

# Un Recorrido por el Nivel Inicial desde la Psicología Educativa



## **Compiladoras:**

Alejandra Taborda y Gloria Sosa

## **Autores:**

Alejandra Taborda

Stella Maris Fernández

Teresita Archina

Beatriz Galende

Gloria Sosa

Mario Abrahan Chades

María de los Angeles Abrahan

Patricia Mazzocca Díaz

Laura Schiavetta



# **Un recorrido por el Nivel Inicial desde la Psicología Educativa**



**Universidad Nacional de San Luis**

## **Universidad Nacional de San Luis**

Rector: Dr. José Ricardo

Vicerrector: Esp. Nelly Mainero

## **Secretaría Extensión Universitaria**

Mgr. Dora Franzini

## **Nueva Editorial Universitaria**

Director: Lic. Alberto P. Trossero

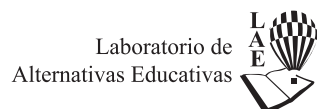
## **Nueva Editorial Universitaria**

Avda. Ejército de los Andes 950 - 2º Piso

Tel.(+54) 02652 - 424027 Int. 109/110

[www.neu.unsl.edu.ar](http://www.neu.unsl.edu.ar)

E-mail: [neu@unsl.edu.ar](mailto:neu@unsl.edu.ar)



Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin permiso expreso de **NEU**.

# **Un recorrido por el Nivel Inicial desde la Psicología Educativa**

## **Compiladores**

Alejandra Taborda y Gloria Sosa

## **Equipo de autores**

Alejandra Taborda  
Stella Maris Fernández  
Teresita Archina  
Beatriz Galende  
Gloria Sosa  
Mario Abraham Chades  
María de los Ángeles Abraham  
Patricia Mazzocca Díaz  
Laura Schiavetta

Ediciones Nueva Editorial Universitaria UNSL, Red de Editores de Universidades Nacionales y Laboratorio de Alternativas Educativas. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis - República Argentina 2010

Cátedra **Abierta**  
colección



Un recorrido por el nivel inicial desde la psicología educacional / Alejandra Taborda ... [et.al.]. - 1a ed. - San Luis : Nueva Editorial Universitaria - U.N.S.L., 2010. 216 p. ; 30x21 cm. ISBN 978-987-1595-22-8  
1. Psicología Educacional. I. Taborda, Alejandra - CDD 370.15  
Fecha de catalogación: 19/02/2010

**Diseño y Diagramación:**

José Sarmiento  
Hugo Jofré Izu  
Enrique Silvage

**Coordinación:**

María del Carmen Coitinho.

Un recorrido por el Nivel Inicial desde la Psicología Educacional  
Alejandra Taborda, Gloria Sosa y colaboradores

**Compiladores**

Alejandra Taborda y Gloria Sosa

**Equipo de autores**

Alejandra Taborda  
Stella Maris Fernández  
Teresita Archina  
Beatriz Galende  
Gloria Sosa  
Mario Abraham Chades  
María de los Ángeles Abraham  
Patricia Mazzocca Díaz  
Laura Schiavetta

**Corrección de estilo**

Walter Solar, Adriana Velez y Gloria Sosa

**1ª Edición 2010**

Universidad Nacional de San Luis - San Luis - Argentina.

Impreso en Argentina- *Printed in Argentina.*

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11723.

**ISBN 978-987-1595-22-8**

**©Nueva Editorial Universitaria.**

**Universidad Nacional de San Luis.**

Avda. Ejército de los Andes 950 -

**San Luis - República Argentina.**

# Índice

<b>Dedicatoria</b> .....	9
<b>Agradecimientos</b> .....	10
<b>Prólogo</b> .....	11
<b>Línea A: Ustedes y nosotros</b> .....	12
<b>Estación I:</b> Nuestra primera presentación .....	13
<i>Alejandra Taborda</i>	
<b>Estación II:</b> Juegos interactivos. Hola, ¿quieren que juguemos a dialogar sobre el aprender y el enseñar? .....	15
<i>Alejandra Taborda y Stella Maris Fernández</i>	
<b>Estación III:</b> Psicología Educacional. Delimitación del campo	
Funciones y alcances .....	21
<i>Teresita Archina</i>	
Áreas de intervención e investigación .....	22
Los procesos de enseñanza y aprendizaje .....	22
El desarrollo humano .....	24
Necesidades educativas especiales y escuela inclusiva .....	24
Dinámica de la institución escolar .....	25
Psicología Educacional y Nivel Inicial .....	26
<b>Línea B: Un recorrido teórico</b> .....	29
<b>Estación I:</b> La indisoluble relación entre aprendizaje, enseñanza y desarrollo .....	30
<i>Alejandra Taborda</i>	
Aprendizaje, madurez y desarrollo. Consideraciones generales .....	31
Aportes desde el constructivismo	
¿Desarrollo y aprendizaje?, o al revés, ¿aprendizaje y desarrollo? .....	38
<b>Estación II:</b> Teoría del aprendizaje significativo .....	39
<i>Stella Maris Fernández</i>	
Contexto histórico .....	39
Marco Referencial .....	39
La perspectiva de David Paul Ausubel .....	39
¿Cuándo se produce un aprendizaje significativo? .....	42
Tipos de aprendizaje significativo .....	42
Aprendizaje de representaciones .....	42
Aprendizaje de conceptos .....	43
Aprendizaje de proposiciones .....	43
La asimilación de significados y sus modalidades .....	43
Aprendizaje subordinado .....	43
Aprendizaje supraordenado .....	44
Aprendizaje combinatorio .....	44
Proceso de asimilación de ideas (aprendizaje) .....	45



El papel de la discriminación en la repetición de significados .....	46
Organizadores previos .....	46
Mapa conceptual .....	47
Concepción ausubeliana de aprendizaje: criterios orientadores de la acción didáctica .....	47
<b>Estación III: Aprender y enseñar desde el psicoanálisis</b>	
<i>Gloria Sosa</i> .....	48
Una breve reseña histórica .....	48
¿Qué necesitamos para aprender? .....	49
Los comienzos .....	52
¿De qué manera se produce la relación entre las primeras experiencias y el futuro aprender? .....	53
Los primeros aprendizajes .....	54
Las experiencias corporales como fundantes del aprendizaje .	55
"Lo aprendí solo" .....	56
Aprender y enseñar: procesos saludables y a veces no saludables .....	57
<b>Estación IV: Las inteligencias múltiples</b>	
<i>Stella Maris Fernández</i> .....	61
Antecedentes históricos .....	61
Las inteligencias .....	62
Inteligencia verbal-lingüística .....	63
Inteligencia lógico-matemática .....	64
Inteligencia espacial .....	64
Inteligencia corporal kinética .....	64
Inteligencia musical .....	65
Inteligencia interpersonal .....	65
Inteligencia intrapersonal .....	66
Inteligencia naturalista .....	66
Inteligencia emocional .....	66
Las inteligencias múltiples en el Nivel Inicial .....	66
Algunos ejemplos .....	67
<b>Estación V: Dinámica de la capacidad intelectual y el aprender</b>	
<i>Alejandra Tabora</i> .....	69
Procesos perceptivos y modalidades de vincularse .....	71
Procesos mnémicos .....	73
Procesos simbólicos .....	73
<b>Estación VI: El juego y los primeros años de vida</b>	
<i>Beatriz Galende y María de los Ángeles Abraham</i> .....	77
Aportes de la teoría psicoanalítica .....	77
Aportes de la teoría constructivista .....	81
Jugar, aprender y trabajar .....	85
No sólo con juguetes... ..	86
Televisión y video-juegos .....	88
A modo de cierre .....	88



**Línea C: El Nivel Inicial: sus instituciones** ..... 89

**Estación I:** Las instituciones y el aprender

<i>(Mario Abraham Chades)</i> .....	90
Institución: sus generalidades .....	90
Institución: sus fundamentos .....	91
Las instituciones no permanecen estáticas .....	91
Componentes constitutivos de las instituciones educativas .....	92
Dos niveles de la experiencia .....	93
El aula, espacio y contexto .....	94

**Estación II:** Crecer, enseñar y aprender en el Jardín Maternal

<i>Alejandra Taborda y Beatriz Galende</i> .....	97
El rol maternante y la inmadurez del primer año de vida .....	98
El rol maternante y la paulatina adquisición de la autonomía .....	105
Otro gran paso en la adquisición de la autonomía .....	107
El niño crece y puede comenzar a automaternarse .....	109
Los niños y sus preguntas .....	112
El ingreso al Jardín Maternal .....	113
En cada día de encuentro, un transcurrir y una despedida .....	118
El rol maternante .....	120

**Estación III:** El Jardín de Infantes.

<i>Alejandra Taborda, Beatriz Galende, Stella M. Fernández,</i> <i>Mario Abraham Chades, Patricia Maszocco Díaz</i> .....	123
La Ley dice: "El Jardín de Infantes es obligatorio"	
No hay otra opción, hay que emprender el viaje .....	123
Los primeros días lejos de casa .....	127
Los niños de cuatro y cinco años .....	129
Al encuentro de las concepciones intuitivas en los niños .....	132
Teorías de la materia .....	133
Teorías de la vida .....	133
Teorías de la mente .....	133
De las teorías intuitivas del número a la comprensión numérica .....	137
¿Cuánto cuesta? El niño y el dinero .....	137
Hablamos, dibujamos, escribimos: nos comunicamos .....	138
Articulaciones desde el Nivel Inicial .....	145
Fracturas .....	145
Articulación .....	146
En definitiva: ¿qué es la articulación? .....	147
La Articulación: una tarea institucional .....	148
La Articulación en el aula .....	148

**Estación IV:** Los docentes y sus concepciones: algunas consideraciones

<i>Alejandra Taborda y Patricia Maszocco Díaz</i> .....	150
El conflicto y la posibilidad de revisar las propias concepciones con ayuda del otro .....	152
La agresividad, ¿Plantea un conflicto? .....	154

Forma parte del impulso a conocer .....	154
Forma parte del impulso... a poseer el objeto de conocimiento .....	154
Forma parte del impulso... a dominar el objeto .....	155
Puede estar al servicio de la autoría de pensamiento .....	155
<b>Línea D: La escuela, su cultura e identidad.</b> .....	156
<b>Estación I: ¿Cómo es la cultura de la escuela?</b>	
<i>Teresita Archina</i> .....	157
Introducción .....	157
La escuela como organización .....	157
Cultura organizacional .....	158
Niveles de la cultura .....	161
Análisis de la cultura .....	163
Manifestaciones y transmisión de la cultura .....	164
Culturas fuertes y débiles .....	165
Cambio de la cultura .....	165
A modo de resumen .....	167
<b>Estación II: Sobre el docente y el malestar en la modernidad tardía</b>	
<i>Laura Schiavetta</i> .....	168
Palabras Introdutorias .....	168
Algunos aportes del campo de la educación .....	168
Lo General del contexto se entreteje con lo particular del escenario educativo .....	171
Cuando se habla de malestar en el docente ¿A qué hace referencia? .....	174
Conclusión .....	181
<b>Estación III: Nosotros, los otros y nuestras diferencias. Algunas consideraciones sobre el proceso de integración</b>	
<i>Alejandra Taborda</i> .....	182
<b>Línea E: Fin del recorrido.</b> .....	187
Última estación: Nos despedimos... Hasta el próximo viaje <i>Alejandra Taborda</i> .....	188
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	192
<b>Los Autores</b> .....	197

**Pasajeros a bordo de un tren  
llamado Psicología Educacional...!**

*Los invitamos a conocer  
las Estaciones de las Líneas A, B, C, D y E.*

*¿Quieren viajar...?*

*¿Tienen tiempo...?*

*Dedicado especialmente a nuestros alumnos de Psicología Educacional...  
Futuros Licenciados y/o Profesores de Educación de Nivel Inicial, y porque no,  
a todos los lectores interesados en la temática.*

*En esta publicación los autores presentan una ampliación de la versión original  
PASAJEROS A BORDO EL NIVEL INICIAL.*

*El aprender y el enseñar en el Jardín Maternal y en el Jardín de Infantes,  
editado por la LAE (2006). Para la elaboración de esta nueva propuesta,  
consideramos fundamentalmente, las sugerencias realizadas  
por los estudiantes y nuestras propias observaciones sobre las dificultades  
que presentaba el material. Sin embargo, el espíritu y los objetivos propuestos  
en la versión anterior, se mantienen intactos.*

## Agradecimientos

- A mi madre, que sembró sueños en mi camino, y a mi padre, que silenciosamente me ayudó a hacerlos realidad.
- A mis maestros y profesores, que me enseñaron cómo recorrer el camino del saber, especialmente a la Sra. Manzur y el Prof. Ramonel, quienes me mostraron que podían entusiasmar y enseñar a leer a un grupo de traviesos adolescentes, con respeto, responsabilidad y fundamentalmente con humor.
- A los que me desafiaron o me desacreditaron impulsando en mí la capacidad de superación.
- A Claribel Barbenza, que me dijo: "así no se hace, pero si quieres puedo enseñarte", y después de un largo camino recorrido juntas, con firmeza insistió: "ahora tienes que independizarte, armar tu propio grupo".
- A Adriana Montoya, mi amiga, que me enseñó a escribir corrigiendo, explicando, sugiriendo; yo necesitaba aprender y quise hacerlo. Ella un día - no cualquier día, el indicado- me preguntó: ¿por qué no escribís en un lenguaje coloquial?, y me mostró distintas posibilidades sobre cómo hacerlo.
- A los que fueron mis alumnos de Educación de Nivel Inicial que con sus interrogantes, sus comentarios me enseñaron mucho y me motivaron a preparar algo especialmente dedicado para ellos y para sus colegas que vendrán.
- A mis futuros alumnos con quienes dialogo imaginariamente y les escribo.
- A los colegas que participaron en la elaboración de este libro, cada una con su propio estilo: Gloria Sosa, Stella Maris Fernández, Beatriz Galende, Mario Abraham Chades, Teresita Archina, María de los Ángeles Abraham, Patricia Mazzocca Díaz y Laura Schiavetta que sin su colaboración me hubiese sido muy difícil poder concretar esta edición. En distintos apartados ustedes podrán leer "sin amigos no se puede aprender", a lo que agrego "no se puede enseñar", "no se puede vivir".
- Siempre es imposible nombrar a todos, por eso sólo diré "a muchos otros..."

**Alejandra Taborda**

## Prólogo

Para iniciar este itinerario de formación, es necesario alistar el equipaje y atizar la pasión por el conocimiento de nuevos paisajes, personajes, tradiciones y los desafíos que la Psicología Educativa le imprime a quienes se aventuran en el maravilloso mundo del aprender y enseñar.

El equipaje, como en toda travesía, lo selecciona y organiza cada viajera o viajero, intentando que resulte lo más funcional posible para no cargar con trastos pesados o inútiles que ocupen el lugar de los que son imprescindibles para disfrutar del trayecto. De todos modos, puede suceder que algunas provisiones haya que incorporarlas durante el recorrido, ya sea porque fueron olvidadas o porque no se poseían. La pasión por aprender es constitutiva de nuestra condición humana, por lo tanto, los invitamos a iniciar este viaje porque estamos seguros de que cada Estación despertará nuevas pasiones.

El itinerario propuesto por los autores, organiza el libro conduciendo un proceso de aprendizaje para estudiantes de profesorado, con las competencias de enseñanza de quienes conocen. En este viaje se busca generar interrogantes, llevarlos a repensar la propia historia y modalidad de aprender, satisfacer los intereses y las necesidades de las pasajeras y pasajeros que se suban a este tren.

Las distintas líneas poseen un conjunto de estaciones que proporcionan conocimientos y nuevos indicios necesarios para avanzar hacia el final del trayecto, el cual consiste en una despedida, pero sólo hasta el próximo viaje. No hay destinos definitivos, ni vías clausuradas, cuando de lo que se trata es de viajar a bordo de la Psicología Educativa y la aventura de descubrir sus enigmas.

En ese camino toda propuesta de enseñanza se relaciona con una concepción explícita o implícita acerca del aprendizaje. Y a su vez, toda concepción de aprendizaje tiene sus bases en la idea que se tiene del "sujeto" y su relación con el mundo.

En los últimos cincuenta años la Psicología ha desarrollado diferentes conceptos para definir aquello que los docentes desean que suceda en sus aulas: "aprender". Tales como aprendizaje, aprendizaje genuino, comprensión, aprendizaje significativo, aprendizaje creativo, entre otros. Expresiones que buscan explicar aquello que nos permite constituirnos como sujetos activos en la realidad, como miembros de una sociedad capaces de actuar para transformarla.

También se pueden identificar al menos tres aspectos que desafían los paradigmas clásicos de la enseñanza. Estos permitirían rediseñar nuestras carreras de formación docente y, por consiguiente, el trabajo en las aulas.

- El aprendizaje es un proceso complejo en el que cada sujeto resignifica la realidad a partir de una reconstrucción propia y singular.

- Los desempeños de comprensión suponen un aprendizaje que permite actuar flexiblemente con el saber. Actuar de esta manera significa la posibilidad de resolver situaciones nuevas, crear productos, reorganizar nuevas informaciones con el saber. Significa un conocimiento disponible y fértil.

- Esta modalidad de actuar no es siempre observable a simple vista. Los indicios y las evidencias pueden ser variadas y diversas.

El tren está esperando que subas para iniciar la aventura del conocimiento. Hay mucho por descubrir. BUEN VIAJE...

**María Francisca Giordano**

# LÍNEA A

Ustedes y nosotros

*Alejandra Taborda*

*Stella Maris Fernández*

*Teresita Archina*



## Estación I

### NUESTRA PRIMERA PRESENTACIÓN

Alejandra Taborda

---

En los distintos apartados de este libro, cada autor, con su estilo, les escribirá a modo de un interjuego entre el lenguaje coloquial y académico. Algunos de los trayectos están elaborados como si estuviéramos dialogando con ustedes.

Comenzaremos por contarles que el aprendizaje, desde nuestra perspectiva, es un proceso dinámico que se construye en el marco de un determinado contexto, tanto histórico, como social, cultural y personal, en el que el sujeto desempeña un papel fundamental y activo.

La construcción del conocimiento involucra el deseo de aprender, y es precisamente en la configuración de este deseo donde se conjugan las vivencias, los registros mnémicos de las relaciones intersubjetivas, las experiencias pasadas, actuales y los proyectos de vida.

El querer aprender implica reconocer que algo me resulta desconocido, que otro (persona, escritos, videos, etc.) puede enseñarme. Entonces, en el acto de aprender al menos hay tres componentes: el sujeto que aprende, el que enseña y lo que se busca conocer.

A través de estas páginas pretendemos promover el desarrollo de sistemas educativos basados en la comprensión genuina, comunicativa, relacional y humanizante de los actores adultos y niños, protagonistas de este proceso.

El conocimiento sobre el desarrollo, los intereses y las necesidades de los niños, suele ampliar en los adultos la tolerancia frente a las dificultades que aparecen cotidianamente en los contactos interpersonales, al acrecentarse la probabilidad de enfrentar

situaciones nuevas con sinceridad, espontaneidad y coherencia.

Cabe destacar, que el aprendizaje que puede brindar esta alternativa es el que se liga con la propia historia, en un marco que facilite pensar las relaciones y las dificultades que se viven en un aquí y ahora.

Los aprendizajes se configuran a través de experiencias desarrolladas en un espacio y tiempo determinado. Sin embargo, queremos señalar que un conocimiento que no se vincule con lo vivencial es limitado: si bien el saberlo ayuda, el vivirlo y comprenderlo abre la esperanza de que perdure en el tiempo.

Es nuestro propósito que los docentes de Nivel Inicial adviertan que conocer y comprender es un proceso continuo que implica vivir y revivir experiencias.

Para cumplir con esta meta, página a página aportaremos desde la Psicología Educacional, distintos enfoques teóricos sobre vivir y educar en las instituciones de Nivel Inicial.

Simbólicamente hemos apelado como método a la inclusión de cinco líneas ferroviarias que conducen un tren imaginario por distintas estaciones. Para llegar a cada una de ellas se requirió de un conductor y colaboradores quienes llevarán a los pasajeros a destino. Este tren de conocimiento propone vías de tránsito, capaces de sostener el pensar la educación en el Nivel Inicial desde la perspectiva de la Psicología Educacional.

Esta ciencia se reserva para sí, la enigmática y particular diversidad de la belleza del paisaje que nuestro tren recorre, en especial los jardines. En nuestro caso, desde la Psicología Educacional, el Jardín Maternal y el Jardín de Infantes. ¿Sabían que Froebel inventó el término Kindergarten para expresar la ne-

cesidad de cuidar a los niños como a las flores, porque ellas están destinadas a convertirse en frutos? Los niños son los frutos de cada generación que aseguran la trascendencia humana.

Por este motivo tendremos presente:

- Los objetivos de las instituciones de Nivel Inicial y su función en el desarrollo humano.
- La interrelación de vínculo, desarrollo y aprendizaje.
- Las relaciones de apego-cuidado como sostén del desarrollo y de todo aprendizaje temprano.
- Los conceptos de "interactividad", en general y las acciones de los adultos y pares que estimulan el aprendizaje, en particular.
- Los aportes teóricos de los constructivistas, como Piaget, Vigostsky, Bruner, Ausubel y los propios de Howard Gardner.
- Los desarrollos teóricos psicoanalíticos en relación con la educación en el Nivel Inicial.
- El lugar del juego y la creatividad en el aprendizaje y su función estimulante en el desarrollo humano.
- El rol docente y las instituciones de Nivel Inicial.

Procuraremos hacerlos reflexionar sobre los aspectos explicitados y su implicancia en el docente para que este pueda desplegar su particular manera de ser, su historia, creatividad y capacidad de aprender, comprender e investigar.

De forma central, pretendemos aportar lineamientos teóricos que estimulen la posibilidad de pensar una educación humanizante, superadora de los paradigmas signados por el autoritarismo con secuelas en la actualidad educativa, que provocan resistencias para aprender y dolorosos sen-

timientos, sintetizados por William Blake en el siguiente poema:

### EL COLEGIAL

*Madrugar amo en los veranos,  
cuando en los árboles cantan los pájaros  
y álcese en las alas de alondra el cántico,  
cuernos de caza suenan lejanos,  
y suelta amarras.*

*El dulce estruendo de las chicharras...  
que así me anuncian sus melodías  
jornadas que hacen compañías  
inolvidables por su alegría.  
Que en medio de esos arpegios  
deba marcharme al colegio  
no es programa estimulante;  
si un cruel ojo vigilante  
provisto de adusto ceño  
intimida a los pequeños,  
¿qué hallarán de interesante?*

*Entre congoja y suspiro  
eternas y ansiosas horas  
pasar cabizbajo miro;  
¿qué deleite en la lectura  
puedo encontrar cuando empeora  
y arrecia la niebla oscura  
¿qué dispénsanos las aulas?  
¿qué canto puede entonar  
cautivo pájaro en jaula?  
niño a quien se atemoriza  
¿qué alas podrá desplegar?  
¿cómo podrá disfrutar  
sus primaverales risas?*

*Padre y madre, tomad cuenta:  
si en capullo se la afrentan  
la flor se mologra en cierne;  
si al brote se lo maltrata  
cuando tierno está e inerme  
se cercena y se arrebata  
su júbilo y dicha en germen.*

*¿Cómo podrá levantarse  
el verano plenamente;  
qué fruto habrá de lograrse  
si ya el invierno inclemente  
de entrada no más lo acecha?  
¿Puede haber buena cosecha  
cuando se siembra dolor?  
las dulzuras del amor  
prosperan si cierran brecha  
contra el temor y rencor.*

William Blake (1757-1827)  
Canciones de experiencia (1790-1792)  
Traducido por Mario Jofré Gutiérrez (inédito)

## Estación II

# JUEGOS INTERACTIVOS. HOLA, ¿QUIEREN QUE JUGUEMOS A DIALOGAR SOBRE EL APRENDER Y EL ENSEÑAR?

Alejandra Taborda y Stella Maris Fernández

---

En el arribo a la Estación II los invitamos a jugar. ¿Cómo lo haremos?

Página a página iremos asumiendo distintos roles, como en un juego, en el que les preguntaremos, les contestaremos, nos imaginaremos sus interrogantes y nos remontaremos a nuestras propias experiencias para invitarlos a compartirlas y a seguirnos en este camino. Entonces...

Vamos a iniciar preguntándoles: ¿qué es aprender?

Comenzamos así, porque quisiéramos que pudieran interrogarse, observarse a ustedes mismos y a los otros, para responderse: ¿cómo hacen para aprender?, ¿cómo se dan cuenta de qué han aprendido?, ¿qué les ha resultado agradable y/o desagradable del aprender?

Les sugerimos que amplíen estas preguntas y agreguen otras que resulten pertinentes. Por ejemplo: ¿cómo resulta más fácil y agradable aprender?, ¿en grupo?, ¿solos?; ¿haciendo diagramas?, ¿resumiendo?; ¿escuchando y/o explicando?...

En ocasiones le otorgamos poco valor a lo que ya sabemos, a nuestra propia experiencia, cuando en realidad sólo se puede aprender desde el propio saber para que a partir de éste se renueve, se signifique lo nuevo, lo parcialmente conocido; y así podamos convertirnos en verdaderos autores de la elaboración de nuestros conocimientos y pensamientos.

Ustedes a lo largo de su historia han realizado un recorrido como aprendices. Probablemente han reflexionado poco sobre lo que han obtenido, sobre cómo han construido desde el nacimiento su modalidad personal de aprendizaje. Muchas veces nos ponemos activamente a rescatar lo que pensamos, lo que ya sabemos y que aún no hemos aprendido. Lo que todavía nos falta

por conocer, en ocasiones, despierta nuestro interés y nos incita a la búsqueda, pero en otras nos provoca sentimientos de desconcierto, de ansiedad, que suelen llevarnos rápidamente al desaliento y al abandono de la tarea de aprender.

Cuando logramos superar estas dificultades, insistimos, podemos constituirnos en autores de nuestros pensamientos.

Creemos que sería casi una trampa motivarlos a pensar sobre ustedes sin mostrarles algunos aspectos de nuestra modalidad de aprender.

Podemos, por ejemplo, referir que una de nosotras, Alejandra, prefiere en un primer momento, leer en compañía, intercambiar ideas con otro, verbalizar, explicar, escuchar, acordar, disentir, criticar y luego reflexionar a solas. Esa compañía inicial calma su ansiedad de comenzar algo nuevo, le da una placentera seguridad. Esta manera la lleva a realizar cursos de postgrado en forma permanente, espacios en los que renueva relaciones de confianza que alimentan sus deseos de aprender, y a partir de aceptar la guía puede "tomar", aprender los nuevos aportes que otro (enseñante) ilumina frente a ella, haciendo más fácil su contacto con lo que busca conocer.

En cambio, Stella comienza de una manera distinta. Primero, lee a solas, confecciona sus propios resúmenes, elabora redes conceptuales y recién después se reúne con otros para compartir lo que aprendió.

Como verán, cada una tiene su propio estilo y han aprendido a enriquecerse mutuamente a partir de las diferencias. Es posible que en estas páginas, esta apreciación previa se haga evidente para ustedes.

Para aprender se necesita de un nivel óptimo, tolerable de ansiedad, que permita mantener la tensión necesaria para desarrollar conductas de búsqueda e investigación, sostenidas por el deseo de aprender. Además, es esencial que la persona "enseñante" pueda regular las dificultades que presenta el conocimiento del objeto que se desea explorar, para que no resulte ni demasiado fácil ni excesivamente dificultoso.

Si analizamos cómo un niño consigue, por ejemplo, aprender a caminar, encontramos algunos componentes similares. Es necesario que esta tarea no resulte demasiado difícil, que desee hacerlo, esté maduro para ello, que alguien lo sostenga y acompañe en sus primeros pasos dándole seguridad y luego, que pruebe de silla en silla, hasta que su coordinación y confianza en sí mismo le permitan el gran logro acompañado por los sentimientos de poder que ello implica.

El contenido del conocimiento proviene de una enseñanza, sistemática o asistemática, pero la posibilidad de procesarlo depende del deseo de aprender, una estructura cognitiva acorde con el nivel de comprensión requerido, un vínculo con el objeto de conocimiento y con otros que le faciliten significarlo. Las identificaciones con otros, las imitaciones, las elaboraciones y reelaboraciones que realizamos al conocer se desarrollan en el marco de las relaciones interpersonales.

Las estructuras cognitivas se sostienen, crecen y modifican a través de transacciones que se realizan con el ambiente, desarrollándose un proceso de adaptación. En este proceso pueden distinguirse dos componentes: *asimilación* y *acomodación*.

Sintéticamente diremos que *asimilación* es el proceso de transformación que realizamos sobre el objeto para poder conocerlo; en cambio el término *acomodación* designa las modificaciones que se producen en el sujeto al conocer.

En otras palabras, aprender es apropiarse, proceso que se da a partir de una elaboración objetivante y subjetivante.

La primera permite seriar, clasificar, combinar, integrar, generalizar. La elaboración subjetivante, por su parte, posibilita apropiarse del objeto a partir de aquella única e intransferible experiencia que el sujeto haya tenido consigo mismo, con el objeto y con los otros.

Con esto queremos recalcar que en la modalidad personal de conocer, de acercarnos a los objetos y a los otros intervienen procesos cognitivos, afectivos, emocionales y volitivos, que dan un tinte particular al deseo de aprender. La afectividad es lo que da sentido a la inteligencia de todos los seres humanos.

En ocasiones, cuando alguien nos quiere enseñar algo que nos resulta difícil, incomprensible, contradictorio, distante de nuestros intereses, nos alejamos pasivamente a través de la distractibilidad, el aburrimiento o luchamos activamente contra ello, porque también construimos nuestra propia manera de desconocer.

Quizás aquí podríamos detenernos para preguntarles: ¿por qué se aburren?, ¿de qué modo se resisten a aprender lo nuevo?

Continuemos con la experiencia de Alejandra.

Si ella tuviera que recordarse como estudiante, algo que con frecuencia solía preguntarse era: ¿para qué tengo que aprender esto? o ¿con esto qué podría hacer?, ¿dónde se aplica?

Es en este momento que viene a ella el recuerdo del estudio de las probabilidades: no podía comprender su instrumentación, no podía integrar el pensar con el hacer, ni pensar sobre el hacer, porque de hecho los ejercicios los realizaba, aunque no entendía su finalidad ni utilidad. Por supuesto terminada la obligación olvidó lo que aparentemente había aprendido. Recién cuando se dedicó a la investigación y tuvo que aplicar la teoría de la probabilidad, por fin comprendió y quiso aprender el tema.

Cabe agregar que en ocasiones la dificultad que presenta el objeto a conocer se convierte en el desafío que motiva la búsqueda, la

curiosidad, el aprender. Con esto queremos enfatizar nuevamente la importancia de la elaboración subjetivante y personal frente a lo desconocido. Ahora bien, el despertar del interés/desinterés está también impregnado por la relación que se entabla entre el sujeto que aprende y el que enseña.

Las resistencias y/o el desagrado, o por el contrario, el interés para aprender pueden ser provocados por el objeto mismo que queremos conocer. En otras oportunidades estas resistencias se manifiestan por y en la relación con la persona que entrega el conocimiento. Es importante que nos detengamos aquí para consignar: el proceso de aprendizaje se desarrolla siempre en un marco relacional que incluye: dónde, quién, con quién, para quién y para qué, adquiriendo un significado personal-relacional-contextual. En otras palabras, marco sociohistórico, sujeto, vínculo, comunicación y aprendizaje son procesos interdependientes, que trascienden plenamente la relación que se entabla entre la persona que aprende y el objeto que se busca conocer.

Por lo tanto, el aprender desde los comienzos de la vida se refiere siempre a un intercambio, en el que están presentes, al menos, el sujeto conciente, preconciente e inconciente del que aprende y el del que enseña, modificándose mutuamente, haciendo que estos roles sean permanentemente intercambiables. Resulta oportuno señalar que el proceso de enseñanza y de aprendizaje implica un grupo en el cual todos y cada uno de los miembros tienen una experiencia de cambio, y por qué no decirlo, de resistencia al mismo.

Este proceso de enseñar y de aprender, de modificar y de ser modificado hay que referirlo al escenario espacial y temporal donde se desarrolla.

Por ejemplo, al iniciar la escuela se pone a prueba la capacidad del niño para tolerar los sentimientos que le provoca la confrontación de los aspectos básicos del proyecto familiar, de algún modo conocido, con lo diferente y

desconocido; multiplica las relaciones con otros y logra elaborar una nueva representación psíquica de sí mismo y del mundo que lo rodea. Luego, la organización de las instituciones escolares van marcando otras etapas evolutivas que también ponen a prueba la capacidad de adaptarse a diferentes exigencias, normas, modalidades de intercambio entre pares y adultos. El ingreso a la universidad será un nuevo cambio en el que se conjuguen sentimientos contradictorios de ansiedad, de estar perdidos, dudas acerca de la capacidad de adaptarse a la nueva vida, combinada con expectativas y esperanzas.

En una investigación que realizó Alejandra en 1996 con alumnos de primer año de la Universidad Nacional de San Luis, se pudo comprobar cómo se incrementaban los temores, los sentimientos de soledad, de estar perdidos en el espacio, confundidos. Por ejemplo, no encontraban las oficinas, leían las carteleras sin comprenderlas y mostraban una sensibilidad especial ante los éxitos y fracasos académicos. Con cierta frecuencia abandonaban los estudios después del primer fracaso en exámenes parciales o antes de probar si podían cumplir con las exigencias.

Estas ansiedades son las que frecuentemente subyacen en los fracasos en la vida universitaria.

También pudo observarse cómo lo descrito disminuía notablemente cuando podían encontrar un grupo de compañeros para estudiar, pasear y conversar.

En todos los niveles educativos suelen equipararse los problemas de aprendizaje con el fracaso académico. Los primeros son producidos por inhibiciones o perturbaciones en las funciones cognitivas, lo que seguramente dificulte a la persona adecuarse a las exigencias del sistema educativo.

En cambio, la expresión fracaso académico debería ser utilizado para referirnos a aquellas personas que si bien no presentan perturbaciones en las funciones cognitivas, ni dificultades de aprendizaje, no logran un rendimiento acorde a las exigencias que



postula la institución educativa. En estas circunstancias se conjugan múltiples factores que pueden presentarse dicotómicamente: externos, referidos al entorno y/o a la tarea e internos o personales en los que se pone en juego la vida emocional.

Siguiendo lo postulado por Pichon Rivière (1985), psiquiatra y psicoanalista argentino, aprender es *"la apropiación instrumental de la realidad, a través del conocimiento para transformarla"*. El autor, anteriormente mencionado, subraya el carácter activo, instrumental y transformador que adquiere el conocimiento cuando éste no es concebido como acumulación memorística de información sino como aprendizaje.

Al unir la perspectiva educativa de Freire y la de Pichon Rivière (op. cit.) podemos inferir que quien acumula información haciendo uso de una memoria mecánica no comprensiva estaría sólo "consumiendo ideas". Por el contrario, quien fuera capaz de ponerse en acción activando su pensamiento para "crear y recrear las ideas" tendría la posibilidad de apropiarse de ese conocimiento y ponerlo en la práctica para resolver situaciones nuevas. Este proceso implica resignificar las experiencias y los conocimientos previos y a partir de allí, instrumentarlos para crear nuevas respuestas, para no repetir; supone una transformación del sujeto y de sus relaciones con el mundo.

El sujeto es una totalidad. En la acción pone en juego lo afectivo, emocional, intelectual, el cuerpo, su historia, sus condiciones de vida, creencias y conocimientos. Por lo tanto cuando intenta aprender integra el sentir, el pensar y el hacer.

Si se realiza un esfuerzo por comprender la profundidad de estas afirmaciones, se pueden encontrar explicaciones de por qué muchas de las dificultades que emergen al aprender no siempre devienen de factores cognitivos. Los obstáculos pueden ser del orden predominantemente afectivo (baja autoestima, miedos, bloqueos para comprender algún contenido particular) o

expresar inhibiciones en las posibilidades de llevar a la práctica lo que se aprendió. Además, puede configurarse a partir de las características inherentes del objeto o surgir a raíz de la modalidad de la relación que se entabla con el otro, sea persona, instrumento, libro, documento o una conjunción de estos factores.

Con estos conceptos damos una primera respuesta a la pregunta original: ¿qué es aprender? Hemos recorrido el tramo inicial y podemos aseverar que el aprender implica lo individual, lo vincular intersubjetivo y lo social. Estas ideas, unidas a la concepción de Freire y Pichon Rivière, nos permiten sugerir que todos, como agentes del aprender, nos incluimos en un contexto social, y desde allí participamos del marco educacional. Desde luego, estamos en presencia de un proceso. Ahora bien, para que esto se cumpla ¿en qué contexto se desarrolla el aprender y el enseñar?

En esta ocasión nos referiremos a las Instituciones de Nivel Inicial, las que se incluyen en una dimensión sociohistórica.

Paín (1987), afirma que los procesos de aprendizaje se inscriben en la dinámica cultural. Así, la educación garantiza la continuidad de la especie humana, a través de la transmisión de las adquisiciones culturales de una civilización a cada individuo en particular, posibilitando el nacimiento y desarrollo del sujeto como ser social.

Por su parte, Vigotsky (1960), señala que dicho proceso de transmisión posibilita la configuración de herramientas psicológicas que se inscriben en el desarrollo onto y filogenético.

La apropiación por el individuo de los contenidos culturales se construye a partir de sucesivas aproximaciones y en esta apropiación se integra la propia historia personal y psicosocial. El aprendiz experimenta entonces un continuo reajuste de sus ideas y esquemas anteriores para acomodarlos a los aportes -restos culturales propuestos por el mediador- tornándose irrepetible la construcción del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La escolarización tiene una incidencia significativa en el desarrollo humano. Por este motivo, consideramos de importancia incluir desarrollos teóricos acerca de la estructura, funciones y objetivos de las Instituciones de Nivel Inicial. Es decir, cómo generar un espacio vincular que permita el cuidado básico de las necesidades infantiles para que pueda gestarse un ámbito de desarrollo integral del sujeto, buscando asegurar la coexistencia y realimentación entre juego, experiencia y aprendizaje.

Consideramos que la institución y el docente son las fuentes organizadoras y estimulantes primordiales de estos procesos, a partir de conjugar el intercambio interpersonal en un clima comunicativo, con la modalidad de presentación de los objetivos y contenidos del aprendizaje. Buscamos referirnos a la educación en la diversidad, en la que se tengan en cuenta las ideas y experiencias previas, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, expectativas, ritmos de desarrollo, recursos socioeconómicos y culturales, para promover una educación que brinde igualdad de posibilidades basada en los derechos humanos y los principios democráticos.

Los hombres se desenvuelven no sólo dentro de las circunstancias geográficas y ambientales, sino también inmersos en situaciones socioculturales, políticas, históricas, etc. Las relaciones que se producen dentro de esos marcos confieren singularidad a la vida de cada ser humano, caracterizándolo a su vez como ser social. Como seres sociales somos esencialmente sujetos cognoscentes, tenemos una historia vincular que refleja una trayectoria de aprendizajes en la que "aprendemos a aprender", con la cual construimos un modelo o matriz de aprendizaje propio.

Los factores que construyen la forma de ser y estar en el mundo son nuestra historia de vida, nuestras experiencias, el modo en que otro nos introdujo en el camino del aprender, nuestras formas de relacionarnos con los

objetos de conocimiento, los que transcurren en un espacio "entre lo individual y lo grupal, "entre la realidad objetiva y la subjetiva".

Quiroga (1988), nos dice que *"el aprendizaje tiene en cada uno de nosotros una historicidad con continuidades y discontinuidades. ¿Y esto qué quiere decir? Que existe una relación, no lineal, no unidireccional, sino dialéctica entre las formas en que aprendimos a respirar, a mamar, a caminar, a discriminar yo-no yo, a jugar, a trabajar, como aprendimos la ciencia, la historia, la geografía. Esta relación estaría dada porque ante cada contacto con el objeto de conocimiento, ante cada exigencia adaptativa hemos ido elaborando, construyendo, afianzando o modificando un modelo, una actitud de encuentro con el objeto, un estilo de aprendizaje que, como decíamos, se constituye como nuestra modalidad cotidiana de relación con la realidad, con nosotros mismos y con los otros"*.

Según la autora, la matriz o modelo interno de aprendizaje es la modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de experiencia, su universo de conocimiento. Esta matriz es una estructura interna, compleja y contradictoria y se sustenta en una infraestructura biológica. Además, está socialmente determinada e incluye no sólo aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales y esquemas de acción. Este modelo interno, construido en nuestra trayectoria de aprendizajes, sintetiza y contiene en cada aquí y ahora, nuestras potencialidades, nuestros obstáculos en una estructura en movimiento, susceptible de modificación, salvo en los casos de extrema patología.

Cuando hablamos de modelos internos o matrices de aprendizaje debemos tener en cuenta que se originan y son influidas por múltiples causas, es decir, están multideterminadas, articuladas, entrelazadas y en ellas interactúan varios factores.

En ese entramado de factores, las relaciones sociales, ocupan un lugar fundamental porque influyen en el sujeto desde las distintas instituciones, por ejemplo desde la organización familiar, escolar, laboral,



religiosa, instituciones del tiempo libre, lo que a su vez está transversalizado por los medios masivos de comunicación.

Al ser las relaciones sociales la estructura fundante de todo orden histórico, sociocultural, económico, jurídico, político, ideológico, surgen de ellas sistemas de representación de los que emergen el lenguaje, el orden jurídico, formas normativas, que tienden a sostenerse y perpetuarse a través de los sujetos que construyen matrices de aprendizaje funcionales a ese sistema social. Esto quiere decir que coexisten múltiples y dinámicos sistemas de influencia entre el orden social, institucional y familiar en el desarrollo individual. Lo expuesto nos lleva a subrayar el rol fundamental que tienen la familia y las organizaciones educativas formales o no formales en la configuración de las matrices de aprendizaje. Por lo tanto, ellas son ámbitos de constitución del sujeto y por ende del

“aprender a aprender”, que organizan y significan las experiencias, sensaciones, emociones y pensamientos.

Cada experiencia en la que se realiza un aprendizaje es fuente de otro aprendizaje porque esa experiencia deja en el sujeto una matriz o modelo para relacionarse con el mundo.

Las teorías que sustentan los desarrollos tecnológicos sociales reflejan modelos explicativos de la naturaleza humana; es probable así gestar ideologías acerca de cómo estimular el desarrollo del hombre. A lo largo de esta exposición buscaremos brindar, desde la Psicología Educativa, elementos teóricos en los que se integren teorías constructivistas, sistémicas, ecológicas y psicoanalíticas, con el fin de estimular la comprensión de la dinámica del proceso de aprendizaje y desarrollado en las instituciones de Nivel Inicial.

## Estación III

# PSICOLOGÍA EDUCACIONAL. DELIMITACIÓN DEL CAMPO. FUNCIONES Y ALCANCES

Teresita Archina

---

La Psicología Educacional constituye parte de la formación profesional de quienes han decidido inscribir su desempeño profesional en el campo de la Psicología, de la Enseñanza o de la Orientación Educativa. Este libro, y por ende, el presente escrito, está destinado básicamente, a lectores que se están formando como Especialistas en Educación Inicial y que, por consiguiente, están interesados en conocer lo que la Psicología Educacional puede brindarles en tal sentido.

Por cierto, los conocimientos que la Psicología Educacional aporta abarcan los diversos ámbitos en los que la educación tiene lugar, y por ende, cada uno de los niveles del sistema educativo. Por tal motivo, el alcance de gran parte de este capítulo involucra, de manera general, a todos los niveles -lo cual de ningún modo, va en desmedro de la singularidad de cada uno de ellos-, mientras que reservo el último tramo del mismo para hacer una sucinta referencia al Nivel Inicial, en particular.

A partir de lo expresado, resulta oportuno comenzar esta estación con las preguntas que posiblemente se plantean o deberían plantearse quienes aspiran a que su labor, en el campo educativo, sea profesionalizado.

Entre las preguntas a formular, pueden figurar:

- ¿Qué teorías, qué conocimientos, qué saberes proporciona la Psicología Educacional en cuanto a cómo se desarrolla desde el punto de vista mental, físico, emocional y social el niño, es decir, el sujeto que aprende?

- ¿A qué factores obedecen las diferencias individuales y qué demanda esta realidad

a la educación?, ¿cómo fomentar un ámbito áulico que favorezca el aprendizaje de todos los alumnos?

- ¿Qué teorías del aprendizaje ofrece la Psicología Educacional para comprender cómo se aprende?, ¿qué implicancias educativas se pueden derivar de ellas, qué contribución realizan a la enseñanza, al cómo enseñar?

- ¿Qué instrumentos teóricos aporta la disciplina en la tarea de planificar, diseñar, ejecutar y evaluar las distintas actividades curriculares?

- ¿Qué modelos teóricos psicoeducativos pueden fundamentar una adecuada práctica docente?

- ¿Facilita la Psicología Educacional la detección, análisis y superación de aquellos supuestos subyacentes sobre educación que los educadores han internalizado de manera intuitiva y acrítica, influyendo negativamente en su práctica cotidiana?, ¿qué estrategias pueden contribuir a la remoción de dichos obstáculos pedagógicos?

- ¿Es posible encontrar coherencia entre el saber enseñado y el saber actuado, entre lo que la teoría aporta y lo que se hace en la práctica educativa?

Lejos de pretender agotar o dar respuestas a todos los interrogantes señalados, me dedicaré en los próximos párrafos a delimitar el campo, alcance y funciones de la Psicología Educacional.

En primer lugar, quiero poner el acento en que la función y finalidad primordial de la

Psicología Educativa es de naturaleza *proactiva*, es decir, no es sólo reactiva (para remediar las situaciones problemáticas o superar dificultades de aprendizaje), sino que está dirigida fundamentalmente a prevenir dificultades y a facilitar el desarrollo.

En tal sentido, son ejemplos de acciones de naturaleza proactiva aquellas tendientes a facilitar el ingreso a la escuela o la transición al mundo laboral; hacer más funcionales las normas institucionales; crear hábitos y habilidades de trabajo en equipo; colaborar en el diseño de un currículo que promueva en forma genuina el desarrollo integral de capacidades, etc.

De las funciones de la Psicología Educativa pueden derivarse áreas en las que el profesional de este campo, el psicólogo educativo, interviene e investiga.

Las áreas involucran el dominio de diversos núcleos temáticos, destacándose entre ellas el área de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la del desarrollo humano, la de las necesidades educativas especiales, es decir la educación para la diversidad. Sin embargo, antes de delinear dichas áreas, teniendo en cuenta lo hasta aquí manifestado, resulta pertinente hacer una aproximación al concepto de Psicología Educativa.

Entre las conceptualizaciones vertidas por múltiples autores se encuentra la de Wittrock (1992), quien sostiene que la Psicología Educativa se ocupa del “*estudio psicológico de los problemas cotidianos de la educación, de los que derivan principios, modelos, teorías, procedimientos de enseñanza y métodos prácticos de enseñanza y evaluación, así como métodos de investigación, análisis estadísticos y procedimientos de medición y valoración para el estudio de los procesos afectivos y de pensamiento de los estudiantes y los complejos procesos sociales y culturales de las escuelas*”.

Como puede apreciarse el alcance de la Psicología Educativa como ciencia aplicada es muy amplio, y pone de relieve que ella no se limita a tomar los conocimientos que le proporciona la Psicología para utilizarlos en la esfera educativa, sino que se trata de una disciplina que genera sus propias teorías, métodos de investigación, problemas y técnicas.

En un sentido general, si se enfoca un eje central de su objeto de estudio, como es el aprendizaje, tanto cuando transcurre en el ámbito de la educación formal como en la educación no formal, se puede afirmar que la Psicología Educativa es una disciplina que se ocupa del sujeto en situación de aprendizaje. Si, fundamentalmente, se atiende a su quehacer en el segundo ámbito mencionado, el de la educación formal, también se puede expresar que el interés de la Psicología Educativa es estudiar lo que las personas piensan, sienten y hacen “*al enseñar y aprender un currículo particular en un ambiente especial en el que se pretende que tengan lugar la educación y la capacitación*”. Berliner (1992).

En suma, el interés de la Psicología Educativa gira en torno a los procesos psicológicos involucrados en el aprendizaje y la enseñanza. En consecuencia, la naturaleza y las condiciones del aprendizaje en el aula constituyen su cometido esencial.

De modo que, la formación que los especialistas en educación, en este caso los profesores y licenciados en Educación Inicial, encuentran en la Psicología Educativa son conocimientos, métodos y herramientas que les permiten comprender y tomar decisiones respecto a los procesos sobre los que básicamente gira su práctica profesional, es decir, sobre *los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Sin embargo, cabe aclarar, que ello no debe conducir a pensar que la Psicología Educativa puede explicar o esclarecer todas las problemáticas que surgen en el contexto educativo, ni que tampoco sea la única disciplina que hace aportes significativos a la educación.

## ÁREAS DE INTERVENCIÓN E INVESTIGACIÓN

### Procesos de enseñanza y aprendizaje

La Psicología Educativa, que inscribe su accionar en el campo filosófico de la educación permanente (educación formal y no formal), se ocupa de:

-Estudiar y explicar cómo aprenden y se desarrollan las personas.

-Problemas a los que las mismas se enfrentan en situaciones nuevas de aprendizaje.

-Ayudar a superar tales problemas o dificultades.

-Diseñar e implementar acciones para optimizar el aprendizaje.

Todo lo cual implica el conocimiento de los factores internos y externos que inciden en los procesos de enseñar y aprender, tales como la inteligencia, motivación, autoestima de quien aprende y las características contextuales de interacción y comunicación a través de las cuales el alumno se apropia de los contenidos curriculares.

Permítaseme, a partir de esta temática central, el aprendizaje, y de la necesidad de enfatizar el objetivo básico de la Psicología Educativa; la prevención del fracaso escolar, derivar los conceptos de *alfabetización emergente, inicial y avanzada* y dedicarles a ellos los próximos párrafos.

La alfabetización emergente se refiere a aquellas habilidades de lectura y escritura cuyo desarrollo es anterior a la alfabetización convencional. *Las mismas “abarcan desde la simple manipulación de un libro hasta la capacidad de leer cuando se trata de actividades de lectura y de dibujar o garabatear un mensaje con una ortografía convencional o inventada cuando se trata de actividades de escritura. Es decir que los conocimientos y experiencias con los que los niños llegan a la escuela pueden ser muy variados ... En consecuencia existen amplias diferencias en las experiencias que promueven o dificultan el desarrollo de la alfabetización emergente”* (Piacente, 2003). De lo que resulta obvia la necesidad por parte del sistema escolar, no sólo de abrir la escuela para todos sino de asegurar la permanencia en ella, ofreciendo a aquellos niños en desventaja social, los medios y estrategias que éstos requieran para compensar en la medida de lo

posible, las situaciones socioeconómicas y culturales desfavorables de las que parten.

Los conceptos de alfabetización inicial y avanzada tuvieron un tratamiento central en el Seminario Federal “*La escuela y la alfabetización inicial y avanzada: hacia la definición de proyectos integrales de mejora*”, (Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, 2002).

En este marco, se sostiene que la alfabetización implica la secuenciación y articulación de dos procesos. Uno, se refiere al ingreso en el dominio de la lengua escrita, que se extiende a todo el primer ciclo. A éste se lo conoce como primera alfabetización o alfabetización inicial. El otro, es la puesta en marcha de la segunda alfabetización o alfabetización avanzada. Esta última, tiene que ver con el dominio de los procesos de comprensión y las formas de producción de los textos de circulación social que posibilitan el desempeño autónomo y eficaz en la sociedad y la posibilidad de acrecentar el aprendizaje en los distintos campos del conocimiento. La alfabetización avanzada permite que los alumnos permanezcan en la escuela, evitando el desgranamiento y la repitencia, en la medida en que fortalece las habilidades de lectura y escritura de los alumnos y los capacita para seguir aprendiendo contenidos disciplinares cada vez más exigentes.

Es decir, que mientras la alfabetización inicial sienta las bases para la apropiación del sistema de la lengua escrita y las habilidades de lectura y escritura en el primer ciclo de la educación general básica, la alfabetización avanzada consolida los conocimientos adquiridos y, al desarrollar estrategias autogestionarias respecto de lecturas y escrituras diversas, extensas y complejas, previene el analfabetismo por desuso.

En suma, se considera que la motivación, las experiencias educativas previas a la escuela y las que se generan en el medio escolar, tienen una significativa influencia en el rendimiento de los alumnos y posterior inserción social.

El efecto acumulativo que tienen estos factores ha sido descrito mediante la metáfora “*Porque al que tiene se le dará y abundará, pero a quien no tiene aún lo que tiene se le quitará*” (Mateo XXV-29). Así, el efecto Mateo alude “*al fenómeno por el cual las condiciones educativas tempranas en cantidad y calidad a las que está expuesto el niño representan una experiencia constructiva y motivan el aprendizaje escolar posterior. A su vez, la cantidad de la intervención de la escuela en interacción con los aprendizajes en el medio familiar tiene consecuencias para el avance en el sistema y logros educativos posteriores fuera del sistema*”. (Borzzone y Rosemberg, 2000).

De la revisión de los conceptos de alfabetización, de la consideración de la ampliación progresiva de la misma y de la integración de las distintas áreas curriculares en un proyecto alfabetizador, se espera poder contribuir a superar las desigualdades sociales de las que parten los alumnos, para propiciar una escuela que consiga ser, realmente, un lugar continente y no de expulsión y que consecuentemente, tienda a desalentar en los chicos con desventaja social, el fuerte destino, hoy tan vigente, hacia otros lugares de expulsión.

### **El desarrollo humano**

Si se acuerda en visualizar a los procesos de desarrollo y aprendizaje en términos de una *interdependencia*, que como tal se aleja de concepciones que establecen entre ambos una relación jerárquica, dichos procesos pueden ser considerados como producto de la interacción constante con un medio portador de una determinada cultura. Y en la que esa interacción siempre está mediatizada por dicha cultura.

Este enfoque interaccionista del desarrollo humano que otorga al sujeto un papel activo en su proceso de desarrollo integral, y que conceptúa a las situaciones y mediadores sociales-educadores, pares- como factores coadyuvantes de ese desarrollo, genera, por lógica consecuencia, un fuerte optimismo pedagógico.

Pues, la educación puede realizar un aporte relevante para promover el desarrollo de competencias y potencialidades del sujeto.

Así, en el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI de la UNESCO: “*La educación encierra un tesoro*” (1996, pág. 88), se sostiene que la educación para el desarrollo es aquella que “*deberá permitir que cada persona se responsabilice de su destino a fin de contribuir al progreso de la sociedad en la etapa que vive, fundando el desarrollo en la participación responsable de las personas y las comunidades [...] Sin embargo, ese desarrollo responsable no puede movilizar todas las energías sin una condición previa: facilitar a todos, lo antes posible, el ‘pasaporte para la vida’ que le permitirá comprenderse a sí mismo, entender a los demás, y participar así en la obra colectiva y la vida en sociedad*”. Según este Informe, la educación básica para todos “*ha de basarse en cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir con los demás.*” (op.cit., pág. 96).

De acuerdo con lo últimamente explicitado, se pueden mencionar programas o proyectos inherentes a la función de orientación psicopedagógica y asesoramiento que lleva a cabo el psicólogo educacional. Son proyectos estrechamente vinculados a las temáticas de: autoconcepto y autoestima; habilidades sociales y de vida; mejoramiento de los vínculos y dinámicas grupales; toma de decisiones y resolución de problemas; educación en valores; calidad de vida; estilos y estrategias de afrontamiento, etc.

### **Necesidades educativas especiales y escuela inclusiva**

Los nuevos paradigmas de la educación especial implican el pasaje de un modelo médico, psicométrico y positivista, que caracteriza a la educación especial como una asistencia terapéutica a la patología, a un modelo de orientación definidamente educativa.

El cambio de paradigmas, basado en los avances producidos en el campo de los



derechos humanos y disciplinas que aportan a la pedagogía, generalizó el concepto de necesidades educativas especiales, concibiéndose a las mismas como *“las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos, que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular”* (Acuerdo Marco A-1998).

Precisamente, en la escuela inclusiva el currículo actúa como marco de aprendizajes, siendo concebido de manera flexible y abierta, con capacidad de adecuación a las necesidades del alumno.

Así, el concepto de necesidades educativas especiales cambia el punto de mira, y se preocupa más por ajustar la enseñanza a las necesidades, que el sujeto a las exigencias del sistema. Pues, traduce “la desventaja, discapacidad o diferencia” en “necesidades educativas” y pasa a preguntarse qué necesita aprender el alumno, cómo y en qué momento; qué se debe evaluar, cómo y en qué momento, y qué recursos van a ser necesarios para su proceso de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el Acuerdo Marco citado, al referirse a las tareas a cumplir por parte del equipo interdisciplinario de la educación especial, básicamente conformado por psicólogo, psicopedagogo, asistente social, fonoaudiólogo, psicomotricista, neurólogo y docente, consigna: evaluación de cada alumno y sus necesidades educativas especiales; evaluación sistemática de sus progresos, con el propósito de una mejor ubicación; decidir sobre apoyos, recursos, adecuaciones curriculares necesarias; acompañar el desarrollo del proyecto institucional; mantener vías de interacción y acompañamiento de los padres a los fines de su compromiso con las instancias educativas; participar del trabajo en redes con otros sectores a los efectos de hacer posible la atención efectiva; desarrollar programas de prevención.

Finalmente, quisiera remarcar la necesidad de encuadrar la intervención del psicólogo

educacional, en cualquiera de las áreas que he mencionado, en un contexto de colaboración, tal como lo define Selvini Palazzoli (1990), quien en tal sentido, señala: *“el psicólogo que de entrada se define a sí mismo como complementario en relación con la trascendencia del problema y necesitado de la información y los conocimientos que pueden proporcionar los demás, implícitamente define a sus interlocutores como pares y los invita, a cada uno en el marco de su competencia, a formar una alianza que apunta a un objetivo común”*.

En conclusión, las actuaciones del psicólogo educacional involucran el desenvolvimiento de diversas facetas, las cuales lo muestran como planificador, coordinador, asesor, dinamizador o formador de formadores. Pero importante es reconocer entre ellas, un común denominador, el cual no es otro que una actitud o disposición para promover un verdadero pensar juntos, con miras a un logro compartido.

### **Dinámica de la institución escolar**

En Psicología Educativa, al igual que en otros campos disciplinares y profesionales, se han producido cambios. Ello habla de la necesidad permanente en esta disciplina de considerar el proceso histórico de los mismos junto con las modificaciones que ocurren en el contexto socio cultural en general y -por lógica interdependencia- en el educativo, en particular. Este requerimiento permite detectar y anticipar las demandas del entorno a que debe responder con su potencial de conocimientos y de acciones.

Así, siguiendo las reformas educativas que en el curso de la historia del desarrollo de los sistemas educativos han tenido lugar, se reconoce que los anteriores cambios impulsados en el sistema, fundamentalmente, estaban basados en mejorar la calidad de la educación mediante la modificación de los contenidos curriculares y de las condiciones del aprendizaje.

La realidad fue demostrando que direccionar el cambio sólo en torno a dichas facetas, no es suficiente.

De allí la actual preocupación por los aspectos organizacionales de la escuela, tales como el estilo de conducción del directivo, objetivos de la institución, comunicación entre los distintos actores, estilo de toma de decisiones, procesos de participación, etc. Y por consiguiente, el lugar relevante que se asigna a esos factores organizacionales en el análisis de la situación educativa y en la resolución de los problemas que emergen de la misma.

Es decir, sin dejar de afirmar que el hecho educativo acontece básicamente en el aula, se enfatiza que las características de la vida en este espacio se hallan indisolublemente unidos a los distintos aspectos de la institución escolar y su gestión.

De este modo, se plantea un nuevo modelo teórico para enfocar los procesos de gestión, de diagnóstico y de definición de planes de acción y evaluación.

Se trata de pensar en “*un paradigma capaz de distinguir niveles de realidad sin reducirlos ni a unidades elementales ni a leyes generales*” (Morín, 1991), en una comprensión de la naturaleza sistémica de los problemas organizacionales conduce a revisar los propios esquemas mentales y a integrar en ellos:

-La idea de *totalidad*: la dinámica organizacional como un proceso integral.

-La idea de *heterogeneidad*: la dinámica organizacional como un proceso en el cual la interacción de sus miembros asume dicha característica.

-La idea de *participación* a partir de los posicionamientos en la construcción de códigos comunes (cultura organizacional, juicios de valor, parámetros de acción) y la revalorización de todos los que componen la organización.

- La idea de *abordaje interdisciplinario*, es decir, la construcción de sistemas de significados compartidos en torno al trabajo de campo.

## PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Y NIVEL INICIAL

En los puntos anteriores he señalado que si bien la Psicología Educativa hace aportes que son comunes a los distintos niveles educativos, también ofrece, por cierto, conocimientos diversificados, de acuerdo a la especificidad, características y finalidades de cada nivel. En este apartado, haré una breve aproximación a los aportes que este campo científico y profesional brinda a la educación del Nivel Inicial.

El Nivel Inicial tiene una identidad propia, y como tal, se ocupa de la educación de un sector de la población que atraviesa las primeras etapas del proceso evolutivo humano, son las experiencias vividas en esos primeros años de vida, cruciales para el futuro de toda persona.

La educación inicial, en un sentido estricto, comprende la educación institucionalizada que se proporciona al niño en el ámbito escolar, desde los 45 días de edad hasta el ingreso al nivel educativo siguiente (EGB).

En general, la Psicología Educativa ayuda a cuantos se ocupan de la educación infantil, a proporcionarles una visión comprensiva de aquellos aspectos psicológicos que tienen lugar en la interacción educativa.

Así, entre los objetivos que hoy persigue la educación inicial se pueden mencionar aquellos que tienen que ver con la necesidad de:

- Incentivar el proceso de estructuración del pensamiento, de la imaginación creadora, las formas de expresión personal y de comunicación verbal y gráfica.

- Favorecer el proceso de desarrollo del niño en el plano sensorio motor, la manifestación lúdica y estética, la iniciación deportiva y artística, el crecimiento socioafectivo y los valores éticos.



- Estimular hábitos de integración social, de convivencia grupal, de solidaridad y cooperación y de conservación del medio ambiente.

- Fortalecer la vinculación entre la institución educativa y la familia.

- Prevenir y atender las desigualdades físicas, psíquicas y sociales originadas en deficiencias de orden biológico, nutricional, familiar y ambiental mediante programas especiales y acciones articuladas con otras instituciones comunitarias.

Puede apreciarse que en los objetivos consignados precedentemente están involucradas distintas dimensiones de la educación inicial y, que con respecto a ellas, la Psicología Educativa guarda una estrecha relación. Se trata de las siguientes dimensiones:

- La dimensión optimizadora del desarrollo evolutivo y educativo que el Nivel Inicial se propone. Como señalara al comienzo del capítulo, los procesos de desarrollo y aprendizaje son objeto de estudio de la Psicología Educativa. Así, los conocimientos derivados de dicho estudio, resultan relevantes para el profesor de este Nivel, ya que a partir de los mismos podrá promover la optimización de dichos procesos, encontrando respuestas a preguntas relativas a ¿cuáles son las características de las etapas evolutivas?, ¿qué y cómo aprenden los alumnos?, ¿qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar?

- La dimensión preparatoria. Este nivel prepara a los alumnos para la próxima etapa: la Educación General Básica. Esta dimensión, por lógica consecuencia, depende de la primera. Pues, en la medida en que la enseñanza potencie y optimice el desarrollo y aprendizaje infantiles, estará preparando a los niños para que se adapten de manera activa al nuevo nivel escolar.

- La dimensión socializadora se ocupa de una condición fundamental del ser humano, de aquella que lo hace un ser social por excelencia y que entraña en sí misma una gran complejidad. Indica que el niño se desarrolla gracias a los vínculos que, desde el primer momento de su vida, establece con las personas que le rodean. Estos vínculos definen y concretan sus potencialidades intelectuales y afectivas, otorgan características propias y diferenciadas a su carácter y le ofrecen la posibilidad de autovalorarse de una forma determinada, de dotarse de una cierta imagen de sí mismo ante y entre los demás. Por tanto, el Nivel Inicial asume junto a la familia, la responsabilidad de este proceso, sin dejar de reconocer, por cierto, que ésta es el primer y principal agente de socialización. Por ende, las intencionalidades educativas del Nivel, respetando la heterogeneidad y diversidad desde la que procede cada alumno, estarán encaminadas a fomentar la construcción de su identidad sociocultural.

- La dimensión preventiva. La explicitación de la prevención como un objetivo básico de la educación inicial también constituye una meta compartida con la Psicología Educativa. En efecto, se trata de actuar, aún reconociendo los límites del sistema educativo, para prevenir los efectos negativos de la exclusión socioeconómica y de los problemas de aprendizaje debidos a la marginalidad y a causas de otro origen. La manera de llevarlo a cabo es mediante el diseño e implementación de programas o proyectos interdisciplinarios de orientación y apoyo al escolar y su familia, como asimismo, a través del trabajo en redes interinstitucionales (escuelas, centros de salud, lugares de recreación, deporte, etc.) que potencien los esfuerzos que puedan realizarse desde distintos sectores de la comunidad.

Para terminar, una síntesis que a su vez sirve para ejemplificar la relación entre Educación Inicial y Psicología Educacional. Lo expuesto hasta aquí justifica la asignación de las dos funciones básicas que se le atribuyen al Jardín de Infantes. Una, *propedéutica*, ya que se sustenta en la idea de que acceder a los conocimientos en forma temprana y gradual favorece el rendimiento en los primeros años de la EGB, y la calidad de los resultados en los demás niveles de escolaridad. La otra, una función *propia*, es decir, este Nivel Educativo tiene valor en sí mismo en relación con sus objetivos específicos, dirigidos a que los niños profundicen los logros educativos adquiridos en la familia y desarrollen las competencias propias del nivel.

Entre los fundamentos que dan lugar a la adopción de las dos funciones del Nivel Inicial, se encuentran explicaciones derivadas del cuerpo teórico de la Psicología Educacional, tal como es el concepto de aprendizaje. El cual es concebido:

-Como un proceso que se inicia con el nacimiento y transcurre durante toda la vida.

-Como un proceso constante, activo y permanente pero diferente según las características de cada niño, del entorno y de sus posibilidades.

-Como un proceso que da lugar a la construcción de nuevos conocimientos.

-Un proceso en que la adquisición de nuevos conocimientos se asienta en los saberes y experiencias previos.

En otras palabras, la Psicología Educacional es una ciencia aplicada que estudia al sujeto en situación de aprendizaje. Por ende se gesta y organiza, básicamente, alrededor de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los que a la vez, se inscriben en un determinado contexto.

Es por ello que esta disciplina, que entiende al aprendizaje como el proceso por el cual el sujeto se apropia de la realidad, transformándola y transformándose a través del mismo. Se ocupa de analizar las condiciones internas y externas que inciden en dicho proceso.

**LÍNEA B**  
**Un recorrido teórico**

*Alejandra Taborda*

*Stella Maris Fernández*

*Gloria Sosa*

*Beatriz Galende*

*María de los Ángeles Abraham*

## Estación I

# LA INDISOLUBLE RELACIÓN ENTRE APRENDIZAJE, ENSEÑANZA Y DESARROLLO

Alejandra Taborda

---

### APRENDIZAJE, MADUREZ Y DESARROLLO CONSIDERACIONES GENERALES

Desde la concepción el ser humano se encuentra en un proceso de evolución y desarrollo. Este proceso está signado por el conjunto global e interdependiente de transformaciones paulatinas de las competencias personales que se ponen en juego al relacionarse con el contexto que lo rodea y consigo mismo.

Brönfenbrenner (1979), desde una perspectiva teórica ecológica, señala que el desarrollo humano genera una serie de reestructuraciones en el campo de la percepción y de la comprensión a medida que el sujeto actúa en el contexto que lo rodea.

En este interactuar se producen modificaciones en sí mismo y en el entorno, dado que se pone en juego una manera peculiar de descubrir, de mantener o de alterar las propiedades del ambiente y las relaciones que se establecen en su seno.

Así las personas van compatibilizando, modificando, ajustando y reajustando sus intereses a las características, estados y demandas de los objetos, espacios, tiempos, personas, instituciones, relaciones, expectativas, valoraciones que componen los contextos en los que participan, buscando incidir en ellos y obtener de los otros respuestas concordantes con su participación.

El desarrollo humano implica siempre una dimensión neurofisiológica en la que se decanta una evolución ontogenética signada tanto por la paulatina madurez biológica alcanzada como por lo psicosocial-relacional. Lo biológico y la experiencia se conjugan en forma indisoluble.

Molina (1997), explica que el concepto de desarrollo no se refiere a una unidad funcional psicológica considerada en forma aislada (percepción, memoria, motivación..., etc.), sino a las transformaciones, a los procesos en los que se detentan organizaciones y reorganizaciones funcionales e interfuncionales, haciendo a las personas más competentes para actuar en el medio, ajustarse a él, modificarlo y regularlo, configurando un fenómeno perdurable y cambiante al mismo tiempo.

En busca de motivar la reflexión de los lectores en la práctica concreta, nos referiremos al concepto de desarrollo analizado a la luz de diferentes teorías, dado que de ellas surgen distintas propuestas educativas actuales. Es importante resaltar que la teoría representa una guía que nos sostiene, que nos ayuda a pensar; la traslación directa a la práctica resultaría una distorsión.

El docente es siempre un protagonista relevante en las adecuaciones que crea-recrea en su práctica cotidiana. Insistimos: es necesario que dichas adecuaciones se conviertan en un "*acto creador*", que se verá transversalizado por la dinámica misma de los participantes del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Esta dinámica está dada por el interjuego que se configura en una red relacional en la que se condensan: un momento histórico particular, un aquí y ahora institucional e interinstitucional, un contacto cara a cara del adulto con el niño y con el grupo-institución, a la que pertenece. Para reafirmar esta idea, agregamos: cada contenido, cada situación de enseñanza y de aprendizaje estará modelada por el micro y macro grupo que los enmarca.

Coll (1985), citado por Molina (1997), dice: *"...si bien la actividad autoestructurante está en la base del proceso de construcción del conocimiento y tiene realmente unas leyes propias que es preciso respetar, ello no implica en absoluto que sea impermeable a la influencia del profesor y de la intervención pedagógica. Más aún, hay razones para conjeturar que esta influencia es la que hace que la actividad del alumno sea o no autoestructurante"*.

Lo expuesto supone desplazar el centro de interés desde la actividad autoestructurante hacia los procesos de interacción profesor/alumno, que son las que la desencadenan, promueven y estimulan. Además, siguiendo a Bröfenbrenner (1979), Lidia Fernández (2001) entre otros, consideramos que estos procesos de interacción docente/alumno se ven influidos sustancialmente por la red relacional institucional e interinstitucional.

Para profundizar esta línea de pensamiento, nos detendremos a realizar algunas consideraciones sobre el impacto del aprender y enseñar en el desarrollo humano, teniendo en cuenta aportes del constructivismo, del psicoanálisis y de la psicología institucional.

#### APORTES DEL CONSTRUCTIVISMO ¿DESARROLLO Y APRENDIZAJE?, O AL REVÉS ¿APRENDIZAJE Y DESARROLLO?

Piaget, Vigotsky, Bruner y Ausubel, entre otros, han brindado dentro del marco de las teorías cognitivas constructivistas, uno de los pilares básicos de la educación en el Nivel Inicial. A partir de la integración de los aportes brindados por los autores mencionados, Carretero (1993), define el constructivismo en un sentido laxo como: *"...la idea que sostiene que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente, ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el*

*conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano"*. Dicha construcción se realiza fundamentalmente a partir de los esquemas que ya posee, es decir con lo que ya construyó en relación con el medio que lo rodea. Ahora bien ¿Qué es un esquema? Un esquema es la representación de una situación concreta o un concepto que permite pensar internamente y enfrentarse a situaciones nuevas semejantes.

La construcción y reconstrucción de la realidad se basan en las representaciones iniciales (esquemas) que ya se poseen de la nueva información y de la actividad externa o interna que se realice en torno a ella.

Vayamos a ejemplos concretos para facilitar la comprensión de esta definición. Seguramente, ustedes en la actualidad tienen un esquema definido sobre en qué consiste ser estudiante universitario y sus diferencias con los estudiantes del secundario. Esta representación mental la han construido a lo largo de primer año académico cursado y sus conocimientos previos. La misma les permite programar sus horarios para asistir a clase, preparar las materias para rendir parciales y finales, inscribirse en la carrera y asignaturas, etc. etc. También, es probable que antes de iniciar cada asignatura cuenten con conceptos previos sobre su contenido que pueden ser acertados o erróneos, coincidentes o discrepantes que pueden favorecer u obstaculizar el aprendizaje. Este ejemplo refiere a la puesta en juego de esquemas complejos, pero también pueden ser herramientas simples, como es el que construye un bebé cuando aprende a asir un objeto (esquema de prensión) que le permite pasar de una actividad motriz desordenada a una regularidad que se pone en juego al rodear con sus manos un objeto y sostenerlo. Por lo tanto, podemos atribuirle a los esquemas un carácter de "herramienta" que nos permiten representar la realidad y que pueden ser simples o complejos, generales o especializados.

La integración expuesta por Carretero permite referir los puntos en común entre los

grandes teóricos constructivistas. Cabe señalar, de forma sintética algunos de los aportes relevantes que se desprenden del amplio marco teórico desarrollado por Piaget, Vigotsky, Bruner y Ausubel.

Piaget (entre 1936 y 1967), sostiene que en la construcción del pensamiento humano pueden reconocerse:

- a) una interacción continua entre el secuencial desarrollo ontogenético, que en la modalidad de su sucesión tiene características universales y
- b) acciones particulares que el sujeto ejerce sobre el medio. El niño internaliza, en forma de esquemas, las acciones que realiza sobre los objetos.

Dichos esquemas se van organizando en estructuras lógicas cada vez más complejas que subyacen y evolucionan paulatinamente, permitiéndole resolver diferentes problemas a medida que crece. Así, transita del simple conocer objetos y algunas de sus propiedades hasta el comprender las relaciones que pueden existir entre ellos, su yo y las personas de su ambiente.

En este proceso se diferencian secuencial y sucesivamente estadios del desarrollo del pensamiento que otorgan formas particulares de interpretar la realidad, a partir del interjuego dinámico que se establece entre las estrategias ejecutivas con que el sujeto enfoca el problema y actúa sobre él. Carretero (1993), equipara este proceso de desarrollo cognitivo a un conjunto de muñecas rusas que encajan unas dentro de otras. Desde fuera se ve sólo la muñeca más grande capaz de contener las restantes, pero en su interior pueden ir varias que han sido integradas dentro de la anterior. Cada muñeca se corresponde con una manera de entender la realidad que puede ser aplicada en situaciones aparentemente diferentes, pero que en su estructura lógica son semejantes.

Antes de continuar, resulta oportuno definir el concepto de estructura desde este marco

teórico. "...el término estructura remite a un concepto que supone algo cualitativamente distinto de la suma de partes. Es bien sabido que una estructura, en cualquier materia de conocimiento, consiste en una serie de elementos que, una vez que interactúan, producen un resultado muy diferente de la suma de sus efectos tomándolos por separado. Quizás una buena metáfora de todo ello es lo que ocurre en una melodía. Una vez que se han combinado los sonidos que la componen, producen algo cualitativamente distinto de los sonidos mismos emitidos por separado". (Carretero 1993. Pág. 23).

El pasaje de un estadio a otro implica el haber adquirido esquemas y estructuras nuevas que le permiten ver la realidad con otras dimensiones, otras características y se pueden sostener nuevas relaciones.

Los mecanismos básicos a través de los cuales se enriquecen las estructuras son los procesos de asimilación y acomodación. Tal como señalé en la Estación I de la Línea A (Pág 22) el término asimilación refiere a las transformaciones que realizamos sobre el objeto para conocerlo. En tanto que acomodación designa aquellas modificaciones que se producen en el sujeto para incorporar una nueva información. Un parangón que suele utilizarse para hacer más gráfico estos conceptos es el comer, por ejemplo, una manzana: «nuestra boca se acomoda para poder morderla, masticarla, transformarla y poco a poco ingerirla, asimilarla», en este acto es evidente como, en una relación de interdependencia, tanto la manzana como nosotros sufrimos modificaciones. También al conocer sujeto y objeto se transforman mutuamente.

Asimismo, entre asimilación y acomodación existe una relación altamente interactiva, dado que la asimilación de la información esta determinada por los conocimientos previos y, por ende, por la acomodación y viceversa. El resultado de la interacción de ambos procesos es la equilibración, la cual emerge cuando -entre las discrepancias o contradicciones que surgen entre la información nueva que hemos asimilado y la información que ya teníamos y a la que nos hemos acomodado- alcanzan un equilibrio. En consecuencia, estos procesos



posibilitan la incorporación de los esquemas de conocimiento nuevos a las estructuras vigentes.

