

Raíces, tradiciones y mitos en el Nivel Inicial. Dimensión historiográfico-pedagógica**

Ruth Harf, Elvira Pastorino, Patricia Sarlé, Alicia Spinelli, Rosa Violante y Rosa Windler

En este capítulo nos ocupamos de algunas tradiciones y mitos que rondan en el nivel y de la imagen social de la maestra jardinera. Iniciamos este recorrido tratando de precisar el origen de algunas prácticas de sala cotidianas como el intercambio, la merienda, el uso de materiales de desecho.

Indagación de algunas raíces y tradiciones que mantienen vigencia en las prácticas docentes cotidianas

En la vida del jardín de niños, muchas veces nos encontramos con prácticas cuyo origen difícilmente podemos explicar. Son usos, costumbres y tradiciones que pasan de generación a generación formando parte de la tradición oral transmitida entre docentes del nivel y que, en general, responden a mandatos "fundacionales". Las aprendimos en nuestras primeras experiencias como docentes y las fuimos acumulando como saberes válidos.

En los diálogos entre maestros es común escuchar comentarios del siguiente tipo: "estos chicos no tienen hábitos"; "en la sala se trabaja primero con el cuerpo, después con los objetos y finalmente se pasa a la hoja", "descansamos un poquito después de la merienda"; "nos sentamos en la alfombra para hacer el intercambio"; "¿saben qué tengo adentro de esta linda caja?"; "maestra jardinera, maestra basurera". ¿Cómo nacieron estas tradiciones? ¿Qué vigencia tienen en la actualidad?

Nos preocupamos por estas prácticas dado que, en ocasiones, las hemos visto transformarse en "rutinas sin sentido". El docente parece adoptarlas por la fuerza que tiene la tradición más que elegir las por su pertinencia para el grupo de los alumnos y la realidad con la que trabaja.

Algunas de las fuentes de origen de estas acciones pueden ser:

- Acciones concretas que tuvieron sentido en el momento en que se originaron en función de las concepciones pedagógicas, filosóficas, psicológicas, etcétera, de entonces (por ejemplo, la "enseñanza de las nociones", "los hábitos y las buenas costumbres") y que se "repiten" parcialmente descontextualizadas del ideario pedagógico del cual surgieron.

- Interpretaciones deformantes o simplificaciones de algunos métodos y prácticas iniciales (por ejemplo, el ambiente apropiado para el niño vs ambiente infantilizado).

* En *Nivel Inicial. Aportes para una didáctica*, Buenos Aires, El Ateneo, 1999, pp. 66-87

Intentamos a continuación caracterizar y rastrear algunos de los orígenes de estas prácticas a fin de comenzar a dar ciertas pistas que nos permitan tomar decisiones sobre su pertinencia actual, la necesidad de su resignificación o su descalificación. Para ello, en algunos casos, presentamos fragmentos de los primeros libros que se editaron en el país sobre el jardín de niños, y en otros, utilizamos algunas anécdotas que nos permitan ilustrar la propuesta didáctica.

La enseñanza de las nociones

Cuando Froebel, María Montessori, las hermanas Agazzi iniciaron sus experiencias en la educación de niños pequeños, estaban sentando las bases de lo que hoy conocemos como Nivel Inicial. En Argentina, estos educadores tuvieron una fuerte influencia a partir del movimiento de la Escuela Nueva, con Clotilde Guillén de Rezzano, Rosario Vera Peñaloza, Margarita Ravioli y tantos otros meritorios educadores argentinos.

En ese momento se definía el aprendizaje como asociación perceptiva y sensorial. Las propuestas didácticas se centraban en la ejercitación de los sentidos y en las experiencias físicas con los objetos. Uno de los manuales para las maestras jardineras lo " expresa de la siguiente forma:

A medida que el niño crece, sus formas de conducta se hacen cada vez más numerosas y algunas de ellas por la rutina se convierten en hábitos. El adelanto general del niño se puede medir con base en su conducta mental. La conducta general se nutre y vigoriza por el desarrollo intensivo del sistema nervioso. Éste conducirá las sensaciones que serán las encargadas de modelar el cerebro por medio de sus adquisiciones, las que se traducirán en moldes de conducta. Las percepciones son *moldes de conducta* con que el ser reacciona ante el mundo exterior. El niño va formando su haber mental con base en numerosas percepciones y la mente se irá así, día a día, enriqueciendo con nuevos moldes de conducta de los cuales algunos se tornarán en verdaderos hábitos y otros en conocimiento. El conocimiento está formado por moldes de conducta perfectamente clasificados en la mente y que el ser normal es capaz de aprovechar en las oportunidades que se le presenten, ante los mismos estímulos o estímulos semejantes a los que los provocaron (Armanini, 1950, p. 10)¹

Frente a esta definición del aprendizaje, no es de extrañar que las propuestas didácticas se basen en ofrecer elementos sensibles a la percepción y a la observación de los alumnos. En términos de Aebli (1973)² "es la didáctica de las lecciones de cosas", también llamada a veces "didáctica de la tiza de color".

Teniendo como base esta definición de aprendizaje, se idearon una serie de actividades, juegos y procedimientos tendientes a educar los sentidos (el sentido cromático, el oído, el tacto, el olfato); juegos viso-motores y matrices (encajes

¹ M. M. L. S. De Armanini, *Jardín de Infantes. Juegos sensoriales y material didáctico*, Buenos Aires, La obra, 1950

² H. Aebli, *Una didáctica fundada en la psicología de _Jean Piaget*, Buenos Aires, Kapelusz, 1973.,

planos, plantados, plantillas de ubicación de objetos en el espacio); ejercicios de silencio, atención y memoria, etcétera. Estos materiales y juegos fueron los propuestos y diseñados inicialmente por M. Montessori, O. Decroly, y las adaptaciones argentinas al material didáctico fueron obra de Rosario Vera Peñaloza.

En una de las guías para el trabajo del jardín de niños sobre la enseñanza del color, encontramos descritos los pasos a seguir por la maestra. La presentamos en detalle pues creemos que coincide con la forma que algunos docentes utilizan para enseñar las nociones espaciales (arriba, abajo-adelante, atrás). las figuras geométricas, etcétera.

Enseñanza del color rojo:

Se iniciará con la adquisición de la idea de color. El nombre de éste, representación abstracta y convencional, surge como una necesidad denominativa, para saber a qué nos referimos y el mismo niño la buscará cuando advierta que a cada cosa se le distingue por un nombre, igual que a él.

[...] Los ejercicios de color se iniciarán con el rojo continuando con el amarillo y por último el azul. Luego recién se introducirán sus combinaciones.

Juego I. Sobres con tarjetas o recortes de cartulina o bien "formas de vida" (autitos, siluetas de muñecas, etcétera) de color rojo y blanco. El material deberá ser idéntico, uno con color y otro no. Primero jugará en forma libre para familiarizarse con el mismo, luego, a una invitación, lo separará por color. Si se equivoca, deberá corregir él mismo sus errores o bien hacerla algún compañero. Al final del juego, y esto vale para todos los que se realicen en el Jardín de Infantes, deberá guardar las tarjetas dentro de los sobres (Armanini, 1964).³

Las indicaciones continúan con ejercicios de *generalización* (por ejemplo, presentar clavos, maderitas, lanas, pintados o teñidos de rojo, junto con idénticos elementos pintados de blanco) y *agrupamiento de todas las especies por color*. Concluida la enseñanza del rojo se procede a trabajar con otros colores (amarillo y azul), identificándolos en figuras geométricas o "figuras de la vida", agrupando objetos de diversos colores.

