dolto (1964), Bleichmar (2000) y Rodulfo (1991), entre otros.

Los aportes de Kaye (1986) referidos a los intercambios entre padres e hijos son interesantes, ya que su marco referencial proviene de la teoría sociohistórica y contempla el concepto de “díada”, en este caso constituida por padres e hijo, considerándola un sistema social que recibe influencias del entorno. Las dos características principales que atribuye a este sistema son el participar de una historia compartida y el perseguir fines comunes.

Conceptos freudianos (1968) como las tópicas que dan explicaciones acerca de las cualidades psíquicas (consciente, preconscious e inconsciente) y la estructuración del aparato psíquico (Yo, Ello y Superyo) son herramientas necesarias para aproximarse a la complejidad del mundo emocional. Las ideas de Freud para entender la naturaleza de la vida psíquica y del comportamiento de las personas ha sido un aporte valorado tanto a nivel psicológico como educativo, así como también el reconocimiento de la sexualidad infantil, las teorías sexuales infantiles y la genitalidad como una construcción posterior a esta etapa.

Para comprender el desarrollo del ser humano, sus posibles características y trastornos emocionales, Freud plantea el concepto de *series complementarias*. Considera que lo constitucional es el punto de partida extrauterino; luego los primeros cinco años de vida son los que van a estructurar las primeras redes vinculares y la organización emocional primitiva, sentando las bases desde donde cada sujeto seguirá creciendo y desarrollándose. La tercera serie, que incide y determina también al sujeto, está vinculada con las situaciones actuales en donde siempre existen factores externos que van a desencadenar procesos internos. Esta perspectiva muestra la multideterminación en las características personales que incluyen determinantes de orden biológico, psíquico y sociocultural.

Dentro del psicoanálisis, la teoría del Complejo de Edipo, así como las teorías sexuales infantiles, ayudarán a comprender algunas características del pensamiento infantil. Si bien se cuestiona actualmente la universalidad que Freud le confiere al complejo de Edipo y su incidencia en la determinación de la identidad sexual, es importante para comprender los sentimientos de celos y rivalidad entre hermanos y compañeros y los temores, fantasías y agresiones en estas edades.

Estas teorías ofrecen explicaciones acerca de diversas conductas que se observan en la infancia, tales como negativismo y oposición alrededor de los dos años como una forma de afianzar su Yo, la curiosidad sexual que aparece de diversas formas entre los tres y los cinco años o la construcción de la moral y los interrogantes sobre la vida y la muerte. Los trabajos de Ana Freud (1975) sobre las líneas del desarrollo son de gran utilidad para comprender el progresivo pasaje de los niños desde la situación inicial de dependencia absoluta a los progresos en la autonomía y la vinculación tanto con otros como con su entorno. Aborda temáticas como la alimentación, el control de esfínteres y el juego. También refiere a los diversos trastornos que pueden tener lugar en el curso del desarrollo y de qué manera pueden aparecer regresiones temporarias ante situaciones familiares conflictivas.

Erikson, también psicoanalista, aporta los aspectos sociales a esta perspectiva y son interesantes sus trabajos acerca de las diferentes edades del hombre como las formas de vincularse, las ritualizaciones y el diálogo lúdico.

Conocer y comprender características del desarrollo general de los niños permitirá a los futuros profesionales no sólo observar a los niños sino también poder contener y asesorar en algunos casos a los padres. Sabrá guiar, cuando sea necesario, la consulta con algún especialista porque encuentra que ciertas manifestaciones infantiles están muy alejadas de lo esperable para su edad de desarrollo. Estos comportamientos pueden expresarse como temores muy persistentes, manifestaciones depresivas, problemas relacionados con el sueño, la alimentación y ciertas afecciones respiratorias: fatiga crónica, asma, etc. La oportuna detección y derivación, siempre conversada y acordada con las familias, será un beneficio para los niños.

Será conveniente acompañar los desarrollos teóricos con el análisis de observaciones que pudieran realizar los estudiantes, a modo de trabajos prácticos. Es de gran utilidad realizar observaciones, por ejemplo, de secuencias lúdicas a cualquier edad o de grafismos a partir de los tres años, también de la actividad individual y grupal de los niños. La diversidad de material recolectado entre los estudiantes, así como también sus propias experiencias de las prácticas darán los elementos necesarios para que puedan ejercitarse en la descripción y el análisis de los procesos de desarrollo emocional infantil.

## 7. El jugar en la infancia

El juego es una de las manifestaciones fundamentales y predominantes en la infancia, que ha sido estudiada por innumerables autores a través del tiempo, y aparece muy especialmente en la historia de la psicología y la pedagogía del nivel inicial.

En los diferentes campos de la formación docente, la temática del juego será abordada en varios espacios curriculares, y consideramos que este tratamiento recurrente y diferenciado colaborará para una mejor comprensión de esta expresión compleja, individual y grupal y orientará a los estudiantes para potenciar sus prácticas de enseñanza y de formación.

Esta actividad ha sido objeto de variadas interpretaciones, y creemos importante realizar un breve recorrido sintetizando algunas de las teorías que se han ocupado de explicarlo y caracterizarlo, tanto desde su incidencia en el desarrollo como por su utilización en la enseñanza.

Es reconocida la importancia que reviste el juego en la constitución subjetiva, comprometiendo las distintas dimensiones del sujeto: la afectividad, la motricidad, la cognición y la socialización. No obstante, su presencia en la actividad cotidiana del nivel inicial reconoce períodos de mayor relevancia y otros de menor presencia.

*“No se debería decir de un niño solamente que ‘crece’, habría que decir que se ‘desarrolla’ por el juego. Por el juego hace actuar las posibilidades que surgen de su estructura particular, realiza las potencias virtuales que*

*afloran sucesivamente a la superficie de su ser, las asimila y las desarrolla, las une y las complica, coordina su ser y le da vigor.” (Chateau)<sup>6</sup>*

En la línea teórica que ha caracterizado al juego como excedente de energía se incluye Friedrich Von Schiller, quien asegura que los niños juegan para gastar el excedente de energía, porque conservan un capital de energía intacto. Asimismo, y siguiendo esta concepción, Herbert Spencer afirma que “el juego es el ejercicio artificial de las energías dispuestas a gastarse”. No obstante, Chateau considera que lo que caracteriza al juego infantil no es precisamente la energía que gastan los niños sino la dirección particular que se le otorga a la misma. “La energía excesiva no corresponde en modo alguno al juego, sino al arrebato que se produce en el seno del juego.”<sup>7</sup>

Según Lazarus, quien sustenta la teoría de la relajación, el juego sirve para aliviar la fatiga de los sujetos en las diversas actividades que despliegan. Significaría como una pausa o interrupción en su accionar, momentos de relajación y de descanso, tanto desde el punto de vista físico como psíquico, cuya función sería preservar al niño del cansancio.

Los críticos a esta teoría aseveran que las observaciones del juego infantil muestran que los niños pueden jugar gran cantidad de tiempo en el día, sin cansarse. Stanley Hall se inscribe en la teoría de la recapitulación, afirmando que el juego de los niños cumpliría la función de reproducir el orden filogenético en la ontogénesis; el niño expresaría en sus juegos, de un modo inconsciente, los momentos recorridos por la humanidad en su evolución. Esta teoría ha sido cuestionada, dado que si bien se pueden establecer algunas analogías entre el desarrollo de los juegos infantiles y el desarrollo de las actividades humanas, no se puede establecer una correlación directa. Justifica, además, la vigencia de los juegos tradicionales relacionándolos con ritos del pasado que reconocen ciertas leyes de la herencia.