Cuando los esquemas son insuficientes para comprender algo nuevo se produce una reelaboración, de las estructuras que posibilitan la integración de la nueva situación superando así el desequilibrio. En otras palabras, cuando se carece de adecuados esquemas de asimilación para la comprensión, se produce un estado de desequilibrio, que lleva a un “*conflicto cognitivo o contradicción*”. El equilibrio podrá ser restablecido a partir de los procesos de acomodación, lo que promueve el avance, la ampliación de las estructuras del pensamiento hacia un orden superior.

Para que se genere un conflicto cognitivo, agente central, motor del aprendizaje, es necesario que los elementos externos no se encuentren muy alejados del mundo de las experiencias del niño, ni resultarle demasiado familiares.

Frente a nuevas situaciones moderadamente discrepantes (ni muy difíciles de resolver porque bloquearían los procesos de asimilación, ni muy fáciles porque no provocarían el desequilibrio generador de los procesos de acomodación), el niño formula hipótesis y da respuestas que en ocasiones, aparecen como erróneas ante los ojos del adulto. Cuando estas primeras aproximaciones a la resolución de los problemas son confrontadas con la realidad se rectifican, reajustan y forman parte nuclear del proceso de construcción del pensamiento, del descubrimiento de la realidad. Así, las acciones del niño en relación con los objetos, personas y el medio circundante que lo rodean, permiten, impregnan y configuran el paulatino y secuencial desarrollo ontogenético, que a su vez determina los aprendizajes posibles. Las estructuras internas de conocimiento surgen y se desarrollan mediante la interacción entre el sujeto y el medio; el sujeto construye la significación de lo externo y en ese esfuerzo de significación se construye a sí mismo.

Traslademos los conceptos desarrollados previamente a situaciones concretas, tales como: imaginen que asisten a una conferencia y llegan tarde, pero hay una silla vacía en la última fila en la que toman asiento y escuchan; el público se modificó sin interrupciones relevantes, ustedes quedaron asimilados y pudieron acomodarse en él. Ahora pensemos en otra variante de una situación similar: la sala en la que se dicta la conferencia está prácticamente colmada, sólo queda una silla en el centro a la que obligadamente tendrán que dirigirse para acomodarse mientras solicitan permiso, algunas personas tendrán que encoger sus piernas para hacerles un lugar, el conferencista, los organizadores y gran parte del público los mirarán críticamente. ¡Qué momento! ¿Imaginan su incomodidad? Muchas veces una nueva idea, una nueva pregunta, un nuevo descubrimiento generan situaciones mentales análogamente equivalentes.

Entonces, si traspolamos la situación descrita a las estructuras mentales, podemos inferir que los procesos de asimilación y de acomodación son interdependientes y están siempre presentes. Aunque, se tornan plenamente conscientes cuando se interrumpe el equilibrio y aparece el conflicto cognitivo.

Quizás ustedes han observado este proceso en el desarrollo del niño y convendría que hagan el ejercicio mental de repensar dichas observaciones a la luz de los conceptos expuestos. Probablemente resulte de utilidad que seamos nosotros quienes comencemos a responder a esta invitación. ¿Han tenido la ocasión de escuchar las preguntas que hace un niño de alrededor de los tres y los cuatro años cuando ve las fotos de casamiento de los padres?, el interrogante es: “¿Y yo dónde estaba?”. En las edades mencionadas la dimensión temporal abarca un pasado reciente, un aquí y ahora y un futuro próximo. Frecuentemente los niños saben que antes de nacer estuvieron en la panza de la madre, reconocen sus fotos de bebés y de más grandes. Así, puede surgir la nueva pregunta que refiere



a la no existencia, a la nada, sobre lo que reiteradamente interrogan a los adultos, pero sólo en edades más avanzadas podrán incorporar e integrar la dimensión temporal como un continuo que va de la nada a lo infinito. Mientras tanto, los niños buscarán diferentes respuestas, construirán diversas hipótesis: algunos refieren haber estado en el corazón de la madre esperando hasta llegar a la panza, otros en el cielo, otros... Estas hipótesis, erróneas a los ojos del adulto, son en realidad el camino que se transita en la tarea de conocer qué desarrolla el niño; por lo tanto son "errores constructivos", explicaciones signadas por la lógica infantil que por supuesto es diferente de la lógica del adulto.

En busca de enriquecer lo expuesto acerca de la construcción de la dimensión temporal, referiremos otro ejemplo. Quizás ustedes han podido observar que cuando un niño de tres o cuatro años mira las fotos de la infancia de sus padres no pueden creer que ellos también fueron niños, y les resulta tan difícil comprenderlo que suelen enojarse frente a la información que reciben por lo que preguntarán reiteradamente sobre el tema. El continuo temporal pasado, presente, futuro se comprende primero en función del propio cuerpo. Si bien esta experiencia permite interrogarse sobre otros, la posibilidad de incorporar e integrar la información se realizará paulatinamente y estará signada por la etapa de desarrollo que transita el niño.

La formulación de una pregunta denota: un descubrimiento que lleva al planteo de un problema; prestar atención a algo nuevo; incorporación de algunos indicadores que suelen entrar en contradicción con la comprensión que habían logrado hasta el momento; una invitación a pensar con otro; formulación de hipótesis que dan respuestas al problema planteado, las que frecuentemente se configuran en una nueva pregunta. Tanto las preguntas como las respuestas que construyen con el propósito de comprender, predecir y explicar la realidad están signadas por la evolución psicogenética de las estructuras del pensamiento.

Cuando los niños interactúan con cualquier objeto de conocimiento generan hipótesis para comprender sus propiedades, asimilan la información del medio a sus sistemas de interpretación, coordinan sus hipótesis y las refutan, según la lógica infantil.

Para Piaget (1967), "*...conocer no consiste, en efecto, en copiar lo que es real, sino en obrar sobre ello y en transformarlo (en apariencia o en realidad), a fin de comprenderlo en función de los sistemas de transformación a los que están ligadas estas acciones*". El acento recae en la inventiva, la iniciativa, el descubrimiento. Quizás la expresión más estricta de esta concepción puede formularse como: "*todo lo que se le enseñe al niño se le impide descubrirlo*". (Piaget, op. cit)

Bosch y Duprat (1998), consideran que los aportes de la teoría de Piaget llevaron a la acción didáctica a poner la mirada en:

- ¿Cómo favorecer la actividad del niño con y sobre las cosas?

-Las posibilidades evolutivas y su relación con la construcción del conocimiento, poniendo énfasis en el valor que tiene lo concreto en este proceso.

-¿Cómo favorecer la participación activa en la adquisición de los conocimientos, dado que conocer implica modificar la realidad y con ello a sí mismo?

- El juego del niño, concebido como motor del desarrollo.

-El respeto por la secuencia, con sus aciertos y desaciertos, en la que son elaboradas las hipótesis para dar respuesta a los problemas planteados. Las equivocaciones pierden la categoría de errores para ser concebidas como pasos en la construcción de conocimientos y elaboración de nuevas respuestas.

- La creación de ambientes estimulantes y ricos donde se respete que cada uno trabaje a su ritmo y nivel para construir el conocimiento.

En la actualidad, los aportes que Vigotsky comenzó a desarrollar alrededor de 1934, tienen gran peso y abren nuevas posibilidades tanto dentro de la Psicología como de la Pedagogía. Sus contribuciones son divergentes con algunos postulados consignados por Piaget, especialmente en lo referido a cómo entender el desarrollo humano y cómo es factible estimularlo.

Para Piaget, la internalización de la realidad es un proceso que se efectúa a partir de las acciones directas que se ejercen con y sobre las cosas. En cambio, Vigotsky señala que dicho proceso de internalización es indirecto, se gesta con relación a un intermediario, a un otro, siendo el punto de partida el medio social que “envuelve” al sujeto. Así la construcción de conceptos es indisoluble, inseparable de lo social. Entonces, lo que un niño puede aprender no depende sólo de sus posibilidades ni actividades individuales.

La formulación previamente desarrollada, es un punto central que marca una diferencia importante con la teoría piagetiana. Recordemos que, según Piaget, el aprendizaje está determinado por el nivel de desarrollo alcanzado por el niño. En cambio, Vigotsky (op. cit.) sostiene que la evolución de los procesos de pensamiento depende de los aprendizajes, que se generan desde el comienzo de la vida en relación con otros; el desarrollo ontogenético se inserta en la transmisión filogenética que el hombre realiza de generación en generación.

También Bruner (1965), sostiene que el desarrollo humano depende de los procesos de apropiación que cada sujeto realiza de la historia de la especie, transmitida tanto genéticamente como a partir de la modalidad con que los otros mediatizan la percepción del mundo externo.

La interacción con el medio está mediatizada por la cultura desde el momento mismo del nacimiento. Los padres, educadores, adultos, medios masivos de comunicación y los pares, son los principales agentes mediadores, capaces de estimular el

desarrollo de los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, atención voluntaria, memoria lógica y formación de conceptos). Dicho de otro modo, será la interacción con otros lo que permita incorporar instrumentos cognitivos de naturaleza simbólica para luego utilizarlos, en la experiencia social y configurar las competencias cognitivas en sí mismas.

Siguiendo con lo formulado, según este marco teórico, todos los procesos psicológicos superiores se adquieren primero en un contexto social, en comunicación con otro y luego se internalizan. En otras palabras, toda función en el desarrollo aparece dos veces, primero en el exterior del sujeto en las interacciones sociales (interpsicológico) y luego, en un segundo momento en el interior de la mente (intrapicológico).

Bosch y Duprat (op. cit.) citan un ejemplo en el que se describe claramente lo expresado anteriormente: “*Un niño estira su bracito para alcanzar un juguete próximo a él, la madre que se encuentra cerca y observa el deseo del niño, se lo alcanza. La reestructuración interna en la mente del pequeño de la situación, hace que la próxima vez que desee alcanzar un objeto cercano a él, le baste con estirar el brazo y señalarlo*”. Ustedes, ¿podrán pensar en otros ejemplos?.

Vigotsky señala que el niño puede aprender y desarrollarse mejor cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio entre pares y adultos. Si bien le otorga importancia a la madurez biológica alcanzada, no la considera determinante de las posibilidades para aprender. Señala que con la ayuda de adultos y pares más avanzados en conocimientos, se puede alcanzar un aprendizaje de mayor nivel y acuña el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP). Este concepto tiene gran impacto tanto en la concepción del desarrollo de niños normales como en los que presentan deficiencias.

La Zona de Desarrollo Próximo es la franja que se extiende entre el nivel de desarrollo actual, o sea de lo que el niño puede hacer ahora en el presente, solo, sin recibir ayuda

externa y aquel otro nivel potencial que puede alcanzar si otras personas colaboran, lo guían promoviendo juegos, actividades adecuadas; algunas de ellas requieren de procesos de imitación en su ejecución. Lo descripto implica, por un lado, otorgarle al aprendizaje por imitación, puesto en juego en el contexto interpersonal, capacidad para estimular la paulatina madurez de las funciones psicológicas superiores, y por otro lado, se desprende que un buen aprendizaje será aquél que preceda al desarrollo y lo promueva.

Coll (1990), cita un experimento realizado por Vigotsky con cinco madres y sus hijos; el grupo compartía un nivel intelectual y de destrezas similares. *“Se le daba a los pequeños tareas que tenían el mismo orden de dificultad y a las madres la consigna de ayudarlos, pero no todas debían hacerlo con el mismo grado de intensidad: desde aquéllas que ayudaban continuamente hasta las que dejaban hacer sin prestar ayuda alguna. Luego, cuando se invitaba a los niños a tareas de orden algo superior, se comprobó que tuvieron más éxito los que fueron ayudados en forma adecuada y habían podido trabajar en un contexto de colaboración, en el que se había combinado el propio hacer con el hacer del adulto a medida que se bilvanaba el pensar en conjunto.”*

Desde esta perspectiva, no basta con conocer el nivel evolutivo actual de un niño (lo que es capaz de realizar por sí solo), es importante comprender también lo que sería capaz de resolver con la colaboración de otros. En los procesos de participación guiada se destaca el papel de la comunicación emocional, no verbal y el modo como los adultos estructuran las actividades en que intervienen los niños.

Así, desarrollo y aprendizaje se unen en una relación indisoluble y dinámica, en la que se conjugan las características peculiares de cada sujeto, el desarrollo potencial de cada uno, las características del medio que lo rodea y el modo en que se lo estimula. El desarrollo personal es el proceso mediante el cual el sujeto hace suya la cultura del grupo social al que pertenece, quedando así fuertemente ligado a las experiencias educativas; además,

todo nuevo aprendizaje se asentará en las concepciones, representaciones y conocimientos previos. Lo expuesto señala la importancia de la selección y organización de la secuencia de la estimulación destinada a promover aprendizajes.

Como puede inferirse, partiendo de este marco teórico, el docente ya no es un mero repetidor de contenidos o un observador pasivo de los progresos. Tampoco se reduce a ofrecer un entorno que no limite las habilidades, destrezas que se poseen naturalmente, garantizando que el niño pueda poner en práctica su inventiva y desarrolle su capacidad de descubrir por sí mismo. Por el contrario, el rol de mediador implica involucrarse en una relación en la que se interviene activamente, se regula, guía y planifica la actividad en la que participan los niños. La imitación y el juego conjunto se transforman en dos motores vitales del desarrollo, creando una Zona de Desarrollo Próximo, dado que permite situarse por encima de la evolución y posibilidades de acción actual e incorporar como potencialidades los instrumentos, signos y pautas de conducta de la cultura en la que se inserta.

Consideramos además, que al incluir una relación activa y comprometida con el niño, se ponen aún más de manifiesto los intereses, motivos, deseos y características personales del docente, su concepción acerca de cómo son los niños y qué implica educarlos; quizás los puntos centrales sean:

- Cuál es el equilibrio entre intrusión y dejar en soledad;
- Qué significa para cada docente el contacto con otros;
- Cómo espera ser retribuido por parte de los niños.

Además, por compartir plenamente lo expresado por Carretero (1993), a continuación lo citamos textualmente, *“Sin amigos no se puede aprender”*. Ésta sería la posición vigotskiana radical que en la actualidad ha conducido a posiciones como la *“cognición situada”* (en un contexto social). Desde esa posición se

mantiene que el conocimiento no es un producto individual sino social. Así pues, cuando el alumno está adquiriendo información, lo que está en juego es un proceso de negociación de contenidos establecidos arbitrariamente por la sociedad. Por lo tanto, aunque realice también una actividad individual, el énfasis debe ponerse en el intercambio social. Como probablemente resultará evidente para muchos lectores, el peligro que puede tener un enfoque como éste es el riesgo de la desaparición del alumno individual, es decir, de los procesos de cambio.

Dentro del constructivismo, Bruner comparte con Vigotsky dos conceptos fundamentales:

- 1) el de lenguaje, señalado como instrumento central del pensamiento, y
- 2) el de Zona de Desarrollo Próximo, que enriquece a través de las pautas desarrolladas en una relación que llama de "andamiaje", dando así las bases para las tareas de instrucción, a partir de los siguientes pasos:

El adulto:

-Hace la tarea con el niño mostrando las diferentes partes que la integran.

-Lo estimula a que realice lo mismo e inventa algún juego adaptado a la situación en su conjunto.

-Ante el esfuerzo del niño para realizar la nueva tarea debe admitir sus errores, aceptar lo que ha sido capaz de hacer y completar lo que no pudo.

-Luego le da al niño una tarea de orden superior a fin de conducirlo a la Zona de Desarrollo Próximo.

-Por último, verbaliza el conocimiento adquirido, realiza con el niño una síntesis de la acción instructiva, con el propósito de repensar lo realizado. No olvidemos que el

lenguaje es útil para hacer cosas y para reflexionar sobre las acciones.

En otras palabras, *andamiaje* es la estructuración que la persona adulta hace de la tarea y de la interacción en la que ésta ocurre, de modo de facilitar las posibilidades de aprender. Es por esto que la enseñanza pueda ser definida como apoyar, andamiar, sostener, asistir el desempeño infantil.

Tanto el concepto de andamiaje como la descripción de la importancia de los primeros contactos verbales con su madre y adultos cercanos influyen de manera sustancial en las modalidades de educación infantil sostenidas en la actualidad.

Bruner (1983), señala que la adquisición del lenguaje se inicia cuando el adulto y el niño crean una estructura predecible de acción recíproca que puede servir como un microcosmos para comunicarse y construir una realidad compartida, siendo precisamente este el punto de partida que permitirá conocer la gramática, la forma de referir y comunicarse con otros. Es ese microcosmo lo que configura lo que el autor denomina "formatos", los que se gestan en situaciones compartidas cotidianamente entre los cuidadores y el niño. Cuando el adulto acompaña las acciones compartidas con verbalizaciones crea "formatos" los que devienen en diferentes procesos psicológicos y lingüísticos posibles de generalizar a otros formatos. Es precisamente la sucesión de formatos el primer soporte de la adquisición y desarrollo de la lengua, proceso que será enriquecido a partir de la instrucción sistemática, lo que a su vez estimulará el desarrollo de las funciones psíquicas y posibilitará la integración del sujeto a la cultura. Por este motivo el autor da particular importancia a las actividades vinculadas al desarrollo del lenguaje, más aún cuando se trata de niños que provienen de ambientes carenciados socioculturalmente.

Sigel (1997), señala que es importante que los adultos estimulen en los niños las posibilidades de:

- anticipar verbalmente sucesos futuros,
- reconstruir acontecimientos pasados,

- emplear la imaginación cuando actúan sobre los objetos, personas o sucesos, y

-buscar alternativas en la solución de problemas.

Es nuestro interés que se detengan a reflexionar sobre lo afirmado por Sigel, dado que es, a nuestro criterio, un concepto

central que conviene pensar y trabajar en la práctica docente.

Por último, dentro del constructivismo, “en la próxima estación”, nos referiremos a los aportes de Ausubel, quien se interesó especialmente por los aprendizajes escolares y como ellos estimulan el desarrollo, teniendo presente tanto los aportes de Piaget, como los de Vigotsky.

## Estación II

# TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Stella Maris Fernández

---

### CONTEXTO HISTÓRICO

A finales del siglo XIX y comienzos del XX, se dieron migraciones de judíos a América Latina, venían huyendo de las diversas guerras y conflictos que estaban ocurriendo en Europa Central y Medio Oriente, llegaron en busca de una nueva vida. La mayoría de estas familias se ubicaron en New York, trabajaban en la industria del vestido, la cual se estaba expandiendo. Muchos de ellos se enlistaban en sindicatos y movimientos de izquierda, ya que trabajaban dieciséis horas al día por un sueldo miserable.

Los judíos comenzaron a incursionar en campos de la economía no desarrollados, como por ejemplo el cine, el cual era mirado con desprecio por las clases altas. A partir de allí crearon los estudios de la Metro Goldwyn-Mayer, Paramount y Twenty Century Fox.

El Ku-Klux-Klan acusaba a los judíos de vandalismo, cuando ellos eran personas muy tímidas y estudiosas. La educación era muy rígida, ya que obligaban a los niños a memorizar cosas y no los dejaban razonar, además los castigos eran muy fuertes y severos.

En el año 1918, nace en New York, David Ausubel, hijo de una familia emigrante de Europa Central. Se preocupó por la manera como educaban en su época y especialmente en su cultura.

### MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

A partir de las investigaciones de Piaget sobre el desarrollo genético de la inteligencia, van desenvolviéndose los enfoques constructivistas.

Las teorías de Piaget (biólogo, psicólogo y epistemólogo suizo) señalan el punto de partida

de las concepciones constructivistas del aprendizaje, como un “proceso de construcción interno, activo e individual”. Conviene recordar que para Piaget (1936), el mecanismo básico de adquisición de conocimientos consiste en un proceso en el que las nuevas informaciones se incorporan a los esquemas o estructuras preexistentes en la mente de las personas, que se modifican y reorganizan, según un mecanismo de *asimilación* y *acomodación*, facilitado por la actividad del alumno.

Pese a las limitaciones en que se incurrió en la aplicación de las teorías piagetianas, ellas dieron el marco teórico referencial básico, para las investigaciones posteriores y fueron decisivas para poner en crisis los enfoques conductistas.

Serán Ausubel (1978), con su teoría de los aprendizajes significativos y Vigotsky (1934), con su integración de los aspectos psicológicos y socioculturales, quienes tendrán más impacto en la Psicología y la educación contemporánea, en lo que concierne a la teoría del aprendizaje.

### LA PERSPECTIVA DE DAVID PAUL AUSUBEL

Entre las teorías cognitivas, la propuesta de Ausubel es especialmente interesante pues se centra en el aprendizaje que se desarrolla dentro de un contexto educativo.

Su teoría pone el acento en la organización del conocimiento en estructuras y en las reestructuraciones que se producen debido a la interacción entre esas estructuras presentes en el sujeto y la nueva información.

Al igual que Vigotsky, considera que para que esa reestructuración se produzca, se



precisa de una instrucción formalmente establecida que presente de modo organizado y explícito la información que debe desequilibrar las estructuras existentes.

Propone cuatro clases fundamentales de aprendizaje, a los que caracteriza por oposición:

-aprendizaje por recepción/aprendizaje por descubrimiento;

-aprendizaje significativo/aprendizaje mecánico o repetitivo.

El *aprendizaje por recepción* es el más frecuente en la situación escolar y se caracteriza porque el alumno recibe el contenido que ha de internalizar de forma tal que luego sea recuperable. En el *aprendizaje por descubrimiento* el alumno debe descubrir el material por sí mismo, antes de incorporarlo a su estructura cognitiva.

Ambos son distintos en estructura y finalidad pero se superponen constantemente.

Ahora bien, los dos tipos de aprendizaje, a su vez, pueden ser mecánicos o significativos. El *aprendizaje mecánico* se produce cuando la tarea consta de asociaciones puramente arbitrarias o cuando el sujeto lo hace arbitrariamente. En cambio, se construye un *aprendizaje significativo* cuando las tareas están relacionadas de forma congruente y el sujeto decide aprender así.

En la figura que se presenta a continuación se pueden ver representadas las dos

dimensiones del aprendizaje, junto con algunas actividades humanas más características situadas en diferentes posiciones dentro de la matriz. (Novak y Gowin, 1984).

Cada una de estas dos dimensiones corresponde a un continuo y no a compartimientos estancos. Podemos a través de estos ejes caracterizar distintas actividades humanas en las que se pone de manifiesto el aprendizaje.

El continuo vertical hace referencia al tipo de aprendizaje realizado por el alumno, es decir, los procesos mediante los que codifica, transforma y retiene la información e iría del aprendizaje meramente memorístico o repetitivo al aprendizaje plenamente significativo.

El continuo horizontal se refiere a la estrategia de instrucción planificada para fomentar aprendizajes, que irían desde aquella estrategia que implica la recepción por parte del alumno del contenido que el texto o el docente le expone, hasta una modalidad de enseñanza basada en el descubrimiento realizado por el estudiante mismo.

Se debe tener en cuenta que, si bien el aprendizaje y la enseñanza interactúan, son relativamente independientes. De tal manera que, ciertas formas de enseñanza no conducen por fuerza a un tipo determinado de aprendizaje.

Tanto el aprendizaje significativo como el memorístico son posibles en ambos tipos de enseñanza, la receptiva o expositiva y la enseñanza por descubrimiento o investigación.

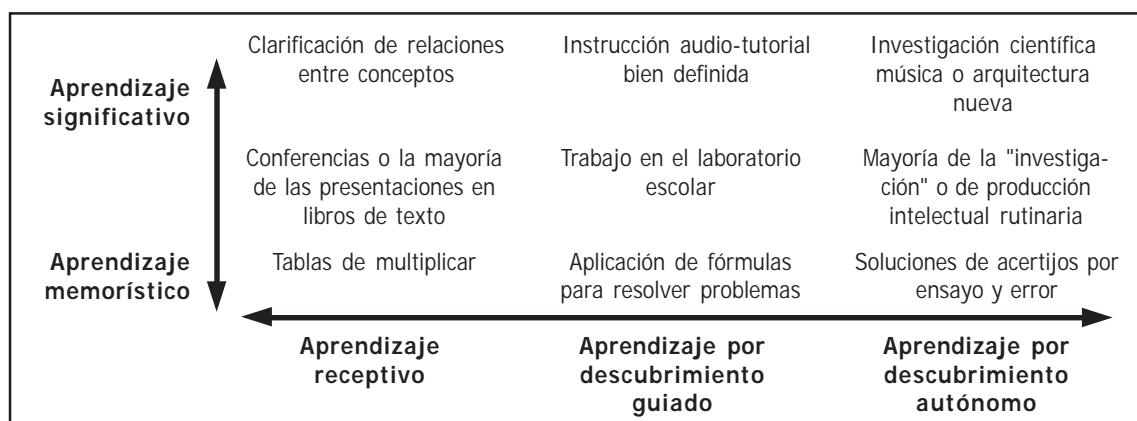


Figura 1: *Dos dimensiones del aprendizaje.*

Un aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse de modo no arbitrario, sustancial y se incorpora a las estructuras de conocimiento que ya se poseen. El nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de las relaciones que se establecen con los conocimientos anteriores, pero es indispensable, además, que el alumno disponga de los recursos cognitivos necesarios para asimilar ese significado.

El aprendizaje memorístico o por repetición es aquel en el que los contenidos están relacionados entre sí de un modo arbitrario, es decir careciendo de todo significado para la persona que aprende. Es el clásico aprendizaje por asociación, se da cuando la tarea sólo consta de agrupaciones arbitrarias.

aspectos memorísticos. Pero este aprendizaje memorístico va perdiendo importancia gradualmente a medida que el niño adquiere más conocimientos, lo que facilita el establecimiento de relaciones significativas con cualquier material.

El aprendizaje significativo se caracteriza por:

- Producir una retención más duradera de la información.
- Facilitar nuevos aprendizajes relacionados.
- Producir cambios profundos que trasciendan el recuerdo de detalles concretos.

Tal como expresamos anteriormente, los tipos de aprendizaje constituyen un continuo

<b>APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO</b>	<b>APRENDIZAJE MEMORÍSTICO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incorporación sustantiva, no arbitraria y no verbalista de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva.</li> <li>- Esfuerzo deliberado por relacionar los nuevos conocimientos con conceptos de nivel superior más inclusivos ya existentes en la estructura cognitiva.</li> <li>- Aprendizaje relacionado con experiencias, con hechos u objetos.</li> <li>- Implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incorporación no sustantiva, arbitraria y verbalista de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva.</li> <li>- Ningún esfuerzo por integrar los nuevos conocimientos con conceptos ya existentes en la estructura cognitiva.</li> <li>- Aprendizaje no relacionado con experiencias, con hechos u objetos.</li> <li>- Ninguna implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores.</li> </ul>

Figura 2: *Aprendizaje y motivación.*

Además de diferenciarse cognitivamente, ambos extremos del continuo de aprendizaje se distinguen también por el tipo de motivación que promueven y por las actitudes del alumno ante la tarea. Todas estas diferencias quedan reflejadas en la siguiente figura.

Admite Ausubel (1983), que en muchos momentos del aprendizaje escolar o extraescolar, puede haber necesariamente

y no una simple dicotomía, por lo que el aprendizaje memorístico y significativo no son excluyentes, sino que pueden coexistir. La teoría de Ausubel está centrada exclusivamente en analizar cómo se produce la adquisición de nuevos significados, por lo que la repetición o el acto de memorizar sólo se tienen en cuenta en la medida en que pueden intervenir en esa adquisición. En otras palabras, recordar es central para establecer



relaciones y es precisamente la articulación significativamente de diferentes contenidos, el motor del aprender.

### ¿CUÁNDO SE PRODUCE UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO?

Según Ausubel, para que se produzca un aprendizaje significativo es necesario que tanto *el material* que debe aprenderse, como el *sujeto* que debe aprenderlo cumplan ciertas condiciones.

El material debe ser preciso y poseer significado en sí mismo. Un material posee significado lógico o potencial si sus elementos están organizados y no sólo yuxtapuestos. Es difícil que pueda aprenderse significativamente aquellos materiales que carecen de significado.

Para que haya aprendizaje significativo el material debe estar compuesto por elementos organizados en una estructura, de tal forma que sus distintas partes se relacionen entre sí de modo no arbitrario.

Pero no siempre los materiales estructurados con lógica se aprenden significativamente. Para ello es necesario además que se cumplan otras condiciones en la persona que debe aprenderlos.

En primer lugar, es necesario tener una predisposición para el aprendizaje significativo. El comprender requiere siempre un esfuerzo de la persona, debe tener algún motivo para hacerlo. Si el alumno no está dispuesto a relacionar lo que estudia y se limita a repetir el material, no habrá aprendizaje significativo.

Los alumnos pueden tener numerosos motivos para no interesarse en relacionar o aprender significativamente un material.

Ausubel señala frecuentes situaciones que extinguen la predisposición para el aprendizaje significativo. Una de estas situaciones, se presenta cuando los alumnos no vivencian las situaciones de aprendizaje como placenteras; otro atentado al aprendizaje significativo es cuando los docentes exigen respuestas literales

o pretenden que las producciones -dibujos, caligrafías, diseños, etc. respondan a parámetros preestablecidos por ellos.

Otra de las situaciones señaladas por Ausubel son las experiencias de fracaso crónico en un tema dado. En estas circunstancias los alumnos carecen de confianza en sus capacidades para aprender significativamente y consecuentemente, aparte del aprendizaje mecánico por repetición, no encuentran ninguna otra alternativa.

Sin duda alguna, estas razones que conducen a los alumnos a no intentar comprender materiales potencialmente significativos, concluyen en un fracaso, debido a la ausencia de la tercera condición de este tipo de aprendizaje que reside en la capacidad de desarrollar ideas inclusoras con las que pueda relacionarse el nuevo material.

### TIPOS DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

En función de la naturaleza del conocimiento adquirido Ausubel (1978) referencia tres tipos básicos de aprendizajes significativos:

- Aprendizaje de representaciones
- Aprendizaje de conceptos
- Aprendizaje de proposiciones

Existe una escala de significatividad creciente en estos tres tipos de conocimiento, de forma que, las representaciones son más simples que los conceptos, y por lo tanto, más próximas al extremo repetitivo del continuo de aprendizaje, mientras que, a su vez, las proposiciones son más complejas que los conceptos, ya que por definición, una proposición es la relación entre varios conceptos.

#### **Aprendizaje de representaciones**

Es el aprendizaje más elemental que consiste en la atribución de significados a determinados símbolos.

Este tipo de aprendizaje se presenta generalmente en los niños, especialmente cuando adquieren el vocabulario. Primero aprenden palabras que representan objetos concretos con significados para ellos, pero no los identifican por categorías.

Por ejemplo, en un primer momento, cuando el niño aprende la palabra "pelota", esa palabra tiene una función nominativa que sólo refiere al objeto concreto. La palabra pasa a representar, o se convierte en el equivalente de la "pelota" que el niño está percibiendo en ese momento.

El aprendizaje de representaciones es el tipo de aprendizaje significativo más próximo a lo repetitivo.

### **Aprendizaje de conceptos**

Los conceptos se definen como objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterios comunes, y que se designan mediante algún símbolo o signo.

Los conceptos son adquiridos a través de dos procesos: formación y asimilación.

En su formación los atributos de criterio (características) se adquieren a través de la experiencia directa, en sucesivas etapas de formulación y prueba de hipótesis. En el ejemplo anterior, podemos decir que el niño adquiere el concepto de "pelota", a través de varios encuentros con su pelota y las de otros niños. El aprendizaje de conceptos por asimilación se produce a medida que el niño amplía su vocabulario, pues los atributos de criterio se pueden definir usando las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva, por lo que el niño podrá distinguir distintos tamaños, materiales, colores y afirmar que se trata de una "pelota", cuando vea otras en cualquier momento.

### **Aprendizaje de proposiciones**

Este tipo de aprendizaje va más allá de la simple asimilación de lo que representan las

palabras combinadas o aisladas, puesto que exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones. Si asimilar un concepto es relacionarlo con otros preexistentes en la estructura cognitiva, el aprendizaje de proposiciones consiste en adquirir el significado de nuevas ideas expresadas en una oración que contiene dos o más conceptos.

El aprendizaje de proposiciones implica la combinación y relación de varias palabras cada una de las cuales constituye un referente unitario. Luego, éstas se combinan de tal forma que la idea resultante es más que la simple suma de significados de las palabras individuales que integran la proposición, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva.

### **LA ASIMILACIÓN DE SIGNIFICADOS Y SUS MODALIDADES**

La teoría de la *asimilación* es el punto central del planteamiento sobre el aprendizaje significativo, realizado por Ausubel, de tal manera que la mayor parte de este aprendizaje consiste en la asimilación de nueva información. Plantea además, que los nuevos datos están vinculados con los aspectos relevantes y preexistentes en la estructura cognitiva y en el proceso, se modifican tanto lo nuevo como lo preexistente.

El proceso de asimilación se lleva a cabo mediante tres formas o modalidades:

#### **Aprendizaje subordinado**

La nueva idea o concepto se halla jerárquicamente subordinada a otra ya existente. Se produce cuando las nuevas ideas se relacionan subordinadamente con ideas relevantes (inclusores) de mayor nivel de abstracción, generalidad e inclusividad.

Se genera una *diferenciación progresiva* de los conceptos existentes en otros de nivel inferior de abstracción.

La subordinación de los conceptos puede hacerse sin que la nueva información modifique los atributos del concepto inclusor, como lo hacemos cuando trabajamos con ejemplificaciones sin cambiar el significado del concepto inclusor.

En el proceso instruccional, la diferenciación progresiva parte de las ideas más generales para llegar a las más concretas, desglosando progresivamente los conceptos en subconceptos. Tal como se muestra en el siguiente ejemplo:

"*Animales*" es la idea relevante de mayor nivel de abstracción, generalidad e inclusividad. Los animales que tienen patas, caminan. Los animales que tienen alas, vuelan. Los animales que tienen aletas, nadan. Los conceptos de: "*patas*", "*alas*" y "*aletas*" se subordinan al concepto "*animal*", sin modificar los atributos de éste.

Continuando con el concepto inclusor de "*animal*", podemos incorporar otros atributos, por ejemplo: *plumas*, *escamas*, *pelos* y *carnívoros*, *herbívoros*, *insectívoros*. Los conceptos subordinados (*alas*, *aletas*, *patas*, *plumas*, *escamas*, *pelos*, *carnívoros*, *herbívoros*, *insectívoros*) generaron una diferenciación progresiva del concepto existente (*animal*) en varios de nivel inferior de abstracción, en otras palabras, partimos de la idea más general de animal y la desglosamos en forma progresiva en subconceptos.

### **Aprendizaje supraordenado**

El proceso es inverso al subordinado o proceso de diferenciación progresiva, en el que los conceptos relevantes (inclusores), como ya referimos, existentes en la estructura cognitiva son de menor grado de abstracción, generalidad e inclusividad que los nuevos a aprender. En el aprendizaje supraordenado, en cambio, con la información adquirida, los conceptos ya

existentes se reorganizan y adquieren un nuevo significado.

Suele ser un proceso que se desarrolla de manera ascendente. En otras palabras, se produce una reconciliación integradora entre los rasgos o atributos de varios conceptos que dan lugar a otro más general (supraordenado). La búsqueda de diferencias, comparaciones y semejanzas entre los conceptos facilita esta reconciliación conceptual.

Cuando un concepto se integra bien en otro más general posee una *consonancia cognitiva o una reconciliación integradora*.

Se obtiene una disonancia cognitiva cuando aparecen dos conceptos contradictorios o no integrados adecuadamente.

Por ejemplo, partimos de los conceptos: banco, escuela, correo, preexistentes en la estructura cognitiva de los niños e incorporamos el concepto "edificios públicos".

En este caso, los ya existentes (banco, escuela, correo), al poseer un menor grado de abstracción, generalidad e inclusividad que el nuevo a aprender (edificios públicos), se reorganizan adquiriendo un nuevo significado.

### **Aprendizaje combinatorio**

Consiste en la relación de una forma general de nuevos conceptos con la estructura cognitiva ya existente, pero sin que se produzca la inclusión (subordinación o supraordenación).

Se apoya en la búsqueda de elementos comunes entre las ideas, pero sin establecer relación de supra o subordinación. Este es el aprendizaje más común de todos.

Ausubel (1978), considera que la estructura cognitiva está organizada jerárquicamente respecto al nivel de abstracción, generalidad e inclusividad de las ideas o conceptos. En el aprendizaje subordinado y supraordenado existe una relación jerárquica, mientras que esto no se produce en el aprendizaje combinatorio.

### PROCESO DE ASIMILACIÓN DE IDEAS (APRENDIZAJE)

La figura que se presenta a continuación sintetiza los conceptos referidos por Ausubel respecto al procesos de asimilación de ideas .

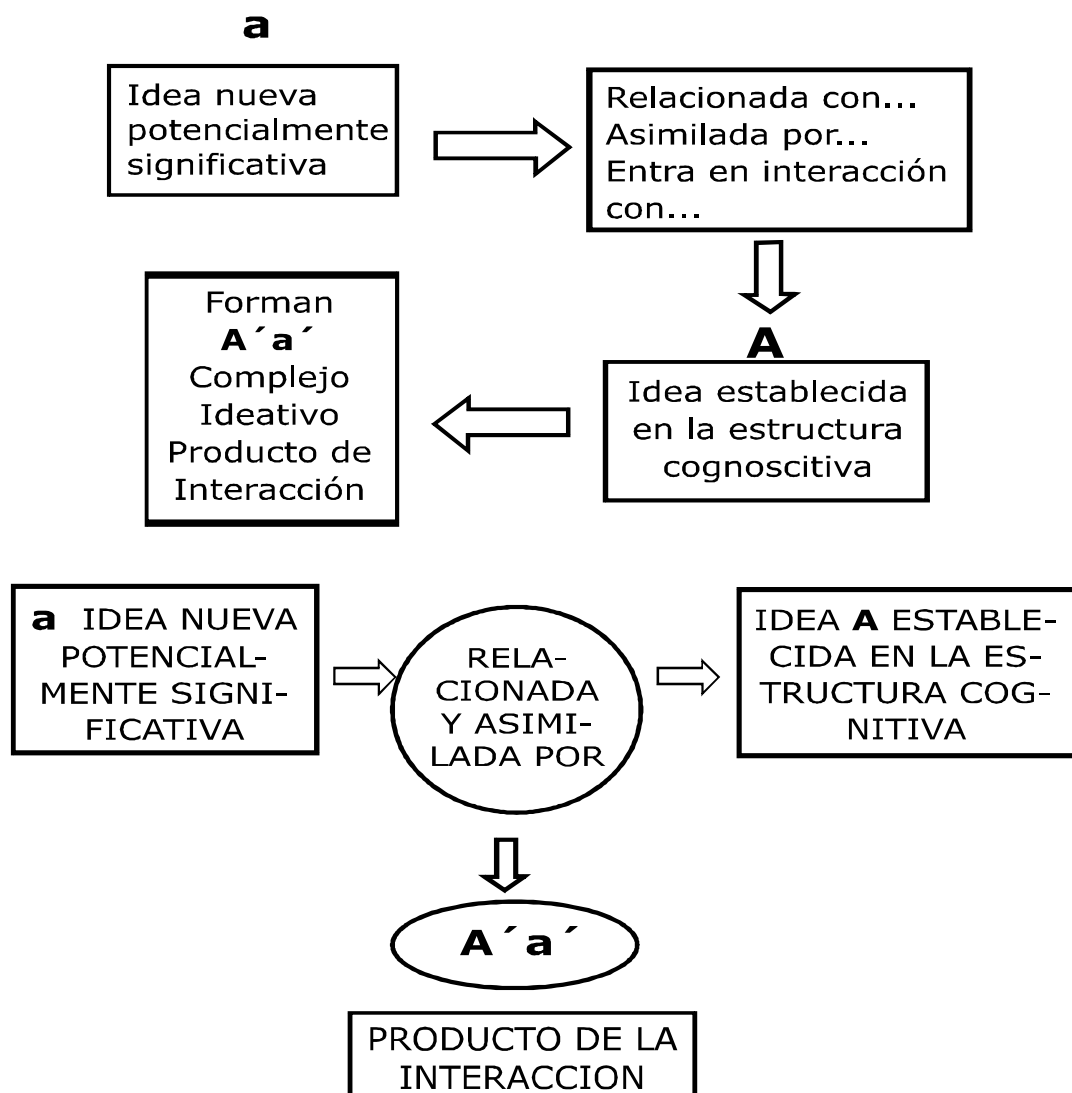


Figura 3: *Proceso de Asimilación de Ideas*

Si analizamos la representación gráfica precedente, podemos señalar que el producto interactivo real del proceso de aprendizaje significativo, no es solamente el nuevo significado **a'**, que es en realidad sólo un producto de la interacción, sino también todo el complejo ideativo nuevo **a', A'...**

Inclusive después de que surge el nuevo significado, éste continúa en relación articulada con la forma, levemente modificada de la idea establecida en la estructura cognoscitiva, como el miembro menos estable de la nueva unidad ideativa así formada y, por lo tanto, queda dentro de la órbita ideativa de la idea establecida.

El olvido, es el proceso de *asimilación obliterativa* o de reducción memorística, se produce con el tiempo, y por razones de economía, cuando las ideas nuevas **a** tienden a ser asimiladas o reducidas a los conceptos de afianzamiento **A**, que son los más estables.

Considero importante recordar que al juego entre asimilación y acomodación, la teoría genética de Piaget lo identifica como el factor responsable de la evolución de los esquemas y de las estructuras y los explica mediante los conceptos de perturbación, regulación y compensación. El problema que intenta resolver el modelo, es el del desarrollo y construcción de los esquemas, que es caracterizado como un proceso ininterrumpido que conduce de ciertos estados de equilibrio a otros estados de equilibrio superior, pasando por sucesivos desequilibrios y reequilibraciones.

El concepto de perturbación hace referencia a los desequilibrios, mientras que los de regulación y compensación, conciernen a las reequilibraciones subsiguientes.

Una clase particular de perturbación son las *lagunas*, que se producen cuando los objetos a asimilar son de una naturaleza tal, que los esquemas disponibles resultan, no ya inadecuados, sino incompletos.

El modelo establece una distinción entre equilibración simple, que sería la tendencia de todo sistema cognitivo a reestablecer el equilibrio perdido y la equilibración mayorante, que sería la tendencia de todo sistema cognitivo a reaccionar ante las perturbaciones introduciendo una serie de modificaciones que aseguren un equilibrio mejor. Por supuesto, la equilibración mayorante, es la que explica el desarrollo de las estructuras cognitivas.

#### EL PAPEL DE LA DISCRIMINACIÓN EN LA RETENCIÓN DE SIGNIFICADOS

Los significados recién aprendidos poseen, relativamente, poca fuerza de disociabilidad inicial, puede ocurrir que:

-Dos ideas sean tan parecidas que se confundan.

-Las ideas aprendidas antes, no sean claras, ni estén bien establecidas.

Los factores de la estructura cognitiva, que determinan la fuerza de disociabilidad original del nuevo significado son:

-Pertinencia.

-Estabilidad.

-Claridad.

-Discriminabilidad de la idea de afianzamiento.

Cuando no hay disponibles ideas de afianzamiento, (conceptos más estables, conceptos inclusores) o cuando hay ideas de afianzamiento que podrían incluir el papel de concepto inclusor o clasificador, pero no se conoce su pertinencia, el resultado es:

-Una asimilación débil.

-Poca disociabilidad de las ideas.

-Ambigüedad.

-Escasa duración en la memoria (susceptible de ser asimiladas obliterativamente).

Por todo lo expresado anteriormente resulta fundamental, introducir organizadores adecuados, es decir, materiales introductorios a un nivel elevado de generalidad e inclusividad, que se presenten antes del aprendizaje y que cumplan las funciones de puentes cognitivos, cuya pertenencia se haga explícita para que se asimilen mejor.

#### ORGANIZADORES PREVIOS

Un concepto muy conocido en la obra de Ausubel son los organizadores previos, también llamados organizadores de avance.

Estos organizadores son presentados por el docente a modo de "puentes cognitivos" entre el conocimiento nuevo que se quiere incorporar y el que el alumno ya posee, a los

efectos de favorecer la relación que permitirá pasar de un conocimiento menos elaborado a otro más complejo.

#### MAPA CONCEPTUAL

Según el modelo ausubeliano cada individuo construye su estructura cognitiva con una jerarquía conceptual. Un mapa conceptual es el instrumento gráfico de dichas jerarquías.

Para construir un mapa conceptual se impone entonces una jerarquía gráfica, por la cual los conceptos supraordenados más abarcativos e inclusores deben ubicarse en la parte superior del gráfico y a medida que se desciende verticalmente por el mapa, se ubican los conceptos de jerarquía menor.

#### CONCEPCIÓN AUSUBELIANA DE APRENDIZAJE. CRITERIOS ORIENTADORES DE LA ACCIÓN DIDÁCTICA

El aprendizaje significativo involucra una intensa actividad por parte del alumno que se traduce en la búsqueda de relaciones entre el conocimiento nuevo y el viejo. Si bien este proceso es de naturaleza interna, no excluye

la manipulación concreta por parte del alumno de los objetos, sobre todo en las primeras etapas del desarrollo de la inteligencia, tampoco la considera por sí sola suficiente.

De este modo, la actividad interna reflexiva que el alumno realice redundará en un aprendizaje significativo. Por lo tanto, el docente deberá:

- Identificar los conocimientos previos del alumno, es decir se debe asegurar que el contenido a presentar pueda ser relacionado con las ideas previas que, ayudan a planificar.
- Organizar la información y los materiales de manera lógica y jerárquica, teniendo en cuenta que, no sólo importa los contenidos sino también la modalidad de presentación a los alumnos.
- Considerar la motivación como un factor fundamental para que el alumno se interese por aprender.
- Utilizar ejemplos, dibujos, diagramas, fotografías, juegos, para enseñar los conceptos.



## Estación III

# APRENDER Y ENSEÑAR DESDE EL PSICOANÁLISIS

Gloria Sosa

---

Llegamos a esta estación donde podremos interiorizarnos de los principales aportes del psicoanálisis respecto al complejo proceso de aprendizaje.

¿De qué manera contribuye el psicoanálisis a la comprensión de lo que ocurre en el aprender? Si buscamos una respuesta que englobe el sentido que le ha dado el psicoanálisis a los procesos involucrados en el aprendizaje nos surge como respuesta la palabra “vivir”. Vida como motor, energía y también como placer y dolor.

Carretero (1993), refiriéndose al constructivismo, señala que éste ofrece un rico marco teórico para explicar los procesos cognitivos que se ponen en juego en el aprender, sentando sus bases fundamentalmente en el racionalismo. Sin embargo, él mismo observa que este cuerpo teórico resulta incompleto, que deja dudas e interrogantes que aún no logra resolver y lo resume en la expresión ...“*hay razones del corazón que la razón no comprende*”. Hay aspectos a los que todavía no se les ha dado una explicación desde esa postura. De esas “*razones del corazón*” intenta dar cuenta el psicoanálisis, que nos abre otra perspectiva para mirar al sujeto humano.

La manera de actuar de una persona, de enfrentarse a las situaciones nuevas o conocidas, dependerá principalmente de cómo las percibe. Esa percepción no es en sí un acto simple sino que está determinado por las emociones que surgen de su propia historia personal, y por las fantasías conscientes e inconscientes sobre sí misma y los otros, manteniendo en mayor o menor medida un aspecto teñido de lo real y al mismo tiempo de lo imaginario. Tal como lo desarrolla la teoría psicoanalítica, somos habitantes de dos mundos, uno interno y otro externo.

En este recorrido haremos referencia a las situaciones que dan sentido al aprender, las que además, nos permitirán descifrar las causas más o menos profundas que subyacen en lo que llamaremos problemas de aprendizaje.

### UNA BREVE RESEÑA HISTÓRICA

Esta estación tiene poca historia. Es más bien nueva. No hace tanto que la construyeron.

Desde los primeros tiempos de la psicología muchos estudiosos han sido los que se han ocupado de comprender y explicar las características que tiene el proceso de adquisición de conocimientos. Los primeros investigadores del tema posicionados desde el conductismo, dieron especial importancia a los mecanismos de estímulo-respuesta, a partir de una concepción mecanicista del aprender.

Posteriormente, los aportes de Piaget, Vigostsky, Bruner y Ausubel han brindado las bases teóricas del constructivismo, el cual es, en general, muy conocido en los ámbitos escolares, perspectiva ampliamente explicitada en las estaciones anteriores.

El psicoanálisis tardó bastante en ocuparse de los problemas educativos e incluso en algún sentido hasta se los contraponía: no olvidemos que el psicoanálisis nace prácticamente de la clínica, Freud era médico y en ese contexto es que a cualquier influencia educativa, justamente, se la veía como un refuerzo a la represión, por lo que en general el problema del enseñar-aprender quedaba relegado a los pedagogos. Recién a mediados del siglo XX aparecen algunos textos que intentan mirar y explicar lo que ocurre en el ámbito educativo, señalando las contradicciones de los



sistemas escolares, como así también sus aspectos claramente neurotizantes y restrictivos, como es el caso de Doltó, en Francia.

Alicia Fernández, en Argentina, es quien en 1998, aproxima un análisis del proceso de enseñar y aprender, señalando sus determinantes inconscientes, la importancia de los vínculos tempranos y los significados individuales del aprender y el no aprender. Sus conceptualizaciones atravesarán el presente análisis.

### ¿QUÉ NECESITAMOS PARA APRENDER?

Desde un visión objetiva de un dispositivo pedagógico, en todo proceso de aprender es posible visualizar, por lo menos, 3 elementos: 1) quien enseña (individuo, grupo, institución) que tiene un conocimiento y está dispuesto a entregárselo a otro; 2) quien aprende, recepta ese saber, lo incorpora y lo hace suyo; y 3) aquello que podríamos denominar «objeto a conocer». Desde este paradigma, estamos hablando, como mínimo, de dos individuos que se están poniendo en contacto como tales. ¿Qué quiero significar con esto? Que para aprender no sólo se ponen en juego procesos intelectuales. Mucho más que eso, se trata de personas: un hombre, un niño o niña una mujer. Participan sus cabezas, cuerpos, sentimientos, fantasías y deseos.

Pero además, podemos pensar esta temática a modo de movimientos subjetivos, tal como lo conceptualiza Alicia Fernández (2000). Desde su posicionamiento, en cada uno de nosotros y en cada vínculo (padres-hijo, docentes-alumno, amigo-amigo...) subsisten simultáneamente un sujeto aprendiente y un sujeto enseñante, es más, sólo quien se posiciona como enseñante podrá aprender y quien como aprendiente podrá enseñar. En palabras de la autora citada «...*el sujeto no sólo es activo en cuanto a la construcción del conocimiento que va a 'incorporar' (es decir, en cuanto aprendiente) sino también lo es en cuanto transforma la circunstancia en la que está aprendiendo y al propio enseñante*».

En consecuencia, en toda persona que enseña (docentes, padres, pares) coexiste internamente un sujeto aprendiente y un sujeto enseñante, y sólo apelando al propio sujeto aprendiente es posible captar lo que otro nos enseña, muestra, sabe y, de este modo, se podrá desarrollar como sujeto enseñante. Cada alumno, docente, persona es un sujeto que tiene el potencial de aprender y enseñar, de modificarse y al mismo tiempo modificar a los otros.

Asimismo como ya expresamos, ambos movimientos coexisten en el sujeto al procurar aprender, lo cual sólo será posible cuando se pueda poner en diálogo con sus propios saberes, sus propias capacidades y se autorice a «mostrar», decir, hacer visible aquello que ya conoce, o sea conectarse con su propio sujeto enseñante. Fernández (op.cit) señala «...*El padre, la madre los maestros, y profesores como enseñantes proporcionan un espacio saludable de aprendizaje cuando consiguen apelar al sujeto enseñante de los aprendientes. Es decir, cuando no sólo ni principalmente se coloquen en posición de aprender de los hijos y/o alumnos, sino que consideren que estos últimos conocen y saben*»... Ahora bien, «*cuando aprendemos necesitamos 'relatarnos' a nosotros mismos lo que aprendimos. Por eso, escribir es una de las mejores formas de ayudarnos a pensar. Cuando escribimos se nos va haciendo visible nuestro pensamiento, como si estableciéramos un diálogo entre aprendiente y enseñante*». Con lo cual, estos movimientos intrasubjetivo, intrapsíquicos se despliegan en un espacio intersubjetivo, en relación con otros.

Ahora bien, ¿Usamos el cuerpo para aprender, para enseñar?, ¿cómo?, ¿algunas partes?, ¿todo? Sí, usamos el cuerpo, lo usamos todo, no sólo las manos para escribir o los ojos y los oídos para ver y escuchar. Usamos también nuestros sistemas respiratorio, circulatorio, digestivo, la piel, y hasta las vísceras.

Sara Paín (1979), diferencia organismo de cuerpo. El organismo sería lo que heredamos como aparato que sirve para la recepción, transmisión y asociación de los diferentes

estímulos que recibimos desde el exterior y reproducirlos cuando sea necesario. Su funcionamiento tiene las características de los automatismos, que ya se encuentran codificados de antemano. Sería aquello que es común a la especie humana. El cuerpo, en cambio, se construye con todo aquello que por el aprendizaje va quedando inscripto en ese organismo. El uso y desarrollo de las habilidades, permite que el niño tome a ese organismo y se apropie de él, con su estilo personal.

*“El bebé aprende a ser dueño de su organismo, sabe que su mano es de él porque la domina, porque siente el poderío que tiene sobre ella, y así se la apropia”.*

(Fernández:1998, pág. 64).

El cuerpo va acumulando experiencias, adquiere nuevas destrezas y habilidades que posteriormente puede llegar a automatizar y dar lugar a otras experiencias de aprendizaje. Por ejemplo: aquello que significó un gran esfuerzo, como lograr la coordinación de los movimientos de las piernas y los pies, junto con el equilibrio del cuerpo para caminar. En un determinado momento se automatiza, deja de ser consciente, quedando relegado, como todos los automatismos, al inconsciente. Esto da lugar al desarrollo de otras habilidades, tales como saltar, subirse a una silla o correr.

Entonces, el cuerpo, que se constituye por el actuar con él y sobre él, se va organizado a partir de esas acciones que permiten al niño adquirir su dominio y, de ese modo, sentirlo como propio. Pero además, el cuerpo se construye a partir del registro de las más diversas sensaciones: placer, dolor, alegría, tristeza, hambre y satisfacción. Aún en las operaciones con elevados niveles de abstracción, el aprendizaje pasa por el cuerpo, en el sentido que en el acto de aprender siempre está presente el placer, y ese placer sólo resuena en el cuerpo. Expresiones como *“¡Lo tengo!”*, que tantas veces escuchamos en los estudiantes cuando han logrado entender

algún concepto difícil, dan cuenta de la experiencia corporal: el gozo, la satisfacción, la alegría que recorre todo el cuerpo, y el placer de dominio, de lo que han logrado apropiarse.

En los niños, cuya espontaneidad no deja lugar a dudas, se nos presentan con caritas iluminadas, cachetes colorados y sonrisa triunfal cada vez que logran un nuevo aprendizaje. Cuando esto no ocurre, es probable que en lugar de un aprendizaje se haya adquirido un automatismo o, como lo señala Alicia Fernández (op. cit.), *“hayamos cargado al niño con un nuevo sometimiento”*.

Sara Paín (1979), en *“La génesis del inconsciente”* considera que el cuerpo ... *“es una enseña, pues a través de él se realizan las mostraciones del ‘cómo hacer’, pero por sobre todo porque a través de la mirada, las modulaciones de la voz, y la vehemencia del gesto, se canalizan el interés y la pasión que el conocimiento significa para el otro”*. Aquí la autora se refiere también al placer del que enseña del maestro, la mamá, los cuidadores, agregando que gracias a la exhibición del placer que hace el adulto se va conformando la experiencia de placer del niño que aprende. Es en la efusividad y el gozo que muestra el que enseña donde crece y se desarrolla el placer del que aprende.

Cuando el aprender se *“descorporiza”* no resuena en el cuerpo, pierde el interés y queda expuesto al rápido olvido. ¡Cuántas veces escuchamos expresiones en las que el trabajo y el estudio quedan ligados al esfuerzo, al sacrificio y al deber! La dicotomía entre el placer y el deber no debería ser tal: el aprendizaje de la ciencia, la matemática o la naturaleza puede lograr un nivel de gozo comparable con el jugar, en la medida en que se plantee como un espacio donde el niño puede moverse con libertad, creatividad y confianza.

Decimos entonces, que el organismo es aquella estructura sobre la cual se va construyendo el cuerpo.

Sin embargo, no tenemos registro consciente del organismo, salvo en las situaciones en las que se manifiestan sus fallas. Por ejemplo,

cuando por un accidente se pierde una función, o en los casos en que por enfermedades se producen lesiones cerebrales que inhiben o estimulan en exceso el movimiento.

Hemos visto hasta ahora que uno de los elementos que intervienen en el aprendizaje, es la persona que proporciona el conocimiento, que podemos llamarlo "enseñante", "maestro", "mamá" o "cuidador/a"; y otro es el niño que recibe ese conocimiento. En este sentido, podemos afirmar que el aprender es una forma de intercambio con otro u otros, con la mamá o con los cuidadores, el padre, la familia, los pares. En este intercambio participan tanto el organismo y el cuerpo del que enseña, como del que aprende.

Pero hay dos dimensiones más que tienen un papel protagónico en el proceso de aprender y que, tal como las anteriores (organismo y cuerpo), atraviesan tanto al aprendiente como al enseñante. Estamos hablando de la dimensión lógica o cognoscente y de la dimensión simbólica que es la que proporciona significado al aprender.

Ambas dimensiones se relacionan estrechamente entre sí, aunque son maneras diferentes de acercarse al conocimiento y apropiarse del mismo. Actúan en forma simultánea y entre ambas construyen el saber. Sin embargo, no sería posible que se pusieran en funcionamiento si no existiera reconocimiento de la falta de saber, la que genera la necesidad de una búsqueda. Esta falta que se intenta subsanar, es denominada por Sara Paín (op. cit.), "*función positiva de la ignorancia*".

El niño reconoce sus necesidades e imposibilidades, y capta del adulto -mamá, cuidador- los conocimientos que necesita y quiere apropiarse.

Es por medio del nivel lógico que el mundo de los objetos, de las personas y de las sensaciones, se logra organizar partiendo de reconocer las diferencias y similitudes que conducen a clasificar, buscar generalidades y ordenar.

Cuando hablamos de inteligencia, nos referimos a una estructura lógica que permite

la organización del mundo a partir de cierto tipo de variables que cada vez se van complejizando y enriqueciendo más. Así, la dimensión lógica se construye paulatinamente a partir de las acciones que el niño realiza en el mundo, comenzando con actividades eminentemente motoras, las que luego serán interiorizadas. Dicha interiorización permitirá el desarrollo de imágenes que representen a los objetos y posibilitará el ejercicio de operaciones mentales que no requieran de las acciones prácticas concretas.

El nivel simbólico no se rige sólo por las leyes de la Lógica, aunque le proporciona el sentido al complejo proceso de aprender, que es único y original de cada uno. Puede ser en parte compartido, pero siempre habrá una parte que permanecerá como propia e incomunicable. Se incluye aquí todo lo emocional, afectivo e incluso inconsciente. Cada nuevo acto de aprender es vivido y significado por cada uno de una manera particular, ligándose a las experiencias, dolores y alegrías que se hayan experimentado y que le darán ese sentido especial. Este nivel es el que nos compromete como individuos en el aprender y nos convierte en autores de nuestros procesos de adquisición de conocimientos.

Conocer un objeto desde una perspectiva intelectual permitirá ubicarlo en una categoría, buscar semejanzas o diferencias con otros y seguramente, el proceso no será muy distinto de un niño a otro. Sin embargo, analizado desde la dimensión simbólica, las discrepancias serán rápidamente visibles, en tanto las experiencias vividas por cada uno le darán a este objeto su significación personal y única. Por ejemplo: el niño podrá observar un animal doméstico cualquiera, un gato o un perro, y podrá reconocer su color, su pelaje y su tamaño, podrá decir que se trata de un animal grande, de pelo corto y suave y que de acuerdo al sonido que emita, puede referir de qué animal se trata, por ejemplo de un perro. Seguramente en todo este razonamiento coincidirá con sus compañeritos.

Pero, ¿cómo resonará ese aprendizaje en cada uno particularmente? En aquel niño que fue agredido por este animal evocará sentimientos diferentes al de otro que ha perdido hace muy poco tiempo a su mascota o, a quien el pelaje le trae a su memoria sensaciones de bienestar vividas con su mamá u otros seres queridos. Este segundo nivel imprime un significado especial al aprender, por lo que no puede quedar excluido de la experiencia. Cuando esto ocurre no podemos hablar de una experiencia de aprendizaje sino más bien de la adquisición de determinados mecanismos, o memorización automática de datos.

En síntesis, podemos decir que la inteligencia permite conocer al objeto a partir de organizar los datos, reconocer sus semejanzas o diferencias con otros, y a través de esas operaciones, clasificarlo e incluirlo en alguna generalización. Desde la dimensión simbólica lo conocemos dándole un sentido subjetivo, propio, significándolo. Para que se produzca el aprendizaje es necesario que se pongan en juego estos cuatro niveles tanto en el que enseña como en el que aprende, y con esto nos referimos a todos los enseñantes que tiene el niño desde pequeño: mamá, cuidadores, papá, hermanos, tíos, maestros.

## LOS COMIENZOS

Ha llegado un niño, y la mamá tratará de comunicarse con él de la manera que pueda, de acuerdo a su propia experiencia y a su posibilidad de reconocer las señales que él le envía. Ante el llanto, por ejemplo, intentará darle de mamar, o sacarlo a pasear, o ponerle una melodía que a él le guste, o darle unas gotitas para el dolor de panza, o...

Cualquiera de estas conductas puede ser apropiada, dependiendo de la capacidad de esta mamá para reconocer el sentido de este llanto.

A esta respuesta materna, Piera Aulagnier (1991), la denomina "*violencia primaria necesaria*". ¿Por qué "violencia"? Porque la mamá decide por el bebé, puesto que éste no

puede elegir y por eso mismo, es también necesaria. Desde otra postura Bion (1962), dirá que es la capacidad de *reverie* de la mamá la que le ayudará a comprender la necesidad de contención del niño y responder de la manera más adecuada.

Pero además esta situación se nos presenta como escena fundante en cuanto a lo que será luego el proceso de aprender de este niño. Dependerá de cómo se posicione esta mamá ante las señales de su bebé, las características que irán formando las bases de la modalidad de aprendizaje de éste.

Ella seguramente podrá examinar todas las posibilidades y tomar una decisión, luego de lo cual actuará. Pero al tomar esa decisión ella puede responder desde la certeza. Por ejemplo: resolver que el bebé quiere salir a dar una vuelta en auto y llevarlo, o puede decidir dejando un espacio para la duda. En el primer caso sólo recurre a sus propios saberes y no puede escuchar los requerimientos de su hijo, no puede aprender de él, no lo considera como alguien que puede y quiere comunicarle algo. Únicamente va a posibilitar una experiencia de aprendizaje cuando ella misma se posicione como capaz de escuchar y comprender los mensajes de su hijo. Cuando la mamá, cuidadora o maestra puedan aceptarse como alguien que siempre tiene algo para aprender, podrán reconocer los saberes del niño y satisfacer sus necesidades.

Cuando se deja espacio a la duda la mamá, decide y opera según lo que ella interpreta como motivo del llanto del niño, pero se mantiene abierta a cambiar su posición a partir de la respuesta de aquél. Esta es la posición desde la cual se posibilita el propio aprendizaje y el del bebé. Creemos que es necesario aclarar que este es un actuar con seguridad, lo que en términos de Winnicott (1970), permite la función de sostén, pero no con la seguridad de lo infalible, sino con la confianza que le va a dar el estar alerta a la respuesta del niño y a la búsqueda de otras alternativas si ésta falla.

Es la seguridad que transmite en cuanto a que está dispuesta a cuidarlo de todos modos.

Si la mamá está provista de todo el saber y actúa por la certeza, ya no tiene mucho que aprender. Una mamá que sabe, pero está dispuesta a dejarse enseñar por su bebé, en cambio, comprenderá sus señales y la experiencia de aprendizaje será mutua y placentera para ambos.

Para lograr decodificar el mensaje del bebé será necesario que esta mamá o cuidadora, esta enseñante, lo haya reconocido y podido aceptar como sujeto aprendiente, es decir, como alguien que es capaz de transmitir algo. Por otro lado, cuando responde según su propia lógica, descalifica al niño y su posibilidad de mostrarse, dejándolo solo con su malestar.

Muchas veces los adultos se dejan arrastrar no solamente por su propia lógica sino por la ansiedad, lo cual no les deja espacio para pensar y contribuye a incrementar aún más la angustia del niño.

Por otra parte, el saberse comprendido, el hecho de recibir una respuesta que resuelva sus angustias y calme sus malestares proporciona al bebé las bases de la confianza en sí mismo y en los otros, en este caso la mamá, o el cuidador a cargo de él. Winnicott (op. cit.), señala en este sentido, que las bases para cualquier aprendizaje están depositados en esta confianza y en la capacidad de creer en el otro.

#### ¿DE QUÉ MANERA SE PRODUCE LA RELACIÓN ENTRE LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS Y EL FUTURO APRENDER?

A partir de los encuentros o desencuentros en estos primeros momentos se irá construyendo entre el niño y sus cuidadores una modalidad de intercambio que va a tender a repetirse en cualquier otra relación de aprendizaje. Alicia Fernández (op. cit.), lo denomina "*molde relacional*", considerándolo una organización del conjunto de los aspectos conscientes, preconscientes e inconscientes, sobre el cual se producen todos los aprendizajes. Señala especialmente que no se

trata de un molde rígido, inamovible, sino que se va conformando y transformando con el uso.

Podríamos decir que a partir de sus primeras experiencias el niño va organizando también una manera de conocer a los otros y al mundo de los objetos. Cada nuevo aprendizaje opera sobre ese molde, enriqueciéndolo y transformándolo, aunque la estructura original se mantenga como base. Cuando esa manera de conocer, o molde relacional se rigidiza y el niño no puede incorporar otros estilos estamos ante un problema con el aprender.

La autora explica el concepto de molde relacional como:

*"...una organización que se va dando espontáneamente y que de algún modo significa un aborro de energía. Así como alguien que después de un trabajo artesanal deja más a mano las herramientas que acostumbra utilizar, más disponibles para próximos trabajos... va a buscar el clavo y se le viene el martillo, porque ya muchas veces utilizó el martillo después del clavo".*

Este molde, que siempre opera desde lo inconsciente, surge de las primeras formas que fueron tomando los intercambios mamá-bebé y de las posibilidades que ha tenido el niño de ser escuchado y reconocido como ser pensante.

En la medida en que la mamá, los cuidadores o los familiares a cargo del bebé, lo reconozcan como un sujeto capaz de aprender y de comunicar sus necesidades, podrán escucharlo y responder a las mismas, permitiendo un intercambio enriquecedor.

La constitución de este molde depende también de la significación que tenga para el grupo familiar el conocer. Si un hecho es vivido como peligroso, debe ser ocultado y configura parte de los secretos familiares o en cambio, si es significado como un desafío puede ser posibilitador del aprender y conocer. Un caso bastante típico es aquel de los padres que viven con dolor algunos avances de sus hijos y luego se sorprenden si éste no se anima a quedarse solo en el Jardín de Infantes. Lo nuevo es



sentido como peligroso porque el niño observa que estos padres lo quieren como bebé y que si crece se arriesga a perder ese cariño. Desea parecerse al hermanito menor porque lo percibe como más beneficioso y menos peligroso. El aprender queda aquí ligado al riesgo de perder el amor.

Podemos encontrar muchos ejemplos más: mamaderas hasta los 5 ó 6 años son bastante comunes y con las más variadas excusas: una de ellas es "*Porque es más cómodo*". ¿Cómodo para quién? Entre muchas respuestas probables algunos expresarán que es más cómodo mantener una conducta infantil, para que el niño no moleste a la hora del almuerzo ...

Estas expresiones aparecen fácilmente en las entrevistas con los padres a la hora de hablar del hijo, y van mostrando las características que ha tenido el aprender para esa familia y cómo se ha ido formando el molde o modalidad de aprendizaje.

Más adelante veremos algunas formas que suelen tomar estas primeras experiencias y que traen como consecuencia modalidades de aprendizaje francamente patológicas.

### Los primeros aprendizajes

¡Cuánto tiene este bebé por aprender! Desde el momento de llegar al mundo aprende a tomar su alimento, a descubrir que cuando necesita ayuda puede llorar y va a recibir respuesta. Aprende a reconocer el rostro humano, a sonreír, a reconocer la cara o el olor de la mamá, al papá y a los otros miembros de la familia que se le acerquen. También se va a dar cuenta de que pueden aparecer extraños y aprenderá a expresar el miedo. Así nos encontraremos con una larga lista de cosas que el niño tendrá que enterarse. Pero hay determinados aprendizajes que van a marcar especialmente su vida desde el rol de aprendiente. A estas situaciones Alicia Fernández (op. cit.), las denomina "*escenas paradigmáticas del aprender*".

La primera tiene que ver con el modo de alimentarse: la lactancia y luego la adaptación a los sólidos. Tanto la mamá como el bebé

comienzan a conocerse. Hay aquí una mamá que da algo, el alimento, para lo cual se ha preparado previamente, y un niño que recibe esto que ella tiene para él. Si esta mamá puede entender las urgencias del bebé, ayudarlo a calmarse y recibir serenamente este alimento, procurando un sostén seguro, cálido y sereno para ese momento, es más probable que su leche sea mejor recibida, sin dolores de panza, sin ansiedades, y con el placer concomitante para ambas partes. Si, en cambio, ella se encuentra urgida por otras presiones, sosteniéndolo con un brazo mientras atiende el teléfono o caminando hasta la puerta de calle, el acto de comer estará teñido de ansiedades, inseguridad, tensión y escaso placer.

Del mismo modo, cuando se introduce en la dieta del niño la comida sólida se produce una modificación importante en su vida: comienza a comer como los otros, en la mesa, utilizando primero la cuchara y luego el resto de los cubiertos. El acto de comer ahora incluye una cuota de actividad diferente a la succión: él deberá desmenuzar, romper y cortar con sus dientes la comida.

En otras palabras, pondrá en juego la necesaria agresividad para la apropiación de sus alimentos. Esta experiencia le permitirá también, discriminar entre alimentos con diferentes sabores o texturas y con mayor o menor grado de dificultad para ser ingerido. Muchas veces los adultos para evitar el "enchastre" en que se convierte el lugar donde el niño come, optan por reprimir sus afanosos intentos por arreglárselas solo y no le permiten tocar lo que come, haciéndose cargo de acercarle las porciones a su boca. Actitudes de exagerado cuidado para que no se manche o ensucie el lugar, tienen como consecuencia el rechazo a la comida o al acto de comer o situaciones tensas, enojosas y desagradables.

Una segunda situación que marca un hito en este proceso es el aprendizaje de la marcha. Ésta en general es una situación vivida con alegría por los padres y por el niño, con una profunda significación en cuanto al logro de la autonomía. Ahora puede acercarse y separarse

de su mamá/cuidador cuando lo desee y por su propia cuenta. En general interviene una tercera persona, muchas veces el papá, que se aleja, lo llama y luego lo sostiene con brazos firmes. En el recuerdo perdura claramente el día en que dio los primeros pasos, quiénes estaban presentes y las distintas impresiones de cada uno. Todos estos aspectos positivos, como la manera en que fueron vividos los accidentes, caídas y situaciones de riesgos van quedando registrados junto a este aprendizaje.

Por otro lado, el aprendizaje del control de esfínteres es considerado por Alicia Fernández (op. cit), como la tercera de las escenas paradigmáticas del aprender. Este aprendizaje que supone la capacidad del niño de reconocer las señales desde el interior de su cuerpo, y de postergarlas hasta el momento conveniente suele ser generador de fuertes tensiones familiares, especialmente cuando los padres no logran comprender el ritmo evolutivo del niño, pretendiendo un aprendizaje precoz, que sólo resuelve las necesidades de ellos. Ante los reiterados castigos, algunos niños suelen adecuarse a las exigencias de los padres, sin lograr convertirse en autores de su propio aprendizaje.

En todos estos casos, las experiencias de aprendizaje que en algún momento fueron concientes quedan grabadas en el inconciente y se revelan a través de las maneras en que el niño hace frente a cada nuevo aprendizaje. Podríamos decir que son componentes esenciales del *molde relacional* con el que se manejará en cada nueva situación.

En la medida que el niño pueda ser reconocido como un ser diferente, con sus propias necesidades y sus ritmos, respetado como tal por sus enseñantes, sean estos sus padres o cuidadores, estas experiencias de aprendizaje serán sentidas por él como un éxito y una conquista personal y a su vez se sentirá valorado también por los otros.

Aunque aquellas experiencias no queden en el recuerdo conciente quedan resguardadas en la memoria inconciente y los sentimientos que las acompañaron, teñirán las futuras situaciones relacionadas con el aprender cosas

nuevas. En este caso, el aprender se vivirá como una experiencia placentera y compartida con personas amadas. Cuando la situación se halle marcada por los desencuentros, las características de los mismos se reflejarán en los modos en el que se vivencie el hecho de aprender. Por ejemplo: algunos niños, ante la falta de respuesta a sus requerimientos reaccionan inhibiendo sus capacidades; otros sólo se sentirán estimulados ante la posibilidad de un premio, una buena nota o dinero; y en otros casos, únicamente podrán repetir y no se animarán a crear respuestas nuevas por temor a la reprobación. Existen innumerables ejemplos de esta naturaleza.

### **Las experiencias corporales como fundantes del aprendizaje**

Como dijimos anteriormente, el molde relacional se va construyendo a partir de las primeras experiencias *corporales* entre una mamá proveedora de alimentos nutrientes y un bebé necesitado de incorporar ese alimento, leche materna, como sustancia de su propio cuerpo. Al decir "una mamá", nos referimos tanto a la madre biológica, como a aquellos cuidadores o padres adoptivos que están a cargo del niño.

En este intercambio, ambos tienen un papel activo: no se trata sólo de una mamá que se deja succionar ni de un niño que pasivamente recibe. En esta experiencia en la que alguien da porque quiere dar y otro toma y recibe porque quiere recibir, se inicia una modalidad de relación que luego, se traducirá en una modalidad de recibir y tomar los conocimientos que el otro le puede brindar, en una modalidad de aprender.

Veamos entonces cómo ocurren las cosas en la experiencia de la alimentación y su paralelismo con el adquirir conocimientos.

Al comienzo el niño no diferencia el pecho de la mamá del cuerpo propio y del alimento, pero luego por la experiencia de alejamiento alternativo de la madre el bebé va tomando conciencia de separación y que no son parte



de una misma cosa. Cuando comprende que la mamá y él son seres separados y que el alimento es algo que recibe de ella y que por lo tanto que no es parte de sí mismo, ese alimento queda impregnado por las características de la experiencia anterior, según haya sido ésta placentera, tensionante, frustrante o gratificante. La leche, en este caso, será relacionada también con el placer, con la angustia o la frustración y, por carácter transitivo, lo mismo ocurrirá con los otros alimentos que se vayan incorporando. Sólo si la madre ha experimentado placer psíquico en este acto, el niño podrá tomar contacto con sus propias experiencias de placer.

Françoise Dolto (1994), en su libro *“La imagen inconsciente del cuerpo”* señala:

*“...cuando el niño pide un caramelo a su madre, el placer que así anticipa está articulado con el desaparecido placer del contacto de su boca con el pezón o la tetina, pero se ha desprendido de lo nutritivo, de la lactación tanto como del olfato del olor materno. Recibir el caramelo es una prueba de que la persona que se lo da lo ama, que él puede sentirse amado por ella y reconocido por ella en su deseo. Es un don.”*

En relación a esto es necesario que la madre experimente el placer, para que a su vez éste pueda ser vivido por el niño.

Ella puede tomar en cuenta todos los recaudos, y atender a que ese momento del comer ocurra sin dificultades, pero si no circula entre ambos, y por vía corporal la experiencia de placer, el bebé no recibirá el "alimento placer" que necesita para poder metabolizarlo adecuadamente.

De la misma manera, si bien al principio los conocimientos no se diferencian de aquel que los posee, en un segundo momento comienzan a separarse uno del otro. Y de la misma forma, si el enseñante no experimenta placer por la vía del cuerpo, el niño no recibirá ese conocimiento-placer y experimentará el aprender como una actividad pesada, como

un sacrificio hecho para el otro, como algo altamente frustrante o directamente no accederá al mismo.

La posibilidad de transmitir el saber, queda también ligado al amar y saberse amado por aquel que nos proporciona ese saber o ese alimento. Sólo se les supone autoridad del saber a aquellas personas a las que amamos y no a quienes nos resultan indiferentes.

Ya Platón señalaba la importancia de este vínculo, mostrando que si los discípulos de Sócrates lo seguían era porque lo amaban y lo suponían poseedor del conocimiento que ellos buscaban.

Cuando se produce un cambio en la alimentación, como es el caso del destete, se le presenta al niño una nueva posibilidad para encontrar otras formas de vínculo con el mundo, no quedando atrapado en el círculo formado por la madre con él, y que se convierte en incomprensible para otros.

