

Desafíos actuales de la Educación Inicial

Lic. Laura Pitluk

Dedicado a esas personas que saben construir

*“La educación es el lugar de la relación, del encuentro.
Esto es lo que es en primer lugar y por encima de cualquier otra cosa.
Esto es lo que la hace ser, lo que le da la posibilidad de ser”.*
(Skliar y Larrosa).

*Quien dijo que todo está perdido...
Fito Páez.*

Si pensamos en los desafíos actuales de la Educación Inicial (esa rica, especial y dinámica franja educativa referida a los niños desde los 45 días a los 5 años inclusive) elijo, en este caso, organizarlos alrededor de tres ejes que se complementan e incluyen de forma espiralada...

Los sintetizo en dichos ejes –que integran diversos aspectos- porque desde mi mirada dan cuenta de las problemáticas actuales que nos desafían a volver a mirarnos de forma crítica y reflexiva para lograr avanzar en los caminos que se nos abren, los enfoques que nos sostienen, la historia que nos define, los cambios que queremos alcanzar... pensando y accionando por y para nuestras infancias, sus familias, y los sentidos educativos que defendemos, que queremos y debemos sostener, como parte del sistema y desde nuestras particularidades como nivel. .

“En el momento actual que vivimos como sociedad, como escuela, como educadores, necesitamos detenernos para volver a pensar en aquello que estamos haciendo y cómo lo estamos haciendo. Sabemos que muchas de las situaciones que se vivencian cotidianamente en la Educación Inicial distan de ser aquellas que soñamos para nuestras instituciones y nuestros niños. Observamos en demasiadas oportunidades niños aburridos, educadores cansados y enojados, propuestas que no convocan, espacios escolares poco aprovechados y disfrutados...

...

... Sabemos de la complejidad de la tarea docente con los niños pequeños, pero también de sus fortalezas y de la responsabilidad que tenemos como adultos de realizarla con respeto y calidad.

... Consideramos una opción válida el analizarnos desde el reconocimiento, el respeto y el humor, como quien se mira a sí mismo con afecto para poder transformar lo necesario y sostener lo criterioso, reconociendo el camino recorrido, el presente que nos ocupa y el futuro a construir pleno de posibilidades y logros.

Sabemos que siempre hay aspectos a modificar y fortalecer, cuestiones a repensar, deseos de crecer. Por sobre todo consideramos que la infancia es un preciado tiempo que no puede ser desperdiciado, que deja profundas huellas en el desarrollo y los aprendizajes presentes y futuros, que marca las sendas que seguirán los caminos que se iniciarán posteriormente, que se ocupa de la etapa más vulnerable y necesitada de la vida.

La Educación Inicial, tiene en sus manos la inclusión de los niños en el mundo de la escolaridad; los educadores de Nivel Inicial pueden enseñarles que el aprendizaje es más potente cuando va de la mano del afecto, que se puede aprender con placer, que los vínculos respetuosos y bien establecidos permiten avanzar con más fortaleza en el camino, que los maestros son el sostén y el sustento de mucho de los procesos, que debemos alejarnos de las falsas oposiciones para buscar la complementariedad en las acciones y en las propuestas, que podemos cotidianamente enriquecernos mutuamente como docentes, como alumnos, como seres humanos.

Es, en definitiva, la construcción de la humanidad la que le da sentido a la escuela.

Retomando a Philippe Merieu¹, educar es promover la humanidad y construir lo humano; por lo tanto, es nuestro deber como educadores trabajar la “promoción de la humanidad”, que cada ser tiene por ser persona. Esto implica, según este autor,² alejarse de la falsa oposición entre la abstención pedagógica en nombre del respeto al niño y de la idea de fabricación del niño en nombre de las exigencias; y esto se logra centrándose en la relación del niño con su mundo y proponiéndose como fin de la educación que el niño sea acompañado al mundo, introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado”.³

Entonces, los tres ejes son:

¹ MeirieuPhilippe, “La Opción de educar” Ed. Octaedro. Barcelona. 2001.

² MeirieuPhilippe, “Frankenstein Educador”. Ed. Alertes. Barcelona. 1998.

³ Pitluk, Laura. (2012). “Las practicas actuales en la Educación Inicial”. Homo Sapiens. Rosario.

- 1- La **situación actual de la Educación Inicial** que, según mi punto de vista y el de muchos otros, conserva actualmente dos aspectos a lo largo de nuestro país, a modo de común denominador de lo que nos sucede:
 - **la falta de disfrute**
 - **la pérdida de sentidos.**

A estos se suman otros **aspectos que sintetizo en la frase "entre la primarización que no queremos y los estereotipos que aún nos acompañan"**.