Una explicación más acorde sostiene que los juegos tradicionales y su conservación se explican por los determinantes culturales que se transmiten de una generación a la siguiente, aceptando las adaptaciones, producto de cada época.

La teoría del ejercicio preparatorio de Karl Groos sostiene que el juego cumple la función de completar las tareas vitales en función de un posterior desarrollo. Esta teoría, también denominada del “preejercicio”, considera que el juego constituye en las primeras edades de la especie humana un procedimiento instintivo de adquisición de aquellas conductas que en etapas posteriores deberá afrontar en la vida adulta. Karl Groos afirma que el juego colabora en la maduración psicofisiológica y es un fenómeno vinculado con el crecimiento. Este autor realiza una clasificación entre los juegos motores y los juegos simbólicos y señala que los primeros colaboran en el desarrollo físico y los juegos simbólicos ayudan en el ejercicio de actividades sociales.

### Piaget: Teoría del Juego

Son muy importantes los aportes de Piaget para la comprensión del juego infantil. Para este autor, el juego implica una actividad similar a las otras tantas que realiza el niño. Afirma que el juego se definiría por las diferencias de grado en la orientación que adopta este comportamiento en el que observa una

<sup>6</sup> Chateau, J. (1987): *Psicología de los Juegos Infantiles*. Buenos Aires: Kapelusz.

<sup>7</sup> Chateau (*Ibid.*)

predominancia de la asimilación sobre la acomodación.

*“(...) con la interiorización de los esquemas, el juego se diferencia cada vez más de las conductas de adaptación propiamente dichas (inteligencia), para orientarse en la dirección de la asimilación”*

*“si el acto de inteligencia desemboca en un equilibrio entre la asimilación y la acomodación, en tanto la imitación prolonga esta última por sí misma, se puede decir que el juego es esencialmente asimilación o asimilación que prima sobre la acomodación.”<sup>8</sup>*

Esencialmente en su obra *La formación del símbolo en el niño*, y en otros escritos, Piaget describe al juego infantil como una actividad mediante la cual el niño adapta la realidad a sus deseos, haciendo que todo sea posible. Piaget debate si el juego adopta los diferentes rasgos que le atribuyen otros teóricos, como por ejemplo el carácter autotélico (Baldwin) que supone perseguir un fin en sí mismo, y no otros objetivos ajenos a la actividad que su propia satisfacción. Se pregunta también sobre otras características como la de considerar al juego desinteresado y serio, y si es posible definirlo como una actividad placentera, en un sentido absoluto, concluyendo que el juego tiene como característica la búsqueda del placer.

*“(...) la asimilación simple bajo la forma de la repetición de un acontecimiento y, en general, prima sobre la búsqueda del gozo como tal.”<sup>9</sup>*

Es importante, además, la clasificación que Piaget realiza respecto de los juegos en funcionales, simbólicos y reglados, que se corresponden con las etapas o estadios del desarrollo que establece.

## Los aportes de Vigotsky y Bruner

En sus conceptualizaciones teóricas Vigotsky le confiere al juego un lugar fundamental en el desarrollo del sujeto. Este autor coincide en cuestionar si el placer es una característica del juego, aunque asegura que el juego logra liberar al niño de las exigencias a las que se ve compelido en el devenir cotidiano.

*“El juego no es el rasgo predominante en la infancia sino un factor básico en el desarrollo.”<sup>10</sup>*

Considera que el juego es la manera que encuentra el niño de participar en la cultura, y que esta actividad está regulada por la cultura misma. Sostiene que el juego incluye todas las tendencias evolutivas de un modo condensado. Durante el desarrollo, el juego se va modificando y la situación imaginaria inicial, muy ligada a la realidad, se va transformando en la concreción de un propósito, por lo que rehúsa considerar al juego como una actividad sin objetivos. Son las reglas las que le darán sentido al juego, ya que se constituyen en su desafío.

Vigotsky sostiene que el juego crea una zona de desarrollo próximo dado que en el juego el niño está siempre más avanzado que en su comportamiento habitual.

*“(...) El juego crea zona de desarrollo próximo en el niño. Durante el mismo, el niño está encima de la edad promedio, por encima de su conducta diaria; en el juego, es como si fuera una cabeza más alto de lo que en realidad es.” (Vigotsky, 1988).<sup>11</sup>*

<sup>8</sup> Piaget, Jean (1966): *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.

<sup>9</sup> Piaget (*Ibid.*)

<sup>10</sup> Vigotsky, Lew (1979): *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Editorial Grijalbo.

<sup>11</sup> Vigotsky (*Ibid.*)

Señala además la relativa libertad que implica el juego, que si bien lo libera de la coacción, las acciones del niño están subordinadas al significado de los objetos y el niño obra en consecuencia. Vigotsky le adjunta al juego el rasgo de seriedad. Este autor considera que el verdadero juego se verifica cuando los niños ya poseen imaginación.

*“El niño en su primer año de vida carece de imaginación, es un ser ‘realista en sumo grado’, está sujeto al poder de las cosas que tiene delante de sí en aquel momento.” (Vigotski 1933- 1934, 1996).*

Los aportes de Bruner referidos al juego son merecedores de consideración para comprender el fenómeno lúdico. Bruner afirma que el juego es un factor que compensa la inmadurez con que los seres humanos nacen. En esta etapa del ciclo vital, el juego cumple importantes funciones dado que hace posible que el organismo experimente con conductas complejas sin la obligación de cumplir una determinada meta. De esta manera, sostiene que el juego es un medio para minimizar las consecuencias de las propias acciones y, por lo tanto, de aprender en una situación menos arriesgada.

Durante el juego el niño alcanza logros sin claras intenciones, y estas condiciones del juego le evitan experimentar frustración. El juego posibilita ensayar diferentes conductas y explorar la manipulación de herramientas e instrumentos descubriendo sus posibilidades.

## El significado del juego en las teorías psicoanalíticas: Freud, Winnicott, Aberastury

En la obra de Freud, encontramos referencias sobre el juego, considerándolo “una práctica normal”; es decir que el juego en sí mismo tiene una finalidad que persigue el placer y el goce del niño. Esta manifestación infantil cumple la función de liberar las tendencias reprimidas y posibilita develar aquellas inclinaciones que son censuradas por la sociedad y sobre las que se ejerce una cierta represión. Las tendencias reprimidas quedan latentes en el inconsciente y se expresan a través de otras actividades como el sueño o el juego. La actividad lúdica estaría regida por un goce del orden sensual. De este modo, a través del juego el niño modifica la realidad y realiza duelos por las pérdidas vivenciadas y las elabora, anulando sus experiencias dolorosas y angustiantes.

En su obra *Más allá del principio del placer*, Freud describe el juego del “fort da”, ejemplo del carretel que un niño echa a rodar y recupera mediante un cordel, evidenciando angustia al arrojarlo y satisfacción al recuperarlo; conducta que hacía suponer el esfuerzo que realizaba el niño procurando compensar y soportar mejor la ausencia materna.