Una vez que se trabajó la "idea" de color surge la denominación, "debe ahora, por medio de la memoria, retener el nombre distintivo de cada una de esas ideas para entender lo que le piden y hacerse entender por los demás" (Armanini, 1964).

³ M. M L. S. De Armanini, *Guía didáctica para la maestra jardinera*, Buenos Aires, La obra, 1950.

Tal como se señaló al comienzo, el supuesto de base está en la definición de cómo aprende el niño: a partir de un proceso de abstracción de la imagen empírica del objeto. Por eso se buscaba provocar impresiones en el espíritu del niño. a través de la presentación de los objetos o "demostraciones" en la clase. Los niños sólo repetían lo que el maestro había expuesto. Se buscaba aislar cada noción para que el niño pudiera aprenderlas por separado y no confundidas entre sí. La idea subyacente es formar por separado cada idea por miedo a que una imagen borre a la otra (Aebli. 1973).

También hemos observado que en las salas del jardín, en la actualidad. no sólo se establece una secuencia para la noción. sino que siguiendo los principios de ir de lo "simple a lo complejo" y de lo "concreto a lo abstracto", e incluyendo los aportes de diferentes teorías psicológicas, se tiende a repetir las actividades buscando una secuencia supuestamente similar al desarrollo evolutivo del niño es decir, se trabaja primero con el cuerpo, luego con los objetos y finalmente se pasa al plano gráfico.

La irrupción de las teorías psicológicas que le dan significación a la actividad del sujeto en la construcción del conocimiento comienza a tornar secundarias estas actividades centradas en la percepción y la actividad motriz. Sin embargo, la aplicación o simplificación que se hizo de la forma en que el niño construye, por ejemplo, la constante de objeto (y dentro de ella el color), pareció reforzar las prácticas anteriormente mencionadas. Una rápida recorrida por algunos "cuadernillos de aprestamiento" o por textos dirigidos a las maestras jardineras, muestra que éstos proponen una serie de actividades de ejercitación de las nociones, que partiendo desde un "aparente" fundamento en la teoría psicogenética de Piaget, terminan dando una propuesta fuertemente empirista.

Una punta para desenredar este ovillo puede consistir en encontrar respuestas a algunas de las siguientes preguntas: ¿en qué medida o qué aspectos relacionados con estas nociones se conforman en contenidos de enseñanza en el Nivel Inicial?; ¿cuál es el ámbito para el tratamiento de los saberes previos de los niños?; ¿desde qué propuestas metodológicas hacerla?

Los hábitos y las rutinas de la vida cotidiana (saludos, intercambio, higiene, alimentación, descanso)

En la mayoría de los casos, el día escolar de los niños en los jardines de comienzo de siglo era más extenso de lo que es actualmente. Los niños ingresaban por la mañana y se retiraban luego de la merienda de la tarde. Prácticas de la vida cotidiana tales como la alimentación el descanso y la higiene eran parte fundamental de la organización del tiempo en el jardín. Se privilegiaba en ellas el aprendizaje de los hábitos de orden higiene y cortesía así como el sentido de la responsabilidad la libertad y la propia actividad. Estos aspectos eran centrales para la fundamentación del rol social y pedagógico de la escuela que tenía por objetivo "preparar para la vida".

Anualmente, existen jardines de jornada simple y de jornada completa. En los primeros, el tiempo de permanencia del niño es más breve, reduciéndose en algunos casos a tres horas diarias. Sin embargo, parece poco cuestionada -la duración de algunas rutinas tales como la merienda, el momento del descanso o el intercambio diario de novedades, que suelen ocupar- alrededor de 50% del tiempo efectivo que el niño está en la escuela. Para muchos maestros, estas actividades cotidianas continúan centradas en la enseñanza de los hábitos y cuesta trabajo encontrar otra forma de resignificarlas, sustituirlas o de revisar la pertinencia de estas tradiciones en relación con otras situaciones didácticas que impliquen mayor caudal educativo.

En los primeros textos que guiaban la tarea de la maestra jardinera encontramos las siguientes recomendaciones:

- La merienda. Es el momento de prepararse para tomar la merienda, la ocasión para la adquisición de hábitos de higiene y aseo. Cada niño retira de su perchero o armario su toallita individual y en el lavabo maneja los grifos y canillas, usa el jabón, aprende a secarse. Momento evidentemente educativo y formativo, que la docente debe aprovechar al máximo, otorgándole la importancia debida. Se cuidarán especialmente los detalles al poner la mesa.
- El descanso. Inevitable y necesario será el reposo en esta sala. Este pequeño dormía en su hogar, hasta no hace mucho, una prolongada siesta. Además su continuo movimiento y su poca resistencia física necesitan un periodo, aunque breve, de total reposo. Las alfombritas individuales, las reposeras, o en último caso su propia sillita, serán los elementos utilizados, en un ambiente tranquilo y silencioso (Cordeviola de Ortega, 1969).⁴
- El saludo inicial. Nuestros chiquitos son eminentemente sociables, tanto que llama la atención de los visitantes su gracia y desenvoltura para saludar y entablar conversación.

Acostumbrados a saludar como corresponde es, sin embargo, una de las prácticas que más trabajo nos ha dado inculcar a la mayoría.

Uno de los medios de que nos hemos valido con resultados más favorables ha sido introduciendo, como primera ocupación del día, el "juego de los saludos"... Al comienzo de la jornada escolar, inmediatamente después de la entrada a clase, los pequeños se agrupan en círculo alrededor de la maestra... hace un signo a una de las niñas... y así sucesivamente, hasta que desfilan todos los pequeñitos (Muñiz de Zinny, 1933)⁵.

⁴ M. I. Cordeviola de Ortega, *Cómo trabaja un jardín de infantes*, Buenos Aires, Kapelusz, 1960.

⁵ T. Muñiz de Zinny, *El jardín de infantes en la Argentina*, Buenos Aires, 1933.

- El intercambio. Tal es la conversación matutina, rito diario, que un himno casi religioso acompaña. Es la reunión de las buenas voluntades: al llamado contestan con un firme "presente", o un "aquí estoy"; es la hora de las discretas alusiones a alguna tontería olvidada, cuya repetición es necesario impedir, y es también la hora de las resoluciones, antes de la dispersión para la jornada: es el minuto de recogimiento, en que se dominan las dificultades. Es también el aprendizaje del decoro: el círculo que forman al sentarse es redondo, es un pequeño salón, en el que cada uno trae a voluntad el relato de incidentes o experiencias personales y en él se aprende a escuchar en silencio, a respetar a los otros (Faure, 1958)⁶

Podríamos preguntarnos cuál es el lugar de estas prácticas en la sala del jardín y qué lugar deberían tener a lo largo del día escolar.

