

APRENDIZAJE, DESARROLLO Y DIDÁCTICA. UNA PERSPECTIVA INTEGRADORA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL.

Margarita Arroyo A

Una conjunción de determinaciones sociales, económicas, culturales, ideológicas y políticas, entre otras, intervienen, sin duda, en la definición de cierta orientación normativa en el campo de la educación infantil. Sin embargo, la influencia de las corrientes psicológicas y pedagógicas que en el transcurso del tiempo han dando luz sobre procesos tan delicados como los de aprendizaje y desarrollo de los niños, han tenido un peso decisivo en tal orientación y en la forma como se realiza en la práctica educativa. Junto con el de maduración, la interpretación que de estos conceptos ha sido fuente de propósitos y fundamentos de las principales propuestas pedagógicas y didácticas llevadas a la práctica en la educación inicial y preescolar, y han sido un ingrediente importante en la conformación de una cultura pedagógica en estos niveles.

En este artículo desarrollo una aproximación general de la manera como distintos enfoques teóricos han fundamentado a los modelos pedagógicos sobresalientes en esta práctica educativa, en México. Esto me lleva hacer una reflexión sobre la propuesta misma y, principalmente, sobre la manera como se concibió la organización didáctica; por consiguiente, el lugar del docente, del niño y de lo que en cada caso se entendiera por contenidos.

Al aportar estas reflexiones en la relación teoría – práctica, intento resignificar el concepto de didáctica, desde el constructivismo, que es la última fase en que la práctica educativa del nivel ha estado incursionando. Interesa trabajar en esta dirección por que desde esta postura se ha generado otra ética en las relaciones entre la educadora (docente) y los niños al reconocerlos como sujetos de conocimientos, inteligentes, pensantes y capaces de tener una participación activa y responsable en sus aprendizajes. Porque, como veremos mas adelante, significa para el docente otro compromiso profesional frente al conocimiento y su enseñanza y frente a si misma(o) en la transformación de sus objetivos y formas de intervención. Estas ideas nos remiten, por lo tanto, a otro esquema

didáctico que implica otra conciencia acerca de la actividad de enseñanza en educación infantil.

Este recorrido ofrece, además, algunos elementos para caracterizar lo que han sido, y son, algunas de las formas de pensar de la mayor parte de este gremio docente; considero esto importante en tanto configuran la base desde la cual asimilan las innovaciones, en procesos de transformación de la práctica y ayudan a explicarnos muchos de los conflictos que viven, como docentes, frente a las decisiones de cambio curricular.

Los referentes que utilizo los he tomado de la experiencia mexicana, que es la base de mis conocimientos. Sin embargo, estoy segura de que hay rasgos en estas historias en los que pueden reconocerse educadoras de otros países.

Como he señalado, una cierta recuperación de la memoria acerca de los modelos dominantes en la educación preescolar en México, ayuda a entender la manera como se fue plantando la organización didáctica bajo los enfoques teóricos que en esa época influyeron, hasta las últimas propuestas que es cuando se marca la transición al enfoque psicogenético. Es posible identificar en ello el concepto que se tenía de cada uno de los elementos que he señalado __los niños, la educadora y los contenidos__ de sus funciones y relaciones en las situaciones didácticas.

Por un largo tiempo que casi ocupó el siglo pasado, hubo un enfoque educativo caracterizado, en forma dominante por lo que identificamos como práctica tradicional. Esta, en la educación preescolar, tomó forma en torno a una serie de imágenes que tenían sentido en relación al nombre que le dio origen y con el que tradicionalmente se le identifica, es decir, los jardines de niños o kindergarten en alemán..

El jardín de niños nació y se difundió con la idea de ser una extensión del hogar y poder educar a los niños con los cuidados y enseñanzas propias de la madre, idea que, aún subyace en las prácticas. El niño fue concebido desde un ideario, claramente biológico, como una planta, un grano a germinar, una planta humana a desenvolverse, una “florecita” a cultivarse. Un ser pequeño e indefenso que tendría que ser guiado y protegido. Para ello eran pertinentes los cuidados de una “madre jardinera”, de una madre

buena y sensata, que no tendría que saber *nada mas*, que jugar con el y apartarlo de las ideas nocivas y de los peligros del mundo [1].

En los inicios del jardín de niños en México, y estamos hablando de fines del siglo XIX y principios del pasado, el trabajo docente se inspiraba en esta pedagogía cuya intención, se leía, era la de “...enseñar a la madre la manera de nutrir y dar impulso a los gérmenes de las futuras actividades psicofisiológicas de los niños..”[2]. Estos propósitos se lograban a través de una organización didáctica que implicaba realizar actividades en torno a lo que en la propuesta Froebeliana se llamaban juegos maternos, dones y ocupaciones los cuales propiciaban, habría dicho Froebel, que los niños “....desarrollen los sentidos y preparen a la mano para su futura misión” [3]. El jugar de los niños, desde entonces, se escolariza y se toma como herramienta para fines “educativos”.