Es importante observar las distintas modalidades en que, tanto el niño como su entorno, asumen este cambio, que significará la inclusión de otros alimentos a la dieta, muchos de ellos con distintos grado de dureza, sabores, etc.

Que esta sea una experiencia positiva y placentera dependerá de la experiencia anterior, de la confianza puesta en la mamá o los cuidadores y de la manera en que es vivida la situación de crecimiento por parte de su entorno.

La manera en como el niño vivencie la situación del destete tendrá luego su equivalente en cuanto a cómo serán recibidos los nuevos conocimientos. Rechazo, curiosidad, deseo, temor pueden ser algunos de los sentimientos que acompañen las nuevas experiencias.

### "LO APRENDÍ SOLO"

El diálogo que se presenta a continuación seguramente les resultará conocido por su carácter cotidiano:

**Mamá:** *¡Qué lindo lo que hiciste, Juancito! ¿Quién te lo enseñó?*

**Juancito:** *Nadie. Lo aprendí solo.*

Seguramente ustedes estarán pensando que Juancito echa por tierra todas las teorías expuestas, así como los aportes de Vigotsky. Él aprendió solo. Parece que no necesitó de alguien que se lo enseñara.

Sin embargo, teniendo en cuenta la dimensión relacionada con los aspectos subjetivantes, afectivos, de la que hemos venido hablando, podemos llegar a comprender sus palabras. Este nivel, el simbólico, es el que otorga el sentido al aprender, trae consigo el placer de dominio, lo que permite que este conocimiento sea percibido como propio. Juancito lo ha logrado, lo ha hecho suyo, se siente autor de este aprendizaje, y esto le proporciona una sensación de triunfo, de poder, que sólo desaparecerá cuando se enfrente nuevamente con lo que *no* sabe, con su falta, su ignorancia, que impulsará nuevamente su deseo de nuevos saberes.

Un aprendizaje se habrá logrado cuando el niño haya experimentado la autoría del mismo. Aunque el deseo y el amor del otro sean un motor esencial para que la máquina comience a funcionar, no se aprende para el otro.

Cuando el niño logra un conocimiento sólo para dar el gusto a sus padres o maestros, ese aprendizaje no es de él, es de su mamá, de su cuidador, de los demás, experiencias que de ninguna manera los preservará contra el olvido.

Pero también es importante detenernos en otro aspecto del problema: la vivencia de haber aprendido se da en soledad, es una experiencia interior aunque luego se puede compartir. Es un proceso en el cual se conjuga lo intelectual y lo afectivo: los recuerdos de situaciones vividas con la respectiva emocionalidad, alegrías, dolores, etc. y las características reales del objeto a conocer que podrán ser clasificadas o integradas en una generalización según el caso. Del entretendido de ambos niveles surgirá el saber, el saber propio.

Este proceso final sólo se puede compartir después de logrado: es una experiencia solitaria.

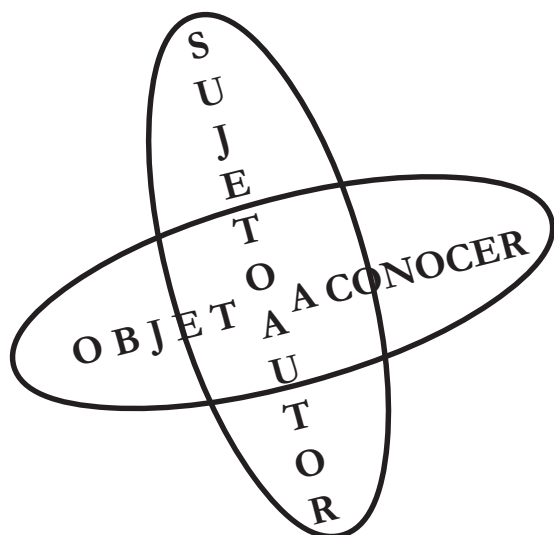
#### APRENDER Y ENSEÑAR: PROCESOS SALUDABLES Y A VECES NO SALUDABLES

Ya nos hemos referido a la manera en que se gesta una determinada modalidad de aprendizaje o "*molde relacional*". Sabemos que surge de las primeras vivencias de intercambio con la mamá o cuidadores y que se mantiene como estructura por el resto de la vida, aunque puede enriquecerse y modificarse en algunos aspectos. Podríamos decir entonces, que cada uno tiene una particular manera de acercarse a los objetos a conocer, que seguramente conforman un molde o esquema de operación que se va repitiendo en las distintas situaciones de aprendizaje.

En este sentido, y partiendo de los conceptos de *asimilación* y *acomodación*, es posible reconocer tres modalidades de aprendizaje que podríamos llamar perturbadas o patológicas. Recordemos que los movimientos de asimilación son los que resultan de la transformación necesaria del objeto a conocer, a fin de hacerlo «asimilable», por lo tanto, asemejarlo a nuestros esquemas para poder incorporarlo.

La acomodación en cambio implica la modificación de nuestros propios esquemas, la necesidad de que nosotros mismos nos transformemos para recibir el objeto nuevo a conocer.

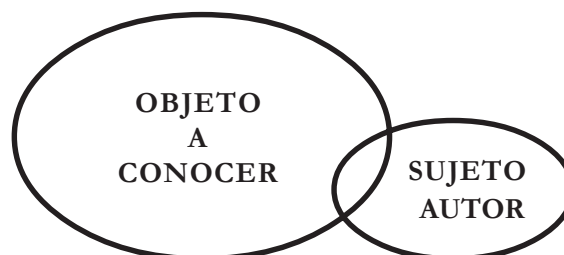
Sólo la fluidez y equilibrio entre los movimientos de asimilación y acomodación, con preeminencias moderadas y alternantes entre una y otra, según la situación lo requiera, darán como resultado experiencias saludables de aprendizaje. Sujeto y objeto se modifican mutuamente y establecen una relación que Alicia Fernández (op. cit.) grafica del siguiente modo:



En cambio, cuando se estructura una preeminencia, rígida, estereotipada y cronificada de procesos de asimilación o de acomodación, traerá como consecuencia distintos tipos de dificultades en la actividad de aprender.

Una de ellas, se refiere a la situación en la que el niño no puede apropiarse del objeto porque éste se le presenta como un verdadero «atracción» de cosas incomprensible para él, que de ninguna manera puede asimilar, salvo que se someta al mismo. En este caso, el adulto, el enseñante es autoritario y no permite la autonomía del aprendiz, ni lo reconoce como capaz de encontrar las propias significaciones. Es la situación en la que la única respuesta aceptada es la mera repetición. Aquí predomina el proceso de acomodación y no hay posibilidades de que el niño manipule, juegue y transforme el objeto de conocimiento para asimilarlo: sólo debe aceptarlo como es y someterse. Es el caso en que el enseñante, mamá, cuidador, maestro, actúa a partir de sus propias necesidades, ignorando al niño como sujeto que tiene sus propios ritmos, intereses, deseos... Éste se somete «tragándose» todo sin poder discriminar lo que le gusta de lo que no le gusta, lo importante de lo irrelevante, utilizando sólo una memoria mecánica, pero sin aprender. Seguramente, ustedes muchas veces han tenido que recurrir a estudiar de memoria una lección para aprobar, o se les ha requerido que reciten las tablas de multiplicar,

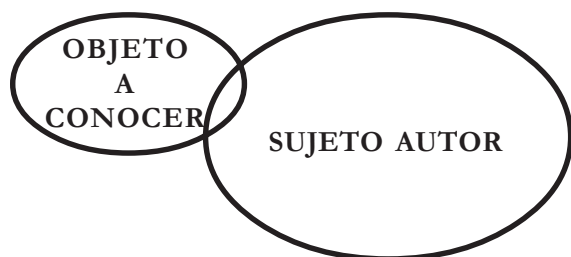
una poesía, etc. y esto, por supuesto, no representa en sí mismo un problema. Hablamos de dificultad de aprendizaje cuando no se puede instrumentar otra manera para conocer e invariablemente se recurre a memorizar sin significar, comprender, reelaborar. Sara Paín hablará, en este caso, de una «hiperacomodación-hipoasimilación» y Fernández (op. cit.) lo grafica de la siguiente manera:



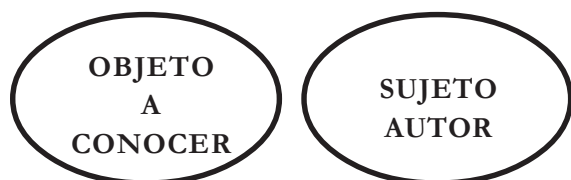
Otra modalidad patológica se presenta cuando el niño al tomar contacto con un objeto para él incomprensible, se rebela y modifica tan intensamente la realidad, que obstaculiza la posibilidad de relacionarse adecuadamente con ella. Aquí, lo que predomina es el proceso de asimilación en desmedro de la acomodación. Por lo tanto, la asimilación que en un proceso normal permite la necesaria transformación del objeto de conocimiento a fin de «incorporarlo» a los propios esquemas, adquiere un carácter exagerado. En ocasiones, se llega al punto de que los aspectos subjetivos, personales, priman sobre la realidad y, terminan quitándole sus características esenciales. Consecuentemente, el sujeto predomina sobre el objeto a conocer deformándolo, de tal manera, que se torna irreconocible. Es decir, el proceso de asimilación se sobredimensiona sobre el de acomodación. En palabras de Paín, estamos ante una «hiperasimilación – hipoacomodación». Entonces, por ejemplo, el sumar o el restar pueden quedar sujetos a los sentimientos de ganar o perder el cariño, y la matemática se transforma en una situación de peligro que el niño no puede metabolizar. Estas significaciones serán únicas y privativas de cada niño y, generalmente, se requiere de

la intervención de un profesional para desentrañar los verdaderos sentidos de las mismas.

Detengámonos a preguntarnos ¿Siempre la hiperasimilación es patológica? ¿Qué sucede en los espacios lúdicos en los que transformamos un palo en un caballo, una toalla en la capa de superman, una cinta en corona, el bebote en hijo...? El jugar, en sí mismo requiere de estas transformaciones para albergar la ilusión que el «como si» es real. Entonces, recuerden, que lo descripto configura una dificultad de aprender cuando esta modalidad se rigidiza, cronifica y aplica inadecuadamente a diferentes situaciones. En este caso la gráfica, diseñada por Fernández (op. cit.) sería la siguiente:



Una tercera situación está dada por la inmovilidad o rigidez de ambos procesos, lo que Sara Paín (op.cit.), llama: «hipoasimilación», acompañado de una «hipoacomodación». En este caso, se produce una especie de parálisis y el niño pierde todo interés por el acercamiento al objeto de aprendizaje: no se somete ni se opone a él, directamente lo ignora. Modalidad perturbada que se podría graficar del siguiente modo:



Estas tres modalidades patológicas o perturbadas de aprender surgen con frecuencia como una consecuencia de dificultades en el vínculo, en el que el adulto ha presentado limitaciones en su capacidad para traducir y comprender las señales que el niño le ha

tratado de transmitir. Por ello se generaliza una situación que él resuelve como puede: sometiéndose, rebelándose o ignorándola, pero sintiéndose no comprendido.

La modalidad de enseñanza de cada persona se va construyendo a lo largo de la vida, a partir de sus propias experiencias de aprendizaje. Por eso, cuando se pretende modificar la modalidad de enseñanza será necesario volver sobre aquella modalidad de aprendizaje y resignificarla. Resignificarla en el sentido de volver sobre ella, implica desentrañar su sentido, significación, para luego posicionarse en un lugar diferente.

Algunas de las modalidades de enseñanza aludidas por A. Fernández (op.cit.), tienen que ver con la manera en que los enseñantes muestran, presentan, entregan el conocimiento. Así ocurre que poseer conocimiento implica tener un poder, y más que entregarlo se usa para mantener un lugar de privilegio, de fuerza o mando.

Entre las modalidades de enseñanza que pueden perturbar el aprendizaje, tenemos la situación en que el conocimiento es ocultado. El enseñante -llámese maestro, cuidador, padres-, ostenta el conocimiento como una propiedad personal y el niño siente que para hacerlo suyo deberá espiar, robarlo, lo que genera como consecuencia la consiguiente culpa. El niño sabe que existen "saberes" a los que no puede acceder, pero no puede enterarse el por qué. Muchas señales le han ido mostrando la existencia de algo oculto, pero sólo podrá obtener la información a través de conductas de espionaje, de robo, de entrometerse en lo que está prohibido. Secretos familiares como la adopción no reconocida, muertes o situaciones no tan dramáticas, pero que se dramatizan a partir del ocultamiento son ejemplos de esta modalidad. El niño relaciona el saber con lo prohibido, con lo que no se puede. Cuando es la modalidad de enseñanza que ha predominado en el medio familiar, en los primeros vínculos, el niño no se atreve a explorar, a dar rienda suelta a su curiosidad, y

su inteligencia queda atrapada. Aunque sea capaz, su respuesta será: "*no puedo*".

Una situación aparentemente contraria es la del enseñante que exhibe el conocimiento. Aquí también el maestro es el dueño del saber y lo ostenta ante el niño, lo que conduce a una pérdida del interés en la propia búsqueda, produciendo una inhibición cognitiva. La respuesta general ante la posibilidad de conocer de estos niños es "*no me interesa*". El docente -cuidador, mamá, papá- se presenta como alguien inalcanzable, haciendo alarde él mismo de todo el saber, al punto que es difícil reconocer las diferencias entre el conocimiento y su poseedor. Lograrlo es tan difícil que se renuncia a todo intento y se pierde el deseo de conocer, explorar y comprender lo que lo rodea.

El uso de la desmentida frente al niño es menos frecuente y su consecuencia más nefasta. Consiste en negar al niño una realidad que él tiene ante sus ojos. Ante esto lo único que puede hacer es obturar, anular su capacidad de pensar, siendo su frase más típica "*no sé*" (porque no me está permitido saber lo que sé). Es una situación que deja inmerso al niño en la confusión, que llega a inutilizar el aparato del pensar inteligente, y se presenta como si tuviera una deficiencia intelectual.

Cuando el enseñante es capaz de reservar los conocimientos para el momento oportuno, sin hacer sentir a sus alumnos la prohibición por conocer, y mostrarlos sin hacer una exhibición de los mismos, dando el espacio para que el aprendiente pueda apropiárselo, estamos ante una modalidad saludable de enseñanza. Podríamos llamarla una modalidad de enseñanza-aprendizaje, en la que el maestro se deja enseñar por sus alumnos para conocer las modalidades de aprendizaje de cada uno de ellos. Es la situación de un verdadero aprendizaje.

Las tres modalidades señaladas en primer lugar, que provocan verdaderas perturbaciones en el aprendizaje, generalmente son el resultado de la forma que adquiere el vínculo con el conocimiento dentro de la estructura familiar. Cuando el niño inicia su actividad escolar ya porta estas dificultades, que en algunos casos, con experiencias realmente favorables podrían resolverse.

Sin embargo, hay situaciones patologizantes que provienen del mismo medio educativo, que provocan fracasos escolares como respuesta. El fracaso escolar proveniente desde la institución, dado el nivel de sufrimiento que produce, puede llegar a instalar cualquiera de las perturbaciones antes señaladas, que de otro modo no hubieran aparecido. Docentes que no permiten pensar a los alumnos, que se muestran dueños del saber/poder y que no pueden permitir la apropiación del conocimiento por parte del otro, la desmentida y el ocultamiento como modo de mantener el poder sobre los estudiantes, son situaciones que se observan con bastante frecuencia en los medios educativos. De todas maneras, los problemas que surgen como reacción al sistema escolar no suponen una alteración en la modalidad de aprendizaje que implique un desequilibrio.

Esperamos que su pasaje por esta estación, les haya permitido otra mirada sobre los múltiples aspectos que tiene el proceso de adquisición de conocimientos y cómo actúan las primeras experiencias de intercambio con otros en la organización de una manera de aprender. Pero también, esperamos que les deje muchas preguntas respecto a ustedes mismos, de cómo aprenden y enseñan, sobre cómo se reconocen aprendientes y cómo pueden enseñar y enseñarse a sí mismos y a otros. Y también deseamos que les haya servido para animarse a sentir el placer de aprender y de sentirse autores de esa experiencia para transmitírsela a los niños que a futuro tengan a su cargo.



## Estación IV

# LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Stella Maris Fernández

---

### ANTECEDENTES HISTÓRICOS

La teoría de las inteligencias múltiples (IM) como filosofía que orienta la educación, no es un concepto nuevo. Si hacemos un rápido recorrido histórico observaremos cómo distintos pensadores lo han tenido en cuenta.

Platón en cierto modo, parecía tener en cuenta la importancia de la enseñanza multimodal cuando escribió: *“no uséis la compulsión, dejad que la primera enseñanza sea una especie de entretenimiento; de este modo les resultará más fácil encontrar la inclinación natural”*.

Más recientemente, prácticamente todos los pioneros de la educación moderna desarrollaron sistemas de enseñanza basados en algo más que una pedagogía verbal.

El filósofo Rousseau, en el siglo XVIII, en su tratado *Emilio*, obra clásica sobre la educación, señaló que *“el niño no debe aprender por medio de las palabras sino por la experiencia, no de los libros sino del libro de la vida”*.

El reformador suizo Pestalozzi enfatizó un currículum integrado que considerara la capacitación física, moral e intelectual, basada de manera sólida en experiencias concretas.

El fundador del Jardín de Infantes moderno, Fröbel, desarrolló un currículo que consistía en experiencias prácticas con objetos para manipular, juegos, canciones, trabajos de jardinería y cuidado de animales.

En el siglo XX innovadores como María Montessori y John Dewey, desarrollaron sistemas de instrucción basados en técnicas similares a las que recomienda la teoría de las IM.

Muchos modelos alternativos actuales son esencialmente sistemas de inteligencias múltiples, que usan diferentes terminologías y con diversos niveles de énfasis sobre las

diferentes inteligencias. El aprendizaje cooperativo, por ejemplo, parece poner su principal acento en la inteligencia interpersonal, sin embargo, contiene actividades específicas que pueden involucrar a los alumnos en cada una de las otras inteligencias.

En 1904, el Ministerio de Instrucción Pública de Francia pidió al psicólogo francés Alfred Binnet y a su grupo de colaboradores, que desarrollaran una prueba que permitiera detectar aquellos alumnos de escuela primaria que estuvieran en riesgo de fracasar, así una vez identificados se podían implementar acciones que compensaran esta posibilidad. Del trabajo de este equipo de investigadores, surgieron las primeras pruebas de inteligencia que se difundieron rápidamente y que permitían medir la inteligencia de manera objetiva y reducirla a un único número o puntaje de coeficiente intelectual (CI).

Casi ochenta años después de las primeras pruebas, los avances de la Psicología cuestionan esta concepción de la inteligencia cuando se conoce la obra del psicólogo de Harvard, Howard Gardner, quien alrededor de 1980, realizó un estudio sobre el potencial humano y su realización, proponiendo llegar a un enfoque del pensamiento humano que fuera más amplio y completo, señalando que nuestra cultura había definido la inteligencia de una manera muy estrecha y propuso en su libro *Frames of Mind* (Estructuras de la mente, 1983), la existencia de por lo menos siete inteligencias. Es necesario destacar, que él señaló que las llamó *Inteligencias* intencionalmente, pues, si simplemente las denominaba aptitudes o talentos, no hubiera colocado en un pedestal eso llamado inteligencia y que en realidad existe una pluralidad de éstas y alguna de ellas quizás nunca las pensamos como tal.

## LAS INTELIGENCIAS

Gardner con una postura relativamente nueva, sostiene que no existe una inteligencia global y totalizadora sino que coexisten múltiples inteligencias, cada una de las cuales es un sistema por derecho propio, siendo independiente de todas las otras pero interactuando entre sí.

Al asumir esta perspectiva más amplia y pragmática, el concepto de inteligencia comenzó a perder su mística y se convirtió en un constructo funcional que podía verse desplegado de diferentes maneras en las vidas de las personas. Gardner (op. cit), conceptualiza a la inteligencia como:

***"Capacidad o conjunto de capacidades que permiten que un individuo resuelva problemas o forme productos que son de importancia en su entorno cultural particular."***

**Gardner, (1983)**

Este concepto resalta el número desconocido de capacidades humanas, convirtiéndolas en destrezas que se pueden desarrollar. Hasta hace relativamente poco tiempo, la inteligencia se consideraba algo innato e inamovible, se nacía inteligente o no y la educación no podía cambiar este hecho.

Gardner no niega el componente genético, es más, señala que todos nacemos con potencialidades marcadas por la genética. Las mismas pueden desarrollarse de una manera o de otra con el aporte de factores ambientales, educativos, experiencias vividas y el contexto familiar y cultural. Que las inteligencias se desarrollen o no, depende de tres factores principales:

- Dotación biológica
- Historia de vida personal
- Antecedente cultural e histórico

La dotación biológica, incluye los factores genéticos o hereditarios y los daños o heridas que el cerebro haya recibido antes, durante y después del nacimiento.

Por su parte, la historia de vida personal incluye las experiencias con los padres, docentes, amigos u otras personas que pueden ayudar u obstaculizar el desarrollo de las inteligencias. Veamos ejemplos:

Cuando Albert Einstein tenía cuatro años, su padre le mostró una brújula magnética. El Einstein adulto más tarde dijo, que esta brújula lo llenó de deseo de desentrañar los misterios del universo. Esta experiencia activó su genio y lo puso esencialmente en camino hacia descubrimientos que lo convertirían en una de las figuras cumbre de la ciencia del siglo XX.

Si un docente humilla a un alumno frente a sus compañeros, cuando muestra su creación artística durante la clase de arte, es probable que ese alumno sienta vergüenza, culpa, temor y ese evento, le condicione de alguna manera su confianza para realizar otros trabajos o para mostrar su producción a otros.

Los antecedentes culturales e históricos, incluyen condicionantes tales como: la época y el lugar donde cada persona nació y se crió, así como también, la naturaleza y el estado de los desarrollos culturales o históricos en los diferentes dominios.

Ciertas inteligencias parecerían haber sido más importantes en otras épocas, por ejemplo, antes de la revolución industrial, cuando la mayor parte de la población vivía en medios rurales, la habilidad para cosechar granos recibía una fuerte aprobación social. De manera similar, ciertas inteligencias pueden llegar a ser más importantes en el futuro, como por ejemplo la espacial con el advenimiento de la computación y otras tecnologías visuales.

Gardner (op. cit) estableció pruebas que cada una de las inteligencias debía cumplir para ser considerada como tales, en todo el sentido de la palabra y no simplemente un talento, una habilidad o una aptitud.



Al momento de publicar su obra “*Estructuras de la Mente*” (1983), determinó la existencia de por lo menos siete inteligencias básicas:

- 1.Lingüística
- 2.Lógico-matemática
- 3.Espacial
- 4.Corporal-kinética
- 5.Musical
- 6.Interpersonal
- 7.Intrapersonal

Su modelo de siete inteligencias es una formulación tentativa. Después de mucha indagación e investigación, la inteligencia naturista, superó los criterios establecidos, razón por la cual hablamos en la actualidad de, al menos, ocho inteligencias.

Gardner (op. cit.) además, sugiere una lista de probables nuevas inteligencias, pero aún queda por verse si pueden satisfacer los criterios establecidos para ser consideradas como tales:

- 1.Espiritual
- 2.Sensibilidad moral
- 3.Sexualidad
- 4.Humor
- 5.Intuición
- 6.Habilidad culinaria
- 7.Creatividad
- 8.Percepción olfativa
- 9.Habilidad para sintetizar las otras inteligencias

Naturalmente todos poseemos inteligencias múltiples en mayor o menor medida, aunque no hay tipos puros y si los hubiera sería imposible funcionar en el mundo. A través de un ejemplo veamos como ellas interactúan para realizar distintas actividades:

Un ingeniero necesita una inteligencia espacial bien desarrollada, pero también debe implementar la inteligencia lógico-matemática, para poder realizar cálculos, la inteligencia interpersonal y lingüística para poder presentar y vender sus proyectos, la inteligencia corporal-kinestésica para conducir su auto hasta la obra o subirse a un andamio.

Gardner enfatiza el hecho de que todas las inteligencias son igualmente importantes. El problema es que tanto nuestra cultura como nuestro sistema escolar, no las tratan por igual y han entronizado la inteligencia lógico-matemática y la inteligencia lingüística, hasta el punto de negar la existencia de las demás. Es por esta razón que muchos alumnos que no se destacan en el dominio de las inteligencias académicas tradicionales, no tienen reconocimiento y se diluye así su aporte al ámbito cultural y social. En ocasiones, hasta pensamos que han fracasado, cuando en realidad estamos suprimiendo sus talentos, con el sufrimiento personal que ello implica.

### **Inteligencia verbal-lingüística**

#### *Componentes centrales*

Las personas con inteligencia verbal-lingüística desarrollada poseen la capacidad de usar las palabras de manera efectiva, sea oral o escrita.

Esta inteligencia incluye la habilidad de manipular el lenguaje, y su sintaxis, fonética, semántica y sus dimensiones pragmáticas. Dicho de otra manera, las personas con esta dotación son sensibles a los sonidos, estructura, significados y a las funciones del lenguaje. La inteligencia verbal-lingüística se evidencia en los poetas, escritores, periodistas, comunicadores sociales, oradores.

Los niños con marcada tendencia lingüística: ¿cómo piensan?, ¿qué les gusta?, ¿qué necesitan para aprender respetando sus estilos cognitivos?

Estos niños:

Piensan en palabras. Les encanta leer, escribir, contar historias, jugar con palabras, preguntar.

Necesitan libros, elementos para escribir, papel, diarios y revistas, además, dialogar, contar, discutir.

### **Inteligencia lógico-matemática**

#### *Componentes centrales*

Las personas con inteligencia lógico-matemática desarrollada son capaces de utilizar el pensamiento abstracto, implementando la lógica y los números para establecer relaciones entre distintos datos. Se destacan, por lo tanto, en la resolución de problemas, en la capacidad de realizar cálculos matemáticos complejos y en el razonamiento lógico.

Dicho de otra forma son sensibles y capaces para discernir los esquemas numéricos o lógicos. Tienen una habilidad notable para manejar cadenas de razonamiento largas y encadenadas.

La inteligencia lógico-matemática se evidencia en matemáticos, físicos, contadores, economistas, ingenieros, investigadores.

Los niños con marcada tendencia lógico-matemática: ¿cómo piensan?, ¿qué les gusta?, ¿qué necesitan para aprender respetando sus estilos cognitivos?

Estos niños:

Piensan por medio del razonamiento. Les gusta realizar experimentos, relacionar conceptos mediante mapas mentales, preguntar, resolver rompecabezas lógicos, deducir reglas de matemática, gramaticales, filosóficas.

Necesitan cosas para explorar y pensar, materiales de ciencias, cosas para manipular, medir, calcular, visitas al planetario, al museo de ciencias o las actividades interactivas con programas de computación.

### **Inteligencia espacial**

#### *Componentes centrales*

Las personas con inteligencia espacial desarrollada son capaces de percibir de manera exacta el mundo visual-espacial y de ejecutar transformaciones sobre esas percepciones. Son capaces de visualizar, de representar de manera gráfica ideas visuales o espaciales y de orientarse adecuadamente en una matriz espacial. Dicho de otro modo las personas con marcada inteligencia espacial son sensibles al color, la línea, la forma, el espacio y las relaciones que existen entre estos elementos.

La inteligencia espacial se evidencia en marineros, ingenieros, cirujanos, arquitectos, decoradores de interior, artesanos, escultores, pintores, guías de turismo.

Los niños con marcada tendencia espacial: ¿Cómo piensan?, ¿qué les gusta?, ¿qué necesitan para aprender respetando sus estilos cognitivos?

Estos niños:

Piensan en imágenes y fotografías. Les gusta diseñar, dibujar, garabatear, visualizar.

Necesitan videos, películas, diapositivas, juegos de imaginación, laberintos, rompecabezas, libros ilustrados, visitas a museos.

### **Inteligencia corporal kinética**

#### *Componentes centrales*

Las personas con inteligencia corporal-kinética desarrollada poseen la capacidad para controlar y usar el cuerpo para expresar ideas y sentimientos y manejar objetos con destreza. Las personas con una marcada inteligencia corporal-kinética poseen habilidades físicas específicas como la coordinación, el equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad, así como las capacidades autoperceptivas, las táctiles y la percepción de medidas y volúmenes.

La inteligencia corporal-kinética se evidencia en deportistas, actores, mimos, bailarines, cirujanos, artesanos, mecánicos.

Los niños con marcada tendencia corporal-kinética: ¿Cómo piensan?, ¿qué les gusta?, ¿qué necesitan para aprender respetando sus estilos cognitivos?

Estos niños:

Piensan por medio de sensaciones somáticas.

Les gusta bailar, correr, saltar, construir, tocar, gesticular, practicar deportes.

Necesitan juegos de actuación, teatro, movimientos, cosas para construir, deportes y juegos físicos, experiencias táctiles, experiencias de aprendizaje directas.

### **Inteligencia musical**

#### *Componentes centrales*

Las personas con inteligencia musical desarrollada poseen la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Poseen sensibilidad al ritmo, tono, melodía, timbre o color tonal de una pieza musical.

La inteligencia musical se evidencia en músicos, cantantes, compositores.

Los niños con marcada tendencia musical: ¿Cómo piensan?, ¿qué les gusta?, ¿qué necesitan para aprender respetando sus estilos cognitivos?

Estos niños:

Piensan por medio de ritmos y melodías. Les gusta cantar, silbar, entonar melodías con la boca cerrada, llevar el ritmo con los pies o las manos.

Necesitan tiempo dedicado al canto, asistencia a conciertos, tocar instrumentos musicales.

### **Inteligencia interpersonal**

#### *Componentes centrales*

Las personas con inteligencia interpersonal desarrollada poseen la capacidad de percibir y establecer distinciones en los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas. Son sensibles a las expresiones faciales, la voz, y los gestos.

Tienen habilidad para percibir y responder a señales interpersonales, lo que les favorece para influenciar a un grupo de personas a seguir una línea de acción.

La inteligencia interpersonal se evidencia en docentes, psicólogos, políticos, comunicadores en general.

Los niños con marcada tendencia interpersonal ¿cómo piensan?, ¿qué les gusta?, ¿qué necesitan para aprender respetando sus estilos cognitivos?

Estos niños:

Piensan intercambiando ideas con otras personas. Les gusta dirigir, organizar, relacionarse, mediar, asistir a fiestas.

Necesitan amigos, juegos grupales, reuniones sociales, festividades comunitarias, clubes, aprendizaje tipo maestro-aprendiz.

La inteligencia interpersonal se basa en el desarrollo de dos tipos de capacidades, la empatía y la capacidad de manejar las relaciones interpersonales.

*La empatía* permite entender las emociones de los demás y las razones que explican su comportamiento. No debemos confundirla con compartir opiniones, ni la manera de interpretar la realidad. Supone que entramos en el mundo del otro sintiendo y viendo las cosas desde sus puntos de vista, que pueden o no ser compartidos por nosotros. La empatía se manifiesta como una suspensión temporal de mi propio mundo, de mi propia manera de ver las cosas para poder ponerme en el lugar del otro.

No se la debe confundir con simpatía, pues ésta implica una valoración positiva del otro, mientras que aquella no establece evaluación alguna.

*La capacidad de manejar las relaciones interpersonales:* se hace evidente cuando nos ponemos en el lugar del otro y entendemos su manera de pensar, sus motivaciones y sus sentimientos.

Tanto la empatía como la capacidad de manejar las relaciones interpersonales son habilidades que todo docente debería procurar desarrollar.

## Inteligencia intrapersonal

### *Componentes centrales*

Las personas con marcada inteligencia intrapersonal tienen acceso a los sentimientos propios y habilidad para discernir las emociones íntimas, conocen sus fortalezas y debilidades.

La inteligencia intrapersonal no está asociada a ninguna actividad concreta.

Los niños con marcada tendencia intrapersonal ¿cómo piensan?, ¿qué les gusta?, ¿qué necesitan para aprender respetando sus estilos cognitivos?

Estos niños:

Piensan muy íntimamente en su mundo interior. Les gusta fijarse metas, meditar, soñar, estar callados, planificar.

Necesitan lugares secretos, tiempo para estar solos, proyectos manejados a su propio ritmo, elegir entre diferentes alternativas.

Las tres capacidades en las que se fundamenta la inteligencia intrapersonal son las siguientes:

*La capacidad de percibir las propias emociones:* Implica saber prestarle atención al propio estado interno. Las emociones se experimentan físicamente, pero son el resultado de una actividad mental.

*La capacidad de controlar las propias emociones:* Implica ser capaces de reflexionar sobre los sentimientos.

*La capacidad de motivarse a sí mismo:* Implica la capacidad de saber lo que quiere y como conseguirlo, se automotiva, facilitándose hacer esfuerzo físico o mental sin que nadie los obligue. Simplemente lo hacen porque quieren hacerlo.

## Inteligencia naturalista

### *Componentes centrales*

Las personas con inteligencia naturalista bien desarrollada poseen la capacidad de cuidar y respetar la naturaleza. Tienen la habilidad para disfrutar de ella, aprendiendo de sus ciclos vitales para servirse y servirla.

La inteligencia naturalista se evidencia en biólogos, ecologistas, botánicos, agrónomos, granjeros, herbolarios.

Los niños con marcada tendencia naturalista: ¿cómo piensan?, ¿qué les gusta?, ¿qué necesitan para aprender respetando sus estilos cognitivos?

Estos niños:

Piensan interactuando con la naturaleza. Les

gusta observarla y planificar estrategias para preservar el medio ambiente. Necesitan elementos para explorar el entorno que los rodea, visitas al museo de ciencias y botánico, excursiones al campo para estimular el contacto con plantas, animales y minerales.

## Inteligencia emocional

### *Componentes centrales*

La inteligencia interpersonal y la intrapersonal conforman la *inteligencia emocional* y juntas determinan la capacidad de dirigir la propia vida de manera satisfactoria.

Si la inteligencia, en nuestra cultura, es el conjunto de capacidades que nos permiten resolver problemas o fabricar productos valiosos, la inteligencia emocional es el conjunto de capacidades que nos permite resolver problemas relacionados con nuestras emociones (inteligencia intrapersonal) e influir en las emociones de los demás (inteligencia interpersonal).

Nuestro sistema educativo ignora la inteligencia emocional, no tanto por negarle importancia sino porque a su aprendizaje se lo da por supuesto.

La escuela refleja la visión de la sociedad en su conjunto, no se le presta la misma atención a todos los estilos de aprendizaje ni se valora por igual a todas las inteligencias o capacidades. Si observamos un horario escolar nos daremos cuenta que no todos los espacios curriculares tienen asignados el mismo crédito horario.

También, en nuestra vida cotidiana se presentan infinidad de situaciones que requieren de una inteligencia emocional desarrollada. Por ejemplo, cuando solicitamos un trabajo debemos presentar nuestro currículum y evidenciar un conjunto de características psicológicas, tales como la capacidad de llevarse bien con los colegas, resolver conflictos, comunicarse. El que tengamos o no esas cualidades va a depender del grado de desarrollo de nuestra inteligencia emocional.

## LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN EL NIVEL INICIAL

Es importante desde el lugar de educadores brindar la posibilidad de desarrollo y estímulo de las inteligencias múltiples, teniendo en cuenta por un

lado, que todos los avances tecnológicos y sociales influyen de manera directa sobre la escuela, y por otro, que uno de los objetivos de la educación es lograr en los niños el desarrollo de sus capacidades, para que sean hábiles en afrontar y decidir sobre los distintos aspectos y situaciones que se les presenten. (Armstrong, 1999).

Se hace evidente que para aplicar la teoría de las inteligencias múltiples, se requiere del desarrollo de estrategias didácticas que consideren las diferentes posibilidades de adquisición de conocimiento que poseen los niños. Si el niño no comprende a través de la inteligencia que elegimos, debemos considerar que existen por lo menos ocho caminos más para intentarlo.

En Nivel Inicial ¿es posible trabajar utilizando la teoría de las inteligencias múltiples?

La respuesta es sí; qué mejor que tener a un individuo pequeño, capaz de absorber toda la información que le brindemos de manera óptima. Se debe propender a que la educación desde la más temprana edad apunte al desarrollo integral de cada una de las inteligencias, diagnosticando el potencial con que cuenta el niño y determinando cuál es la mejor forma de que éste pueda desarrollarse de manera integral, adaptándose a su manera de aprender.

Debemos tener en cuenta que durante el crecimiento del ser humano, el cerebro atraviesa un proceso evolutivo, es decir, que la masa encefálica de un bebé guarda las neuronas de toda su vida, pero las sinapsis aún no están desarrolladas a pleno.

Por lo tanto, las fibras nerviosas capaces de activar el cerebro necesitan ser construidas. Esa construcción se realiza mediante la superación de retos o estímulos determinados al que el ser humano se enfrenta diariamente y sobre todo por las experiencias que proporcionan los diferentes tipos de aprendizaje.

La teoría de las inteligencias múltiples está esperando tener más cabida en las escuelas. Esto requiere un cambio en la filosofía y la metodología de la enseñanza para rendir homenaje a la diversidad de estilos de aprendizaje.

¿Cómo hacer para innovar en una escuela tradicional e implementar este marco teórico?

Como en toda tarea, existen diferentes pasos a seguir para transformar una escuela tradicional en una de inteligencias múltiples. Lo primero que

correspondería hacer es aprender la teoría. Es imprescindible que los docentes sean voluntarios en este proceso de cambio, a través de la capacitación. Además, es sumamente necesario informar a los padres y alumnos de los objetivos que se quieren alcanzar.

Hay que tener presente que no existe un modelo para copiar, hay que armar uno nuevo, que será el fruto de la capacidad y creatividad de la comunidad educativa.

Existen instituciones trabajando con las inteligencias múltiples en Estados Unidos, tanto a nivel privado como estatal. Son las llamadas escuelas Key, como así también, otros proyectos como Spectrum, para Nivel Inicial y Arts Propel para Nivel Medio; Canadá, Israel, Venezuela, Italia, Australia, Nueva Zelanda, entre otros países, son los precursores de este cambio, siendo ya oficiales en algunos casos.

La experiencia de aplicación de este enfoque teórico puede resumirse en los siguientes logros: aumento de la autoestima en los niños incrementando el interés y la dedicación al aprendizaje, minimización de los problemas de conducta y presencia permanente del buen humor.

¿Cómo planificar clases teniendo en cuenta el marco teórico de las inteligencias múltiples?

Lo planteado hasta aquí nos indica como ideal para su implementación, el compromiso de toda la comunidad educativa con este marco teórico. No obstante, aquellos docentes que sientan la necesidad y el compromiso de cambio pueden comenzar diseñando proyectos en donde organicen los contenidos (conceptuales, actitudinales y procedimentales) elaborando diferentes estrategias de enseñanza, que favorezcan el desarrollo de todas las capacidades de sus alumnos. Estos proyectos pueden tener una duración acotada o pueden, en cambio, realizarse a lo largo del año.

La teoría proporciona un contexto para que los docentes puedan enfrentarse a cualquier habilidad, contenido, área, tema y desarrollar por lo menos ocho maneras distintas de enseñarlos.

En esencia la teoría de las inteligencias múltiples ofrece una forma de planificar clases diarias, unidades semanales o temas y proyectos para un mes o todo el año, para que cada niño sienta que tiene la oportunidad de desarrollar sus múltiples capacidades teniendo en cuenta sus preferencias.



## ALGUNOS EJEMPLOS

### Proyecto: Creando una orquesta

La siguiente es una propuesta de proyecto, en el que se aplican diferentes estrategias de enseñanza para favorecer el despliegue del interjuego de las siete inteligencias.

*- Inteligencia lingüística:*

Crear historias acerca de los orígenes de diferentes instrumentos musicales. Búsqueda en libros y revistas sobre la forma convencional de escribir los nombres de los instrumentos .

*- Inteligencia espacial:*

Dibujar y diseñar los diferentes instrumentos musicales.

*-Inteligencia naturalista:*

Propiciar paseos por la plaza del barrio, observando y seleccionando diferentes materiales naturales para la construcción de los instrumentos.

*-Inteligencia corporal- kinética y espacial:*

Construir y pintar los diferentes instrumentos. Juegos corporales y de actuación siguiendo el ritmo musical de los instrumentos creados.

*-Inteligencia lógico-matemática:*

Enumerar los instrumentos construidos. Clasificarlos según las formas geométricas que posean.

*-Inteligencia musical:*

Tocar los diferentes instrumentos, explorando los sonidos que emiten.

*-Inteligencia interpersonal:*

Organizar una fiesta para presentar la orquesta.

### Proyecto: La vivienda

El ejemplo que se presenta a continuación delinea un trabajo con los niños alrededor de los siguientes interrogantes:

¿Qué es una casa o vivienda?, ¿quién la hace?, ¿cómo se hace?, ¿siempre fueron así? Estas preguntas pueden ser abordadas a través de:

-Dibujos (Inteligencia espacial)

-Conversaciones y preguntas a los papás (Inteligencia interpersonal)

-Lectura de cuentos (Inteligencia lingüística)

-Salir de visita al barrio para encontrar diferencias y similitudes entre las viviendas, luego se les propone que dibujen todo lo que observaron: formas, tamaños, colores. (Inteligencias Espacial y Lógico-matemática).

-Contar el cuento de "Los tres chanchitos" y luego pedirles que expresen con el cuerpo las partes del cuento. (Inteligencia corporal-kinética)

-Pensando en las distintas herramientas de construcción, inventar canciones y ponerles ritmo con el cuerpo. (Inteligencias musical y corporal-kinética)

-Construir la maqueta de una casa utilizando medidas no convencionales. (Inteligencias espacial, lógico-matemática y corporal kinética).

-Buscar en revistas o ver videos acerca de los elementos que ofrece la naturaleza a los animales para que estos construyan sus hogares. (Inteligencia naturalista).

-Contar películas en las que hayan visto otros tipos de vivienda (Inteligencias interpersonal y lingüística).

-Sugerirles que piensen y planifiquen cada uno acerca de cuál sería la mejor forma de que los papás se enteren de todo lo que aprendieron sobre las viviendas (Inteligencia intrapersonal).



## Estación V

### DINÁMICA DE LA CAPACIDAD INTELECTUAL Y EL APRENDER

Alejandra Taborda

---

Afortunadamente, en los sistemas educativos actuales se reconoce, sin lugar a dudas, el peso que tiene el desarrollo armónico de la personalidad en el aprender y en las posibilidades de desplegar la capacidad intelectual. Por este motivo, en esta Estación queremos agregar, a lo expuesto previamente, otra perspectiva teórica, en la que se considere el desarrollo de la dinámica de la capacidad intelectual en el marco de una matriz vincular.

El concepto de potencial intelectual hace referencia a la capacidad natural con que una persona cuenta desde su nacimiento. La evolución de tales potencialidades, es posible en el marco de una matriz vincular capaz de sostener las necesidades de dependencia infantil y el paulatino camino que emprendemos hacia la independencia, o mejor dicho, hacia la dependencia relativa. Tal proceso se liga en forma indisoluble con el desarrollo global de la personalidad.

Partimos de considerar que poder pensar sobre nosotros mismos y los otros está anclado a las posibilidades de encuentro, de comprensión, de apaciguamiento de la angustia, de calmar el dolor, la rabia o sea, de establecer vínculos lo «suficientemente buenos». Así, se van creando espacios de comunicación que llenan de satisfacción al niño y a la persona que cuida de él. En otras palabras: calmar, hacer feliz a otro, crea tranquilidad, felicidad y promueve la capacidad de construir estados mentales posibilitadores del pensar sobre sí mismo y sobre el mundo que nos rodea.

Cabe reafirmar, que la capacidad intelectual se despliega en una matriz vincular y no hay vínculo sin una influencia mutua. En otras palabras, cada una de nuestras

capacidades/discapacidades naturales se desarrollan en torno a las vivencias relacionales y las múltiples combinaciones conscientes e inconscientes que de ellas se realizan.

En busca de hacer más contundente lo expuesto, voy a referir el modo en que lo ejemplifica Fernández, A. (2000) cuando relata el desconcerto que experimentaba un grupo de docentes frente a un niño que era brillante en música, era solista en el coro de la iglesia y prometía evolucionar aún más en esta área musical. Sin embargo, no lograba aprender en la escuela por lo que iba a ser derivado a un programa de educación especial, en el que pudiera desarrollar su inteligencia musical. Un recorrido por la historia del niño, huérfano de madre desde que tenía seis años, develó que cuando pequeño cantaba junto con ella en el coro de la iglesia. El había convertido esta actividad en el lugar de "reencuentro" con ella. El ejemplo es impactante y advierte sobre lo que denota y esconde el desarrollo de una u otra capacidad. Antes de continuar, los invito a que piensen en ustedes mismos, en su propia historia. Quizás puedan recordar cómo la abuela les enseñó a..., la mamá a..., el papá a..., los amigos a... y también, cómo se dificultaron las posibilidades de desarrollarse en... cuáles de estas dificultades pudieron ser sorteadas y sirvieron para crear nuevas posibilidades...

¿Se han preguntado por qué han escogido este espacio de formación?, ¿qué las motivó a estudiar, cómo se fue articulando su propia historia en esta elección vocacional, en su modalidad de aprender y pensar?. En ocasiones observar y entender a otros nos permite pensarnos; por ello voy a recurrir a

otro ejemplo: un adolescente en su proceso de orientación vocacional se emocionó intensamente al recordar una de sus grandes pasiones infantiles, jugar con ladrillitos (legos) armando casas, aviones, autos y naves. Para reconstruir cómo había surgido en su vida esa gran pasión, trajo al consultorio fotos de cuando tenía sólo dos años, en las que aparecía enyesado, lo que le había impedido moverse por un período de sesenta días. Además, en estas fotos estaba jugando junto a su madre con los ladrillitos que ella le había regalado para entretenerlo mientras no pudiera caminar. Su juego le había permitido armar, desarmar, arreglar, crear, y con ello elaborar el dolor psíquico provocado por el accidente y sus consecuencias; así como también, mantener la esperanza de las posibilidades de reparar su pierna fracturada. Este contacto emocional le permitió, entre otras cosas, reencontrarse con su historia, darle una continuidad a sus pasiones infantiles, articularlas con su modalidad relacional, sus deseos actuales y buscar elegir una carrera que lo inspirara a mantener viva su capacidad de apasionarse.

Se ha comprobado que los niños con perturbaciones psicológicas suelen presentar inhibiciones intelectuales de intensidad y modalidad variables. Esto se debe a que dichas perturbaciones se instauran a modo de un sistema estructurado de intentos de autoengaño o intentos de no querer saber nada de nada, que por supuesto dificultan el conocimiento del mundo externo y del mundo interno. Estos intentos de “cerrar los ojos y no poder pensar” entorpecen la creación de productos, organizaciones y combinaciones nuevas que son la fuente de producción de ideas y pensamientos. El conocimiento del mundo externo implica una interrelación con los objetos, acontecimientos, personas, en la que se pone en juego la capacidad de conexión, unión y separación, que permitirá reconocer semejanzas, diferencias, particularidades.

El hombre busca conocer y comprender para poder manejarse en un entorno que genera

multiplicidad de estímulos, que trascienden la posibilidad de identificarlos y entenderlos. Para lograr reducir la complejidad que genera el innumerable caudal de estímulos, se crean estrategias cognitivas tendientes a disminuir dicha complejidad. Este proceso de reducción es selectivo y se adecua a los intereses de cada persona, a la etapa evolutiva que transita, al desarrollo psicoafectivo y a la estimulación que recibe del medio. Sólo una evolución personal favorable, permitirá el paulatino enriquecimiento del pensamiento que dará lugar a la construcción de categorías, formación de conceptos, capacidad de combinar pensamientos, a la creación de símbolos, es decir, al lenguaje. Procesos en los que la comunicación con otros, consciente e inconsciente, tiene un rol predominante.

En la construcción de categorías se pone en juego la capacidad de clasificar y de seriar (operaciones centrales de la inteligencia). Pero, tal como lo expresa Alicia Fernández (2000), nadie aprende a clasificar a partir de agrupar objetos por color, forma y tamaño o a seriar a través de ordenar objetos de mayor a menor; sólo se llega a ello a partir de las clasificaciones y seriaciones que implican, en primer término, el encontrar un lugar en el mundo. En otras palabras, en la medida en que el niño pueda sentirse -porque así lo signifiquen sus padres, cuidadores, docentes, la institución educativa y la sociedad- perteneciente o incluido en una clase: "*soy hijo de...*", "*soy mujer*", "*soy varón*", "*soy inteligente*", "*soy mayor o por el contrario...*", y conjuntamente sea singularizado en su diferencia: como único, distinto, seriado de los otros dentro de esa pertenencia, podrá clasificar y seriar otros objetos.

Estos procesos de clasificación y de seriación son la base de todo aprendizaje. Nos gustaría invitarlos a que piensen cómo crearían espacios en los que puedan ayudar a los niños a desarrollar estos procesos mentales. Más adelante retomaremos esta temática.

A través de un ejemplo vamos a tratar de hacer más concreto lo expuesto y darle la vivacidad de lo cotidiano. La bibliografía con

la que ustedes tendrán contacto focaliza su interés en la lectura y la creación compartida de cuentos. Hemos observado con frecuencia en las instituciones educativas, el temor a hablar de lo que preocupa o lo que les provoca dolor a los niños, proponiendo relatos de cuentos en los que se evitan situaciones conflictivas, agresivas, dolorosas o que generan temores. Quedan así excluidas y acalladas, las posibilidades de pensar, clasificar, seriar, encontrar lugares comunes para dialogar sobre lo que temen, lo que desean y está prohibido, lo que desean y por ahora no se puede o sobre lo que los enoja. Nos gustaría que se preguntaran: ¿por qué suelen aparecer esas dificultades para compartir estos sentimientos?, ¿por qué no se confía en que hablar sobre ellos abre un espacio para ser pensados, compartidos y de ese modo encontrar alivio?

Ustedes cuando se sienten preocupados, cuando algo los ha frustrado ¿no se lo cuentan a alguien confiable y así se alivian y pueden pensar sobre lo que les preocupó?. Además, si prestan atención, en cuentos tales como: *Capercita Roja, La Cenicienta, Blanca Nieves, Los Tres Chanchitos*, que tanto les gustan a los niños, lejos de ser relatos felices reflejan situaciones de temor, odios, pérdidas; entonces, ¿por qué inhibir cuando la invención infantil toma estos carriles?

Muchas veces decimos que el desarrollo de la capacidad intelectual, está íntimamente ligado a la afectividad como un constructo abstracto y se nos dificulta el poder referirlo a realidades cotidianas. Cabe reafirmar que el clima emocional en el que niño se encuentra inmerso, impregna sustancialmente el desarrollo intelectual, moral, la percepción de sí mismo, el deseo de comunicarse con otros, la seguridad o inseguridad con que se reconozca y se acerque al mundo externo.

La actividad intelectual supone las siguientes funciones básicas:

a) Percepción: posibilita la función de adquisición sensorial de los datos de la

realidad, especialmente cuando la atención se focaliza en ellos.

b) Conservación y reproducción de los datos: se ponen en juego la memoria y los hábitos adquiridos.

c) Elaboración: a través de la cual se transforman, combinan y recrean los datos para formar nuevas ideas a partir de los procesos de pensamiento. En ellos interviene la capacidad de conceptualizar, enjuiciar y razonar, es decir, posibilitan el análisis para luego llegar a la síntesis que da origen a un nuevo producto en el que pueden reconocerse sentidos, motivos y finalidades.

Luzuriaga (1979), señala que la actividad intelectual puede verse perturbada, en todas o algunas de sus funciones básicas, según características particulares del desarrollo del psiquismo, el que confiere un modo personal de vincularse o desvincularse con la realidad interna y externa. En este sentido, a continuación realizaremos algunas consideraciones específicas sobre dichas funciones y sus posibles perturbaciones.

#### PROCESOS PERCEPTIVOS Y MODALIDADES DE VINCULARSE

En ocasiones, las dificultades en el contacto con los objetos son producidas por déficit en las funciones perceptivas sensoriales, lo cual está estrechamente ligada con la atención. Generalmente, las personas consideran sintomáticas las dificultades en la visión y la audición, restando importancia al gusto, al olfato y a la kinestesia. Si bien las limitaciones en la percepción suelen tener una base orgánica, dado que pueden estar afectados uno o varios órganos sensoriales, estas inhibiciones pueden aparecer también por otras razones (distracciones, aburrimiento, etc.), siendo el objetivo no conciente evitar el contacto con el o los objetos perturbadores.

Para lograr mantenerse distante de la realidad, una persona puede recurrir a distintas técnicas, concientes o no y quedarse con la sensación de estar aburrída, desinteresada o con una atención dispersa, estados que habitualmente son formas de manifestar encubiertamente la angustia que lleva a la desconexión de la realidad.

El aburrimiento frecuente esconde disconformidad, búsqueda de algo que no se puede definir, y que no se logra descubrir en ningún objeto; aquí se habla de un desconocimiento de sí mismo, de los propios intereses y de los objetos que son dejados de lado rápidamente con una sensación de decepción. Estos sentimientos suelen aparecer en aquellos momentos evolutivos de cambio (ingreso escolar, pubertad, adolescencia, etc.). Al analizar cómo se producen, a menudo encontramos el deseo de acercarse a los objetos y simultáneamente una inhibición que bloquea la acción, como si la intención de acercamiento no fuese estímulo suficiente. Este conflicto genera dudas acerca de lo que se puede o de lo que se desea y estas mismas dudas, suelen ser fuente de distracción quedando mucha de la energía de la persona comprometida y consecuentemente, inhibida su curiosidad.

La distractibilidad oculta también sentimientos de angustia. Puede manifestarse como un ensimismamiento o, en su defecto, como un desbordante interés por muchos objetos al mismo tiempo, provocando ansiedad, atención dispersa y un conocimiento superficial. En ambos casos, suele verse también involucrada la percepción del tiempo.

Aquí queremos hacer un paréntesis y detenernos, para advertirles que en la actualidad mucho se habla de déficit atencional y con ello frecuentemente se etiqueta incorrectamente la inquietud, la curiosidad, la necesidad de jugar, de moverse, de probar. No podemos dejar de mencionar, que muchas instituciones educativas tratan de poner parámetros, normas que los niños saludables no pueden cumplir; por ejemplo les

exigen una quietud, obediencia exageradas o reúnen en una clase un número superior al que un docente puede cuidar y frente a esto, la inquietud y la desobediencia suelen acentuarse.

Para que un niño pueda interesarse, sentirse curioso, acercarse, tiene que estar básicamente libre de angustias y temores excesivos, lo que implica sentir confianza en sí mismo y en el mundo, tolerar que no sabe o que a veces es difícil lograr una meta. Una desconfianza excesiva lleva a poner más energía en vigilar a lo que se teme y en menor medida, en la búsqueda de conocer nuevos objetos que generen la elaboración de ideas o pensamientos.

El conocimiento puede verse dificultado por inhibiciones motrices o por movimientos excesivamente rápidos, con una actitud de búsqueda desmedida que no le permite detenerse el tiempo suficiente en cada objeto.

Para comprender la causa de la modalidad motriz, es preciso conocer en qué ocasiones aparece, respecto de qué objetos, así como también, qué sector de la afectividad ha comprometido.

Uno de los motivos que suelen provocar inhibiciones motrices son los temores excesivos, que conducen a necesitar la aprobación externa para realizar acciones. En ocasiones, dichas inhibiciones aparecen ligadas a dudas excesivas que le impiden decidir; en otros casos, la búsqueda de perfección, sentimientos de tristeza o temores paralizantes son la causa de tales inhibiciones.

La actividad excesiva en los niños suele estar motivada por ansiedad, una lucha activa contra los sentimientos depresivos propios o de las personas significativas que lo rodean o a dificultades para tolerar que alguien pueda guiarlos. Además, las inhibiciones motrices o el exceso de actividad suelen ser formas de expresar terquedad y rebeldía, necesidades de cuidado, dificultades de estar a solas consigo mismo o perturbaciones en su capacidad de manejar sus enojos.

En las instituciones educativas hemos podido observar a menudo que las inhibiciones en el juego y la obediencia exagerada, suelen pasar

desapercibidas o peor aún, son halagadas por los adultos, cuando en realidad se trata de un síntoma preocupante.

Los niños pequeños saludables son inquietos, juguetones, enérgicos y en ocasiones impulsivos, porque su lenguaje aún no les alcanza para regular, expresar y pensar sus emociones.

La percepción de sí mismo es un factor importante en el desarrollo intelectual, a su vez, influye en cómo se capta y se relaciona con el mundo externo. Por ejemplo, preguntas tales como: "*¿puedo o no puedo?*"; "*¿soy o no soy capaz?*"; "*¿me resulta fácil o difícil?*"; "*¿ganaré o perderé?*" y las respuestas a estos interrogantes incidirán en la confianza con que enfrente diversas situaciones.

## PROCESOS MNÉMICOS

La atención que se presta a los objetos percibidos influye en la capacidad de memorizar, dado que las funciones mnémicas conservan y evocan la información que se adquiere a partir de la experiencia y permiten que la vida se constituya en un continuo aprender y, por lo tanto, en una permanente actualización de lo ya aprendido. A su vez, esto supone procesos de contrastación entre la realidad y su representación en la memoria, como así también, entre esas representaciones y lo que se evoca perdiéndose muchos detalles en el curso de estas transformaciones.

Las dificultades para memorizar pueden sentar sus bases en diferentes funciones psíquicas. Así, por ejemplo, suelen aparecer limitaciones en la capacidad mnémica en los niños que manifiestan una búsqueda excesiva e indiscriminada de conocimientos, lo cual puede asociarse también con un contacto fugaz con los datos de la realidad.

El ensimismamiento en el mundo interno también dificulta la percepción, el análisis, el reconocimiento, y por ende, queda bloqueada la capacidad de conservar y evocar.

Ponemos aquí especial énfasis en los procesos mnémicos porque consideramos que

la memoria constituye uno de los pilares que posibilitan la estructuración de la identidad. Es precisamente a través de ella que el hombre se puede reconocer en una continuidad temporal y espacial y así percibirse con una historicidad tanto en el desarrollo filogenético como ontogenético. Lo temporal se inserta en la constitución de la identidad personal-grupal, permite conocer y reconocer el entorno en que se vive y mantiene una relación de mutua influencia con la capacidad de construir categorías conceptuales.

Por otra parte, las dificultades para recordar pueden estar ligadas a perturbaciones emocionales; en muchos casos no sólo olvidamos lo conflictivo, sino también todo lo que de algún modo se relacione con ello. Esto puede manifestarse como olvido de características de los objetos o como bloqueos en la ejecución de acciones habituales.

Además de asociarse con perturbaciones emocionales, el olvido puede producirse debido a la falta de práctica, a interferencias provenientes de conocimientos similares, a la transformación de la información atribuible a la incorporación y asimilación de nuevos conocimientos y experiencias. Los fenómenos de adquisición y pérdida de información son procesos solidarios entre sí.

Reiteramos que las funciones mnémicas configuran los sustentos básicos del desarrollo individual y cultural: es a partir de ella que se va construyendo la identidad, el self o sí mismo y la interpretación de la realidad.

## PROCESOS SIMBÓLICOS

Los procesos simbólicos, en sí mismos, implican una transformación de la realidad, que se efectúa a partir de la formación de conceptos, juicios, razonamientos y recuerdos de experiencias anteriores.

La elaboración de conceptos se inicia al aislar mentalmente factores o aspectos comunes y esenciales que permiten agrupar los objetos percibidos. Este proceso se efectúa a través de clasificaciones y seriaciones que



posibilitan los procesos de abstracción y generalización que conducen a la formación de ideas. Así, el niño va desarrollando paulatinamente una organización coherente del mundo y de sí mismo.

En la construcción de conceptos influye la capacidad de tolerar e integrar los aspectos agradables y desagradables del objeto que se conoce, así como también las contradicciones que puedan surgir al elaborar ideas nuevas. Por lo tanto, al conocer algo nuevo interviene lo ya conocido, sea para facilitar o para interferir en el acercamiento a otros objetos.

En los procesos de pensamiento intervienen la capacidad de juzgar, a través de la cual se establece una relación entre el sujeto que percibe y el objeto percibido, lo que permite también afirmar o negar las relaciones entre ellos.

Estas apreciaciones personales del sujeto se apoyan en creencias, ideas o experiencias anteriores, en la capacidad de integrar lo conocido con lo nuevo y en las interconexiones que pueden efectuarse entre las relaciones.

De este modo, el juicio "*descansa en la naturaleza de las percepciones, las cuales llevan al reconocimiento de la realidad de los objetos*" (Luzuriaga, 1979); por lo tanto, esta función intelectual se ve influida por la modalidad particular en que la afectividad pone su sello en todas y cada una de sus funciones.

El juicio se va gestando poco a poco a medida que los procesos de pensamiento se adaptan al principio de realidad y a las reglas de pensamiento lógico. A su vez, cuando se enlazan una serie de juicios, de tal modo que el último derive de los anteriores y que la relación de antecedente-consecuente origine una nueva conclusión gestada en la unión de dichas relaciones, estamos frente a los procesos de razonamiento. Estos procesos se llevan a cabo por analogía, inducción o deducción, que permiten extraer nuevas conclusiones a partir de algo ya conocido. Por esto, en ellos se inserta e incluye el caudal de experiencias de la persona, que confiere siempre un tinte particular.

El lenguaje se inserta en todas y cada una de las actividades mentales del ser humano e

influye en la modalidad de conectarse con el entorno, puesto que impregna los procesos de percepción, asociación, memoria, organización y estructura de categorías jerárquicas.

Los niños buscan desde edad temprana clasificar los objetos en próximos/distantes. Así por ejemplo, cuando los objetos se encuentran próximos e inmóviles el bebé los toma con sus manos y los lleva a la boca, en cambio cuando los objetos están lejanos y en movimiento agita sus piernas, sus brazos.

A medida que va logrando nombrarlos se van ampliando las posibilidades de clasificar, ya que la denotación misma implica dar nombre a los objetos que comparten un aspecto en común. A pesar de esto, la capacidad de establecer relaciones y generalizaciones sigue una secuencia evolutiva que trasciende al desarrollo lingüístico mismo.

En los niños de 4 a 12 años, el lenguaje se convierte paulatinamente en un importante instrumento de pensamiento porque es un sistema de codificación que permite manejar, desde la situación actual, lo que está distante en el espacio y en el tiempo.

Además facilita, en el curso del desarrollo, la adquisición de las regularidades recurrentes de los objetos para lograr lo que ha de llamarse representación mental, e ir más allá del aquí y el ahora, creando formas de unir, de integrar sucesos pasados, presentes y futuros.

Al ir liberándose de lo inmediato se amplifican las posibilidades de pensamiento, lo que ayuda a la comprensión de las dimensiones espaciotemporales, al logro de representaciones de conjunto simultáneas y fundamentalmente, a la iniciación en la utilización de técnicas de resolución de problemas que no dependan necesariamente de la acción y que recurran a la representación.

Alicia Fernández (1992), indica algunas condiciones necesarias, aunque no suficientes, para que un niño pequeño pueda aprender a hablar y desee hacerlo, ellas son:

- La significación, a partir de los padres, de un hijo con derecho de ser diferente a ellos.



-Una escucha paterna interpretativa, materna y/o de sus cuidadores, que otorgue sentido a la expresión corporal-sonora del niño, antes de que el mismo aprenda a hablar.

-Una escucha paterna, materna y de sus cuidadores que espere y soporte descubrir la originalidad y diferencia entre la enunciación del niño y lo que ese adulto esperaba y deseaba oír.

- Que el niño haya recibido y reciba palabras que traduzcan sus sentimientos por parte de los adultos que lo cuidan.

-La significación a partir de los padres y cuidadores de un niño que pueda enunciar, organizar sus opiniones y argumentos.

-Que a partir de los tres o cuatro años el niño encuentre placer al descubrir que puede callar y en ese silencio seguir pensando. En este período vital descubre la privacidad de su mente.

-Que el niño descubra su autoría de pensamiento y que la palabra brinde la posibilidad de optar mostrarlo o guardarlo para sí, o sea elegir los pensamientos que desea comunicar y sobre los que prefiere guardar en secreto.

-Que el niño pueda confiar en que lo que cuenta en privado, en privado quede.

Quienes han tenido contacto con niños habrán observado que muchas veces el brillo de sus ojos, sus actitudes, permiten inferir fácilmente algunos sentimientos que aún quieren guardar en secreto.

Por ejemplo, algunas veces se enamoran o ciertas situaciones les provocan celos y si bien se les nota, tratan de guardar estos sentimientos para sí o comentarlos con alguien de mucha confianza; pero frecuentemente los adultos impactados por el crecimiento o por otros motivos lo comentan con otros estando ellos presentes, con lo que se sienten avergonzados.

¿Se han detenido a pensar en esto? Es bastante común.

Para dar muestra de ello, les puedo contar una anécdota: en una ocasión una mamá, encantada por el crecimiento de su vivaz hijo de cuatro años, en una reunión de amigas y en presencia del niño contó que éste quería llevarle flores de regalo a su compañerita preferida pero que le daba vergüenza; el niño enojado y colorado dijo: "*Eso que yo te cuento no es para que se lo cuentes a nadie*". Existen innumerables situaciones como esta y a veces no tan ingenuas como la descrita en que exponemos los sentimientos privados de los niños, sin preguntarnos si ellos quieren darlos a conocer a otros.

Ustedes habrán escuchado entre adultos hablar frente al niño de sus celos o sus rabietas u otras cosas, como si el niño no entendiera o no estuviera presente.

¿Pueden imaginarse cómo se sentirían si hubiese algunas personas hablando de ustedes, mientras sólo se les da el lugar de escuchar lo que dicen, como si ustedes no entendieran?

Por ser este un libro dirigido a futuros Licenciados y o Profesores de Nivel Inicial, a continuación vamos a señalar algunas condiciones necesarias pero no suficientes que pueden ayudar a crear espacios relacionales facilitadores del desarrollo intelectual, señalados por Alicia Fernández (2000):

-En primer lugar, poder mantener vivo el sentido del humor, la alegría genuina en el encuentro con otro. Es precisamente la alegría lo que permite el nacimiento de la esperanza y posibilita soportar los momentos de desilusión.

-Poder escuchar los requerimientos del niño, consolarlo en sus tristezas, enojos, dolores.

-Propiciar las posibilidades de preguntar a partir de preguntarse con...

-Responder a las preguntas del niño sinceramente.

-Respetar la privacidad, la singularidad de niño.

-Pensar con..., pudiendo valorar las disidencias. Sólo de la capacidad del preguntarse, disentir, coincidir, armar/desarmar y del reconocimiento de lo que se puede, de lo que se sabe y de lo que aún no se puede o no se sabe, podrá surgir la capacidad de pensar y con ello el pensamiento creativo.

-Valorar la capacidad de elegir que todo ser humano tiene el derecho y el deber de desarrollar.

-Plantear y plantearse metas que, por alcanzables, se conviertan en alegres desafíos a conquistar.

-Y ya cuando el niño habla, promover la posibilidad de que pueda contar y con ello

compartir con sus compañeros sus temores, tristezas, alegrías y triunfos. Al relatar escenas, episodios, permite que otros conozcan sus sentimientos y abre la posibilidad de pensarlos, de diferenciarlos. Además, se posiciona como enseñante, da a conocer algo que el otro no conoce y no puede adivinar, descubriendo y redescubriendo el poder de la privacidad.

- Reconocerle a todo niño sus posibilidades de enseñarle a otros niños y a los adultos. Alicia Fernández (op. cit.) lo dice así: *"Para que el niño pueda aprender debemos dejarlo enseñar [...] La escuela es un lugar donde el niño puede conocerse-conocedor"*.

-Crear espacios lúdicos en los que además, pueda elegir entre desarrollarlo a solas o en compañía de...

-Diferenciar entre agresión y agresividad.

## Estación VI

# EL JUEGO Y LOS PRIMEROS AÑOS DE VIDA

Beatriz Galende y María de los Angeles Abraham

---

Desde que el niño nace, necesita encontrarse con un entorno que lo cobije, sostenga, estimule a explorar el mundo que lo rodea y a comunicarse jugando.

Al nacer, el bebé paulatinamente va adaptándose a lo nuevo, lo desconocido. A partir de sus percepciones y en la medida que su capacidad motriz se lo permita, irá logrando una noción de sí mismo y de los otros. Según como transcurran sus exploraciones se irá configurando la base para su actividad lúdica, que al irse complejizando expresará una manera particular de ser y estar consigo mismo y los otros.

Como veremos en esta estación, son numerosos los investigadores, que en el campo de la Psicología, han señalado la importancia que tiene el juego en la vida de los niños, en su desarrollo y en la capacidad de aprender.

Freud (1907-1908), decía:

*"... la ocupación favorita y más intensa del niño es el juego [...] Todo niño que juega se conduce como un poeta, creándose un mundo propio, o más exactamente, situando a las cosas de su mundo en un orden nuevo, grato para él".*

Hagamos un paréntesis, ¿se recuerdan jugando?, ¿se identifican con la cita que hemos referido en esta página?

¿Por qué este paréntesis? Porque el propósito de este escrito es poder compartir con ustedes algunas de las principales ideas y aportes teóricos delineados por el psicoanálisis y el constructivismo. Por la relevancia que reviste este tema, es nuestro interés procurar que los contenidos que

abordaremos, se constituyan en un puente que permita el encuentro entre ustedes y nosotros para dialogar sobre los momentos evolutivos por los que transita el niño en el jugar.

### APORTES DESDE LA TEORÍA PSICOANALÍTICA

Desde el psicoanálisis el juego es analizado como una expresión simbólica de deseos y de actos. Los impulsos del niño que se ven frustrados, ya sea por sus inhibiciones o por prohibiciones que provienen de los adultos, lo mueve a buscar por sí mismo y en sí mismo formas de autoexpresión que le permitan elaborar sus temores, ansiedades, sentimientos de inferioridad y satisfacer lo que en la realidad no está a su alcance o está prohibido. Así el juego, al ser como un mundo propio, le brinda la seguridad para dar libre escape a los sentimientos de inferioridad y de adquirir otros de seguridad. También puede convertirse en reflejo de las relaciones familiares, con otros adultos, con pares, en el que se ponen en escena, se ensayan y se corrigen, los vínculos con los diferentes miembros del grupo familiar y/o extrafamiliar.

Para hacer más comprensible lo señalado, referimos a continuación, cómo Freud analiza, en "*Más allá del principio de placer*" (1920), una escena lúdica, de un niño de 18 meses, que ha dado en llamarse el "*juego del carretel*" o "*juego del Fort-Da*". A partir del análisis de estas observaciones, postula principios básicos sobre lo que impulsa a un niño a jugar.

En el juego del "*Fort-Da*", el niño arrojaba en forma repetida, objetos que tenía al alcance hasta hacerlos desaparecer de su vista, más tarde se aferra a un carretel de madera atado a

una cuerda para hacerlo desaparecer, poniéndolo detrás de su cuna. Las desapariciones iban acompañadas por un “o-o-o” del niño, que son interpretadas como exclamaciones de Fort! (afuera) y un grito de alivio al producirse la reaparición del objeto. En este juego significativamente, el niño repetía principalmente la primera parte (hacer desaparecer) aunque evidentemente, el mayor placer era producido por la reaparición del objeto. Más tarde, Freud observa que el niño encuentra otra forma de hacerse “*desaparecer a sí mismo*”, pues descubre su imagen reflejada en un espejo y agachándose hace que ésta desaparezca repetidas veces, con el consiguiente acompañamiento de su “o-o-o”. A partir de estas observaciones, el autor señala que el motor de esta actividad será la angustia surgida de situaciones anteriores que excedieron la capacidad del niño para afrontarlas eficazmente y que por lo tanto, constituyeron situaciones traumáticas.

El intento de dominar la angustia, es lo que lleva al niño regido por la compulsión de repetición, a repetir hechos traumáticos, dolorosos. De esta forma busca alivio logrando manejar lo que resulta excesivo para su Yo.

Es decir, que el niño en la repetición compulsiva del hecho traumático, por ejemplo la partida de la madre que escenifica activamente en el juego del “*Fort-Da*”, busca vencer la angustia a la que se vio sometido. Repitiendo ésta situación reproduce el trauma y el dolor con el fin de lograr alivio y también le permite hacer activo lo que sufrió pasivamente ampliando así, las posibilidades de manejar las apariciones y desapariciones de las que fuera víctima.

Posteriormente Klein (1929), si bien retoma el principio de compulsión a la repetición, el de placer y el de hacer activo lo pasivo, postula una teoría y una técnica específica para el análisis del juego de los niños, ampliando los principios señalados por la teoría freudiana.

Para ésta autora, el juego es un medio de realización de deseos y un modo de

dominación de la angustia, que le permite al niño ir elaborando traumas mediante la repetición de los hechos y el paso a la actividad, le ayuda a vencer el miedo frente a peligros (internos y externos) proyectándolos en el juguete desde los primeros momentos de la vida, ya que la capacidad de simbolizar, según la autora, aparece tempranamente. El niño normal es el que presenta un juego activo y enriquecedor, no juega compulsivamente ni en forma inhibida, así como tampoco, tiene dificultades en la simbolización o dramatización de sus conflictos.

Otro de los autores que con sus aportes enriquecen el tema es Winnicott (1984), quien señala, que el juego está ubicado en un espacio “*intermedio*”, potencial, entre el niño y su madre y en un tiempo entre el narcisismo primario en el que, no existe diferenciación entre yo- no yo y el momento evolutivo en que el niño ya puede reconocer la existencia de la realidad interna y externa. El bebé paulatinamente se va instalando en este espacio intermedio para lograr ubicar el objeto libidinal como diferenciado de sí.

En este espacio transicional, el niño crea objetos, juega y despliega su creatividad. Al jugar siempre hay un compromiso corporal, donde lo central gira en torno a la modulación de la excitabilidad, dado que cuando esta excede las posibilidades de ser metabolizadas por la mente del niño coarta la vivencia de creatividad, de ser “*persona*”. Es decir, que el juego tiene gran importancia en cómo se constituye y construye el propio psiquismo. Volveremos sobre este tema para profundizarlo más adelante en la Línea C.

Por su parte Doltó (2000), sostiene que todo juego es mediador de deseos y esa es la función primordial, es decir, más allá que el niño gane o pierda, experimenta placer por el solo hecho de jugar. Además, en los casos en que puede compartirlo, le permite expresar sus deseos a otros o por el contrario, mantener un singular diálogo consigo mismo.

Podemos sintetizar los aportes de los autores antes referidos del siguiente modo: el

jugar permite transformar el mundo posibilitando asimilar la realidad al Yo, siendo el promotor del desarrollo, de la búsqueda de elaboración y dominio de la realidad con sus dificultades. Remarcamos que desde el punto de vista psicoanalítico, el juego es analizado teniendo en cuenta la función de elaboración de los conflictos y deseos que emergen en cada etapa evolutiva. En los primeros momentos de la vida las ansiedades de separación-individuación cobran preponderancia y se expresan a través de representaciones lúdicas tales como: acercar y alejar objetos; aparecer y desaparecer; juegos que se van transformando y expresando de diferentes maneras.

Más adelante, alrededor de los dos años, el niño comienza a preguntarse por los enigmas de la vida en los que la curiosidad por la sexualidad esta implícita *¿De dónde venimos?, ¿Cómo nacemos?, ¿Qué función tiene el padre en la concepción?, ¿Por qué y en qué son diferentes los varones y las mujeres?* Interrogantes que promueven nuevos juegos, como por ejemplo cuidar a sus muñecos de un modo similar a como les gustaría ser atendidos por los adultos. ¿Han tenido la oportunidad de observar cómo los niños los tapan, acunan, alimentan, cuidan? Debemos saber que es fundamental para el desarrollo, la posibilidad de instrumentar juegos en que el cuidado del otro esté presente tanto en niñas como en varones, de allí la importancia de no obstaculizarlos. En la mayoría de los juegos de representación, está presente la curiosidad por lo femenino y lo masculino y esto se puede observar claramente en las escenas lúdicas que los niños desarrollan en los diferentes rincones que se encuentran en la salita del Jardín, como en el “rincón del hogar” donde pueden jugar a ser mamá, a ser papá u otros integrantes de la escena familiar; en el “rincón de los oficios o profesiones” donde pueden ser el doctor, el paciente o la enfermera. Juegos en los que está presente la sexualidad con el fin de buscar respuestas a los interrogantes y

enigmas que refieren al origen de la vida, en los cuales no hay genitalidad, pero si representación y placer en el contacto con el otro.

Es fundamental poder diferenciar que en éstas representaciones lúdicas, hay posibilidad de simbolizar, de jugar a “*ser como novios*”, a “*ser como papá y mamá*”, a “*ser como el doctor*”.

Cuando el niño ha experimentado situaciones abusivas, de seducción, en una relación asimétrica entre él y un adulto, adolescente o niño mayor, se configura en una situación traumática. Trauma que será repetido de forma casi estereotipada por los pequeños, ya que no hay lugar para la creatividad ni la transposición simbólica, dado que no puede metabolizar mentalmente la situación vivida.