Winnicott otorga al juego de los niños un lugar fundamental en la integración de la personalidad. Este autor le confiere diferentes significados: expresar placer, exteriorizar la agresión, manejar la ansiedad, alcanzar experiencia, establecer contactos sociales y de comunicación con los otros. El juego es un modo de sublimación que permite a los niños liberar su carga agresiva de un modo constructivo. De este modo el juego posibilita una actitud social de control de su ansiedad y de las pulsiones que le provocan angustia. Winnicott considera que a través del juego los niños desarrollan su fantasía e imaginación: “El juego es la prueba continua de la capacidad creadora que significa estar vivo”<sup>12</sup>. El juego es

<sup>12</sup> Winnicott, D. (1960): *El niño y el mundo externo*. España: Ediciones Hormé.

un modo de vivir la experiencia en un área de transición entre la realidad interna y externa, de modo tal que se inician en los vínculos de amistad. El juego es un indicador de salud, dado que es una actividad autoreveladora que permite comunicar aquello que no es posible expresar a través de la palabra.

Uno de los conceptos importantes desarrollados por este autor es la “capacidad para estar a solas” (1958), definido como un signo de madurez dentro del desarrollo emocional. No se refiere puntualmente al hecho de estar solo, sino a la posibilidad de jugar solo en presencia de otro. En este sentido, no debe tomarse como un estado de sufrimiento o de incapacidad para la socialización. Es más bien un índice de la capacidad del estar “consigo mismo” en un medio protector (Grassi, 2001).

Al referirse a los fenómenos transicionales, Winnicott expresa:

*“(...) El jugar tiene un lugar y un tiempo. No se encuentra adentro según acepción alguna de esta palabra. Tampoco está afuera, es decir, no forma parte del mundo repudiado, el no-yo, lo que el individuo ha decidido reconocer (con gran dificultad y aun con dolor) como verdaderamente exterior, fuera del alcance del dominio mágico. Para dominar lo que está afuera es preciso hacer cosas, no sólo pensar o desear, y hacer cosas lleva tiempo. Jugar es hacer.”<sup>13</sup>*

Los objetos transicionales poseen rasgos subjetivos junto a otros propios del mundo externo y representan una defensa frente a las ansiedades que implica la ausencia de las figuras de sostén. Algunos de estos objetos pueden ser las mantas, peluches, chupetes, etc., que le ofrecen seguridad al bebé. Estos objetos en períodos posteriores se abandonan y pierden su importancia resultando un modo de introducir al niño en un espacio más abarcativo propio de lo cultural. El juego, para Winnicott, es vida y la manifestación creadora privilegiada en el desarrollo infantil.

En la línea psicoanalítica, creemos importante sumar el aporte de Aberastury, una de las psicoanalistas infantiles argentinas que ha contribuido a la comprensión de la infancia. Esta autora ha incorporado para el análisis de niños pequeños el diagnóstico lúdico. Considera que el niño a través del juego elabora sus conflictos y ansiedades y proyecta en los objetos lúdicos sus penas y temores. El juego le posibilita representar situaciones del mundo real, dramatizando y jugando a ocupar roles diversos proyectando sus conflictos como medio de dominio y alivio de ansiedades. Una actividad lúdica conveniente y adecuada permitirá a los niños su progresiva adaptación a la realidad, considerando que su función es la de elaborar las situaciones excesivas para el yo, posibilitando su tramitación mediante la repetición del juego y los cambios de roles, al exteriorizar lo que se ha sufrido pasivamente.

El desafío para los educadores implica el intento de entender algunos de estos significados no explícitos para el logro de una mejor comprensión del juego infantil, siempre respetando las características del rol docente, que no debe ser confundido con el del psicoterapeuta.

## El juego compartido con otros

El juego con otros le posibilita al niño un espacio para interactuar con ellos, armar escenarios complejos, asumir mayor diversidad de roles, comunicarse más fluidamente, imitar, etc. Jugar con niños de distintas edades enriquece el juego dramático o ficcional dado que las imitaciones son más complejas

<sup>13</sup> Winnicott, D. (1972): *Realidad y Juego*. Barcelona: Editorial Gedisa.

que las que realizan los niños cuando juegan con pares de edades homogéneas (Bárbara Rogoff, 1993).

*“Para jugar de forma conjunta, los niños deben trabajar juntos por mantener la intersubjetividad, colaborando en la elaboración en la que se va a desarrollar el juego (Bretherton, 1848b, Goncu, 1987). Los niños, los compañeros de juego se preguntan por el significado de sus acciones respectivas, y su insistencia puede ayudarles en relación con aspectos tan diversos como la comunicación, la formación de guiones de las situaciones o la planificación (...) en este tipo de negociaciones, los niños pueden ejercitarse haciendo saber sus intenciones a los otros y comprendiendo las de los demás. Pueden corregirse uno a otro.”<sup>14</sup>*

En los juegos compartidos y en la actividad en grupos pequeños, los niños tienen la posibilidad de mantener una comunicación más directa y cercana con los otros niños, se diversifican las capacidades lúdicas y se promueve la discusión de distintos puntos de vista y la planificación conjunta de estrategias que enriquecen el juego infantil.

Desde las diferentes teorías se aporta a los estudiantes la posibilidad de comprender la relevancia del jugar en la constitución subjetiva. Será fundamental habilitar variadas oportunidades para que la experiencia lúdica tenga lugar en todas las edades que comprende la educación inicial para alcanzar una mejor comunicación de cada docente con sus alumnos, y de éstos entre sí.

## 8. Lo grupal en la infancia

La socialización, entendida como el proceso mediante el cual un niño aprende los modos de la sociedad o grupo social en que vive y le permite funcionar en ella (Elkin, 1992), remite a la importancia tanto de los adultos como de los otros niños con los que interactúa. Bruner (1987) ya demostraba que las culturas producen formas distintas de pensamiento, esto se explica dado que el conocimiento se produce por la interiorización de las herramientas y las formas de socialización de la misma. Estudiando los valores de diferentes culturas con respecto a las tendencias hacia el individualismo o hacia la formación de grupos, sostiene que esas tendencias no son innatas sino que provienen de un aprendizaje cultural.

*“La escala de valores de los esquimales destaca la confianza en uno mismo pero suprime enérgicamente toda expresión de individualismo como actitud ante la vida. Los esquimales son una cultura cuya subsistencia depende de la acción grupal en sus actividades principales: la caza de focas y de renos, y la pesca.” (1987: 42).*

Hoy en día vemos en nuestra sociedad cambios respecto a los lazos sociales y una marcada tendencia hacia el individualismo. Se encuentra entonces un aspecto importante a ser trabajado por los futuros docentes: la constitución y el funcionamiento de los grupos ya que les permitirá reflexionar acerca de su lugar frente a los niños, a los padres de los mismos y a sus propios compañeros de tarea.

Hablamos de “lo grupal” en lugar de “grupo” porque nos referimos a la visualización de fenómenos grupales, configuraciones que varían en la vida social de los niños mientras están en la organización escolar, más que a formas cristalizadas de funcionamiento. El docente forma parte de esos fenómenos

<sup>14</sup> Rogoff, B. (1993): *Aprendices del pensamiento*. España: Paidós.

grupales, no es un observador de “los grupos infantiles”, y se encuentra fuertemente comprometido e implicado emocionalmente en los mismos (Souto, 1993).

En el desarrollo de sus actividades, los docentes trabajan con los niños organizando las tareas desde que entran a la institución hasta que se retiran. La manera de recibirlos, saludarlos y despedirlos, implica ya un manejo de lo grupal. Por ejemplo, la entrada en diferentes horarios de los niños a la institución escolar, los niños que hacen medio turno y se incorporan con los que están desde la mañana, requiere la toma de decisiones.

¿Los que llegan primero deberían esperar sin actividad a que llegue “todo el grupo” para comenzar? Cuando los vienen a buscar ¿deberían los niños esperar sentados y quietos mientras se van yendo sus compañeros? ¿Cuál es la representación del docente sobre su grupo de alumnos? O bien, ¿proponemos actividades o generamos espacios de juego para esos momentos de incómoda y ansiosa espera? ¿Cómo se manejan esos momentos de transición entre las relaciones hogareñas y las escolares?