Estas “ocupaciones” consistían en una serie de actividades manuales que hasta la fecha nutren la cotidianidad de las actividades escolares, a la par que las herencias que dejaron los dones y los juegos maternos. Para dar una idea de esto, señalo sólo algunas: perforar, coser, dibujar, tejer, doblar y recortar papel, modelar; pelotas cubos, superficies geométricas, semillas y otras. En los objetivos de estas actividades se podía manifestar el concepto que tenían sobre los niños y las pretensiones sobre su educación y cito textualmente “...su importancia es obvia: da una legítima y conveniente satisfacción a los instintos de actividad e investigación; ejercita el tacto, cultiva la atención, la observación, el juicio, la paciencia, el gusto artístico; en una palabra: desarrolla al niño integralmente”.[4]

La explicación psicológica a los cambios, evolución o transformaciones en las capacidades de los niños se expresaban con el concepto de maduración, muy familiar aún en preescolar. Este, que implica un determinismo biológico, considera que las transformaciones en los niños ocurren de manera programada y sólo bajo las leyes de la naturaleza. Por lo tanto, tendría que ocurrir lo mismo en todos los niños en una correspondencia uniforme de habilidades y funciones para cada edad. Desde esta perspectiva, la didáctica se entendería como un conjunto de actividades que por si mismas favorecerían la “maduración” de funciones, habilidades y destrezas sensorio –

motoras, de la atención, la observación, la memoria y otras habilidades útiles para un aprendizaje de la vida basado en la imitación, la repetición, ejercitación y memorización. Es decir, una organización didáctica que relaciona a un organismo que, mientras mejor madure, mejor incorpora los objetos de enseñanza.

Estas ideas, propias de la pedagogía Froebeliana, se prolongan en la teoría y práctica del J. De Niños de la M. Rosaura Zapata [\[5\]](#), influencia dominante en la educación preescolar casi a lo largo del siglo pasado. En esta propuesta se retoma la idea naturalista del niño considerándolo como “..la semilla del árbol del mañana” y habla del espacio didáctico como el “terreno propicio” para impartir los cuidados que la naturaleza pide, acentuando la función de la educadora como “jardinera”. Si estuviésemos en un espacio poético veríamos la congruencia con este lenguaje metafórico. Como no es así, la consecuencia fue que estas ideas se instituyeron a lo largo del tiempo, creando una aproximación simplista, romántica y a la vez controladora de la tarea educativa. Paralelamente, la formación profesional se fue dando bajo estas líneas sin aterrizar en la importancia de un conocimiento profundo del niño y de otros contenidos, socialmente relevantes, que la institución educativa tendría que incorporar. En este aspecto, predominaban los contenidos centrados en el entrenamiento y en un entretenimiento socializador.

Paradójicamente, y como parte de este esquema biológico, Zapata señala que el niño es fisiológicamente, “un animal en desarrollo” [\[6\]](#) al que habría que dominar y controlar. Para ello resalta, más aún, el valor del juego como una poderosa herramienta educativa y plantea una organización didáctica que implica la con-fusión entre juegos y actividades.

Las implicaciones didácticas consecuentes a esta idea de animalidad que ha dominado todo el siglo pasado (y en muchos aspectos hasta nuestros días), se concretan en una especie de administración de los juegos que parece responder a la necesidad de control y dominio de los instintos infantiles. Y así encontramos, por ejemplo, los juegos de agua, de arena, juegos organizados y cantos y juegos, entre otros; en suma, el juego dirigido.

El conductismo reforzó posteriormente la visión del niño como una tabla rasa, es decir, un sujeto sin saber, sin conocimientos que rescatar, sin procesos internos en el acto de conocer, donde todo estaría determinado desde fuera. La enseñanza, por lo tanto, se entendería como estimulación y el aprendizaje como una especie de reflejo o copia de la realidad ya que, lo que se espera de quien aprende es la producción de respuestas precisas y exactas en co-rrespondencia a los estímulos que el docente propone.

Lo importante en este esquema simple y preciso, basado en el principio biológico de estímulo – respuesta, es la respuesta conductual, lo observable y medible desde el punto de vista de los propósitos educativos. Tanto el sujeto como el objeto de la enseñanza son vistos en la fragmentación y desarticulación de sus elementos, es decir, en una multiplicidad de fragmentos de sus capacidades y funciones, donde no existen relaciones, integración alguna ni construcción de sentido.