Cuando los niños no han sufrido abusos y su desarrollo es acorde a su edad, es posible que jueguen a que son novios, se tomen de las manos, se miren o digan es mi novia y salgan corriendo. Como verán en este compartir lúdico, el cuerpo se ve involucrado con los límites necesarios que preserva la escena del juego, la curiosidad y la investigación característico de cada momento evolutivo.

En nuestro país, Aberastury (1980), seguidora de la teoría kleiniana, define al juego como una actividad exploratoria e investigativa que responde a una tendencia natural del hombre que lo impulsa al conocimiento. Señala que cuando pretendamos analizar el juego de un niño tengamos en cuenta: su representación en el espacio, la situación traumática que el juego involucra, el por qué aparece aquí y ahora, qué función desempeña el disfraz y el humor o el mal humor con que desarrolla ésta actividad.

A partir de su experiencia, postula que lo lúdico adquiere características particulares en cada etapa evolutiva. Aparece y se transforma en el tiempo para ofrecer la posibilidad de transitar por diferentes caminos, la elaboración de la

ansiedad que despiertan en el niño las nuevas relaciones y las situaciones de cambio.

En síntesis, desde esta perspectiva teórica, les presentamos algunos de los juegos más significativos de cada momento evolutivo:

### **Entre los 3 y 6 meses:**

- Juegan con su cuerpo (3-4 meses).
- Se interesan por los objetos circundantes (desde los 4 meses).
- Se llevan la sábana a la boca, se esconden detrás de ella, sacuden y muerden el sonajero barrote de la cuna, juegan a abrir y cerrar los ojos (5 meses).
- Cada objeto va cobrando vida, los estimula a nuevas experiencias (4-6 meses).
- Repiten los sonidos que escuchan, sus balbuceos y gemidos son sus primeros intentos de expresión verbal. La palabra cobra el sentido de un juguete con el que juegan.
- Tiran objetos, para confirmar si se los dan cuando los piden, como un modo de elaborar la angustia de separación.
- Necesitan morder, llevar las cosas a la boca (aparecen los primeros dientes).
- Necesitan jugar con el padre.
- Comienzan a conocer la diferencia de sexo, buscan explorar el cuerpo y sus genitales.
- Juntan y separan objetos como un repetir encuentros y desencuentros.

### **Entre los 6 y 12 meses:**

- Descubren que algo hueco puede contener objetos.
- Algo penetrante entra en algo hueco.

- Usan todo lo que puede servir para meter adentro, usan los ojos, oídos, boca de las personas que están cerca.

- Sus objetos preferidos son pequeños.

- Luego de jugar con su cuerpo y con el de las personas que lo rodean, juegan con cosas inanimadas.

- A partir de los ocho meses las diferencias anatómicas llaman su atención; las niñas prefieren depositar objetos en un hueco, los varones eligen juegos que penetran.

- El gatear les permite mayores exploraciones.

- El ponerse de pie y caminar les permitirá alejarse y reencontrarse con el objeto a voluntad.

- Descubrir las heces y la orina los lleva a jugar con tierra, arena, agua, plastilina.

- Se sienten atraídos por los tambores, bombos, globos, pelotas, que simbolizan el vientre materno.

- Les gusta jugar con muñecos y animales que son fuente de amor y de enojos.

- Los utensilios de cocina les sirven para dar alimento o someter a privaciones.

### **A los dos años:**

- Traspasan sustancias de un lugar a otro.

- Comienzan a dibujar.

- Generalmente los instrumentos de cuerda no les resultan placenteros, suelen producirles temor su interior y sus cuerdas en las que se enredan con facilidad.

- Juegan a alimentar, evacuar, retener.



-Investigan, aprenden roles a través del juego.

#### **A los tres años:**

-Se apasionan por los autos, locomotoras y vehículos en general.

-Juegan con muñecos y animales.

-Valoran los muebles y espacios donde pueden guardar sus juguetes y jugar.

-Disfrutan de los cuentos, de las historias contadas, de los libros.

#### **Después de los tres años:**

-Están interesados en reconocer su propio cuerpo, el de los niños del otro sexo y el de sus padres. Las niñas empiezan a dibujar mujeres con formas marcadas y por lo general cargadas de adornos. Los varones dibujan personajes con revólveres, espadas, armas en general.

-Logran una imagen total del cuerpo en sus dibujos.

#### **Después de los cuatro años:**

-Los progresos evolutivos enriquecen la expresión de los juegos de representación.

-Son frecuentes escenas en las que los niños hacen como que son la mamá, el papá, el doctor, la enfermera, en los que está presente la exploración del propio cuerpo y de los otros y la curiosidad por lo sexual. Estos contribuyen al buen desarrollo.

#### **Después de los cinco años:**

-El varón se deleita con juegos de conquista, de misterio, de acción, usa disfraces y elementos característicos de personajes como Batman, el Zorro, los

Power Rangers, cuya elección puede modificarse según la época y el contexto, pero siempre permanecerá o estará presente el sentido simbólico, de jugar a ser héroes o a ser villanos.

-Las niñas se mantienen con sus muñecas, preparan comida, sirven el té, juegan a las visitas. Imitan relaciones sociales y entran en un aprendizaje de rasgos femeninos, se pintan, peinan, suelen pedir a las madres ropas y adornos para disfrazarse.

#### **APORTES DE LA TEORÍA CONSTRUCTIVISTA**

Según el constructivismo el carácter lúdico de determinadas acciones, comienza en el período sensorio motor como juego de ejercicio que permite al bebé afianzar sus esquemas de acción. Piaget (1979), señala que en los dos primeros años de vida aparecen las reacciones primarias, secundarias y terciarias. Todas estas reacciones por reiterarse se califican de circulares: comienzan, se desarrollan, terminan y vuelven a comenzar. En las reacciones primarias, las actividades se centran en el propio cuerpo, por ejemplo el mirar-mirarse; escuchar-escucharse. En las reacciones secundarias, en cambio, la acción recae en el mundo externo, quedando absorto por el espectáculo que provoca su hacer sobre los objetos; de aquí la importancia de poner al alcance del bebé juguetes tales como móviles, sonajeros, cordeles.

Las reacciones terciarias se caracterizan por la investigación, la curiosidad y el empeño por conocer cómo funcionan los objetos que lo rodean. En su afán de explorar por qué se mueven los ojos de las muñecas, por qué las rueditas de los autitos ruedan, cómo funcionan los juguetes a control remoto o a pila, como la radio emite sonidos o por qué suena el teléfono, por ejemplo; suelen desarmarlos y a veces romperlos; intentando descubrir su interior y así enterarse, aprender cómo son, qué son. Las consecuencias de este espíritu

investigativo, comúnmente provocan preocupación y hasta enojo en los padres y docentes al interpretar la acción del niño como destructiva, por lo que suelen interferir en la exploración. En este momento evolutivo, es importante que el adulto pueda discriminar entre el impulso de romper sin límite y las conductas exploratorias desarrolladas con el fin de conocer; para así acompañar al niño en sus necesidades, en sus dificultades, modulando la excitación que suele aparecer en la búsqueda activa de entender cómo son y funcionan las cosas.

Hacia el final del segundo año de vida y con la aparición de la función semiótica, comienza otro tipo de juego: "el juego simbólico", aquí los niños pueden hacer "como si", pueden hacer representaciones y tratar a un objeto como si fuera otro, por ejemplo las piedritas se convierten en bombones, las bolitas de plastilina en comiditas, las sillas en casitas, etc. A partir de los tres-cuatro años aparecen representaciones lúdicas en las que se escenifican roles que se nutren de la imitación de acciones de personas significativas. En esta etapa juegan, entre otras cosas, a la "mamá", al "doctor", a la "maestra", a ser "bomberos", a ser "policías".

Recuerden que, tal como se expuso en la "Línea A", es precisamente a través del hacer, de la manipulación y de las representaciones lúdicas, cómo el niño descubre las diferentes características de la realidad y las integra a su estructura cognitiva.

Cuando los niños ingresan al Jardín de Infantes, sus posibilidades de expresión a través del juego se han ampliado enormemente. Recordemos que se trata de una actividad primordial, fundamental en el desarrollo y en los procesos de aprender. En el espacio lúdico, los docentes de Nivel Inicial pueden introducir nuevos instrumentos y estrategias para enriquecer y potenciar el juego, promoviendo la curiosidad, investigación, exploración y el descubrimiento de nuevas estrategias para enfrentar

problemas. De esta manera, es factible incentivar un aprendizaje placentero a partir del juego espontáneo.

Vigotsky (1988), brinda importantes aportes; centra su atención en cómo el espacio lúdico favorece los procesos de construcción del pensamiento y postula, que todo niño cuando juega está por encima de su edad promedio y propicia la Zona de Desarrollo Próximo. Un niño pequeño comprende más de lo que puede expresar con palabras, pero si lo sabemos escuchar lo expresará mediante lo lúdico, que es su lenguaje por excelencia. Al jugar ejercita roles; paulatinamente construye conceptos espontáneos que refieren a cómo son, funcionan y se comportan tanto las cosas como las personas; habla de situaciones vividas por él. Todo niño anhela ser grande y al representar los roles de los adultos puede decirse a sí mismo "jugando espero", espero ser policía, mamá o papá, maestro, veterinario, doctor... Entonces, podemos afirmar que "jugando espero, practico ser grande, pongo de manifiesto los diferentes deseos, triunfo sobre los avatares de la vida, me divierto".

Es a partir de la imaginación que el niño puede concretar sus anhelos, los que de otra manera se convertirían en irrealizables, en este mundo de ilusión lleva a cabo actividades "como si", como si fuera mamá, corredor de karting, doctor, la señorita, en las que claramente se eleva por encima de su momento evolutivo. El jugar es el punto más alto de expresión de sentimientos, pensamientos, anhelos y conocimiento de los diferentes roles de la vida real.

En las edades más tempranas la actividad lúdica tiene un cariz imitativo, por ejemplo, una niña pequeña cuando juega con una muñeca, repite casi de modo idéntico todo lo que su madre hace con ella, luego las escenas se irán complejizando y pueden incorporar otros elementos.

En el juego se crea una situación imaginaria que permite la primera emancipación de las limitaciones que impone la realidad cotidiana, haciendo lo

que más le gusta, lo que más le apetece, pero al mismo tiempo se somete a ciertas reglas; ya que toda actividad lúdica es reglada, en ella se ponen de manifiesto las normas tácitas que guían la acción, las que variarán de acuerdo a las características de sus protagonistas y al entorno sociocultural en el que se encuentra inmerso. Estas reglas son propias, particulares de cada situación de juego y se ajustan a las pautas de conducta que son culturalmente valoradas por las personas que lo rodean. Vigotsky (1988), señala:

*“Aquello que en la vida real pasa inadvertido para el niño, se convierte en una regla de conducta en el juego”.*

Detengámonos a pensar los alcances de este concepto: ¿En qué sentido todo juego es reglado? ¿Han escuchado las conversaciones que mantienen los niños mientras juegan? ¿Han observado su conducta?

En respuesta a esto decimos que los niños invierten gran parte del tiempo en construir el modo en que desarrollarán la escena lúdica. Si por ejemplo juegan al ladrón y policía, los acuerdos implícitos y/o explícitos giran en torno a que el primero debe correr para tratar de evitar ser atrapado, que el policía tratará de alcanzarlo y ponerle las esposas para llevarlo preso. Si observamos el juego de las visitas, podremos diferenciar, por el modo de comportarse y por los acuerdos verbales y no verbales, quién es la dueña o el dueño de casa y quién es la o el visitante. En fin, cada rol representado tiene sus propias reglas que los niños se explican, comparten y cumplen para que la escena lúdica se desarrolle.

En cierto sentido, un niño cuando juega es totalmente libre de determinar sus propias acciones, pero esta libertad no es más que ilusoria, ya que las mismas se hallan subordinadas a las cosas, a las representaciones sociales vigentes y a las construcciones cognitivo-afectivas, sintiéndose de alguna manera obligado a actuar en consecuencia.

De lo expuesto anteriormente, se desprende que es en el juego el espacio en que el niño ejercita el mayor autocontrol del que es capaz, hay una renuncia a la atracción inmediata, por ejemplo cuando juega a hacer comida con piedritas o bolitas de barro, hará todos los gestos que simbolizan la acción de comer, pero no las introducirá en su boca, dado que las reglas prohíben comerlas porque son materiales no comestibles. Como podemos advertir se trata de la posibilidad de realizar clasificaciones que permiten discriminar entre lo comestible y lo que no lo es, además, pone en juego una regla interna, una norma que autolimita la conducta y al respecto, ya no requiere de una regla impuesta desde el exterior. De este modo, los logros alcanzados en el juego, se convierten en el presente y en el futuro en la base de su accionar y en la construcción del sustento moral.

El significado real de las acciones ha quedado encomillado para dar lugar al *significado ficcional* de las mismas. La ficcionalidad (Soto- Violante, 2005), es un marco de significación que todos los jugadores comparten aún sin necesidad de verbalizarlo; dicho marco da significado a lo que pasa dentro, son acciones representadas pero que dan cuenta de la realidad cultural compartida por los participantes. Es decir, que tienen la posibilidad de aparentar, por ejemplo: no son carpinteros, "juegan a ser carpinteros", no están haciendo dormir un bebé, "juegan a que hacen dormir al bebé". Lo ficcional se inicia a partir de los primeros recortes que el niño pequeño va realizando de las situaciones vividas y que utiliza para comunicar algo a otros.

Lewin (en Vigotsky 1935), hace notar que también, las cosas en sí mismas tienen un rol protagónico en la determinación de las acciones de los niños. Así, por ejemplo, una puerta exige ser abierta y cerrada. Es decir, que las cosas tienen una fuerza motivadora respecto a las acciones del niño pequeño y determinan su conducta. Pero en el juego ésta naturaleza motivadora de las cosas se atenúa, ya que el niño actúa prescindiendo de lo que ve estrictamente, así un palo se transforma en un caballo; una latita o recipiente vacío puede representar un plato o

una ollita, un repasador en una sabanita o colcha para la muñeca, etc.

En otras palabras, la acción lúdica guarda cierta relación con los objetos que se instrumentan, pero en su construcción, cobran más fuerza las ideas y los anhelos que la naturaleza misma de los elementos que se utilizan; aún cuando el niño conozca y haya observado otros usos de los mismos.

Los seres humanos además de poseer percepción de colores y formas, tenemos lo que se denomina percepción de significado. Las personas no ven solamente la forma geométrica o el volumen de una cosa, también podemos distinguir entre un objeto y otro, por ejemplo: entre un reloj y un plato aunque ambos tengan un formato similar.

Lo expuesto nos lleva a darle un lugar de relevancia a la distinción que hace Vigotsky (op. cit.) entre percepción humana y percepción lúdica. Lo expresa de modo figurativo como una proporción entre numerador y denominador.

En la percepción humana el objeto es el numerador y el significado el denominador, es decir el objeto domina en la relación objeto/significado:

OBJETO  
SIGNIFICADO

Hecho contrario ocurre en la percepción lúdica, en el que el significado es el numerador y el objeto el denominador, es decir el significado domina dicha relación. Se invierte:

SIGNIFICADO  
OBJETO

El objeto queda subordinado al significado que el niño le asigna, es el momento en el que el repasador se convierte en la sábana-colcha para cobijar la muñeca. Esto no significa que las propiedades de las cosas no tengan significados como tales; un repasador puede ser una sabanita para tapar a la muñeca, pero una foto o un crayón nunca podrán ser la capa del "Zorro" para el

niño. Si bien es capaz de retener las propiedades de las cosas, cambia el significado moviendo los objetos desde una posición dominante a una subordinada.

En esta edad se capta la palabra como la propiedad de una cosa, en realidad no ven a la palabra en sí misma, sino lo que ella designa. Entonces la denominación sabanita-colcha es significativa y vivida por el niño como "aquí tengo una sabanita-colcha para cobijar a la muñeca". Mentalmente ve al objeto tras el término que lo designa.

Según Vigotsky (op. cit.), de éste modo, a través del juego se accede a una definición funcional de los conceptos u objetos y las palabras se convierten en partes integrantes de una cosa.

Esta proporción entre numerador y denominador, también es válida para la relación acción/significado.

En un niño de Nivel Inicial la acción domina sobre el significado, toda su energía está al servicio de la investigación, de conocer el mundo, las personas y los objetos que lo habitan, es capaz de hacer muchas más cosas de las que puede comprender. Quedando representada en la siguiente proporción:

ACCIÓN  
SIGNIFICADO

El niño cuando desea, de diferentes maneras procura ejecutarlos y desplegarlos o al menos, desarrolla una serie de mecanismos al servicio de lograrlo.

Si tratamos de comparar la relación entre la proporción objeto/significado con la de acción/significado, podemos afirmar que la historia evolutiva es análoga. Se vale de una acción a modo de trampolín, para poder sustituir la acción real.

Cuando trepa en la pierna de su padre y se balancea, imagina que está cabalgando; así es como logra desglosar el significado de la acción de lo real y se invierte la proporción:

SIGNIFICADO  
ACCION

La acción se convierte en trampolín y se subordina al significado y éste, a su vez, se separa nuevamente mediante una actividad diferente.

En el juego, tanto el hacer como el objeto, tienen la posibilidad de ser reemplazados por otros. Según Vigotsky, esto es posible porque hay un movimiento en el campo del significado capaz de subordinar las acciones y los objetos reales predominantes del juego. Es un cambio afectivo en el que deja de lado la lógica real.

Al respecto Alicia Fernández (2000), quien integra los aportes del psicoanálisis y del constructivismo, señala que el juego es productor del sujeto deseante y pensante, en el que la inteligencia misma se construye. Para esta autora el juego se traduce en la posibilidad de:

- Tomar y no tomar la legalidad de las cosas.
- Tomar y no tomar la realidad de las cosas.
- Hacer la experiencia de ser autor.
- Abrir las puertas del pensar y del hacer.

## JUGAR, APRENDER Y TRABAJAR

Nos parece importante iniciar este apartado haciendo una diferenciación a fines didácticos entre juego espontáneo y lo que daremos en llamar juego- trabajo. Si bien en todo juego se aprende, el primero no persigue fines utilitarios, pero si tiene fines en sí mismo y sólo puede desarrollarse en un espacio intersubjetivo creado con la principal finalidad de dar contención, en el que el juego y los que juegan puedan respaldarse, puedan encontrarse.

La escena del juego espontáneo puede ser usada por los docentes para introducir información temática, señalamientos que propicien la posibilidad de clasificar, seriar, adquirir y ejercitar nociones espaciales y temporales, situación a la que denominamos juego/trabajo.

Sin distorsionar totalmente la situación del juego, de acuerdo al momento evolutivo grupal y a las condiciones dadas en la salita, las docentes podrán aprovechar éstas circunstancias para la implementación de actividades lúdicas, utilizando variados elementos como cubos, maderitas, encastrés, utensilios descartables entre otros, que posibiliten el armado, construcción de una torre, edificio, casa, puente, un auto, trencito, como objetos aislados o en una interrelación que los introduzca en el funcionamiento de una ciudad o de los medios de transporte; si los niños están jugando con globos es posible aprovechar para el inicio del aprendizaje de los colores o para el manejo del espacio por ejemplo: lejos/cerca, arriba/abajo, delante/atrás.

Estos elementos que introduce el adulto en el juego, no son azarosos ni a su antojo, sino que debe haber una articulación tanto con la propuesta espontánea del niño o del grupo, como con los elementos (juguetes) que se están desplegando en la situación lúdica. Aquí los docentes ayudan al niño a sostener el nexo con la realidad, introduciendo progresivamente el *"ahora me toca a mí"*, *"dale qué..."* *"espera tu turno"*. De esta forma, el juego evoluciona hacia la inclusión de nuevos elementos que descubre de la realidad, lo que va permitiendo el paulatino acceso al conocimiento. Esta manera de abordar el aprendizaje, parte de una situación de encuentro, en la que se articulan el que enseña aprendiendo y el que aprende enseñando que va a tener como propósito la construcción, desarrollo y complejización del pensamiento.

Piaget (1946), advierte sobre los riesgos de concebir la actividad lúdica del niño como una función aislada y propone situar dicha actividad en estrecha relación con las transformaciones que atraviesan las estructuras intelectuales en su desarrollo. Si lo pensamos de esta manera, las situaciones de juegos infantiles permiten y facilitan, a partir del conocimiento, el reconocimiento de las estructuras y modalidades de pensamiento del niño y es que el docente puede arbitrar actividades que incentiven la construcción de estructuras más complejas. Por



ejemplo, el clásico juego de comprar y vender que permite al niño ir visualizando diferentes roles, manejo del tiempo, seriación, noción de cantidades, esperar el turno, entre otros logros. Es importante que las docentes tengan presente que el aprendizaje tiene una connotación para cada sujeto, propia, particular y que en él se instala como deseo de aprender. Este deseo tiene que entrecruzarse con el trabajo, con el esfuerzo, con los obstáculos, con las resistencias; elementos que no siempre están presentes en el juego espontáneo.

*"Aprender es casi tan lindo como jugar, pero no es lo mismo";* nos comenta Alicia Fernández (2000). Cuando decimos que aprendemos, en ocasiones, debemos dar cuenta de ello.

La posibilidad de trabajar para aprender, está asociada a la necesidad de vencer una resistencia cuyo resultado tiene una utilidad y está enmarcado, acompañado de un objetivo -propio o ajeno- para ser cumplido. En cambio, el jugar no supone un objeto utilitario, si bien necesita de un espacio transicional, intersubjetivo en el que se gesté y desarrolle al igual que el trabajar para aprender, se diferencia de éste, porque en el juego el niño no tiene que vencer resistencias, dar cuenta de lo logrado, no es un medio para conseguir algo planificado.

Para concluir este apartado destacamos que Vigotsky (1988), caracteriza al juego como una actividad básica del desarrollo y resalta su condición de ser un ámbito propicio para la apropiación y el dominio de hábitos y aptitudes sociales, que de manera flexible y creativa, facilitan la inserción de los niños en el mundo del aprendizaje.

## NO SÓLO CON JUGUETES...

Desde la prehistoria han existido elementos brindados por los adultos como muestra de cariño, de reconocimiento, con los que niños y niñas jugaban.

Pero las actividades lúdicas no sólo se desarrollan con juguetes. Los pensamientos, ensueños, ideas, gotas de lluvia, plantas, mascotas, música, lápices de colores, pinturitas, olores y sabores, arman un particular mundo en la infancia.

Un juguete se fabrica sobre un material existente, que puede o no tener la forma del objeto representado y es sobre esa materia, ese volumen que se desplegarán las acciones lúdicas, construirán una historia que represente lo vivido o lo deseado, pero que siempre va a tener ese sello personal, único, que estará en las huellas, las marcas que el juguete dejará sobre cada niño. Es en éste espacio de encuentro, que se va posibilitando la creación de vínculos afectivos.

El trato con los juguetes, el contacto, la sensación de poder trasladarlos espacialmente, de manipularlos y hasta el olor de ellos, constituyen el material con el que se establece el vínculo afectivo con los mismos.

Estamos acostumbrados a pensar en el juego como acciones motrices y a veces nos olvidamos de aquellos silenciosos ensueños que ocuparon y ocupan un espacio y tiempo en la vida humana. ¡Cómo olvidar lo que se sueña al armar formas con las nubes, las estrellas, el fuego que tanto atrae a niños y adultos! Con esto queremos remarcar que en el juego lo que tiene importancia es la presencia de la inventiva y la creatividad.

Pensemos cómo a través de la relación con diferentes elementos de la naturaleza el niño encuentra placer. Así cuando entra en contacto con el agua descubre que puede fluir entre sus manos, por su cuerpo; le agrada experimentar con distintos objetos y observar cómo unos flotan y otros se hunden. Más adelante en el desarrollo, surge el interés por descubrir de dónde viene y hacia dónde va y lo introduce en el aprendizaje más técnico de lo que son las canillas, las bombas de agua, como así también del ciclo natural, nubes, precipitaciones, caudal de los ríos y lagos. Alrededor de los dos años comienzan a interesarle los recipientes, que utiliza para



trasvasar líquidos y otras sustancias de un lugar a otro. Esta actividad lúdica puede tomarse como un indicio de que espera y necesita la enseñanza del control de esfínteres, es decir, adquirir capacidad de entregar a voluntad los contenidos de su cuerpo.

El aire es otro de los elementos que al niño le agrada utilizar en sus escenas lúdicas; todos habremos observado a los pequeños expectantes cuando un adulto o ellos mismos inflan un globo, así como cuando les dejan salir aire; remontar barriletes u otros objetos que tirados por un cordel se dejan llevar por el viento dibujando divertidos diseños en el aire.

El contacto directo con las plantas, hojas, flores, tallos, introduce a los pequeños en un intercambio con su medio ambiente natural, con la vida, es una de las maneras de acercarse y relacionarse con el mundo. Manifiestan alegría y placer cuando pueden arrancar una hoja o deshojar una flor y ofrecerlas como regalo o trofeo a sus seres queridos. Suelen utilizarlos para escenificar diferentes situaciones de juego, por ejemplo: hacer comidas para darles a sus muñecos o para ellos mismos o transformarlas en adornos.

Los minerales, más específicamente las piedras, son para el niño objetos que pueden manipular, cuidar, maltratar y que no pierden su forma, su volumen, su densidad, lo cual les resulta muy curioso e interesante porque están siempre ahí, pueden llevarlas a la boca, apilarlas, arrojarlas, armar pircas, casas, adornos, etc. Al mismo tiempo le permite al pequeño ir formando la noción de perenne, imperecedero y compararlo con el hecho de que las hojas y las flores se marchitarán, que los animales en algún momento ya no estarán.

Es decir, tocar, utilizar, empuñar minerales introduce en la mente del niño la idea de lo permanente, de lo que perdura, de lo que no se modifica con el transcurso del tiempo. Por otro lado, el contacto con las plantas, con los animales le va forjando la noción de seres vivos que tienen un ciclo vital, descubriendo así la condición de que todo lo que vive se va modificando y que, en algún momento, desaparecerá.

También el jugar con el fuego les resulta sumamente interesante por lo mágico de las tonalidades de la llama y del calor que emana según la intensidad. Generalmente se introducen en éste juego cuando los adultos les enseñan a apagar las velitas para los cumpleaños, lo que es muy festejado por los familiares y se trasmite al niño pequeño como un logro. A la vez, es fundamental que el niño haya podido percibir, aprender la peligrosidad del mismo, dado que aquellos pequeños a los que se les ha prohibido en vez de mostrar, explicar y enseñar el riesgo que el mismo conlleva, experimentan una tentación tal por el fuego que suele volverlos víctimas de graves accidentes.

Si observamos con atención determinados juegos, veremos cómo se delinearán sentimientos de justicia, del bien, del mal, amor, odio, de solidaridad, que permite construir ideales morales que serán el sustento de la instancia moral futura. Por lo que señalamos que esta lucha, no sólo se desarrolla contra el mundo externo, sino también contra los propios impulsos y conductas socialmente no aceptables. En historietas como “El Zorro”, “El Hombre Araña”, “Batman” u otras con personajes de héroes y de villanos, refieren a la batalla interna que cada uno dará entre el bien y el mal, según su propia historia y posibilidades.

Es importante poder diferenciar si la agresión es expresada y actuada concretamente o si es simbolizada en un “como si te pegara”, en un “como si te mordiera”, en un “como si te mato”. Cabe preguntarse entonces, si están peleando o jugando a representarlo. En este último caso, la acción no se concreta en un “te pego”, “te muerdo”, sino que se transforma en una simbolización corporal de hacer “como que peleo”. Es relevante que el niño prontamente internalice la importancia de cuidar a los otros y de cuidarse a sí mismo, por lo que los docentes permanentemente deben inculcar el no agredir (golpear, morder, escupir, etc.) ni agredirse a sí mismos. El mismo cuidado hay que tener con los

materiales y/ o juguetes que los niños seleccionan para armar las escenas lúdicas, como los elementos ofrecidos por la institución, tales como hamacas, toboganes, etc.

## TELEVISIÓN Y VIDEO-JUEGOS

Existen otras formas de entretenimientos como son la televisión, los videos y los juegos electrónicos. Las películas, los dibujos animados ofrecen al niño una amplia gama de modelos a partir de los cuales ellos pueden fantasear. Así, tienden a vestirse, posar, caminar y hablar como los personajes que ellos admiran y alejarse de las características de aquellos que les resultan indeseables.

Les permite pasar inmediatamente de la fantasía al mundo real y huir al mundo de la imagen cuando la realidad les resulta abrumadora, inmanejable.

La televisión suele ser catalogada como aquel instrumento que fomenta la pasividad, que plantea las situaciones o problemáticas, las desarrolla y resuelve sin la participación del espectador.

Este medio comunicacional que resulta altamente atractivo para la mayoría de adultos y niños, es vivido por algunos padres, docentes y/o profesionales de la salud, como nocivo para el desarrollo cognoscitivo, pero también suele transformarse en el instrumento comodín que calma, acalla y logra distraer o entretener a los pequeños.

Necesitamos plantearnos si la televisión y los video-juegos pueden propiciar el juego de espectador y poner en funcionamiento la creatividad, el pensamiento. O, si adormecen la imaginación e inhiben la inventiva.

Si pensamos que los niños pueden utilizar, combinar distintas programaciones de los medios de difusión, como lo hacen con su propia experiencia, podemos afirmar que están modificando, cambiando la fuente de la imaginación, los procesos de pensamiento.

Si se considera que utilizar éstos medios audio-visuales, es menos creativo e imaginativo que la propia experiencia, que fomentan la pasividad e inhiben el juicio crítico, se podría decir que reducen la fuente de la imaginación creativa del niño.

Consideramos que éstos recursos deben ser cuidadosamente estudiados y analizados antes de clasificarlos dicotómicamente como perjudiciales o beneficiosos, dado de que esto dependerá de la cantidad de tiempo y calidad de estímulos que el pequeño espectador reciba de la oferta masiva de comunicación.

Los adultos somos partícipes necesarios, como guía, sostén, brindando contención y esto va a depender en gran medida de la oferta de programación que hayamos seleccionado, entre las opciones que creemos conveniente, para que nuestros hijos y alumnos puedan elegir.

## A MODO DE CIERRE...

Es preciso recordar que el niño que juega puede diferenciarse de los otros (mamá, papá, hermanos, compañeritos, entre otros), presentificar la ausencia, es decir le ayuda, posibilita representar al otro cuando éste no está (en principio la mamá); rearmar lo vivenciado y darle una forma diferente, la propia; dramatizar con juguetes, mascotas; expresar y luchar contra sus temores.

Por el contrario, cuando un niño no puede jugar, nada que lo rodea llama su atención o animan su mirada, debemos estar atentos porque seguramente se trata de una inhibición, lo que suele estar relacionado con depresiones infantiles, fobias, problemas de aprendizaje.

Resaltamos, nuevamente, la importante función de los docentes como detectores de conductas que reflejan que en el niño está ocurriendo algo, que está sufriendo... que no es del todo feliz.

# LÍNEA C

## **El Nivel Inicial: sus instituciones**

*Mario Abraham Chades*

*Alejandra Taborda*

*Beatriz Galende*

*Stella Maris Fernández*

*Patricia Mazzocca Díaz*

## Estación I

# LAS INSTITUCIONES Y EL APRENDER

Mario Abraham Chades

---

A nuestros alumnos, los que son y los que fueron:

Les escribimos para contarles de algo pasado, pero sin duda presente. El pasado está siempre presente aunque lo olvidemos, como se lleva en el corazón, cuando abordamos un viaje en tren, a quienes nos despidieron en la estación.

Se dice que las cartas traen noticias del pasado, sin embargo esta dirá del presente.

Les hablaremos de instituciones y aprendizaje. No podemos ocultarles que la dificultad nos detiene un instante.

Qué poder decir a viejos/as o futuras/ros Profesoras/res, y/o Licenciadas/dos de Educación de Nivel Inicial.

Qué poder enunciarles, en el acotamiento propio de esta estación, de aquello que produce esa limitación.

Qué decirles sino que las instituciones lo envuelven todo, al punto de no ser pensable actividad humana fuera del marco de ellas.

Qué escribir, de algo tan cotidiano y amplio, a quienes como todos, ya habrán experimentado sus alcances.

Intentaremos decir algo de "eso" que siempre estuvo ahí. Incluso antes.

### **Institución: sus generalidades**

El uso en Ciencias Sociales del término Institución es muy amplio y designa sentidos diversos y a veces confusos.

No obstante, sin pretender hacer un recorte que por abrupto puede ser de reduccionista, consideraremos tres acepciones:

1-"Alude a normas-valor de alta significación para la vida de un grupo social fuertemente

*definidas y sancionadas -formalizadas en el caso de las leyes- con amplio alcance y penetración en la vida de los individuos".* Son en este sentido instituciones, por ejemplo: las normas jurídicas, los reglamentos, normas de tránsito, valores como la protección de la niñez y vejez, la fidelidad en el matrimonio, etc.

2-Vincula el término a estructura u organización social, es decir, aquel lugar donde las personas responden a una organización especial y a normas tendientes a concretar objetivos prefijados. Por ejemplo: las escuelas, empresas, gobierno, cárceles, hospitales, etc.

3-Como lugar de producción, de relaciones, en los que además se elaboran bienes culturalmente necesarios. Por ejemplo: las fábricas, escuelas, universidades, etc.

Ahora bien, las distintas acepciones no necesariamente se excluyen unas a otras, es común, aunque no exclusivo, aquellas configuraciones que integran los tres conceptos. Veamos un ejemplo:

"El derecho a aprender de todo niño" en nuestra cultura constituye un valor altamente protegido (Es un valor: primera acepción).

La concreción de dicho valor se materializa en la creación de establecimientos especialmente organizados para tal fin, es decir, organizaciones tendientes a transformar dicho valor en un objetivo (aquí la segunda acepción: organización).

La organización: los establecimientos educativos, producen como bien el conocimiento (tercera acepción).

### **Institución: sus fundamentos**

Definido el concepto de Institución, haremos una pequeña digresión y hablaremos un poco más de las normas -valores, en tanto dan fundamento a toda Institución.

Los valores poseen una historia que precede al nacimiento de todo sujeto. En el momento del alumbramiento no sólo nacemos a la vida externa sino también al mundo de la ley. La ley está constituida como todo un entramado normativo que regula y rige nuestro accionar en el mundo.

La entrada al mundo normado es paulatina y se lleva a cabo a través del proceso que se denomina "Socialización". Por medio del cual, las normas-valores, que están fuera, pasan a formar parte interior de nuestra subjetividad y funcionan como un regulador social interno.

La interiorización normativa más importante tiene lugar en el núcleo familiar durante los períodos iniciales de la vida. Más específicamente, es en los primeros cinco años el tiempo en que la incorporación de normas será estructurante de la personalidad.

El padre, en tanto primera figura de autoridad, constituye el "semblante de la norma". Transgredir su palabra involucra la culpa y el remordimiento o el temor a ser castigado, sentimientos que funcionan como organizadores (externo e interno respectivamente) del accionar del sujeto.

Esta primera célula (la familia) será la matriz que regulará desde lo interior el accionar del sujeto en las instituciones. Al mismo tiempo, las nuevas instituciones que lo albergan generarán nuevos mecanismos de control y vigilancia.

Cuando los controles internos fracasen el conjunto social ejercerá su poder de "*vigilancia y castigo*" (Foucault M., 1984). A través de las "Instituciones Formales" de control social (por ejemplo la policía, cárceles, etc.) es como se ejecuta dicho control.

De lo anteriormente enunciado pretendemos recalcar el valor fundamental que posee la labor docente en los momentos iniciales de la vida de un sujeto. Las experiencias que en el Jardín se

recojan no serán indiferentes, por el contrario serán elevadas a la categoría de valor y por lo tanto, contribuirán a la estructuración de su psiquismo. Pero no sólo eso, serán también determinantes de su futuro desempeño social.

### **Las instituciones no permanecen estáticas**

Considerar a la Institución, como un entramado normativo, una estructura organizacional o un lugar, nos remite a una visión un tanto estática, inamovible de la misma. Hasta aquí, el concepto de *institución* sólo incluye aspectos vinculados con lo establecido, estructural y estructurante pero inalterable.

No obstante, algunos autores incluyen un componente más: lo *instituyente*. Así oponen Instituido/Instituyente (Castoriadis C., 1975). Lo instituido estaría dado por lo establecido, lo que no cambia, mientras que lo instituyente sería esa fuerza que cuestiona el orden establecido y moviliza al cambio. A los fines expositivos llamaremos a este par de oposición: Instituido/Instituyente. Primera gran dualidad.

Ambos aspectos interjuegan dialécticamente y son la evidencia de que las instituciones avanzan, cambian, se constituyen y deshacen. De ello podemos deducir, que las instituciones alojan en su interior el conflicto y la tensión. Es preciso destacar tres tipos de tensión relevantes (Lidia Fernández, 2001):

- 1-Tensión producto de la contradicción entre los impulsos y necesidades individuales y necesidades sociales.
- 2-Tensión creada por la necesidad de actuar según procesos secundarios (procesos mediados por el pensamiento) cuando las distintas situaciones activan funcionamientos y modalidades de tipo primario (conductas impulsivas).
- 3-Tensión propia de la división del trabajo, generada por el reparto asimétrico del poder.

Es la institución el lugar de la agresión (Laurent, E. 2002). Impone las restricciones más dolorosas de soportar, aquellas que menoscaban el amor propio, el propio narcisismo. Y en ese sentido, la institución también es el lugar del sufrimiento (Kaës, 1989).

La tensión y el sufrimiento activados en la institución serán lo que impulsará a sus miembros a modificarlas. En la lucha por satisfacer los deseos individuales se impondrán aquellos de quienes reconozcan y aprovechen sus grados de poder.

Ahora bien, cuando los miembros de un establecimiento generan mecanismos mediante los cuales se avanza en el reconocimiento de esas tensiones (por ejemplo, instaurando espacios para pensarla) y se la plantea como un problema se puede, a partir de allí, ensayar soluciones. Decimos en este caso que el establecimiento posee en su dinámica una *"Modalidad Progresiva"*. Por el contrario, cuando hay una pérdida de esta capacidad nos encontramos frente a una *"Modalidad Regresiva"* de funcionamiento institucional.

No obstante, es preciso aclarar que ninguna institución permanece siempre en una misma modalidad y este vaivén depende en gran medida del contexto social. Establecemos aquí la segunda dualidad o par de oposición: Dinámica progresiva / Dinámica regresiva.

Tal vez se pregunten: ¿si las instituciones generan tanta tensión, conflicto y dolor, por qué los individuos se agrupan en ellas? Este es un interrogante que Sigmund Freud presenta en su obra "El malestar en la cultura" (1930), al que responde:

*"El hombre culto ha cambiado un trozo de posibilidad de dicha por un trozo de seguridad"*.

Lidia Fernández (2001), agrega:

*"...el sujeto humano encuentra a la vez un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo que contiene en el mismo ámbito la enajenación, la exclusión y el sufrimiento"*.

Asistimos aquí a la paradoja a que nos somete la Institución. Por un lado menoscaba nuestro narcisismo, nos hace protagonistas del conflicto y del dolor, pero por otro, nos brinda la seguridad o la ilusión de permanecer. Nada distinto al vínculo que establece el niño con las piedras cuando comprende que lo vivo perece (Doltó, 1991).

### **Los componentes constitutivos de las Instituciones Educativas**

La escuela, al igual que las demás instituciones, concretiza a nivel singular valores vigentes en una determinada cultura. Esto imprimirá ciertos rasgos comunes a las otras instituciones y a la vez, dada la función y el devenir cotidiano de cada grupo, rasgos distintivos.

Los rasgos que distinguen a una institución de otra constituyen lo que llamamos el "Estilo Institucional" (Fernández, L., op.cit.), es decir:

*"...ciertos aspectos o cualidades de la acción institucional que, por su reiteración, caracterizan al establecimiento como responsable de una cierta manera de producir, provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades, relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico, mantener ciertas concepciones"*.

El Estilo es lo que hace que cada situación, dificultad, problema, sea entendido y resuelto de manera diferente, según la institución.

Partiendo de esta consideración y advertido que ninguna institución es igual a otra, podemos decir que en general las instituciones educativas poseen ciertos componentes constitutivos comunes, tales como:

- Espacio material con instalaciones y equipamiento.
- Conjunto de personas.
- Proyecto vinculado a un modelo del mundo y persona social cuya valoración y expresión se manifiesta circularmente.



-Tarea global que vehiculiza el logro de los fines y que establece alguna forma de división de trabajo.

-Serie de sistemas de organización que regulan las relaciones entre los integrantes humanos y los componentes materiales comprometidos en la realización de una tarea.

De la interacción de estos componentes resulta una serie de "productos materiales y simbólicos", que en forma genérica llamamos "*cultura institucional*".

Entendemos por productos materiales a aquellos bienes materiales y productos simbólicos, es decir aquellos sentidos, interpretaciones, conceptos, representaciones, etc. acerca de lo institucional (sobre sus miembros, espacio, dinámica, etc.). Estos productos configuran toda una ideología que permite legitimar las concepciones y resultados.

Dichos elementos contribuyen a una definición consensuada de lo que el establecimiento es, cuál es su función, lo que ha sido y será en término de proyecto, es decir: a la "*identidad institucional*".

El devenir en el tiempo asigna un elemento más a las instituciones: la "*historicidad*". Las vicisitudes en la historia de un establecimiento determinará en gran medida la cultura institucional como su identidad. Ensayemos un ejemplo hipotético:

Supongamos un Jardín Maternal ubicado en la periferia de la ciudad, dentro de un barrio de los denominados marginales. Pensemos en esos barrios no sólo ubicados al margen de la ciudad sino también al borde del sistema social.

Este establecimiento posee un modesto o carente equipamiento, un grupo reducido de docentes que involucrados afectivamente con sus alumnos, se sienten menoscabados en sus capacidades como maestros, por el bajo rendimiento de aquellos (tenemos aquí algunos componentes básicos).

En el grupo humano que conforma la institución aparece la idea de ser poco tenidos en cuenta por las autoridades; que los alumnos poseen pocas posibilidades de aprender, ya que en su mayoría, carecen de la contención familiar y que son niños que necesitan afecto, ser mejor alimentados, etc. (hasta aquí productos simbólicos y materiales que constituyen la cultura institucional).

Surge así la necesidad en los docentes y directivos de responder a sus carencias alimenticias, afectivas y dejar en segundo lugar la tarea educativa. En definitiva, es posible pensar que este grupo de niños no aprenderán, al menos no tanto como otros niños más contenidos, así aparece plasmada la formación ideológica en la que se sustenta la estratificación de la sociedad.

Es posible que señalen en sus dichos, que al menos brindan a los niños un espacio para que no estén solos y en la calle cuando sus padres se ausentan. Que desde siempre esta escuela cumplió con esta función, que fue creada en cierta manera para cumplir con ese fin, que lo desempeñan bien y deben seguir trabajando en ese sentido (identidad institucional e historia).

Lo anteriormente expuesto evidencia, de qué manera la escuela puede alejarse de su objetivo y con ello contribuir a mantener la ideología imperante en la sociedad, discurso prejuicioso vinculado a la idea que los sujetos de los sectores desfavorecidos son menos dotados intelectual y socialmente.

### **Dos niveles de la experiencia**

Pensar que una institución educativa sólo se limita a aquellos aspectos que podemos percibir de ella a simple vista, es caer en una lectura simplista y hasta ingenua. Distinguimos, de esta manera, que en toda institución existen dos planos de la experiencia:

-El plano de lo formal, "manifiesto", fácilmente observable.

-El plano "de lo oculto", que no puede observarse pero que es deducible.

Tenemos aquí la tercera gran dualidad: *el plano de lo manifiesto/el plano de lo oculto*.

Pero profundicemos un poco más, ¿qué entendemos por lo oculto. Este concepto se relaciona, en general con:

-La ubicación del sujeto y del grupo en la trama relacional de los sistemas de poder (político).

-Aspectos vinculados al mundo interno del sujeto que se activan en la institución, es decir sentimientos que movilizan deseos y frustraciones.

Avancemos más en el ejemplo anterior:

Desde el orden gubernamental se escucha el pregón de una educación igualitaria para todos (nivel manifiesto). Al mismo tiempo, se asignan menos recursos humanos y didácticos a este colegio, de modo que pocos docentes poseen personal auxiliar y carecen de recursos materiales.

El número de niños asignados por aula excede la capacidad física y emocional de un sólo docente, de modo que si se ocupa de sus necesidades físicas y emocionales, desatiende su actividad pedagógica y viceversa.

Un niño no atendido en sus necesidades afectivas y corporales se funde gregariamente al grupo de su clase o lo parasita (Doltó, 1991). Será, por lo tanto, un sujeto que desconocerá sus necesidades, el modo de saciarlas, por lo tanto, su satisfacción, en caso que la encuentre, dependerá de otros. Nada más útil a la dirigencia política que requiere de sujetos manipulables, dependientes de la dádivas de los candidatos en vísperas de elecciones (nivel oculto: vinculado al sustrato político).

El lugar de los docentes nos es más ventajoso; "cosificados" en el lugar de meros instrumentos del sistema político producirán,

sin querer, sujetos dependientes de él. Sin embargo, su sensación interna será de malestar y dudarán de sus propias capacidades como docentes. Podrán deprimirse, distanciarse afectivamente de su tarea o quejarse, frente al imposible de soportar su lugar en la trama institucional (Ageno, 1991) (nivel oculto: sustrato vinculado al mundo interno).

En este ejemplo se puede observar con cuánta facilidad aspectos vinculados al mundo interno del sujeto/individuo se enlazan a los socio-organizacionales al punto de confundirse.

Al mismo tiempo, este ejemplo permite visualizar con claridad cómo la esfera institucional involucra elementos afines a:

- Lo individual.
- Lo interpersonal.
- Lo grupal
- Lo organizacional
- Lo social.

## EL AULA, ESPACIO Y CONTEXTO

*"Prócer el que mata,  
santo el que no goza,  
macho el que no siente,  
marica el que llora,  
discreto el que no se ríe,  
decente el que no baila  
y es bueno el que obedece,  
obedecí y me fui a la cama  
y soñé que a un cementerio  
fui a bailar..."*

**Bersuit Vergarabat**

Hemos opuesto intencionalmente estos términos: aula y contexto para ponerlos en cuestión.

El aula como unidad espacio-vincular más elemental dentro de la institución no es ajena a los avatares que soporta la sociedad. Es el

escenario por excelencia donde tiene lugar la función socializadora de la escuela.

Allí el aprendiz requiere de cierto grado de tensión para emprender la situación de aprendizaje. Por ello, se dice que todo acto de aprender involucra cierto dolor, ya que conlleva a enfrentarse con los puntos de carencia y a reconocer que no sabemos todo, que hay cosas que nos faltan. Implica cierta dependencia de un otro, quien enseña, pero también evalúa el rendimiento.

En definitiva, el aprender implica renunciar a los propios deseos, postergarlos o dirigirlos en una dirección propuesta desde el otro (docente).

Pero también, como advierte Aniyar de Castro (1984), en nuestro contexto latinoamericano, la escuela es el espacio social en el que se trasmite la idea de que la "obediencia" es una virtud, que se logra mediante la gimnasia disciplinaria más bien ensayada. La misma institución escolar está disciplinada en la obediencia a decretos, resoluciones, planificaciones, etc.

Los libros para niños no son inocentes, poseen una unidimensionalidad de valores, allí los niños son todos blancos, hijos de profesionales, muy respetuosos de las normas y el conflicto está eliminado de la historia.

En este sentido la tarea educativa:

*"...consiste esencialmente en dirigir el comportamiento de los sujetos en educación hacia ciertas formas deseables".* Aniyar de Castro (op. cit.)

La función del docente exige de la implicación emocional y del compromiso afectivo, al mismo tiempo del manejo de técnicas. Debe brindar el espacio de confianza y seguridad para que el alumno aprenda, no sin tener que controlar los conflictos que surjan en la reconstrucción de valores.

*"El docente es habitualmente el punto de convergencia de un sistema cruzado de presiones, por un lado, es el representante del sistema social y de los valores aprobados.*

*Es el responsable de responder por la transmisión y persistencia de esos valores. Pesa sobre él, el derecho y el deber de acotar la autonomía del alumno y lograr la dirección de su comportamiento en función de esos valores".* Aniyar de Castro (1984)

No de menos valor que otras tareas, los docentes desempeñan, a veces sin la menor conciencia de ello, la función sociopolítica de asignar "rótulos" (Lavelling -Approach) a cada alumno. Rótulos que según su comportamiento, color de piel, manera de vestir, etc., tienden a ubicarlos en distintos estratos dentro del aula. Por ejemplo, tenemos al: *aplicado, inteligente, vago, deficiente, con problemas familiares, charlatán, repetidor, burro, nuevo* y porque no también, a los "procesados" por el discurso "científico" como el con *déficit atencional, el súper dotado, etc.*". O si prefieren, como dice la letra de la canción que citábamos del grupo argentino de rock Bersuit Vergarabat.

Así, dóciles en indóciles son igualmente ubicados en una pirámide que posee la misma forma que tiene su sociedad.

La ubicación sociohistórica de un establecimiento educativo nos permitirá tomar cuenta de cómo, en forma no explícita, la escuela prepara alumnos, para que a su egreso ocupen distintos lugares, en la estructura socioeconómica.

Dice Aniyar de Castro, (op. cit.):

*"...la escuela reproduce el sistema de clases de la más variada forma",*

y continúa:

*"En nuestro continente el nivel de escolarización es el que determina la posibilidad de movilidad social vertical, nos encontramos, pues, con un círculo vicioso: tener recursos es igual a elevados niveles de instrucción e información, igual a posibilidades ocupacionales, igual a acceder a cargos directivos igual a tener recursos..."*

En este sentido, el pasaje por cada institución determinará la posibilidad de acceso del sujeto a una determinada posición social. Esto nos lleva a pensar, que a mayor tiempo de institucionalización, mayor posibilidad de movilidad social. Veamos esto en la sala del jardín:

Pensemos el caso hipotético de un niño, que ya en el Jardín de Infantes es etiquetado con el estigma de "burro". La asignación de esta etiqueta, en este momento de estructuración del psiquismo y en el momento de su primer encuentro social fuera del ámbito familiar, generará un importante impacto a su autoimagen.

No será de extrañar que encuentre dificultades de aprendizaje en la EGB, ni que resuelva no continuar con el Polimodal. Esto dará como resultado toda una gama de empleos a los que no podrá acceder por no estar capacitado.

Sin duda estamos pensando un ejemplo extremo, existen múltiples variables que determinan el destino académico de un sujeto. Pero no es de desdeñar la importancia de la asignación de rótulos. Doltó (1991) dice:

*"...al niño se le llama inestable y caracterial, y llega a serlo, pues el espejo de la sociedad, es decir, las proyecciones de las que es objeto, las palabras descorteses que oye respecto a él, son estructurantes, sobre todo hasta los cinco años de edad para la personalidad humana".*

Es preciso superar la idea de que el contexto es exterior y tiene lugar fuera de las aulas y que en todo caso influye. El contexto es texto (Alicia Fernández, 1991). Es contexto, con el texto. Es tanto lo que rodea al establecimiento como lo que sucede en el interior del grupo. Pero debemos dar un paso más; el contexto es incluso lo interior del sujeto.

Por lo expuesto debemos concluir que en la tarea diaria del docente, se infiltran

intencionalidades políticas e ideológicas que escapan al discernimiento individual. El contexto está adentro e impregna las paredes de nuestras aulas.

Dice Lidia Fernández:

*"La consideración de todos estos aspectos rompe bruscamente la idealización que por lo general acompaña a los fines formales, muestra a la escuela como un escenario privilegiado de las diferentes luchas por el poder social e ilumina las razones por las cuales la relación de la escuela y el contexto es una zona que permanece oculta por un monto de ideología e idealización".*

Intentamos dar fin a este texto, tal vez sembrar alarmas, buenas alarmas, esas que nos despiertan a tiempo. La realidad es muchas veces decepcionante, pero se necesita de la decepción para después trabajar por un mundo mejor.

La tarea docente puede resultar un arte maravilloso y edificante para cada sujeto que desee unir a ella sus fuerzas. Pero es preciso hacer uso de todo el poder que tengamos, y tal vez ese poder radique en la búsqueda de aquello que se nos escapa, de lo oculto. Desde el reconocimiento del lugar de nuestra tarea en la trama social, tal vez hallemos una puerta.

Está en nosotros la posibilidad de crear espacios continentales que permitan la emergencia de lo desconocido, para partir de allí y hacer, parafraseando a Bleger (1964), del dilema un problema.

Dice el actor Oscar Martínez, en un poema:

*"Que la lucidez no me cueste la alegría  
Ni que la alegría suponga la negación  
o la ceguera..."*

Miremos detrás, defendamos el futuro con alegría. Con todo nuestro afecto hacia ustedes.

## Estación II

# CRECER, ENSEÑAR Y APRENDER EN EL JARDÍN MATERNAL

Alejandra Taborda y Beatriz Galende

---

En la actualidad podemos afirmar, sin lugar a dudas, que los primeros años de vida son trascendentales en la constitución psíquica del ser humano. Es en este período vital donde se darán cambios sucesivos que determinarán una complejidad progresiva del mismo. Hay abundante bibliografía e investigaciones destinadas a describir la importancia de los vínculos parentales en la constitución psíquica, faltando aún profundizar sobre las modalidades relacionales que se gestan en el ámbito de instituciones extrafamiliares.

En nuestra sociedad, a raíz de las responsabilidades de las “mamás” fuera del hogar hace que día a día los Jardines Maternales, experimenten un incremento en el número de niños que concurren a los mismos a partir de la más temprana edad (45 días) y varias horas por día. De aquí surge la relevancia que tienen dichas instituciones y en particular las personas que tienen a su cargo el cuidado de los niños menores de tres años, en tanto se constituyen en “acompañantes” y “duplicadores” de la función materna.

A nuestro entender, es importante que los adultos que se ocupan del cuidado de bebés y niños en estas instituciones, lo hagan desde un rol maternante en el que la función primordial es la de humanización, Doltó (1991), proceso que se desarrollará dentro de una trama vincular particular, en cada encuentro y desencuentro.

En consecuencia, la red vincular, en la que el niño participa activamente con su propia modalidad, se constituye en uno de los pilares de la estructuración del psiquismo. Así la personalidad de quien ayuda en los cuidados del niño, su capacidad de querer y las características de la institución en la que se enmarcan dichas relaciones, adquieren una

dimensión importante. En este sentido, queremos recalcar que la capacidad de empatía del adulto para poder comprender las necesidades de los niños, es central para posibilitar su desarrollo.

En el desempeño como padres se conjugan múltiples factores conscientes e inconscientes, presentes y pasados, teniendo especial relevancia en su historia personal, la manera en que fueron cuidados como niños.

Cada hijo moviliza los conflictos vividos con sus propios padres, abriéndose la posibilidad de reelaborarlos. También, cada docente al cuidar a un niño, desde un lugar diferente al que tienen los padres y con otra significación, reactualiza su particular camino recorrido en la vida.

¿Por qué decimos desde otro lugar? Porque no significa lo mismo cuidar un hijo que cuidar a un niño. Si bien queremos señalar el efecto de duplicación que tienen los adultos que colaboran con los padres, es nuestra intención hacer notar la importancia que tiene poder diferenciar los roles de padres y cuidador para la estructuración de la identidad del niño y la del cuidador.

Además dicha diferenciación tiene que ser verbalizada desde los momentos iniciales de la relación y aún con los bebés muy pequeños. Aberastury (1992), señala que con frecuencia participar activamente en el cuidado de un niño suele movilizar fantasías de “robo de los hijos de otro”, actualizando conflictos primitivos vividos con la propia madre.

Tal fantasía suele expresarse como: “eres hijo de otro, pero yo te cuido mejor”, lo que menoscaba la posibilidad de desarrollar la femineidad, la creatividad e interfiere



radicalmente en la relación con el niño y con sus padres.

El rol de los docentes es complejo, dado que implica una red vincular con el niño, los padres y con todos y cada uno de los integrantes de la institución a la que pertenece. Son los receptores directos de las dudas, los temores y conflictos inherentes a la propia estructura familiar, como también de la relación de confianza-desconfianza que los padres y el niño desarrollan con la institución.

En consonancia con lo expuesto queremos señalar, que actualmente ha comenzado a desarrollarse el concepto de "*función materna ampliada*" que incluye la madre, el grupo en el que ella está inmersa -encargado de duplicar los cuidados del bebé- y el ambiente. Por tal motivo, el concepto ampliado de madre, refiere a "*madre-grupo*".

Nosotros incorporamos a los docentes de las instituciones de Jardín Maternal en el grupo de duplicadores de los cuidados infantiles.

#### EL ROL MATERNANTE Y LA INMADUREZ DEL PRIMER AÑO DE VIDA

Buscando entrelazar la concepción del rol maternante necesario en los cuidadores de un bebé con sus características evolutivas, nos vamos a detener a contarles algunas de ellas, apoyándonos en la teoría psicoanalítica.

El camino a la madurez no depende sólo de la herencia, además se construye en forma activa en la primera infancia cuando la madre es suficientemente buena y se vive en el seno de una familia en la que prima la cooperación entre los padres; no olvidemos que la madre abraza a su bebé y el padre a ambos. Como ya expresamos, en la actualidad los cuidados familiares se complementan con los de otras personas que están a cargo del bebé y por ende también influyen en el desarrollo.

La capacidad de tolerancia a la frustración es un aspecto esencial en la estructuración del psiquismo, ya que en ella se conjugan de modo inseparable, las predisposiciones innatas con

los cuidados que gratifican las necesidades del bebé y hacen tolerables sus malestares. El complejo y paulatino pasaje a la integración y evolución de la capacidad de tolerar la frustración, sólo es posible cuando la madre y/o sus cuidadores se identifican con el bebé, pueden y quieren proporcionarle apoyo en el momento en que lo necesite. En otras palabras, cuando estas personas están dispuestas a hacer real aquello que el bebé desea.

En los primeros meses de vida la capacidad de tolerar la frustración es frágil. No olvidemos que el bebé viene de habitar un mundo, en el interior de su madre, donde las necesidades alimenticias, térmicas y de sostén están satisfechas; el nacimiento interrumpe el estado de completud, es decir, todo cambia.

No sólo todo cambia. El bebé nace en tal estado de indefensión que su supervivencia depende absolutamente del cuidado de los otros. Es importante que, en los primeros meses, estos cuidados puedan parecerse, en cierto sentido, a los que se tuvo en el vientre materno, dado que la posibilidad de esperar aún no está presente. ¿Por qué no se puede esperar? Porque en los primeros momentos de la vida aún no se puede mantener la esperanza de que ya vendrá; todo pasa en el aquí y ahora. No se puede discernir que la madre-grupo que frustra es la misma que lo gratifica e integrarla como una; para él es buena o mala. Los grises que dan la integración aún no se desarrollan; todo es blanco o negro.

Para comprender mejor lo expuesto es conveniente señalar, que por la inmadurez con que se nace todo lo que provoque sensaciones placenteras o displacenteras generan un proceso mental primitivo, rudimentario, que las ubica como efecto de una causa intencionada. El bebé lo vive como "*algo o alguien quiere darme placer*" o por el contrario, "*alguien o algo me quiere dañar*." En estos primeros tiempos vitales, ama cuando lo gratifican, nutren, calman y odia intensamente cuando tiene hambre, está molesto o con dolor. No puede pensar "*ya vendrá*", lo quiere



ahora y ya. Como se dijo previamente, aún la esperanza del reencuentro no ha podido configurarse y toda ausencia es vivida como una presencia malvada, *“no me lo da porque no quiere”*, *“me hace daño porque quiere intencionalmente hacérmelo”*. Los enojos despiertan los más penosos sentimientos tales como sofocación, ahogo y otras sensaciones similares que son vivenciadas por el bebé como destructivos para su cuerpo, aumentando la agresión, desdicha y temores.

Dadas las posibilidades cognitivas y de la tolerancia a la frustración, es conveniente tener presente que hasta alrededor de los tres meses el bebé debería reencontrarse con su madre cada dos a lo sumo tres horas. Un tiempo más prolongado hace que la imagen interna que el niño guarda de su madre se desdibuje y si ella demora más tiempo al regresar ya no es la misma persona para su hijo, debilitándose la confianza y la esperanza en el reencuentro. (Winnicott, 1984)

Durante los primeros meses el bebé es el ambiente y el ambiente es el bebé, aún no se configura la discriminación adentro-afuera, interno-externo, yo no-yo. El niño ama al igual que a sí mismo todo lo que se mete en su boca. Una madre-grupo “suficientemente buena” da la oportunidad de que el hijo viva la ilusión de que su pecho es parte de él.

El bebé depende absolutamente del apoyo yoico que le brindan lo que le permitirá, ir paulatinamente desarrollando sentimientos de confianza básica en sí y en los otros. Este sentimiento es el pilar central que posibilita el camino que toda persona recorre entre la dependencia absoluta de los primeros meses de vida a la independencia, o más precisamente a la dependencia relativa o dependencia madura, tal como lo refieren distintos autores, entre ellos Spitz (1969), Erickson (1968), Fairbairn (1966). En otras palabras, el cuidado de los otros se configura como central e irá signando en cada niño el modo personal de madurar y aprender.

Recuerden, que en el desarrollo de la capacidad de tolerar la frustración, se conjugan

las características constitucionales propias con las posibilidades que tienen los adultos para consolar sus malestares. Serán quienes cuidan del niño, los encargados de detectar y discernir cuándo es el momento adecuado para comenzar a introducir los primeros ritmos en la alimentación, en el sueño y la vigilia. Esta inclusión de ritmos provoca una cuota de frustración y por ello es importante esperar hasta que el bebé pueda metabolizar, en compañía, con ayuda, la rabia que le provoca, en lugar de ser traumatizado por ella. Por lo que señalamos que es necesario esperar el momento evolutivo adecuado para ir introduciendo las frustraciones y si esto no es tenido en cuenta, se puede dificultar el desarrollo.

Seguramente ustedes conocen diferentes maneras, sanas o patológicas de introducir estos ritmos: “lo dejamos llorar solo en la cuna y se le pasará”, “le gritan que se calle o cosas peores”, “lo levantan, lo pasean, le cuentan que falta un poquito”. ¿Cuántas otras formas se les ocurre?

Creemos que ahora estamos en condiciones de motivarlos para reflexionar sobre cómo incide el modo en que se introduce la frustración en el proceso de estructuración de la personalidad del niño. Como dijimos en párrafos anteriores, paulatinamente va adquiriendo un ritmo propio, por lo que va discriminando, por ejemplo, entre las sensaciones de estar lleno y las de necesitar alimento o entre estar despierto y necesitar conciliar el sueño. Inicialmente es importante acomodarse al modo en que el bebé presenta sus ciclos vitales y recién después de los tres meses, podrá aprender a comer cada tres horas. Ayudarlo a instaurar estos ritmos le permite crear un tiempo “conocido” que da confianza, porque no tiene que luchar contra la inseguridad de la espera. Los cuidados tienen diferentes formas, en los que se pueden incluir los sonidos, la música, los tiernos y suaves balanceos, las miradas, los paseos, entre otros. En estas primeras experiencias se asientan las posibilidades de incorporar posteriormente

otros ritmos, que tendrán que ver, por ejemplo, con el control de esfínteres, la escolaridad y la vida en general.

Aclaremos, si el adulto impone ritmos, antes de que el bebé pueda vivirlos con naturalidad y ordena: “*se come cada tres horas*”, “*ahora se duerme*”, al bebé no le queda más que ceder y con ello, por ejemplo, come cuando no tiene hambre, duerme sin sueño; en otras palabras, vive sin ganas. Así, el hacer se torna en algo para los otros, para conseguir la aceptación, el cariño, queriendo las cosas a medias porque si las quiere de verdad, con todo su ser, la frustración es mayor.

Nos hemos detenido especialmente a describir como se van constituyendo en la mente del niño estos ritmos de alimentación, de sueño y de vigilia porque son centrales en la constitución de la modalidad de aprender. Tal como lo señala Alicia Fernández (2003), el acto de alimentar trasciende al simple hecho de succionar y de proveer de leche. Es un momento de encuentro y mutualidad, que incluye la totalidad del cuerpo en la experiencia del abrazo y se configura en un ordenador del desarrollo en sentido amplio y más específicamente en la posibilidad de conocerse a sí mismo, a los otros y al mundo.

Winnicott (1984), señala que no sólo es importante el cuidado del niño en su alimentación, sino que también es vital:

- el modo en que se lo sostiene física y psicológicamente,
- cómo se lo manipula y,
- cómo se promueve su capacidad para relacionarse con el mundo.

La forma en que se toma en brazos al bebé está relacionada con la capacidad de identificarse con él. El sostenerlo apropiadamente constituye un elemento básico en el cuidado. Cuando el niño no es sostenido adecuadamente queda inmerso en un estado angustioso profundo, con una fuerte

sensación de desintegración, de caer interminablemente, en el que la realidad externa no puede usarse como reaseguro. En cambio, cuando la madre y sus cuidadores manipulan tiernamente el cuerpo del bebé, lo acunan, alimentan, cambian, cuidan de sus ciclos de sueño-vigilia, será factible el desarrollo de la integración psicósomática, que se traducirá en capacidad de disfrutar de las experiencias de su funcionamiento corporal, vivencia de ser, logro de un adecuado tono muscular y coordinación corporal. El cambiar a un bebé también es un momento especial, en el que es necesario que se mantenga una relación de privacidad. Siguiendo lo señalado por Doltó (1992), el pudor no tiene edad y es importante que el adulto lo respete; más adelante el niño podrá elegir cuándo quiere mostrarse y cuándo mantener su intimidad corporal.

La posibilidad de conocer el mundo concreto depende de la modalidad relacional que se entable con las personas encargadas de mostrárselo, así como también, de cómo ellas presenten el bebé al mundo. El mecerlo, cantarle, hablarle se ligan a la presencia de la madre y cuidadores a través de la visión, audición, olfato, tacto, que cuando se asocian con sensaciones placenteras, estos adultos en su presencia y en su persona se convierten en un objeto de amor. En este momento, el placer de “tener” es equivalente al placer de “ser”.

También es vital que la persona que cuida al bebé, pueda discriminar cuando llora porque necesita ser atendido físicamente (que lo cambien, alimenten, lo hagan dormir) o porque reclama de la presencia, la comunicación. Así, se crea un espacio relacional que le posibilita precozmente conocer y diferenciar entre las sensaciones que son consoladas a través de la proximidad física, la manipulación de su cuerpo, de las que requieren la compañía a través de la percepción visual, la voz, el canturreo, en la que puede mediar una distancia corporal.

Ahora queremos detenernos en la comunicación a través de la mirada y su

función en el cuidado de los más pequeños. El encuentro "cara a cara", "ojo a ojo" permite captar, contener y ayudar a metabolizar los estados emocionales displacenteros del bebé y a entablar un vínculo confiable. Con la mirada, tanto el adulto como el niño, transmiten diversas vivencias. Cuando estas miradas despiertan la sonrisa del niño se ha creado una intercomunicación en la que el adulto entiende que sus cuidados son reconocidos, agradecidos y que el bebé se siente contento con lo que le dan. Queremos resaltar, que por más pequeño que sea, es un partícipe activo en la creación de la modalidad vincular. La mirada es el reflejo de los sentimientos, el adulto resignifica la mirada del bebé de acuerdo a su propia mirada, tal como lo señala Linares (1999).

Cuando estos cuidados preverbales de sostén y manipulación no han sido suficientes, estamos frente a una persona privada emocionalmente en la que se observarán diferentes niveles de bloqueo en la capacidad de desarrollarse, de aprender, de identificarse con otros e identificar a otros con uno, de ponerse en lugar del otro. En cambio, cuando los cuidados han sido lo suficientemente buenos, se crean los cimientos del logro de la confianza básica en sí mismo y en los demás y es, precisamente, esto lo que posibilita que se vaya gestando la capacidad de dar, recibir y obtener. Ello permite:

- 1) Percibir y enfrentar de forma creciente los ciclos que alternan entre los estados de necesidad, ausencia y displacer, con aquellos de presencia, consuelo, cuidado y placer.
- 2) La instrumentación de actividades autoeróticas, como por ejemplo chuparse el dedo. Por haber observado con cierta frecuencia que algunos adultos se preocupan cuando el bebé se chupa el dedo, queremos recordar que uno de los progresos evolutivos es el desarrollo de actividades autoeróticas como por ejemplo,

succionar el pulgar o el puño de su mano. Esto, sólo es problema cuando se extiende a edades más avanzadas. En este período evolutivo, como ya dijimos, es todo un progreso del conocimiento de sus posibilidades. Si el niño queda ensimismado durante un tiempo prolongado o se muestra ansioso en su chupeteo, es conveniente ofrecerle un objeto que llame la atención, acunarlo, contarle que no es necesario que se consuele solo, que puede reclamar, porque los otros están para cuidarlo.

- 3) El desarrollo de las actividades mentales que abren el camino a las representaciones simbólicas, los recuerdos, las fantasías, las actividades lúdicas, la integración presente pasado y futuro.

Los progresos evolutivos mencionados favorecen la posibilidad de comenzar a esperar y con ello, tolerar -entre otras cosas- el ser introducidos en los primeros ritmos de alimentación, de sueño y vigilia. En este sentido, las actividades lúdicas surgen como un importante recurso y alrededor de los tres o cuatro meses, el niño empieza a jugar: primero con su propio cuerpo y luego con los objetos. Disfruta de chupeteo, de mover y mirar sus dedos y sus manos, de sujetar un objeto externo para explorarlo, para acercarlo y alejarlo voluntariamente, para conocerlo no sólo con su boca sino también con sus ojos. Sus manos serán lo primero que estudiará atentamente, momento ideal para comenzar a jugar a "qué linda manito", "este compró un huevito".

En busca de llevarlos a repensar lo que hemos escrito hasta aquí sobre el proceso de desarrollo, les presentamos una metáfora, en la que comparamos este proceso con los pasos para realizar una torta. *El borno calentito, el molde adecuadamente enmantecado, enharinado serán el continente (equiparable a las posibilidades maternas) de la masa de la torta (equivalente al niño) con sus propias y particulares características constitucionales. Si estas condiciones fueron las adecuadas, la torta*

*podrá despegarse del molde sin que queden partes a él adheridas. En la relación madre-hijo, si las cosas fueron lo suficientemente bien se podrá iniciar el camino a la separación sin que queden demasiados núcleos yoicos, potencialidades individuales, adheridos a la madre y sin poder desarrollarse. Nuestro énfasis está puesto en que los primeros vínculos impregnan las modalidades relacionales posteriores.*

A partir de la premisa básica de que todo bebé, toda persona es única y diferente a las demás, encontrar sus particularidades es el desafío que posibilita el verdadero conocimiento de los requerimientos de cuidado que demandan en cada momento. Es precisamente a través de la comunicación interhumana mímica, rítmica y sonora, que se transmiten los primeros sentimientos de seguridad/inseguridad. Para el bebé toda experiencia agradable o desagradable que se acompaña de un contacto apacible, es vivida como un continente que brinda seguridad. En cambio, las situaciones que se acompañan de tensión nerviosa de la persona que lo cuida, son vividas como señal de peligro, inseguridad, falta de sostén. Dichas vivencias configuran las primeras experiencias simbólicas que aluden, según Doltó (1985), a las nociones iniciales de vida y muerte que dejan engramas de armonía-desarmonía en el desarrollo del niño.

Alrededor de los cuatro meses de vida se inician progresos que permiten que los olores, los sonidos, la visión, las sensaciones táctiles, comiencen a integrarse en un todo. Esto se hace extensivo a la percepción de las personas que lo cuidan y así, la madre que frustra comienza a ser, en la mente del niño, la misma persona que en otro momento gratifica. Por estos progresos en los procesos de discriminación, el niño reconoce que en la vida de su madre hay otras personas, otros intereses de los que se siente excluido, experimentando celos. Es relevante que esto ocurra, dado que representa un camino hacia la separación imprescindible para que el bebé se constituya en sujeto de su propio deseo.

Los objetos se instauran en la vida mental del niño como símbolos, lo que se ve estimulado por los cambios madurativos que van sucediendo. La coordinación de los

movimientos con la visión permiten tomar/dejar, acercar/alejar, esconder/encontrar voluntariamente los objetos cercanos y/o su propio cuerpo. Desde este marco teórico, se asume que estas actividades lúdicas permiten la elaboración de la angustia provocada por la separación.

Paralelamente a estos progresos, suelen aparecer los dientes que lo llevan a mordisquear para aliviarse y se comienza a introducir otro tipo de alimentación. La experiencia con los alimentos sólidos se configura en un prototipo de la manera en que el niño incorporará los aprendizajes, ya que en el aprender también se dan procesos similares, en los cuales desentrañamos, separamos distintos aspectos, discernimos e integramos para pensar y desarrollar una modalidad propia de conocer.

Coincidiendo con la dentición suele iniciarse el proceso de destete (alrededor de los seis meses). Este proceso habitualmente es paulatino, dado que comienza con la inclusión de una alimentación diferente a la leche materna y culmina tiempo después con la última mamada. La persona que cuida al bebé puede aprovechar esta nueva adquisición y hablarle de ello mientras lo alimenta, *"qué bien vas creciendo, ahora puedes comer conmigo otras cosas, esta manzana que es dulce, fresca y que te gusta, te alimenta"*, *"ahora puedes conocer otras cosas ricas, no sólo la teta de mamá"*. Seguro que mientras leen estos ejemplos, o quienes hayan tenido la experiencia de cuidar a bebés, se les ocurren diferentes maneras de estar y pensar formas genuinas de acompañar este proceso.

El destete generalmente se acompaña con la incorporación de nuevos alimentos. El incluir los sólidos suele asustarlos, por esto es importante permitirles que toquen la comida y jueguen con ella. Es conveniente que estos juegos tengan un lugar, la mesa y un tiempo, los horarios de la comida. Cuando la libertad de exploración es indiscriminada y excesiva, aumenta la ansiedad del niño dañándose su confianza en sí mismo y en los otros. Es fundamental lograr un equilibrio entre libertad

y límites. Tanto "*hacer absolutamente lo que quiero*", como por el contrario "*muy poquito me está permitido*" o "*a veces me está permitido y a veces prohibido*", genera incertidumbre, ansiedad bloqueando partes del desarrollo. En la medida en que ha podido descargar a través de la comida y los juguetes sus deseos de morder, ésta va desapareciendo, encontrando otros modos de relacionarse y de expresar la agresión. Recuerden que a partir de estas vivencias con la alimentación, se abren nuevos caminos hacia diversas formas de conocer y relacionarse. Se crean otros estados mentales.

Di Giano (1998), señala que a los cuatro meses se puede comenzar por incorporar fotos, figuras de distintos objetos para nombrarlos, hacer historias, contar los primeros cuentos como modos de estimular al niño. Creemos también que se pueden aprovechar los progresos que el bebé ha conseguido en el conocimiento de su propio cuerpo, sus manos y luego sus pies, para iniciarlo en los primeros cuentos e historias, instaurando así la continuidad "*primero se empieza por casa*", o mejor dicho, primero por nosotros mismos y luego, continuar con lo que nos rodea. La autora además, considera importante la verbalización de las diferentes texturas, tales como: suave, rugosa, tibia, fría, entre otras.

Juntamente con estos progresos en el proceso de discriminación, puede observarse una creciente capacidad para manipular y relacionarse con los objetos. Entre los cuatro a seis meses y hasta los ocho a doce meses puede observarse la aparición de lo que Winnicott (1992), describió como objeto transicional. Dicho objeto se constituye en un hito en el desarrollo del niño porque es el primer acto de posesión que se realiza, representa a la figura materna y se configura en una compañía, por lo que puede persistir en la niñez a la hora de acostarse, en momentos de soledad y al enfrentar nuevas situaciones que generan temores.

Dada la importancia que tiene este objeto transicional en la evolución del psiquismo y específicamente en las posibilidades de

aprender, lo analizaremos especialmente en este punto.

Frecuentemente las madres ofrecen un objeto especial como un muñeco blando, un pedazo de tela, un sonido, con una modalidad que adquiere una importancia vital para el bebé y se configura como una defensa frente a la ansiedad. Los padres y sus cuidadores reconocen la importancia de este objeto y lo llevan cuando salen, permiten que se ensucie sin lavarlo para no interrumpir la continuidad de la experiencia del bebé y las manifestaciones tanto amorosas como agresivas que el niño necesite realizar.

Cuando aparecen los sonidos organizados generalmente, uno de ellos, se destina a nombrar al objeto transicional (n, ta, da, nan) y es muy importante que el adulto pueda identificarlo e instrumentarlo en su comunicación con el bebé.