En defensa de la enseñanza de los hábitos aparecen quienes sostienen que en la infancia se "aprenden los buenos hábitos", y cuando se observa a un niño que no hace lo que se espera de él en términos de higiene, orden y cortesía, se habla de "malcriado". Así surgen cuestiones tales como la resistencia de algunas maestras jardineras a "prestar" su sala a los alumnos residentes de los institutos de formación, porque "los niños van a perder los hábitos". El periodo de adaptación es importante porque en él se "aprenden los hábitos".

Una respuesta parcial a este interrogante la encontramos en el Diagnóstico Educativo del Nivel de Escolaridad Inicial (1985-1986) realizado con el objeto de evaluar el estado del Nivel en las escuelas dependientes de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires al comienzo del periodo democrático.

Se les formularon a los docentes tres preguntas: ¿cuáles son los objetivos más importantes del nivel inicial?, ¿cuáles consideraba que se logran con mayor facilidad? y ¿cuáles les resulta más difícil lograr? Las respuestas se centraron en los aspectos vinculados con la socialización y los hábitos (67%). Resulta interesante una de las apreciaciones del informe al respecto:

[...] No hay diferencias significativas en los grupos con referencia a lo que consideran son los objetivos principales del jardín: para todas ellas el objetivo global de socialización es el fundamental. Los objetivos que las maestras consideran que son los más importantes para el nivel son, a la vez, los que les resultan más fáciles de lograr [...] Cuando el docente no logra los objetivos propuestos atribuye la dificultad a diferentes fuentes: los padres, los niños, la escuela y/o a sí mismo (Bertoni, A, 1987).⁷

⁶ M. Faure, *El jardín de infantes*, Buenos Aires, Kapeluz, 1958.

⁷ Alicia L. De Bertoni, *El diagnóstico educativo del Nivel de escolaridad inicial*, Proyecto 5, año 1985-1986, Secretaría de Educación, MCBA, 1987

Es importante que dejemos en claro que no estamos proponiendo dejar a un lado la enseñanza de los hábitos "sociales" (al menos de aquellos que resulten necesarios para desempeñarse con economía de esfuerzos en la vida cotidiana) sino que buscamos darle el significado que éstos tienen en relación con las normas sociales organizativas necesarias para la convivencia y el bien común.

¿Qué significa "hábito"? Según su definición, la palabra "hábito" presenta dos aspectos diferentes: "vestido, y especialmente el de los religiosos y religiosas" y "costumbre adquirida por la repetición de un acto"⁸.

Parafraseando la definición podríamos decir que en el jardín los niños aprenden a "comportarse tal como la sociedad espera de ellos" (ponerse el vestido esperado) a "fuerza de repetir determinadas actividades" (costumbres). El problema se nos presenta ya que, como dice el refrán, "el hábito no hace al monje" y aprender una rutina no determina que el sujeto sea más libre y responsable. Una cosa es el "hábito" y otra la "autonomía".

En el punto anterior, desde la didáctica sensual intuitiva, los hábitos son "moldes de conducta" que el niño pone en juego ante estímulos semejantes a los que fueron aprendidos. A fuerza de ser repetidos, son incorporados y el estímulo utilizado a la hora de fijarlos (un canto, un palmeo o la simple repetición de un premio) suele ser sumamente efectivo. Si volvemos a la intención original de los que promovieron este tipo de actividades veríamos que fueron pensadas para:

- Excitar la actividad voluntaria y la iniciativa propia haciendo participar al niño Adaptar el trabajo a la capacidad volitiva, al modo de orientarlo, a la resistencia y a al tipo de fatiga.
- Combatir automatismos inútiles por el cambio voluntario de actividades.
- Dar al niño la noción de obligación, de responsabilidad y de sanción (Borruat, L. 1924).⁹

La propuesta no pasa por no atender a la formación de hábitos, sino por darle el significado que éstos tienen para la vida en común. Más que responder a una consigna en forma automática¹⁰ buscamos, como quienes pensaron estas actividades, que los niños sean autónomos. Este lento aprendizaje hacia el "gobierno de sí mismo" encuentra en el jardín, en el trabajo con otros, un espacio privilegiado. Las situaciones cotidianas de convivencia, la necesidad del silencio para escuchar al otro, el atender a puntos de vista diferentes de los propios, no

⁸ *Diccionario ilustrado de la lengua española*, Buenos Aires, Sopena, 1970.

⁹ L. Borruat, *Organización de las clases pre-escolares*, Buenos Aires, Roberto Canals, 1924.

¹⁰ Nos parece importante precisar en este momento que algunos hábitos tales como la higiene de manos apela a una norma de higiene social (que requiere ser aprendida como tal) pero también connota en su enseñanza la búsqueda de la mecanización y la economía de esfuerzo a través del desarrollo de una habilidad (en este caso psicomotriz).

sólo buscan que el niño cuente con un sistema organizado de nociones y de buenos hábitos sino que le permiten ir pasando de las manifestaciones egocéntricas iniciales a otras que tiendan a lograr la cooperación y la coordinación de tareas con otros sujetos.

Respecto a la pertinencia de estas actividades cotidianas, numerosas investigaciones dan cuenta de la importancia del intercambio cotidiano, por ejemplo, para el desarrollo del lenguaje oral y la comunicación con otros (Kantor, R.; Elgas, P.; Fernie, D., 1989)¹¹ o del momento de la merienda como espacio propicio para el trabajo con variables didácticas para la enseñanza de la matemática (Parra, c., 1994)¹²

Pareciera entonces que muchas de las respuestas relativas a cómo resignificar estas actividades están vinculadas con la asignación de oportunidades cotidianas para la enseñanza de actitudes y valores, conceptos y procedimientos, por parte del maestro más que con la simple búsqueda de la "fijación de rutinas" relacionadas con las buenas costumbres o las necesidades fisiológicas de los niños.

Estas enseñanzas tienden a que los niños se comporten según lo que se espera de ellos, a saber: esperar turno, formar fila, no moverse del lugar asignado, no molestar a sus compañeros, etcétera. La idea subyacente a todas estas prácticas es que éstas servirán como fundamento para el cumplimiento de normas en los niveles superiores.

El ambiente y los materiales de desecho

El ambiente del jardín diseñado por María Montessori tenía como objetivo pedagógico que el niño se sintiera en la escuela como en su "casa", de tal modo que pudiera moverse con libertad y responsablemente. Las indicaciones didácticas al respecto eran muy precisas:

El mobiliario.

..

Una condición esencial que la buena organización de las clases exige, es que el niño trabaje con libertad e independencia, por una parte, y que con ella tenga los elementos materiales indispensables que le permitan el cultivo del sentido de responsabilidad. Es, por lo tanto, indispensable que cada uno tenga un mueble de su pertenencia, a cuyo cargo estará su cuidado y

¹¹ Rebecca Kantor; Peggy Eigas, y David Fernie, "First the look and then the sound: creating conversations at circle time", en *Ear/y Childworld Researc* Quarterly, núm. 4, pp. 433-448.