La enseñanza así concebida ha tenido como objeto la estimulación de fragmentos de ideas, de cualidades físicas y de funciones de los sujetos y de los objetos; de habilidades personales totalmente parcializadas, descontextualizadas y carentes de sentido, a no ser los premios, cuando hacían bien la tarea o los estímulos negativos cuando no lo lograban. Así hemos visto, a lo largo de años, un predominio de juegos sensoriales relacionados con los colores, las formas, los olores y cualidades espaciales. Actividades para educar la atención y la memoria; otras de ejercitación muscular para la coordinación motora en el aprendizaje, por ejemplo de la escritura, donde todos hemos visto planas de trazos o la repetición al infinito de letras sueltas. Incluye también a ciertos objetos de enseñanza que la moda va tomando y trasladando como ofertas a una especie de mercado educativo que “vende” técnicas para acelerar la adquisición de habilidades que demanda la “modernidad” por ejemplo leer rápido, hablar inglés, saber computación; otras como la ejercitación motora para que los bebés caminen mas pronto o se vuelvan mas inteligentes, o lean al año, entre muchas otras. Es decir, la mirada puesta en un niño fragmentado.

Este enfoque, que ha tenido un peso dominante en la educación infantil, hasta hoy, dio lugar a que las educadoras enfrentaran una enorme atomización de los contenidos conductuales a estimular, cada uno, con su correspondiente actividad, lo cual llegó a ser

casi delirante. En este modelo la participación de los niños se reduce a recibir y cumplir indicaciones de lo que deben hacer, con un cierto orden, y sin interactuar con sus compañeros. Esto transmite la idea del niño del momento (no en proceso), del niño eficiente en ese recorte de conducta, en el que no se percibe un futuro basado en el desarrollo de sus potencialidades. En cuanto a la educadora, en ella recae la tarea de preparar todos los “estímulos” necesarios para realizar las actividades.

Esta oferta educativa, simplista, pragmática y de serias consecuencias para la educación infantil, dominaba la fase previa a la implantación, a nivel normativo, de un programa en educación preescolar fundamentado en la teoría psicogenética [7]. El hecho de haber sido la primera formalización curricular a nivel oficial y, por lo tanto, de haberse convertido en norma a nivel nacional, impulsó su difusión y puso en contacto a las educadoras con esa lógica constructivista. Este proceso se continuaría, a partir de 1992, con el segundo Programa Nacional [8] el cual, en esencia, aunque con otro esquema metodológico basado en el desarrollo de proyectos, sostendría el mismo enfoque. Está por demás hablar del shock que este cambio generó en la base docente y en la organización técnico administrativo. Fue evidente que había impactado a la educación preescolar.

¿Cómo explicar las transformaciones posteriores y a qué reflexiones nos llevan?

Desde que comienzan a difundirse las investigaciones de J. Piaget, a partir de los setentas, surgen en varios países proyectos de investigación para pensar estas teorías desde lo propio del campo pedagógico [9]. En una primera fase se produjo un traslado casi mecánico de estas ideas, identificado como “aplicacionismo”, al campo de la práctica [10]. Es decir, se tomaron como contenidos las operaciones descritas en la teoría para explicar el desarrollo psicologizándose las actividades y aplicándose la jerga propia del trabajo experimental al campo educativo en preescolar. Un ejemplo de esto, en el caso de México, es el Programa de Educación Preescolar de 1981 y sus repercusiones en la práctica. Entre ellas, por ejemplo, el hecho de que las educadoras, sin mayor elaboración al respecto, realizaran actividades de clasificación y de seriación para que los niños aprendieran matemáticas.

Ante la imprecisión didáctica respecto a una intervención docente acorde con estas ideas, se fue acentuando la postura del “dejar hacer” bajo el supuesto de que los niños, por si solos y en interacción con los objetos, construyen conocimientos. Aparejada a esta forma de intervención __es decir la de no intervención__ las educadoras tomaron un rol pasivo como respuesta a un vacío de reflexión en torno a otra manera de entender su función, es decir, en el sentido de crear condiciones para el avance de los conocimientos y el desarrollo de capacidades. Esto se podría expresar así: si el niño construye conocimientos por si solo y en interacción con los objetos, ¿qué tendría que hacer la educadora de preescolar o de educación inicial sino dejarlo construir por si solo y tomar distancia de ese proceso?. Bajo este supuesto la idea de lo “activo” acentuó la lógica de una “activitis” pragmática que siempre ha encontrado un terreno fértil en la educación infantil, tendencia a la que también contribuyó la escuela activa.