Una vez que el grupo de niños ya está instalado en la sala, el docente también toma decisiones acerca de las actividades programadas; éstas pueden implicar a todo el grupo, o bien a pequeños grupos en torno a diferentes actividades. En las salas de los bebés y deambuladores, las relaciones están más personalizadas y se visualiza menos al grupo de niños; sin embargo, las dinámicas grupales están funcionando igualmente.

Todas estas actividades requieren conocimiento por parte de los docentes para poder comprender cómo se conforman los grupos, de qué manera se producen las dinámicas grupales que hacen que se establezcan relaciones particulares al interior de los mismos. Se adjudican y asumen roles, se experimentan diferentes tipos de sentimientos como inclusión, exclusión, surgen liderazgos y los grupos tienen movimientos impredecibles, se pueden consolidar o diluir cuando existe poca cohesión entre sus integrantes y se desgranar fácilmente.

Se entiende por grupo a un conjunto de personas que interactúan entre sí, que se reúnen con cierta regularidad y comparten una tarea. Estas interacciones dan lugar a que se construyan códigos compartidos, algunos explícitos y otros implícitos. Se va tejiendo una trama de interacciones que genera la sensación de formar parte de algo, pertenecer, estar *adentro* del grupo. Este *territorio* invisible que forma el grupo hace sentir excluidos a quienes no forman parte del mismo.

Compartimos la tradicional definición de Pichón Rivière (1971): “Todo grupo de personas, ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio, articuladas por su mutua representación interna, que se plantea explícita o implícitamente una tarea que constituye su finalidad”. Teniendo en cuenta estas definiciones podemos imaginar que, seguramente, en una organización escolar coexisten innumerables grupos: grupos de maestros, de niños, de padres, grupos en las diferentes salas.

En relación con los vínculos que se establecen en el interior de los grupos es interesante compartir con los estudiantes los desarrollos teóricos de figuras pioneras en el trabajo de lo grupal en nuestro medio como lo fueron Enrique Pichón Rivière y José Bleger.

Este último (Bleger, 1992) plantea el concepto de “sociabilidad sincrética” como un modo de vincularse que se da entre las personas que forman parte de grupos. Se refiere a lazos en los que predomina la

no discriminación y los postula como una forma básica de funcionamiento grupal, diferenciándolos de otra forma de socialización donde existen relaciones con predominio del reconocimiento y diferenciación entre las personas a la que denomina “sociabilidad relacional”. Podemos asociar el primero a los vínculos primarios, espontáneos y emocionales, y el segundo a los vínculos secundarios, más racionales y formales (ver constitución subjetiva, grupos primarios y secundarios y socialización sucesiva o simultánea). Formar parte de un grupo genera un sentimiento de pertenencia. Bleger (1992) señala también que el sentimiento de pertenencia implica relaciones de mutua dependencia.

Otra idea importante a ser trabajada con los estudiantes es que todo grupo es una construcción social, no existe un grupo por la mera sumatoria de individuos. Podemos trabajar junto a otras personas pero no por ello formar un grupo; claro está que si esas personas logran conformar un grupo trabajarán mejor y con un sentimiento de satisfacción interno. El sentimiento de pertenencia, en este caso, da la sensación de cohesión entre los miembros y una mayor fortaleza. Estar dentro o fuera de un grupo, querer entrar y ser dejado de lado son situaciones cotidianas en las dinámicas grupales. Existen grupos que parecen fortalezas, mientras que otras formaciones grupales son más permeables y permiten la inclusión de nuevos miembros.

Los niños desde muy pequeños se sienten atraídos hacia algunas personas y se alejan de otras, los bebés se buscan para estar juntos y los niños más grandes para compartir juegos más complejos. Los estudios de Stambak (1983) ponen de manifiesto que desde muy temprana edad los niños procuran comunicarse y jugar juntos. Cuando alguno inicia una acción otros lo siguen, lo imitan y generan variadas interacciones. Desarrollan juegos motores, de exploración o simbólicos. Niños y niñas comparten la jornada con sus compañeros y van estableciendo vínculos más intensos con algunos de ellos, iniciando los primeros vínculos de amistad.

Con respecto a las denominaciones que pueden tener los diferentes agrupamientos y sus dinámicas particulares se puede consultar a Anzieu y Martin (1971) que describen desde la etimología del término hasta los fenómenos de grupo, las comunicaciones en los mismos, roles característicos, ansiedades y tomas de decisiones con respecto a la coordinación de los grupos. Robert de Board (1994) ofrece, también, una reseña de los primeros estudios sobre el comportamiento grupal, para profundizar luego sobre las conductas de grupos y de organizaciones desde una perspectiva psicoanalítica.

Marta Souto (1993) permite profundizar en esta temática y analiza particularmente lo grupal referido a las situaciones de enseñanza.

En general, la mayor parte de la bibliografía sobre grupos está referida a las personas mayores, son pocas las investigaciones que se encuentran acerca de los vínculos entre pares en los primeros años. Sin embargo, algunas de ellas señalan que los niños pequeños, desde los 15 meses, pueden observarse, imitarse o actuar en conjunto realizando alguna actividad. Entre ellos se da la atención conjunta y la coordinación de acciones, aunque no medie la palabra (Mejía-Araujo, 2001).

Es interesante reflexionar con los estudiantes la importancia que reviste el funcionamiento grupal tanto para favorecer procesos de aprendizaje como para la construcción de la propia subjetividad. La importancia del aprendizaje entre pares ya fue señalada por Vigotsky (1972) y Rogoff (1990), entre otros teóricos. Estos sostienen que los niños más “expertos” pueden ser una ayuda para sus pares.

Es recomendable rescatar las experiencias de observaciones de grupos de niños de los estudiantes durante sus prácticas para poder utilizarlas durante las clases, comprendiendo los fenómenos grupales y en algunos casos las problemáticas a resolver. También es necesario que los propios estudiantes experimenten momentos de trabajo grupal propiciados por los profesores. Frecuentemente se puede comprobar que presentan una serie de dificultades, quieren hacer grupos con muchos integrantes, no comparten la tarea, es decir, aunque estén formando un grupo la realizan de manera individual. También se puede observar que cuando el pequeño grupo tiene que hablar frente al grupo total para hacer una puesta en común no produce ningún registro y presenta dificultades para exponer sus reflexiones. Es productivo generar reflexiones en relación con las dinámicas grupales que se van produciendo, elaborando conflictos o problemas generados por la interacción en el aula, frente a la resolución de las diferentes tareas.

Cabe señalar algunos preconceptos con referencia al trabajo grupal: con los niños se piensa que es mejor trabajar de manera individual porque si están juntos se distraen y se potencia el descontrol, y con los adultos también aparece la idea de que pierden tiempo y son improductivos. El ejercicio de la reflexión con los estudiantes sobre el grupo de aula, con el profesor incluido, es una buena práctica para comprender los procesos grupales que se estudian a nivel teórico.

## 9. Los vínculos entre el docente y los niños en el nivel inicial

A continuación, desarrollaremos algunas reflexiones con respecto a las formas de vincularse del docente con los niños según las edades que abarca el nivel inicial.