¹² Cecilia Parra, Número, espacio y medida e11 el Nivel11icial, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos, TFOPEI. 1994.

conservación. El interior del aula debe ser sencillo, pero caracterizar con perfiles propios el ambiente de la educación que se imparte. Frisos con escenas infantiles, cómicas, morales, evocativas todas; planteras con plantas, flores; dos o tres leyendas morales, etcétera. Todo sin cargazonas y revelando el mayor buen gusto (Borruat, L, 1924)¹³

Tal como veremos más adelante en el "mito de la infancia feliz" muchas veces encontramos que este ambiente expresa más una concepción de infancia añorada e idílica que un acondicionamiento del ambiente para que el niño se sienta en él seguro y libre.

En ocasiones pareciera confundirse esta necesidad de preparar un espacio acorde con el tamaño y la realidad de los niños con la creación de un ambiente fantaseado y estático que no le ofrece posibilidades distintas de las que podría encontrar en su hogar. Frisos que nunca se cambian, dibujos estereotipados, carteleras estáticas, rincones predeterminados (que se "congelan" en el curso del año), espacios pautados para algunas actividades, color-es uniformes en función del nombre de la sala, mobiliario ubicado en determinado lugar de una vez y para "siempre" como si estuviera "clavado" en el piso, etcétera, no están muy lejos de lo que María Montessori o Dewey buscaban como forma de acercar la vida cotidiana a los niños?

Respecto al *material didáctico*, Froebel fue uno de los primeros que lo diseñó buscando que los niños "aprendieran haciendo". Citando a Faure M. (1958) señala:

Si mi material de enseñanza posee alguna eficacia, no lo debe a su apariencia exterior, sino exclusivamente a la manera como lo utilizo (Faure, 1958)¹⁴

Otro autor señala que:

El material didáctico no es más que un medio empleado para provocar el desarrollo de una función (que en este caso es un provocativo externo) o satisfacer una necesidad que el niño tiene (fenómeno introspectivo).

El material ordenado en secciones de acuerdo con su objeto debe ser convenientemente distribuido y al alcance del niño, de modo que haga uso de él cuando le plazca. Por eso las estanterías, armarios o alacenas no deben tener más de 1 40 de altura... El niño debe ser habituado, y se consigue con toda facilidad, a querer los enseres del aula y a cuidarlos..., y terminada su tarea, a acomodar el material como lo encontró... Este principio de orden es uno de los factores de autodisciplina más importantes (Borruat, L., 1924)¹⁵

¹³ L. Borruat, *Organización de las clases pres-escolares*, Buenos Aires, Roberto Canals 1924.

¹⁴ M. Faure, *El jardín de infantes*, Buenos Aires, Kapelusz, 1958.

¹⁵ Borruat, op.cit

En el Nivel Inicial, además del material adecuado para los niños en las diferentes actividades, en muchas oportunidades la maestra jardinera "confecciona" ese material. Quizá podamos rastrear el origen de esta práctica en el descubrimiento de las hermanas Agazzi, quienes ante la carencia de material apropiado para llevar adelante sus clases. "inventan" lo que denominaron el Museo Didáctico. En el siguiente relato. Martha Salotti rescata esta novedad:

Rosa (Agazzi) necesitaba material didáctico. ¿De dónde sacarlo? ¡Ah, el secreto de los bolsillos de los niños, donde ellos guardan los tesoros que los adultos arrojan a la basura! ¿Cómo es que la madre no ha visto el valor de este vidrio verde?

¿Cómo es que ha tirado este pedacito de piolín de tres colores?, ¿y este trozo de alambre tan finito que ya ha tomado cinco formas distintas sin romperse?, ¿y este clavo con la punta apenas torcida? ¡Ah, qué descuidados son los "grandes"! Ningún lugar es más seguro que sus propios bolsillos para guardar esos tesoros.

Rosa captó lo que representaban para el niño esas posesiones viendo temblar los labios de un pequeño al que le sacaba. por temor de que se hiciera daño. un fragmento de loza con un poco de guarda dorada que traía oculto en su bolsillo... Así se inició su tierno y conmovedor museo, como ella lo llamó, que le permitió superar las fallas de ausencia del material (Salotti, Martha, 1969)¹⁶

Esta misma autora también nos señala qué sentido le otorgaron las primeras kinderganerinas argentinas, entre ellas, Rosario Vera Peñaloza, a la confección del material didáctico.

Rosario Vera Peñaloza cifró en la preparación *de* material, no *de/* material, el movimiento general del jardín, partiendo de la base que la didáctica debía girar en torno a la actividad creadora... El error de confundir el material con el espíritu que lo anima, ha sido la muerte del jardín, pues se quedó sin base, sin la base [oo.] (cuando no posee .el material), la maestra se arregla de acuerdo con su inventiva, si la tiene, o queda a merced de su buena voluntad hasta que al fin cae en la rutina o marcha a la deriva. a la espera de lo que pueda aparecer a su vera.

Por eso preparar un equipo con sus manos da a la maestra seguridad en la marcha y libertad de acción. Permite la felicidad de cambiar el negativo "no sé qué hacer" o "haré cualquier cosa", por el constructivo "sé cómo arreglarme" que equivale a "sé a dónde voy" (Salotti, Martha, 1969).¹⁷

En cuanto al dicho "maestra jardinera, maestra basurera", en las observaciones de las actividades que se realizan en el jardín, muchas veces hemos visto que se incluyen una serie de materiales que no son los más apropiados para la tarea. Por

¹⁶ Martha Salotto, *El jardín de infantes*, Buenos Aires, Kapelusz

¹⁷ Op.cit

ejemplo, se propone que los niños manipulen diferentes elementos, tales como gelatina, polenta, leche en polvo, merengue, etcétera. La docente justifica su incorporación alegando el placer que experimenta el niño al contactarse con diferentes materiales y que éstos son "materiales de desecho". En este sentido convendría preguntarnos qué sentido le da cada comunidad de padres al pedido y empleo de estos materiales. Lo que para cierto grupo es considerado material desechable, para otro es elemento de alimentación y subsistencia. Esto no supone que descartemos el material de desecho sino que encontremos la mejor forma de darle un "uso" acorde con la realidad de los niños, ¿hay algo más atractivo que un *juego* de bolos hecho con botellas desechables de plástico?

La caja de sorpresas

Constantemente las maestras hacen gala de diversos recursos para concitar el interés de los niños. Diferentes materiales, gestos y lenguaje sobreactuado, "sorpresas permanentes" convierten la actividad que se desarrolla en el jardín en una tarea más de "animación" que de real enseñanza.