Las investigaciones de Doltó (1988), indican que los mejores objetos transicionales son por excelencia las palabras, las canciones, los cuentos. La madre y los cuidadores humanizan los objetos que se encuentran a la disposición del niño a través de la palabra. Siguiendo esta línea de pensamiento, podemos decir que la música es un medio ideal para estimular el desarrollo en la medida en que se incluya en un "estar en relación con...". Este "estar con..." no sólo implica el escuchar en compañía, ya que a veces invita a canturreos, bailes, otros movimientos corporales como el acunar siguiendo un ritmo. Es conveniente encontrar también una interrelación entre la música que disfruta la persona que cuida al bebé y la que le complace a la madre, a la familia, buscando que estos estímulos sonoros adquieran la capacidad de envolver placenteramente. Además, los bebés tienen sus propios gustos y es importante aprender a reconocer cuáles son. En la actualidad los estudios realizados sobre el desarrollo intrauterino y su difusión, ha permitido a algunos padres estimular la capacidad auditiva a través de la música desde el cuarto mes de gestación, eligiendo algunos temas para



escuchar antes y después del nacimiento como un modo más de establecer una cierta continuidad entre el adentro y el afuera. Por lo tanto, si el bebé cuenta con esta experiencia, sería interesante incorporarla en la relación cuidador-bebé.

Nos hemos detenido especialmente en este aspecto, para dar cuenta que cuando aparece el objeto transicional aparece en el sujeto la capacidad de representar, de crear lugares mentales intermedios. El desarrollo, aprender y enseñar van a transcurrir en estos espacios intermedios, en un *"entre tú y yo"*, *"entre la certeza y la duda"*, *"entre el jugar y el aprender"*, *"entre la alegría y la tristeza"*, *"entre los límites y la transgresión"*, *"entre lo dicho y lo no dicho"*; *"entre tú, yo y el mundo" o "entre..."*

El ir paulatinamente delimitando su individualidad y progresando en sus posibilidades de representar mentalmente la figura materna, permite al bebé emprender el camino a la separación: ahora cuenta con un dedo que puede chupar y consolarse, con un objeto transicional y con sus primeros juegos. En este sentido, el esconderse es su actividad lúdica primordial, aparece y desaparece detrás de una sábana, una tela, abre sus ojos y los cierra, ampliando sus posibilidades de desprenderse del aquí y ahora, puede perder/reencontrar. Este juego universal irá tomando diferentes formas a lo largo de su desarrollo y permitirá, cabe reiterar, elaborar la angustia que despierta la separación.

En este momento, jugar con el niño a las escondidas es un importante medio de comunicación, estimulación y encuentro. Hay diferentes modos de esconderse, ocultar el rostro entre las manos, subir y bajar detrás de un objeto, ocultar objetos detrás de un trapo, abrir y cerrar los ojos.

También los sonidos aparecen y desaparecen. Busca comunicarse por medio de sus laleos, los que repite y modifica cuando recibe respuestas verbales, un intercambio, una comunicación con los otros.

De los objetos también salen sonidos que le interesan y algunos lo sobresaltan, puede

golpearlos, hacer sonar un sonajero. Cuando expresa disgusto por algún ruido, es importante explicarle y en la medida de lo posible mostrarle de dónde viene. Algunos juguetes sonoros excitan excesivamente al bebé por lo que conviene reemplazarlos por otros. Cuidarlo implica mantener el nivel óptimo de excitación. Los adultos suelen jugar a levantar, tirar para arriba y luego agarrar al bebé. Es relevante tener presente que si estas actividades se acompañan de una falta de sostén (el bebé queda un tiempo muy breve suelto y se lo vuelve a tomar) suelen producir una sensación de vacío, de falta de continuidad frente a lo que suele reírse nerviosamente, por lo que es importante ser cuidadoso y no despertar este tipo de sensaciones en ellos.

La posición de sentado les permite tener otra visión de sí mismo y del mundo que lo rodea. Descubre distintas partes de su cuerpo: sus pies, piernas, genitales, explorando y jugando con ellas para poder conocerlas.

Ya entre los seis y nueve meses disfruta de los juegos de imitación, aplaude siguiendo el ritmo de las canciones con el cuerpo; le agrada que le pidan monerías y se interesa por los juegos sociales. Cuando se esconde lo acompaña con gestos y con sonidos: *"ta-ta"*, con lo que nos dice aquí está, no está. Puede diferenciar las personas entre sí y sabe que ellas siguen estando aunque desaparezcan de su vista, este nuevo descubrimiento lo tranquiliza y lo angustia a la vez. En especial, los niños comienzan a diferenciar más claramente las personas desconocidas a quienes abiertamente rechazan. En este momento, la separación entre madre e hijo se suele acompañar de marcadas resistencias por parte del niño.

Ustedes quizás han observado que el bebé pide y lucha con su llanto y con su cuerpo para que su madre no lo deje. En ocasiones, los adultos suelen interpretar este tipo de conductas como un rechazo personal o como que el bebé, ha realizado un retroceso en su crecimiento. Queremos subrayar que lejos de ser así, en realidad se trata de un momento en



que se desarrollan los procesos de discriminación y diferenciación: ahora el bebé sabe con quién quiere estar y lucha por ello.

Estos progresos evolutivos se manifiestan también en los juegos y aparece una nueva versión universal del juego a las escondidas. Cuando está sentado en la silla alta juega a tirar un objeto, pide que el otro acuda en su ayuda para levantarlo y entregarlo. Seguramente casi inmediatamente vuelve a tirarlo siguiéndolo con su vista y luego solicitándolo. En este juego aparece un nuevo elemento "*necesito de la voluntad de otro para que vuelva aparecer y lo alcance*", aquí son tres los componentes involucrados: el niño, el objeto y los otros con los que pueda desarrollar estas actividades.

Entre los ocho y doce meses se produce en el niño, según Piaget (1973), lo que podemos llamar una revolución "*copernicana*". Deja de ser el centro del mundo dado que descubre que las demás personas y los objetos que lo rodean tienen sus propios movimientos.

#### EL ROL MATERNANTE Y LA PAULATINA ADQUISICIÓN DE LA AUTONOMÍA

Entre los nueve y quince meses el niño puede trasladarse hábilmente gateando y/o caminando, y el juego a las escondidas vuelve a tomar otras formas ahora es "*te sigo*", "*te agarro*". La posibilidad de andar sobre sus pies, deambular de un lugar a otro marca un cambio en la representación de sí mismo. Nada mejor que los brazos del adulto para sostener y ayudarlo a caminar, para poder lograrlo se conjugarán procesos madurativos motrices con el sentimiento de seguridad de poder hacerlo.

El logro de la marcha es uno de los hitos más importantes en el desarrollo del niño ya que le permite ampliar las conductas de exploración y alejarse de las figuras de apego, como su mamá, papá o cuidadores y prestarse a explorar el mundo circundante. Esta interacción con el entorno debe ser estimulada

ya que el interés por los seres y los objetos serán la base para la construcción del conocimiento. Docentes y padres deben tener presente que todo aprendizaje depende de las posibilidades y de la calidad de las exploraciones que al niño le estén permitidas. Si bien las conductas de indagación le posibilitan alejarse de sus primeras figuras de apego -que también han sido figuras de exploración- en muchos momentos, experimentará angustia, temor, sorpresa, lo que lo llevará a buscar a alguien que le permita neutralizar estos sentimientos negativos. Es por esto, que para sentirse seguro en sus primeros pasos exploratorios del mundo, papá, mamá y cuidadores deben estar cerca. De lo contrario, el niño se encoberiza, llora, se paraliza o arremete, viéndose perturbada la continuidad de las conductas exploratorias.

También hay que tener en cuenta que para que un niño pueda desarrollar conductas exploratorias, es imprescindible que haya desarrollado la suficiente confianza en las personas que cuidan de él, para poder alejarse y volver cuando experimentan inseguridad frente a lo novedoso. Tanto las dificultades para percibir los temores del niño, como los miedos exagerados del adulto, empañan la capacidad de mantener viva la necesidad de conocer, de explorar. Si bien poco nos pueden explicar verbalmente de sus temores, sí lo hacen a través de los juegos, el llanto y el lenguaje gestual.

Los niños desean hacer cosas y los adultos tienen que propiciar, facilitar esta experiencia. Sin embargo, muchas veces, en vez de acompañarlos a hacer, lo hacen por ellos, o por el contrario, en otros casos los dejan tan solos que quedan expuestos al fracaso y/o a situaciones de riesgo.

Acompañarlos supone sugerir sin imponer, esto es: mostrar los medios para alcanzar lo que se propone y además estar atentos a que no corran peligro. Por ejemplo, si lo que el niño quiere es largarse de un tobogán podrán primero darle la mano para subir las escaleras y para deslizarse por él. Diferente es el caso

del niño, que al intentar con dificultad subir a una silla es levantado directamente por quien lo cuida, lo que probablemente producirá insatisfacción en el pequeño.

Pero, ¿por qué?

Porque el deseo es de hacer la experiencia y esto es lo que lo inicia en una autonomía paulatinamente creciente.

En el extremo opuesto encontramos los adultos que se muestran indiferentes frente a lo que el niño puede o no puede, y en vez de subirlo a la silla, o darle la mano para que baje del tobogán, no prevén el riesgo de la situación, exponiéndolo a golpes o accidentes frecuentes, que también inhiben el desarrollo de la autonomía.

El descubrimiento del espacio y los desplazamientos implican necesariamente el aprendizaje de los riesgos. En la vida cotidiana aparecen productos que son necesarios, pero que a su vez pueden ser nocivos. Por ejemplo: artículos de limpieza, medicamentos, objetos demasiados pequeños, pueden ser peligrosos si quedan al alcance de los niños. También se debe tener cuidado con herramientas o máquinas que a ellos les interesan y desean manipular, pero que pueden resultar peligrosas. Tal como lo afirma Doltó (1992), en esta edad los objetos manipulados por sus padres y/o cuidadores, desde el inconciente del niño son una prolongación de ellos; es decir, el padre y la madre son los dueños de todo lo que sucede... Entonces, si por tocar un enchufe recibe una descarga eléctrica, él vive como que papá y/o mamá están ahí, lo castigaron y que lo hicieron voluntariamente, o más aún, vengativamente. Por esto, es necesario que el niño desde pequeño reciba información acerca de cómo funcionan los objetos que cotidianamente se manejan y la razón por la que pueden ser peligrosos. De este modo, ganará confianza en sí mismo y el deseo de actuar podrá paulatinamente ir regulándose y aceptando algunas normas y prohibiciones que lo llevarán a sustituir esta actividad exploratoria por otra que no sea peligrosa.

El comprender que hay movimientos y objetos peligrosos es progresivo, aunque el niño

intente una y varias veces con lo mismo, el "¡No!" firme del adulto, acompañado con un gesto de la cabeza y del dedo índice, puede facilitar la comprensión, para lo cual es fundamental no contradecirse.

Frente a los deseos de exploración del niño, surge en los adultos la preocupación por cómo establecer "límites". Según Aberastury (1998) el punto es encontrar un equilibrio entre permitir y prohibir. Lo permitido debe estar de acuerdo con el momento del desarrollo, con las condiciones de vida y con los valores de los padres y de la sociedad en la que se están desarrollando. Es conveniente colocar límites dentro de un marco de amor y seguridad. La libertad, el hacer lo que quiera, la falta de cuidado y contención por parte de los adultos, es vivida como abandono y genera inseguridad. Padres y docentes deben crear las condiciones adecuadas para que las conductas de exploración se realicen de manera tal que se constituyan en una experiencia positiva y placentera para el niño.

En este momento evolutivo, el niño comienza a andar, lo toca todo, se sube a todas partes y para él es imprescindible que esta actividad lúdica y motriz se deje a su libre iniciativa, pero lean atentamente lo que sigue: es sumamente importante que en estas experiencias se encuentre rodeado de seguridad y que ante un pequeño incidente que le cause contrariedad, estén presentes las palabras explicativas y de consuelo del adulto. Además, tal como lo refiere Doltó (2000), es imprescindible que la persona tutelar pueda ocuparse cotidianamente, durante al menos media hora, dos veces por día a enseñarle las modalidades de manipulación segura de los objetos que lo rodean, mostrarle lo que le interesa y explicarle sobre el funcionamiento de lo que se detiene a explorar.

El dejar hacer sin límites llena de ansiedad, lo deja solo, no le permite discriminar, aprender a cuidarse. Sólo las restricciones que enseñan algo tienen sentido. Se observa con cierta frecuencia que las demandas de movimientos de exploración, las manifestaciones de rabia, enojan al adulto, y hacen perder la paciencia, lo que sólo agrega confusión o ansiedad. Otras veces, los encargados de cuidar al niño reaccionan con indiferencia como si dijeran "si cierro los ojos me ahorro problemas",

lo que no es cierto porque la angustia que no ha sido adecuadamente contenida, genera otros problemas. Tal como lo señala Doltó (op. cit.), enseñar implica acompañar, estimular las sustituciones, en otras palabras, los “no” deben ser acompañados por un “sí”, pero en otro lugar, con otro objeto, las restricciones que no abren nuevos caminos generan inhibiciones y síntomas. Cuando el poder hacer es vivido como todo lo puedo, todo me está permitido, provoca angustia y culpa.

Para el logro progresivo de la autonomía, también es necesario que paulatinamente se vaya desarrollando la capacidad de estar a solas sin sentirse abandonado.

Esta capacidad puede alcanzarse cuando los cuidados tempranos han sido lo suficientemente buenos y el niño ha podido jugar, estar solo en presencia de sus padres - cuidadores, sintiéndose protegido sólo por estar ahí. Quizás han podido observar cómo el adulto que lo cuida y el niño suelen estar en un mismo espacio, pero cada uno en su propia actividad, aunque a los ojos de los otros estén separados, es justamente lo contrario, ya que si el adulto se aleja el niño inmediatamente interrumpe lo que está haciendo.

¿Por qué nos detenemos en esto?

Porque aprender depende del interjuego de la capacidad de estar a solas con la habilidad de intercambiar con otros y precisamente, esa capacidad comienza a dar sus primeros indicios en este período evolutivo.

Es imposible concebir la niñez sin la dimensión lúdica, ya que es precisamente ésta la que va a facilitar el desarrollo y el aprendizaje.

En esta etapa evolutiva, alrededor del año y medio o más, precisamente cuando el niño puede caminar sin estar preocupado por su equilibrio, el juego preferido es arrastrar un juguete atado a un hilo, lo que produce gran placer al hacerlo mover. De allí que cuando el juguete queda trabado con algún obstáculo y no puede moverlo, reclama urgentemente que otro se lo libere para continuar su actividad y mover el juguete. De esto se desprende que

los que se mueven por sí mismos (a batería o eléctrico), no ubican al niño en el mismo lugar. El que se mueve es el juguete y el placer se experimenta en el mirar. A esta edad el pequeño prefiere arrastrar, mover, moverse, empujar, tirar el juguete, más que mirarlo. Por esto, se muestran resistentes a los juguetes que se mueven solos, empujándolos, lanzándolos, arrastrándolos con el consiguiente enojo de los adultos.

También a partir del año y medio, otro juego que realiza, principalmente con sus manos, es el de encastrar y construir (con ladrillos, figuras geométricas, recortes de madera, etc.), así construye torres, caminos, casas, autos, trenes. Si bien se ocupa placenteramente de la construcción y el encastre, hay que destacar que tanto o más placer experimenta en el momento de la caída y destrucción de lo que construyó con tanto esmero. Esto que al niño le produce tanta alegría, no siempre es bien entendido por los adultos, quienes suelen tratar de evitar que desarmen lo realizado. Quizás han podido ver cómo con baldes, rastrillos y palas en mano están durante un tiempo prolongado, solos o acompañados realizando placenteramente en la arena, castillos, pozos, túneles... Además, es tan importante permitirles elegir y apropiarse libremente de los juguetes, como dejarlos que puedan liberarse de ellos cuando lo deseen.

En otras palabras, aprender a desplazarse es un hito evolutivo que permite al niño acercarse y alejarse voluntariamente abriendo un importante camino a la exploración. La confianza adquirida en las primeras relaciones vinculares posibilitará este desarrollo. El permanecer de pie da una percepción diferente del propio cuerpo tanto de su interior como de los excrementos que de él salen.

#### OTRO GRAN PASO EN LA PAULATINA ADQUISICIÓN DE LA AUTONOMÍA

Después de lograr el equilibrio de su cuerpo en la marcha, el interés se desplaza a la retención y a la expulsión voluntaria de sus excrementos y es el aprendizaje del control de esfínter otro de

los jalones evolutivos que signa la constitución del psiquismo, las relaciones con el mundo y, por ende, la capacidad de aprender.

El momento evolutivo normal del proceso del control de esfínteres diurno gira entre los veinte meses y hasta aproximadamente los tres años. El control de la micción nocturna puede extenderse hasta los cuatro años. El modo en que se acompañe al niño en esta adquisición es de vital importancia. Una actitud severa, desvalorizante, o despectiva del adulto frente a las complicaciones que presenta el cumplimiento de las normas de limpieza, entorpecerá la adaptación a la vida social y las posibilidades de vivir y sentir su cuerpo con soltura. Así también, iniciar este proceso antes que el niño tenga la madurez evolutiva o por el contrario demorarlo, resulta muy perturbador.

Es importante que nadie le obligue a abandonar sus pañales, él podrá hacerlo por amor a los adultos y porque lo desea, porque le interesa. Se siente orgulloso de sí mismo si lo consigue. Caso contrario es importante que se lo consuele. Simultáneamente con esta nueva adquisición se va estructurando la noción de poder y de propiedad privada, experimentando la vivencia de dar, soltar, regalar, según él desee. Puede observarse también, en esta etapa evolutiva una intensa necesidad de oponerse como un modo de diferenciarse, el "no" queda al orden del día: ¡Ese trabajoso, pero glorioso "no"!; ¿Por qué trabajoso? No necesitamos explicarlo, pero, ¿por qué glorioso? Porque a partir de él podemos progresar en los procesos de discriminación entre lo mío, lo tuyo, lo nuestro, entre los acuerdos y desacuerdos.

El niño ama y también teme lo que sale de su interior, a veces puede, a veces se le escapa, a veces quiere, a veces no quiere. El barro, la plastilina y el agua, son elementos que representan y se ofrecen como sustitutos ideales de sus excrementos, dado que le permiten jugar, manipular, transformar, ayudando así en la adquisición del control de esfínteres. A esta edad, el trato social con sus

pares es indispensable, ellos también ayudan a dejar los pañales, a entablar conversaciones y diferentes juegos.

La ambivalencia es el sentimiento central en esta etapa vital, lo que desde el punto de vista del desarrollo del pensamiento impulsa al reconocimiento y búsqueda de pares antagónicos. Los procesos de clasificación se realizan del siguiente modo: toda mujer es una mamá buena/mala; toda mujer mayor es una abuela buena/mala. Todo lo que se opone a su voluntad es malo y les pega, estableciendo pleitos con ellos y con lo que se le parece. No tiene aún sentido de las relaciones ni del por qué causal, de modo que aprende-clasifica según la repercusión agradable/desagradable.

A esta edad, se necesita de la asidua presencia del adulto, se lo percibe como grande, todopoderoso, mágico y aparecen los deseos conscientes de identificarse con toda persona que es por él valorada. Por este motivo, señalamos la importancia de estar atentos a los diferentes sentimientos que aparecen en el niño. Por ejemplo, cuando permanece muy enojado con las personas que lo cuidan durante un largo tiempo, este sentimiento comienza a resultarle muy penoso, lo que lo lleva a ceder o a desplazarlo a otros objetos, personas o animales. Ante ellos desarrollará posteriormente miedos intensos, por temor a la retaliación o venganza.

En este momento evolutivo, los sentimientos de ambivalencia, los caprichos y los berrinches hacen un debut especial. Los caprichos infantiles tienen distintas intensidades: en ocasiones se sienten tan enojados que no pueden aceptar el consuelo, la cercanía física, los abrazos y sienten temor a ser dañados y/o a dañar con la intensidad de su enojo a sus seres queridos. Cada niño tiene un modo de calmarse, pero cuando son dejados sin compañía en esos momentos les confirman su maldad. Otras veces, el acercarse cuando ellos no pueden tolerarlo, es violentarlos. ¿Qué hacer entonces? Recuerden que en estos momentos es cuando más necesitan del adulto. El desafío para los

docentes es encontrar la forma de contener la angustia que generan en el niño estos estados enojosos, por esto vamos a referir un ejemplo concreto observado en un Jardín Maternal.

Cuando Francisco se enojaba, se tiraba al piso y comenzaba a patear, primero quería hacerlo sobre el cuerpo de otro y luego se castigaba golpeándose, llorando y tirando de su pelo; si la docente se acercaba más lloraba, más pateaba, más se enojaba. ¿Ustedes que harían frente a esto?. Quien cuidaba de él para contenerlo dijo: "*Aquí, conmigo, nadie se golpea, ni golpea a otro*". Dado que el niño no permitía que se acercaran a él, la docente con firmeza expresó: "*Si no te golpeas yo sólo te miro, pero si te haces doler yo soy más grande y puedo evitarlo*"; como Francisco no podía cumplir, ella se acercó y lo tomó en brazos, sosteniéndolo para que no pateara, hasta que se le pasara. Optó por canturrear una canción en la que le contaba que estaba enojado, por eso quería pegarle y que después se arrepentía y por eso se pegaba. Como la docente no se asustaba podía cuidarlo de que no la pateara y él se iba tranquilizando. Más adelante, cuando se enojaba intensamente sólo gritaba y lloraba amenazando con pegar y pegarse sin concretarlo. En este momento, la docente comenzó a invitarlo a jugar a pegarle a un almohadón; al principio no participaba de esto, pero se quedaba escuchando y mirando más tranquilo. Este hacer se acompañaba de conversaciones sobre lo que le pasaba, sobre su enojo o también, jugaban con muñecos posibilitando que el niño representara situaciones que lo enojaran y diferentes modos de reaccionar. Con este niño el modo funcionó. El desafío consiste en encontrar de qué forma los estados de angustia pueden ser contenidos en la vida cotidiana. Tenemos que señalar que para que esta relación sea posible las docentes deben estar lo suficientemente apoyadas por sus colegas, sus auxiliares y la institución, de tal modo que le posibiliten la disponibilidad para llevar a cabo estas actividades en las que es necesario estar a solas con el niño.

Nos hemos detenido aquí, por considerar que es central ayudar al niño a superar sus

estados enojosos. Todo berrinche esconde un sentimiento angustioso. Ustedes habrán escuchado, por ejemplo "*Tan bien que se portaba, llegó la madre y mira el lío que hace*". Generalmente los caprichos, llantos, enojos en estos momentos son un modo de expresar que extrañaron, que se enojaron con esta ausencia, que necesitan del otro. Cuando no se entienden estos sentimientos se suele recurrir a los retos, restricciones que si bien puede que inhiban la conducta, incrementan la angustia y la búsqueda de castigo para que disminuya dentro de sí la culpa de estar enojado. En cambio, si en estos momentos se le puede explicar lo que le sucede, seguramente podrá buscar otros modos de reencontrarse, comunicarse y desarrollarse.

En las relaciones del niño con los adultos y también con sus pares suele aparecer la imitación directa, o por el contrario, la oposición sistemática. Los niños necesitan poder decir "no", dado que promueve un importante paso a la discriminación: "*este soy yo / este no soy yo*", "*esto es mío / esto no es mío*", "*esto lo quiero/ esto no lo quiero*". En este nuevo paso del desarrollo, aparece el "no" de manera gestual y verbal, al que Spitz (1969), le confiere la categoría de un ordenador psíquico. Por otro lado, la aparición del "no" suele poner en aprietos a los adultos que se sienten desobedecidos.

En este momento evolutivo, ya próximo a los tres años comienzan a preguntar sobre la diferencia de sexo, ¿cómo son los varones? y ¿cómo son las niñas?, ¿por qué mamá es distinta a papá? En otras palabras, se descubren niño/niña, sus diferencias de género comienzan a notarse en el carácter y se traducen en sus actividades lúdicas, entre ellas los juegos del doctor, de la mamá y el papá.

#### EL NIÑO CRECE Y PUEDE COMENZAR A AUTOMATERNARSE

Entre los tres y los cuatro años, si se ha logrado un desarrollo armónico, el niño habla con cierta fluidez, ha dejado atrás sus pañales al menos durante el día, reconoce sus sensaciones térmicas y comienza a cuidarse



del frío y del sol, abrigándose o desabrigándose, puede descifrar que tiene apetito y que desearía comer, discrimina cuando llegó el tiempo de dormir y cada vez necesita menos de que otro sea el traductor de sus necesidades básicas.

En otras palabras, comienza con la tarea de automatizarse, ya puede, de alguna manera, satisfacer sus necesidades ya sean ellas fisiológicas o psicológicas. Cuando estos grandes cambios evolutivos se hacen presentes en el niño, la función que desempeña la docente se modifica. Llegó el momento de abandonar paulatinamente el rol maternante y acompañar al niño en el recorrido, que deberá hacer para convertirse en persona que pueda vivir en grupo conservando su integridad y la de los otros, diferenciar "entre lo mío", "lo tuyo", "lo nuestro", y comenzar a discernir entre lo permitido y lo prohibido.

Apoyar el crecimiento implicará respetar y acompañar la capacidad de elegir, capacidad que tiene que estar transversalizada por las pautas que señala el adulto encargado de vigilar que se cumplan las normas básicas, que se podrían sintetizarse en: "no te dañarás, ni dañarás a otros". Recordemos que el niño aún piensa en acto, el lenguaje no le alcanza para guiar su conducta y para expresar sus sentimientos, por lo que las explosiones y los berrinches son frecuentes.

La relación entre pares ocupa un lugar especial en el interés de los niños y a veces en las preocupaciones de los adultos porque aparecen los conflictos, las agresiones. En los niños pequeños esto suele -¡Oh, sorpresa!- ser signo de afinidad recíproca. Si el adulto no reacciona con ansiedad "defiéndete", o por el contrario, acusándolo de "niño malo que trae problemas" o recurre a amenazas o restricciones que no llevan a la comprensión de lo que le sucede, sus deseos de estar con otro pueden inhibirse.

Doltó (1991), señala la importancia de comprender que cuando un niño derriba a otro, o le quita un juguete está buscando su

atención, dado que se siente atraído por su forma de jugar más que por el juguete en sí. Casi podríamos decir "dime a quién molestas y te diré quién te gusta". Cuando esto es comprendido por los adultos se abre un espacio para la comunicación y la posibilidad del niño de recurrir a los adultos para ser consolado, sin crear una falsa culpabilidad. Un modo de conversar sobre lo sucedido puede ser: "*me parece que lo que querés es divertirte como se divierte él, ¿querés que probemos juntos?*".

Nosotros recalcamos que frente a estos avatares, tanto el niño agredido como el agresor, necesitan consuelo. A su vez, hay que reconocer que estas situaciones frustrantes son naturales y permiten ir transitando las pruebas que implica la vida social, el tener y ser amigo. No olviden que sin amigos no se aprende, sin amigos no se vive; para crecer normalmente se necesita el contacto, la diversión, el compartir, el jugar con sus pares.

También es cierto que muchas de las peleas entre los niños trascienden porque el adulto no se hace presente a tiempo y los deja solos hasta que la tensión los desborda. Cuando se está cerca, fácilmente se puede notar cuando la discusión, el tironeo comienza un "*cuéntenme qué pasa*", o "*¿por qué no jugamos con...?*" dicho a tiempo, evitaría muchas de las peleas. Rara vez un niño viene corriendo muerde o pega de la nada, habitualmente hay un momento en que se produce la tensión y luego la descarga. Cuando la tensión comienza a generarse, es la oportunidad ideal para acercarnos, conversar sobre lo que pasa y así contener los sentimientos del niño, para hacerlos pensables. Pero a veces los adultos dicen "*hoy tu hijo (de casi tres años) se trenzó a patadas con su amigo, yo los dejé. Mientras no corra sangre...*", sangre no corrió, pero que dolió, dolió, y no sólo las patadas duelen, sentirse así de enojado también duele.

Detengámonos para preguntarnos: ¿por qué será, que teniendo la oportunidad, no se puede disolver el enojo de los niños a tiempo?, será porque nos enoja, angustia o creemos que tienen que hacerse fuertes y arreglárselas solos.



¿Ustedes qué piensan al respecto?

Creemos importante describir una situación diferente, por eso aludimos a una observación que realizamos en un Jardín Maternal: una docente desde su silla tranquilamente cuidaba tres niños que jugaban libremente en el arenero. Al rato comenzaron a disputarse una cuchara, por lo que la docente se acercó y sin hacer alusión a la pelea que recién se iniciaba, propuso hacer una torre de arena entre todos. Los niños rápidamente cambiaron el juego y compartieron la propuesta.

En este momento evolutivo, entre los tres y los cuatro años, sucede algo trascendental: descubre las diferencias entre el sueño y la realidad, entre lo fantasmagórico y lo real, entre el pensar y el hablar, verdadero hito en la constitución del sujeto. ¿Por qué es un hito?. Porque descubre que si él no dice lo que piensa, el otro no puede adivinarlo. Se da cuenta de que su producción mental y la de los otros son privadas, que sus padres, maestras y él mismo, pueden esconder lo que piensan o pensar una cosa y decir otra. Tal descubrimiento-construcción introduce el permiso de ser diferente y constituirse como sujeto pensante. Pero esa construcción de ser autor de sus propios pensamientos lo conecta irremediablemente con la necesidad de resignarse a perder los beneficios que otro piense por él o en él. Este descubrimiento es tan fundamental como lo fue previamente el reconocimiento de la diferencia de sexo y marca la constitución del sujeto cognoscente, tal como lo señala Alicia Fernández (2000).

El niño ya es capaz de producir sus propios pensamientos y comienza a recorrer el camino de decidir si desea que sean públicos o privados. Esto suele resultarle difícil a los adultos, dado que tendrán que resignar el pensar por el niño, el tratar de adivinarlo, de anticiparlo, de convertirse en detectives, manteniendo conductas que antes fueron necesarias pero que en este momento, sólo son maneras hirientes en las que se desconoce el derecho a la privacidad y a elegir cómo, cuándo y qué decir.

El descubrir la privacidad de la mente les permite comprender las bromas y las mentiras de una manera diferente. Los niños, desde muy pequeños, con sus juegos buscan “hacer creer” que algo no es real; entre risas simulan una situación para mostrar rápidamente que no son ciertas. Por ejemplo: cuando juegan a las escondidas, quieren hacer creer que no están, lo mismo que cuando juegan a hacerse los dormidos. Pero alrededor de los tres años, los niños disfrutan plenamente de la posibilidad de tener sus propios secretos, aunque, a esta edad, sólo pueden sostenerlos por un corto tiempo. Estos secretos, a veces, son del orden de la broma, de la complicidad de reunirse con alguien para ocultarle algo a otro, de jugar a engañar a un tercero, lo que los divierte entrañablemente. En realidad juegan con su mente, se ponen en el lugar del otro para suponer qué es lo que ese otro piensa.

Los secretos son precisamente los que nos indican que han dado un gran paso, que comprenden algunas de las prohibiciones y las transgresiones o que se sienten avergonzados, incómodos o reconocen su propia privacidad. Por ejemplo, los niños eligen frente a quien desvestirse y frente a quien guardar el secreto de la intimidad de su cuerpo; simultáneamente sienten mucha curiosidad por el cuerpo de los otros y entre compañeros, en privado comienzan a jugar al doctor, a la mamá y al papá o a aquellos juegos que los ayuda a resolver los enigmas de la vida. En este mismo sentido, también hay otros juegos que se viven como transgresiones, como por ejemplo, levantar las polleras o tocar la cola y salir corriendo. Las pequeñas transgresiones infantiles suelen provocar ansiedad en los adultos y puede traducirse en dificultades para pensar, contener y respetar los sentimientos y las curiosidades del niño.

En esta edad, ellos están muy preocupados por cómo los ven las otras personas, son muy sensibles y en general suelen tener dos modos opuestos de contarnos esta preocupación: una es la timidez y la otra es la inquietud un poco exagerada con la que dicen “Mírenme, aquí estoy”.

Les gusta cantar, bailar y jugar activamente. Hablan de sus acciones y la de los otros. Son observadores y hacen muchas preguntas movidos por el deseo de identificarse con toda persona que, frente a sus ojos, tiene valor de modelo: sus pares, los niños mayores, los padres, las personas que sus padres respetan y quienes recíprocamente retribuyen este sentimiento. Si bien hace tiempo que empezó la edad de las "monerías", probablemente a los tres años está en su máxima expresión y buscan a los otros para comunicarse a través de ellas.

### LOS NIÑOS Y SUS PREGUNTAS

Como ustedes pueden apreciar, el niño de esta edad ya sabe muchas cosas de sí mismo. El descubrir las diferencias de sexo y luego la privacidad de la mente los llena de curiosidades, de necesidades de investigar, de preguntas sobre sí mismo y los otros. Los por qué, los cómo y para qué, estarán al orden del día, presentes en forma insistente en los niños que son escuchados.

Podemos afirmar que hacer preguntas y hacérselas a sí mismo es un indicador de salud, de libertad para pensar. Es precisamente entre los dos y los cinco años la etapa de "los interrogantes". Padres y docentes tienen que saber cómo propiciar un espacio para que surjan las preguntas que son el fruto del deseo de conocer, del deseo de estar con otro, de la curiosidad y la creatividad. El niño busca explicarse lo que sucede en el mundo humano y material que lo rodea: ¿por qué corre agua por el río?, ¿cómo se hicieron las montañas?, ¿por qué él es pobre?, ¿dónde viven los ladrones? etc., etc. Es capaz de transformar las más diversas situaciones en incógnitas.

Los progresos en el conocimiento de su propio cuerpo, si la relación con los adultos lo permite, lo llevan a preguntar, por ejemplo: "*¿De dónde vienen los niños?*", "*¿por qué nosotros tenemos el mismo apellido?*", "*¿por qué son diferentes los varones de las niñas?*", entre otras. El eludir estas repuestas fomenta por un lado la idea

de que conocer y preguntar, está prohibido. Esto puede tener como consecuencia que las preguntas se intensifiquen: "¿por qué?", "¿por qué?", y no puedan detenerse a escuchar las respuestas que les dan o por el contrario, que los niños se bloqueen y dejen de formular sus interrogantes.

A los adultos les suele resultar más difícil contestar a preguntas que tienen que ver con la sexualidad y con la muerte. Además, con cierta frecuencia, los medios de comunicación difunden distintas perspectivas sobre cómo el niño descubre la diferencia entre varones y mujeres, así como sobre su curiosidad ante el enigma representado por la pregunta: "*¿de dónde venimos?*", pero muy poco se dice acerca del descubrimiento de la muerte.

¿Sabían que el niño descubre la muerte muy tempranamente? ¿Cuándo? Ya entre los ocho y nueve meses el bebé se impacta por los animales pequeños como las hormigas y los gusanitos. Al principio no les tiene ningún temor, pero cuando se da cuenta que con su dedo, o con su pie puede aplastarlos, que puede dominarlos, siente placer y también temor. Es en el contacto con estos animales donde el bebé, alrededor de los nueve meses, descubre la muerte. Atención: para él la muerte, en este momento, sólo implica detención de la movilidad, aún no tiene el sentido que tiene para los niños mayores. Este descubrimiento se va complejizando de la mano de su interés por los canarios, los patos u otras aves, al empezar a caminar. Más adelante su interés recaerá especialmente en los mamíferos. Es precisamente el contacto con los animales lo que le permite comenzar a preguntarse por la muerte.

Alrededor de los tres años el niño empieza a diferenciar entre lo que está y no está, entre los seres vivos y lo inanimado, entre lo perecedero e imperecedero y es en este momento, cuando se interesa por los minerales porque ellos no cambian, no mueren. Cuando el niño comienza a jugar con piedras, denlo por seguro, ha surgido su preocupación por la muerte y pregunta por ella.

Aún no tienen la noción de infinito, por lo que todavía queda asociada a la inmovilidad, lo que se mueve tiene vida, lo inmóvil está muerto. Por ello primero la entienden en los animales y luego en los vegetales.

A veces los adultos se asustan con las preguntas de los niños y suelen contestar con evasivas o ponerse indiferentes o, por el contrario, hacer una sobreexposición contestando más allá de lo que él puede entender o quiere saber. Sólo si escuchamos atentamente el diálogo que vamos entablando frente a cada pregunta, podremos saber cómo y qué ir mostrándole con nuestra respuesta.

También es bueno guiar la exploración, el descubrimiento, la manipulación directa poniendo palabras, explicando lo que observa. Tal como lo señala Doltó (2000), los Jardines Maternales que incluyen en su organización espacios al aire libre, granjas y quintas facilitan que el niño pueda mantener un contacto directo con la naturaleza, aprenden a cuidarla, se enternecen con los animales y ponen a prueba sus ideas previas, tales como: “todo lo vivo se mueve”, “de las hojas nacen plantas”; pero fundamentalmente si son acompañados van contestándose los enigmas de la vida: ¿qué necesitamos para vivir?, ¿por qué hombres y mujeres somos diferentes?, ¿cómo nos reproducimos? Quizás ustedes han observado lo importante que son las plantas y los animales en la vida de los niños desde bebés; generalmente las madres lo saben y hacen sus primeros paseos con ellos, señalándole las hojas de los árboles o los ponen en su cochecito a que disfruten de su movimiento. Luego, cuando son más grandes les permiten jugar con las hojas que suelen transformarse en comiditas o las flores de colores en pinturas para colorear o tener su mascota que soporta todo y mucho más de su pequeño dueño: que le tire la cola, le saque la comida de la boca, y se le tire encima. Todas estas son

experiencias importantes para los bebés y los niños que convendría tener en cuenta.

## EL INGRESO AL JARDÍN MATERNAL

Todo nuevo paso, todo cambio produce incertidumbre, temores, nos llena de expectativas y la primera impresión que tenemos de esos acontecimientos nos impacta de modo relevante. Podemos considerar el ingreso al Jardín Maternal como un jalón, un hito en la historia personal, dado que implica siempre una separación. Cuando los niños son muy pequeños esta separación suele ser aún más dolorosa tanto para el hijo como para sus padres y en ocasiones se acompaña de culpa, temores, desconfianzas, rivalidades, las que suelen dificultar la comunicación entre los adultos que se harán cargo de cuidar maternalmente al bebé y los padres. Resulta oportuno destacar que, tal como lo señala Lassalle (2005), en el imaginario social aún existen muchas dudas y controversias sobre lo saludable que puedan resultar estas instituciones para los bebés. Una verdadera comprensión de estos sentimientos va a permitir una mayor tolerancia y esto puede ayudar a incrementar las posibilidades de que los padres confíen en quienes los ayudarán en el cuidado de su hijo.

Como ya lo señalamos, el lugar que ocupan las docentes no es fácil, dado que implica tanto la relación con el niño como con los padres y se convierten en las receptoras directas de las dudas, temores y conflictos que puedan surgir en el transcurrir de las relaciones. Además, estos intercambios resultarían más enriquecedores cuando entre los adultos se establezcan acuerdos básicos, se generen relaciones de confianza mutua, un consenso de metas y un creciente equilibrio de poderes a favor de la persona en desarrollo.

Tengamos en cuenta que la problemática que plantea el ingreso al Jardín Maternal no es equiparable a la del Jardín de Infantes, en tanto que varios de sus aspectos resultan sustancialmente más complejos.

Consideramos que esto debe ser especialmente tenido en cuenta para poder ayudar a los padres a preparar a su bebé para ingresar al Jardín Maternal y así atenuar lo que algunos autores llaman el "síndrome de adaptación". Nuestro trabajo como Psicólogos Educativos nos ha permitido observar que la angustia que se genera en los momentos del ingreso al Jardín impacta dolorosamente en las docentes. El llanto del niño, la mirada y actitudes corporales de los padres, la ambivalente petición de que realicen algo para que el niño se quede, las lleva casi invariablemente, después de los quince días previstos para el proceso de adaptación, a recomendar que los dejen llorando, que ya pasará. Si bien la mayoría de las docentes están convencidas de que así debe ser, porque así lo han aprendido en su propia historia, en su formación académica y luego en su práctica, este accionar les resulta agobiante, angustiante y las lleva, en ocasiones, a rigidizar su actitud frente al dolor. Las docentes suelen sentir por un lado una gran presión de los padres y angustia frente al llanto del niño: *"si uno llora, lloran todos y no nos alcanzan los brazos..."; "el que uno llora es lo que hay que evitar"*. Frente a estas situaciones frecuentemente aparecen las promesas, los engaños, tales como: *"quédate que será lo más divertido"*, *"tu mamá fue a... y ya vuelve"*; también los adultos suelen instrumentar la comparación entre, por ejemplo, los niños que lloran y los que se quedan aparentemente sin dificultad y/o trueques: *"si te quedas te doy..."* Hagamos un paréntesis. Les sugerimos que se pongan en contacto con los sentimientos de soledad que despiertan estas situaciones de engaño, de trueque, de comparación y de no ser escuchados.

Muchas veces las docentes sienten que su valía depende de que el niño se quede, como así también suelen coincidir con la mayoría de los padres, en que transitar esta experiencia sin manifestar abiertamente su angustia implica ser un niño vivaz, independiente, inteligente. Cuando, en realidad, en este

momento evolutivo es una sobreexigencia en la que se ignora, se niega o se acalla el dolor tanto del niño como de las docentes y los padres. En otras palabras, algunos adultos cometen el error de considerar que sería saludable que el niño pueda quedarse rápidamente con alguien que todavía no conoce y en un lugar poco familiar.

El prepararse familiarmente para concurrir al Jardín Maternal comienza cuando los padres contemplan la posibilidad de recurrir a estas instituciones. En este primer momento, suelen aparecer en ellos muchas dudas, se evalúan distintas posibilidades y habitualmente conversan sobre el tema con otras personas.

Hemos observado muy frecuentemente que cuanto más pequeño es el niño menos se tiene en cuenta que necesita de un período de adaptación, de reconocimiento del nuevo lugar y de las personas que lo cuidarán. Con mucha frecuencia se procede como si el bebé no entendiera.

Los adultos suelen hablar delante de él acerca de los nuevos planes, del lugar al que lo llevarán, pero en pocas ocasiones ocurre que le expliquen directamente al niño sobre lo que se hará. No es lo mismo comentar con alguien *"lo voy a llevar a un Jardín Maternal"* a referirse directamente y explicarle, por ejemplo: *"Voy a tener que dejarte porque tengo que trabajar, yo sé que al principio te costará un poco, a mí tampoco me convence mucho, pero he buscado un lugar en el que te cuidarán y te ayudarán a esperarme"*. Es cierto que el bebé aún no se encuentra en la fase del lenguaje oral, pero escucha todo lo que se le dice, comprende su contenido emocional y además entiende que se le está hablando a él en particular, y esto tiene un efecto tranquilizador.

Habitualmente confiamos bastante poco en la capacidad de comprender de los bebés y de los niños pequeños. De esto hay muchas anécdotas, por ejemplo ¿quién no escuchó comentar delante del niño algo como...?: *"no sé si contarle que espera un hermanito"*, *"voy a esperar que pase un tiempo para decirle..."*, *"quisiera que no se entere de..."*. De esta manera, no sólo se

incrementa la angustia del niño, sino que también se transmite que el saber es peligroso, cuando en realidad no hay mejor vacuna para el dolor que conocer, compartir con otros, hablarlo, ponerle palabras. Recuerden, frente a lo oculto se desarrollan fantasías que superan la realidad, las fantasías no tienen límites, el conocer se los otorga.

En numerosas investigaciones se ha comprobado la importancia de ser muy cuidadosos en los primeros momentos de la asistencia al Jardín Maternal y brindar un tiempo de adaptación en el que el niño pueda ir acompañado de al menos una persona con quien tenga un vínculo de confianza significativo. Tal como lo señala Bröfenbrenner (1979), el ingreso a un nuevo entorno será más fácil si se realiza en compañía de una o más personas emocionalmente significativas para el niño. También Lassalle (2005), refiere que durante los primeros encuentros entre la institución educativa y la familia, se inicia un proceso de adaptación en el que surgen ansiedades y sentimientos de inseguridad tanto en el niño como en sus padres y en el personal del Jardín Maternal. Los niños necesitan conocer, comprender, apropiarse y contribuir en la elaboración de un sistema de comunicación compartido. Los docentes necesitan conocer al niño para interpretar sus estados de ánimo, sus requerimientos; también necesitan conocer a sus padres y su modalidad de relación con el niño y con la institución. A su vez, los padres para poder confiar, necesitan conocer de antemano las acciones programadas por la institución, la seriedad del equipo, el lugar, etc. Lo descrito marca lo importante que resulta poder entablar una relación de confianza genuina y sincera entre los adultos, en este caso entre los padres y el personal de la institución, para abrir la posibilidad de configurar nuevos vínculos de apoyo entre ellos y con el niño.

Entonces, por corta que sea la edad con la que se ingresa a la institución, es importante que los padres o una persona significativa

acompañe al niño en el proceso de adaptación y luego, mantenga un vínculo fluido con la institución. La modalidad que se adopte en este proceso de adaptación estará transversalizada, entre otras variables, por las características de la institución y el modo en que ella esté organizada, el proyecto educativo que plasma una ideología acerca de cómo puede ser acompañado el crecimiento de los niños, las modalidades relacionales interpersonales que entablan los integrantes del Jardín Maternal y de ellos con los padres y el niño; la edad del niño.

En busca de llevarlas a reflexionar sobre modalidades posibles de crear un ambiente favorecedor del proceso de adaptación del niño, su familia y la institución, a continuación describiremos algunas alternativas, que por supuesto, tendrán que ser consideradas dentro del contexto en el cual se desea aplicar con el fin de recrearlas.

La primera entrevista con la familia, generalmente queda a cargo de los directivos. Sería importante que ella posibilite el comenzar a conocerse mutuamente a través de dialogar sobre las motivaciones que llevan a los padres a la institución, qué esperan de ella, cuáles son sus temores, así como también presentar verbalmente cómo está organizada, los servicios que brinda a partir del proyecto de base que la sustenta y sus normativas. Una vez acordado el contrato de trabajo entre los padres y la institución, es importante que se les transmita la necesidad que ellos previamente preparen al niño. Que le cuenten, por ejemplo, que irá a tal lugar, que pasará ahí un tiempo (verbalizando la cantidad de horas que permanecerán), que juntos conocerán a la persona que cuidará de él. Los docentes a cargo realizan otras entrevistas para conocer cómo es el bebé y comenzar a realizar los acuerdos entre los adultos sobre los cuidados del niño. Es conveniente que el cuidador se centre en la manera en que se transitará el proceso de adaptación.

Como ya lo expresamos, es imprescindible que el bebé concurra un primer tiempo a la



institución acompañado por una persona con quien ya tenga una relación significativa emocionalmente y además, que no se paute previamente cuántos días durará, dado que esto dependerá de cómo el niño vaya realizando una adaptación activa.

En esta adaptación activa aparecen diferentes maneras de expresar los disgustos; el llanto es sólo una de ellas, otras formas en que suelen manifestarlo pueden ser por ejemplo: despertándose por la noche para jugar con sus padres, dificultades para conciliar el sueño, enfermándose, comiendo menos o devolviendo más frecuentemente la comida, entre otras. Los conflictos, las protestas, las resistencias, en la medida que son comprendidas y consoladas adecuadamente, permiten realizar una adaptación activa. Cuando la separación es brusca y sucede "como si no se dieran cuenta" se produce una sobreadaptación, la que frecuentemente se confunde con independencia o con posibilidades genuinas de adaptarse a la nueva situación.

Cuando el bebé tiene alrededor de cuatro o cinco meses o menos, la persona que lo acompañe será la encargada de presentarlo y crear puentes relacionales entre el niño, su nueva cuidadora y el nuevo lugar (la institución). Cuando nos referimos a puentes relacionales estamos aludiendo a acompañar al bebé hasta que pueda aceptar a su cuidador en las funciones de sostén, manipulación y estimulación.

A medida que el bebé crece sus juegos se van complejizando y se convierten en una vía óptima para desarrollar actividades conjuntas entre los adultos y el niño. Para ejemplificar lo expuesto a continuación vamos a presentar una modalidad de trabajo, creada por las docentes de una institución de nuestro medio para transitar el proceso de adaptación a un Jardín Maternal, al que asisten niños cuyas edades oscilan entre uno y tres años. Esta modalidad de trabajo fue creada por las docentes a partir de evaluar la necesidad de contener el exceso de tensiones y emociones que viven los padres, los niños y ellas mismas diariamente en el proceso de adaptación. Si bien esta tensión suele presentarse, en cierta

medida, aminorada en los niños que ya han asistido al Jardín Maternal, los temores se reactualizan y requieren nuevamente de un proceso para adaptarse. Con tal fin, las docentes crearon un dispositivo para trabajar con niños de uno a tres años, que comprende los siguientes momentos:

- Se realizan las inscripciones en el mes de noviembre del año anterior, momento en el que se efectúa la primera entrevista con los padres, indagando sobre los motivos de elección de la institución, así como también algunas características del niño y su familia. Además, se les explica cómo se llevará a cabo el proceso de adaptación y se los cita para que tres padres, acompañados de sus respectivos hijos, concurren a dos reuniones a realizarse en el Jardín. Se les solicita que lleven cuatro muñecos/as que pudieran representar al padre, a la madre, a la docente y otro al niño o niña, respectivamente.

- En el mes de diciembre, concurren los padres y niños con los juguetes solicitados para reunirse durante una hora y media con la docente a cargo de la sala, quien les hace conocer las instalaciones del Jardín y les permite jugar con las hamacas, toboganes, arenero, etc. Se estimula a los padres para que desarrollen con los muñecos juegos relacionados con el ingreso a la institución. Si bien se busca que también los niños puedan conocerse se cuida que la interacción entre ellos surja espontáneamente. Se les recomienda a los padres que durante las vacaciones repitan estos tipos de juegos a medida que conversan sobre el Jardín, con el propósito de que la próxima experiencia de separación tenga presencia en el grupo familiar y pueda ser mejor elaborada.

- En el mes de febrero, al iniciarse las actividades en la institución se realiza una primera reunión en la que se recuerda que el proceso de adaptación es individual, por lo que su duración



depende de cada niño, señalándose la importancia de que él mismo sea acompañado por los padres o en su defecto por una persona de confianza.

- En el transcurso de la primera semana, se reúnen padres y niños divididos en subgrupos que asisten en diferentes horarios, por el lapso de una hora. Estas reuniones se desarrollan dentro de la sala, permitiéndoseles disponer también de otros espacios institucionales en compañía de sus padres. Los juegos preferentemente en un primer momento consisten en esconderse, buscar y encontrar objetos; luego estos se extienden al juego de aparecer/desaparecer entre padres y niños. Aquí la función de la docente es estar presente, acompañar y actuar según los requerimientos de los padres y de los niños y esperar hasta que el pequeño se acerque espontáneamente a ella.

- En el transcurso de la segunda semana, los juegos a las escondidas, en la medida de lo posible, se tornan más grupales. A los niños que se muestran muy apegados a los padres o acompañantes se les sugiere realizar, en algún sector más privado, juegos con los muñecos reproduciendo escenas de separación. Luego, se les pide a los padres o acompañantes, que por un breve lapso, se trasladen a una sala contigua a efecto de preparar desayuno, títeres, etc. Cuando los niños requieren a sus padres se les explica donde están o si aún se muestran preocupados, se los acompaña hasta ese lugar. En estas ocasiones, una persona de la institución acompaña a los padres y los estimula a compartir entre ellos lo que piensan sobre concurrir al Jardín Maternal; este trabajo en grupo, el encontrar puntos de contacto con otros padres generalmente les provoca alivio, y el alivio abre la posibilidad de un mejor contacto emocional con el niño, los docentes y la institución.

A partir del día martes de la tercera semana se incorporan otras modalidades de trabajo. Los que pueden quedarse solos lo hacen durante una hora y media y luego paulatinamente se va ampliando el tiempo, lo cual es conversado cuidadosamente con el niño. Los docentes consideran como indicadores de que ellos pueden separarse, situaciones como las siguientes: traen algo de su casa para mostrarlo y/o compartirlo con el grupo; pueden desplazarse por algunos espacios sin temores, se acercan a la docente solicitándole atención, manifiestan la intención de conectarse con algunos de sus pares. Si bien frecuentemente la mayoría de los niños a esta altura pueden quedarse sin su acompañante, es conveniente que a los que aún les resulte penoso asistan acompañados y continúen trabajando especialmente con el personal auxiliar.

Si bien el dispositivo creado por las docentes es interesante en sí mismo, queremos destacar que su aplicación estará impregnada por las características personales e institucionales, por lo cual siempre será pertinente una reelaboración del mismo. Recreación recomendable, dado que el proceso de adaptación implica que:

- El contacto con los niños, desde el rol docente, reedita la propia historia.
- El ingreso al Jardín Maternal es un momento histórico en el proceso de subjetivación del niño, que reactualiza los pasos dados en el camino a la separación-individuación.
- La nueva experiencia de separación puede permitir resignificar las anteriores tanto en el niño como en los padres y docentes.
- Es un proceso individual que a cada niño le llevará un determinado tiempo y lo logrará de diferentes maneras.

-Es importante que el docente pueda constituirse en el otro capaz de acoger al niño, sostener la integridad de su yo y así desplegar un rol esencialmente maternante.

-Este proceso compromete a todos por igual: niños, padres, docentes e institución.

### EN CADA DÍA UN ENCUENTRO, UN TRANSCURRIR Y UNA DESPEDIDA

La modalidad de comunicación se construye día a día. Cuando el niño aún no ha desarrollado el lenguaje oral serán los adultos (padres y docentes) los encargados de conversar, antes de comenzar la jornada y al concluirla sobre cómo ha estado el niño en el hogar y en la institución. Esta información cotidiana puede ayudar a mejorar la comprensión de sus distintos estados de ánimo.

Recalamos: es importante que padres y docentes dispongan de un tiempo para desarrollar estos intercambios tanto cuando llegan a la institución como en el momento que se despide. Durante el transcurso de la jornada la persona que cuida al niño, tendrá seguramente un largo tiempo para hablarle sobre lo que los padres le contaron al llegar... Podrán, por ejemplo, decir *"¡Ay!, pícaro así que tenés ganas de recuperar el tiempo que no estás con mamá a la noche y ella se enojó porque estaba cansada; ...la extrañas mucho..., es que tiene muchas cosas que atender"*, *"A ver... ¿a qué querías jugar anoche? ....Yo no soy tu mamá, pero ahora es de día y podemos jugar"*. Este, es sólo un ejemplo que deseáramos que pudiera ser recreado y trasladado a lo cotidiano del Jardín Maternal.

Sería una tarea realmente preventiva del docente, reconocer que no hace falta el nacimiento de un nuevo hermano para sentirse más celoso o cualquier gran evento para estimular el dolor, el enojo o la alegría. Observar y transmitir los matices emocionales, las vivencias, permite despedirse hasta el otro día con una historia cotidiana. La vida misma se construye en un tiempo presente, en un aquí y ahora que se incluye en un devenir histórico personal.

En ese transcurrir cotidiano hay mucho para compartir, para aprender y para enseñar ¿Qué necesita un bebé y un niño para aprender? Necesita desde el comienzo de la vida poder enseñar, poder

influir en otros ¿Cómo? Con su llanto, sonrisas, juegos, con su lenguaje. Además, necesita de la persona tutelar de palabras, de miradas, de intercambios alegres, gozosos y de consuelos cada vez que sufre, así como también del contacto con otros niños.

En el entretejido de compartir, aprender y enseñar recíproco que hacen de telón de fondo, podemos abordar algunos de los contenidos que pudieran estimular el desarrollo, para lo que tomamos los aportes de Soto y Violante (2005). Las autoras señalan que en el Jardín Maternal los contenidos pueden organizarse según los siguientes ejes:

- a) Adquisiciones y habilidades motrices.
  - Se estimula:
    - desplazamiento y deambulación;
    - diversidad de esquemas de acción y coordinación para alcanzar un fin;
    - destrezas motrices (ascender, descender, trepar, etc.);
    - destrezas manuales (manipular objetos).
  
- b) Cuidado personal y social que conlleven a la salud física y emocional.
  - Se estimula:
    - adquisición de ritmos vitales;
    - relajación para dormir tranquilo;
    - reconocimiento objetos y situaciones peligrosas;
    - cuidado de lo propio y lo ajeno;
    - atención de las necesidades alimenticias y sus ritmos;
    - higiene personal: lavarse los dientes y las manos; higienizarse después de ir al baño.
  
- c) Adquisición paulatina de la autonomía.
  - Se estimula:
    - comer solo;
    - vestirse;
    - conciliar el sueño primero siendo acunados y luego solos en su cuna;
    - desplazarse por los espacios conocidos;
    - controlar los esfínteres;
    - explorar, descubrir, observarse a sí mismo y al entorno;
    - alcanzar logros por sus propios medios.

- d) Comunicación.  
Se estimula:  
-reconocimiento y expresión de emociones y sentimientos;  
-atención a los sentimientos y emociones de los demás;  
-expresión verbal y corporalmente.

- e) Desarrollo de sentimientos de seguridad y confianza en sí, en los otros y en el mundo.  
Se estimula:  
-reconocerse como sujeto, sentirse reconocido en sus logros;  
-valorizar la expresión de necesidades y demandas porque los otros ayudan a sentirse mejor cuando hay problemas;  
-confiar en sí mismo;  
-disfrutar de la compañía de sus pares por que hay un adulto que los cuida cuando se presentan problemas;  
-reconocer su privacidad;  
-reconocerse incluido en el grupo.

- f) Presentación de los objetos y producciones culturales.  
Se estimula:  
-compartir canciones, bailes, rimas, cuentos, secuencias narrativas, libros, creaciones verbales, gráficas, fábulas. Se dan los primeros pasos en el aprendizaje de la lectoescritura, de la matemática, de las características del mundo físico, del mundo animado e inanimado.

- g) Contacto con la naturaleza.  
Se estimula:  
-cuidar las plantas, los animales;  
-discernir entre lo animado y lo inanimado.

- h) Estimulación del lenguaje verbal, gestual y gráfico.  
Se estimula:  
-comunicar sus sentimientos;  
-nombrar cosas, todas las partes de su cuerpo, las comidas, las secuencias de sus acciones;  
-dialogar con otros;

- emplear el lenguaje para comprender y responder a pedidos;  
- comprender el significado de las palabras.

- i) Espacio lúdico.  
Se estimula:  
-jugar con otros niños, a solas;  
-expresar sentimientos, curiosidades;  
-explorar;  
-participar en secuencias de acciones realizadas por los docentes;  
-elegir con qué y cómo jugar.

A través del juego todo puede transformarse: lo grande es susceptible de convertirse en algo pequeño o por el contrario, los hijos en padres, los alumnos en maestros. Es factible crear personificaciones de los monstruos que dan miedo, representar cualquier escena de ficción, entre otras cosas, por lo que se constituye en la herramienta central para aprender y enseñar recíprocamente.

En otras palabras, cada día el niño pasa un tiempo en el Jardín, se vincula con otras personas, vive penas y alegrías, aprende y enseña y al igual que con sus pertenencias, necesita de un tiempo para recoger y guardar dentro de sí lo vivido. Cuando se transmiten las vivencias cotidianas del niño se puede facilitar el reencuentro con los padres y en ocasiones, favorecer la comprensión de los sentimientos que el niño vivió, por ejemplo: *“boy estuvo muy bien pero recién necesitó llorar, quizás porque trabajaron más de lo habitual y se cansó”, “estuvo de mal humor porque le rompieron un dibujo”, “está muy contento porque hizo un gol”, “se hizo de un nuevo amigo”, “qué risueño vino”*. Es necesario que en estos reencuentros cotidianos se hable con él y no de él. El modo en que se transmiten estas vivencias dependerá de la manera en que emocionalmente el niño vivió la jornada. Una pareja de cuidador y niño, en el que priman los encuentros y un vínculo lo suficientemente bueno, podrán transmitir con tranquilidad y satisfacción lo vivido.

Por el contrario, cuando el vínculo está impregnado de tensiones, la comunicación entre adultos también se verá perturbada, ya sea

porque se recurra a ocultar lo que realmente pasa o por acusar al niño de su mal comportamiento.

Quizás no esté de más aclarar que comunicar, tal como lo proponemos, tiene un sentido radicalmente diferente al de "acusar", probablemente ustedes también han observado que es una práctica frecuente entre los adultos, "señora tiene que ponerle límites a su hijo, hoy lloró todo el tiempo", "hoy no comió nada", nos sobrarían los ejemplos a la hora de referir dictámenes de adultos (padres, cuidadores, etc.) que pueden hacer sobre los niños.

En el otro extremo el disimular u ocultar a los padres sobre como transita el niño sus horas en el Jardín, resulta pernicioso tanto para el niño como para los adultos. Si bien en ocasiones ocultar tiene una intención de tranquilizar a los padres, el desconocer lo que sucede evita que puedan ayudar al niño en sus malestares y además, recuerden: él no es un muñeco que no se da cuenta de que quedan situaciones disimuladas y generan un trasfondo de desconfianza.

## EL ROL MATERNANTE

Teniendo en cuenta el recorrido que hemos realizado a lo largo de esta estación, y apoyándonos en lo referido por Doltó (1991), estamos en condiciones de afirmar que el rol docente en las instituciones de Jardín Maternal tiene que ser el de un cuidador maternante.

Esta función del docente debe estar presente durante los tres primeros años de vida, o más exactamente, hasta que el niño lo logre por sí mismo:

- cuidar de su propio cuerpo;
- solicitar ser alimentado;
- comunicar sus sensaciones térmicas;
- controlar sus esfínteres;
- alcanzar cierta autonomía para atender sus necesidades corporales o automaternarse.

El niño expresa sus posibilidades de cuidar sus propias necesidades corporales cuando, por ejemplo, puede vestirse, atender su higiene y cuidado personal (lavarse las manos, los dientes), ir solos a dormir, alcanzar lo que desea por sus propios medios, desplazarse sin temores por la institución, establecer relaciones con otros niños de su edad y permanecer en el Jardín sin la presencia de sus padres o acompañantes.

Si prestan atención el término maternante es similar a materno, pero diferente. Esto es muy importante, por lo que insistimos, no es lo mismo cuidar, educar a un hijo que a un niño. Estas diferencias tienen que estar muy claras en los adultos para poder transmitir las al niño.

En otras palabras, podemos decir que un cuidador maternante es el encargado de cuidar de las necesidades corporales y emocionales del niño. Para lo que es pertinente que frente a los reclamos del pequeño o por el contrario ante la pasividad exagerada, puedan preguntarse ¿qué necesita?, escuchar su respuesta, o sea dejarse enseñar por las sonrisas, los llantos, las verbalizaciones o la ausencia de ellos. En este momento evolutivo, es necesario:

- Introducirlo en los ritmos que su desarrollo le permite incorporar, cuidando de no caer en sobreexigencias.
- Apaciguar su angustia haciendo tolerable sus pesares.
- Compartir sus alegrías, sus juegos, sus búsqueda de conquista.
- Procurar mantener en el niño un nivel tolerable de excitación, de actividad, para así asegurar su tranquilidad.
- Respetar su intimidad y privacidad.
- Ayudarlo a conocer su cuerpo, sus sensaciones, emociones y sentimientos.

-Guiarlo para conquistar una cierta autonomía y dominio de sí mismo que incluye sus necesidades corporales y emocionales, que le van a permitir la paulatina estructuración del ser y confianza en su propia persona, orgulloso de ser niño o niña.

-Regular las libertades y los límites, guiados por la premisa básica de no dañarse, ni dañar a los demás.

-Ayudarlo a poner palabras a sus sentimientos.

-Permitirle la exploración del mundo, cuidándolo de los riesgos.

-Estimular el contacto con la naturaleza.

Podríamos hacer una enumeración más amplia pero nos detendremos aquí para afirmar que nada de esto es posible sin un intercambio, sin un vínculo genuinamente afectuoso. Los sentimientos que surgen en la relación cuidador-niño, impregnan la modalidad del adulto de:

-ofrecer disponibilidad corporal;

- traducir una sensación en emoción a partir de la comunicación intersíquica, acompañar con la palabra;

-participar en expresiones mutuas de afecto;

-construir ambientes enriquecedores que posibiliten la acción, la exploración, la comunicación, etc.

-Comunicarse a través de un conjunto de acciones y de juegos en los que todos participan.

-Dejarse impactar genuinamente por las monadas, las alegrías, sus conquistas evolutivas, etc.

De lo descripto se desprende que para tener la posibilidad de relacionarse con un niño de corta edad, desde un rol maternante, es imprescindible contar con disponibilidad emocional y una organización institucional que de tiempo para escuchar y atender las necesidades genuinas de los niños. Por lo tanto, cabe que nos preguntemos, ¿cuántos niños, a la vez, puede cuidar un docente?. La respuesta a este interrogante está en estrecha relación con la edad del niño.

Cuando el bebé tiene menos de seis meses sería conveniente que cada docente esté a cargo de no más de tres niños si cuenta con el apoyo de un auxiliar, que puede ser compartido con docentes de otras salas. Si el bebé tiene ritmos más estables, cada docente podría hacerse cargo de no más de cuatro niños siempre que cuente con el apoyo de la auxiliar, tal como se señaló previamente.

Desde el momento en que los niños cumplen dos años y preferentemente tres, la organización de los tiempos institucionales, de las actividades y del rol de los docentes, podrán ir tomando otras características. Será el docente el encargado de estimular el aprendizaje de las actividades de comunicación, de las manipulaciones lúdicas, creativas, las normas de vida en grupo y de la vida colectiva.

Este papel sólo se puede desempeñar en forma adecuada si se cuenta con la atención de los niños y esto se logra con eficacia si se trabaja con grupos pequeños (entre cinco y siete niños por vez). De esta forma, se pueden prevenir problemas de adaptación e integración, ya que las experiencias aquí vividas son estructurantes de la personalidad del niño.

En algunas instituciones se opta por armar salas de 15 a 20 niños asistidos por un docente a cargo de la sala y uno o dos auxiliares, rotando de tal manera que idealmente el docente va trabajando por un lapso no mayor de media hora con grupos de cinco a siete niños, mientras los otros juegan más libremente con el docente auxiliar. Esta forma de organizar el tiempo y de distribuir las tareas permite que el docente a cargo pueda realizar actividades que

promuevan la atención, la concentración, el desarrollo del lenguaje, la expresión corporal, musical, etc. Así, es factible crear espacios en el que el niño puede dar sus primeros pasos en el aprender dentro de las instituciones educativas donde todos se sientan partícipes y actores reconocidos.

Coincidimos con Doltó (2000), que cuando los niños pequeños son incluidos en grupos grandes se sienten perdidos, recurren a conductas centralmente imitativas, pierden su propia individualidad, se fusionan gregariamente con el grupo de pertenencia, bloqueándose el desarrollo genuinamente creativo.

Recuerden que dar una estimulación por adelantado, se configura en una sobreexigencia a la que se tiende a responder con una sobreadaptación. Así como el demorar la incorporación de peticiones necesarias para la evolución (dejar el chupete, la mamadera,

controlar los esfínteres), gesta una relación de sobreprotección que frena el crecimiento. Tanto en la sobreexigencia como en la sobreprotección se esconden sentimientos agresivos, de falta de confianza en las posibilidades, capacidades e intereses del niño.

Antes de cerrar este apartado, queremos poner énfasis en la necesidad de adecuar la organización institucional, la función del docente, los procesos de enseñanza a las posibilidades evolutivas de los niños, las que si bien pueden ser señaladas en forma general y abarcativa, es necesario recrearlas y adaptarlas a la hora de estar con cada niño en particular.

Además, para relacionarse con un niño, darle libertades y estimular su desarrollo, hay que tener en cuenta sus posibilidades actuales y potenciales, así como el mundo de valores de los padres y del grupo social en el que se encuentra inmerso.



## Estación III

### EL JARDÍN DE INFANTES

Alejandra Taborda; Beatriz Galende; Stella Fernández;  
Patricia Mazzocca Díaz; Mario Abrahan Chades

---

LA LEY DICE:  
**“El Jardín de Infantes es obligatorio”.**  
**No hay otra opción,**  
**hay que emprender el viaje...**

*Alejandra Taborda*

La Ley Federal de Educación N° 24.195 textualmente dice: *“La Educación Inicial, constituida por el Jardín de Infantes para niños de 3 a 5 años de edad, es obligatorio en el último año. Las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires establecerán, cuando sea necesario, servicios de Jardín Maternal para niños/as menores de 3 años y prestarán apoyo a las instituciones de la comunidad para que éstas brinden y ayuden a las familias que lo requieran”*. Como se puede advertir, la Ley Federal de Educación establece que las actividades pedagógicas del Jardín Maternal estarán dirigidas a niños menores de 3 años, a cargo de personal docente especializado y a partir de los 3 hasta 5 años de edad por los Jardines de Infantes. Al respecto, en nuestro medio, encontramos diferentes modalidades para organizar las instituciones, y por supuesto, no todas ellas se ajustan a lo postulado por la Ley en lo que se refiere a los niños de 3 años. Con cierta frecuencia, encontramos que los Jardines Maternales que cubren la demanda educativa de bebés, extienden su propuesta hasta los tres años inclusive. Otras instituciones, en cambio, abren sus puertas a las llamadas Salas de 4 y 5 años y sólo algunas están organizadas en Salas de 3, 4 y 5 años.

Además, hemos podido observar que cuando el Jardín de Infantes incluye el espacio educativo para niños de 3 años lo hace desde un lugar diferenciado, con objetivos, normas

y cuidados diferentes. A nuestro criterio, estas formas de organización institucional reflejan las peculiares características evolutivas de los niños de tres años.

También en este libro ustedes pueden apreciar un fenómeno similar, dado que encontrarán referencias a los niños de la edad mencionada, en desarrollos realizados sobre Jardín Maternal y Jardín de Infantes.

Este hecho es un elemento más que demuestra que en el transcurrir del tercer año de vida, se concretizan cambios importantes en la adquisición de la autonomía, tal como lo describimos en la Estación anterior. Serán precisamente los progresos evolutivos los que irán signando en qué, de qué modo y cuándo será conveniente dejar atrás el rol maternante necesario de ser desplegado por el personal que cuida de los niños pequeños.

Los cambios evolutivos y los progresos permiten que la escuela cambie su función, que posibilite el ingreso a la cultura y, con ello, a la comprensión de las leyes del mundo físico y de las que ha creado el hombre para posibilitar la vida en sociedad. Además, se agrega un aditivo central: a partir de los cinco años y, próximamente desde los cuatro años, *asistir a la escuela es obligatorio*. Así, se conjugan de modo indisoluble derechos y obligaciones.

El carácter obligatorio de la escolaridad impacta de un modo sustancial en el desarrollo humano. Inaugura una nueva etapa en la vida social ya que todos somos alcanzados por la ley. También nos habla de un derecho, "educación para todos" como una prueba que se debe pasar y que no siempre es fácil de sostener, tanto para el niño como para su familia. La institución educativa se convierte así, en la única que tendrá el poder de

transversalizar la vida de todos y cada uno de los miembros de una cultura. A tal punto esto es así que, para muchas familias, la escuela se constituye en el principal ámbito público de referencia. Por ejemplo, el Ciclo Lectivo sigue rigiendo al menos parte de la organización familiar, en tanto horarios, tiempos laborales y vacacionales.

La escolaridad de los niños moviliza en los adultos hondos recuerdos referidos al recorrido de su propio camino educativo. En este contexto, la palabra de las autoridades escolares, como así también la de los docentes, tiene peso y genera acciones por parte de los distintos integrantes de la familia. Esta movilización de sentimientos y acciones en ocasiones resulta difícil de tolerar para unos y para otros, tal como lo ponen de manifiesto algunos de los acontecimientos actuales. ¿Se animan a pensar y ejemplificar algunos de ellos? Tengamos presente que trascendencia y transmisión intergeneracional son dos aspectos nucleares de las instituciones educativas, en los que se anclan las proyecciones de fantasías inconscientes y refieren a la conjunción de los significados de derechos/obligaciones, potencia/impotencia, saber/desconocer. Cada institución educativa condensa un conjunto de normas que promueven la enajenación del individuo en las características de su grupo en pos de la inserción cultural y, al mismo tiempo, le entrega la posibilidad de acceder a la conciencia de su individuación a través del conocimiento.

La importancia que una sociedad le otorga a la escuela suele tener una representación espacial. Habitualmente el edificio es un espacio recortado y reconocido como diferente por parte de los habitantes de cada barrio. Al respecto, en nuestro medio claramente podemos ver alternancias. Los invitamos a observar los edificios escolares y pensar en ello. Las paredes también “hablan”.

Tal como lo señala Schlemenson (1995), la escuela es la primera institución de pasaje de lo familiar y privado a lo público-social,

con lo cual se le brinda a los niños la posibilidad de incorporar lo distinto, lo nuevo; se gesta un lugar para el reconocimiento de las obligaciones y derechos del hombre. Como ya dijimos, este pasaje no es fácil, colma de preguntas, ansiedades, temores.

El niño pasa de vincularse cotidianamente con grupos integrados por un número reducido de miembros, para iniciar nuevas relaciones con un número mayor de personas desconocidas hasta ese momento. Si pensamos que “cada hogar es un mundo” y que precisamente, son las instituciones educativas una de las encargadas de reunirlos, podremos comprender con mayor claridad como influye en cada uno de nosotros este compartir diferentes modalidades de vida.

En este proceso se pone a prueba, entre otras cosas, la capacidad de abrirse, de identificarse y diferenciarse de otros, de tolerar los sentimientos de potencia/impotencia, lo cual influye de manera decisiva en aprender, en la capacidad de producción y en el desarrollo de cada persona, de cada grupo. Desde esta perspectiva, la escuela no es un segundo hogar, es un primer espacio de representación e imposición de la cultura que brinda una nueva oportunidad: ampliar las representaciones psíquicas de sí mismo respecto al conocimiento del mundo animado e inanimado, así como también, de sí mismo en relación con otros (pares y adultos) que encarnan y muestran realidades e historias diversas.

Para poder adaptarse a una realidad nueva, será necesario un cierto grado de confianza en los otros y en sí mismo. Además, la escolarización implica aprender a responder a una estimulación que comienza a presentarse en forma más pautada. Frente a cada nueva exigencia surge la duda: “*puedo/no puedo*”, “*hago/no hago*”, así como también: “*no sale como quiero*”, “*no es tan fácil como pensé*”.

La escolarización permite al niño grandes avances en el proceso de socialización, al estimular el desarrollo de sentimientos que tienen un carácter interpersonal, ético y moral. Los intereses, valores, se multiplican y

diferencian, hecho que constituye una fuente relevante de motivación en el aprendizaje. Además, influyen en las relaciones interpersonales, dado que los niños tienden a percibir con simpatía a aquellas personas que valorizan positivamente sus intereses y habilidades.

Los éxitos y fracasos, sean éstos reales o fantaseados, van modelando la imagen de sí mismo, lo cual incide en el modo en que emprenderá sus actividades futuras y por ende la manera de relacionarse con el mundo y consigo mismo.

En estos momentos los niños son capaces de descubrir significados más complejos del comportamiento propio y de los otros, posibilitándoles hacer inferencias y predicciones.

Frente a los ojos del niño los docentes son, de alguna manera, sustitutos de las figuras parentales. A partir de esta relación surgen multiplicidad de sentimientos y deseos, a veces contrapuestos. Suelen esperar que los educadores funcionen como modelo de identificación, fuente de apoyo, buscan su reconocimiento y su cariño. También representan la autoridad por lo que tratan de oponerse, de probar fuerzas. Por esta razón, se torna importante que el adulto pueda comprender, contener emocionalmente las rivalidades, celos, riñas, esclarecer sus curiosidades, consolar sus sentimientos de impotencia, respetar sus diferencias. A veces, la realidad nos muestra que algunos educadores usan el temor de los niños de perder el cariño del adulto o los temores a hacer el ridículo como modo de lograr la obediencia del pequeño. Quizás todos tenemos historias para referir que versan sobre: *“Si te portas mal, no te quiero más”*; *“Si no haces los deberes, te pongo de florero”*. ¿Se les ocurren otros ejemplos?

Entonces, la escuela tiene un importante rol en el desarrollo humano, en tanto instruye, educa y sociabiliza. Bruner (1989), ha observado que la escolarización influye notablemente en el abandono de los procesos de pensamiento egocéntrico, dado que se fomenta la autoconsciencia a partir de inducir a los infantes a discriminar entre los procesos humanos y los

fenómenos físicos. Aparentemente, tan pronto como se adquiere control de las situaciones, disminuye el realismo y el razonamiento mágico.

Desde otra perspectiva teórica, Bleichmar (2005), refiere que en las instituciones educativas se plasman y transmiten conocimientos surgidos de movimientos grupales social, histórica y políticamente construidos. Allí se señalan ideologías, valores, metas y modos de llegar a ellas, que se configuran en modelos que pautan aspectos estructurantes de la subjetividad humana.

Es conveniente que el Jardín de Infantes se organice como ámbito en el cual la curiosidad infantil pueda hallar estímulos y encontrar diferentes modos de explorar, de exteriorizarse, y por ende, organizar significativamente las experiencias de aprendizaje.