### El trabajo en sala de bebés y deambuladores

¿Cómo vincularnos con los más pequeños? Es importante señalar que con los niños pequeños se desarrollan sentimientos intersubjetivos, de empatía, que permiten una comprensión mutua. Según Erikson (2000), lo interpersonal se negocia a través de los ojos, los rasgos del rostro y el sonido de lo dicho, se van dando asimilaciones mutuas, y esto permite el conocimiento y el desarrollo de pautas somáticas, mentales y sociales. A esta forma de comunicación la denomina diálogo lúdico. El lenguaje corporal comprende los gestos, signos, expresiones faciales y posturas, que van unidas a lo que decimos. Voz, palabra y actitud están absolutamente unidas y constituyen formas complejas de comunicación que no son formalmente lógicas pero “hablan” directamente al receptor; en consecuencia, evocan sentimientos y reacciones corporales en los otros. Mediante esta forma de comunicación, los adultos señalan los permisos y las prohibiciones.

Si el docente está ansioso, temeroso o siente desagrado por las situaciones que se viven en la sala, esta

actitud es captada por los niños. Ese vínculo es el medio a través del cual el adulto cuida e incluye en la cultura a los niños que tiene a su cuidado, o por el contrario, los excluye.

Cuando ese diálogo está logrado, se observará en los pequeños una alimentación fácil, un sueño profundo, una mirada atenta y sensible a la comunicación verbal y gestual. La comprensión de los niños pequeños es un elemento para tener en cuenta. Los bebés y deambuladores perciben visualmente, enfocan, sostienen la mirada, captan diferentes objetos en sus movimientos y comprenden el sentido de las acciones; al mismo tiempo escuchan, discriminan los sonidos de personas y objetos, localizan y buscan la fuente de los mismos, van construyendo el lenguaje y lo comprenden mucho antes de comenzar a hablar.

Ese diálogo va sentando las bases de la confianza y de la seguridad. Tiene valor adaptativo y promueve la vida grupal, permite establecer códigos compartidos y llevan a un reconocimiento mutuo en la realización de acciones conjuntas.

Por el contrario, si el vínculo de seguridad y confianza no se logra establecer, los pequeños pueden mostrarse irritables, llorosos y presentar dificultades para dormir o alimentarse, entre otras conductas.

### El trabajo en salas de 2 y 3 años

Así como mencionábamos la adquisición de confianza básica en el primer año de vida, también es necesario señalar el pasaje progresivo de los vínculos de dependencia primaria a los inicios de la autonomía, cursando el segundo año de vida.

La maduración muscular permite a los niños aferrar y soltar, disfrutar del creciente control sobre sí mismos y también de los otros a partir de ver las reacciones que produce. Esto puede conducir a actitudes tanto hostiles como bondadosas que las podemos observar en acciones de cooperación u oposición y terquedad, tan características de esta edad. Pueden golpear a un compañerito o a un adulto sin motivo aparente, tirar del cabello o enojarse y hacer berrinches.

Las actitudes adultas deben ser firmes y tranquilizadoras al mismo tiempo: esto le permitirá al pequeño tener experiencias de autonomía y ver que toleran su ambivalencia. Las manifestaciones ante estos primeros *despegues* del cuidado del otro pueden aparecer con diferentes características y emociones. Pueden mostrar tanto sentimientos de vergüenza, al quedar expuestos y sentirse mirados, que lo llevarán a querer esconderse o huir, como también encontrar placer en ser mirados, exponerse o hasta llegar a adoptar una posición desafiante. Esta actitud puede conducir a un liderazgo y encontrar que rápidamente otros lo imitan. Es importante diferenciar a los niños, permitir que cada uno vaya construyendo su forma de ser, reconociendo las *normas de la sala*, compartir y no arrebatarse, desarrollando la comprensión y la preocupación por el otro.

Caracterizar a los niños rápidamente por algún tipo de conducta, tanto negativa como positiva, no es aconsejable porque lleva a fijar ciertos roles en lugar de permitir que vayan variando en el grupo.

## El trabajo en sala de 4 y 5 años

Los niños de esta edad, entre los 4 y 6 años de vida, tienen una energía desbordante que debe ser considerada como iniciativa. Pueden organizar sus juegos solos o con la cooperación de otros, tienen posibilidad de planificar sus acciones, anticipar estrategias y regular sus acciones con otros. Erikson señala en esta edad la importancia de la “iniciativa”. También es el período de sentimientos ambivalentes, el descubrimiento de lo “no visible”,<sup>15</sup> el descubrimiento de muchas cosas que suceden en su entorno próximo, capta intenciones que antes no tenía posibilidad de comprender. Esto lo lleva a experimentar profundas emociones, amor intenso, celos, odio y rivalidades nunca antes sentidas.

Es importante entonces, en función de las características antes expuestas, que los docentes lleven adelante la organización de las tareas y los espacios reconociendo la potencialidad de los niños, el respeto por la singularidad de cada uno y el valor de lo grupal. Será necesario organizar pautas claras de convivencia, sostener permisos y prohibiciones compartidas, tolerar la ambivalencia de los pequeños y al mismo tiempo favorecer actitudes reflexivas y de autocontrol.

## 10. La observación y la entrevista como medios de análisis y reflexión

Se considera importante favorecer procesos de observación en los alumnos por considerarla como parte integrante de los procesos educativos. La observación, como señalan Evertson y Green (1989), es una práctica habitual y cotidiana que llevamos a cabo sobre asuntos de nuestro interés.

De esta manera se van conformando focos de interés sobre los que se va acumulando información de manera más organizada. Cuando un sujeto tiene un objeto de interés específico, vinculado a su trabajo, la observación se va transformando en una práctica deliberada y sistemática. Esta actividad se transforma en un instrumento para relevar datos con el objetivo de responder a preguntas y entonces se desarrollan procesos conscientes, deliberados, con la intención de comunicarlos. En este nivel de observación nos enfrentamos con varias preguntas: qué observar, cómo observar, cuándo observar, dónde observar y para qué observar.

Si bien la enseñanza de los aspectos generales que requieren las actividades de observación serán trabajadas con prioridad en los talleres del Campo de la Práctica, es importante que el profesor oriente sobre qué es importante observar y cómo hacerlo en su materia.

En el desarrollo de esta asignatura, variadas pueden ser las observaciones que podrían servir a los estudiantes para comenzar a desarrollar la observación como un instrumento de trabajo: observar secuencias de juegos de niños desde recién nacidos hasta los 6 años, solos en grupos o en interacciones con adultos, en el ámbito familiar, en un parque o en una institución escolar. También es interesante que

puedan observar los vínculos que establecen los niños con pares y adultos. Asimismo serán objeto de observación producciones gráficas o registrar sus producciones verbales. La técnica de la observación implica una forma de registro escrito que pueda ser analizado posteriormente. La práctica de observación de películas o videos también es otra forma de ejercitar esta competencia.

Las entrevistas configuran un buen método para obtener y devolver la información que resulta importante para la tarea del docente. Es preciso planificar previamente cuáles serán sus propósitos, seleccionar quiénes serán los convocados, si será abierta o cerrada, cómo conviene intervenir para que sea más efectiva, cómo generar un clima de confianza y qué información será procesada, siempre resguardando la debida privacidad y confidencialidad por la información recabada.