Otro efecto fue que, al incorporarse a la jerga cotidiana los términos propios de la teoría psicogenética, y entre ellos el de objeto de conocimiento, todo, prácticamente, pasó a ser objeto de conocimiento. Esto agudizó la dificultad de comprenderlo en cuanto a su propia naturaleza y esencia como saber universal, su carácter integrado y complejo, su conceptualización como contenido escolar, su funcionalidad como conocimiento que circula en las prácticas sociales y culturales y, por lo tanto, la congruencia de estos aspectos en una didáctica específica para su enseñanza y su aprendizaje.

Si bien, desde esta perspectiva constructivista, se había dado un viraje radical que nos daba luz para comprender la capacidad del sujeto para construir conocimientos, nos encontramos a la vez, y por mucho tiempo, en una especie de vacío desde el punto de vista didáctico, para responder al insistente y justificado “¿cómo hacer para...?” que planteaban las educadoras para llevar a la práctica estas ideas.

Este ¿cómo...? lo formulaban inicialmente en un intento de comprender la metodología general, que en 1981 proponía la organización de actividades en situaciones y en 1992 en torno a proyectos. Sin embargo, estas preguntas y confusiones comenzaron a despejar el camino para entender lo que en ellas había de fondo y pensar didácticamente en la manera de abordarlas. Uno de los ejes de esta reflexión y una constante, a la vez, de todo

este análisis, tenía que ver con la relación entre lo general y lo específico, principio que opera tanto en el plano conceptual como operativo. Es particularmente significativo por que incide en esa práctica tan arraigada de desagregar todos los elementos didácticos.

Por ejemplo, la reflexión recupera la visión integradora del niño y el desarrollo, donde cada una de las áreas se concibe en estrecha interrelación con las otras. En otro aspecto se considera la relación entre las actividades de “rutina” y las que propiamente intervienen en los proyectos en la vida cotidiana. En las decisiones didácticas se destaca la relación de sentido entre las situaciones que abordan contenidos específicos y el contexto general dado por los propósitos y la lógica misma de los proyectos. Igualmente, en la definición del “recorte” [11] que se hace de un objeto de conocimiento, para tomarlo como eje o núcleo integrador de una determinada modalidad en la organización de actividades.

En este proceso, y sin haber resuelto muchos interrogantes, se han escuchado preguntas más de fondo y demandas más concretas respecto a la enseñanza y, a los contenidos [12]. Un lugar de preferencia respecto a estas inquietudes se ha expresado en torno a la enseñanza del lenguaje escrito que tradicionalmente ha enseñado la primaria (lo digo en el sentido de tradición y de práctica tradicional) y que ha influido muchísimo en preescolar.

No es de sorprender que esto haya sucedido ya que a partir de la investigación en el marco psicogenético [13] se ha difundido el conocimiento sobre los procesos de aprendizaje de los niños, en este contenido específico, y se han desarrollado investigaciones y propuestas propiamente didácticas que han revolucionado, aunque no dominado aún, la enseñanza de este contenido en educación inicial. [14] En el proceso de asimilación de estas ideas en el nivel preescolar, se ha logrado romper con el mito de que el Jardín de Niños no debía enseñar a leer ni escribir. A esto se ha sumado la demanda social que cada vez reclama, con mayor fuerza y legitimidad, el derecho a ese conocimiento desde las primeras edades.

Otra consecuencia importante a partir de la reflexión entre constructivismo y didáctica del lenguaje escrito, es que ha abierto el camino a reflexionar sobre la legitimidad de

enseñar otros contenidos específicos en el nivel preescolar que correspondan a diferentes campos del conocimiento científico y artístico y, desde esta idea, considerar la pertinencia de construir estas didácticas sin que se pierda la función y la identidad que este nivel tiene en la educación infantil.

Otra visión que profesionalice de manera distinta la actividad docente, implicaría una revisión y resignificación de las formas didácticas con que tradicionalmente se han tratado estos “contenidos” muchos de los cuales, a mi juicio, han estado presentes pero no en su dimensión de objetos de conocimiento ni de objetos sociales y de la cultura, sino como temas que han sido un soporte para otros propósitos.

Retomando la perspectiva general: ¿Que elementos o factores estructurantes en este marco constructivista son los que se recuperan para una elaboración propiamente didáctica? Es decir, ya no para explicar como un sujeto pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento, tema que corresponde a la investigación psicológica, si no para responder a otra que tiene propósitos e implicaciones didácticas y que es: “ ¿cómo lograr que los alumnos pasen de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento en relación con los contenidos escolares?”.[15]

En un enunciado muy general, la perspectiva Piagetiana explica el desarrollo de la inteligencia[16]en la confluencia de la maduración biológica, el ejercicio y la experiencia que el niño va adquiriendo por las acciones que realiza sobre los objetos, desde que nace, y por la interacción social; es decir, por las relaciones que establece con las otras personas con quienes vive y convive en distintos espacios sociales de su vida cotidiana. Señala también la afectividad, como factor inherente a toda conducta y la equilibración, como un mecanismo de compensación activa en la interacción entre sujeto y objeto, en el proceso de construcción del saber. En el enfoque socio-histórico[17], Vigotsky pone el énfasis en la transmisión social y cultural que representan los objetos y prácticas sociales y culturales en que el niño aprende y se desarrolla y, específicamente, en su interacción con los otros seres humanos.