En uno de los textos iniciales encontramos las siguientes recomendaciones:

Este trabajo viviente supone que la jardinera ha vivificado previamente el asunto para ella misma, que dispone de un buen repertorio de cantos, juegos, trabajos, y de un saber suficiente como para hacer frente, con habilidad, a toda pregunta o sugestión de los niños, más allá de los ejercicios previstos. Este trabajo supone una organización juiciosa y moderada. Los ejercicios de progresión metódica, cálculo. geometría, construcciones Froebel, escapan, naturalmente, del centro de interés, que no es una sistematización excesiva y pesada; deja di jardín de infantes su feliz armonía, su holgura (Faure, M., 1958).¹⁸

Debe haber cada día una novedad en la actividad diaria: un objeto raro, una flor bonita, una piedra poco común o una fruta hermosa... Todo lo que pueda interesar a ese perpetuo curioso que es el niño pequeño y que le obliga a dirigirse, inmediatamente después del saludo de llegada a la mesa que lo exhibe, animado por el impaciente deseo de admirar y averiguar el origen de la nueva "cosa bonita que trajo la señorita hoy" (Vázquez Gamba, E, 1943)¹⁹

El criterio de interés determina, además de la selección, la finalización de las actividades. En general el docente no concluye la actividad cuando la situación o problema que planteó a sus alumnos fue resuelto. Por el contrario, suele observarse que las propuestas didácticas resultan siempre abiertas y concluyen cuando los niños pierden interés por su continuación.

En general las actividades son situaciones que no presentan desafíos en su resolución. El docente se muestra expectante frente a la respuesta correcta por parte de los niños y enseña lo que sus alumnos ya saben, sin indagar realmente

¹⁸ M. Faure, *El jardín de infantes*, Buenos Aires, Kapelusz, 1958, p.41.

¹⁹ E. Vázquez Gamboa, *Jardines de infantes*, Buenos Aires, El Ateneo

qué es lo que conocen para partir de ello y ofrecer propuestas superando ras de sus conocimientos originales.

Frente a este tipo de dinámica al organizar sus propuestas, no es de extrañar la necesidad de utilizar; y crear un ambiente de "expectativa" donde lo importante pareciera no ser lo que se va a enseñar sino todo el "aparato" de sorpresa y adivinación que lo acompaña. El docente asume el rol protagónico presentándose como el que tiene el "poder" del conocimiento. Podríamos preguntarnos si todo este "aparente juego" con el material no contribuye en realidad a desvalorizar la propuesta didáctica en sí misma. ¿Qué le interesa al niño: los adornos de la caja donde guardé los boletos o la propuesta de hacer un collage con ellos?

El mito: entre la realidad y la ficción

Intentemos reflexionar acerca de la tradición social, cultural y pedagógica del Nivel Inicial en nuestro país. Una manera de acercarnos a desentrañarla puede ser a través de la indagación historiográfica; otra forma, que no excluye una mirada retrospectiva, se vincula con un ensayo que trata de interpretar algunos supuestos, creencias o representaciones que conforman el tejido de la tradición.

Las premisas de que partimos son las siguientes:

- Los mitos constituyen una síntesis de configuraciones sociales, culturales y pedagógicas.
- Los mitos sustentan, contienen y, al mismo tiempo, generan determinadas creencias y prácticas docentes, que se convierten en *clásicos* del Nivel Inicial.

La esperanza que sostenemos reside en considerar que, en la medida en que logremos desmitificar, descifrar, algunos supuestos, nos resultará posible identificar las formas implícitas de nuestro quehacer, confrontarlas y coexistir con ellas, apuntando a la construcción de otro enfoque y otra práctica.

¿Qué son los mitos?

Los mitos griegos son relatos supratemporales y permanentes, y por lo tanto, valen para todos los tiempos; en cambio, los aspectos que consideraremos son una recreación del sentido del mito, relacionada con las raíces de nuestra tradición social, cultural y pedagógica del Nivel Inicial. Son supuestos íntimamente vinculados con la cultura, motivo por el cual son históricos, cambiantes.

Los mitos son creencias colectivas "de buena fe", que transcurren entre la realidad y la ficción. En la realidad transcurren en cuanto expresan una verdad: verdad "a medias", pero verdad al fin. Verdad vista unilateralmente.

En la ficción, debido a que resultan alegóricos o metafóricos, y difícilmente la creencia en "estado puro" sea compartida en su totalidad por un grupo o por alguna persona.

El mito expresa una representación arquetípica, producto de un momento histórico, social, cultural; se va configurando hasta transformarse en una convicción similar a una "verdad sagrada" a la que se le otorga crédito o fe y que no admite cuestionamientos (al menos por un tiempo).

Veamos como ejemplo el primer mito: *la niñez es feliz*. Esta frase sintetiza una creencia a la que, en general, se considera cierta.

Es el tiempo de revisar críticamente algunas creencias y resignificar conceptualizaciones, en cuanto representan obstáculos en el proceso de formación docente y en la profesionalización del docente de Nivel Inicial.

Tratemos de adentrarnos en la exploración de creencias legitimadas social, cultural y pedagógicamente, que son reforzadas de buena fe -en algunos casos- desde las teorías y las prácticas instituidas en los institutos formadores.

Sin embargo, el problema que se nos presenta no radica en los institutos en sí mismos, o en los docentes. sino en los sistemas de interpretación que modelan las creencias y. a la vez, la forma en que éstas tiñen a los sistemas de interpretación. El accionar didáctico que se relaciona con estos sistemas de interpretación está de alguna manera regulado por la mitología existente, la cual termina siendo instituida.

La comprensión del modelo que subyace es una de las esperanzas para la resignificación de algunas conceptualizaciones desde el campo de la didáctica en el Nivel Inicial. Nos resulta esclarecedor el siguiente fragmento:

Al enseñar, cada profesor pone en acto una epistemología subyacente que le es propia, y que es a la vez producto de una biografía escolar colectiva de la cual participa, y de su historia personal. Esa epistemología subyacente se pone en evidencia, por ejemplo, al valorar un tipo de conocimiento, al seleccionar ciertos contenidos, al diseñar actividades y al determinar criterios de evaluación. La mayoría de las veces estas concepciones epistemológicas no se manifiestan bajo la forma de teorías integradoras, coherentes y fundamentadas, sino que se expresan en orientaciones particulares 'hacia la educación, con proyección en una práctica (Birgin, A, Braslavsky, C. y Duschatzky, S., 1992).

¿Cuáles son los mitos?

En un sentido riguroso el planteo debería ser más complejo, y habría que reformularse la pregunta de la siguiente manera: ¿cuáles son los mitos principales que hemos podido identificar en el territorio de nuestra tradición pedagógica?

Veamos: el mito de la niñez feliz, el mito del método perfecto, el mito de responder a las necesidades e intereses, el mito del hábito y las rutinas, el mito de la experiencia, el mito del autocontrol del grupo, el mito acerca de la maestra jardinera.

Dentro de estos siete mitos, establezcamos dos categorías que los diferencian: el primero y el séptimo tienen una fuerte connotación social, cultural que se entrelaza con lo pedagógico; son compartidos por numerosos grupos sociales. En cambio los mitos de segundo al sexto mantienen comunicación social, cultural, pedagógica prevaleciendo la creencia en la tradición pedagógica. Ésta tiene sus raíces en concepciones pedagógicas y didácticas que devinieron en prácticas docentes peculiares.

Analicemos los siete mitos.