- 2- La **concepción y estilo de enseñanza, las propuestas pedagógicas y su significatividad.** Junto a los mismos incluyo la idea de **"los sin sentidos"** y la **preguntas del "por qué" y el "para qué"**, estrechamente vinculadas con la búsqueda de **nuevas alternativas para las tareas** en nuestro nivel y el poder detenernos a pensar en **"¿qué esperamos de los niños pequeños?"**
- 3- **Los niños ubicados en el centro de las escenas educativas, los vínculos de cuidado, respeto y enseñanza.** Este pensamiento emparentado muy especialmente con el rol de los educadores, su estilo educativo, su disponibilidad para el afecto y el sostén de las trayectorias infantiles, su mirada atenta y amorosa hacia los niños.

1- La situación actual de la Educación Inicial, la falta de disfrute y la pérdida de sentidos. Entre la primarización y los estereotipos...posibilidades actuales de la Educación Inicial:

Empecemos por el principio...por la identidad de nuestro nivel, los estereotipos que nos acompañan pese a los cambios de enfoques, de épocas, de sujetos educativos (directivos, docentes, alumnos, familias, supervisores, auxiliares...) y las modalidades escolares y sociales que establecen los vínculos y modelos.

Está muy claro que se han modificado los modos de relacionarse, que docentes y directivos, así como supervisores/inspectores, establecen entre sí vínculos más flexibles y serenos que en otras épocas, lo cual implica el extremo cuidado de asumir relaciones de confianza y trabajo compartido sin olvidarse de respetar las asimetrías que establecen los espacios de autoridad y responsabilidad de cada uno. Con las familias sucede algo semejante pero más complejo, en las comunicaciones los educadores debemos ser cuidadosos de los roles de cada uno, afectivos pero sosteniendo los límites que establecen necesariamente las funciones y tareas diferenciadas, aceptando las particularidades que puede asumir cada situación, pero poniendo de manifiesto la respetuosa asimetría de roles que se manifiesta en cada actitud, cada comunicación y cada acción. Los modos de establecer las relaciones y contactos ponen en juego la claridad o no en estos aspectos fundamentales,

que se revelan en el tipo de lenguaje, la información que se brinda y los modos que asumen los mensajes.

Han cambiado, como dijimos, los modelos y los modos, incluso las concepciones acerca de la/las infancia/s (si no remitimos a tiempos más alejados de la actualidad), pero no han cambiado (o al menos no debieran hacerlo) los aspectos ideológicos que centran nuestras miradas en los niños/alumnos como sujetos de derecho, como el centro de nuestras acciones educativas y como el eje que guía nuestras propuestas y decisiones. Asombra aun escuchar en algunos espacios que pensar en los niños pequeños como alumnos no es igual que considerarlos sujetos de derecho y hablar de docentes o educadores responsables de la educación y la enseñanza implica dejar de lado el cuidado y lo vincular (aspectos de hecho primordiales sin ninguna posibilidad de discusión al respecto). En tantas oportunidades y hace tantos años me pregunto de donde obtenemos la idea de oponer aspectos que se necesitan mutuamente, de confrontar en lugar de complementar las diversas opciones, de dejarnos llevar por las competencias y las luchas de poder que en definitiva logran alejarnos de lo central por ocupar los preciados tiempos educativos en discutir sobre denominaciones o ingresar algunas nuevas que no agregan prácticamente nada, casi sin darnos cuenta del peso que eso le imprime a las prácticas cotidianas y a quienes están en la complejidad de las tareas de todos los días.

Es decir...

- ¿de dónde sacamos la idea de que denominar alumno a un niño pequeño es quitarle la infancia en lugar de pensar que lo incluimos en la maravilla de ser parte de un espacio educativo que lo reconoce con todo lo que esto implica o al menos debiera implicar? La palabra alumno, como siempre digo, es la más bella del vocabulario luego de la palabra hijo/a y ahora agrego a mi vocabulario la palabra nieto/a, al menos para los que conocemos y amamos profundamente la profesión docente.
- ¿Por qué la mención a la enseñanza nos produce tantos dilemas? ¿Será porque aun la continuamos asociando a las formas escolares tradicionales y sufridas? ¿Será porque en referencia al Nivel Inicial se agrega la necesidad de ampliar aquello que entendemos por enseñanza para adecuarlo a las acciones con los más pequeños?
- ¿Por qué nos cuesta tanto sostener los principios pedagógicos que expresamos a través de las palabras, las ideas que mencionamos, los deseos que pregonamos? ¿Será que no terminamos de vislumbrar las diferencias entre lo que decimos y hacemos, entre las acciones que logramos concretar y las que soñamos realizar e incluso incorporamos algunas veces en nuestras planificaciones?