En el Artículo 13 de la Ley Federal de Educación, se determina para el Nivel Inicial los siguientes objetivos:

- a) Incentivar el proceso de estructuración del pensamiento, de la imaginación creadora, las formas de expresión personal y de comunicación verbal y gráfica.
- b) Favorecer el proceso de maduración del niño/a en lo sensorio motor, la manifestación lúdica y estética, la iniciación deportiva y artística, el crecimiento socio-afectivo y los valores éticos.
- c) Estimular hábitos de integración social, de convivencia grupal, de solidaridad, cooperación y de conservación del medio ambiente.
- d) Fortalecer la vinculación entre la institución educativa y la familia.
- e) Prevenir y atender las desigualdades físicas, psíquicas y sociales originadas en deficiencias de orden biológico, nutricional, familiar y ambiental mediante programas especiales y acciones articuladas con otras instituciones comunitarias.

Doltó (1988), señala que en este nivel educativo las docentes y la institución dejan, paulatinamente, de organizar y desempeñar un rol maternante para cumplir una función paternante acompañando al niño a introducirse en el conocimiento de sus derechos/obligaciones y del mundo circundante, ahora más allá del grupo familiar.

El rol maternante alude a los cuidados necesarios para que el conocimiento de sí mismo, como continuidad de existencia pueda surgir y consolidarse. El rol paternante refiere a la compañía que los niños necesitan para desarrollar un modo particular de comunicarse y actuar en el mundo extrafamiliar, integrarse en él e internalizar los imperativos que marca la cultura, posibilitando el desarrollo del sujeto como ser social. Centralmente, conocer sus derechos/obligaciones y los del mundo circundante.

Así, especialmente en esta etapa evolutiva, los niños requieren de los adultos una articulación de roles maternante/paternante que puedan atender sus demandas de consuelo, dependencia y sus deseos de independencia; los deseos de destruir y las necesidades de reparar, así como también, el paulatino reconocimiento de lo mío, lo tuyo, lo nuestro. En otras palabras, ocupar un lugar maternante de acogida y contención y, simultáneamente, paternante al señalar normas y exigencias que posibiliten el cumplimiento de metas o expectativas delineadas en la tarea que el proceso de inclusión a la cultura requiere. Pero tengamos en cuenta que cada institución, cada docente, educa «con lo que es» más allá de la teoría ¿Qué significa esto? Que ninguna teoría pedagógica permite calcular los efectos de los métodos que se ponen en práctica, entre la medida pedagógica y los resultados obtenidos se interpone el inconsciente del docente, del niño y de las instituciones que los abarca. En este sentido, Millot (1993) señala: *"La idea de que la pedagogía es cuestión de teoría, de doctrina, de que puede haber una ciencia de la educación, descansa en la ilusión de la posibilidad de dominar los efectos de la relación entre el adulto y el niño. Cuando el*

*pedagogo cree dirigirse al Yo del niño, sin que él lo sepa, lo que ha sido alcanzado es el Inconsciente de éste, y ello ni siquiera por lo que cree comunicarle, sino por lo que de su propio Inconsciente pasa a través de sus palabras. Sólo hay dominio del Yo, pero ese dominio es ilusorio"*.

Es conveniente tener siempre presente que el docente es un representante y referente de la existencia de un orden y de un código ético que pauta la convivencia. Es quien hace posible que los intercambios entre niños se constituyan en subjetivantes al coordinar los encuentros de intereses, de pareceres, deseos y rivalidades. Centralmente, al pautar el reconocimiento del lugar del otro como un semejante y de referir la importancia del saber, se constituye en portador de una nueva oportunidad que reordena la vida del niño.

La inclusión en el orden de la cultura, permite nuevas adquisiciones que proveen el poder que otorga el saber y se constituye en un instrumento para alcanzar diferentes logros, nuevas experiencias culturales. Estas últimas, comienzan en el espacio lúdico y conducen a todo aquello que configura la herencia humana: las artes, los mitos históricos, el pensamiento filosófico, los avances tecnológicos, los misterios de las matemáticas y de las instituciones sociales.

Resulta interesante que recordemos aquí que el saber puede adquirirse de tres maneras distintas. Hay un saber que se obtiene escuchando lo que se dice y que está directamente vinculado con lo intelectual; otro que proviene de las vivencias y que se relaciona con los afectos y, por último, un tercero que surge de lo que se experimenta repetidamente y, por el cual, se materializan las ideas en la realidad. La cultura, tanto individual como colectiva, no se logra sólo a partir del intelecto, sino mediante un proceso de elaboración en el cual intervienen fundamentalmente los afectos, que son los que sostienen los juicios de valor, que a su vez permiten asignar una jerarquía o importancia a diferentes manifestaciones de la cultura. Por ejemplo, se suelen observar formas artificiales o inauténticas de transmisión de cultura, como son las actividades "complementarias" de la

instrucción básica, como el dibujo, la música, la danza, el deporte, que cuando no se integran de una manera saludable y espontánea, funcionan como una prótesis añadida, un pasatiempo que intenta ocupar al niño «mientras los padres trabajan».

## LOS PRIMEROS DÍAS LEJOS DE CASA

Cuando abordamos el tema del ingreso al Jardín Maternal, realizamos algunas consideraciones que pueden ser retomadas y reelaboradas para adecuarlas al momento del ingreso al Jardín de Infantes.

En la actualidad, cada vez es más frecuente que los niños asistan al Jardín Maternal y esto hace que cuando ingresan al Jardín de Infantes nos encontremos con situaciones diferentes:

- con niños y padres que no tienen una experiencia previa respecto a relacionarse con instituciones educativas;
- con niños y sus padres que tienen esta experiencia, pero cambian de institución;
- y los niños y sus padres que tienen una historia con la institución y continúan en ella.

También encontraremos a quienes tuvieron una relación satisfactoria con la institución y desean el reencuentro o aquellos a los cuales, la experiencia anterior les resultó por algún motivo frustrante.

Todo esto nos lleva a decir que el encontrarse con un grupo, implica estar inmerso en las más diversas situaciones que merecen ser conocidas y atendidas ya que tendrán incidencia en la dinámica grupal e institucional.

Bastaría con que nos detengamos ante las puertas de cualquier Jardín de Infantes, en los primeros días de clase, para observar lo expectante y muchas veces angustioso de estos momentos, en los que el temor y el llanto

de algunos niños asusta, preocupa y conmueve tanto a los docentes como a los padres y a sus propios compañeros.

Aquí nos parece necesario actualizar o recordar, las implicancias del término adaptación, permitiéndonos decir que se trata de un proceso de cambio evolutivo mediante el cual el organismo procura una solución cada vez mejor al problema que le plantea el medio. Esta capacidad adaptativa abre la posibilidad de que el comportamiento del hombre, en este caso de los niños, sea totalmente individual, por lo que no vamos a encontrar en el grupo de ingresantes, dos niños que vivan de la misma forma el proceso de adaptación al Jardín de Infantes.

Tal como lo señalamos, para el ingreso al Jardín Maternal, también la llegada a este nuevo nivel de la educación, constituye un cambio y en muchos casos supone la primera separación de los padres y/o de la persona que lo cuida en su ambiente. A la vez lo impulsa a entablar nuevos lazos afectivos con los adultos de la institución, con sus pares y a adecuarse a un nuevo entorno. Es importante señalar aquí que la adaptación no se refiere sólo a las condiciones del medio, ya que también implica un mecanismo de apropiación cultural, por lo que es pertinente tener en cuenta el contexto en el que el niño vive y al que ingresará (institución educativa). De ahí la importancia y responsabilidad que reviste para los padres la elección de la institución y para los docentes, detectar cuáles pueden ser las acciones que tiendan a disminuir el impacto que provoca en el niño y su familia esta experiencia.

En realidad no deberíamos hablar de “período de adaptación” como se hace habitualmente, ya que esto implicaría circunscribirlo a un momento dado, cuando en realidad se trata de procesos individuales y grupales activos que realizan los niños. A cada uno le llevará un determinado tiempo y lo logrará de diferentes maneras, según su edad, sus experiencias anteriores, sus propias características, las de su núcleo familiar y las



del nuevo grupo en el que se incluye. También, decimos que no existe un tiempo determinado, ya que pueden surgir diferentes circunstancias que desequilibren la adaptación lograda y que puede tener diversas causas.

Los niños suelen manifestar cuánto les cuesta dar este paso a través de llantos, fiebre, apego extremado con los padres, retraimiento, lo que debe llevar a los adultos a prestar una especial atención a estas maneras de expresar sus vivencias, de modo de comprender los sentimientos que surgen, procurando crear espacios de comunicación entre niños y adultos, que favorezca nuevas formas de hacer frente al pasaje de lo familiar a un mundo más amplio.

El proceso de adaptación activo compromete a todos los actores por igual: al niño, la familia y la institución. Cualquiera sea el contexto en que a las docentes les toque actuar, la tarea será facilitar la interacción de los niños con su persona y de estos entre sí, para que pueda emerger la configuración de nuevos vínculos.

Existen muchas maneras de abordar este proceso, son las propuestas grupales las más enriquecedoras dado que permiten afianzar la confianza de los niños en sí mismos, el sentimiento de pertenencia y el desarrollo de la autonomía.

A nuestro entender, el dispositivo que desarrollamos para atender el ingreso al Jardín Maternal podría ser adaptado y aplicado en esta instancia. Recuerden que es oportuno realizar la primera entrevista con los padres cuando se convoca a inscripciones, para conocer los motivos de la elección de la institución y las principales características del niño y su familia. También, citar a una reunión de padres, en la que se informará e intercambiarán ideas sobre la manera de llevar a cabo el proceso de adaptación y otros aspectos, entre ellos, los referidos a los propósitos, modalidades pedagógicas y normas institucionales. En ese momento sería conveniente, además, convocar a pequeños grupos de ingresantes acompañados de un

adulto, a visitar las salas del Jardín a efectos de conocer el lugar físico y de compartir e intercambiar con los niños que transitan el primer ciclo de la educación. Aquí las docentes podrán ponerse de acuerdo en cuál será el momento oportuno y qué juegos implementar, tratando de no rigidizar las situaciones y favorecer la espontaneidad.

Esta propuesta nos parece innovadora porque posibilita que los niños “mayores” puedan transformarse en enseñantes de los más pequeños, mostrando, compartiendo, jugando, de manera que esta relación mutua reafirme el sentimiento de confianza en los más pequeños. Además como contrapartida, promueva un espacio para pensar en el nuevo paso que tendrán que dar: despedirse del Nivel Inicial para comenzar el primer año de EGB y con ello emprender un nuevo viaje.

Iniciar el proceso de adaptación requiere de reflexión sobre las propias prácticas y de una planificación flexible que permita por sobre todo servir de marco de contención. Desde luego que cualquiera sea el dispositivo que se ponga en juego, debe ser conocido por los otros docentes y directivos, pero fundamentalmente por los padres, ya que esto va a permitir la aparición de sentimientos hacia la institución y comprobar que ésta puede contener las emociones del niño para ayudarlos en el proceso de socialización que se inicia con este primer desprendimiento de la familia.

Las posibilidades de que cada niño pueda emprender una adaptación activa al Nivel Inicial, depende de cómo ha sido su historia en el camino hacia la autonomía. Si este recorrido no se ha realizado satisfactoriamente ellos sufren de manera particular este momento. Esto ocurre, con frecuencia, con aquellos niños que, cotidianamente realizan todas sus actividades en presencia y bajo el control exagerado de los adultos y que no se les ha permitido la aventura, el descubrimiento, el jugar.

Recuerden que la calidad de los cuidados que han recibido y se reciben en la infancia,



según Winnicott (1970), *"favorecen la tendencia innata del niño a habitar su cuerpo y a sentir el placer de las funciones corporales, a aceptar los límites impuestos por su piel, por esta membrana fronteriza que separa el yo del no-yo"*. Si estos cuidados fueron y son satisfactorios, es posible la construcción de un sentimiento de continuidad del ser, base de la fuerza del yo.

La posibilidad de salir y conocer el mundo externo depende de cómo se fueron configurando las primeras relaciones y cómo ellas se fueron enlazando para dar un modo particular de ser en el aquí y ahora.

Si al momento del ingreso el niño ha logrado sostener el sentimiento de autonomía, se verá favorecido el vínculo que se tiene que establecer entre los adultos de la institución y él. Para que se de este encuentro de a dos es suficiente con que, tanto el niño como la docente, puedan emitir señales de ser susceptibles para influirse mutuamente y, de este modo, ir construyendo representaciones de ese vínculo, de ese lugar de intercambio y comunicación.

Hay que tener en cuenta que el paso del seno familiar o del Jardín Maternal a la escolaridad obligatoria no es nada fácil. Por este motivo, es recomendable que se creen circunstancias lo más favorables posibles; de no ser así, este cambio se presenta como crítico en la vida del niño. ¿Por qué resulta necesario tener en cuenta el proceso de adaptación? Fundamentalmente porque la institución a la que ingresa tiende a imprimir directivas y nuevos modos de estar y vincularse que él no siempre está dispuesto a aceptar, sobre todo si la familia no lo ha preparado convenientemente para ese cambio. También porque aún persiste un vínculo muy fuerte con los padres y con el medio familiar, por lo que franquear este umbral no resulta fácil.

Más difícil se torna si la familia toma una postura de despreocupación, delegando o haciendo responsable a la institución de lo que le pasa al niño o adopta una actitud de hostilidad, criticando continuamente a la misma. Aquí el niño capta los sentimientos

ambivalentes de los padres pero no los puede conciliar, lo que suele traducirse, entre otras formas, como: *"me quieren, pero me envían a un lugar que no les gusta"*. En estos momentos, la actitud y sentimiento de colaboración de la familia será un aspecto que hará posible una buena adaptación al cambio.

A modo de cierre podemos decir que el niño con una buena adaptación familiar, que no ha tenido conflictos con sus padres y que sus experiencias en el Jardín Maternal hayan sido satisfactorias, es casi seguro que superará con facilidad el proceso de adaptación.

En el proceso de socialización secundaria surge a la vista del niño un nuevo abanico de roles, docentes, directivos, compañeros..., por lo tanto es necesario que la maestra se diferencie como tal y no confunda su rol con el de mamá, como así también que el niño no se sienta uno más. A ella le corresponde la conducción del grupo, recortarse o diferenciarse frente a ellos y actuar con el mínimo de ambigüedad posible. Tanto los padres como los niños esperan que ella sea un adulto significativo. Tiene que conocer profundamente el proceso de adaptación que guía, creando un espacio de propuestas que sean movilizadoras para lograr los objetivos, permitiéndose la escucha y la reflexión sobre su propia práctica.

## LOS NIÑOS DE CUATRO Y CINCO AÑOS

*Alejandra Taborda y Beatriz Galende*

Consideramos importante hacer un breve recorrido sobre las características evolutivas de los niños de 4 y 5 años de edad, a los efectos de brindarles un sustento teórico que permita adecuar y recrear las prácticas docentes.

En este período evolutivo, el lenguaje tiene para el niño una significación especial: aprende a jugar con las palabras, disfruta encontrando nuevos vocablos, aprende a instrumentarlos humorísticamente, cuenta

anécdotas, inventa historias, buscando relacionarse con los otros a través de su creciente caudal lingüístico. Es capaz de emitir ideas personales acerca de las relaciones con los otros niños, su familia, sobre sí mismo y en esto es importante que el adulto pueda reconocer el derecho que tiene de hacerlo.

Son especialmente sensibles a las manifestaciones afectuosas o agresivas que reciben de los otros niños, por lo que el adulto debe tratar de ayudarlo a no confundir amor y fusión, amor y dependencia, amor y obediencia. Tolerar los gustos y comportamientos de los que se ama no es imitarlos ni justificarlos en nombre de un pretendido amor que se les profesa. Lo importante es que el niño descubra que tenemos algún parecido con los otros, pero que diferimos mucho de ellos.

Se interesa por el por qué de las cosas, puede escuchar y aprender de las respuestas que recibe. Es una edad en que el niño realiza muchas preguntas, buscando información acerca de la naturaleza y del mundo social. Pero, si bien los por qué y los cómo aparecen con frecuencia en sus preguntas, en realidad sus posibilidades de recibir las explicaciones quedan impregnadas por el egocentrismo, que es una característica sobresaliente de su lenguaje y su pensamiento.

Les encanta elaborar e improvisar en forma continua, suelen contar extensas historias en las que mezcla ficción y realidad. Es indiferente y sociable.

Su gran impulso motriz los lleva a significativos progresos en esta área: desarrollan una mayor velocidad y coordinación al correr, pueden sostenerse y saltar sobre un pie. Recuerden que la pasividad está lejos de ser una virtud. En cuanto a la coordinación motriz fina, también se registran nuevos logros, lo cual se reflejará en el placer que les suele producir manejar el lápiz, las tijeras, el pincel, la plastilina. Además, los progresos en la motricidad fina les permiten abotonarse sus ropas, atar y desatar el cordón de sus zapatos, vestirse y desvestirse solo, lo que refuerza su sentimiento de autonomía y confianza en sí mismo.

Sus expresiones gráficas se complejizan. Se preocupa por los detalles, aunque a los 4 años aún no puede anticipar imaginativamente los objetos que va a dibujar sino que los va organizando a medida de que va produciéndolos sobre el papel, lo cual suele llevarlo a efectuar múltiples modificaciones de la tarea sobre la marcha.

Alrededor de los 4 años el niño comienza a estructurar secuencias temporales. Entiende la sucesión de los días de la semana a pesar de que suele no recordar sus nombres. Ya a los cinco años, comprende más las nociones de hoy, ayer y mañana y se interesa por el calendario y el reloj. Le agrada jugar a armar y desarmar objetos, tales como rompecabezas sencillos con bloques de madera siguiendo un modelo prefijado.

Así como con su pensamiento ordena, clasifica, establece secuencias, se pregunta qué va primero, qué va dentro o fuera, a qué objeto le corresponde tal o cual parte, también se cuestiona sobre el orden de alguna de las reglas de la naturaleza, del mundo físico y social. En su cotidiano vivir y hacer, comienza a preocuparse por el orden y el desorden de sus pertenencias y de los lugares en los que vive. En muchas ocasiones se resiste a guardar y ordenar sus juguetes, sus útiles. Esto generalmente sucede cuando el desparramo es importante y sienten que solos no pueden, que necesitan ayuda y los adultos tienen que brindársela. También es cierto que en este momento evolutivo ellos aún no pueden mantener reservado un lugar para cada cosa; al respecto es importante que tengan en cuenta que sólo después de los ocho años pueden comenzar a hacerse cargo del orden por sí mismo.

Así como el control de esfínteres tuvo un sentido evolutivo especial en el desarrollo, con el poder ordenar los juguetes, las pertenencias, da un paso más allá en el proceso de socialización y de diferenciación entre lo mío, lo tuyo, lo nuestro, entre lo que se puede y no se puede, entre lo que guardo y así puedo volver a buscarlo y que lo que queda suelto

corre el riesgo de que se pierda; entre los lugares propios y ajenos. En otras palabras, el guardar/soltar tiene una representación psíquica, en la que las normas de limpieza adquieren un sentido en el crecimiento de los niños. Por este motivo, tal como lo desarrollamos al explicar la enseñanza del control de esfínteres, en la educación infantil el ser cuidadosos y flexibles permitirá acompañarlos estableciendo un equilibrio entre libertades y límites, entre el orden y el desorden permitido.

El interés por conocer las diferencias entre los varones y las niñas, los enigmas sobre los orígenes de la vida impregnan sus juegos en los que habitualmente se representan escenas familiares, visitas al doctor, entre otros. En esta edad se intensifican las diferencias entre varones y niñas, lo que los lleva a dividirse en dos grupos (niños/niñas) en sus juegos. Además, el descubrimiento de las diferencias sexuales complejiza la dimensión del tener/no tener, vida/la muerte. Si los sabemos escuchar estos serán temas en los que reiteradamente buscarán detenerse, preguntar, explorar, relatar historias y anécdotas reales y fantaseadas.

Alrededor de los 5 años se producen cambios importantes en el carácter de los niños. Así como a los 4 años son impetuosos y comienzan a jugar más fluidamente con sus pares, ahora empiezan a ser más reposados, decididos, tienen cierto equilibrio y control sobre sus impulsos, lo cual se refleja en su manera de aprender, producir y en su modo de relacionarse con el entorno. A esta edad tienen un conocimiento menos cambiante de sí mismos y de los otros, comparten más fácilmente juegos colectivos.

Además pueden planificar sus acciones, lo que les permite tener una representación mental formada antes de iniciar un dibujo, aprender a leer y escribir letras, palabras y números.

Piaget (1979), sostiene que en este período evolutivo el pensamiento es pragmático concreto; recién a los 5-6 años aparecen

aisladamente procesos de abstracción muy simples, persistiendo aún un pensamiento egocéntrico y animista, observándose permanentes pasajes de un pensamiento signado por el egocentrismo a uno adaptado a la realidad, que es el precursor del pensamiento lógico.

Así, en los procesos de razonamiento aún se observa una tendencia a reducir el origen de las cosas a una fabricación intencionada (artificialismo). El niño cree que los objetos del mundo exterior han sido creados por el hombre, por ejemplo: *"el agua corre por los ríos porque los barcos la empujan"*, o *"las montañas han sido fabricadas por hombres que apilaron piedras"*...

También atribuyen intención y propiedades vitales concientes y morales a objetos inanimados del ambiente externo, lo que los lleva a pensar, por ejemplo, que *"el sol los sigue"*, *"la mesa es mala"* cuando con ella se golpean (animismo).

Además, se proyectan los procesos psicológicos internos en el mundo externo inanimado (realismo), por lo que tienden a conferir un estado físico exterior a lo que es un estado íntimo psicológico. Quizás han tenido la ocasión de observar cómo los sueños, en este periodo vital, son vividos como una realidad que se localiza en la habitación, ¿se les ocurren otros ejemplos que denoten la modalidad del pensar infantil?

Estas tendencias son formas complementarias del pensamiento infantil y su presencia es previa a lograr una precisa discriminación entre el mundo interno y el mundo externo.

La discriminación entre lo interno y lo externo marca importantes progresos en los procesos de pensamiento y en la comprensión de la causalidad de los fenómenos, con lo cual el niño puede acercarse a conocer el mundo interno y externo de un modo diferente.

Paulatinamente abandona la idea de agrupar o no los objetos en función de si forman parte de una historia y de la relación que tenga con dichos objetos, para pasar a agruparlos en categorías en las que tiene en cuenta atributos comunes y/o diferentes

propios de los objetos (categorías supraordenadas).

Alrededor de los cinco años se atraviesa por un período de transición en el que el pensamiento es esencialmente intuitivo, lo que permite des-centrar diferentes variables o factores, que si bien aún no podrán ser integrados en un único sistema reversible, permiten una semirreversibilidad.

El pensamiento intuitivo posibilita:

a)Cierta grado de desarrollo del concepto de conservación de la materia, con lo que el niño tiende a conciliar el ancho con el largo en las transformaciones que sufre un objeto (por ejemplo, plastilina). Aunque puede efectuar una primera distinción entre el estado que presenta un sistema y su transformación, aún supone que éstos pertenecen a los objetos mismos y no a la acción que los relaciona.

b)La aparición de los primeros intentos por determinar la comprensión, serie de propiedades que definen el criterio de conveniencia y la extensión, o sea el número de objetos incluidos en una serie; aunque ambos términos aún no logran conciliarse. Puede, por ejemplo, separar cubos rojos por un lado y por otro bolitas azules y rojas, pero frente a la pregunta "*si todos los cubos son rojos*" responde: "*también hay bolitas rojas*".

Autores como Rogoff (1993), retoman investigaciones en las que se ha demostrado que la forma en que se enuncian los problemas influye en el razonamiento que el niño realiza sobre ellos. Así, cuando los problemas tienen un "sentido humano", interpersonal, suelen ser más fácilmente comprendidos. Esta autora da como ejemplo el caso de una niña de 5 años que, en un problema de relación con sus compañeros de guardería, pudo explicar los principios de inclusión de clases, mientras que no lo lograba utilizando piezas de madera.

c)Efectuar seriaciones simples, construidas de próximo a próximo y volviendo cada vez al punto de partida, sin poder aún intercalar elementos nuevos ni coordinar una seriación con otra. Por lo tanto, construye series estáticas.

d)Un tratamiento analítico derivado de la lógica operacional y que luego se integra a las operaciones y a las nociones causales.

El modo en que se transite esta etapa evolutiva es de vital importancia para recorrer el camino que lleve a aprender, buscar, investigar el mundo externo extrafamiliar. Esto depende de las circunstancias actuales, de cómo se configuraron las primeras relaciones y cómo se fue enlazando el presente con el pasado y las esperanzas futuras para dar un modo particular al aquí y ahora. Sólo la confianza en sí y en los otros permitirá tolerar que no se sabe, renunciar a la omnipotencia para dejarse guiar y así conocer. Las características del pensamiento signan el modo en que se plantean diferentes interrogantes sobre la realidad. Es por esto que para poder enseñar es necesario conocer el modo en que a partir de la lógica infantil se van elaborando diferentes ideas que dan cuenta de captaciones intuitivas que los niños hacen de la realidad. Por este motivo, en las páginas siguientes nos detendremos a dar cuenta de estas construcciones, refiriéndonos a algunas áreas del conocimiento. Muchas otras quedarán en el tintero, pero "todo no sólo es demasiado... es imposible".

Como cierre queremos poner énfasis en la idea de que hay un orden natural de la modalidad de desarrollo evolutivo, el mismo para todos los niños, pero no el mismo ritmo y es, precisamente, ese orden y ese ritmo los que no hay que contrariar.

## AL ENCUENTRO DE LAS CONCEPCIONES INTUITIVAS EN LOS NIÑOS

*Stella Maris Fernández*

Los niños adquieren múltiples conocimientos a través de la exploración regular y activa de

todo lo que los rodea. Llegan a pensar los objetos, acontecimientos y personas de un modo llamado “comprensiones intuitivas”. Desarrollan en el mundo de los objetos físicos una teoría de la materia; en el mundo de los organismos vivos, una teoría de la vida; y en el mundo de los seres humanos una sobre la mente, que incorpora una teoría del yo.

Las ideas intuitivas son, sin lugar a dudas, creencias organizadas que les permiten a los niños descifrar a su modo el mundo que los rodea.

Estas primeras teorías que surgen en los niños, son importantes porque los métodos por los que llegan a pensar las diferentes entidades, afectan a las teorías que desarrollan acerca de las mismas y a la clase de inferencias que están preparados para hacer.

A medida de que los primeros agrupamientos o categorizaciones se van transformando, cambian también las entidades a las que se aplican las teorías respectivas.

### **Teorías de la materia**

A partir de los dos años, los niños comienzan a modificar y transformar sus conocimientos sobre el mundo físico, haciendo paulatinamente diferenciaciones.

Las primeras distinciones que logran corresponden a objetos que son tangibles, por ejemplo, un chupete y entidades que no lo son, tales como el amor.

Otra idea básica que emerge es la división entre objetos que son rígidos y los que son elásticos. Estas concepciones van acompañadas de la creencia de que los objetos avanzarán en la dirección en que han sido dirigidos, independientemente de la velocidad y la dirección en la que previamente se orientaban. Después a partir de los tres años llegan a establecer nuevas categorías. Algunos se mueven y otros no. Los que se mueven lo logran porque, tal como lo señala Gardner (1983), los niños le atribuyen "tripas" y ellas otorgan la capacidad de moverse intencionalmente y por su propio impulso, en cambio los que no se mueven, tienen que ser empujados por alguien.

### **Teorías de la vida**

Las teorías elaboradas con respecto a la vida, establecen la distinción entre lo vital y lo muerto.

Las primeras creencias establecen que los objetos que se mueven por su propio impulso están vivos, mientras que los que tienen que ser movidos por otro por lo general no lo están. De esta forma, podemos ejemplificar diciendo que en esta etapa de pensamiento, según la teoría intuitiva de la vida, los animales están vivos porque se trasladan por sí mismos, mientras que una planta no es un ser vivo, porque no se desplaza. Una vez que han categorizado algún objeto como inanimado o sin vida, determinan que los mismos son incapaces de tener sentimientos, pensamientos o deseos. Entre los seres agrupados como vivos, establecen la idea que los que tienen el mismo aspecto, tienen los mismos órganos y las mismas funciones, mientras que los que tienen aspecto diferente, se supone que tienen órganos y capacidades diferentes.

Los niños van construyendo y reconstruyendo diferentes teorías a medida que interactúan en un mundo que les brinda la oportunidad de clasificar, contar y conceptuar. Además establecen distinciones entre la materia viva o animada y la materia no viva o mecánica, elaboran teorías que les permiten diferenciar los objetos que tienen una existencia natural en el mundo, por ejemplo, los animales, de los que han sido fabricados por los seres humanos, por ejemplo, una muñeca. A partir de estas distinciones pueden llegar a hacer inferencias, como por ejemplo: si algo está vivo, pero no se mueve debe estar durmiendo o fingiendo estar dormido, o estar herido.

### **Teorías de la mente**

Los niños desarrollan una teoría de la mente antes de su ingreso al Jardín de Infantes. Estas teorías no sólo abarcan la mente, sino que también incluyen su propio cuerpo y logran además hacerlas extensivas a otras personas.



Alrededor de los dos años tienen conciencia de sí mismos, como entidades individuales y separadas de los otros.

A los tres años evidencian signos de que son conscientes de sus mentes. Por ejemplo, cuando comienzan a hablar de sus deseos, de sus temores y de sus sentimientos.

En esta edad desarrollan un autoconocimiento que está relacionado con lo físico. Diferencian que son distintos a los demás porque tienen distintos colores de ojos y de pelo, conocen que están creciendo porque aumentan de tamaño y de estatura.

Entre los tres y los cuatro años, el niño supone que todas las mentes tienen acceso a la misma información; luego se produce un cambio esencial, cuando adquiere la habilidad para estimar que las otras personas tienen un conjunto de creencias diferentes a las propias, lo que daría cuenta en el niño de la comprensión de la existencia de otras mentes.

A los cinco años, aproximadamente, ya saben en qué actividades son mejores y en cuáles tienen dificultades, además logran reconocer que a través de la práctica mejorarán los resultados.

Ellos consideran que algunas actividades son demasiado difíciles para ellos.

En esta etapa elaboran la teoría de que el aprendizaje depende del hecho de poseer algunas habilidades o, en un sentido más amplio, tener una buena mente, razón por la cual la idea de estos niños con respecto a los méritos escolares, está unida a la valoración de lo buena que es su mente.

### **De las teorías intuitivas del número a la comprensión numérica**

En forma paralela al desarrollo de clasificar a las entidades en clases de seres, surge la capacidad de ocuparse de ellas de un modo numérico. El sentido primitivo del número que tienen los niños se manifiesta a los cuatro años, edad en que existe una propensión a enumerarlo todo.

Los conocimientos matemáticos se construyen gradualmente. En este proceso de construcción, los niños van atravesando

sucesivos momentos de avance y retroceso, por lo que resulta ineludible tener presente, los conocimientos que han desarrollado tempranamente, para continuar trabajando sobre ellos, afianzando y complejizando el proceso a través de la elaboración de estrategias que nos posibiliten potenciar esos conocimientos. De esta forma, los estaremos preparando para construir el saber matemático.

La matemática es en esencia la búsqueda del sentido y del significado numérico, de los patrones y relaciones, orden y predicción.

Los primeros conocimientos numéricos se van adquiriendo a partir de actividades de recuento y medición, estas actividades surgen por imitación de otros y como efecto de la enseñanza explícita. Las primeras construcciones se adquieren indudablemente en la familia y luego a través de los juegos.

Los niños son aprendices naturales que construyen su propia comprensión de cantidad, relaciones y símbolos. Para ellos, contar es una actividad natural; a los dos años ya utilizan términos matemáticos: la palabra "más" ya es parte de su vocabulario. Asimismo, establecen relaciones de comparación identificando formas, colores y pertenencia.

Desde épocas muy primitivas aunque no la expresara a través de un sistema simbólico, el hombre poseía la noción de cantidad, realizaba cálculos y medidas, por ejemplo, utilizando piedras para contar sus animales, colocando en una bolsa tantas piedras como animales tenían. Estas actividades resultan interesantes ya que la palabra cálculo proviene del vocablo latino *calculus* que significa "piedra".

A medida que sus actividades se fueron haciendo más complejas tuvo que registrar y comunicar cantidades más grandes, viéndose en la necesidad de expresarlas por medio de palabras y luego por un código en el que cada cantidad distinta estuviera representada por un signo, surgiendo así los sistemas de numeración. Esto nos lleva a decir que el número surge por la necesidad de cuantificar las cantidades continuas y discontinuas que se encuentran en el espacio que nos rodea.

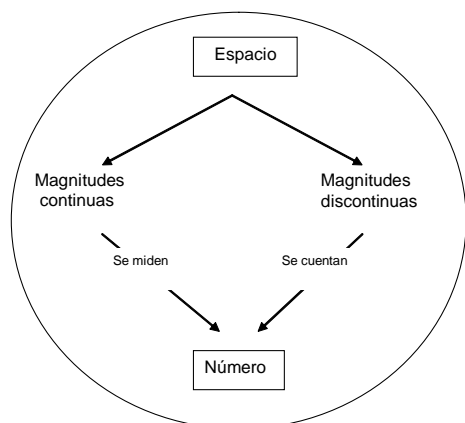


Los niños a través de colecciones de objetos que se presentan separadas en unidades comienzan a contar, por ejemplo, los caramelos, chupetines, autitos, muñecas, ingresando de este modo al mundo de las cantidades discontinuas o discretas.

Paralelamente a contar objetos, comienza a manejar cantidades que no pueden ser contadas de la misma manera ya que constituyen una unidad en sí mismas, por ejemplo, la leche, la gaseosa, el tiempo, la distancia; ingresan de este modo al mundo de las cantidades continuas.

Las cantidades continuas se pueden expresar a través de un número una vez que se dividen en unidades de medida, factibles de ser contadas, por ejemplo dos vasos de gaseosa de 200 ml. Este proceso recibe el nombre de medir.

Siguiendo a Duhalde (1998), se puede expresar gráficamente lo expuesto, del siguiente modo:



El número surge por la necesidad de cuantificar las cantidades continuas y discontinuas que se encuentran en el espacio que nos rodea. Por esta razón y por ser parte de nuestra cultura, podemos aseverar que el empleo de los números por parte de los niños, comienza desde edades muy tempranas.

En la infancia, la correspondencia biunívoca y el uso de colecciones de muestras les sirven a los niños para comparar dos colecciones. Estos procedimientos los utilizaban los hombres primitivos, por ejemplo, cuando necesitaban saber si en un año se había obtenido más producción de semillas que en otro. Realizaban

muestras en maderas y de esta forma contaban, estableciendo una correspondencia biunívoca entre la colección de muestra y un conjunto de objetos.

El concepto de número, lleva implícito dos aspectos: la cardinalidad y la ordinalidad; la primera se refiere a la cantidad de elementos de una colección y la segunda, determina la posición de un elemento en una serie (primero, segundo, tercero...)

Por transmisión social, los niños recitan los números, en el orden de la serie y pasan por distintos momentos. Repiten u omiten debido a la ausencia de un orden mental en los elementos a contar o a una mala sincronización entre el recitado y la correspondencia con el objeto contado. Cuando proceden así, el número es utilizado como una etiqueta numérica. Por ejemplo, si le presentamos una colección de cinco manzanas y una vez que las ha contado le preguntamos ¿cuántas hay?, es muy probable que nos responda: *"una, dos, tres, cuatro, cinco"*.

De esta forma establece:

-Primero, el principio de orden estable, utilizando los nombres de los números en un orden determinado;

-luego, el principio de biunivocidad, utilizando una correspondencia término a término entre ellos y cada elemento nombrado;

-posteriormente, el principio de cardinalidad, cuando el último elemento nombrado significa la cantidad total de elementos que incluye la colección, logrando la síntesis entre la cardinalidad y la ordinalidad.

Como ya expresamos anteriormente, en el proceso de contar el niño pasa por las siguientes etapas:

-Recitado de la secuencia numérica: en el que el rol mediador del adulto juega un papel fundamental.

-Contar-numerar: cuando el último elemento nombrado no adquiere el valor de todos los elementos de la colección.

-Contar-enumerar: en este caso el número final expresa la cantidad total de elementos de la colección.

En Educación Inicial, debemos tener presente que dos son los campos en que los niños pueden actuar: el campo de los números pequeños, en el que pueden calcular y un campo mucho más amplio, en el que operan contando; este último, puede abarcar hasta el treinta aproximadamente.

El origen del conocimiento lógico-matemático está en la actuación del niño con los objetos y más concretamente, en las relaciones que a partir de esta actividad establece con ellos.

A través de sus manipulaciones descubre las características de los objetos, pero aprende también las relaciones entre ellos. Estas relaciones, que entre otras cosas, les permiten organizar, agrupar, comparar, no están en los objetos como tales, sino que son una construcción del niño sobre la base de las relaciones que encuentra y detecta.

Desde una perspectiva didáctica, sugerimos algunos juegos y actividades, para favorecer el pensar matemático.

-Utilizar canciones y poesías en las que estén presentes los números.

-Contar, calcular, con objetos cotidianos.

-Encontrar cantidades en folletos y volantes de publicidad, registrándolos a su manera, no a la nuestra, para que más tarde se pueda reflexionar sobre dichos números.

-Buscar e interpretar en los objetos de uso social como calendarios, relojes, rótulos, numeración de las casas, páginas de periódicos, libros de cuento, envases, guías de teléfono.

-Elaborar actividades con las fechas de cumpleaños, calendario, edades.

A modo de ejemplo, compartimos con ustedes la poesía de Frida Schultz de Mantovani.

## MEDIMOS y PESAMOS

### EL PERRO

No tiene perro  
quien tiene ganas...

Yo tengo uno  
con cuatro patas,

con tres lunares,  
con dos orejas,

con una cola  
y una cabeza,

miles de pulgas  
y un solo rabo.

Mi perro es perro  
que ladra y todo.

No es dibujito  
para que vean,  
aunque lo diga  
toda la escuela.

Todos los chicos  
dicen que tienen

uno igualito  
y es de juguete.

Un día de estos  
vengan a casa

échenle un gato  
¡y a ver que pasal!

**Frida Schultz de Mantovani**

**Continuemos  
con las ideas intuitivas del aprendiz:  
¿Cuánto cuesta?  
El niño y el dinero**

*Alejandra Taborda y Beatriz Galende*

El niño comienza a relacionarse con la realidad económica desde sus primeros años de vida. Pero a partir de los 3 años, tiene un significado especial el tener, el guardar, el comprar y también el "alguien tiene, quiere y puede dármelo". Por lo tanto, la relación con el dinero es una cuestión que tiene que ser hablada con los niños desde muy pequeños. Ellos tienen derecho a conocer el valor de los objetos y sobre las relaciones existentes entre lo laboral, lo comercial y el dinero en sí mismo. Inclusive, sería conveniente que los padres les asignaran cierta cantidad para que sea administrada por ellos. El uso del dinero contribuye a la adquisición de las nociones aritméticas, a la creación de un pensamiento autónomo, a diferenciar entre ser y tener y a desarrollar la capacidad de reclamar lo propio. Esto desde luego, se desarrolla dentro de una matriz vincular que dará el tinte particular al modo en que se signifique lo económico.

Las decisiones que se tomen en este aspecto, es decir, en el manejo del dinero, resultan complejas y difíciles de abordar. Quizás ayude tener en cuenta las ideas intuitivas que los niños de Jardín de Infantes tienen al respecto, para poder trabajar sobre ellas.

Denegri Coria (2001), al referirse a las nociones que los niños tienen en este momento evolutivo sobre el mundo económico, señala:

-No pueden considerar los variados aspectos que presenta la realidad social, centrándose en las características más llamativas, pero periféricas de la realidad económica.

-Desconocen la existencia de restricciones, el deseo es el único requisito para lograr un objetivo, por lo que el dinero es concebido como algo de fácil acceso, pudiendo escucharse la verbalización de pensamientos

tales como: "*si el dinero se acaba se puede comprar una máquina de hacer dinero y comprar con él*" o "*si vas a la fábrica puedes comprar dinero*", por lo cual resulta dificultoso que comprendan las explicaciones de los adultos acerca de la escasez de dinero o de la forma de ahorrar.

-No pueden comprender los cambios incluidos en una secuencia histórica, lo que los lleva a concepciones tales como "*el dinero ha existido siempre porque la gente necesita comprar*" o "*un señor descubrió la máquina para hacer dinero*".

-Aplica las mismas reglas de reciprocidad de las relaciones personales para explicar los problemas económicos, lo cual da origen a verbalizaciones tales como: "*si te haces amigo del quiosquero te venderá las cosas más baratas*". Con lo que muestra las dificultades que se le presentan para separar las relaciones personales de las del ámbito social-institucional propio del mundo económico.

-Tienen dificultades para comprender las nociones de ganancias, así por ejemplo cree que si el quiosquero compra las cosas a un precio y después las vende más baratas, puede ganar de todos modos si vende mucha cantidad.

-Frecuentemente piensan en la existencia de algunos seres protectores que serán los encargados de regalar las propiedades necesarias.

En los niños de esta edad también surgen preguntas sobre las desigualdades sociales. Denegri (1997), señala que los niños escuchan expresiones tales como pobreza, riqueza, trabajo, gobierno y otras similares que no alcanzan a comprender en profundidad, pero que va incorporando dentro de sus esquemas cognitivos y asociando con elementos que le parecen afines. Muy tempranamente, ya sea

porque lo ven en otros, lo reciben de los medios de comunicación o porque lo viven directamente, comienzan a preguntarse sobre por qué las personas tienen, tanto en calidad como en cantidad, diferencias en las propiedades materiales que poseen. Descubren con preocupación que hay quienes no cuentan con los recursos básicos, tales como vivienda, vestuario y alimentación.

La pobreza, sea propia o ajena, los asusta enormemente y aún su pensamiento sólo les permite centrarse en los elementos más llamativos y perceptibles, que además, no logra sintetizarlos en un todo. En este momento evolutivo, tal como lo señala Coria (1999), la pobreza-riqueza se define por las apariencias externas, como por ejemplo la ropa, la casa, el automóvil, los juguetes, sin poder considerar otros aspectos.

Reflejando las posibilidades que otorga el pensamiento en esta edad, los niños se manejan con categorías polares y dicotómicas. Así, por ejemplo los pobres pueden ser definidos como "*borrachos*" y los ricos como "*buenos*"; o por el contrario los pobres son "*buenos y humildes*", en tanto que los ricos son "*soberbios, avaros y corruptos*". También suelen atribuir la pobreza/riqueza a factores personales concretos, tales como que no quieren trabajar, a la herencia o a factores deterministas, como por ejemplo: "*Dios lo dice*". Si estas respuestas fueran dadas por un adulto, nosotros con todo derecho pensaríamos que estamos frente a una persona con prejuicios, pero esto no es válido para los niños, porque su pensamiento sólo le permite atender, como ya lo desarrollamos previamente, a algunos aspectos de esta realidad sin poder integrarlos en un todo.

Recuerden que los niños alrededor de los cinco años pueden anticipar y evocar hechos conocidos, realizar descentraciones que los llevan a considerar más de un aspecto en aquello que observan, ampliando así sus medios de acción con respecto al pasado en el que existía una inteligencia exclusivamente práctica (en acción). Pero aún sus posibilidades representativas no les permiten realizar deducciones o razonamientos que excedan las composiciones aproximativas y

parciales. En otras palabras, tal como lo expresa Laino (2003), a partir de la modalidad intuitiva de pensamiento logran manejar datos sueltos (tal como aparecen azarosamente ante la vista de los niños) pero no les posibilita establecer relaciones mentales coordinadas en un todo coherente sin contradicciones, no consiguen una organización de conjunto. En ocasiones, algunos adultos que desconocen lo descrito suelen recurrir a retar a los niños o acusarlos de pensar mal de los otros, sin poder entender que estos también son errores, hipótesis constructivas de la realidad circundante.

Así, por ejemplo para ubicarse a sí mismo y a los otros dentro de un estrato socioeconómico se basan en situaciones anecdóticas concretas, que generalmente no guardan una relación directa con el estrato al que realmente pertenecen. Tampoco logran una comprensión de la movilidad social, en tanto desconocen las relaciones jerárquicas ocupacionales. Pasará mucho tiempo antes de que puedan integrar en un todo las relaciones entre diferentes variables del mundo económico, para así entender que tanto la riqueza como la pobreza dependen generalmente de la compleja red socioeconómico-laboral y por lo tanto, trasciende la voluntad individual.

En este momento evolutivo, el "compro y vendo" es uno de sus juegos predilectos y en este espacio lúdico se construyen, se ponen a prueba, se articulan y enriquecen nociones aritméticas, concepciones sobre el mundo económico y la lectoescritura, entre otras cosas.

### **Hablamos, dibujamos, escribimos: nos comunicamos**

*Alejandra Taborda y Beatriz Galende*

La adquisición del lenguaje es un proceso de gran complejidad que supone la intervención de todas las funciones del psiquismo del niño y, necesariamente, la interacción con el contexto humano que lo incluye. En otras palabras, en la adquisición del lenguaje se conjuga una adecuada

evolución individual psicoafectiva, con el desarrollo neurológico, que permite a las personas captar el mundo externo. De este mundo externo podrá incorporar el código común de la cultura en la que se encuentra inmerso y de ese modo, satisfacer sus necesidades de compartir, comunicarse, encontrarse con otros y consigo mismos, a través de la palabra. Será precisamente esto lo que abrirá nuevos caminos en la vida mental del individuo.

El lenguaje se inserta en todas y cada una de las actividades mentales del ser humano, impregna los procesos de percepción, asociación, memoria, organización y estructura de categorías jerárquicas. Progresivamente el lenguaje se convertirá en una herramienta del pensamiento, que le va a permitir hacer cosas y reflexionar sobre sus acciones.

Según Vigotsky (1934), la conexión entre pensamiento y lenguaje se origina, cambia y crece en el curso de su evolución. Es precisamente el significado de la palabra el punto de conexión entre pensamiento y lenguaje. Además, éste es el componente fundamental que representa una generalización o un concepto.

Desde el momento del nacimiento, los niños pueden captar el contenido emocional de la palabra. La comprensión del significado de la misma y las posibilidades de hablar son posteriores. Además, el significado mismo de las palabras tiene una dinamicidad evolutiva que poco a poco se va enriqueciendo, permitiendo nuevas interconexiones y la construcción de nuevas categorizaciones, puesto que se desarrollan progresivamente. Con ello evoluciona y cambia la manera en que la realidad es generalizada, reflejada en la palabra.

Cuando un niño incorpora a su vocabulario una palabra y está en condiciones de utilizarla adecuadamente, significa que puede hacer referencia al objeto que ella indica, pero las posibilidades de generalización se van desarrollando paulatinamente.

La expresión verbal, lejos de reflejar una correspondencia constante, rígida, entre

sonido y significado, es realmente un proceso complejo de transición de significación que debe ser desarrollado y perfeccionado. El niño aprende a distinguir tanto entre semántica y fonética, como a entender la naturaleza de la diferencia.

En el aprendizaje del aspecto fonético del lenguaje, el niño comienza por una palabra, luego conecta dos o tres, posteriormente construye frases simples que se irán complejizando, hasta que finalmente alcanza el discurso coherente, procediendo de la parte al todo.

En cambio semánticamente, el niño empieza desde el todo, desde un complejo significativo y sólo más tarde, empieza a manejar las unidades semánticas separadas, los significados de las palabras y a dividir su pensamiento, primeramente indiferenciado, en estas unidades. Por lo tanto, el aspecto fonético y el aspecto semántico del lenguaje se desarrollan en direcciones opuestas: uno de lo particular al todo y otro de lo general a lo particular; su desarrollo no coincide, pero es precisamente esta diferencia el primer paso hacia su estrecha unión.

El pensamiento de un niño, precisamente por haber nacido como un todo confuso y amorfo, al principio debe encontrar expresión en una sola palabra. A medida de que se hace más diferenciado, el niño es menos apto para expresarlo con una sola palabra y empieza a construir expresiones compuestas. Inversamente, el progreso en el lenguaje hacia el todo diferenciado de un enunciado ayuda al pensamiento del niño a progresar, desde un todo homogéneo, hacia partes bien definidas. Pensamiento y palabra no se ajustan a un mismo patrón. En cierto sentido hay más diferencias que semejanzas entre ellos. La estructura del lenguaje no refleja simplemente la estructura del pensamiento. Los procesos de desarrollo semántico y fonético son esencialmente uno solo, precisamente a causa de sus direcciones opuestas.

Expresa Vigotsky que la fusión de los dos planos del lenguaje, semántico y vocal,



empiezan a separarse cuando el niño crece y la distancia entre ellos se agranda gradualmente. La habilidad de un niño para comunicarse a través del lenguaje se relaciona directamente con la posibilidad de diferenciación del significado de las palabras en su lenguaje y en su conciencia.

Detengámonos a ejemplificar lo expuesto. Cuando el bebé dice “gua-gua”, en un primer momento, probablemente esté haciendo referencia a los animales de cuatro patas, para luego ir precisando y diferenciando entre tipos de animales, aunque aún se encuentre lejos de incluirlos en clasificaciones más generales como por ejemplo mamíferos. Recién, alrededor de los cinco años comenzará a desarrollar un nivel semántico de representación.

Siguiendo con los aportes de Vigostky, se puede describir el desarrollo ontogenético de la estructuración de conceptos, reconociéndose tres estadios: *"compilaciones no organizadas"*, *"complejos"* y *"conceptos"*.

- Las *"compilaciones no organizadas"* permiten al niño reunir objetos a partir de imágenes sincréticas, inestables, difusas, en las que frecuentemente los criterios utilizados para la selección de objetos son subjetivos, por lo que no resultan evidentes para un observador externo. A pesar de ello, en este momento evolutivo, pueden manifestarse simultáneamente algunos criterios objetivos.

- El *"pensamiento en complejos"* posibilita al niño reunir objetos a partir de conexiones objetivas, pero aún está ligado a propiedades de los objetos concretos.

- El tercer período descrito por Vigotsky se caracteriza por la posibilidad de pensar conceptualmente, lo que implica que se establece, al mismo tiempo, una relación entre un concepto con un objeto y otra con otro concepto, siendo dichas relaciones constantes en diferentes sucesos. Así, una palabra se

utiliza comprendiendo adecuadamente qué objeto designa, a lo que además se agrega la posibilidad de operar con equivalencia lógica, no equivalencia, implicación, entre otras. En este proceso de conceptualización se pueden diferenciar: *"conceptos espontáneos"* y *"conceptos genuinos o científicos"*.

Los *"conceptos espontáneos"* se adquieren del contacto diario, a partir de la observación de las características del objeto, sin que el acto de pensamiento que lo capta sea enteramente conciente. Esto permite al niño la aplicación de dichos conceptos en la esfera de lo concreto, en situaciones específicas de experiencias cotidianas. En cambio los *"conceptos genuinos o científicos"* están mediatizados por otros conceptos, desarrollándose en el marco de un sistema jerárquico interno de interrelaciones (Vigotsky, 1934), lo que lleva a una elaboración conciente, voluntaria, en la que las actividades escolares representan una fuente esencial para su adquisición.

Tanto el desarrollo conceptual como la amplitud del conocimiento verbal son herramientas psicológicas que enriquecen la vida mental individual y social del individuo. Distintos marcos teóricos (Kohler, 1955; Bruner, 1989; Vygotsky, 1934; Luria, 1975, etc.) han demostrado cómo el lenguaje dinamiza y complejiza los procesos perceptivos, mnémicos, motrices, que posibilitan el contacto y comprensión del mundo externo e interno. Así, el niño percibe el mundo no sólo a partir de sus órganos sensoriales sino también mediante el lenguaje: los procesos de pensamiento complejos se insertan en los procesos perceptivos espontáneos y el desarrollo lingüístico, se transforma en un componente central en el transcurso del desarrollo del psiquismo del individuo.

Nos hemos detenido especialmente a señalar la estrecha conexión entre el desarrollo cognitivo y lingüístico para marcar que una de las funciones primordiales de las docentes es crear espacios de *"andamiaje"* facilitadores de la comunicación



verbal que lleven a enriquecer el aspecto fonético y semántico del lenguaje.

Diferentes situaciones áulicas cotidianas y juegos pueden ser implementados con este propósito, como por ejemplo, ustedes pueden:

- Crear un espacio diario para la lectura de cuentos, historias, leyendas y aprovechar estos momentos en los que el niño es un espectador de las acciones de otros para que pueda desarrollar actitudes reflexivas y críticas sobre hechos en los que ellos no participan.

- Facilitar espacios de intercambio, conversaciones entre los niños sobre cuentos, relatos, historias. Hay que recalcar aquí que es tan importante el decir y el hacer del docente, como el contenido del cuento mismo.

- Representar obras teatrales y luego conversar sobre ellas.

- Establecer analogías y divergencias: en qué se parecen dos o más objetos y en qué son distintos. Entonces, los juegos referidos a buscar las similitudes y las diferencias entre los objetos, las definiciones por lo que son o, por el contrario, por lo que no son, los juegos a las mentiras, engaños y descubrimientos de la verdad, resultan óptimos para ayudar a construir categorías, agrupando objetos según las características que comparten.

- Ayudar a relatar secuencias y consecuencias de hechos, situaciones vividas por ellos u otros. Completar o crear historias imaginarias.

- Adivina, adivinador: jugar a describir las características de un objeto para adivinar cuál es. O dibujar partes de un objeto para descubrir de qué se trata.

- Crear situaciones en las que el niño pueda trabajar con el sentido figurado del lenguaje, con el humor y el absurdo.

El leer y escribir es un derecho fundamental de todo individuo, a tal punto es así que la UNESCO considera alfabetizada a la persona que sabe leer, escribir y posee conocimientos básicos de aritmética, dado que esto le va a permitir satisfacer las exigencias mínimas de la vida cotidiana, el manejo del dinero, el reconocimiento de la numeración de las calles y medios de transporte, el conocimiento del sistema de numeración.

El escribir también significó un gran cambio en la historia de la humanidad. ¿Por qué un gran cambio?, ¿han escuchado ese dicho *“A las palabras se las lleva el viento, lo escrito, escrito queda”*?. Es una verdad a medias, a las palabras sólo a veces se las lleva el viento, pero sí es cierto que el escribir permitió la trascendencia histórica en el espacio y en el tiempo. Las discusiones sobre el *“yo te dije”... “no, no me dijiste”*, pueden reducirse si lo expresado está escrito.

Así como en la historia del hombre el dejar sentado su testimonio, primero con dibujos y luego la escritura tuvo un significado radical, en el devenir de cada uno de nosotros también lo tiene.

Si lo pensamos evolutivamente alrededor de los dos años y medio aparecen los primeros intentos de representaciones gráficas y es el dibujo del propio cuerpo, lo que realizan con más frecuencia. Dibujar implica representar en el espacio una imagen mental, lo cual permite que los objetos que aparecen y desaparecen puedan tener permanencia en un espacio, usualmente el papel. En un comienzo el niño puede representar gráficamente sólo parte de lo que conoce del objeto, así por ejemplo tempranamente los niños pueden indicar sus rodillas, el codo, pero en sus dibujos recién aparecen alrededor de los once años.

Abordar la enseñanza de la lengua y de la escritura en el Nivel Inicial, ha sido una propuesta que ha generado diversas opiniones tanto de los especialistas como de los padres. La posición que nos parece más adecuada gira alrededor de la idea que la enseñanza de la

lengua y la escritura en este nivel educativo no debe ser una obligación como actividad sistemática dentro del proyecto pedagógico.

Desde lo psicológico, es importante tener en cuenta las diferencias individuales. Implementar la enseñanza de la lectoescritura como obligatoria antes de que el niño esté preparado, puede llevar a forzarlos a iniciarse en un aprendizaje de contenidos que aún no resultan significativos, lo que generaría más dificultades que beneficios. Así como también, es perjudicial no atender al momento en que surge el deseo de aprender ya que esto puede bloquear el interés y la espontaneidad.

Lo relevante es respetar las particularidades de cada niño, familia, escuela y de cada comunidad. De todas maneras, el aprendizaje de la lectura y la escritura siempre ha sido motivo de preocupación para padres y docentes, dado que este resulta fundamental para posteriores aprendizajes.

Pensemos que tanto la lengua oral como la lengua escrita son una invención social que nos permiten entablar la comunicación. La segunda permite la transmisión a distancia (temporal y espacial) de contenidos y mensajes. Lo importante es que ambas implican un intercambio de significados. Como ya expresamos, en la evolución del ser humano se da primero el lenguaje oral, para dar luego lugar a los dibujos y posteriormente al lenguaje escrito.

Cuando un niño llega al Jardín de Infantes lo hace ya con un caudal de conocimientos que ha ido adquiriendo desde la cuna y que las docentes no pueden ignorar, sino que tendrán que propiciar la organización de esas nociones y transformarlas en elementos básicos de las situaciones de aprendizaje que propongan. Por ejemplo, el narrar cuentos, cantar, recitar, jugar con el reconocimiento de los sonidos de letras y sílabas, inventar rimas, mantener conversaciones, opinar, preguntar, contribuyen a crear un espacio de lo más apto para la expresión verbal y la comunicación. De esta manera, la iniciación en la lectura se da de forma natural, no como una imposición

u obligación, sino como una prolongación de las prácticas que el niño ha vivido en el hogar y en el Jardín Maternal.

Hay que tener en cuenta que todo niño que se dispone a aprender lo hace desde sus competencias psicomotrices, cualidades cognitivas y la particularidad de su psiquismo. Todos estos elementos pueden ser facilitadores y/u obstaculizadores de aprender y de enseñar.

En este sentido, Doltó (1992), señala que el aprendizaje de los signos que posibilitan la comunicación tales como la lecto-escritura, es conveniente que se realice después de que el lenguaje hablado y la motricidad hayan alcanzado un buen nivel de desarrollo. Partiendo de esta base, acordamos que hay que promover un sistema escolar, que desde el nivel inicial confirme, en lugar de anular, el libre acceso a la curiosidad, al conocimiento adquirido por propia voluntad y no por obligación, sumisión o temor.

Es por eso que consideramos necesario que las docentes reconozcan que cada niño tiene una manera particular y propia de acceder al conocimiento. Según Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979), desde la psicogénesis de la lectoescritura podemos diferenciar los siguientes niveles:

Primer nivel:

- diferenciar dibujo y escritura;
- reemplazar objetos o dibujos por grafismos;
- diferencias intrarelacionales;
- hipótesis del nombre;
- de cantidad;
- de variedad.

Segundo nivel:

- diferencias interrelacionales.

Tercer nivel:

- fonetización;
- hipótesis silábica,
- silábico-alfabética,
- alfabética.

Durante el primer nivel, el sujeto diferencia entre dibujo, escritura y otros signos que “no se leen” (puntuación, números, señales viales, etc). Comienza a discriminar una serie de grafismos y a producir anticipaciones totalmente válidas desde su desarrollo cognitivo y a construir simultáneamente, una serie de producciones escritas que se reproducen en los dos primeros “descubrimientos” del código:

-Lo escrito se ubica linealmente.

-Lo escrito utiliza grafismos arbitrarios.

Se maneja además con una hipótesis que reactualiza otra que tuvo durante la adquisición del lenguaje oral: todo tiene nombre y todo nombre puede ser escrito y simultáneamente leído, por lo que intentará escribir o que le escriban el nombre de todo lo que lo rodea. Es precisamente este el momento de insertarlo en el mundo de la palabra escrita y son los portadores de texto un recurso adecuado para ser implementado por padres y docentes cuando se abocan a estimular estos aprendizajes. No puede todavía reconocer la convencionalidad de la escritura. Aún cuando preguntas tales como “¿cuántas pongo?”, “¿cuáles pongo?”, “¿está bien así?”, hablan de una necesidad de encontrar respuestas a los conflictos cognitivos y cierta preocupación por lograr consenso en sus producciones.

Cuando pasamos al segundo nivel encontramos un sujeto mucho más preocupado por dar cuenta de la arbitrariedad del código. Intenta ampliar su repertorio de grafismos y comienza a descubrir que hay correspondencia entre lo que se dice y lo que se escribe. Advierte que cuando se dicen cosas distintas se debe escribir con grafismos distintos. Sus anticipaciones lo llevan a producir variadas conceptualizaciones y discriminaciones más precisas, interrelacionando las producciones que escribe y los materiales que lee.

En el tercer nivel comienza a conformar la necesidad de corresponder la fonetización con los grafismos. Tampoco este proceso es automático. Organizar las relaciones parte-

todo le permitirá ir coordinando un segmento de la emisión sonora que corresponda con una representación gráfica que él anticipa como adecuada. En este momento, va organizando su proceso de lectoescritura, pasando por una hipótesis silábica, luego silábico-fonética y, finalmente, fonética.

Los conflictos cognitivos más comunes tienen que ver con la correspondencia entre la cantidad de emisiones sonoras y la de grafismos necesarios.

La convencionalidad de lo escrito comienza a convertirse en necesaria. La realidad comienza a tener, para el sujeto, una nueva e importante dimensión en el tiempo y en el espacio.

El aprendizaje de la lectoescritura no debe entenderse como un proceso que en un determinado momento llega a un punto final, dado que se prolonga a lo largo de toda la vida de cada uno de nosotros.

Recordemos que desde la teoría psicogenética existe una lógica infantil diferente a la de los adultos, por lo cual es necesario que los docentes interpreten los errores de los niños no como una falla o falta, sino como propios de ese momento del desarrollo de su pensamiento. Es lo que denominamos “errores constructivos” que tienen que ver con la forma en que el niño elabora la información que se le da para luego adaptarse a las exigencias, como por ejemplo de padres y maestros. Es así que desde el punto de vista constructivista se concibe a la construcción de la representación de la lengua escrita, como un proceso a lo largo del cual los niños van elaborando diferentes hipótesis, que por sus características y regularidad, nos permiten hablar de una psicogénesis de la lectoescritura.

Si bien nuestro objetivo no es hacer un desarrollo del método como tal, sí señalaremos algunas hipótesis o ideas que la mayoría de los niños presentan en el Nivel Inicial. Una de ellas es la posibilidad de discriminar entre dos modos de representación gráfica: el dibujo y la escritura. La diferencia tiene que ver con el modo como están organizados. En el dibujo,

las marcas gráficas realizan el recorrido del contorno del objeto real sobre el plano. En cambio en la escritura, las marcas gráficas (letras) no tienen una relación aparente con el referente; son marcas arbitrarias y están organizadas de modo lineal.

*La linealidad y la arbitrariedad* de las marcas es el primer descubrimiento que hacen los niños y que caracterizan sus primeras escrituras. Esto lo podemos ver cuando ellos muestran sus trabajos y manifiestan “*acá dice*”.

Otro momento importante en el proceso de construcción de la representación de la lengua escrita es cuando surge la idea de que las letras representan el nombre de los objetos: es la *hipótesis del nombre*.

Aquí es importante que los docentes pongan al niño en contacto con los portadores de textos (etiquetas, afiches, propagandas, cuentos, etc.) pues estos los estimulan a preguntarse cuál es la relación entre lo escrito y la imagen. De ese modo, emerge la coordinación entre la escritura y la anticipación del sentido del texto, a partir de relacionarlo con lo que conocen previamente acerca de determinado portador. Todo esto posibilita que los niños se planteen qué dice en cada marca gráfica y qué relación existe entre ellas. Desde este punto de vista podemos decir que escribir no es solamente copiar letras, sino fundamentalmente es descubrir la relación entre sonidos y letras. Luego empiezan a preocuparse por anticipar cuántas (lo cuantitativo) o bien cuáles (cualitativo) letras deberán escribir. Diversas investigaciones nos confirman que los niños que han tenido pocas posibilidades de estar en contacto con portadores de texto, centran más su atención en lo cuantitativo, por lo que les resultará más difícil darse cuenta de la relación con la sonoridad.

Para favorecer la construcción del aprender a leer y escribir, los docentes deben procurar proveer experiencias que promuevan el desarrollo integral atendiendo a los cambios que se producen en lo afectivo, cognitivo, social, motriz. Así, se hace necesario una

búsqueda permanente de estrategias didácticas apropiadas y flexibles que favorezcan aprendizajes significativos en los alumnos. Cuanto más se disfrute en el intercambio entre docentes y alumnos, mayores serán las posibilidades de incorporar los nuevos conocimientos. El juego recobra importancia, ya que les permite divertirse y dominar el mundo que los rodea, siendo constitutivo y constituyente tanto de las funciones cognitivas como afectivas de los niños del nivel educativo al que en este libro nos estamos refiriendo.

A través del juego se desarrollan y potencian sus capacidades, en tanto que los ayuda a explorar, simbolizar, proponer y aceptar reglas que facilitan el desarrollo de la expresión oral y lingüísticas. El lenguaje oral es parte de los diferentes momentos del juego que se dan en un contexto de interacción permanente. Por lo tanto, el docente debe estar convencido de que la creación de espacios lúdicos es importante para el aprendizaje, propiciando que ellos jueguen con las palabras, sonidos, rimas, palabras inventadas, descubrimiento de sus significados y que pregunten, opinen, discutan, descubriendo las normas que rigen el lenguaje oral. Los docentes deben tener cuidado en que esto no se transforme en algo rutinario, que provoque aburrimiento.

Nos resulta interesante agregar textualmente los aportes de Alicia Fernández (1992), en relación a los aspectos necesarios aunque no suficientes, para que un niño pueda aprender a escribir.

- a) La significación, a partir del maestro, de un alumno que pueda ser diferente a él.
- b) La significación, a partir del maestro, de un alumno que pueda pensar y enunciar una opinión, un argumento que lo originalice y que cuestione la palabra del maestro.
- c) Una escucha docente que otorgue sentido a la expresión escrita y que entienda el error

no como una falta sino como algo constructivo y necesario.

d) Una lectura docente que espere y disfrute con el descubrimiento de la diferencia entre la enunciación del alumno y lo que el maestro esperaba y deseaba leer.

e) Que el niño encuentre placer al descubrir su autoría.

f) Que el niño encuentre placer en poder estar presente en su ausencia. Por algo Freud llamó a la escritura "*el lenguaje del ausente*".

#### ARTICULACIONES DESDE EL NIVEL INICIAL

*Mario Abraham Chades*

La progresión de la vida humana supone una continuidad en el tiempo. No obstante, en esta secuencia se ubican distintos momentos que marcan un corte con respecto al momento anterior o al siguiente.

El pasaje, de uno a otro, involucra la subjetividad que la cultura ha formalizado como "ritos de paso" (Van Gennep, 1960); es decir ciertas ceremonias que marcan el pasaje a otra etapa, la cual conlleva nuevas formas de comportamiento social y conmueven reformulando la identidad. Son ejemplos de estos ritos el bautismo, fiesta de cumpleaños, fiesta de 15 años en las niñas, etc.

El ingreso de un niño al Jardín Maternal supone uno de esos cortes, quiebres de la continuidad. Tras ser albergado en el seno familiar se produce el pasaje a otra situación que labra en forma abrupta un hito en el devenir de su vida.

Pero no sólo hay corte en sentido temporal, también existe una fractura cultural ya que la vida en el Jardín supone nuevas costumbres, nuevas formas de

relación, nueva vestimenta. Cambia su status social: desde ahora es un niño escolarizado.

También involucra fracturas pedagógicas, esto es: cambios en la manera de enseñar y aprender y nuevas demandas para el niño (tareas, deberes).

Los ritos de paso marcan momentos de "progresión" (Gimeno Sacristán, 1995), en el curso de la maduración personal. Es decir, que se ganan algunas posiciones y al mismo tiempo se pierden otras. Crecer no es posible si no es factible renunciar a la posición anterior y en consecuencia sufrir por ella. Crecer también implica tolerar la angustia que involucra aventurarse a una nueva y desconocida posición. En este sentido, son los "ritos de paso", que mencionábamos, mecanismos culturales que permiten tolerar y elaborar este dolor, los cuales suponen una víspera en las que se prepara el ritual y marcan una fase de transición.

Donde hay corte, hay dolor y confusión. Cuando los cortes son tajantes, es decir cuando el pasaje de una posición a otra es un cambio abismal o estos cortes tienden a repetirse, movilizan un dolor tan hondo que si se carece de un entorno rico en palabras que permitan dar sentido a estas situaciones, el resultado puede ser profundas secuelas en la constitución subjetiva.

Por el contrario, cuando el pasaje se da en forma gradual y paulatina, junto a un otro continente, será enriquecedor y contribuirá al desarrollo tanto intelectual como emocional.

#### **Fracturas**

El ingreso al ámbito escolar es, en primer lugar, un corte respecto a una forma de vida anterior. Sin embargo, éste puede constituirse en un espacio de continuidad, si consigue erigirse en un lugar estable, conocido y seguro.

En nuestro sistema educativo se advierten desfases en ciertos aspectos que se supone deberían funcionar de manera integrada. Dichas fracturas se inmiscuyen en casi todas las esferas



del sistema y conllevan a la sensación de no propiciar una experiencia integral. Algunas de ellas son, por ejemplo, la disposición edilicia de los Jardines, que por lo general son construcciones adyacentes a los edificios escolares.

Se advierten también discontinuidades, cuando hay cortes insuperados, entre la cultura de base de los niños y la cultura escolar, representada por programas, actividades, comportamientos, rituales.

En el mismo sentido, la formación docente responde a una visión de sujeto del conocimiento que raramente condice con la que los docentes encuentran en la práctica real.

Existen, a nivel metodológico, fracturas entre los contenidos a transmitir, se omiten eslabones o se complica su secuenciación. Es decir, que en la práctica, se desconoce la importancia de la relación dialéctica entre conocimientos viejos y nuevos.

Las fracturas entre la teoría y la práctica son tan comunes en el ámbito educativo como la no articulación entre los objetivos áulicos e institucionales.

Y estos por nombrar sólo algunos de ellos.

### Articulación

Frente a esta sensación de fractura la respuesta que aparece con gran consenso entre los teóricos es la Articulación. Tanto es así que esta inquietud ha sido plasmada en el artículo 12 de la Ley Federal de Educación:

*"...los niveles, ciclos y regímenes especiales que integran la estructura del sistema educativo deben articularse, a fin de profundizar los objetivos, facilitar el pasaje y continuidad, y asegurar la movilidad vertical y horizontal de los alumnos/as".*

El interés por la Articulación surge inicialmente entre los maestros de la última sección del Nivel Inicial y de los de Primer Año de la EGB y está, sobre todo, referida a

las áreas de enseñanza y aprendizaje. Se plantea entonces, la Articulación como una integración, como una continuidad de objetivos y metodologías. Sólo posteriormente se amplía esta noción a otros aspectos.

Como señala González Cuberes (1998):

*"...no olvidemos que el sujeto que aprende, necesita y desea vivir su educación como un proceso continuo, que le posibilite integrar su sentir, su pensar y su hacer, más allá de las graduaciones, oficios o posiciones de las que aspire.  
Es desde esta perspectiva que, al menos en los primeros años de vida, se requieren docentes, programas e instituciones que aseguren la estructuración del psiquismo..."*

El ingreso al Jardín no es un borrón y cuenta nueva, como a veces se entiende.

Por ejemplo, pensar que la alfabetización comienza con el ingreso a la educación formal, es desdeñar todo un bagaje de experiencias ricas y constitutivas. Es que la alfabetización comenzó ya en la cuna y si no antes (González Cuberes, 1998). Desde el momento en que una pareja se comunica con una criatura en gestación, le habla cotidianamente, le lee cuentos, es decir se inicia la alfabetización. Y si nos aventuramos un poco más: desde el momento que el hijo no es más que el proyecto de sus padres. El baño del lenguaje (Lacan, 1957), precede al nacimiento.

Con esto queremos remarcar que ignorar esta historia es producir una fractura, un descuaje de su historia.

En general los niños que llegan al Jardín ya han tenido, en mayor o menor medida, contacto con la palabra hablada, escrita, leída o cantada. Si bien el ingreso al Jardín plantea nuevas exigencias lingüísticas y cognitivas no se tiene por qué desconocer los conocimientos y representaciones socioculturales que el infante trae consigo. Cualquier información debe ser comprendida



por todos aunque exista discontinuidad entre sus esquemas previos y los nuevos.

De igual manera, el número y el espacio son construcciones que dependen del bagaje hereditario y de la interacción con los otros y su ambiente. Cuando llegan al Jardín existe todo un bagaje en su lenguaje, de términos que se utilizan en la matemáticas y aunque su sentido es variable, no son de ninguna manera desdeñables.

Cuando el niño alcanza el Jardín de Infantes ya ha tomado contacto con los números: agrupa objetos, los cuenta, distingue la unidad de la pluralidad, diferencia entre cantidades discretas y continuas.

Asimismo, identifica espacios, primero a partir de su propio cuerpo entablando diferentes relaciones de distancia, tamaño y forma. El espacio circundante estará lleno de formas geométricas, pelotas, vasos, cubos, embudos. Luego, la adquisición de la marcha le brindará nuevas nociones sobre el espacio cercano y el lejano.

Con todo esto queremos remarcar que cuando un niño ingresa a la escuela es ya un sujeto educado (Tenti, 1993), trae una cultura incorporada biográficamente.

Pero la noción de articulación no se agota en integrar los conocimientos que el niño obtuvo previo al ingreso al Jardín Maternal. También es menester el esfuerzo de integrar la Educación Inicial y la Educación General Básica.

Comúnmente se relaciona al Jardín con una supuesta inclinación hacia tareas más creativas, mientras que se vincula al Primer Año con tareas de orden lógicas. Empero se sabe, que niños del Jardín pueden pensar con cierto rigor lógico y que en la EGB la creatividad no tiene por qué quedar relegada.

El haber hecho un recorrido vital de los años previos al ingreso al Jardín, las carpetas con expresiones gráficas, entrevistas con los padres, diálogos con los niños, que sus docentes pueden llevar a cabo, les permitirá

concebir una continuidad en el proceso. Cuando se haya hecho este reconocimiento en el Jardín se podrá retomar en el primer año y los subsiguientes. Y como señala María Teresa González Cuberes. (op. cit.)

*“Es probable que las nenas y los nenes al sentirse esperados, al saberse identificados y reconocidos por sus maestras, fortalezcan su autoestima; seguramente esto los aliente a la expresión verbal y les sirva de motivación para enfrentar las dificultades que presentan ciertos aprendizajes”.*

Esta tarea contribuirá a transmitir la sensación de una experiencia integral que impulse el deseo de aprender y contribuya a enriquecer sus vínculos.

### **En definitiva: ¿Qué es la Articulación?**

Respecto a Articulación dice el diccionario:

*“f. Enlace de dos piezas de una máquina o instrumento. • Pronunciación clara y distinta de las palabras. • Bot. En las plantas la unión de una parte con otra distinta de la cual puede desgajarse. Nudo en algunas partes de ciertas plantas. • Anat. Unión de un hueso con otro. • Gram. Posición de los órganos de la voz para la pronunciación de una vocal o una consonante”.*

En las distintas acepciones, lo más relevante es que se trata de dos porciones diferentes que son unidas o pretenden unirse. Articulación supone dos o más partes que se encuentran separadas, que conservan su identidad individual, pero que se necesitan una a otra.

Entonces articular no se trata de diluir límites entre las experiencias, sino disponer los medios necesarios para que cada porción ensamble con la otra, sin perder por ello su carácter particular.

Dice González Cuberes:

*“...se trata de generar un puente educativo entre un nivel y el otro, entre una y otra institución, que ponga en su mira a la infancia, que subraye lo relacional...”*

Es decir, que no se trata de diluir la sensación de pasaje de un espacio o momento a otro, es preciso que los niños perciban que existe un tránsito, una discontinuidad (Stapich, 1998), una nueva etapa con mayor relevancia en la adquisición de aprendizajes. Pero al mismo tiempo, debe existir una continuidad de etapas, en las que las nuevas experiencias se acoplen a las anteriores, sin saltos bruscos.

### **La Articulación: Una tarea institucional**

Pretendo remarcar que la tarea de Articulación no sólo le compete al docente, sino que abarca a la institución escolar toda. Difícilmente pueda llevarse a cabo si no forma parte de un proyecto conjunto. Es decir, que partiendo de los docentes debe involucrar a los directivos de un establecimiento, quienes son los mejor ubicados en una institución para hacer una lectura más amplia (Harf, 2000), pero también a padres, no docentes, comunidad en general y demás instituciones.

El autor se plantea así la necesidad de desarrollar tareas conjuntas y proyectos compartidos, incluyendo discusiones sobre metas y propósitos de distintos niveles para la fijación de estrategias conjuntas. Al mismo tiempo debería ser un eje que atravesara todo el sistema educativo.

*“La Articulación es una cuestión institucional: no se trata solamente de articular contenidos o niños o docentes, sino que se articula la institución en su totalidad, considerada tanto contexto como texto; es decir, la institución contexto en tanto “enmarcador” y condicionante de los procesos que en ella suceden, y texto en tanto objeto que debe “sufrir o gozar” de la articulación”.* Harf (op. cit.)

### **La Articulación en el aula**

Son numerosos los autores que remarcan la importancia del lenguaje (Winnicott, Doltó, por ejemplo) en el establecimiento de un buen vínculo y buena estructuración del aparato mental. No obstante, el valor de la palabra también es reconocido por autores que provienen de otras disciplinas como la pedagogía. González Cuberes advierte del valor del habla y la escucha como sustento para el acercamiento a la lengua. El infante que habla y es escuchado y siente que es animado a hablar, tendrá un aprendizaje más rápido y exitoso de la lectura y escritura (Manrique, 1994).