El mito de la niñez feliz

Cuando el alumno ingresa al profesorado y se indaga acerca de la causa de su elección de la carrera, en general, suele decir que le gustan los niños porque la infancia es el período más feliz de la vida. Este tipo de "agrado" remite a una imagen rosada, angelical, ingenua acerca de la infancia. Imagen que se refuerza, amplía, de manera estándar, por ejemplo, en las decoraciones que se utilizan en los jardines: posters de Sarah Kay, los "ositos cariñosos", el arco iris.

Estas imágenes comercializadas sintetizan en su mensaje la esencia de la creencia en el mito. En congruencia con esta situación, es común observar en las expresiones plásticas de las docentes, flores, mariposas multicolores, pájaros, palomas, representaciones que coinciden con las estandarizadas y expresan el testimonio social que materializa el supuesto de la infancia feliz, ingenua, deseada, dorada.

A esta creencia social acerca de la infancia se le adscriben interpretaciones deformantes de determinados enfoques que sólo toman en cuenta una dimensión parcializando el concepto de niñez.

Los alumnos del profesorado, cuando se integran a las salas, si los niños tienen problemas, realizan en algunos casos análisis reduccionistas, por ejemplo, "psicologistas", tales como: "los padres se separaron", "algo sucede con su Edipo", "no elaboró alguna situación traumática", etcétera.

En determinadas situaciones, esto puede tener una parte de realidad, pero no le compete al docente interpretarla.

Estas consideraciones se transforman en mitos que, por su dogmatismo, les resultan perturbadores al joven en formación o al docente, para el análisis de la realidad educativa, la reflexión sobre la práctica y la confrontación con la multidiversidad de miradas provenientes de los enfoques.

Es decir, adscribirse al mito cierra la posibilidad de la crítica que vincula la teoría con la práctica, y la práctica con la teoría. Con el mito de la niñez feliz, según el momento histórico y el enfoque que prevalezca se asocian creencias tales como: Todos los niños iguales.

- Los niños son homogéneos social y culturalmente.
- Cuando existen dificultades de conducta o de relación por parte de los niños, es que existe una situación traumática o patológica.

El mito, en cuanto alberga una depositación de fe, implica un bajo nivel de intervención de la conciencia. Resuelve entonces la lectura de la realidad, la facilita, la simplifica, la desvirtúa; resulta sencillo hacer una interpretación unívoca. La crisis puede devenir cuando reiteradamente se suceden en la práctica situaciones en las que el mito no basta, pues no considera plenamente el problema u ofrece de él una explicación no satisfactoria. Es decir, cuando existe la conciencia del problema, se inicia la desestabilización del mito, o la desmitificación.

Veamos un ejemplo: la lectura de la infancia a través del sujeto niño del libro desde un solo enfoque no comprende al niño en su totalidad.

El niño visto parcialmente, desde el sujeto biológico evolutivo o el sujeto epistémico o el psicoanalítico, o el reflexológico, no tratan al niño concreto, social, histórico, en contextos escolares, en situaciones de intercambio, o de enseñanza y de aprendizaje. Es decir, comprender al niño y al grupo desde, y a partir de, la heterogeneidad socio-cultural, haciéndonos cargo de la dimensión escolar desde los aportes de las diferentes corrientes, implica un abordaje desde una concepción totalizadora acerca de la infancia (niñez). El mito de la infancia feliz y las creencias asociadas necesitan ser contrastados con la concepción de la infancia real, con la comprensión de las dificultades conflictos, logros, carencias y procesos en construcción, constitutivos dinámicos de los niños en la cotidianidad del contexto escolar.

El mito del método perfecto

Existe una tendencia a la simplificación de la normativa propia del campo de la didáctica en el Nivel Inicial. Generalmente se busca "la receta", sin precisar la fundamentación.

Los primeros métodos resultan perfectos en cuanto infalibles. El método único resume saberes intuitivos, pragmáticos, empíricos, que resuelven el "saber hacer" de manera convergente.,

Dicho método constituye una normativa estable, universal, eficaz para todos los niños, segura, que a los docentes no les genera angustia ni incertidumbre debido a que está en certezas.

Por ejemplo, el periodo de juego-trabajo, con sus cuatro momentos, o bien, al iniciar la jornada en el jardín, la secuencia rutinaria: el intercambio, luego el registro de asistencia, el comentario meteorológico.

Relacionando este mito con el anterior, establecemos un lugar de encuentro: si todos los niños son iguales a todos hay que enseñarles de la misma manera (universal).

Por lo tanto, el método se aplica de la misma manera en todos los contextos escolares, independientemente de los diversos grupos de procedencia socio-cultural de los niños. Las variables socio-culturales no inciden, debido a que "no existen" en el sistema de interpretación de los docentes. Si al aplicar el método se presentan inconvenientes se debe a que el docente actuó de manera inoportuna, faltaron recursos, la familia no colabora, el grupo es difícil, etcétera.

Es decir, ante dificultades, "el método" sale airoso, queda indemne, y se producen deslizamientos: es el maestro, los padres, el grupo.

El método se aplica

Supuestamente el método es el que permite "bajar" la teoría a la práctica. Motivo por el cual los institutos de formación tienen los departamentos de aplicación. En el instituto estudian la teoría; en el departamento, la aplican o implementan.

Esta concepción implica la tradicional ruptura epistemológica entre la teoría y la práctica.

El mito de responder a las necesidades e intereses del grupo

Este mito resulta un postulado incuestionable, un clásico en el Nivel Inicial; sin embargo encierra paradojas:

a) Si el método único y perfecto (segundo mito) se aplica a todos los niños, ¿cómo

Se explica la supuesta adecuación a los intereses y necesidades!

En la práctica cotidiana es posible observar con frecuencia que jardines de diversos barrios o zonas trabajan las mismas unidades didácticas, en el mismo momento del año; ordenan la jornada escolar con una distribución del tiempo similar-; organizan el espacio-sala de una manera semejante, ¿Entonces? prevalece el método por sobre los intereses y necesidades.

b) Es común escuchar:

- A este grupo aún no le interesa demasiado la escritura.
- En esta sala el periodo de adaptación dura dos o tres meses debido a que son inmaduros.
- Estos niños son sedentarios, no les gusta moverse.

Es decir, si hay una adecuación (mal entendida) los niños pueden no acercarse a la escritura en el jardín de niños; el periodo de adaptación es interminable; tendrán escasas situaciones en las que comprometan el cuerpo y el movimiento.

El mito esconde un riesgo: existe una suerte de delegación, o depositación de la intencionalidad pedagógica en los niños, el docente sólo se adecua a los intereses y necesidades y se diluye la direccionalidad pedagógica que ejerce.

Direccionalidad no significa "dirigismo". El docente enseña, sosteniendo su acción en estrategias lúdicas y no lúdicas que resulten placenteras y, simultáneamente, potencien la construcción de aprendizajes significativos por parte de los niños.

El respetar los intereses y las necesidades puede transformarse "en un acto de buena fe por parte del docente" en faltar a los Derechos del Niño, en particular al derecho a la educación.

Adecuarse únicamente a los intereses de los niños puede llevar erróneamente a que éstos, en especial los de sectores desfavorecidos, queden cautivos en su marco de origen socio-cultural.