Estos factores, contruidos desde la teoría, han pasado a ser objeto de estudio e investigación de la didáctica, con el propósito de que tengan una función y sentido propio en esta disciplina y se puedan desarrollar estrategias pertinentes para la enseñanza de los contenidos escolares, a partir de sus propias cualidades como objeto de conocimiento y de su función en las prácticas sociales y culturales.

Una “situación” didáctica, con propósitos de enseñanza implicaría una conjunción interactiva entre los contenidos, la intervención del docente y la participación de los niños a partir de la definición de sus características y funciones en ese proceso, las cuales se definen en esta perspectiva constructivista.

Las modalidades en que las situaciones didácticas se organizan y desarrollan pueden ser las actividades puntuales, una secuencia de situaciones o los proyectos. Su complejidad tendría que ver con los contenidos que se aborden. Cada una, con su propósitos, se organizaría en torno a un eje o núcleo que da cuenta de una situación o problema social a conocer y/o resolver. En ese proceso se planifican y desarrollan las situaciones con objeto de crear condiciones para que los niños tengan nuevas experiencias y aprendizajes, desarrollen distintas capacidades y profundicen en otros conocimientos.

Considero conveniente una pequeña reflexión acerca del término situación por que tiene distintas interpretaciones. En el medio educativo ha sido mas familiar el concepto de actividad, como unidad didáctica y su relación con los contenidos. Sin embargo, en una perspectiva integradora, tanto desde el punto de vista de los sujetos como de los objetos de enseñanza, el término “situación” remite a una organización integradora y dinámica de los elementos que la constituyen y de sus relaciones. Estas “situaciones”, en el contexto social y cultural donde toman vida, ocurren en la diversidad de prácticas sociales. En cada una de estas prácticas interviene una particular configuración de saberes que tienen sentido en función de esa práctica. La regularidad de sus repeticiones respecto a la función que cumplen, como rito, ante una necesidad social y cultural, da lugar a que se expresen los lugares y formas de saber y poder de los sujetos así como interacción, entre personas y con los objetos propios de tal configuración.

Cada situación didáctica que se interprete desde esta perspectiva, establece una determinada participación de los sujetos y la inclusión de formas comunicativas congruentes con el eje o núcleo que la define y con los propósitos de la práctica.

Estas “situaciones”, desde los propósitos didácticos implican la articulación entre lo extraescolar y lo escolar. Una articulación que considera la “práctica social” como un contexto de sentido, generador de preguntas, retos y desafíos que movilizan los saberes en los que hay que profundizar en la escuela. En congruencia con este objeto social y los contenidos involucrados, se decide la modalidad para la organización de las actividades.

Es importante, aunque sólo alcance a mencionarla, la forma como Brousseau[18] entiende el concepto de “situación” desde la lógica interna de la construcción del saber. La identifica como una especie de espacio donde el sujeto pone en relación lo que sabe y puede de un cierto objeto de conocimiento para encarar los retos o desafíos que las situaciones problemáticas le presentan. Sin embargo al no ser suficientes estos conocimientos para entender o resolver la situación, se ve en la necesidad de construir otros conocimientos. Es decir, a diferencia del concepto de “situación” antes señalado, que es un contexto con sentido social donde circula el saber, ésta otra alude a una especie de estado de fricción entre lo que el sujeto no sabe o no puede y lo que tiene que saber, respecto a un problema que encarar y tiene que resolver construyendo otros conocimientos.

La posibilidad de ver esta perspectiva del conocimiento hace pensar en la necesidad de una intervención docente sistemática, dialógica y problematizadora, que oriente y guíe el proceso. Esto requiere, a la vez, de un marco flexible y abierto de criterios que permitan pensar los elementos que intervienen y sus relaciones en función de cada situación

Esta perspectiva de la educación infantil, desde los lactantes hasta la primaria, y de allí en adelante, implica una transformación de las funciones y responsabilidades tradicionales de las instituciones de educación infantil, la redefinición de sus contenidos y, por lo tanto, de la función docente. Como en todo proceso de transformación se requiere de convicciones para abordar los conflictos que se generan en el proceso.