Poder ponerle palabras a los hechos vividos, por dolorosos que ellos sean, conlleva el beneficio de comprenderlo y darle unidad, pero sobre todo acotarlos y con ello limitar el dolor.

Es por eso que señalo que Articulación en el aula es propiciar que la palabra advenga. *“La posibilidad de enriquecer la expresión vendrá de la mano de las preguntas y las respuestas, de las descripciones, de los relatos”.* Manrique (op. cit.)

En esta dirección propongo el rescate de la cultura familiar que trae cada niño al aula. Un niño no dice mal “mesmo” por “mismo” si aprendió en su ambiente esta palabra. Si corregimos e identificamos como “mal dicha” a esta palabra no sólo desarticulamos su experiencia de aprendizaje, estamos ofendiendo su cultura. En este sentido, tenemos miles de ejemplos que seguramente ustedes podrán fácilmente completar. Ninguna experiencia de aprendizaje es fructífera si se sostiene del aire. Mucho menos si se basa en el olvido o la represión de la etapa precedente.

En este sentido señala Harf (op. cit.):

*“Cada etapa permitirá acceder exitosamente a la siguiente en la medida en que sea vivida a fondo y que el alumno pueda comprender y registrar todo su transcurrir”.*

El fin del Jardín, que en general concluye con una celebración, marca tanto para los niños como para sus padres, la culminación de una etapa y anticipa el ingreso a la escolaridad primaria. Este momento es muy movilizador: apto para el balance y para la exploración de expectativas, para el abordaje de ansiedades e ilusiones y para la elaboración del duelo.

Es así que antes del paso a un nivel siguiente es preciso un espacio y un tiempo que al operar a modo de “rito de paso”, permita reconstruir e historiar el tránsito de cada niño por el Nivel Inicial. De gran valor resultará identificar aquellos primeros “no poder” o “no saber” que se presentaron en la experiencia cotidiana y que luego fueron “saber”, “poder”. (Harf, 2000).

Aunque existe una tendencia social espontánea a valorar, lo que vendrá en desmedro de lo ya transcurrido, es preciso dedicar el último tramo del ciclo lectivo a que los niños de cinco años recuperen y valoricen su historia en el Nivel Inicial.

De ningún modo Articular es adelantarse y asumir los objetivos de la etapa posterior. No pretenderemos alumnos ultrarrápidos. Tenderemos a que la experiencia del Nivel

Inicial resulte lo mejor integrada y se continúe con la EGB en una secuencia lógica que atienda a los intereses, tiempos de los niños y la complejidad del contenido escolar.

Finalmente las/los dejo con una cita de González Cuberes que no tiene otra intención que invitarlos a reflexionar sobre este tema.

*“Las futuras habilidades de niñas y niños dependerán de quienes estemos cerca, para alentarlos, para desafiarlos, para ampliar el mundo de objetos y sucesos sobre los cuales podrán barajar hipótesis, provocar efectos, producir manipulaciones. Todo proyecto educativo puede sostener o anular, desarrollar o desalentar la actitud científica de quienes aprenden y quienes enseñan. Pero próximas al niño que gatea para alcanzar un objeto que él mismo aleja haciéndolo rodar, o a la beba que se empeña en salpicar palmoteando el jugo derramado sobre la mesa, puede haber otras personas; aquellas que fueran universalizadas por la canción de Serrat que dice: “Niño, deja ya de joder con la pelota, que eso no se hace, eso no se dice, eso no se toca...”. He allí donde, inexorablemente, ese impulso epistémico que podía abrir camino a las ciencias, comienza a empalidecer, a irse limitando”.*

## Estación IV

### LOS DOCENTES Y SUS CONCEPCIONES: ALGUNAS CONSIDERACIONES

Alejandra Taborda y Patricia Mazzocca Díaz

---

A lo largo de nuestro recorrido hemos procurado mostrarles, con énfasis y desde diferentes marcos teóricos, que los procesos de aprender y de enseñar implican una actitud activa por parte de los actores que participan en ellos.

También hemos destacado la importancia de considerar las concepciones espontáneas, que tanto niños como adultos desarrollamos para dar los primeros pasos, cuando procuramos interpretar la realidad. Si bien estas concepciones son, con frecuencia, incompletas y hasta erróneas, se arraigan tan firmemente que se tornan resistentes al cambio conceptual.

Una de las razones para dicha persistencia, es que el proceso de instrucción se realiza sin tener presente lo que ya se conoce-desconoce, las ideas previas. Puede quedar así empobrecida la posibilidad de establecer una relación dinámica y genuina entre lo que ya sabemos, con los nuevos conocimientos que se adquieren a través de la educación sistematizada, con las experiencias vividas cotidianamente y con el significado emocional que tienen las concepciones que espontáneamente se han desarrollado.

Gardner (1995), tomando los aportes de Freud sobre el desarrollo infantil, agrega que las vivencias, ideas, fantasías, anteriores a los cinco años son las más persistentes en la vida de un ser humano y en consecuencia las más resistentes al cambio, signando el modo de ver y sentir. Además, se ha observado que existen muy pocas diferencias individuales en la manera en que se instauran las concepciones espontáneas.

Insistimos, es necesario que el educador desarrolle la capacidad de reconocer las

representaciones que tienen los niños acerca de lo que se va a enseñar y de analizar, los procesos de interacción entre el nuevo conocimiento y el que ya poseen.

Previamente describimos algunas de las modalidades en que se presentan las ideas intuitivas en los niños. Ahora queremos dar un paso más allá, e invitarlos a pensar sobre la importancia que tiene que el docente esté presto a revisar sus propias concepciones, tanto sobre los contenidos que enseñará, como sobre: ¿qué es un niño?, ¿qué es educar?, ¿cómo educar?, ¿qué significa poner límites?, entre otras cosas.

Con el propósito de estimular estas preguntas haremos un paréntesis para referir algunos ejemplos... Quizás han podido observar y además, leer en páginas anteriores, que alrededor de los nueve meses, los niños desde su sillita alta toman un juguete, lo tiran, lo miran en el suelo y piden que se lo alcancen, para volver a tirarlo y repetir reiteradamente la secuencia... Este es un juego universal de todos los tiempos y de todas las culturas. Cuando hemos interrogado a los alumnos sobre el por qué de esta actividad lúdica, frecuentemente nos responden algo referido a la necesidad del niño de controlar al adulto, de tenerlo a su disposición.

Ustedes, ¿qué creen?

En realidad este es un juego que les permite crear activamente situaciones en la que los objetos de su interés aparecen y desaparecen, se acercan y se alejan, lo que les posibilita paulatinamente comprender diversas características de la realidad, elaborar, entre otras cosas, los sentimientos que promueven los tiempos de separación-reencuentro con las personas y con los espacios conocidos. Si

entendemos que nos quieren controlar probablemente no podamos participar placenteramente del juego, ni entender que de esta manera miden tiempo de espera, distancia y movimiento, en otras palabras, internalizan la geometría y generan los principios básicos de medida. El modo en que leamos lo que acaece influye en nuestras acciones y por ende en la práctica docente. Es preciso señalar que de acuerdo a nuestro criterio, en la construcción de estas concepciones queda involucrada la propia experiencia emocional y cómo hemos sido cuidados a lo largo de nuestra historia. Continuemos con otro ejemplo:

A menudo hemos observado que los adultos esperan que los niños se adapten rápidamente al ingresar a la institución de Nivel Inicial sin llorar o llorando un poco. Esta expectativa, lleva a los docentes, pasados los primeros quince días, a recomendar que los dejen aunque lloren... *"ya se acostumbrarán"*, o a comparar al niño que no llora con el desconsolado. Esta actitud encierra diversas concepciones acerca de la dependencia-independencia, de las maneras permitidas de manifestar los sentimientos y de cómo consolar.

Las implicancias del ingresar a Jardines Maternales o al Jardín de Infantes y las modalidades de trabajo durante el proceso de adaptación han sido desarrolladas ampliamente en Estaciones anteriores.

Siguiendo a Winnicott (1954), hemos buscado reflejar que "es necesario pensar todo el tiempo en el niño en desarrollo. Este constituye siempre un enfoque útil pero resulta particularmente importante en el caso de los niños menores de cinco años, ya que cada niño de cuatro, tiene también tres, dos, y uno, y es al mismo tiempo un bebé recientemente destetado o recién nacido e incluso en el vientre materno".

También hemos puesto énfasis en la necesidad de que los docentes revisen cuánto saben sobre el contenido mismo que buscan enseñar: sólo si se tienen ideas claras al

respecto podrán transmitirlo con mayor fluidez.

El poder reconocer qué se sabe, cuánto se conoce y cuánto se desconoce, propicia nuevas posibilidades de pensar cómo conducirnos hacia una formación continua que nos lleve a la búsqueda, investigación y al replanteo de nuestras propias concepciones, para poder modificarlas cuando los nuevos conocimientos lo demanden.

Los niños, en más de una oportunidad, con sus preguntas: *"¿por qué no se cae la luna?"*, y *"esto, ¿cómo funciona?"*, *"¿por qué los pobres no tienen plata?"*, *"¿por qué para algunos niños la vida es tan difícil?"*, etc., etc. ponen a prueba lo que sabemos, lo que creemos y si los escuchamos, podemos dejarnos enseñar por ellos y continuar investigando.

Al respecto, coincidimos plenamente con Pigna (2004), quien nos llama la atención sobre cómo la enseñanza de la Historia Argentina queda acotada a escenas de actos escolares y con esto se obtura la posibilidad de comprender el verdadero sentido de continuidad que nos explique de dónde venimos, dónde estamos y cómo podemos ser actores creadores del futuro. Así, por ejemplo, los sucesos de la Revolución de Mayo son muy difíciles de ser pensados para la mayoría de los argentinos sin reducirlos al betún, corcho quemado, pastelitos, damas antiguas, etc....

El estudio de la historia queda empobrecido y descontextualizado si lo referimos sólo al modo de hechos remotos sin intentos de ligarlos en un verdadero devenir temporal, como si no tuvieran enlace alguno con nuestro presente.

Al respecto, ¿se han preguntado qué significó la Revolución de Mayo?, o ¿cómo ampliar sus conocimientos para que no queden acotados a hechos escénicamente representados a través de pintar la cara de negritos, vestir de dama antigua, pasteleros, etc.? Consideramos que el cambio que buscamos en la Educación, desde el Nivel Inicial, también debe estar transversalizado por la pregunta ¿qué me enseñaron?, ¿qué no me enseñaron?, ¿cómo me enseñaron?, ¿es suficiente lo que conozco para transmitirlo?

Con dolor les contamos que a pesar de la cantidad de horas escolares que tuvimos,



por ejemplo de música, dibujo, inglés y actividades prácticas, muy pocas cosas aprendimos; quizás ustedes puedan compartir esta visión y repensarla para convertirse en agentes de cambio en la educación.

En síntesis, siguiendo las formulaciones presentadas hasta aquí, podemos afirmar que el aprendizaje es un proceso de elaboración personal y activo de las vivencias experimentadas en relación con los otros y consigo mismo en un tiempo y en un espacio, en el que se encuentran sintetizados y expresados una historia cultural y una personal. Este proceso interno de reconstrucción y de apropiación es continuo: las experiencias, ideas, emociones, sentimientos presentes se modifican, amplían, reestructuran a partir de la integración de nuevos conocimientos y de nuevas experiencias.

El docente ha de pasar de ser un transmisor de saberes ya elaborados a un mediador de la tarea constructiva del niño. Para ello, motiva, plantea y se plantea, entre otras cosas, problemas éticos, morales, sociales y cívicos, históricamente presentes en el medio. Además, en esta estación hemos querido remarcar la importancia de tener en cuenta las propias ideas previas y las de los alumnos, para diseñar actividades de enseñanza y de aprendizaje que favorezcan la creación de intervenciones adecuadas, que promuevan la búsqueda y apropiación de la información.

Para estimular y enriquecer las estructuras cognitivas dando lugar a los aprendizajes significativos, es necesario que el adulto presente el material para que se busque enseñar de manera tal que permita ser:

- percibido en forma selectiva,
- estructurado significativamente,
- codificado e integrado a la estructura cognitiva que se fue construyendo previamente, y
- sometido a consideración-reconsideración, para favorecer la transferencia y reconstrucción.

Por otra parte, el trabajo en grupo es trascendental en la posibilidad de explorar y manifestar las ideas intuitivas y propiciar su transformación. En este sentido, el docente es una pieza clave en el desarrollo de interacciones saludables: tiene la misión de analizar la dinámica de los intercambios interpersonales, intervenir en caso de conflicto, ayudar a organizar las tareas y controlar las responsabilidades individuales.

Para ello es importante que diseñe estrategias en colaboración con todo el equipo educativo y que promueva en los alumnos, la necesidad de escuchar, participar, dialogar, ser tolerante, ser críticos y creativos. Es conveniente que los grupos sean heterogéneos para que puedan surgir más fluidamente diferentes puntos de vista. Recordemos "sin amigos no se puede aprender".

Es importante agregar que Rogoff (1993), ha demostrado que la forma en que se enuncian los problemas influye en el razonamiento. Así, cuando las formulaciones tienen un "sentido humano", interpersonal, suelen ser fácilmente comprendidos por los niños de corta edad. Recuerden que, tal como lo señalamos en la Estación V en la tarea de razonar y de construir categorías, se pone en juego la capacidad de clasificar y de seriar.

Estos procesos de clasificación y de seriación están en la base de todo aprendizaje.

Reiteramos lo que en páginas anteriores escribimos siguiendo a Sigel (1997), es pertinente que los adultos estimulen en los niños su capacidad de anticipar verbalmente sucesos futuros; de reconstruir acontecimientos pasados; de emplear la imaginación cuando actúan sobre los objetos, personas o sucesos y de buscar alternativas en la solución de problemas. En otras palabras, a comprender las secuencias y síntesis en las que las escenas de la vida se presentan.

#### EL CONFLICTO Y LA POSIBILIDAD DE REVISAR LAS PROPIAS CONCEPCIONES CON AYUDA DEL OTRO

Existen múltiples factores que delimitan el rol docente, es decir, lo superan en su quehacer cotidiano en tanto éste no lo puede todo. Y



esto es así porque, como ustedes ya saben, docentes y alumnos forman parte de una Institución y ésta no permanece aislada del entorno, sino todo lo contrario: se encuentra atravesada por otras instituciones, tales como lo social, económico, político, familiar y un sin número de etcéteras.

Esta multiplicidad de factores intervienen y/o interfieren el vínculo enseñante-aprendiente, aportándole diversos matices. Por lo tanto, la relación que se establece entre ambos no es bipersonal, sino que incluye un sinfín de personajes que, conciente o inconcientemente, aportan elementos significativos. Cuando alguno de estos factores comienza a cobrar peso, se hace necesario el trabajo interdisciplinario.

Pensemos en situaciones conflictivas hipotéticas:

- El niño tiene muy bajo peso para su edad y contextura; se requiere en este caso la intervención, en principio, de un médico pediatra, cuando no de la Justicia.
- El niño vive en un medio social desfavorecido y parece ser víctima de abusos; será necesaria, al menos, la intervención de un trabajador social.
- El niño presenta serias dificultades para expresarse; es indispensable la consulta con un fonoaudiólogo y probablemente con un psicólogo.
- El niño está atravesando por una situación familiar conflictiva; probablemente será necesario recurrir al psicólogo.
- Etc.; etc.

Sin embargo, debemos adaptarnos a los tiempos modernos y asumir que muchas veces la interdisciplinariedad, lamentablemente, es difícil de lograr, cuando no imposible. Existe en estos casos la posibilidad o alternativa de que los docentes aprovechen al máximo el trabajo en equipo.

La experiencia grupal es muy rica porque permite construir a partir del intercambio con el otro y a la vez revisar las propias concepciones en relación a alguna problemática. Tu colega puede acompañarte en tu problema sencillamente porque, aunque con diferentes matices, comparten en general las mismas experiencias; más aún, tal vez tu colega ha vivido ya algunas situaciones y puede ayudarte desde su experiencia.

El grupo acompaña, sostiene y fomenta el surgimiento de un espacio de reflexión en común; esto es muy importante ya que ofrece la posibilidad de pensar en forma conjunta tratando de encontrar respuestas para las preguntas que, la mayoría de las veces, resultan compartidas.

El trabajo en grupo permite que cada docente encuentre al menos una respuesta a su problema específico, de acuerdo a las particularidades de cada caso y con esto quizás, pueda sentirse acompañado, descubriendo nuevas alternativas.

¿Qué queremos decir con esto?

Traten de recordar alguna situación que les haya resultado conflictiva, pensemos por ejemplo en el primer parcial de la carrera. Si hacen memoria, podrán verse con "nervios", ansiedad, incertidumbre... Cada uno de ustedes afrontó esa circunstancia de manera diferente valiéndose de sus propias herramientas. Sin embargo, la contención que brindó el grupo fue también un elemento decisivo, puesto que sin ella todo esfuerzo hubiera sido en vano.

Tu colega podrá decirte entonces *“tranquilo, es normal que el niño esté triste si su mamá no puede venir a buscarlo por estar enferma”* y otra quizás te dirá *“será mejor que cites a sus padres y les recomiendes que visiten a un especialista ya que su dificultad para expresarse es demasiado pronunciada.”*

Si bien el trabajo en equipo te permitirá sortear, al menos en parte, muchos de los obstáculos que tu práctica te planteará y que, como dijimos antes, se convierten en determinantes de la misma, muchas veces ante estos factores se hará sumamente necesaria la presencia de un tercero, un especialista. Tu responsabilidad será entonces determinar en qué casos es imprescindible recurrir a otro profesional.

## LA AGRESIVIDAD, ¿PLANTEA UN CONFLICTO?

Uno de los problemas que aparece como obstaculizador del quehacer docente es la violencia. Muchas veces los docentes recurren al psicólogo educacional porque se ven desbordados por problemas de agresión que sienten inmanejables. Existen algunas cuestiones teóricas que pueden ayudarlos a hacer frente a esta problemática.

Como dijimos, son cada vez más los docentes que se quejan de los actos de violencia que se desencadenan en el seno del aula y desgraciadamente, con mucha frecuencia estos sucesos ocupan la primera plana de nuestros diarios. Sin embargo, debemos reconocer que existe una diferencia importante entre *Agresividad* y *Agresión*; esclarecer este contraste permitirá responder a nuestra pregunta.

Para comenzar a esbozar esta diferencia, queremos compartir con ustedes un ejemplo: dos niños de cinco años de edad, dentro de la sala, jugaban a empujarse: un niño empujaba a otro y este último simulaba rebotar en la pared, expresando con ademanes exagerados el supuesto daño sufrido; realmente, hacían “como si” estuvieran peleando, esto permitía determinar que se trataba de un juego y no de una real agresión. Uno de los elementos que confirmaba esta hipótesis, era que el juego se repetía una y otra vez, en medio de las risas eufóricas de ambos; por otro lado, era notoria la alegría que les despertaba esta actividad que no producía daño físico alguno.

Incluso si nos pensamos a nosotros mismos, recordaremos y reconoceremos circunstancias similares en las que la agresividad se pone al servicio del juego, de la alegría, del placer y del aprendizaje.

Alicia Fernández (1998), nos ayuda a comprender estos dos conceptos. Por el momento adelantaremos que *la agresividad “forma parte del impulso a conocer, a poseer al objeto de conocimiento, a dominarlo. Puede estar al servicio de la autoría de pensamiento.”* Por el contrario, la

*agresión “dificulta la posibilidad de pensar y aprender. Puede estar al servicio de la destrucción del pensamiento”.* (Fernández, A. 1998)

Intentemos desglosar estos conceptos. Empecemos con *agresividad*.

Hemos dicho que:

### **Forma parte del impulso a conocer...**

Pensemos en el niño pequeño que, luego de haberse esmerado en la construcción de una torre con cubos, le da un manotazo y la derriba. En ese acto ha intervenido cierto grado de agresividad y sólo después de tirar abajo la torre, el niño puede reconocer el valor de su propia construcción. Si continuáramos observándolo, veríamos cómo el acto se repite una y otra vez: esta sana agresividad se pone al servicio del conocimiento, permitiendo que el pequeño aprenda a reconstruir una torre y que aprenda, a confiar en sus propias capacidades como constructor.

### **Forma parte del impulso... a poseer el objeto de conocimiento.**

Cuando nos enfrentamos a un conocimiento hacemos frente también a cierta ignorancia: algo se desconoce y de ahí el deseo y la necesidad de llenar ese bache de desconocimiento con conocimiento. Aquello que está por conocerse aparece como algo oculto y se requiere, cierta agresividad para atreverse a desocultarlo. Pensemos en un ejemplo cotidiano: supongamos que para entretenernos, hemos decidido llenar un crucigrama y, por supuesto, nos quedan huecos, lugares vacíos. Podríamos pedir ayuda, mirar el diccionario o intentar otros caminos que nos proporcionen nuevas pistas, hasta dar con lo que buscamos. En esta búsqueda hacia lo desconocido, pueden presentarse obstáculos que sólo son posibles de ser sorteados gracias a nuestra propia agresividad, de lo contrario, se cierra la revista y el desconocimiento persiste. Esta agresividad sana o saludable, permite apropiarse del conocimiento, pero no

de “todo” el conocimiento, puesto que también gracias a ella podemos decir ‘*adhiero a las ideas de tal o cual autor, pero no estoy de acuerdo con las de aquel otro*’. En última instancia, la agresividad nos permite abrirnos paso en el mundo sin someternos a sus dictámenes.

### **Forma parte del impulso... a dominar el objeto.**

Aquí estamos hablando de cierta actividad que se pone en juego en el proceso de aprendizaje. El aprendizaje nunca es pasivo, muy por el contrario, necesita siempre ser activo, por tratarse de una construcción. Para graficarlo, nada mejor que un ejemplo de aprendizaje práctico: andar en bicicleta. Recuerden su propio aprendizaje al respecto, seguramente no les ofrecieron un manual, ni clases teóricas; tuvieron que poner el cuerpo activamente y esta "tarea" dio, como resultado final, el ansiado aprendizaje que seguramente se acompañó de un fuerte sentimiento de triunfo.

Por supuesto que también el pensar es activo. La apropiación de un conocimiento teórico requiere necesariamente de la activación de ciertos procesos cognitivos. Para comprenderlo mejor traten de recordarse preparando un examen final: entre hoja y hoja uno puede realizar diversas actividades, pero la verdadera actividad, acontece a nivel del pensamiento.

### **Puede estar al servicio de la autoría de pensamiento.**

Indudablemente, ya que fomenta la creatividad. Compartamos una anécdota: un pequeño, también de cinco años de edad gustaba escupir en las mochilas de sus compañeros. Estos episodios provocaban mucho enojo en sus compañeros y en la docente ¿Qué hizo ella ante este hecho?

Pues tuvo una actitud muy creativa: propuso una charla grupal que, según ella, fue “*muy productiva porque terminaron entendiendo*”. La docente se mostraba muy feliz por esta conversación, porque a partir de ella los niños habían podido establecer relaciones y retomar algunos temas recientemente vistos: una niña recordó que la saliva sirve para disolver los alimentos y de ese modo retomaron el tema del cuerpo, del dentista, del médico, del pediatra. La docente pudo percibir los beneficios del diálogo, como un acontecimiento que, en general, pudo ser valorado negativamente, pero que se transformó, a partir de la creatividad y con la mediación del diálogo y la palabra, en algo positivo.

Por el contrario, cuando lo que interviene no es la *agresividad* sino la *agresión*, se obstruye la creatividad, se dificulta el pensar, se obtura el aprendizaje, incluso, en algunas ocasiones hasta llega a patologizarse.

Como ustedes notarán, cuando tuvimos que valernos de ejemplos no los referimos únicamente a niños, sino también a adultos. Esto no es azaroso, ya que para la comprensión y atención de la agresión y agresividad en los niños, es necesario reconocer en nosotros mismos su presencia. Los componentes agresivos están siempre presentes, no se los puede acallar con un abrazo forzoso o una reprimenda, ni se los puede ignorar; el punto crucial sería, tanto para los niños como para el docente, aprender nuevas formas sanas y creativas de canalizarlos. La docente mencionada, en el ejemplo anterior, pudo crear el espacio de aprendizaje a partir de reconocer y transformar su propio enojo frente al hecho. Lo reflexivo le permitió transformar el acto agresivo en agresividad y en aprendizaje.

# LÍNEA D

## La escuela, su cultura e identidad

*Teresita Archina*

*Laura Schiavetta*

*Alejandra Taborda*

## Estación I

# ¿CÓMO ES LA CULTURA DE LA ESCUELA?

Teresita Archina

---

### INTRODUCCIÓN

Esta Estación engloba, de algún modo, el amplio conjunto de conceptos desarrollados a lo largo de las anteriores Estaciones. Pues ellos, representativos de las diversas dimensiones inherentes al Nivel Inicial, impactan de manera directa en la temática, objeto de la presente Estación.

Quienes forman parte de una escuela podrán preguntar: ¿Cómo nos relacionamos entre nosotros, los docentes de esta escuela o centro maternal? ¿Qué tipos de relaciones mantenemos con la Dirección? ¿Cómo son las comunicaciones formales e informales en la escuela... ¿Circula el rumor y la “cultura de pasillos”? ¿Cuáles son las normas formales que regulan nuestra práctica docente? ¿Qué actitudes asumimos, por lo general, frente a los conflictos y problemas internos o externos?

Las respuestas que, ustedes profesoras/es y licenciadas/os de un establecimiento de Nivel Inicial determinado brinden a estas preguntas, hablarán de cómo es el contexto en el cual realizan su labor profesional cotidiana. Con ello, darán cuenta de un aspecto básico y central en la vida de toda institución u organización: **La Cultura Organizacional**

Y, en el caso de los alumnos de la licenciatura que ingresan a dichos centros educativos para realizar sus prácticas pre-profesionales, probablemente, sean ellos mismos los que - luego de convivir un tiempo con quienes allí pertenecen- a través de sus observaciones y conversaciones encuentren respuesta a algunos de esos interrogantes.

### LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN

Antes de comenzar a desarrollar la temática de esta Estación: *La cultura organizacional*, es pertinente precisar que los términos institución y organización suelen usarse indistintamente. Sin embargo, son diferenciables si por instituciones se entiende el conjunto de normas jurídicas y culturales que regulan la vida social en general y la de las organizaciones en particular, considerándose a estas últimas como la materialización de las primeras. Las instituciones atraviesan a las organizaciones y entre ambas existe una relación bidireccional. (Schvarstein, 2000).

Asimismo, me detendré, brevemente, en el segundo término de la expresión: cultura organización.

La palabra *organizacional*, como puede inferirse, surge de considerar la escuela como una organización.

Ahora bien, ¿Qué son las organizaciones?

“Unidades socialmente construidas para el logro de fines específicos” (Etzioni, 1977).

“Las organizaciones son *sistemas sociales* compuestos por *individuos* y *grupos de individuos* que, mediante la utilización de *recursos*, desarrollan un sistema de *actividades* interrelacionadas y coordinadas para el logro de un *objetivo común*, dentro de un contexto con el que establecen una influencia recíproca” (Ventrici y Monti, 2000).

La escuela, en consecuencia, es una organización, pues está compuesta por personas que, valiéndose de determinados recursos, desarrollan actividades integradas para la consecución de un objetivo común: la formación integral de los alumnos.

La escuela, como organización, tiene muchos elementos en común con otras organiza-

ciones, pero a la vez, se diferencia de ellas. En tal sentido, Santos Guerra (1997), al referirse al cuerpo teórico general desde el cual se estudia a las organizaciones, sostiene: “Hay una teoría general de las organizaciones y una parte de ella es aplicable a la escuela como organización. Es preciso, pues, huir de dos tendencias opuestas e igualmente perniciosas:

- a. Aplicar la teoría general de las organizaciones a la escuela como si se tratase de una organización sin características peculiares.
- b. Prescindir de todas las aportaciones de la teoría general de la organización como si la escuela no tuviese naturaleza organizativa”.

#### CULTURA ORGANIZACIONAL

La cultura organizacional es un tema que concita en forma creciente la atención del mundo académico y de aquellos que están comprometidos con la gestión de las organizaciones. Su tratamiento está presente en congresos, cursos, seminarios e innumerables publicaciones.

La cultura organizacional es abordada, básicamente, por disciplinas como la antropología, sociología y la psicología que ponen de relieve que las organizaciones *son mucho más que una estructura formal* en la que se pueden distinguir los roles que sus miembros desempeñan (director, vicedirector, secretario, coordinador, docentes, alumnos, preceptores), las líneas de autoridad, niveles, departamentos o canales formales de comunicación.

Efectivamente, circunscribir el conocimiento de una organización sólo a su estructura formal, implica ignorar que junto a ella existe otra estructura de carácter *informal* que juega un papel clave en el nacimiento y determinación de la cultura. Pues, ésta constituye la identidad de una organización, representa sus rasgos a través del tiempo.

Mientras la estructura formal de una organización responde a un *diseño racional previo*, la

estructura informal que se genera a partir de aquélla, surge de modo *espontáneo*. Es producto de la interacción humana que desencadena la puesta en marcha de tal organización. Las relaciones personales informales existen siempre, se quiera o no y pueden devenir en influencia negativa, en detrimento de los objetivos organizacionales o, por el contrario, constituirse en factor potenciador de las competencias que se requieren para el alcance de dichos objetivos.

El fuerte impacto que la estructura informal ejerce sobre la formal se traduce en múltiples aspectos de la organización. Así, por ejemplo, se registra su incidencia en la modalidad de trabajo y la calidad del mismo, en las conversaciones o en el hecho de que resulten favorecidos -con un mayor protagonismo o poder- ciertos sectores o departamentos a pesar de que el organigrama de la organización indique lo contrario.

De allí, la importancia y necesidad de que haya un ajuste adecuado, una interacción armoniosa entre ambas estructuras para que el logro de metas sea facilitado, y evitados posibles bloqueos o cortocircuitos en la dinámica organizacional.

Por todo lo expresado, comprender la cultura de una organización desborda y trasciende el mero conocimiento de su estructura formal y exige adentrarse en el corazón mismo de las tramas de interacción grupal que la acompañan.

La cultura es a la organización lo que la personalidad es al sujeto. Por eso, cada organización y específicamente, cada escuela es distinta a las demás, porque su cultura (su personalidad) tiene connotaciones únicas, visiones singulares de la realidad con la que se relaciona, maneras diferentes de hacer las cosas.

Algunas escuelas fracasan en mayor o menor medida en el alcance de sus metas educativas, otras, tienen un nivel de logro que las coloca -también en mayor o menor medida- en la escala de lo óptimo. Son muchos los expertos en la materia que intentan dar cuenta del por qué de este fenómeno, ya sea en for-



ma de teorías, programas o proyectos. Al margen del mérito y reconocimiento que éstos puedan haber demostrado, hoy la literatura especializada en teoría organizacional sostiene que ningún programa puede o podrá tener éxito sin el apoyo y acompañamiento de una adecuada cultura.

En función de ello, es posible comparar la cultura con lo que es una estructura sólida - hecha de vigas y cemento- para un edificio. Así como la firmeza de un edificio depende de esa estructura física, lo mismo o algo similar es posible afirmar acerca del papel que juega la cultura organizacional en un establecimiento educativo. La cultura, entonces, puede considerarse como la arquitectura social que subyace a la escuela. De modo que, en gran parte, el crecimiento o regresión de una escuela, dependerá de la cultura o, más precisamente, del tipo de cultura que se haya conformado a lo largo del tiempo.

Por otra parte, el impacto que la cultura de una escuela tiene sobre su rendimiento es algo que sólo puede ser inferido, pues su compleja naturaleza y hondo significado no son fácilmente aprehensibles y definibles de manera nítida y libre de contradicciones o ambigüedades.

No obstante la dificultad señalada, una escuela que presta atención a la dinámica de su cultura es, sin dudas, una escuela valiente e inteligente.

La cultura organizacional nos permite comprender las acciones, objetos, acontecimientos y situaciones que se dan en una escuela, a la vez que brinda señales e indicadores para que los comportamientos que allí tienen lugar, adquieran y se impregnen de significado. Es decir, es la cultura la que proporciona a sus miembros un importante abanico de códigos, lenguajes y una racionalidad y estructura emocional mediante las cuales construyen la realidad organizativa.

La cultura de una escuela, como la de toda organización, ya sea un hospital, un club, una fábrica, repercute de manera decisiva en sus miembros. Pues, "... indica cómo deben com-

portarse las personas durante la mayor parte del tiempo" (Deal y Kennedy, 1985).

De acuerdo a lo hasta aquí expresado surge como clara evidencia, la necesidad de conocer la cultura de las organizaciones en general, y en nuestro caso, de las escuelas en particular y, específicamente, la de cada escuela.

La cultura es la vía por excelencia para conocer el por qué de lo que pasa en una escuela, por tanto no deberían escatimarse esfuerzos para lograr entenderla. De lo contrario, sería poco probable que alguien que ingrese a ella, por ejemplo un nuevo directivo, pudiera llevar adelante una gestión eficaz a pesar del empeño que ponga en conseguir tal cometido.

En síntesis, metafóricamente hablando, la cultura es el *pegamento* que une a sus miembros, imprimiéndoles un sello que la diferencia de las demás. Implica un conjunto de tradiciones, valores, creencias, ritos, símbolos que los miembros comparten y que influyen de manera decisiva en su dinámica y dirección.

Sin embargo, mal podría comprenderse una cultura organizativa si se la desprende de la cultura mayor a la que pertenece. Es decir, la escuela con su cultura forma parte de la sociedad que porta una determinada cultura. Además, debido a que la escuela es un microsistema que se relaciona con el macrosistema que constituye la sociedad, ambas culturas también se hallan en permanente interacción. De modo que, a pesar de que cada escuela genera su propia cultura es innegable que la cultura escolar evidencia la influencia que sobre ella ejerce la cultura del medio social en el cual está inserta. En tal sentido, es probable encontrar -siguiendo a Bronfrennbrener (1987)- más semejanzas entre una escuela y otras organizaciones (un hospital, un club) que pertenecen a la misma sociedad que las que se pueda hallar entre dos escuelas que pertenezcan a distintas sociedades.

La cultura organizacional, por consiguiente, puede ser concebida como un fenómeno

holístico y dinámico que variará de acuerdo al estado de desarrollo de la sociedad.

Además, lo expresado hasta aquí no equivale a sostener que la cultura es homogénea, ya que en una organización pueden coexistir distintas culturas, lo cual no significa que todas ejerzan idéntica influencia en la vida de la organización. No, por lo contrario, por lo general, se detecta la presencia de una cultura dominante, y al resto se las percibe como *subculturas* que, por tal condición, son expresión de grupos minoritarios de la organización.

A lo largo de los párrafos desarrollados hasta aquí he remarcado la complejidad y profundidad que guarda el fenómeno cultural, no obstante, creo que el relato del siguiente cuento es sumamente ilustrativo de tal cuestión.

*Había una vez...*

*Un grupo de científicos colocó cinco monos en una jaula, en cuyo centro colocaron una escalera y, sobre ella, un montón de bananas. Cuando un mono subía la escalera para agarrar las bananas, los científicos lanzaban un chorro de agua fría sobre los que quedaban en el suelo.*

*Después de algún tiempo, cuando un mono iba a subir la escalera, los otros se lanzaban sobre él le pegaban con palos.*

*Pasado algún tiempo más, ningún mono subía la escalera, a pesar de la tentación de las bananas. Entonces, los científicos sustituyeron uno de los monos.*

*La primera cosa que hizo el nuevo mono fue subir la escalera, siendo rápidamente bajado por los otros, quienes le pegaron. Después de algunas palizas, ya no subió más la escalera.*

*Un segundo mono fue sustituido, y ocurrió lo mismo. El primer sustituto participó con entusiasmo de la paliza al novato.*

*Un tercero fue cambiado, y se repitió el hecho.*

*El cuarto y, finalmente, el último de los veteranos también fue reemplazado.*

*Los científicos quedaron, entonces, con un grupo de cinco monos que, aún cuando nunca recibieron un baño de agua fría, continuaban golpeando a aquel que intentase llegar a las bananas.*

*Si fuese posible preguntar a algunos de ellos por qué le pegaban a quien intentara subir la escalera, con certeza la respuesta sería:*

*“No sé, aquí las cosas siempre se han hecho así...”*

Son múltiples las conceptualizaciones que la literatura especializada ofrece acerca de la cultura organizacional, sin embargo parece existir un amplio acuerdo en que la cultura organizacional se refiere a un sistema de significados compartidos entre sus miembros y que es lo que permite distinguir una organización de otra. Veamos algunas definiciones:

-La cultura organizacional es una manera común de pensar que genera una forma de acción común en el lugar de trabajo.

-El *adhesivo social* que mantiene unidos a los miembros de una organización en torno a un proyecto.

-“La cultura organizacional es un sistema de normas informales que indican cómo deben comportarse las personas durante la mayor parte del tiempo” (Deal y Kennedy, 1982).

-“Un modelo de presunciones básicas -inventadas, descubiertas o desarrolladas por un grupo dado al ir aprendiendo a enfrentarse con sus problemas de adaptación externa e integración interna-, que hayan ejercido la suficiente influencia como para ser consideradas válidas y, en consecuencia, ser enseñadas a los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar y sentir esos problemas” (Shein, 1985).

Como puede apreciarse, en los cuatro conceptos se observa como nota común, la característica de que los significados, creencias, valores son *compartidos*, condición ésta que resulta clave para la subsistencia de toda cultura, ya que para permanecer debe seguir siendo compartida por sus miembros. Y, para que ese requisito sea posible no basta con tener en cuenta a los que ya pertenecen a la organización, sino también, y básicamente, a aquellos que ingresan a ella. Tal cometido se cumple mediante el llamado proceso de socializa-

ción, proceso por el cual la cultura tiende a reproducirse y asegurar su vigencia.

Me detendré en la última definición. En la misma su autor plantea:

-Que la esencia de la cultura está constituida por las presunciones básicas de sus miembros.

-Que la cultura deriva de un proceso de aprendizaje. Proceso que les ha posibilitado a quienes conforman la organización, una *forma* de abordar y solucionar los problemas que la realidad organizacional y el entorno le presentan.

#### NIVELES DE LA CULTURA

Se pueden apreciar, de acuerdo a Schein (1985), tres niveles en la cultura de una organización. Desde aquel más superficial y observable, el de las producciones o creaciones, a otro menos palpable, el nivel de los valores, hasta llegar al plano más profundo, implícito, el correspondiente a las presunciones básicas o creencias subyacentes.

El primer nivel, el de las *producciones*, involucra las condiciones ambientales físicas y sociales. Por ende, conforman este nivel, la ubicación, distribución y decoración espacial, el lenguaje hablado y escrito, temas habituales de conversación, modalidad y clima de trabajo, uso de tecnologías, relaciones interpersonales.

Los *valores*, componentes del segundo nivel, son los que guían o dan dirección al comportamiento de los sujetos. Hablan de lo que es deseable para la mayoría de sus miembros, determinan cuál es el *deber ser* de lo que allí hay que hacer.

Los valores y la dimensión ética de las organizaciones deben ser considerados como recursos que tienen que ser cuidadosamente planificados, organizados y supervisados (Lessem, 1992).

Por cierto que, atender meticulosamente a todos aquellos aspectos relacionados con los

valores y la ética organizacional es tarea insoslayable de toda institución que se precie de servir a la sociedad. Pero en este punto, también es necesario, para no caer en falacias y autoengaños, saber distinguir entre lo que una organización *declama* a través de discursos y documentos y lo que *hace* en su cotidianidad. Porque si lo que se dice valorar no ha sido realmente incorporado al estilo de vida de la escuela, es decir, si antes no ha tenido lugar una experiencia cultural, es posible que dichos valores sean sólo percibidos como *valores añadidos* (Argyris y Schön, 1988), que predecirán lo que la gente va a *decir* ante ciertas situaciones, pero no lo que va *hacer* frente a las mismas. Posiblemente, por ejemplo, se detecten notorias contradicciones entre las ideas democráticas que se *comunican* y lo que *comunican* las acciones que se ejecutan.

Contactar con los valores centrales de la cultura organizacional nos aproxima al conocimiento de la misma. Al orientar las conductas de las personas, les señalan qué hacer ante las dificultades o problemas y por tal motivo, se convierten en efectivos predictores del comportamiento. Sin embargo, para captar los significados que una determinada cultura atribuye a las cosas y a lo que se hace en la organización, es necesario avanzar en la observación hasta llegar al tercer nivel, el de las creencias subyacentes. En efecto, las presunciones básicas son su esencia, por tanto constituyen la cultura propiamente dicha. De ella se desprenden los dos niveles anteriores: las producciones y valores. Ambos niveles son la manifestación de ese nivel profundo.

Sólo develando tales creencias o representaciones tácitas, no conscientes es posible captar el sentido, el por qué de las distintas manifestaciones culturales. No basta con observar lo más visible de una cultura para comprenderla. Así por ejemplo, no es suficiente con atender a los modos de relacionarse de las personas o con percatarse de que la Dirección trabaja a puertas abiertas o cerradas para lograr un conocimiento ajustado de la cultura. Se trata de sondear no sólo los valores que

sirven de guía a los comportamientos sino de *aprehender* esas representaciones que son el porqué o la razón de los mismos.

Para entender las *representaciones o creencias* implícitas que no encontramos en el plano visible de la cultura, es necesario remontarse a la historia de una organización. "... Las culturas se ven influenciadas por los *acontecimientos del pasado* y por el clima del presente, por la tecnología ligada al tipo de trabajo, por sus objetivos y la clase de personas que trabajan en ellas" (Handy, 1986).

Muchas veces los fundadores (o primeros directivos de una escuela) han tenido un gran impacto en la cultura futura de sus organizaciones. De modo que, una escuela puede reflejar en su presente, las creencias que tales actores sostenían, por ejemplo, sobre el estilo de enseñanza, modo de conducir o vincularse con la comunidad educativa y la comunidad de influencia.

Si las creencias o convicciones que tenía el primer directivo para abordar cada una de las cuestiones planteadas en el párrafo anterior resultaron en ese entonces eficaces, es posible que el grupo de personas que acompañó al director en su gestión, las haya adoptado. Porque, precisamente, fueron testigos de la validez de las mismas, demostraron ser adecuadas para resolver los problemas que la organización tuvo que afrontar. El grupo aprendió que la aceptación de determinadas creencias es útil para solucionar conflictos o para fomentar la cohesión grupal. De allí que, las representaciones originales se arraiguen, sigan teniendo vigencia, se expandan a lo largo del tiempo y que los nuevos miembros de la organización, lejos de haber participado de los inicios de la organización, sigan haciendo y diciendo (desconociendo la mayor parte de las veces el porqué): "... *Aquí las cosas se hacen así*".

En consecuencia, las culturas se reproducen, tienden a perpetuarse, a ser estables y a la vez, paradójicamente, dinámicas. El proceso por el cual las culturas evidencian la tendencia a perdurar, como lo expresara precedentemente, es el proceso de socialización.

Los miembros de una organización, merced a tal proceso, adquieren representaciones comunes, compartidas, desde las cuales interpretan la realidad, la abordan, la predicen y tratan controlar.

Así, cada nuevo integrante de la organización va internalizando las representaciones culturales, las que, por constituir genuinas *teorías implícitas*, le permiten percatarse de cómo debe comportarse para adaptarse a ese contexto.

Resulta pertinente en este punto formular preguntas que permitan rastrear o indagar acerca de los valores, creencias, actitudes, expectativas que *comparten* los miembros de una escuela.

Para ese fin, los interrogantes a plantear deberían ser abarcativos del conjunto de relaciones que se tejen en la escuela:

#### 1. *Docentes - alumnos*

¿Qué patrones de interacción prevalecen? ¿Se percibe en la manera en que los docentes se vinculan con los chicos actitudes que impulsan el desarrollo de la autonomía de éstos? ¿Se fomenta la curiosidad, la confianza en la propia capacidad de pensar y de decir lo que piensan, la iniciativa? ¿Cómo abordan la convivencia escolar?

#### 2. *Alumno - alumno*

¿Cooperación o competencia? ¿Relaciones en las que prevalecen los afectos positivos? ¿Presencia de componentes de violencia en el trato?

#### 3. *Docente - docente*

¿Cuál es la actitud para incorporar nueva tecnología? ¿Qué actitudes prevalecen ante las normas? ¿Qué grado de acatamiento se observa? ¿Prima el individualismo o la colaboración recíproca y espíritu de cuerpo? ¿Hay predisposición para buscar y defender espacios de reflexión teórica y de investigación educativa? ¿Asumen desafíos? ¿Discrepan los objetivos personales de los de la escuela o predomina la consonancia entre ellos?

#### 4. *Docentes - directivos*

¿Cuál es la forma de entender el poder, cómo se dirimen los conflictos? ¿La conducción promueve el trabajo y aprendizaje en equipo? ¿Se vale de alianzas para ejercer mayor influencia o presión? ¿De qué tipo son las coaliciones que conforma? ¿Qué ideología guía el proceso de toma de decisiones? ¿Cómo tiende a interpretar y conducirse frente a la incertidumbre y problemas del ambiente externo?

#### 5. *Escuela - padres - comunidad*

¿Cuál es la modalidad o estrategia que se adopta? ¿Hay confluencia en los objetivos educativos? ¿Se crean momentos de encuentro?

Por otra parte, y ya tomando los cinco tipos de relaciones que acabo de explicitar -en su conjunto y contexto- no puedo dejar de hacer mención a una problemática que atraviesa a todas las interacciones planteadas y que guarda estrecha vinculación con la cultura de la escuela. Me estoy refiriendo al *malestar docente*, un fenómeno que se ha intensificado en la actualidad, que es generado por el propio contexto organizacional a partir de la manera en que allí se diseñan y realizan las tareas, se establecen las responsabilidades, se afrontan los problemas provenientes del entorno interno y externo.

La presencia del malestar docente-traducido en estrés laboral- es nocivo no sólo para la salud y bienestar de los docentes sino que también para la salud y efectividad de la escuela. Su negativa repercusión en el contexto escolar no tarda demasiado en dar “síntomas” en la línea de escasos logros educativos, aumento de índices de deserción, fracaso escolar y merma de alumnos ingresantes.

Por consiguiente, el control y la prevención del malestar docente, por ser un fenómeno que se instala cada vez con mayor fuerza en quienes ejercen la docencia, deben necesariamente ser contemplados a nivel de la cultura organizacional. La seriedad del problema justifica su atención a la

hora de impulsar cualquier cambio cultural, pues, la *calidad educativa* va de la mano con la *calidad de vida* de sus docentes.

### ANÁLISIS DE LA CULTURA

Así como la personalidad de un sujeto puede ser de distinto tipo de acuerdo a su estructura y características sobresalientes (por ejemplo autoritaria, permisiva, muy sociable, inhibida, insegura o segura, etc.), también las organizaciones pueden diferenciarse de acuerdo a su identidad cultural.

Son variados los criterios que se pueden aplicar en el análisis de las culturas escolares.

Si tomamos el criterio o variable del cambio, y lo visualizamos a éste como un *continuo*, es posible ubicar cada cultura en función de la mayor o menor distancia que mantenga respecto a cada uno de los extremos de la variable cambio: desde la resistencia al cambio (rigidez) a la apertura al cambio (flexibilidad). Así, es posible distinguir entre escuelas más progresistas, dispuestas a la búsqueda de nuevas modalidades de hacer las cosas, con capacidad de anticiparse a las demandas del futuro y escuelas más estancadas, preocupadas y ocupadas en el mantenimiento del statu quo.

Sobre la problemática del cambio, resulta pertinente hacer, aunque en forma sucinta, por cierto, algunas alusiones.

La escuela como cualquier otra organización es entendida como un sistema social que, como tal, presenta dos tendencias vitales para su supervivencia. Las mismas son la tendencia a la estabilidad (o sea al no-cambio) por una parte, y por otra, la tendencia al cambio. Como todo sistema abierto, la escuela necesita encontrar un equilibrio entre ambas tendencias. O sea, una escuela se puede caracterizar por registrar un mayor predominio de una sobre la otra, pero siempre las dos tendencias o fuerzas están presentes. De lo contrario, sin un equilibrio dinámico, el sistema perece. Pues, si sólo actuara la fuerza del cambio, no dispondría de las bases estructurales mínimas para cumplir su cometido, sería empezar con-



tinuamente de “cero”, construir que se diluye por falta de cimientos y reglas porque la norma de hoy, al instante cae en desuso. Y si sólo operara la fuerza que resiste el cambio, la rígida estabilidad del sistema anularía la capacidad de respuestas adaptativas al entorno.

Como afirmé en el segundo párrafo del presente punto, son numerosos los criterios desde los que es factible estudiar una cultura. Además del cambio, sólo por citar algunos, pensemos en cómo es la cultura ante el conflicto, la burocracia, la tecnología, la creatividad, el poder, la función que la sociedad le encomienda, etc.

De todo el espectro posible de criterios creo operativo presentar, en función de lo que marcan investigaciones actuales, una selección de aquellas características primarias que contribuyen a captar la naturaleza o el tipo de cultura de una organización. Entre ellas, es posible mencionar:

-*Innovación*: el grado en que se alienta a los docentes a ser innovadores.

-*Orientación a los resultados*: el grado en que la dirección atiende los resultados en lugar de los procesos, estrategias y técnicas para lograr estos resultados.

-*Orientación hacia las personas*: el grado en que las decisiones de la dirección toman en cuenta el efecto de los resultados en la gente dentro de la organización.

-*Orientación al equipo*: el grado en que las actividades de trabajo están organizadas alrededor de equipo, en lugar de hacerlo en torno a individuos.

-*Energía*: el grado en que sus miembros son activos, emprendedores y entusiastas.

-*Estabilidad*: el grado en que a través de las actividades organizacionales se prefiere mantener el *statu quo* en oposición al crecimiento y progreso.

Cada característica mencionada se presenta en un continuo que va de un extremo bajo a otro alto, de manera que considerar el conjunto de tales características, puede ser una herramienta útil para el análisis de una cultura. Así, de acuerdo, a cómo sea valorada o evaluada cada una de las características, se irá delineando un perfil que ayude a comprender dicha cultura.

## MANIFESTACIONES Y TRANSMISIÓN DE LA CULTURA

Conforme a lo expresado anteriormente, el significado de las manifestaciones e indicadores tangibles de la cultura es comprendido en forma más ajustada, en la medida en que se van desocultando los valores, representaciones y creencias que sostienen a tales manifestaciones. Veamos algunas de éstas:

*Rituales y ceremonias*. Los rituales y ceremonias son secuencias, rutinas o costumbres que se dan de manera sistemática y que expresan y refuerzan los valores clave de la organización. Señalan qué cuestiones y metas tienen mayor importancia, los comportamientos que se aprecian y los que se desaprueban.

Las ceremonias tienen un mayor grado de elaboración que los rituales. El momento de encuentro cotidiano en la sala de profesores es un ejemplo de los últimos, mientras que los actos escolares o fiesta de los alumnos que egresan, son ejemplos de las primeras.

*Historias*. Los relatos del pasado hacen pie en el presente proporcionando explicaciones y legitimación a las prácticas actuales. Refieren a sucesos relacionados con los fundadores de la escuela, hablan de las reacciones que se dieron frente a errores que se cometieron o ante amenazas externas o internas.

*Héroes*. Los héroes ejemplifican los valores de la organización, obran como modelo de los comportamientos que la organización espera de sus miembros



*Lenguaje y eslóganes.* La organización desarrolla términos particulares para describir distintos aspectos de su realidad. Se emplean siglas, circula una jerga que forma parte de su lenguaje. Éste es adoptado por quienes ingresan a la institución, pues opera como un denominador común que une a todos sus integrantes. También existen eslóganes identificatorios que fortalecen el espíritu del establecimiento y de su cultura, como por ejemplo, acompañar el nombre de una escuela con la expresión «La experiencia que evoluciona».

*Red cultural.* La red cultural es el sistema de comunicación informal dentro de una organización. Sondar la red posibilita a la dirección de una escuela, por ejemplo, a comprender lo que realmente pasa.

*Símbolos materiales.* La distribución y tamaño de los espacios, su calidez, paredes convertidas en espejos de lo que alumnos y profesores producen, o que por el contrario, paredes que reflejan pasividad o escaso vuelo creativo son algunos ejemplos que dan cuenta de la capacidad expresiva de estos símbolos.

Así, rituales, ceremonias, historias, héroes, lenguaje, red cultural, símbolos materiales se constituyen en manifestaciones de la cultura, a la vez que en importantes recursos para transmitirla, para socializar a quienes ingresan a la organización y, por ende, para consolidarla.

## CULTURAS FUERTES Y DÉBILES

Cuando una organización desarrolla una cultura ampliamente apoyada por sus miembros, que los cohesionan en pos de un objetivo común, se habla de una cultura fuerte. La misma se difunde, comunica y goza de la aceptación del conjunto de sus integrantes, los orienta en la tarea, los motiva a trabajar con mayor ahínco y promueve mayores niveles de rendimiento.

La fortaleza cultural amalgama las distintas partes que conforman el sistema

organizacional haciendo posible una sinergia que ayuda a la organización en la consecución de sus metas y en el afrontamiento y superación de los obstáculos.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que una cultura fuerte y ampliamente internalizada por sus miembros también puede tener connotaciones negativas y, en tal sentido, obrar como un instrumento de control o de manipulación más que una expresión del caudal humano.

Una cultura débil es la que no es aceptada ni está sostenida por la totalidad o mayoría de las personas que integran la organización, su grado de influencia en el comportamiento de sus integrantes es bajo. Por ende, también es escasa la probabilidad de que sus miembros desarrollen un importante sentido de pertenencia y lleguen a identificarse con ella.

## CAMBIO DE LA CULTURA

La relevancia que actualmente se le concede a la cultura de una organización conduce a la necesidad de revisar posturas a las que tradicionalmente se recurre a la hora de implementar cambios que muchas veces resultan infructuosos para lograr el mejoramiento de la dinámica organizacional. Por lo general, se acude a efectuar reajustes, variaciones en la estructura formal de la organización o en el caso de la escuela, por ejemplo, a realizar reformas curriculares, o a reelaborar el proyecto educativo institucional. Todo ello sin tener en cuenta que los cambios también pueden depender de las modificaciones producidas en las rutinas, imágenes y valores que orientan los comportamientos de la gente y que, la mayoría de las veces, un cambio organizacional implica un cambio cultural.

Pretender mejorar el funcionamiento de una organización, introduciendo cambios sin considerar su cultura, es altamente probable que conlleve a resultados infructuosos. Esto permite explicar en muchos casos por qué determinados proyectos en algunas organizaciones resultaron positivos y en otras no.

Cambiar la cultura requiere tener en cuenta por un lado, la autonomía del docente en su trabajo con los alumnos y, por otro, la organización de la escuela en cuanto proporciona una estructura para que todos los profesores se mantengan orientados en una misma dirección.

En consecuencia, para construir una cultura vigorosa, surge la necesidad de no retacear esfuerzos para lograr compatibilizar y articular los distintos sistemas de creencias y visiones que cada docente sustenta, a los efectos de confluir grupalmente en la construcción de una visión compartida respecto a la escuela que se desea tener.

Se trata de una empresa ardua, compleja y difícil, sobretodo si la cultura está muy arraigada, y sus miembros, especialmente los líderes, desempeñan un papel relevante en su mantenimiento y fortalecimiento.

El momento más apropiado para iniciar un cambio cultural en una organización educativa es cuando ésta se encuentra en una etapa de transición o ante una crisis de índole interna o externa. El cambio, cuidadosamente planificado, debe hacerse mediante la adopción de máximas precauciones y contando con el firme apoyo de la mayoría.

El cambio cultural, sin lugar a dudas, genera conflictos, discusiones, contraposiciones entre los distintos puntos de vista pero, fundamentalmente, exige diálogo, reflexión, capacidad de negociación, consenso y legitimación por parte de quienes conforman la organización.

Si se intentara pulsar o conocer las aspiraciones de docentes, directivos, preceptores y demás miembros de la comunidad educativa que pertenezcan a distintos centros escolares, todos ellos interesados y preocupados por optimizar su propio centro, es probable que entre las expresiones que viertan se encuentren las siguientes:

*Queremos una escuela que:*

- Integre el trabajo organizacional y pedagógico en pos de la calidad educativa.

- Impulse la capacitación y actualización de sus docentes.

- Estimule en los docentes el aprendizaje en equipo.

- Proponga y afiance las innovaciones como una modalidad de respuesta a los nuevos desafíos.

- Potencie la capacidad de detección y búsqueda de alternativas para la solución de los problemas, apelando a las relaciones interinstitucionales y al uso de recursos multimediales.

- Cree y consolide un ámbito de aprendizaje en el que se aprendan formas democráticas participativas y solidarias de actuación.

- Admita el conflicto a nivel individual, grupal y organizacional y desarrolle capacidad de afrontamiento para la resolución constructiva de los mismos.

Todos los enunciados que acabo de explicitar, seguramente remiten a sólidos y válidos fundamentos y a sinceras expectativas. Sin embargo, para mejorar una escuela es necesario también, que exista *coherencia* entre las aspiraciones y la cultura que en ella se vive, ya que sin el *apoyo*, el *sustento* y el *acompañamiento* de la cultura organizacional, la concreción, la materialización de esos ideales es realmente una tarea muy difícil.

Cuando ese apoyo tiene lugar, la cultura propicia, contribuye a que dichas aspiraciones penetren en los intersticios de todo el quehacer organizativo. De lo contrario, cuando los ideales, los nobles propósitos y los valores más loables permanecen desvinculados de la vida cotidiana de una escuela, resultan más perjudiciales que constructivos. Dan lugar al afloramiento de actitudes que hablan de desconfianza, descontento, de críticas que no aportan, de hipocresía o indiferencia.

## A MODO DE RESUMEN

La cultura de la escuela:

-Crea distinciones entre una organización y las demás.

-Guía las actitudes y comportamientos de quienes pertenecen a ella.

-Transmite un sentido de identidad.

-Facilita la generación de un compromiso que sobrepasa el interés personal.

En suma, el *significado compartido* que brinda una cultura fuerte posibilita que las personas que conforman la organización se encaminen en una dirección. Y es esa dirección la que conducirá a la escuela hacia las metas, razón de su existencia.

## Estación II

### SOBRE EL DOCENTE Y EL MALESTAR EN LA MODERNIDAD TARDÍA \*

Laura Schiavetta

---

#### PALABRAS INTRODUCTORIAS

El tema malestar en el docente preocupa, desde hace algunos años, a quienes trabajan en el ámbito de la educación, o en áreas vinculadas al mismo.

Investigadores y profesionales de la educación se han dedicado al tema Malestar en el Docente a partir de advertir que en las manifestaciones de quienes ejercen la práctica docente se evidencia algo más que la referencia a malestares físicos o modificaciones abruptas en sus conductas y modos de expresarse. En pocos años dejó de ser preocupación de unos pocos para convertirse en el tema de mayor inquietud por parte de los docentes y profesionales abocados a la educación.

Remite a la idea de un contexto complejo, atravesado por diversidad de dimensiones y discursos que, si bien son diferentes, pueden establecer relaciones a la hora de abordar un tema común.

Las mayores preocupaciones sobre el tema comenzaron a escucharse en el escenario educativo y la práctica docente en los últimos años del siglo pasado, donde habiendo sido alcanzados por una serie de modificaciones desde el contexto socio-cultural y las políticas educativas, se vivenciaron cambios que por su vertiginosidad y trascendencia tuvieron efectos particulares y dejaron sus huellas dentro del sistema educativo en general, en la práctica áulica, y en la función docente.

Una mirada a diferentes aportes de investigadores permite ubicar que se manifiesta como problema en el contexto socioeducativo, en el intercambio con el semejante y con el conocimiento, pero las mismas situaciones y el carácter dilemático del tema, dejan entrever que el malestar en el docente remite a algo más, a algo singular, a un momento que no se corresponde con el de la expresión concreta del problema.

Atender a esta complejidad orienta a procurar una escucha sutil y perspicaz por parte del profesional de la psicología abocado al ámbito de la educación, para luego repensar las prácticas educativas y acompañar al docente en la reflexión de su quehacer diario, resignificando su lugar como docente.

#### ALGUNOS APORTES DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

En el ámbito de la práctica docente se ubican una serie de instancias que permiten pensar los avances logrados frente a modificaciones y exigencias propias del presente siglo, pero no menos importancia le cabe a otro aspecto: la preeminencia otorgada a lo que se denominó como problemáticas que se desencadenan a partir del mismo ejercicio.

Dentro del amplio marco en el que podría incursionarse a los efectos de analizar las dificultades propias relacionadas al quehacer docente, interesa detenerse en un aspecto que ha generado la inquietud de

\* La presente estación es una reedición del Capítulo 18 del libro "Configuraciones Actuales de la Psicología Educacional desde la clínica individual hacia una clínica en extensión" Ccompilado por Taborda y Leoz. Nueva Editorial Universitaria 2009

muchos investigadores y profesionales dedicados al ámbito de lo educativo: *El malestar en el docente*.

Es una temática suficientemente compleja, que llevó a diferentes investigadores a realizar recorridos pretendiendo acercar un modo de comprenderla y abordarla.

José Manuel Esteve Zarazaga investigó el tema y utilizó el concepto «Malestar Docente» por primera vez, y en 1993 publicó su libro denominado «El Malestar Docente».

En 1994 el mencionado autor, estudioso de temáticas ligadas al ámbito de la educación, se detuvo a analizar la expresión «malestar», dado que hasta ese momento sólo se ubicaban e interpretaban acontecimientos ligados a dolores físicos entre los profesionales de la docencia. Cuando, entre las verbalizaciones de los docentes, comenzaron a escucharse molestias vinculadas a dificultades más generales, surge la palabra: Malestar.

Esteve entiende que Malestar es un concepto abarcativo y ambiguo, que plantea parámetros difusos. Por tal razón, decidió incursionar en investigaciones relacionadas al mismo y pudo ubicar el tema «Malestar» comprendiéndolo como una incomodidad a la que no se le puede adjudicar nada en concreto (Esteve establece la diferencia con dolor físico, pues éste es localizable), es más bien indefinible, por lo tanto al usarse la palabra malestar se hace referencia a la idea de que algo no está bien, la persona no se siente bien, pero no hay posibilidad de definir qué es exactamente, ni tampoco el por qué.

Podría intentar acercarse una explicación a partir de comprenderlo como una alteración en el orden de la práctica docente, pero que implica al sujeto involucrado en la problemática.

Con el correr de los años el malestar docente dejó de ser un simple tema para convertirse en un fenómeno que trasciende las preocupaciones del ejercicio de la docencia en las escuelas, e implica al sistema educativo general, a las instituciones que atraviesan la práctica docente, y fundamentalmente al

sujeto implicado. Ya en 1983 países desarrollados como Suecia, Francia, Londres y España, se indagaron dificultades advertidas dentro de la profesión docente a partir de la crisis generalizada observada, en ese momento, dentro del sistema educativo.

Esteve Zarazaga (1994), en sus investigaciones sobre la conflictiva docente, realizó un minucioso análisis estableciendo indicadores (siguiendo a Blasse en sus aportes sobre el estrés) que le permitieron abordar la comprensión del malestar docente. Estableció una categorización definiendo *Factores de Primer Orden y Factores de Segundo Orden*. En su trabajo sistematizó una serie de elementos que por déficit o acumulación de exigencias y efectos en el psiquismo de la persona van generando tensiones y agotamiento que se asociarán a vivencias incómodas que conllevan al desgaste del ejercicio de la profesión docente, pues afecta su motivación, dedicación y ejercicio. Los mismos se encuentran vinculados a lo que denominó como: Factores de primer orden: «Clima de la clase», en los que incluyó recursos materiales y condiciones directas a la tarea áulica tales como: elementos didácticos, relación del docente con el alumno, la violencia como elemento cualitativo (no por la cantidad de hechos violentos sino por el efecto que produce en los actores institucionales), la sobre-exigencia de actividades que debe llevar a cabo, etc. En los de segundo orden ubicó: «Las condiciones ambientales», aquí destacó lo relacionado a modificaciones del contexto social y cultural cuyos efectos han ido recaendo sobre la función docente y los agentes tradicionales de socialización. El consenso respecto de la autoridad del docente en relación a la función socializadora se ha ido modificado con el correr de los años, y hoy recaen sobre la persona del docente un conjunto de demandas provenientes del medio y las instituciones (familia, iglesia, comunidad, etc.) a las que no puede dar respuestas.

Esteve Zarazaga y Claude Merazzi (Investigador del tema, 1983), entienden que

a partir de la presencia de nuevos agentes no formales de socialización (propiciados por el avance de la tecnología), la hegemonía con la que contaban las instituciones educativas respecto de la transmisión de conocimientos, se ha ido desvaneciendo y los medios masivos de comunicación han pasado a constituirse en vías de socialización de niños y adolescentes. Merazzi entiende que hasta hace algunos años existía una socialización ampliamente convergente entre los agentes (transmisores de cultura) y la institución educativa respecto de los valores, contenidos y modelos que debían transmitir, aspectos que se han visto completamente contrariados y hoy generan grandes dificultades dentro de la práctica docente. Al perderse el consenso de años anteriores, los profesores vivencian grandes malestares, por lo que, la redefinición de la función de las instituciones educativas, la de los docentes y la manera de impartir y cuestionar los conocimientos, pasa a ser una instancia necesaria en los días presentes. Aspecto que convoca a revisar también la formación de los docentes.

En el mismo sentido, profesionales de la educación como Litwin (2001) y Elichiry (2004) acercaron su aporte a la problemática, cuando plantearon la necesidad de una *revisión crítica* no sólo de las instituciones dedicadas a la formación de docentes, sino también del propio docente. Las ideas relativas a la formación y capacitación permanente como actualización del conocimiento y adaptación a las nuevas exigencias que genera el sistema educativo, forma parte de la tarea profesional docente. Litwin realizó un análisis profundo de aquello que los sistemas de formación del docente deben comenzar a implementar como estrategias de excelencia en la formación, ciertamente existe la necesidad de revisar los distintos ejes que atraviesan al sistema educativo. De todos modos, no escapa a nuestra mirada la posibilidad de relacionar estos aportes con la instancia reflexiva del propio docente, abrir nuevos interrogantes que superen lo puramente institucional, para

ingresar y contactarse con los propios valores en juego, los ideales, las actitudes, aspectos que se encuentran ligados con lo que siente, piensa o actúa el propio docente. Elichiry (2004) sostiene la necesidad incorporar dentro de los espacios de reflexión de la práctica docente, aquellas nociones que acerquen concepciones teóricas entre la psicología y la pedagogía, que normalmente en el período de formación se mantienen dicotomizadas. Ambas disciplinas, dedicadas a analizar lo que acontece y se relaciona con el ámbito educativo, han abordado las temáticas relativas al aprendizaje y la enseñanza. Los avances logrados son cuantiosos, pero por momentos resulta difícil comprender que son dos instancias de trabajo inseparables, y que si se las distingue es sólo a los fines de lograr precisiones teóricas. Desde el momento en que se aborda el problema de aprendizaje, ineludiblemente se incursiona en el ámbito de la enseñanza. La Psicología ha realizado aportes sobre las particularidades de las etapas evolutivas y su relación con los procesos de pensamiento, los efectos en la subjetividad, etc., a modo de acercar luz a las preocupaciones sobre el aprendizaje; entre tanto, la pedagogía avanzó sobre el currículum y la didáctica a fin de mejorar la enseñanza. Estas perspectivas de análisis y profundización teórica han demandado mucho esfuerzo en el docente y el Psicólogo de la Educación, pues van nutriéndose de innovaciones teóricas pero siempre alejados de lo que se vivencia dentro del espacio áulico o institucional.

Una manera, y quizás apresurada en el presente recorrido, de pensar una posible intervención (desde un campo disciplinar, por qué no) que redunde en aportes al tema malestar, sería comprender que lo relacionado a los procesos de pensamiento o el enseñar a pensar, conlleva la necesidad de vincular los contenidos conceptuales que se transmiten al niño con estrategias apropiadas para favorecer su adquisición. Pero el tema no queda allí, en una relación de absoluta necesidad, se debe



atender a que los contenidos que se puedan transmitir se correspondan con los procesos de pensamiento propios de cada etapa del desarrollo evolutivo, como también a los efectos en la subjetividad del niño y la trama vincular. El docente puede nutrirse de diferentes recursos teóricos y posibilidades reflexivas que lo orienten a pensar, a relacionar los contenidos a enseñar, y su vinculación con las características de los procesos de pensamiento logrados en cada etapa. Bajo esta perspectiva, resulta conveniente considerar como importante que los docentes puedan incursionar e interiorizarse sobre los conceptos vertidos por la psicología acerca de la interacción entre los procesos de pensamiento y los contenidos a transmitir. Los aportes de la psicología genética y los relacionados a la didáctica, resultarán cualitativamente significativos si se propicia, desde los profesionales que acompañan al docente en el ámbito institucional, la apertura a la reflexión de la práctica docente vinculada a experiencias concretas de la vida áulica. La implementación de una metodología orientada por el seguimiento, acompañamiento y la creatividad, constituyen una manera de intervenir que posibilitará la disolución de las perspectivas dicotómicas o contrapuestas, y contribuirá a que el docente pueda pensarse involucrado en la situación y, a partir de allí, trabajar en el logro una mayor autonomía, afianzando su lugar y función.

Las consideraciones precedentes conducen a identificar y pensar el malestar en el docente como un tema suficientemente complejo. En el mismo intervienen variables vinculadas a lo social-político y cultural, cuyas transformaciones y nuevas decisiones tendrán efecto en el ámbito institucional, el pedagógico, lo vincular y en la dimensión subjetiva de sus actores.

Pero ¿Podría cerrarse aquí el tema? Los aportes mencionados y la mirada crítica de los autores son sumamente ricos en cuanto a dimensionar y contextualizar el tema desde sus disciplinas, permitiendo la creación de intervenciones posibles en el ámbito educativo.

No obstante ello, son construcciones que permanecen en una descripción externa de la problemática, por lo tanto parcializada, pues enuncian modos de categorizar, denominar y hasta de intervenir generalizando la problemática y las posibles soluciones.

En realidad, a partir de las verbalizaciones enunciadas por los docentes se advierte que las situaciones no afectan a todos los profesionales de igual manera. Abrir una nueva arista a la temática, conduce a reflexionar sobre cómo se entrelaza la compleja trama de aspectos que se han identificado renglones más arriba, con el sujeto involucrado, para luego trabajar sobre soluciones viables. No es posible pretender una solución inmediata e instantánea pues decantará en una mirada simplista del tema que anclará y obturará la posibilidad de arribar a soluciones.

#### LO GENERAL DEL CONTEXTO SE ENTRETEJE CON LO PARTICULAR DEL ESCENARIO EDUCATIVO

El contexto socio-cultural en el cual el docente se encuentra inserto, permite advertir que las características del modelo globalizado han tenido una injerencia directa sobre el docente y su función.

El docente del nuevo siglo se encuentra atravesado por las particularidades propias de la cultura de estos tiempos, impregnada por valores que ya no se corresponden con los del ideal del yo sostenido por instituciones que tradicionalmente se instituyeron en agentes de socialización, sino más bien por la presencia de la fluidez o vida líquida (siguiendo a Zygmunt Bauman) en la que se han disuelto los puntos de referencia que sostenían a las instituciones y sus actores, desdibujándose los límites entre lo público y lo privado, lo individual y lo grupal.

Presencia de un escenario global en el que se han producido modificaciones, cuyos significantes marcan las particularidades de la cultura de nuestros tiempos con efectos en la subjetividad y, por ende, dando lugar a la

aparición de demandas que exceden las posibilidades del sujeto o institución sobre la que recaen.

El mundo globalizado y los medios de comunicación, en la actualidad ofrecen una gran variedad de objetos y alternativas que ilusoriamente crean la sensación de logro de libertad, presentan una cultura del no esfuerzo y alcanzar lo perfecto con un pequeño movimiento de compra rápida, obteniendo el mayor logro, y lo más importante: con el sello de lo instantáneo, que distorsiona o entorpece la idea de un proyecto a largo plazo. Una lógica eficientista que enfatiza y legitima la idea de rendirle tributo en forma permanente al objeto del consumo, vendiendo la ilusión de haber alcanzado la satisfacción plena.

Un modelo capitalista que vende una ilusión, pues dicha satisfacción es imposible. El mundo tecnológico de hoy evidencia este aspecto claramente cuando se constata que una vez alcanzado el objeto ofrecido, no se obtiene la plena satisfacción buscada, e inmediatamente surge una nueva necesidad creada y presentada desde los medios masivos de comunicación. Las frustraciones comienzan a acumularse, y acusa la presencia de un malestar creciente; en estos momentos se produce la suspensión de la categoría de espera, no hay tiempos para reflexionar sobre ello, es necesario continuar con el ritmo del consumo, por lo que implica una cultura de la inmediatez cobrando una dimensión diferente la categoría del tiempo.

El nuevo siglo se encuentra caracterizado por el predominio del consumo, con el agravante de evidenciar contradicciones permanentes, pues por un lado se le ofrece al sujeto una vida con emociones livianas en las que no hay lugar para el dolor o el sacrificio, sin mayores dramatizaciones; y por otro, surge la avalancha de exigencias y especializaciones, sin las cuales parece difícil sostenerse dentro del sistema.

Como previamente se mencionó, la práctica docente no es ajena a esta realidad. En este contexto social marcado por la presencia de cambios vertiginosos, sesgados por la idea del éxito, el docente no alcanza a

adaptarse a un cambio que inmediatamente se impone uno nuevo. Todo ello, sin garantizar mejoras laborales y remunerativas, aspecto, éste último, que permite que el docente pueda ponerle palabras a algo de ese malestar incrementado.

El sistema educativo y la enseñanza en sí, al ritmo de los cambios sociales, ha implementado modificaciones a las que fue necesario acompañar exigencias. Se instaló un dinamismo de renovación permanente. Ahora bien, estas transformaciones se han ejecutado masivamente en el orden de la reorganización de las disposiciones curriculares y responsabilidades, pero ha sostenido su estructura jerárquica.

En este contexto se ubica, a modo de ejemplo, la implementación de la Ley Federal de Educación. La misma, en el marco general caracterizado por una serie de modificaciones globales del orden de lo social, económico y político (nacional e internacional), acercó una serie de transformaciones al interior del escenario educativo, que ciertamente tuvieron efectos en lo cultural.

El tema convoca a mencionar elementos que permiten comprender la complejidad derivada de la serie de modificaciones que se desprendieron de la implementación de la Ley, y por ende, el efecto de cambio abrupto vivido como crisis al interior de las instituciones educativas.

Resulta significativo, en este apartado del recorrido, acercar lo que Emilio Tenti Fanfani trae de Durkheim (citado por Fanfani en su publicación). Rescata la idea que cuando una sociedad ha alcanzado cierta estabilidad, la misma se desliza a los sistemas que la integran, por lo tanto el sistema educativo en su conjunto se profundiza en el mismo sentido y no plantea demasiadas preocupaciones excepto la sola idea de alcanzar los objetivos propuestos. Fanfani toma este concepto para referirse críticamente a la actual sociedad Argentina, donde se viven tiempos de inseguridad e inestabilidad, por lo que necesariamente la educación de nuestro país

se ve impelida a hacer frente a procesos de transformación muy importantes que afectan a toda la estructura institucional educativa.

Los cambios y transformaciones, entonces, no pueden pensarse como aislados del contexto general, pues existen una serie de modificaciones que se van sucediendo velozmente en el ámbito de la política, la economía, la industria con su crecimiento a nivel de la tecnología, etc., que tienen injerencia directa sobre la cultura, o bien son parte de la misma, y, por ende, van generando transformaciones que se desglosan en el orden de la vida individual y social. La modernidad tardía trajo aparejada una serie de modificaciones y efectos socioculturales con tendencias a la flexibilización de las ideas redefiniendo la noción de jerarquía y de autoridad, con apertura de mercados y valores, disolución de parámetros referentes de las instituciones, universalización de principios, la idea de nuevas producciones más que la de conservación de una cultura ya lograda, etc.

La escuela, como institución forma parte de la sociedad al igual que los docentes que la conforman, y reciben, directa e indirectamente, los avatares de dicha transformación. Estos últimos se acompañan de una serie de procesos de cambio que inciden en lo que se espera de la escuela como sistema, demandándosele, entre otros aspectos, por ejemplo la imperiosa necesidad de impartir contenidos que impliquen aprendizajes significativos de calidad, y de propiciar lazos sociales que ayuden al niño en el proceso de socialización.

En estos términos, cuando a una institución llega desde el exterior un nuevo modelo, ya sea desde lo cultural como también desde lo político-educativo, se presentifica un cambio en el que la dinámica institucional, legitimada hasta ese momento en rutinas y prácticas consolidadas en acuerdos previos (conscientes o no conscientes, manifiestos o latentes), se verá amenazada. Ello propiciará el campo para la aparición de «fracturas» o quiebres organizacionales (Fernando Ulloa) en los que aflorarán situaciones dilemáticas dificultando el logro

de objetivos y procedimientos propios del trabajo institucional.