*“El trabajo con niños nos hace interesar por sus historias personales. Ellos las construyen, con la ayuda de los adultos... Los niños tienen historias desde antes de nacer... A través de las observaciones y de las entrevistas sabremos cómo es su entorno cercano, cuáles son las expectativas que de ellos se tienen, con quién/es han vivido y cómo, qué han hecho hasta ahora, cuáles son sus gustos y preferencias, sus temores y rechazos, sus propias expectativas, sus pasados, sus presentes, para ayudarlos a construir su futuro.”<sup>16</sup>*

### Sobre la organización de los contenidos y el desarrollo de las clases

Al considerar la selección y organización de los contenidos, es posible adoptar diferentes criterios. Una posible organización podría contemplar las edades de los niños y adoptar un criterio cronológico: por ejemplo, el primer año de vida, etc. Si esta fuera la modalidad elegida, sugerimos incluir en cada período contenidos de las diferentes dimensiones procurando su articulación y considerando un tratamiento que no divida en forma terminante el desarrollo de los comportamientos que denominamos comunes o esperables de aquellos considerados perturbadores del desarrollo. Sugerimos que sean tratados en paralelo.

Otra modalidad, sería encarar los contenidos según cada teoría o tema, obteniendo así una visión más totalizadora, para luego retomar los contenidos al analizar las observaciones grupales o individuales que se realicen. En este sentido es fundamental que los estudiantes no analicen situaciones hipotéticas o ficticias, sino que efectúen observaciones y registros en situaciones escolares concretas, acompañados por los docentes de las diferentes asignaturas.

Poder utilizar recursos audiovisuales también será útil para ilustrar los desarrollos teóricos y hacer las clases más dinámicas, organizando debates y procurando que éstas no se desarrollen exclusivamente en forma expositiva.

Asimismo el trabajo grupal será una meta importante a alcanzar, incentivada por los profesores, considerando que la adecuada integración a un grupo promueve sentimientos de pertenencia, de aceptación de los otros, de colaboración y enriquece y potencia los aprendizajes.

<sup>15</sup> Moreau, L. (2006): *Los tres años y el descubrimiento de lo no visible. El jardín maternal entre la intuición y el saber*. Buenos Aires: Paidós (pp. 123-139).

<sup>16</sup> Windler, R. (2001): *Los sujetos de la Educación I y II. Formación Docente. Aportes para el debate curricular*. GCBA.

## 11. Bibliografía específica y complementaria según unidades temáticas

### INTRODUCCIÓN

#### Abordaje conceptual y teórico

##### Bibliografía específica

Bleichmar, S. (2005): “El malestar sobrante. Capítulo III” (pp. 17-22), en S. Bleichmar, *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía.

Morin, E. (2002): “Epistemología de la complejidad” (pp. 421-443), en D. F. Schnitman (compiladora), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

Morin, E. (2002): “La noción de sujeto” (pp. 67-85), en D. F. Schnitman (comp.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

##### Bibliografía complementaria

Porlan, R. (1993): *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Díada.

Sarason, S. (2002): *La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Schnitman, D. F. (2002) (comp.): *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

### CARACTERIZACIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL

#### La constitución subjetiva en la actualidad

##### Bibliografía específica

Augé, M. (2000): *Los no lugares. Espacios de anonimato*. Barcelona: Gedisa.

Bleichmar, S. (2005): “Límites y excesos del concepto de subjetividad en psicoanálisis” Capítulo XI (pp. 79-85), en S. Bleichmar, *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía.

Caruso, M. y Dussel, I. (1999): “Yo, tú, él: ¿quién es el sujeto?”, en M. Caruso, I. Dussel, *De Sarmiento a los Simpsons*. Buenos Aires: Kapelusz.

Rogoff, B. (1993): *El desarrollo cognitivo en el contexto sociocultural*, en B. Rogoff, *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.

Windler, R. (2009): *Educación Inicial. Estudios y Prácticas*, Buenos Aires: Revista *12ntes* N°1.

##### Bibliografía complementaria

Bleichmar, S. (2005): *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía.

Schnitman, D. F. (2002): “Ciencia, cultura y subjetividad” (pp. 15-34), en D. Schnitman (comp.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

Zelmanovich, P. (2003): “Contra el desamparo”, en I. Dussel y S. Finocchio, *Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: FFC.

#### Algunas creencias sobre el desarrollo y la crianza infantil

##### Bibliografía específica

Benasayag, L. (2007) (comp.): “Deconstrucción neurológica del llamado ‘ADDH’”, en L. Benasayag, J. Vasen, M. Rodulfo, G. Dueñas, Untoiglich, G. Ferreira y otros, *ADDH. Niños con déficit de atención e hiperactividad. ¿Una patología de mercado?* Buenos Aires: Noveduc.

Jodelet, D. (1988): “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en Moscovici, Serge, Abric: *Psicología Social I*. Barcelona: Paidós.

Pérez, J. A. (2003): “Las representaciones Sociales”, en D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos, E. Zubieta, (coordinadores) *Psicología social, cultura y educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Winnicott, D. (1991): “El destino del objeto transicional”, en *Exploraciones Psicoanalíticas I*, (cap.11). Buenos Aires: Paidós.

##### Bibliografía complementaria

Jodelet, D. (2002): *El estado actual de las representaciones sociales*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Facultad de Psicología. Seminario para Maestría en Psicología Social.

Moscovici, S. y Abric, J. (1988): *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.

Nasanovsky, Ruggieri, Díaz Córdova (2008): *Arrorró mi niño*. Buenos Aires: Zonapediatría.

Winnicott, D. (1972): *Realidad y juego*. Madrid: Gedisa.

#### Configuraciones familiares, pautas de crianza e inclusión en el contexto escolar

##### Bibliografía específica

Malajovich, A. (2001): “La familia y el ingreso del bebé a la institución”, en A. de León, A. Malajovich y L. Moreau: *Pensando la educación infantil. La sala de bebés*. España: Octaedro.

Marchesi, A. y Martín, E. (1998): “Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales”, en

A. Marchesi, A. Coll y C. Palacios, *Desarrollo Psicológico y Educación*. Tomo III. Necesidades Educativas Especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza.

Moreau, L. (2006): "Los padres y el jardín maternal", en L. Moreau, *El jardín maternal. Entre la intuición y el saber*. Buenos Aires: Paidós.

Neufeld, M. R. (2000): *Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social. Ensayos y experiencias* N° 36. Familias y escuelas. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Pichón Rivière, E. (1987): *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Windler, R. (2000): "De esto sí se debe hablar", en A. Malajovich (comp.), *Recorridos Didácticos en la Educación Inicial*. Buenos Aires: Paidós.

### **Bibliografía complementaria**

Anzieu, D. y Martin, J. (1971): "El concepto de grupo", en D. Anzieu y J. Martin, *La dinámica de los pequeños grupos*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Moreau, L. y Ruiz, V. (2000): *Desarrollo o Subdesarrollo infantil*. Argentina: UNICEF.

Tedesco, J. (1987): *Conceptos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Zelmanovich, P. (2003): "Contra el desamparo" (pp. 49-64), en I. Dussel y S. Finocchio (compiladoras), *Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Argentina: FFC.

## **Dimensiones para la comprensión del Sujeto**

### **Dimensión corporal-motora**

#### **Bibliografía específica**

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

Colombo, J. (2007): "Acerca del desarrollo cerebral infantil: entre el daño y la optimización social", en J. Colombo (editor), *Pobreza y Desarrollo Infantil. Una contribución multidisciplinaria* (pp. 97-113). Buenos Aires: Paidós.

Meinel, K. y Schnabel, G. (1987): "El desarrollo motor del ser humano desde el nacimiento hasta la edad avanzada", en K. Meinel y G. Schnabel, *Teoría del movimiento*. Buenos Aires: Stadium.