El intentar la justa y equitativa distribución del conocimiento desde el Nivel Inicial implica partir de aquello que forma parte del territorio vital de cada niño, ampliándolo para que accedan a saberes con mayor grado de elaboración del que originalmente partieron.

Hace algunos años se ha dado un reverdecer de este mito a través de una versión "modernosa" caracterizada por el denominado *emergente*.

Este es un concepto que, si bien proviene del campo de la psicología social, en el significado que se le otorga en didáctica se asemeja al de interés ocasional.

Posiblemente su auge y expansión se deba a la necesidad de dar respuesta a una capacitación colectiva, por parte de especialistas formadores de formadores y docentes de Nivel Inicial, respecto a la siguiente situación.

Debido a la fortaleza práctica de la existencia del mito del "método perfecto" en la realidad escolar, se produce una tendencia a congelar o ritualizar algunas concepciones y prácticas. se sacralizan criterios o quehaceres que materializan nuevas versiones de creencias asociadas al mito:

- A todos los niños que ingresan al Nivel Inicial les resulta imprescindible el periodo de adaptación.
- El tratamiento de las unidades didácticas ha de incluir el trabajo pedagógico, que transite de lo cercano a lo lejano (definido sólo espacialmente),
- Cada vez que las docentes finalizan la narración de un cuento, los niños:
 - . Tienen que "reconstruirlo".
 - . Conviene que lo expresen gráficamente.
- Al finalizar una experiencia directa, es aconsejable que expresen plásticamente aquello que más les interesó.
- Previamente a cualquier experiencia han de formular las anticipaciones, que luego se confrontarán con la realidad. '
- Referido a la plástica: considerar que los niños enriquecen su expresión plástica, en la medida en que exploran variedad y cantidad de técnicas.

Si bien la lista podría continuar, nos interesa destacar que estas creencias albergan una tendencia a normatizar de manera dogmática, a sacralizar o consagrar por la costumbre. El emergente impactó con fuerza debido a que intentó refrescar, oxigenar la acción escolar: en lugar de repetir-reiterar, había que capitalizar el emergente del grupo, o de un niño en particular, y volcarlo al trabajo del día. La adopción de este criterio dio permiso para tratar de correrse de la acción escolar sacralizada y recuperar la mirada y la escucha puesta en los niños.

Asimismo, la utilización didáctica del emergente resultaba congruente con una didáctica inspirada en un enfoque constructivista.

Sin embargo, la ruptura de la relación idílica con el emergente no se hizo esperar demasiado y aparecieron críticas:

- Los docentes esperan el emergente, "como si esperasen que lloviera".
- La intencionalidad pedagógica del docente no puede quedar definida únicamente por el interés circunstancial de los niños.
- La sistematización de la enseñanza no se sostiene en el azar, o la resonancia momentánea de una inquietud, ya que esto determina un camino errático; esta situación deriva en el riesgo del vacilamiento del contenido escolar.

El presente mito se hermana con el siguiente.

El mito del hábito y las rutinas

El "trabajar los hábitos" resulta una de las propuestas más obvias, o una de las verdades más sagradas del Nivel Inicial. Indaguemos un ejemplo para analizarlo:

Hábito de higiene: lavado de manos.

El hábito es una conducta estereotipada, mecanizada que, una vez que se consolida, se realiza sin intervención del plano de la conciencia.

Cuando los niños aprenden a lavarse las manos, que también puede ser un aprendizaje que efectúan en el contexto familiar, hay torpeza de movimientos, debido a que el hábito no se ha consolidado aún. Falta mayor ejercicio o entrenamiento manual, a efectos de lograr la habilidad, la economía del esfuerzo, en función del movimiento de la mano, el manejo del freno inhibitorio, la independencia articuladora mano-brazo. El acto motriz se convierte en mecánico con el ejercicio y el entrenamiento.

Esta situación de aprendizaje de un procedimiento por parte de los niños está generalmente asociada con la enseñanza de un conocimiento social, una pauta cultural, un contenido escolar vinculado con la prevención y el cuidado de la salud.

Sin embargo, el "ojo de la tormenta" está ubicado desde el lugar del enfoque y la modalidad con que el docente promueva el tratamiento del hábito.

Veamos: si el tiempo escolar comprende una sumatoria de hábitos, la tarea se ritualiza y pierde progresivamente sentido.

El rito contiene reglas fijas, estables; es una ceremonia que tiende a la automatización. Se articula con el niño feliz y el método perfecto; entra en aparente contradicción Con el mito de adecuación a los intereses y necesidades.

Considerando el hábito y las rutinas, cabe preguntarnos:

- ¿Queremos niños descubridores, inventores, que aprendan múltiples contenidos escolares?
- ¿Queremos niños autómatas o autónomos?
- ¿Deseamos generar un tiempo escolar signado por la rutinización, mecanización, o por el trabajo reflexivo, interactivo, solidario, placentero?
- ¿ La automatización al servicio de qué?

Centrándonos en los últimos interrogantes, consideramos necesarias a las *actividades cotidianas* ya que albergan algunas automatizaciones, especialmente motrices, que resultan imprescindibles para las resoluciones prácticas de la vida

diaria. Asimismo, resultan organizadores básicos de la tarea, tanto para el niño como para el docente. A los niños les facilita la anticipación de referentes estables y concretos del transcurso del día escolar, lo cual significa que la jornada les resulta predecible. Hecho que favorece la formación de sentimientos de confianza y seguridad.

El problema reside en que toda la actividad de la jornada consista en una suma de ritos automatizados o rutinas mecánicas.

En suma, si el tiempo escolar comprende exclusivamente rutinas se empobrece la propuesta didáctica, se despoja de pleno sentido la enseñanza, se vacía de otros contenidos escolares, y se aleja a los niños de la oportunidad de aprendizajes relevantes.

Para finalizar:

- ¿Queremos niños autómatas o creativos?
- ¿Ciertos automatismos pueden estar al servicio de la creación?

La creación – que no excluye el logro de la habilidad y cierto automatismo- ¿en qué se basa? fundamentalmente?

Aproximemos estos fragmentos de Eleonora Duckworth²⁰ que clarifican el planteo:

La inteligencia no se puede desarrollar sin material acerca del cual pensar. Establecer nuevas relaciones depende de que se sepa lo suficiente sobre algo, en primer lugar, a fin de contar con una base para pensar en otras cosas que se pueden hacer en otras preguntas que se puedan plantear, que exigen relaciones más complejas para tener sentido. Cuanto más ideas nuevas se le ocurrirán, mayor será el número de las que podrá coordinar para construir esquemas más complicados,

...Saber lo suficiente sobre las cosas es un prerrequisito para las ideas brillantes...

...Se hacen nuevas relaciones entre cosas que ya se dominan. Cuanto más ayudemos a los niños a tener sus ideas brillantes y a sentir satisfacción por ello, más posible será que algún día tengan ellos mismos algunas que a nadie se les ocurrió jamás.

²⁰ Eleonora Duckworth, “El tener ideas brillantes”, en Shwebel y Raph, *Piaget en el aula*, Buenos Aires, Huemul, 1980.