Asumirse en la función de “enseñante” o maestra de aquello que se enseña o pretende desarrollar requiere, entre muchas otras cosas, de tener una identidad que lo sostenga. Esta identidad ha correspondido mas a los docentes de la primaria que a las del jardín de niños donde su función, como “educadora”, ha tenido orientaciones muy diferentes. La idea dominante en preescolar ha sido que los niños vayan al jardín a que se les eduque, a que jueguen, a que se socialicen. A que se les eduque en los buenos hábitos y en adquirir una disciplina en relación a los comportamientos escolares. A que se socialicen en la adquisición de todo tipo de hábitos, que si bien no son malos de por sí, se han tenido como metas prioritarias en la educación infantil. A que entren a la lógica de la actividad – juego, es decir, del juego como instrumento de control y como señuelo para los aprendizajes, es decir, a que “jueguen” pero renunciando al acto libre de jugar.

Ser “seño” o “señorita” o “miss”, como ahora les dicen o simplemente educadora, es diferente de ser la maestra de primero o de segundo, que es buena porque enseña, aunque sea dura con la disciplina. En el caso de los aún mas pequeños, el concepto de lo educativo se ha restringido, generalmente, al de otorgar los cuidados asistenciales básicos.

¿Podemos hablar de los centros de desarrollo infantil y de los jardines de niños como escuelas?.

En torno a esta pregunta podemos ver aproximaciones contradictorias. A lo largo de los años la escolarización ha estado asociada a la escuela primaria y niveles posteriores. Escolar, remite a la idea de escuela y en la escuela se enseña y se aprende. De hecho, sigue pensándose que es en la primaria donde comienzan los aprendizajes socialmente valorados y esto involucra la cantidad de métodos y técnicas que sirven para ello. Antes, institucionalmente hablando, nada importante pasaba por las cabezas de los niños.

Al jardín de niños se le ha visto como preparador para el gran inicio de los aprendizajes que ocurriría en la escuela primaria. Respecto a la guardería, o nombres equivalentes, tiene vida aún la idea original de que los mas pequeños van a que se les entrene debidamente en sus funciones fisiológicas, a cuidar que no corran riegos físicos, a que

reciban sus alimentos, a adquirir buenos hábitos de disciplina e higiene y algunas habilidades básicas. No es que esto esté mal sino que, institucionalmente y por mucho tiempo, ha habido un vacío de reflexión respecto al enorme potencial de aprendizajes y desarrollo que tienen los niños y cómo hacer para lograrlo, no solo como entrenamiento.

La primaria, entonces, ha legitimado su espacio pedagógico como un lugar donde los niños sí van a aprender y no a jugar (total descalificación del juego en lugar de abrirle sus espacios). Es por ello que en el currículo de este nivel y los que siguen, el concepto y función de los contenidos “serios” y “formales” tienen legitimidad. En este sentido se ha pensado que hablar de currículo en educación infantil no es propio y que al hacerlo no se toman en cuenta las necesidades y características de los preescolares. Es así que asociar la escolarización a la idea de los métodos tradicionales, de la primaria principalmente, adquiere un sentido negativo.

Parte de la realidad es que no ha existido, en México por lo menos, una tradición pedagógica que haya generado una estructura conceptual ni metodológica en relación a lo que implica moverse en el concepto de contenidos pertinente a esta fase del desarrollo, aún cuando está demostrado, por la experiencia de otros países, la plena posibilidad de hacerlo [19].

He señalado cómo, el jardín de niños, ha establecido su diferencia con la primaria organizando sus tareas en relación a los juegos y transformando esta actividad esencial en “métodos” donde las diferentes actividades se disfrazan de “juegos” o de “..juguemos a...”. Creo que es importante insistir en ello porque, en pocas palabras, esta forma de asumir el juego, que se ha institucionalizado y escolarizado impide a los niños acercarse al sentido de lo que es jugar, y la función que tiene. Distorsiona la posibilidad de considerar, en la organización escolar, un equilibrio entre las actividades que son propiamente de enseñanza y el espacio para jugar. Y sobre todo cancela lo mas sensible del desarrollo infantil que es encontrarse, jugando, en el espacio de la magia, del sueño, de la fantasía, de la poesía; de transitar en el mundo de la creación, en los límites entre la ficción y la realidad; por lo tanto, de vivir la antesala de los lenguajes artísticos. Esta

reflexión no es simple; no jugar va en detrimento de la constitución del sujeto en su desarrollo simbólico.

La idea de los contenidos y la escolarización, al interior de esta cultura pedagógica, tan particular, pareciera agredir una especie de sentido originario que rompe con algo idílico y hace incompatible pensar en una enseñanza seria y profunda y en una formación profesional seria, exigente y profunda. Esto implicaría dejar de reconocer a los niños como chiquitos incapaces, “tontos” y a quienes hay que resolverles la vida por que “no entienden”. Estos estereotipos han impedido, lamentablemente, el placer enorme de dialogar con los niños en su propia lógica y posibilidades y aprender de sus pensamientos cuando intentan comprender el universo físico y social en que viven.