Mora, J. y Palacios J. (1998): "Desarrollo físico y psicomotor a lo largo de los años preescolares", en J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (compiladores), *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología Evolutiva*, (Cap. 8). Madrid: Alianza.

Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (1993) (compiladores): *Desarrollo psicológico y procesos educativos* (cap. 25). *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.

Peralta, V. (2001): *La educación de los niños en sus primeros dos años de vida: avances y desafíos frente al nuevo siglo*. El mundo del bebé. Colección "o a 5". Novedades Educativas N° 35. Argentina.

Pikler, E. (1985): "El desarrollo motor sin intervención directa del adulto", en E. Pikler, *Moverse en libertad* (cap. 2). Madrid: Narcea.

Szanto-Feder, A. (2001): *Reflexión sobre los movimientos de los niños de 24 a 36 meses, que según los adultos, se arriesgan demasiado. Ensayos y Experiencias* N° 37. *Niñez temprana*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

### **Bibliografía complementaria**

Basil, C. (1994): "Los alumnos con parálisis cerebral: desarrollo y educación", en A. Marchesi, A. Coll, y C. Palacios (comp.), *Desarrollo psicológico y Educación, Tomo III Necesidades Educativas Especiales y aprendizaje escolar* (cap. 17). Madrid: Alianza.

Benasayag, L., Ferreyra, Moreau, Paglilla, Moszcowicz y Feld (1980): "Pronóstico de 66 recién nacidos anóxicos a los 6 años de evolución", en L. Benasayag (comp.), *Neuropediatría, enfoque multidisciplinario* (pp. 137-152). Buenos Aires: Editorial Buján.

Benasayag, L. y Moreau, L. (1989): "Problemas de aprendizaje. Abordaje neuropsicológico", en L. Benasayag y col., *Neuropediatría temas relevantes* (pp. 212-223). Buenos Aires: Celsius.

Calmels, D. (2004): *El cuerpo cuenta. La presencia del cuerpo en las versificaciones narrativas y lecturas de crianza*. Buenos Aires: El Farol.

Candau, J. (2002): "La antropología y las bases anatómicas y biológicas de la memoria", en J. Candau, *Antropología de la memoria* (cap. 1). Buenos Aires: Nueva Visión.

Lapiere y Aucouturier (1997): *Contrastes y matices*. Barcelona: Científico Médica.

Moreau de Linares, L. (1990): "El primer mes de vida", en L. Moreau, *Descubriendo continentes. Los aprendizajes en la infancia* (pp. 15-32). Buenos Aires: Lugar.

Morlaccheti, A. (2004): "Desarrollo integral del niño de 0 a 2 años", en *Enfoque integral del desarrollo en la infancia* (pp.1-9). Córdoba, Argentina: CLACYD.

Nasanovsky, Ruggieri, Díaz Córdova (2008): "Hábitos asociados al sueño de bebés y niños", en Nasanovsky, Ruggieri, Díaz Córdova, *Arrotró mi niño* (pp. 69-81). Buenos Aires: Zonapediátrica.

Navieras, D. y Franchina, D. (1998): *La educación física en el nivel inicial*. Argentina: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Porstein, A. (2006): "Los maestros y el juego espontáneo en el Jardín Maternal. Propuestas para bebés de 3 meses a 2 años", en C. Soto y R. Violante (compiladoras), *En el jardín maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas* (pp. 141-176). Buenos Aires: Paidós.

Windler, R. (2001): *Aportes para el debate curricular. Los Sujetos de la Educación Inicial 1 y 2*. GCBA.

## Dimensión cognitiva

### Bibliografía específica

- Astington, J. (1998): *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid: Morata.
- Delval, J. (1994): *El desarrollo humano*. España: Siglo XXI
- Karmiloff Smith, A. (1994): *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Luque, A. y Palacios, J. (1993): “Inteligencia sensoriomotora” (cap. 4), en Palacios, Marchesi, Coll (comp.), *Desarrollo psicológico y educación I Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Marti, E. (1990): “Inteligencia preoperatorio”, en J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación I. Psicología Evolutiva* (cap. 10). Madrid: Alianza.
- Moreau de Linares, L. (2005): “La inteligencia social en el aula” (cap. 5), en C. Soto y R. Violante (comp.), *En el Jardín Maternal Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (1972): *Estudios de Psicología Genética*. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (1976): “La elaboración del pensamiento. Intuición y operaciones” (cap. V), en *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1977): “La función semiótica o simbólica”, en *Psicología del niño*, (cap. 2). Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1996), *La formación del símbolo en el niño*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1972): *Estudios de Psicología Genética*. Buenos Aires: Emecé.
- Rivière, A. y Núñez, M. (1996): *La mirada mental*. Buenos Aires: Aique.
- Rivière, A. (1990): “Origen y desarrollo de la función simbólica en el niño” (cap. 7), en J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll, (compiladores), *Desarrollo psicológico y educación I Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Rogoff, B. (1990): *Aprendices del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Vigotsky, L. (1979): *El desarrollo de los procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Vila, I. (1994): “Adquisición del lenguaje”, en Palacios, A. Marchesi y C. Coll (compiladores), *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología Evolutiva*, (cap. 5). Madrid: Alianza.

### Bibliografía complementaria

- Bruner, J., Haste, H. (1990): *La elaboración del sentido*. Buenos Aires: Paidós.
- Moreau de Linares, L. (1990): *Descubriendo continentes. Los aprendizajes en la infancia*. (Parte A). Buenos Aires: Lugar.
- Piaget, J. (1935): *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- Piaget, J. (1937): *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Proteo.
- Piaget, J. (1976). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.

Piaget, J., Inhelder, B. (1977): *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Windler, R. (2001): *Los sujetos de la Educación I y II. Formación Docente. Aportes para el debate curricular*. GCBA.

## Dimensión emocional y social

### Bibliografía específica

- Erikson, E. (2000): *El ciclo vital completado*. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, A. (1975): “Algunas líneas del desarrollo hacia la independencia corporal”, en *Normalidad y patología en la niñez*. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, A. (1975): “El concepto de las líneas del desarrollo y Los trastornos del desarrollo”, en *Normalidad y patología en la niñez*. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, S. (1968): “Esquema del psicoanálisis - Compendio del psicoanálisis”, en *Obras Completas Tomo III*, cap. I, II y III. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1968): “La organización genital infantil. Teorías sexuales de los niños”, en *Obras Completas, Tomo I*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Moreau de Linares, L. (1990): *Descubriendo continentes. Los aprendizajes en la infancia*. (Parte B). Buenos Aires: Lugar.
- Rivière, A. (1998): “El desarrollo y la educación del niño autista”, en A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comp.), *Desarrollo psicológico y educación, Tomo III* (cap. 18). Madrid: Alianza.
- Sánchez Rodríguez, J. (1996): “El procesamiento cognitivo: características de los sujetos con síndrome de Down”, cap. II, en *Jugando y aprendiendo juntos*. Granada: Aljibe.
- Spitz, R. (1985): “Introducción teórica y deformaciones y desviaciones de las relaciones objetales”, en *El primer año de vida del niño*, cap. X. Aguilar.
- Stambak, M. y otros (1983): *Los bebés entre ellos*. Barcelona: Gedisa.
- Verba, I. y otros (1982): *Los bebés y las cosas*. Barcelona: Gedisa.
- Windler, Rosa (2000): “De esto sí se debe hablar”, en Malajovich, Ana (comp.), *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. (1993): “La teoría de la relación entre progenitores-infantes”, en D. Winnicott, *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Buenos Aires: Paidós.

### Bibliografía complementaria

- Bleichmar, E. (2005): *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía.
- Bowlby, J. (1976): *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.