La implementación de la Ley Federal de Educación significó la presencia de una serie de modificaciones que se sucedieron vertiginosamente alterando el sistema u orden conocido. Las organizaciones escolares y sus actores vivenciaron estas transformaciones en términos de crisis, generando alteraciones al interior de su dinámica, no sin efectos sobre la identidad escolar y la función docente. Algunas de las modificaciones significativas que permiten dimensionar los efectos de cambios vividos por los docentes son:

- La reforma se llevó a cabo en un período de tiempo que no coincidió con los tiempos de los actores institucionales, pues la misma había iniciado su recorrido y estaba llevándose a cabo al interior del año lectivo, debiendo capacitarse conjuntamente docentes y directivos.

- Las modificaciones recayeron al interior de la organización del sistema, otorgándole divisiones y nombres diferentes a cada uno de los cursos.

- Al mismo tiempo, al interior de las escuelas y en la dinámica de trabajo de sus actores, surgieron nuevas formas de organización social: por ejemplo, la organización «*por proyectos*». La misma se centró en la creatividad y en la superación de la fragmentación entre las disciplinas, procurando acercar la escuela a las problemáticas de la época.

- Presencia de conceptos nuevos (como diversidad, integración, niños con necesidades educativas especiales, etc.), conjuntamente con la diversificación y ampliación de atribuciones y responsabilidades concedidas a los profesores.

La situación se convirtió en compleja y molesta, pues se fueron viviendo dificultades y niveles de tensión al interior del escenario

educativo dando cuenta de la crisis experimentada, con variaciones que se incrementaban en el día a día dentro del ámbito escolar, sin advertir que, éste último, no cuenta con la posibilidad ni los medios para adecuarse a las exigentes demandas provenientes de contexto social.

Ideales de docentes que deben responder a las demandas que provienen del sistema, ideales de integración y de atención a la diversidad, la idea de una Escuela y docentes que pueden con todo lo solicitado, entre otros aspectos, generaron grandes expectativas y por ende dificultades. La idea de todo es posible desde la escuela, rápidamente abrió una nueva preocupación ¿Cómo hacer con lo que no responde a esos parámetros? ¿Cómo se reubica el docente cuando no puede con lo que se le solicita y en los tiempos esperados? Es necesario atender a que esto último corresponde a la lógica del mundo capitalista, es propio de los aspectos culturales de nuestro tiempo pretender tener una respuesta correcta en el momento oportuno (la escuela exige respuestas de éste orden), sin tiempos que posibiliten el tránsito que todo proceso requiere.

En este punto es donde lo particular, lo que escapa a lo común, a lo que se hace soportable, comienza a resultar difícil de tolerar, y genera molestia, disturbio, no se sabe muy bien qué hacer con eso, y no se puede dar la respuesta que desde el contexto y campo educativo se espera. Surge así una dimensión nueva: el docente que no puede, y no encuentra modo de tratamiento alguno a lo que le ocurre con eso, quedando por fuera del sistema o lo que el mismo le demanda. Por lo tanto, se incrementa la sensación de dificultad en lo singular, que recaerá en la dinámica vincular y pedagógica.

Con la implementación de la Ley Federal sufrió una gran ruptura la modalidad conocida de organización institucional como también la interna, la propia del sujeto, para responder ante lo nuevo. Nada de lo anterior resultó eficaz para dar solución a lo que se planteó

como innovador. La vertiginosidad, la gran variedad de conceptos y modalidades de trabajo que surgieron, no se correspondieron con los tiempos de los integrantes de la institución y ello generó grandes dificultades y molestias.

Los cambios identificados, tanto cuando son paulatinos como cuando suceden en forma abrupta, (y éste último desencadenante de crisis), son experimentados al interior de las instituciones y sus actores con mucha incomodidad, implican un desequilibrio y desajuste que son vivenciados como malestar. En el caso de las crisis, el malestar toma mayor relevancia.

#### CUANDO SE HABLA DE MALESTAR EN EL DOCENTE ¿A QUÉ SE HACE REFERENCIA?

El recorrido realizado brinda un acercamiento al tema, y permite comprender que el sujeto toma elementos propios de la época en que vive para dar cuenta de algo que incomoda. Resulta importante ubicar este aspecto porque es sólo una parte del tema malestar, corresponde a lo que podría denominarse como el aspecto más externo, o quizás visible, lo que se puede escuchar de aquello que es del orden de lo subjetivo, de lo más íntimo de un sujeto que se va expresando a partir de determinadas formas que van variando con cada momento socio-histórico.

Hasta ahora se han ubicado dimensiones del orden de lo social-histórico-institucional, en definitiva de lo cultural, que permiten otorgar una dimensión de objetividad, categorizar diferentes modos de asignarle un nombre, de nombrar la incomodidad o malestar propio de todo sujeto que vive inserto en una sociedad. Este aspecto se vincula a la lógica de una modernidad tardía, caracterizada por el consumo de objetos ofrecidos, tendiente a nominar y con efectos de obturación sobre la posibilidad de un tiempo para la reflexión y comprensión por parte del sujeto.

Resulta significativo ubicar que el concepto malestar no es privativo del sistema escolar ni de la época que se está viviendo, por el contrario ya en el Siglo XIX Freud realizó investigaciones y aportes a partir de incursionar en la indagación sobre los procesos psíquicos inconscientes y su relación con la cultura. Advirtió la vivencia de un malestar por parte del hombre que vive en sociedad, que se encuentra inmerso en una cultura, y entendió que el psicoanálisis podía contribuir a su entendimiento.

Freud profundizó en esa molestia evidenciando que el hombre vivencia incomodidad por no lograr el desarrollo absoluto de las pulsiones, pues se encuentra con límites. En su texto *Malestar en la Cultura*, expresa que existe un «*irremediable antagonismo entre las exigencias pulsionales y las restricciones impuestas por la cultura*» (Freud. *Malestar en la cultura*. Pág. 60 Tomo XXI Ed. Amorrortu).

Se trata de un malestar relacionado a lo estructural del hombre a la hora de abordar el desencuentro entre pulsión y cultura (pues una parte de esa satisfacción nunca será alcanzada, nunca habrá una adecuada relación entre la satisfacción buscada y la lograda, y por lo tanto generará malestar). La cultura acota y encauza la incidencia de las pulsiones, posibilita el tratamiento simbólico de las mismas, por lo que ello forma parte de los procesos y productos de la cultura, da lugar a que ese malestar tenga alguna viabilidad o salida en la relación con otros, o en el vivir-con-otros. Un tratamiento simbólico que es inacabado, y se orienta a formalizar un orden social en cada época, con efectos en los sujetos que la comparten. Por lo tanto, no se trata de que el hombre no logre la felicidad o momentos de bienestar, sino que existe un límite, y ese límite esta dado por un resto de insatisfacción inevitable tanto en lo que atañe: al cuerpo del individuo, al mundo externo, como en la relación con el otro. De esta manera, se advierte que ese resto de insatisfacción, o ese imposible de satisfacción total (plena) queda ubicado tanto: en el orden de lo individual,

como en lo colectivo social. (Freud, S. Tomo XXI Ed. Amorrortu Cap. II: pág., 76 (1930 - 1929). Es un malestar que atañe al sujeto en tanto instancia estructurante del hombre al vivir en la civilización, dando cuenta de una disarmonía con efectos en la subjetividad como también en su modalidad de vincularse con otros. Por lo tanto, se advierte que este desarreglo está presente en el sujeto independientemente de la época que viva, con la particularidad de que las variaciones del contexto acercarán modos de arreglárselas, más o menos eficaces, con ese malestar. La peculiaridad del momento actual se vincula con cambios vertiginosos que han desdibujado los parámetros que daban cuenta de algún modo de hacer con la pulsión, dio surgimiento a una nueva dimensión de la noción de temporalidad que atenta, entre otros aspectos, contra momentos para la reflexión y la comprensión, dejando al sujeto desprovisto de recursos que le posibiliten reposicionarse y construir nuevas formas de vincularse y disminuir su malestar.

Releyendo el tema a partir de esta nueva lente ¿Cómo entender el malestar en la trama que se va estableciendo entre las transformaciones de los últimos tiempos, las escuelas y sus variaciones, y los actores institucionales?

La escuela es una institución que, como tantas otras, se encuentra atravesada por lo social y cultural, está conformada por sujetos, y no le es ajena la dimensión del malestar, en tanto estructural al hombre. En la serie de variaciones que desde las transformaciones generales se vienen dando en el marco de la modernidad tardía en nuestro país, el malestar también se encuentra relacionado con el cúmulo de modificaciones que se dan al interior del escenario educativo, por el cual se produce, necesariamente, un desajuste entre estas transformaciones y la particular forma de vinculación y de organización escolar que hasta ese momento venía sosteniendo cada escuela. Los cambios inevitablemente conllevan alteraciones, pero en tanto estos



cambios se presentan en forma abrupta rompen drásticamente las modalidades particulares y grupales con las que los actores institucionales hacían frente a las variaciones propias de la dinámica institucional (cambios paulatinos). La vivencia de una situación crítica en el escenario escolar también entra dentro de los aspectos instituyentes de toda institución, lo significativo a ubicar es que al conmover y desarmar los recursos internos de sus actores y su dinámica vincular, éstos últimos sienten que no pueden afrontar la situación, y al mismo tiempo se ven impelidos a reordenarse, a reconstruir nuevas modalidades, y ello no es sin efectos en la subjetividad.

El escenario general permite retomar, a nivel de políticas educativas y las variaciones que se conjugaron sobre la escuela, el ejemplo de la Ley Federal de Educación. Su implementación deslizó modificaciones que acontecieron en el escenario educativo como también en sus actores, en este caso los docentes, puesto que el cambio abrupto que operó a partir de la misma, generó una serie de medidas nuevas y muy interesantes, al menos en los planteos, pero que en la práctica tuvieron sus desfases: nuevas denominaciones en los niveles educativos, en lo curricular, en el reordenamiento de los docentes, terminologías nuevas y desconocidas para ellos pero con las que debían trabajar, etc. Todo ello dio lugar a la presencia de nuevas subjetividades con las que el docente y la escuela no supieron ni saben, aún hoy, muy bien qué hacer. La situación de cambio afectó enormemente la dinámica de trabajo al interior del aula (modalidades de aprender-enseñar diferentes, concepción sobre calidad de aprendizaje, organizaciones por grupos de alumnos, proyectos organizativos-pedagógicos en los que participan alumnos y docentes, etc.), como también la modalidad de los actores institucionales. El malestar propio de un sujeto, se vio incrementado vivenciándose la dificultad de no saber qué hacer, cómo seguir, la sensación de sentirse

desprovistos de recursos ante las nuevas demandas que se sumaron al escenario educativo. Verbalizaciones tales como: «¿Cómo es esto de trabajar por proyectos?» «¿Qué es la integración?» «¿Con los niños y adolescentes de hoy no se puede?», «... si el aula tuviera menor número de niños se facilitaría un poco, pero así mismo requiere mayor exigencia porque depende de las particularidades del niño...», «Son muchos los chicos, y todos requieren atención...», «... con los niños con dificultades, sin diagnóstico y sin otro docente en el aula no se puede...», «... Yo me siento sola en el aula y sin recursos...». Son palabras que transmiten, en un estado catártico, sus inquietudes, quejas y enojos, y eso no es poco, pero en ellas se trasluce lo que hace límite en cada docente, y frente a sus pedidos de ayuda, su demanda al otro (o ¿Al Otro?) enfrenta al resto de la comunidad educativa también a lo que hace límite en ella. Lo interesante a precisar es que no se trata de la generalidad de los docentes molestos, sino de situaciones que, partiendo de lo que ofrece el mundo actual (sus transformaciones, la serie de palabras y frases estandarizadas referidas a los niños y adolescentes de hoy, y lo difícil que es trabajar con ellos), ligan al sujeto con lo más particular de sí. Aspecto, éste último, que convoca a pensar lo que hace escollo en cada uno de quienes están involucrados en el desarrollo de la tarea de enseñar. En este punto se amarra la relación entre el malestar propio de todo sujeto (el estructural del que habla Freud) y el malestar desencadenado dentro de las formas y modalidades de cada escuela (que muchas veces aparece bajo la sensación de malestar generalizado).

Por lo tanto, cabe formular algunas preguntas que permitan continuar la reflexión.

Cuando se habla de «sentirse sin recursos», desprovistos de ellos, ¿No debería pensarse, por un lado, en términos de lo constitutivo? Por otro, muchas veces desde lo conceptual y desde lo pedagógico se piensa en la necesidad de preparar a los docentes para todo, pero ¿Por qué pensar que desde lo teórico, un docente, debiera estar preparado «para todo»? Al



plantearlo en esta lógica ubica la situación del lado de la impotencia, lo que detiene al sujeto, pues necesariamente la oferta educativa realizada al docente opera como objeto que puede cubrir la falta y promete la solución como efecto propio de la modernidad tardía. Los objetos propuestos por la cultura, y entre ellos algunos que se derivan de las preocupaciones del ámbito de lo pedagógico, venden la ilusión que opera en el sentido de la lógica de un todo completo. Pero lejos de ello, dejan al sujeto en un lugar de impotencia aún mayor cuando advierte que con su implementación no obtuvo los resultados efectivos que se proponía o el sistema demanda. Situación que lo paraliza y, por ende, lo deja aún más expuesto a la dificultad para construir nuevas significaciones, para reflexionar y crear; supliendo significantes por nombres con los que identifica lo que le ocurre, y por formas de presentarse, quedando en el orden de lo imaginario. Aparece allí la queja y el enojo por parte del docente en sus diferentes nominaciones y hasta caracterizaciones, ubica aquello que aparece como extraño cuando siente que no puede, o se enferma, queda entrampado en verdaderos callejones sin salida, detenido en formas vacías, momentáneas y perecederas que dan cuenta de la dificultad del lazo en lo social. Todo ello incrementa el malestar del sujeto.

Considerar un escenario social y cultural cambiante que intenta uniformar y universalizar a partir del consumo de los objetos propuestos, y por ende no demanda renuncia por parte del sujeto, conlleva a dimensionar que paulatinamente va atravesando a sus actores con su discurso. Por un lado amplía y complejiza, pero por otro permite pensar que no es lícito dar por entendido que el docente, o todo adulto, debe estar preparado a priori para situaciones de las que no se tiene conocimiento de cómo se van a desencadenar. Si bien es propio de los aspectos culturales de los últimos tiempos pretender tener una respuesta correcta en el momento oportuno, sin tiempos que

posibiliten el tránsito que todo proceso requiere, el sujeto puede hacer un alto en el camino y darse la oportunidad de revisar, de crear nuevas posibilidades de lazo con el conocimiento y con el otro. Este lazo es juntamente lo que otorga un límite, una continencia. Pero muchas veces el docente se siente solo, la institución de hoy no puede oficiarse como semblante de garantía, de continencia, y es allí donde lo particular, lo que escapa a lo común, a lo que se hace soportable o resulta difícil de tolerar, genera molestia, disturbio, y con ello no se sabe muy bien qué hacer.

Entonces ¿Cómo se las arregla el adulto con lo que no puede, con la falta, con lo que hace límite?, ¿Cómo hacer frente a lo nuevo, a lo imprevisto? Lo que hace límite, aquello que queda por fuera de lo que responde a la lógica de un sistema orientado por lo eficientista, las exigencias que el sistema educativo tiene para con el docente, generan incomodidades y sensación de imposibilidad. ¿Cómo transitar y tramitar aquello que genera dificultad, lo que confronta al docente a lo que no puede y vivencia como no posible de cambiar, como límite? ¿Cómo se posiciona ante ese límite, ante lo que hace diferencia?

Las particularidades de la época han dado lugar a nuevas formas de vínculo social, y en ello se advierte que ante la cascada de demandas y objetos teniendo a suplir la falta, la escuela y el docente quedan ubicados como un todo cerrado que debe trabajar con lo inclusivo, con un «sujeto todo», «completo», que «puede aprender todo, enseñar todo, entregar todo» si pone un poco de dedicación y cuidado. Sin embargo, esa idea de todo completo necesariamente segrega a quien no responde o no ingresa a esa categoría. Entre las paradojas de la modernidad tardía, la escuela (que hoy se define a partir de parámetros no claros y movibles) por un lado le otorga al docente consistencia brindando instancias de crecimiento orientados a suplir la falta, pero por otro, aparece lo opuesto, el sujeto que no puede, el que tiene fallas, el que

no es completo, el que no se integra como se espera, quien tiene particularidades diferentes a las del grupo común. Fractura que ofrece una salida a la pulsión de hostilidad sobre el docente que no puede responder a las exigencias del sistema educativo que ilusoriamente cree poderlo todo, y por ende, se vivencia la sensación de extrañeza, de no encajar en el todo o en el ritmo parejo del rendimiento total del sistema educativo. El ideal planteado por la educación general ha sido tomado en el marco de la escuela estructurando una modalidad de discurso que, ante las exigencias mismas, y ciertamente contrapuestas desde el sistema, opera en actitudes o gestos al interior de la dinámica escolar como segregativa, pues el docente debe responder con el «todo funciona» y en realidad no puede decir «funciona un poco». Fragmenta y dificulta la posibilidad de reconocer sus recursos y construir alternativas pensadas a futuro, imaginar un futuro en mejores condiciones, aspecto este último que permite sobrellevar el malestar presente a partir de pensar en un porvenir en el que pueda ubicar sus esperanzas, hacer circular su deseo.

La inadecuación cobra mayor relevancia cuando el docente al ingresar al circuito del sistema educativo elabora una planificación de su materia con contenidos culturales pretendiendo abarcar todo lo propuesto por el sistema, y luego advierte que con ello no puede responder a lo esperado, pues no pasa solo por allí, hay algo que resiste. Lo más difícil de ubicar es la posibilidad de dar lugar para alojar algo de la particularidad del docente, y a partir de ello abrir el escenario propicio para que el sujeto pueda valerse de los contenidos propuestos e innovar con ellos.

Es necesario conocer esa inadecuación y ponerla a trabajar porque, si bien existe en el hombre por su condición de hombre (como dimensión estructural), esa misma inadecuación es la que relanza al sujeto, lo pone en movimiento, abre a hacer lazo. Ese resto que molesta al sujeto es justamente lo que se vincula con la posibilidad de poner en movimiento el

deseo, la búsqueda a nuevas alternativas socialmente viables, lo relanza a la alternativa de reinventar el vínculo, en palabras de Hebe Tizio (2005).

Si trabajar a nivel de lo vincular implica alojar algo del deseo, se trata de reorientar la perspectiva y recuperar algo de eso, para luego generar espacios de trabajo conjunto, de intercambio con otros profesionales pero sin perder la especificidad del discurso.

En este marco, la capacitación del docente debe estar acompañada por la reflexión permanente sobre el quehacer diario, dar lugar a su implicación, y ello contribuirá a fragmentar la idea de la impotencia, abrirá la iniciativa a la innovación, posibilitando convivir con el malestar lógico que genera lo nuevo y con el grado de incomodidad que es necesario atravesar para posicionarse en el lugar de la creación constante.

Abordar la idea del malestar docente conduce a que el profesional psicólogo dedicado al ámbito de la educación pueda partir de una mirada que atienda a la complejidad de dimensiones que atraviesan la temática, pero sin descuidar que debe alcanzar un acercamiento cuidadoso a lo que el docente, en tanto implicado, pueda verbalizar al respecto. En el discurso, en lo que trae de aquello que lo aqueja, es donde se podrá ubicar la particularidad y la posibilidad de hacer algo con su síntoma, no categorizarlo ni interpretarlo sino en tanto posibilidad de envolverlo y reorientarlo con los recursos culturalmente significativos seleccionados desde la escuela para ser transmitidos. El docente, atravesado por la cultura y los sistemas que dentro de ella se desarrollan, se encuentra en un permanente proceso de resignificación que sostiene a su aparato psíquico en un dinamismo entre la repetición, la resignificación y la creación. Por lo que, su decir de lo que lo está preocupando y hasta perturbando, abrirá el escenario para comenzar a identificar **la particularidad de ese sufrimiento**.

*Considerar la implicancia del docente, frente a la práctica, es ubicar aquellos aspectos*

**inconscientes que transferencialmente atraviesan su quehacer cotidiano.** Se trata no sólo de los contenidos teóricos que conoce sino también de aquello que sabe de sí mismo y lo que no sabe, de las dificultades emocionales relacionadas a la tarea, las habilidades y los propios obstáculos. No se está hablando de una práctica psicoterapéutica, sino de la apuesta al atravesamiento de la mirada psicoanalítica que posibilite al psicólogo abrir espacios de reflexión que favorezcan, en el docente, la construcción de nuevas respuestas y alternativas que conduzcan hacia un posicionamiento diferente frente a su quehacer como docente. Posicionamiento en el que pueda producirse un pequeño corrimiento de su lugar como víctima dentro del sistema educativo, de situaciones de riesgo o enfermedades laborales, para dar lugar al repensarse e interrogarse. Hoy se habla mucho del riesgo laboral en la docencia, podría decirse que se trata de una nueva manera de asignar un nombre a lo que no armoniza, a lo que molesta, lo que enoja. El posicionamiento se relaciona con lo subjetivo, con un modo de goce, con un modo de hacer lazo y de dar lugar al otro, lo no consciente; por lo tanto identificando este posicionamiento profesional se reorienta la posibilidad de pensar cómo se implica, cómo asume el sujeto una responsabilidad frente a lo que vivencia como riesgo, valiéndose de sus recursos para dar lugar a la circulación de su deseo en juego. El trabajo orientado por la reflexión y la creatividad que se pueda desplegar desde él, tienen un efecto transformador en la subjetividad, favoreciendo la creación de nuevos lazos tanto en el orden social como con los conocimientos pedagógicos. Son aspectos vinculares que van ampliando su representación simbólica y su capacidad para descentrar sus preocupaciones, acercando su mirada a la construcción de inquietudes relacionadas a lo que ocurre en el ámbito escolar.

Cordié (1998) sostiene la necesidad de tener una escucha atenta a aquellos aspectos

inconscientes presentes en toda situación, en la que ante una verbalización del docente, ante un enunciado, se pueda re-enunciar lo ya dicho, a fin de otorgar la posibilidad de generar un nuevo sentido y, por ende, resignificaciones. En otros términos, Ageno (2005), pensando en el psicólogo educacional, dirá que la tarea será la de escuchar lo que está entre-dicho, entre-líneas, aquello que va más allá del contenido manifiesto en una situación puntual, procurando dar acceso a aquello, que sin interpretar, posibilita que el docente pueda pensar solo y re-pensarse en sus dichos y acciones.

En el ámbito de la educación, se reactualiza la instancia vincular y los aspectos inconscientes involucrados. El docente establece vínculos: la relación del docente y el conocimiento, o bien la relación del mismo con el alumno. Se trata de una relación con el otro que nos reconoce y autoriza o bien desautoriza. Si bien están aquellos factores externos que ejercen una acción sobre el docente, ésta siempre tendrá relación con la resignificación interna que pueda elaborar el sujeto.

Dentro de la relación del docente con el saber, y lo que ello implica al momento de transmitirse, se actualizan aspectos inconscientes. Los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje siempre implican la relación con un Otro. En esta relación (que puede tomar diversas formas en tanto siempre habrá un sujeto que quiere aprender, o uno a quien se le supone un saber, etc.) implica una resignificación, por lo tanto *se producen cambios a nivel de la subjetividad*.

Las emociones vivenciadas por los sujetos no son ajenas al vínculo con el aprendizaje, por cierto se encuentran ampliamente involucradas. Ahora bien, a los docentes les resulta difícil reconocer para sí mismos emociones o sufrimiento que se conjugan ante lo que se pone en juego en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se podrán verbalizar quejas relacionadas a que los niños no saben, no entienden, o vienen a la escuela

sólo a conversar, no estudian, etc. Estas verbalizaciones dan cuenta de un sufrimiento que no tiene que ver únicamente con un afuera de la persona, y en este punto es necesario ser cauteloso.

Son instancias que no se resuelven con ligeras interpretaciones, por el contrario requieren de un cuidadoso abordaje en el que se pueda trabajar la implicancia del sujeto en su práctica docente. El docente sabe de docencia, de impartir conocimientos, y eso no es un detalle, por el contrario es lo central en cuanto a la importancia de su rol. De lo que no sabe el docente, y por cierto no tiene por qué saberlo, es de aquello que lo compromete como sujeto, aspectos inconscientes involucrados en su práctica, que tendrán relación con los efectos en el orden de las emociones y sentimientos que les provocan las diferentes situaciones de la tarea docente. Por lo tanto, para que esas verbalizaciones pasen de una queja a una apropiación y modificación subjetiva, es necesario considerar la posibilidad de trabajar desde diferentes instancias a modo de mostrar, de hacer llegar a su conciencia que *determinada situación lo está molestando en tanto sujeto, no en tanto docente únicamente*. Instrumentar recursos que le permitan poner palabras a lo que les ocurre con determinado contenido o grupo de alumnos, es una manera de reconocerse, de cuestionar un saber que se supone sólo en manos del docente. El docente en el cuestionamiento, desde su posición subjetiva se involucra, se siente implicado y en el ponerle palabras ya surge una manera de reconstruir lo que aparece como molesto, pues al verbalizarlo se implica, se escucha. Se abre una modalidad de trabajo de la que se deriva un acto, y ese acto no es sin consecuencias, pues entre otras dimensiones, se abre a habilitar al otro con su modalidad de hacer lazo, en un saber hacer con el saber que se imparte en el ámbito de lo pedagógico.

Partir de esta dinámica de trabajo, que desde su enunciación parece de simple ejecución pero al momento de su

implementación implica un campo de alta complejidad, es desde donde el psicólogo actuará develando las vicisitudes conscientes e inconscientes en lo relativo a los malestares o las contradicciones entre ideales y discurso institucional que atraviesan a los actores institucionales, para luego posibilitar la implementación de diferentes modalidades de intervención. Nunca desprendido del contexto socio-cultural, sino por el contrario, tal como podemos leer desde Freud, para que el profesional pueda pensar la propia práctica debe estar inserto en el contexto socio cultural, interiorizarse sobre las modificaciones y/o avances, pues solo desde allí es desde donde se puede comprender cómo el sujeto toma los significantes propios de cada época para elaborar su subjetividad, y expresar algo de ese malestar que lo aqueja. El psicoanálisis como tal, no puede permanecer ajeno a lo propio de cada época. Tal como lo destaca Schlemenson (Cuando desarrolla el capítulo: «Escribir, leer y pensar en contextos sociales complejos»), la complejidad de una problemática que demanda una escucha atenta, está atravesada por los significantes propios de la época en que vivimos, por lo que lejos de realizar un recorte circunstancial de la situación y ubicar una única razón, se debe atender a su complejidad y a la implicancia del sujeto.

Trabajar sobre estas cuestiones no es garantía de perfección de la tarea, pero sí garantiza desterrar la idea de lugar de poder absoluto frente a la propia práctica, de la creencia en la perfección. Pues la práctica docente nos enfrenta a situaciones nuevas todo el tiempo, a situaciones singulares marcadas por la propia historia de los sujetos implicados en los procesos de enseñanza y los de aprendizaje. Todo ello, a su vez, atravesado por la dimensión institucional, temática que no es motivo de análisis profundo del presente documento, pero es necesario considerarla al momento de realizar una lectura detenida y cuidadosa del quehacer docente y los malestares que se desprenden.

## CONCLUSIÓN

En el transcurso de las últimas décadas del siglo pasado se fueron gestando reformas que recayeron en el escenario del sistema educativo en general, las mismas, atravesadas por las características socioculturales, fueron dejando su impronta en el docente y su función.

Las particularidades de las innovaciones educativas, el desdibujamiento de la función de los agentes tradicionales de socialización, y su efecto en las instituciones del ámbito de la educación, comenzaron a generar nuevas situaciones vivenciadas como dilemáticas por parte de los docentes en el desempeño de su práctica diaria, decantando en sensaciones de malestar o incomodidad generalizada. Malestar en el que es necesario considerar la propia historia del docente que lo manifieste, considerar las vicisitudes conscientes e inconscientes que darán cuenta de la particularidad de un sufrimiento que no será vivenciada de igual manera por otro sujeto. Atender a que en esa incomodidad generalizada, y hasta imprecisa, puesta de manifiesto a partir de una queja, quien se queja no es el docente en tanto cumple su función, sino en tanto sujeto.

Las diferentes investigaciones conducen a comprender que la problemática del malestar en

el docente, se encuentra atravesada por una multiplicidad de factores que abren algunas respuestas y a la vez introducen nuevos interrogantes. En el marco de estas preocupaciones se suscitan una serie de debates tendientes a reconocer la necesidad de trabajar junto al docente, de considerar la apertura a la escucha particularizada de lo que se manifiesta como malestar, al desafío de trabajar con otros, hacer lazo, a dar lugar a una reflexión permanente sobre los límites que plantean las situaciones dilemáticas de la práctica docente, etc.

El Psicólogo tendrá la tarea de instrumentar nuevas alternativas, generar espacios o instancias aún no examinadas, tendientes a abrir a la interrogación, a un repensarse el docente frente a su malestar, independientemente de la técnica o modalidad de trabajo que se implemente, siempre atendiendo a la situación particular y a las posibilidades institucionales a modo de posibilitar la sintomatización de eso que molesta. Debe sostener en el horizonte el intercambio y la creación de modalidades de intervención que permitan trabajar las situaciones dilemáticas que se le presenten al docente en los diferentes escenarios en los que desempeña su función.



## Estación III

# NOSOTROS, LOS OTROS Y NUESTRAS DIFERENCIAS. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN

Alejandra Taborda

---

La integración al sistema educativo de niños, adolescentes y/o adultos con déficit orgánicos y/o psíquicos, es una de las problemáticas a la que se aboca la Psicología Educativa. Aunque la complejidad de esta temática ameritaría una edición especial, sólo deseo invitarlos a repensar la propuesta de integración atravesada por la pregunta: *Incluir, ¿significa integrar?*

Considero importante poder presentar este replanteo por coincidir con Bleichmar (2005), quien afirma que los movimientos sociales, histórica y políticamente construidos, devienen en una transmisión de valores, normas, objetivos, que determinan una serie de modelos con los que se pauta cómo una persona debe constituirse para ser integrada a una sociedad.

Estos modelos, al ser compartidos grupalmente, se encarnan en la subjetividad de sus integrantes estructurando modos de ser, de pensar y de actuar.

En la bibliografía actual es posible visualizar, los temores a ser rechazadas que surgen en personas con minusvalía física u otros compromisos asociados. También refieren las dificultades que surgen en la dinámica familiar, pero los desarrollos sobre el impacto doloroso que tiene la discapacidad en el entorno extrafamiliar son escasos.

Dado el contexto en que se desarrolla esta presentación, surge la ineludible necesidad de esbozar una primera respuesta al interrogante: *Incluir, ¿implica necesariamente integrar?*

Mi primera afirmación es: *"en ocasiones incluir es iniciar un camino que puede llevar a la integración"*. En otras palabras, suele ser el primer paso y, como tal, tiene un significado

radical que puede permitir o no lograr la meta que se procura alcanzar.

¿Qué tiene de trascendental, a mi criterio, la tarea de incluir?

Para delinear una respuesta fundamentada y que a su vez, estimule pensar vívidamente en puntos de coincidencias y discrepancias, que faciliten repensar sus propias posturas voy a presentar, en primer término, un breve recorrido de mi historia personal, colateral al ejercicio profesional, que permita dar cuenta de cómo esta problemática fue tomando cuerpo en mí.

En 1990 viajando en tren por Madrid se sentó a mi lado, un hombre elegante con modernos anteojos oscuros, acompañado de un perro. Si bien noté algo extraño, lo primero que me pregunté fue: *"¿un perro en el tren?"*. Tras un corto lapso me di cuenta de que ese señor no veía. Durante mi estadía en España, estos encuentros casuales con personas con dificultades sensoriales, motrices, intelectuales se repitieron con una frecuencia cotidiana; ellos tenían una vida rica fuera del hogar y se los veía en los medios de transporte, en la plaza, en la calle. Mi sorpresa fue mayor cuando en una juguetería entre los juguetes que me ofrecieron había muñecos en sillas de rueda u otros con anteojos oscuros con su perro. Sería ingenuo pensar que, por situaciones como las descritas, se pudiera afirmar que en España existe una verdadera integración; sólo quiero señalar la presencia que tienen en esa comunidad los individuos portadores de las dificultades mencionadas.

Por otro lado, en San Luis alrededor de los años 90, era difícil encontrar en la calle personas con este tipo de características y, en



ese momento, al comparar ambas experiencias, surgieron en mí diferentes interrogantes e ingenuas explicaciones.

En términos generales pensé que en Madrid había una cantidad importante de sujetos con dificultades visibles en los ordenes sensorial, motriz, intelectuales, quizás producto de circunstancias sociales que no alcanzaba a comprender. Lo que no me daba cuenta es que por entonces, en Argentina, especialmente en las ciudades chicas, estas personas permanecían ocultas en sus hogares, no estaban ni siquiera incluidas y quizás inexistentes para muchos.

Creo que coincidiremos en que esta realidad paulatinamente se fue modificando. Ahora los veo más asiduamente, existen. Por este motivo, considero que el proceso de inclusión, como primer paso, es trascendental y puede dar inicio a nuevos intercambios, inter, intra y transpersonales, e inter, intra y transgrupales. Pero esto no es fácil, tampoco se puede decir que resulta difícil, podría ser acusada de cerrada, prejuiciosa; más aún, en mi caso que ejerzo actualmente la docencia en Psicología Educacional y Psicopedagogía Diferencial...

En riesgo voy a continuar... Tratando de referirme sobre aquello a lo de que muchas veces no se habla, voy a protegerme detrás de algunas preguntas infantiles: *"mamá ¿por qué ese señor camina así?, o ¿por qué va en esa silla?"*, la madre temerosa de que el señor escuche dice: *"Sh, shhh, cállate después te explico"...* ¿Qué se teme decir, que no se puede escuchar?, ¿por qué se teme contestar: *"No sé que le habrá pasado, quizás tuvo un accidente antes de nacer o después..."*?

Es probable que todos hayan tenido experiencias semejantes a la relatada. Considero que es natural que aún no podamos hablar con cierta soltura de situaciones que por su diferencia pueden resultar dolorosas para algunos, entre otras cosas porque:

-Recientemente comienzan a tener dentro de nosotros una existencia más cercana, más palpable, presencia que otorga la incipiente inclusión;

-movilizan temor a herir, a mirar, a conocer;

-representan lo imprevisible que es la vida y nos llevan a pensar *"por suerte no me pasó a mí, a mi hijo, etc."*;

-si integramos los dos últimos tópicos debemos tener en cuenta los conflictos que surgen frente a qué tengo, qué no tengo, qué muestro, qué miro.

Antes de continuar quisiera contarles otra experiencia personal: Estaba en el supermercado con mi hijo, aún bebé y otra joven mujer también paseaba a su pequeño hijo y hablaba con él. En estas circunstancias es habitual que las madres compartamos miradas y comentarios sobre los niños. Yo iba a hacerlo, pero al darme cuenta de que era un niño con síndrome de Down no pude, continué mi camino. Ha pasado mucho tiempo de esto, pero todavía da vueltas en mis recuerdos, a tal punto que hoy lo incluyo aquí. En algún momento me he preguntado sobre qué nos lleva a la exagerada discreción que condena a estos padres, estos hijos, estas personas a la soledad que da el no compartir. Ahora considero que parte de la respuesta podemos encontrarla en los cuatro últimos ítems señalados anteriormente.

No sólo he observado que de "eso no se habla", "eso no se mira" sino que, en ocasiones, he podido apreciar un franco exhibicionismo de la "discapacidad", tanto en algunas personas que la padecen como en quienes los rodean. A modo de ejemplo les relataré sobre un desfile escolar en el que se anunciaban las escuelas caracterizándolas según sus proyectos pedagógicos y niveles de escolaridad. Al pasar por el palco una de las escuelas especiales, el locutor describió la población de la misma, diciendo que allí concurrían psicóticos, débiles mentales, paralíticos cerebrales.

Pero también, en ocasiones, son quienes padecen los daños orgánicos los encargados

de mostrar en forma exhibicionista sus partes enfermas, lo cual suele despertar sentimientos contradictorios en los otros.

Estos dos polos ocultar-exhibir, a mi criterio, dan cuenta de la intensa movilización afectiva que individual y grupalmente no podemos metabolizar e impregnan el proceso de inclusión-integración educativa, laboral, social y, en ocasiones, las prácticas terapéuticas en sí mismas.

Como docentes de Psicopedagogía Diferencial, año tras año los alumnos se sorprenden frente a lo afirmado por Doltó en 1994, especialmente al señalar: *"cuando el niño se ve atacado por una invalidez, es indispensable que su déficit físico le sea explicado, referenciado a su pasado no inválido o, si este es el caso, a la diferencia congénita entre él y los demás niños, asimismo tendrá que poder con el lenguaje mímico y la palabra, expresar y fantasmaticizar sus deseos, sean estos realizables o no, según el esquema corporal lisiado. Por ejemplo el niño parapléjico tiene necesidad de jugar verbalmente con su madre y cuidadores hablando de correr, de saltar, cosas que su madre sabe tan bien como él que jamás podrá realizar. Proyecta así este niño una imagen sana del cuerpo, que podrá ser simbolizada mediante la palabra, los juegos y las representaciones gráficas"*.

Para los que no han tenido contacto con esta bibliografía quisiera subrayar que se trata de juegos que permiten la simbolización. Pero es condición indispensable que ambos puedan reconocer, hablar, compartir, entristecerse porque esto no podrá suceder en la realidad, lo cual posibilitará el desarrollo de lo que se puede. Confundir juego con realidad puede generar profundas patologías. Seguramente todos nosotros jugamos con nuestros hijos, sin confundirnos, a cosas que jamás podremos realizar: volar, o a morirnos y resucitar. El juego tiene esa función y posibilita hablar. Frecuentemente y en especial hablar y jugar a lo que nunca podrá hacer, impresiona a los alumnos y se resisten a creer que puede ayudar en el desarrollo.

¿Podremos reflexionar sobre qué nos impresiona a nosotros?

Es claro que lo referido por Doltó se aleja mucho de lo que frecuentemente aprendemos a hacer en esta y otras ocasiones: callar, no mirar, recortar el intercambio.

Los desarrollos psicoanalíticos han demostrado que lo que enferma no es la dolorosa verdad, por el contrario el gran promotor de patologías es el ocultar, desmentir, mostrar como verdadero lo falso o exhibir.

Ahora bien, esa "verdad" sólo podrá ser compartida si de algún modo se hace tolerable y el dolor pensable. Si bien los alumnos conocen esto teóricamente, lo refieren correctamente en los parciales, y además, trabajan con esta modalidad sin dificultades cuando se trata, por ejemplo, de la adopción, he observado con asiduidad que con personas dañadas físicamente aún no logran hacerlo.

A modo de ilustración, y como una forma de referir que estas dificultades están presentes en muchos de nosotros, y por ende tienen que ser repensadas, voy hacer alusión a un grupo de alumnos, quienes en un ateneo clínico no pudieron hablar sobre su trabajo con un bebé que nació con labio leporino porque uno de sus compañeros tenía la misma malformación congénita.

Si tomamos como ejemplo el tema de la adopción, podemos observar que hasta no hace mucho tiempo, era algo que se ocultaba, producía gran temor hablar de una circunstancia tan dolorosa, se creía que los niños no entenderían, pero en la actualidad esto ha cambiado individual, social y legalmente. ¿Llegará el momento en que las patologías a las que me he referido se tornen pensables, tal como sucedió con la adopción? Considero que el trabajo que se está realizando desde lo educativo reviste gran importancia en las posibilidades de impulsar un cambio que conduzca a la integración social en el sentido que lo estoy planteando.

De lo expuesto, se desprende que un verdadero trabajo de integración tendría que trascender el incluir niños en las escuelas comunes. Sería necesario crear espacios en

los que se pueda trabajar más a fondo la dinámica grupal, teniendo en cuenta los sentimientos que surgen en los docentes, en los niños y en los padres.

Los sentimientos que no pueden ser elaborados, pensados, hablados, compartidos, se hacen presentes en dolorosas manifestaciones verbales o no verbales, tanto en la persona que padece los síntomas como en los otros, lo que lleva a bloquear la comunicación, las posibilidades de establecer relaciones afectuosas, sinceras, en las que cada uno llegue a ser considerado un semejante. En otras palabras, las miradas esquivas, los rechazos manifiestos o disimulados resultan perturbadores tanto para el que los recibe como para el que los emite, impregnando y dificultando los vínculos.

Cuando los sentimientos dolorosos permanecen acallados, sin poder ser pensados y elaborados, surgen modelos de inclusión que se alejan del camino que posibilita considerar al otro en su entidad de semejante, con sus derechos y obligaciones. Aprender y enseñar se gestan y desarrollan en una matriz vincular, modalidad relacional grupal que implica a todos y cada uno de los integrantes de la institución educativa. La misma, se constituye en el soporte básico e indispensable para que sea factible sostener el proceso de subjetivación.

Una vez más voy a recurrir a ejemplos recolectados de mi práctica profesional que puedan ayudarnos a pensar sobre lo expuesto anteriormente. Es frecuente que en escuelas comunes se incluya uno o más niños con déficit intelectual severo y su pareja pedagógica en el aula. En muchas ocasiones, he observado que se rigidiza en una dinámica áulica en la que la docente a cargo se dirige al grupo general de alumnos y la pareja pedagógica trata de traducir lo enseñado al niño o al pequeño subgrupo que tiene a cargo. No hay demasiada comunicación verbal ni gestual con los otros subgrupos áulicos y menos aún trabajos compartidos. Es casi una invitación a ser pasajeros solitarios rodeados por otros niños-adultos, con la carga de ser él o, en el mejor de los casos ellos, los "peores de todos".

Paradójicamente este aislamiento parecía compensado, por ejemplo, en los actos escolares en los que estaban encargados de llevar los carteles más grandes u ocupar el primer lugar sin haberlo ganado. Por otro lado, sus compañeros no podían preguntarles sobre sus dificultades y cuando hablaban de ello lo hacían en alguna pelea en forma explosiva, compartían muy pocos juegos o conversaciones y quedaban aislados en los recreos.

Uno de los trabajos que realicé en una situación similar a la descrita con la docente a cargo y la pareja pedagógica, dejó a la luz el modo en que la situación áulica se había rigidizado. Las docentes refirieron que habían comenzado con entusiasmo la labor de incluir niños con necesidades educativas especiales, pero sin poder explicar por qué paulatinamente se decepcionaron y fueron invadidas por la certeza de que nada lograrían. Esto las fue distanciando, casi no hablaban entre ellas, en ocasiones la una con la otra se sentían molestas, interrumpidas y describían con gran dificultad, en forma dubitativa, alguna habilidad que podían observar en la niña que trataban de integrar. Si estos sentimientos hubiesen quedado obturados, sin ser comprendidos, el proceso de enseñar en sí mismo se hubiese visto cada vez más dificultado y con ello hubiera quedado anclado en una simple inclusión.

Resulta pertinente señalar que el proceso de integración también depende del tipo de patología que padece el sujeto. Así, por ejemplo, tal como lo señala Bleichmar (2004), los niños autistas presentan limitaciones tan severas que sólo podrán ser incluidos, pero no integrados a la dinámica áulica. Por lo cual el proceso de integración sólo es factible si partimos de poder plantearnos las diferencias entre incluir e integrar, entre qué sujetos pueden ser integrables y cuáles no, con qué recursos se cuenta para esta misión y qué es lo conveniente para cada sujeto en particular y para cada institución. De lo contrario corremos el riesgo de esperar que la inclusión

resuelva los problemas de integración a grupos sociales, empobreciendo así el valor terapéutico que tiene; además la frustración que esto provoca puede reafirmar los círculos de exclusión.

Es preciso destacar que en la actualidad la exclusión es un fantasma que nos acecha, dado que mientras se habla de globalización, las apartadas son las grandes mayorías y no las minorías. La exclusión es cada vez más radical, más masiva, abarca grandes sectores de la humanidad y esto impacta en la sociedad toda y por supuesto en las instituciones educativas, favoreciendo el desarrollo de perturbaciones en la constitución de la subjetividad.

Por considerar que el proceso de integración es complejo y va más allá de incluir, compartir un tiempo y un espacio, es que a lo largo de este trabajo he procurado invitarlos a revisar en cada uno de nosotros cuán pensadas y elaboradas están las dificultades relacionales que nos llevan al "de eso no se habla" o por el contrario, a exhibirse o exhibir al otro convirtiéndolo en un objeto de observación. Mientras el silencio permanezca no sólo hablaremos corporalmente,

sino que también condenaremos a la soledad, producto del no poder compartir el dolor que provoca el déficit, en la persona que lo padece.

A modo de cierre refiero lo que una adolescente inválida dijo en un espacio terapéutico: *"es muy duro andar todo el tiempo en silla de ruedas, pero me resultan más duras las miradas esquivas, o con lástima... Muy pocas veces me han preguntado que me pasó"*.

Dado que la difícil situación actual puede privarnos de muchos recursos, he pretendido señalar uno de los múltiples aspectos que están poco desarrollados en la bibliografía vigente y que de ser repensados, a mi criterio, pueden ayudar, entre otras cosas:

- en la comprensión de algunos alcances y limitaciones del proceso de integración;
- en la elaboración de estrategias de prevención y asistencia en el ámbito de la educación y por ende de la salud mental; y,
- en la transmisión de valores que tengan en cuenta la constitución de la subjetividad humana.

**LÍNEA E**

**Fin del recorrido**

*Alejandra Taborda*

## Última Estación

### NOS DESPEDIMOS... HASTA EL PRÓXIMO VIAJE

Alejandra Taborda

---

Hemos llegado al final. Tenemos que despedirnos. Y tal como lo expresamos en páginas anteriores, éste es un momento especial en el que conviene rever nuestra experiencia y qué recuerdos atesoramos de lo vivido.

Muchos temas han quedado sin desarrollar, pero hemos procurado brindar, desde la Psicología Educacional, un marco teórico que posibilite abrir un espacio para pensar la educación y más específicamente la educación en el Nivel Inicial, inmersa en un particular contexto histórico-socio-cultural.

En situaciones como las actuales, de crisis nacional e internacional, las instituciones educativas se ven impactadas y sufren fuertes avatares. A pesar de ello, la educación para todos sigue siendo la esperanza de los pueblos. Frente a esta crisis, el estudio, la investigación, el compartir con otros serán los encargados de sostener la tarea educativa, de comprender y de resignificar las configuraciones conscientes e inconscientes de aprender y de enseñar.

Cuando las crisis adquieren las dimensiones actuales: inestabilidad, temor por la propia subsistencia, indefensión ante la enfermedad y la muerte, como profesionales, como docentes, podemos paralizarnos, desesperanzarnos, perder el sentido y la confianza en las herramientas que otorga la educación para comprender la realidad interna y externa en su devenir histórico, y para sostener la trama de los sistemas democráticos.

Pero, ¿qué significa una educación para comprender la realidad?

La respuesta es multifacética, aunque resulta interesante colocar el centro de interés en puntos tales como:

-En primer lugar, develar los enigmas de la vida, nuestros orígenes, nuestro desarrollo psicosexual y en este devenir, la muerte: quiénes somos, de dónde venimos, cómo es nuestro presente y a dónde vamos. Recordemos que sobreestimar, sobremostrar o por el contrario ocultar, engañar, son perturbadores del desarrollo.

-El lugar que ocupamos en los grupos: discriminar entre lo mío, lo tuyo, lo nuestro.

-El construir un lugar mental para recorrer un camino de sustituciones que favorezca la creación y recreación de la realidad, bajo la norma básica de no dañar, no ser dañado ni dañarse.

-El aprender a elegir.

-El comprender las leyes naturales del mundo animado e inanimado.

Todo esto es imposible si no abandonamos las técnicas que propician el autoritarismo, el abuso sobre otro para controlar los impulsos de los niños.

Señalamos como técnicas autoritarias, abusivas, la violencia física y psíquica: el engaño, soborno, sobrestimulación, amenazas de abandono,...

En otras palabras, lo anteriormente referido es imposible si no reconocemos el derecho a saber, o de angustiarse y poder manifestarlo para ser consolados, a elegir, a recorrer el



camino de la dependencia infantil a la independencia relativa, a ser reconocidos como personas y a contar con relaciones confiables.

Recordemos que las dimensiones de aprender y de enseñar se escenifican en un lugar entre el amor y la rabia tolerable; entre tú, el conocimiento y yo; entre lo que ya sabemos y nuestros interrogantes; entre el puedo solo, no puedo y puedo únicamente en compañía; entre el juego y el trabajo; entre el recrear lo que ya tiene existencia y la creación propia.

A lo largo de las páginas de este libro hemos puesto énfasis en la necesidad de dirigir nuestra mirada en forma integral y simultánea a las diferentes instancias que dan cuenta del proceso de enseñanza y de aprendizaje de todos y cada uno de sus protagonistas -adultos y niños-, para posicionarnos en el rol docentes incluidos dentro de instituciones que a su vez están enmarcadas en un contexto socio-histórico-cultural peculiar.

De este modo, hemos buscado delinear un enfoque que transite de lo individual a lo grupal-institucional. Cada grupo, cada institución va configurando su propia historia, condensando una particular red inter e intrainstitucional.

Partimos de considerar que en la tarea de aprender y enseñar se pone en juego todo nuestro ser, nuestros intereses, nuestros conocimientos, nuestra capacidad de sorprendernos, alegrarnos o por el contrario de entristecernos, de aprender, reconocer qué sabemos, qué preguntas aún no podemos responder, nuestros deseos de investigar, nuestra creatividad, etc.

Además, la docencia actualiza las relaciones que entablaron con nosotros los adultos cuando éramos niños o adolescentes, en cuanto a cómo nos enseñaron a aprender. Quizás las repitamos o podamos desarrollar creativamente otra modalidad de enseñar, a partir de ponernos en contacto con lo que nos dolió, enojó, calmó, divirtió, con lo que nos ayudó a crecer y a pensar.

Por este motivo, en la introducción comenzamos invitándolos a preguntarse sobre ustedes mismos; es nuestro deseo que tanto sus preguntas como sus respuestas se hayan ampliado, reformulado, transformado.

El enseñar no sólo se ve influido por el pasado de cada docente: el aquí y el ahora vivido son también importantes. La red de relaciones inter e intrainstitucionales históricamente configurada, transversaliza los modos en que cada institución se organiza, se propone objetivos, trata de cumplirlos, concibe la educación y, en el cara a cara de todos los días, cómo se establecen los lazos relacionales entre los adultos, los adultos y los niños y entre los niños entre sí.

Entonces, aprender desde los comienzos de la vida se refiere siempre a un intercambio con otro, en el que están presentes, al menos, el sujeto conciente-inconciente del que aprende y el del que enseña modificándose mutuamente, haciendo que estos roles sean permanentemente intercambiables.

Por lo tanto, no podemos olvidar que los procesos de enseñanza y de aprendizaje refieren a un grupo en el que todos y cada uno de los miembros tienen una experiencia de cambio y por qué no decirlo, de resistencia al mismo.

Desde nuestro punto de vista, la educación tiene que buscar desarrollar espacios donde la autoría de pensamiento sea posible y facilite el surgimiento de sujetos aprendientes y enseñantes concebidos como personas en proceso, en "vías de", con un papel activo, que, sin ocupar un lugar fijo, cree y conquiste su propio transformarse y así transformar el entorno.

Esto nos llevó ineludiblemente a referirnos a la constitución del psiquismo en su evolución histórica, y por ende, a cómo se configura el pensamiento.

Estos procesos se desarrollan desde los momentos iniciales de la vida en el

interjuego de lo innato -tolerancia a la frustración- y lo ambiental, definido como la capacidad de los otros para ayudar al niño a metabolizar la rabia, el miedo y la angustia, al prometerle y "hacerle sentir" que "no hay mal que dure cien años". También es necesario que el adulto le brinde la disponibilidad para compartir genuinamente las alegrías, los descubrimientos, las conquistas y el crecimiento. Cuando los cuidados han sido lo "suficientemente buenos" estas funciones psicológicas que en los primeros momentos de la vida las desempeña esencialmente el otro, serán internalizadas por el niño en el transcurso de su desarrollo, e irán configurando la autoestima, la capacidad de autoapaciguar la angustia, la posibilidad de hacer abaricable lo difícil convirtiendo "el no puedo" en el "podemos juntos", el quererse a sí mismo y a los otros, la confianza y el deseo de renovarse en nuevas relaciones. Funciones involucradas en la capacidad de pensar.

Sólo cuando el interjuego de lo innato y lo relacional pudo hacer nacer una evolución favorable, el psiquismo paulatinamente se va enriqueciendo, complejizando saludablemente. Con ello se abre la posibilidad de pensar y aprender sobre sí mismo y sobre el mundo que lo rodea, dando lugar a la formación de conceptos, construcción de abstracciones, capacidad de combinar pensamientos, creación de símbolos, al lenguaje, procesos en los que la comunicación con otros, consciente e inconsciente, tendrá un rol predominante.

Dadas las circunstancias actuales no queremos cerrar este apartado sin señalar que diferentes investigaciones indican que crecer en contextos socioculturales carenciados se ha configurado como factor etiológico del fracaso escolar. De aquí, se desprende la necesidad de desarrollar intervenciones preventivas y asistenciales en el ámbito educativo, dirigidas a las etapas tempranas y subsiguientes del desarrollo que son las que forjan las matrices de aprender y que, como tales, dejan su impronta en la vida de cada persona.

Las estrategias de estas intervenciones educativas podrían ser diseñadas teniendo en cuenta, entre otros aportes, la investigación

realizada por Alicia Fernández (2000), relatada en su libro "*Poner en juego el saber*", con familias posibilitadoras de aprendizaje en medio de la pobreza. La autora trabajó con familias socio-económicamente carenciadas cuyos hijos no manifestaban fracaso escolar para describir las condiciones subjetivas facilitadoras del aprendizaje que se hallaban presentes en las mismas. Las características sobresalientes señaladas son:

1. La diferencia (de opinión, sentimientos, etc.) es permitida, buscada, favorecida, valorizada positivamente entre los integrantes del grupo familiar.
2. La posibilidad de elegir (una comida, vestimenta, un momento para estudiar) es promovida y no se significa como un ataque hacia el otro que no eligió lo mismo.
3. Hay movilidad en la circulación del conocimiento. Los integrantes del grupo familiar pueden guardar la intimidad de ciertas situaciones sin que esto implique un secreto.
4. Preguntar es posible y está favorecido.
5. El humor es un recurso para manejarse en ciertas situaciones difíciles.

Consideramos que estas condiciones familiares favorecedoras de aprendizaje, señaladas previamente, deberían hacerse extensivas a las instituciones escolares como principios básicos que sostengan el aprender y el enseñar.

Es oportuno afirmar que en la actualidad el fracaso escolar se configura como un síntoma que se extiende mundialmente en forma preocupante, abarcando a niños y adolescentes provenientes de distintos contextos socioculturales.

Antes del cierre, quisiéramos compartir con ustedes este poema inédito, escrito por

Alicia Fernández, el día en que Bush ordenó invadir Irak:

*A pesar de  
que la tristeza nos embarga  
No nos quitaron la alegría*

*A pesar de  
que nos tapen el sol  
lo encontramos por sus sombras*

*A pesar de  
que nos vengán pavimentando el soñar  
por cualquier grieta, la hierba del querer  
vuelve a crecer*

*A pesar de  
que nos siguen amordazando el preguntar  
por cualquier grieta,  
la hierba del saber vuelve a nacer*

*A pesar de  
que nos vengán imponiendo el olvidar  
por cualquier grieta,  
vuelve a aparecer el recordar*

*A pesar de ...  
no estamos perdidos  
porque sabemos que  
creer es crear  
creer es buscar  
creer es posibilitar*

*A pesar de ...  
estamos reunidos  
porque creemos en la pulsión de vida*

*A pesar de ...  
y por eso mismo, permanecemos activos  
quienes pensamos que cualquier humano,  
afgano, paquistaní, árabe,  
americano, iraquí,  
brasileño, uruguayo o congolés  
vale por lo que es.  
A pesar de ...  
y por eso mismo permanecemos activos  
quienes sabemos  
que cualquier vida vale una vida.*

**Alicia Fernández** (Inédito).

La realidad es siempre compleja, contiene múltiples facetas. Este libro, a lo largo de su recorrido, pretende convertirse en una invitación a despertar el interés por develar la diversidad de contenidos inmersos en el aprender y el enseñar en Nivel Inicial. Hemos procurado abrir una puerta de entrada al conocimiento con la esperanza de incentivar a una búsqueda cada vez más profunda.

Recordemos que cada nuevo encuentro con las diversas facetas de la realidad, implica una recreación que involucra nuestro ser, nuestro hacer.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERASTURY, A.** (1992). *Aportaciones al psicoanálisis de niños*. Buenos Aires. Paidós.
- ABERASTURY, A.** (1994). *El niño y sus juegos*. Buenos Aires. Paidós Educador. 13ª. Edición.
- ABERASTURY, A.** (1998). *Teoría y Técnica del Psicoanálisis de niños*. Buenos Aires. Paidós.
- AGENO, R.** (1991). *La problemática del aprendizaje*. Argentina. Cuadernos de Psicología y Psicoanálisis.
- AGENO, R.** (1991). *El psicólogo en el campo de la educación*. Argentina. Cuadernos de Psicología y Psicoanálisis.
- AGENO, R.** (2005) «*Problemas, ideas y propuestas en psicología en el campo de la educación*». Seminario: «El Taller como técnica de investigación protagónica». Programa de Postgrado en Clínica del Aprender – Universidad Nacional de Córdoba – Ciudad de Córdoba - Argentina.
- ANIYAR DE CASTRO, L.** La educación como forma de control social. *En la revista: Capítulo criminológico* N° 11 y 12. Facultad de Derecho, Universidad de Zulia. Maracaibo. Venezuela 1983/84.
- ARMSTRONG, T.** (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires. Manantial.
- ARGYRIS, C Y SCHÖN, D.** (1996) *Teoría de la acción en Gore E.: La educación en las empresas organizativas*. Buenos Aires. Granica.
- AULAGNIER, P.** (1991). *Cuerpo, historia e interpretación*. Buenos Aires. Paidós.
- AUSUBEL, D., NOVACK, J. Y HANESIAN, H.** (1978). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo*". México. Trillas.
- AUSUBEL, D. y SULLIVAN, E.** (1983). *El desarrollo infantil. I Teoría. Los comienzos del desarrollo*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- BAUMAN, Z.** (2008). «*Modernidad líquida*». 9º Reimpresión. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- BEILLEROT, J.** (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires. Paidós.
- BERLINER, D.** (2000). *Telling the stories of educational psychology. Educational Psychologist*.
- BION, W.** (1962) *Aprendiendo de la experiencia*. Barcelona. Paidós.
- BLEGER, J.** (1964). *Psicohigiene y Psicología Institucional*. Buenos Aires. Paidós.
- BLEICHMAR, S.** (2004). Conferencia dictada en la Universidad Nacional de Córdoba en el marco del curso de postgrado "*Qué pertenece de nuestras teorías sexuales para la práctica actual*". Inédita.
- BLEICHMAR, S.** (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires. S.B.Topía.
- BORZONE, A. Y ROSEMBERG, C.** (2000). *Leer y escribir entre dos culturas*. Buenos Aires. Aique.
- BOSCH, L. y SAN MARTÍN de DUPRAT, H.** (1998). *El nivel inicial. Estructuración. Orientación para la práctica*. Buenos Aires. Colihue.
- BOWLBY, J.** (1976). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires. Paidós.
- BRIGNONI, S.** (2007) «*Una experiencia de conversación entre psicoanálisis y prácticas socio-educativas: de la gestión del usuario a la producción del sujeto*». FLACSO. Argentina.
- BRITES, G.; ALMOÑO, L.** (2003). *Inteligencias múltiples*. Buenos Aires. Bonun. www.galeon.com
- BRONFENBRENNER, U.** (1979). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. Buenos Aires. Paidós.
- BRUNER, J. S.** (1965): *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid. Morata.
- BRUNER, J. S.** (1983). *El habla en el niño*. Buenos Aires. Paidós.
- BRUNER, J. S.** (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza.
- BUTELMAN, I.** (1994). *Psicología Institucional*. Buenos Aires. Paidós.

- CARRETERO, M.** (1993). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires. Aique.
- CASTORIADIS, C.** (1975). *L' institution imaginaire de la société*. París. Seuil.
- CEVASCO, R.** (2007) «*Lo irreductible del malestar y las lógicas de la segregación. De la modernidad femenina a la escena educativa.*» FLACSO. Argentina.
- COLL, C.** (1985). *Psicología Genética y aprendizaje escolar*. Comp. Coll. Madrid. Siglo XXI.
- COLL, C.** (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires. Paidós.
- COLL C., PALACIOS J. Y MARCHESI A.** (comp.) (1995). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid. Alianza Editorial.
- CORDIE, A.** (1998) «*Malestar en el docente*». Buenos Aires. Nueva Visión.
- CORDIE, A.** (1998) «*Los retrasados no existen*». Tercer Edición. Buenos Aires. Nueva Visión
- DEAL, T. y KENNEDY, A.** (1985), *Las empresas como sistemas culturales*. Buenos Aires. Sudamericana.
- D'ANGELO MENÉNDEZ, E.** (1998). *Las cogniciones sociales*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- DENEGRI CORIA, M.** Construcción del mundo Social en la mente de los niños: Desafío para la Educación de Nivel Inicial. *IV Encuentro Nacional de Carreras Universitarias de Nivel Inicial 1° Foro Internacional. 1999.*
- DENEGRI, M.** (1997b). *Psicogénesis de las ideas en torno a la relación Estado-Economía. Exploraciones en Psicología Política I*. S. de Chile. Ed. Universidad Diego Portales.
- DOLTÓ, F.** (1987). *Trastornos en la infancia. Reflexiones sobre los problemas psicológicos y emocionales más comunes en la infancia*. Barcelona. Paidós.
- DOLTÓ, F.** (1988). *La dificultad de vivir 1*. Buenos Aires. Gedisa.
- DOLTÓ, F.** (1992). *El niño tiene derecho a saberlo todo*. Buenos Aires, Paidós.
- DOLTÓ, F.** (1994). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Buenos Aires. Paidós.
- DOLTÓ, F.** (2000). *Las etapas de la infancia*. Buenos Aires. Gedisa.
- DUSSEL, I.** (2007) «*La forma escolar y el malestar educativo*». FLACSO. Argentina
- ELICHIRY, N.** (2004) «*Saberes y prácticas del psicólogo Educativo. Su relación con el docente como sujeto de aprendizaje*». Del texto: *Aprendizaje de niños y maestros*. Compiladora Elichiry, N. Buenos Aires. Manantial
- ERICKSON, E.** (1968) *Infancia y sociedad*. Buenos Aires. Paidós
- ESTEVE ZARAZAGA, J.** (1994) «*El malestar docente*». Tercera Edición. Barcelona. España. Paidós.
- ETKIN, J. y SCHVARSTEIN, L.** (1992). *Identidad de las organizaciones*. Buenos Aires. Paidós.
- ETZIONI, A.** (1977) *Dirección y control en la organización* en W: P. Sexton: *Teorías de la organización*, México. Trillas.
- FAIRBAIRN, W.** (1966). *Estudio psicoanalítico de la personalidad*. Buenos Aires. Paidós.
- FANFANI, E.** (2000) «*Socialización como construcción social del sujeto*». En el Texto: «Una escuela para adolescentes.» UNICEF/Losada.
- FERNÁNDEZ, A. M.** (1991). *Los grupos y sus contextos*. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- FERNÁNDEZ, A.** (1992). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- FERNÁNDEZ, A.** (1998). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- FERNANDEZ, A.** (2000) «*Los idiomas del aprendiente*». Buenos Aires. Nueva Visión.



- FERNÁNDEZ, A.** (2000). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- FERNÁNDEZ, A.** (2000). *Psicopedagogía en psicodrama. Habitando el jugar*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- FERNÁNDEZ, A.** (2000). *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- FERNÁNDEZ, L.** (2001). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires. Paidós.
- FERNANDEZ, L.** (2006) «Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa» Texto: «Pensando las instituciones». Butelman, I. Buenos Aires. Paidós.
- FERREIRO, E. Y TEBEROSKY, A.** (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Siglo XXI.
- FOUCAULT, M.** (1991). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P.** (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- FREUD, S.** (1907-1908) *El poeta y los sueños diurnos*. Tomo II. Madrid. Biblioteca Nueva.
- FREUD, S.** (1920) *Más allá del principio de placer*. Tomo III. Madrid Biblioteca Nueva.
- FREUD, S.** (1930). *El malestar en la cultura*. Volumen N° 21. 1993. Buenos Aires. Amorrortu.
- FREUD, S.** (1927) «El porvenir de una ilusión». Tomo XXI. Buenos Aires. Amorrortu.
- FREUD, S.** (1916-17) «Conferencias de introducción al psicoanálisis». Tomo XV. Buenos Aires Amorrortu.
- GARDNER, H.** (1983). *Estructuras de la mente*. Barcelona. Paidós.
- GARDNER, H.** (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós.
- GAVILÁN, M.** (1999) «La desvalorización del rol docente». Revista Iberoamericana de Educación—N°19—Formación Docente. Universidad Nacional de La Plata (Argentina).
- GONZÁLEZ CUBERES, MARIA** (1998). (Comp.). *Articulación entre el Jardín y la E.G.B.* Buenos Aires. Aique.
- HANDY, C.** (1986) *El futuro del trabajo humano*. Barcelona. Ariel.
- HARF, RUTH.** (2000). La articulación interniveles: un asunto institucional. *En Revista Novedades Educativas, N° 82*.
- KAES, R. Y OTROS.** (1989). *La institución y las instituciones*. Buenos Aires. Paidós.
- KIEL, L.; ZELMANOVICH, P. y ZAFIROPOULOS** (2007) «Una mirada sobre los discursos de la declinación de la autoridad y su incidencia en el malestar educativo actual.» FLACSO. Argentina.
- KIEL, L. y ZELMANOVICH, P.** (2007) «Los padecimientos en la escena educativa y los avatares del lazo social». FLACSO. Argentina.
- KLEIN, M.** (1929). *La personificación en el juego de los niños*. Contribuciones al Psicoanálisis. Tomo II (1978). Buenos Aires. Paidós.
- LACAN, J.** (1985) «La agresividad en psicoanálisis» Escritos I. Buenos Aires. Siglo XXI
- LAINO, D.** (2003). *La psicopedagogía en la actualidad*. Buenos Aires. Homo Sapiens.
- LASALLE, M.** (2005): Capítulo de: En el jardín maternal, de Soto C. Y Violante, R. Buenos Aires. Paidós.
- LESSEM, R.** (1992) *Gestión de la cultura corporativa*. Madrid. Díaz Santos.
- LINARES, L.** (1999). *El Jardín Maternal entre la intuición y el saber*. Buenos Aires. Paidós.
- LITWIN, E.** (2001) «Nuevos debates para la formación docente». Texto: Temas Cruciales III. Buenos Aires. Atuel.
- LURIA, A.** (1975). *El desarrollo histórico del proceso cognitivo*. Citado por Wertsch, J. (1998) *En Vigostky*



y la formación social de la mente. Barcelona. Paidós.

**LUZURIAGA, I.** (1979). *La inteligencia contra sí misma*. Buenos Aires. Psique.

**Ministerio de Cultura y Educación de la Nación:** Acuerdo Marco para la Educación Especial. Serie A, N° 19 - 1998.

**Ministerio de Cultura y Educación de la Nación:** Ley Federal de Educación - 1994.

**Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación:** La alfabetización inicial y las condiciones para la alfabetización avanzada, en Reunión Técnica de Trabajo: *Escuela y Alfabetización: Hacia la Definición de Proyectos Integrales de Mejora*, Buenos Aires, octubre de 2002.

**MOLINA, L.** (1997). *Participar en contextos de aprendizajes y desarrollo*. Buenos Aires. Paidós.

**MORÍN, E.** (1991). Conferencias dictadas en el Encuentro Interdisciplinario *Nuevos paradigmas. Cultura y Subjetividad*, en Fundación INTERFAS, Buenos Aires.

**NICASTRO, S.** (1998) «*La historia institucional y el director en la escuela*». Buenos Aires. Paidós.

**NOVAK, J. y GOWIN, D.** (1982). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona. Martínez Roca.

**PAÍN, S.** (1979). *Estructuras inconscientes del pensamiento*. Buenos Aires. Nueva Visión.

**PAÍN, S.** (1987). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires. Nueva Visión.

**PIACENTE, T.** *La Psicología Educativa. Boletín Informativo Asociación Argentina de Estudio e Investigación Psicodiagnóstico, Año 14 - 2002 – N° 45.*

**PIAGET, J.** (1936) *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid Aguilar.

**PIAGET, J.** (1973). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.

**PIAGET, J.** (1979). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.

**PIGNA, F.** (2004). *Los mitos de la historia argentina. La construcción de un pasado como justificación del presente*. Buenos Aires. Grupo Editorial Norma.

**PICHON-RIVIÈRE, E.** (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (1)*. Buenos Aires. Nueva Visión.

**POZNER, P.** (2000) *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires. Aique.

**QUIROGA, A.** (1988). *Matrices de Aprendizaje*. Buenos Aires. Ediciones Cinco.

**ROGOFF, B.** (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona. Paidós.

**SANTOS GUERRA, M.** (1997) *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Granada Aljibe.

**SCHEIN, E.** (1985) *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona. Plaza & Janez.

**SCHELEMENLSON, S.** (1995). *Cuando el aprendizaje es un problema*. Buenos Aires Miño y Dávila Editores.

**SCHLEMENSON, S.** (1999) «*Leer y escribir en contextos complejos. Aproximaciones clínicas*». Buenos Aires. Paidós.

**SCHVARSTEIN, L.** (2000) *Diseño de organizaciones*. Buenos Aires. Paidós.

**SELVINI PALAZZOLI, M. y otros** (1990). *El mago sin magia*. Buenos Aires. Paidós.

**SELVINI PALAZZOLI, M. y Otros** (1994) *Al frente de la organización*. Buenos Aires. Paidós.

**SIGUEL, M.** (1997). Modelo de distanciamiento y desarrollo de las competencias representativas. *Infancia y Aprendizaje* N° 78.

**SOTO, C. y VIOLANTE, R.** (2005). *En el Jardín Maternal*. Buenos Aires. Paidós.

**SPITZ, R.** (1968). *El primer año de vida*. Buenos Aires. Paidós.

**TABORDA, A.** (1996). Estudios sobre la adaptación de los estudiantes a las exigencias académicas a partir de un modelo integrativo. *Revista de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL. IDEA Vol. 26, 115-120.*

**TABORDA de VELASCO, R. A.** (2002). *La capacidad intelectual de niños de 4 a 6 años. Diagnóstico de su dinámica. Estudio clínico del WPPSI, DFH y BG.* Buenos Aires. Lumen.

**TABORDA, A.; FERNANDEZ, S.; CHADES, M.; GALENDE, B.; SOSA, G.; ARCHINA, T.; ABRAHAM, M.; MAZZOCCA DIAZ, P.** (2006). Pasajeros a bordo. El nivel inicial. El aprender y el enseñar en el Jardín Maternal y en el Jardín de Infantes. San Luis. LAE.

**TIZIO, H.** (2005) «*Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*». Barcelona Gedisa.

**TROBAS, G.** (2003) «*Tres respuestas de sujeto frente a la angustia*». Logos I. Buenos Aires. Gama Ediciones.

**UNESCO:** *La educación encierra un tesoro.* Madrid, 1996. Santillana/Ediciones UNESCO.

**VIGOTSKY, L. S.** (1934-1995). *Pensamiento y lenguaje.* Barcelona. Paidós.

**VIGOTSKY, L. S.** (1960). *El desarrollo de las funciones mentales superiores.* Citado por WERTSCH, J. V.: Vigotsky y la formación social de la mente. Barcelona. Paidós. (1988).

**VIGOTSKY, S.** (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* México. Grijalbo

**WINNICOTT, D.** (1970). *Conozca a su hijo.* Buenos Aires. Paidós.

**WINNICOTT, D.** (1984). *Realidad y Juego.* Buenos Aires. Paidós.

**WINNICOTT, D.** (1992). *El hogar nuestro punto de partida. Ensayos de un psicoanalista.* Buenos Aires. Paidós.

**WINNICOTT, D.** (1954). *El niño y el mundo externo.* Traducido por Noemí Roseblatt, 1993. Buenos Aires. Lumen, Hormé.

**WITTRICK, M. C.** *An empowering conception of educational psychology. Educational Psychologist.*

## Los Autores

**Alejandra Taborda.** Dra. en Psicología. Prof. Adjunto en Psicología Educacional y Psicopedagogía Diferencial de la Licenciatura en Psicología y en Psicología Educacional de la Licenciatura en Educación Inicial. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Directora del Proyecto N° 420203 “Psicoterapia Psicoanalítica de Grupo. Modalidades diagnósticas específicas e investigación empírica del proceso terapéutico.” e-mail: [rtaborda@unsl.edu.ar](mailto:rtaborda@unsl.edu.ar)

**Stella Maris Fernández.** Prof. en Ciencias de la Educación. Jefe de Trabajos Prácticos en Psicología Educacional de la Licenciatura en Educación Inicial y en el Profesorado en Educación Especial. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Integrante del Proyecto N° 429304 “Estudio indagatorio de comportamientos adictivos en estudiantes universitarios de la UNSL. Aportes para el desarrollo de estrategias de prevención de las adicciones.” e-mail: [sfernand@unsl.edu.ar](mailto:sfernand@unsl.edu.ar)

**Teresita Archina.** Mag. en Psicología. Especialista en Psicología Educativa y en Docencia Universitaria. Prof. Adjunto de Psicología Institucional de la Licenciatura en Psicología y de Psicología Educacional del Profesorado en Educación Especial. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Integrante del Proyecto N° 410203 “Derechos Humanos, control social y sectores vulnerables.” e-mail: [tarchina@unsl.edu.ar](mailto:tarchina@unsl.edu.ar)

**Beatriz Galende.** Lic. en Psicología. Prof. Asociado de Psicología Evolutiva I de la Licenciatura en Psicología y de Integración Familia-Escuela-Comunidad de la Licenciatura en Educación Inicial. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Integrante del Proyecto N° 419301 “Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las ciencias humanas.” e-mail: [rgalende@unsl.edu.ar](mailto:rgalende@unsl.edu.ar)

**Gloria Hebe Sosa.** Lic. en Psicología. Prof. Adjunto en Psicología Educacional y Psicopedagogía Diferencial de la Licenciatura en Psicología y en Psicología Educacional de la Licenciatura en Educación Inicial. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Integrante del Proyecto N° 420203 “Psicoterapia Psicoanalítica de Grupo. Modalidades diagnósticas específicas e investigación empírica del proceso terapéutico”. e-mail: [ghsosa@unsl.edu.ar](mailto:ghsosa@unsl.edu.ar)

**Mario Abraham Chades.** Lic. en Psicología. Auxiliar de docencia de Psicología Educacional y Psicopedagogía Diferencial en la Licenciatura en Psicología y Psicología Educacional en Educación Inicial. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Integrante del Proyecto N° 420201 “Las formaciones de borde de la neurosis. Algunas configuraciones que adquieren las irrupciones de lo real.” e-mail: [machades@unsl.edu.ar](mailto:machades@unsl.edu.ar)

**María de los Ángeles Abraham.** Lic. en Psicología. Jefe de Trabajos Prácticos de Psicología Educacional y Psicopedagogía Diferencial de la Licenciatura en Psicología. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Integrante del Proyecto N° 420203 “Psicoterapia Psicoanalítica de Grupo. Modalidades diagnósticas específicas e investigación empírica del proceso terapéutico.” e-mail: [mabraham@unsl.edu.ar](mailto:mabraham@unsl.edu.ar)

**Patricia Andrea Mazzocca Diaz.** Lic. en Psicología. Integrante del Proyecto N° 420203 “Psicoterapia Psicoanalítica de Grupo. Modalidades diagnósticas específicas e investigación empírica del proceso terapéutico.” e-mail: [dpmazzoc@unsl.edu.ar](mailto:dpmazzoc@unsl.edu.ar)

**Laura Noemí Schiavetta** Licenciada y Profesora en Psicología. Realizó la Residencia Interdisciplinaria en Salud Mental. Profesora Titular de Instituciones Educativas y Organizaciones Escolares en el Instituto de Formación Docente Continua de San Luis y de Psicología Evolutiva II en la UCC. Ha sido docente en Psicología Evolutiva I y Psicología en la Universidad Católica de Cuyo y Psicología Educacional y Orientación Vocacional Ocupacional en la UNSL. Autora de publicación en Revistas Científica y Memorias de Congresos. Ha dictado seminarios y talleres de capacitación docente. Psicóloga en escuela con Nivel Inicial, Primario y Medio. Ha sido Regente en una institución del Nivel Secundario. e-mail: [schiavetta64@yahoo.com.ar](mailto:schiavetta64@yahoo.com.ar)