Paradójicamente observamos, en la práctica actual en los jardines de niños, que muchas educadoras realizan esa forma tradicional de escolarización o primarización, que estamos cuestionando y que se expresa, en la mayoría de los casos, en formas totalmente mecánicas y repetitivas de enseñar a los niños, por ejemplo, a leer y escribir, a sumar y restar, aprender idiomas o aprender computación.

La escolarización en el nivel preescolar desde el marco constructivista está lejos de estas ideas. Hace intervenir el concepto y desarrollo de la autonomía infantil como herramienta para el desarrollo de todas sus capacidades. Asume la construcción de conocimientos como un valor y un derecho legítimo desde las primeras edades y da un peso fundamental al acto de jugar. Estas ideas se apoyan, justo, en las características infantiles y en el conocimiento del objeto de enseñanza; de esta manera es posible crear un espacio didáctico para que ocurran las experiencias educativas y para orientar la intervención docente.

La flexibilidad y apertura que requiere una propuesta así, no se contradice con la seriedad, el rigor y sistematización que exigen las fases del proceso. Por ejemplo, saber que los niños aprenden de distintas maneras sugiere diversas formas de organización de las experiencias: con objetos, en el marco de situaciones y prácticas sociales, en el acompañamiento con mayores que guían de cerca su procesos; en la interacción con otros

niños que saben mas o que saben menos, en equipos, en el grupo total, en interacción con valores y diversidades humanas; observando, imitando, creando y otras.

Es importante insistir en la idea, tan generalizada de que los niños por ser chiquitos son tontos e incapaces. Es frecuente escuchar comentarios en el sentido de que: “aún no saben.....”, “aún no pueden.....” o que algún día llegarán a ser o saber lo que deben. La ideología de la falta y de no hacer con exactitud lo que se pretende, además de ser discriminadora, no corresponde a una visión constructivista que se sostiene en el concepto de proceso. En esta idea, los niños son, saben y pueden hacer muchas cosas en un momento dado; las hacen a su propio ritmo, forma y contenido de acuerdo a sus determinaciones históricas y a las características universales de esa fase del desarrollo. Eso determinaría el punto de partida de la intervención docente para ayudarlo a avanzar a un mayor grado de desarrollo. Así que la idea que sugiere que todos los niños de cierta edad deben hacer, decir, saber y pensar lo mismo, queda anulada.

Es indudable que cada niño o niña puede llegar más allá de lo imaginable y de lo que las normas decidan. Sin embargo esto depende, en gran medida, de cómo se entiendan y aborden sus procesos de aprendizaje y desarrollo, tema de este artículo. Para avanzar, ampliar y profundizar en conceptos y acercamientos didácticos desde el punto de vista constructivista, ayudaría considerar las posibilidades que al respecto ofrecen Vigotsky y Bruner. Dada la brevedad del artículo y por la pertinencia que tiene con el tema tratado, sólo quiero destacar algo que me parece importante en los planteamientos de Vigotsky.

Considera este autor que el aprendizaje implica los nuevos conocimientos y que el desarrollo los profundiza y hace cada vez mas complejos y significativos [20]. Es decir, ubica los aprendizajes como condición previa al desarrollo o, dicho en la lógica escolar, se organizarían primero situaciones que den lugar a nuevos aprendizajes y se trabajaría luego en el sentido de profundizar esos conocimientos. En esta lógica, la relación entre aprendizajes y desarrollo de distintas capacidades, conocimientos y valores, a lo largo de la vida, irá siempre de la mano.

Integrar algunas de las ideas planteadas en este artículo, me sugiere que estos conceptos podrían dar una especie de identidad a la lógica de las didácticas en educación infantil. Es decir, para adquirir los primeros aprendizajes se requiere que los niños tengan oportunidades de participar y vivir experiencias interesantes y significativas en situaciones donde los saberes sociales, culturales, científicos, comunicativos y muchos otros, adquieren su funcionalidad y sentido, en el uso social que de ellos se hace para resolver la vida.

Estamos hablando de situaciones que pueden ser extraescolares y escolares y que se experimentan en toda su complejidad. Unas se recuperan para abordarlas didácticamente en el Jardín o CENDI ; en ocasiones se va a ellas en el contexto vivo de la comunidad. El criterio es que sean reales, o tan reales como sea posible. Se podría de esta manera tener experiencias con las formas sociales que adquieren los contenidos, la forma y función de las interacciones entre las personas y con los objetos y espacios; el lenguaje que utilizan, los saberes que circulan.