- Dolto, F. (1964): "La enuresis", en *Psicoanálisis y pediatría*. Argentina: Siglo XXI.
- Dolto, F. (1991): *La causa de los niños*. Buenos Aires, Barcelona, México.
- Erikson, E. (1988): "Las ocho edades del hombre", en *Infancia y Sociedad*, Cap. 7. Buenos Aires: Hormé.
- Geertz, C. (1986): "Los usos de la diversidad" (cap. I), en *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós.
- Kaye, K. (1986): *La vida mental y social del bebé*. Barcelona: Paidós.
- Mallinckrodt, B. (2000): *Attachment, social, competencias, social support, and interpersonal process in psychotherapy*. University of Missouri: Psychotherapy Research 10 (3) 239-266.
- Kohlberg, L., Power, F. C. y Higgins, A. (1997): *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Melillo, A., Suarez Ojeda, E. (2002) (comp.), *Resiliencia, descubriendo nuevas fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Moreau, L. (2005): *Secretos y mentiras en la infancia*. Portal "Infancia en Red", sección: La pregunta que inquieta, OMEP Argentina, septiembre 2005, infanciaenred.org.ar/educrianza.
- Moreau, L. (2006): *El Jardín Maternal entre la intuición y el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodolfo, R. (1991): *El niño y el significante*. Buenos Aires: Paidós.
- Vigotsky, L. (1990): *Arte e imaginación en los infantes*. México: Coyoacán.
- Winnicott, D. (1972): "La creatividad y sus orígenes y La ubicación de la experiencia cultural", en *Realidad y juego*. Madrid: Gedisa.
- Winnicott, D. (1972): *Realidad y juego*. Madrid: Gedisa.
- Winnicott, D. (1991): "La experiencia de mutualidad entre la madre y el bebé", en *Exploraciones Psicoanalíticas I*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. (1993): *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. (1993): *El niño y el mundo externo*. Argentina: Lumen.
- Windler, R. (2001): *Los sujetos de la Educación I y II*. Formación Docente. Aportes para el debate curricular. GCBA.
- Wright, D. (1974): "Algunas perspectivas teóricas", en *Psicología de la conducta moral*, (cap. 2). España: Planeta.

## El jugar en la infancia

### Bibliografía específica

- Aberastury, A. (1976): *El niño y sus juegos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Baquero, R. (1996): *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Editorial Aique.

- Bruner, J. (1989): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Calmels, D. (2004): *Juegos de crianza. El juego corporal en los primeros años de vida*. Buenos Aires: Biblos.
- Chateau, J. (1987): *Psicología de los juegos infantiles*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Delval, J. (1994): *El desarrollo humano*. Parte 2. España: Siglo XXI.
- Kamii, C. y R. Devries (1988): *Juegos colectivos en la primera enseñanza*. Madrid: Visor.
- Piaget, Jean (1966): *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vigotsky, L. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

### Bibliografía complementaria

- Elkonin, Daniil (1980): *Psicología del juego*. Madrid: Visor Libros.
- Grassi, A. (2001): *Juego, creatividad y psicoanálisis* (pp. 61-69). *Niñez temprana*. Ensayos y Experiencias. Colección Psicología y Educación N° 37. Argentina: Novedades Educativas.
- Huizinga, J. (2008): *Homo Ludens*. Madrid: Plaza edición.
- Sarlé, P. y Rosas, R. (2005): *Juegos de construcción y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Scheines, G. (1985): *Los juegos de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Eudeba.
- Winnicott, D. (1972): *Realidad y juego*. Madrid: Gedisa.

## Lo grupal en la infancia

### Bibliografía específica

- Anzieu, D. y Martin, J. (1971): "El concepto de grupo", en *La dinámica de los pequeños grupos*, (cap. 1). Buenos Aires: Kapelusz.
- Bleger, J. (1993): "El grupo como institución y el grupo en las instituciones", en R. Kaes, J. Bleger, E. Enríquez, F. Fornari, P. Fustier, R. Rousillion, J. P. Vidal, *La institución y las instituciones* (pp. 68-83). Buenos Aires: Paidós.
- Bruner, J. (1987): "Cultura y desarrollo cognitivo", en J. Bruner, *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Pichón Rivière, E. (1971): *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Souto, M. (1993): *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Stambak, M. y otros (1983): *Los bebés entre ellos*. Barcelona: Gedisa.

### Bibliografía complementaria

- De Board, R. (1994): *El psicoanálisis de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.

Elkin, F. (1992): *El niño y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

Erikson, E. (2000): *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós.

Mejía-Araujo, R. (2001): *El desarrollo de la intersubjetividad y la colaboración*. Cultura y Educación. 13 (4) (pp. 335-371).

Rogoff, B. (1990): *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.

## La observación y la entrevista como medios de análisis y reflexión

### Bibliografía específica

Bleger, J. (1978): *Temas de Psicología - Entrevista y grupos*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Evertson, C. y J. Green (1986): "Observación La observación como indagación y método" (cap. 5), en Merlin C. Witrock, *La investigación de la enseñanza*. Barcelona, España: Paidós.

Postic, M. y M. De Ketele (1998): *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea Ediciones.

Santos, M. A. (1998): *Contemplan la realidad. Hacer visible lo cotidiano*. (pp. 25-31). Madrid: Akal.

## 12. Bibliografía disponible en la Web

Portal con artículos sobre educación Infantil: [www.educared.org.ar/infanciaenred](http://www.educared.org.ar/infanciaenred)

Portal para la defensa de la Infancia: [www.redinfancia.org/redlocal/consorcio](http://www.redinfancia.org/redlocal/consorcio)

Revista Digital Educativa Instituto del Profesorado Sara C. de Eccleston: <http://iesecleston.buenosaires.edu.ar/revista.htm>

Portal de la Asociación Argentina de Pediatría: [www.sap.org.ar](http://www.sap.org.ar)

Biblioteca digital de la OEI. Organización de Estados Iberoamericanos: <http://www.campus-oei.org/oeivirt>

Asociación Mundial de Educadores Infantiles: <http://www.waece.org>

## 13. Películas recomendadas

*El primer año en la vida de un niño*. Parte 1ª, 2ª y 3ª. Madrid: Metrovideo.

*El niño y sus primeros pasos*. Colección Vuestro Hijo. SAV Argentina.

*El desarrollo cognitivo desde el nacimiento hasta el nivel operatorio*. Barcelona: IMIPAE.

*Al maestro con cariño* (1967). Dir.: James Clavell.

*Levántate y camina* (1988).

*La sociedad de los poetas muertos* (1989). Dir.: Peter Weir.

*Ni uno menos* (1999). Dir.: Zhang Yimou.

*Querido profesor Holland* (1995). Dir.: Stephen Herek.

*Billy Elliot* (2000). Dir.: Stephen Daldry.

*Todo comienza hoy* (2001). Dir.: Bertrand Tavernier.

*La lengua de las mariposas* (2001). Dir.: José Luis Cuerda.

*Ser y tener* (2002). Dir.: Nicolás Philibert.

*Entre los muros* (2008). Dir.: Laurent Cantet.

**Serie “Aportes para el  
desarrollo curricular”**



- Didáctica de la Educación Inicial
- Didáctica General
- Filosofía
- Historia social argentina y latinoamericana
- Historia y política de la educación argentina
- Psicología educacional
- Sociología de la educación
- Sujetos de la Educación Inicial
- Sujetos de la Educación Primaria
- Sujetos de la Educación