El mito de la experiencia

Un supuesto fuera de discusión es el papel central que cumple la experiencia en las propuestas didácticas en el Nivel Inicial

Todavía se mencionan los términos de "experiencia directa" para reforzar el mandato pedagógico de que la experiencia sea directa. Es decir, que implique un contacto real y participativo entre el sujeto niño, el objeto de conocimiento y el docente que enseña.

Ante el tema de la experiencia, el problema se centra en el enfoque, y los modos de intervención que pone en juego el docente al trabajar con los niños la propuesta. Esto determina una redefinición del término en relación con su utilización en el Nivel Inicial. La experiencia no es "clase dirigida" ni festejo,

Es frecuente observar que los niños pueden actuar, manipular, "bajo el paraguas" discursivo del docente. Cuando el espacio está ocupado por una fuerte verbalización del docente y los niños responden a aparentes sugerencias que no promueven un "ida y vuelta" o una actividad autoestructurante, resulta "como si" fuera una experiencia, cuando en realidad es una clase dirigida.

Hay ocasiones en que la experiencia que se lleva a cabo fuera del jardín se convierte totalmente en un picnic, ya que el esfuerzo y la dedicación están volcados a su preparación, en desmedro del aprovechamiento de la situación de enseñanza vinculada con la experiencia.

Los festejos grupales, como los cumpleaños, picnics u otros acontecimientos, han de ocupar un buen lugar dentro del nivel, debido a que promueven encuentros en un clima de particular alegría compartida.

Los festejos han de coexistir con las experiencias; ellos involucran una intencionalidad pedagógica diferente por parte del docente. La cuestión clave reside en no desvirtuar la experiencia "como si" fuera solamente una actividad social festiva.

Otra creencia adherida a la tradición pedagógica indica que la experiencia se realiza comúnmente al inicio, o durante el transcurso de la unidad didáctica.

Si la apropiación del conocimiento de la realidad por parte de los niños se facilita a través de la experiencia individual y colectiva, ¿por qué restringir la experiencia a determinados momentos? Por el contrario, las experiencias periódicas variadas o nucleadas en la continuidad dada por la movilización que produce el trabajo con una situación problemática amplían y enriquecen el repertorio del trabajo con oportunidades de aprendizaje.

Si partimos de que la experiencia no es una clase dirigida, ni ha de ser utilizada sólo en determinados momentos, consideramos que implica:

- Una fuente de situaciones de enseñanza y de aprendizaje.
- Una apropiación comprensiva, interactiva.
- Un enriquecimiento dado en el transcurso de los intercambios.
- La prevalencia de momentos de observación, o de acción, el establecer relaciones y comparaciones.
- El aprovechamiento de la pregunta del docente, de un compañero.
- Momentos de exploración y de dudas conjuntas o individuales.
- Compartir las humoradas de los niños.
- Desplegar diversidad de estrategias.
- Situaciones de marchas y contramarchas.
- Cooperar desde el lugar afectivo-cognitivo y viceversa.
- La producción colectiva a partir de un aporte individual, socializado adecuadamente por el docente.
- Que el docente que brinde información, de ser necesario, sensibilice la observación y la escucha.
- Coordinación-articulación de ideas expresadas por los niños.

El mito del autocontrol del grupo (o el decir "los chicos se manejan solos")

Es frecuente escuchar:

La lechuza, la lechuza

hace sh, hace sh,

todos calladitos como la lechuza hace sh.

Arriba las manos

abajo los pies

cerramos la boca

uno, dos, tres.

Me toco la cabeza

me sueno la nariz

cierro la boquita

y miro para aquí.

Si el docente *solamente* se queda impregnado de estas fórmulas mágicas, para que los niños se calmen o se ordenen, esta situación resulta crítica. Es una imposición disfrazada. Se asimila a un rito mecánico. Corresponde al manejo o utilización del condicionamiento de la conducta del otro (los reflejos condicionados), como sinónimos de autocontrol. El docente utiliza estímulos que condicionan la expresión mecánica de ciertas respuestas de los niños, sin dar lugar a la comprensión y a la reflexión sobre la necesidad individual y social de estas mismas conductas.

Si los cantos mencionados son recursos *circunstanciales*, "tranquilizadores", que posteriormente se complementan con propuestas acerca del tratamiento de la convivencia grupal, adquieren un lugar diferente.

El trabajo con la formación de normas, pautas y valores son constitutivo de los contenidos escolares en el Nivel Inicial.

El respeto, el cuidado del material, las normas que regulan al grupo, el asumir responsabilidades, la solidaridad, son ejemplos de contenidos relacionados con la formación de actitudes.

El docente ha de trabajar reflexivamente con el grupo, según los niveles de conceptualización de los niños, en la toma de conciencia de la necesidad de pautas y normas que favorezcan al bien común. Esta situación facilita el progresivo pasaje de la norma derivada desde el docente, con los más pequeños, al inicio de la autorregulación y autogestión por parte del grupo.

El mito acerca de la maestra jardinera

La primera representación de la maestra jardinera es como segunda madre; la comparte con la generalidad de las docentes, pero es reforzada debido a que "atiende a los más chiquitos".

Actualmente la figura de la maestra jardinera se integra a la evocación mencionada, una imagen social-cultural de una persona joven, linda, alegre, dulce y feliz.

El séptimo mito reconduce al primero: una jardinera feliz para una niñez feliz.

Las cualidades que se adscriben al rol son sumamente dignas. El problema no reside en la existencia de estas cualidades: se manifiesta en que la docente sienta la presión desde el mandato-modelo, y efectúe una identificación que la obligue y presione a "actuar el rol" o a "sobreactuar el rol". Se autoexige responder al modelo. Se autoevalúa de manera positiva, en la medida en que logra reflejarse

en el espejo del modelo.

Esta situación no facilita que trabaje naturalmente, desde su singularidad. ni que pueda tampoco prevalecer el carácter profesional de su quehacer.

A la sobreactuación se le añade, por ejemplo, que la docente de Inicial, como Papá Noel, ha de llevar "sorpresas" para los niños.

La preparación de material didáctico es necesaria, pero suponer que para "despertar el interés", el docente ha de hacer siempre presentaciones mágicas es otra cuestión.

Esto nos lleva a preguntarnos:

- ¿Qué niños tienen el interés dormido?
- ¿La situación de enseñanza se efectúa debido al peso de la "sorpresa"?
- En determinadas circunstancias, ¿crear escenas de magia, no resulta también divertido?
- Tratemos de analizar algunos de estos interrogantes:
- La creación de climas y expectativas no excluye, no sustituye o reemplaza el lugar de la enseñanza y el aprendizaje.
- El impacto de la sorpresa ha de tener un lugar limitado.
- La riqueza de la propuesta educativa consiste en promover que los niños sientan alegría por asistir al jardín.
- Los "Papá Noel" son héroes de un día, los docentes son personas-profesionales que, a partir de sus virtudes y defectos, materializan la meritoria acción de enseñar.
- La ficción y la magia se incluyen o subsumen con propuestas didácticas que promuevan la apropiación del conocimiento.

En la imagen descrita acerca del mito de la maestra jardinera, el conocimiento no ocupa ningún espacio; parecería que alcanza con que ella logre la contención afectiva y sea juguetona.