Condiciones similares, pero enfocadas al desarrollo de un conocimiento específico, como podría ser el lenguaje escrito, que he citado como ejemplo, requieren de entrar a ese concepto de didáctica específica, pero integrada a una situación de sentido.

Por lo tanto, avanzar en el desarrollo de capacidades y en la construcción de sentidos, son propósitos esenciales que se conjugan en estos planteamientos. En este sentido, el acompañamiento personal del docente y de otros adultos en las exploraciones y anticipaciones que un niño hace en ese proceso, es una de las formas de intervención más importantes. Ayudarlo en lo que no sabe o puede, identificar y reconocer sus anticipaciones y valorar sus avances, va más allá de lo técnico de la enseñanza, ya que incide en la dimensión afectiva, en las sutilezas de la relación humana, en la posibilidad de despertar la confianza en sus capacidades y sintiendo el apoyo en la construcción de una identidad positiva.

Organizar un currículo de educación infantil tomando como núcleo el desarrollo de las capacidades humanas, en su sentido más amplio y universal y no por ello menos

organizable e integrador, corresponde a una ideología que implica conocer y respetar lo que cada niño o niña es, sabe y puede, pero también lo que es capaz de aprender, desarrollar y crear si se le ofrecen oportunidades congruentes con sus características y necesidades fundamentales. Entre ellas la de jugar en el despliegue de sus acercamientos para comprender, manejar y representar el mundo en que vive. En última instancia, el ejercicio de una autonomía e independencia progresivas, en todas las capacidades, son la finalidad del desarrollo y el desarrollo mismo, como proceso, es la base de mayor independencia y autonomía en el dominio de esas capacidades. Estas serán las armas con que los niños y niñas cuenten para comprender y saber moverse en el mundo en que viven y poder acceder a otros universos.

[1] En el contexto de esta metáfora, la tierra simbolizaba uno de los elementos peligrosos de los que había que proteger a los niños.

[2] Núñez, Elisa, Teoría y Práctica del Kindergarten. Interpretación de los juegos de la madre, Tomos I y II, Librería de la Viuda. de CH. Bouret, Paris México, 1917.

[3] Núñez Elisa, op. Cit.

[4] Núñez Elisa, op.cit. tomo II pp.93

[5] Zapata Rosaura, Teoría y Práctica del Jardín de Niños, México, 1962

[6] Zapata R. Op.cit, pp 10

[7] Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Preescolar. Programa de Educación Preescolar, Cuadernos SEP, México 1981

[8] Secretaría de Educación Pública, Programa de Educación Preescolar, México, 1992

[9] Lavatelli, Illinois, 1970. Bingham, Newman, Saunders y Hooper, Wisconsin, 1976. Kamii y de Vries, 1974. Weikart (High Scop), Michigan, 70s

[10] Lerner Delia, La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición, en Jose Antonio castorina, Emilia Ferreiro, Marta Col de Oliveira, Delia Lerner, Piaget – Vigotsky contribuciones para replantar el debate. Paidós Educador, México 1996

[11] Nemirovsky Myriam, La integración de contenidos. El papel de lo general y de lo específico: ¿un problema didáctico? en La atención del niño preescolar, entre la política educativa y la complejidad de la práctica. Fundación SNTE para la Cultura del maestro mexicano A.C. – IEEPO, México 1995, pp 89 - 112

[12] Arroyo A. Margarita, El lugar del niño, Sentido y Naturaleza de los contenidos en la propuesta metodológica de educación preescolar. Básica, Revista de la Escuela y el Maestro No. 10 Mexico, 1996, pp 6-16

[13] Ferreiro Emilia y Teberosky Ana, Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, Siglo XXI editores, México 1979

[14] Nemirovsky Myriam , Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños. Paidós, México 1999 Otras autoras con amplia producción en el tema son:, Kaufman Ana María, Lerner Delia, Teberosky Ana, Molinar Claudia, Siro Ani, Castedo Mirta....

[15] Lerner Delia, Op cit. pp.72

[16] Piaget J, Inhelder B., Los Factores del Desarrollo Mental en Psicología del Niño, Ediciones Morata, España 1972, pp 150 - 158

[17] Wersch James V., Vigotsky y la formación social de la mente, Paidós, España 1995

[18] Brousseau, G., ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas? En Enseñanza de las ciencias, 1991, 9(1), 10 –2, IREM, Université de Bordeaux I, Francia.

Versión castellana de Luis Puig.

[19] Como ejemplo puede citarse, del Ministerio de Educación y Ciencia de España, el Diseño Curricular Base. de Educación Infantil, la propuesta curricular de la provincia de Buenos Aires en Argentina.

[20] Citado en Bassedas Eulalia, Huguet Teresa, Solé Isabel, Aprender y enseñar en educación infantil, Graó Serie metodología y recursos, España 2000