La historia de la Educación Inicial, potente y prometedora desde sus inicios, se asienta en algunas ideas que -para mi gusto y analizadas desde nuestro presente- tensionan hacia determinadas concepciones estereotipadas de la infancia, la enseñanza y las acciones educativas. Muchas de estas ideas ya han sido mencionadas y desarrolladas por muchos de los especialistas en Educación Inicial. Las canciones con consignas tan desagradables como estereotipadas, la creencia en que repetir consignas cantadas o retos escondidos en rimas sin sentido son los mejores modos de lograr atención y respeto por las normas, la rondas o trenes tan difíciles de lograr erróneamente considerados símbolos de "orden" o muestra de organización, las luchas cotidianas por establecer "hábitos" (supuestas alegorías de "buena conducta", interés y participación) que de lograrse implicarían la "domesticación" de los niños pequeños en el intento de que se queden demasiado quietos aunque sabemos que su esencia es moverse y que la quietud -si se logra- es a través de un permanente y agotador sistema de recompensas y castigos que nos desgasta como educadores y convierte a los niños en ese sujeto que no queremos formar...rebelde, enojado, pasivo o sumiso.

¿Por qué nos preocupa el movimiento de los niños pequeños a los cuales destinamos nuestra profesión? ¿Cómo y cuándo nos olvidamos que la participación intensa e interesada implica ruido, contacto, interacción, exploración...y que todo esto implica movimiento y es una muestra del interés por las propuestas y el deseo de ser parte de ellas?

Quiero aclarar muy fuertemente que lo recién escrito no significa, en absoluto, ni ponderar ni favorecer el desborde, que (al igual que el orden estricto y estructurado) no posibilita ni la participación ni el disfrute, ni la enseñanza ni los aprendizajes; mucho menos y bajo ninguna justificación admitir el maltrato de los niños entre sí o entre los docentes y los niños. Maltrato que se puede poner en juego a través del grito o el descuido, pero así mismo puede hacerse presente de formas más sutiles, como la ausencia de mirada en los niños, los modos despectivos de dirigirse a ellos, el exceso o la falta de palabras, la falta o el exceso de propuestas e intervenciones, la desidia en las acciones, el abandono en los cuidados, la dejadez en el desarrollo de las funciones educativas, la desgana en la coordinación, la pereza, la apatía, la inercia...

Está claro que los niños pequeños construyen paulatinamente el respeto por los unos y los otros, la comprensión de las normas que nos permiten convivir y accionar con respeto por todos, así como la posibilidad de incluirse en los encuadres escolares y sociales, y que esto lo pueden ir incorporando solo sostenidos por adultos significativos que los ponen de manifiesto en su accionar cotidiano.

Tomemos un ejemplo: Un niño comienza su trayectoria escolar en la sala de 2 años, con todo lo que esto implica. Como en todos los grupos se cuenta con la presencia de una niña que pega constantemente. Es tan obvio que esto sucede en todas las salas y que no se debe clasificar a la niña como "pegadora grupal" como lo es el hecho de que la mirada atenta de los educadores debe sostener las situaciones para todos los niños y da cuenta de la responsabilidad adulta de accionar al respecto.

Cuando uno de estos hechos sucede las preguntas son...

- *¿Puede un docente de la sala de 2 años no haber estado lo suficientemente atento para conocer lo sucedido sin tener que preguntárselo a niños que aún no pueden comunicarlo con claridad?*
- *¿Algo puede detener el inmediato abrazo docente que calma y alivia, transmite presencia y protección y aquieta las lágrimas? ¿No tiene mayor sentido abrazar al niño que llora que llenarlo de preguntas que no puede responder?*
- *¿Cuándo un educador se da cuenta de que el niño en cuestión le ha pegado puede decirle con voz de “feliz cumpleaños” ... ¿por qué le pegaste al amigo? en lugar de demostrar con la postura corporal y el tono que eso verdaderamente ¡no se hace! a fin de que el niño pueda comenzar a comprender que no se lastima a los otros?*
- *¿Es adecuado comentar adelante de los niños que uno “no puede dejar de pegar” y que el otro “no sabe defenderse”? ¿Puede considerarse que un niño “es agresivo” y el otro “es tímido” otorgándoles características estancas de “ser” en lugar de “estar”?*
- *¿Somos realmente conscientes de las huellas que imponemos a los niños con estas actitudes y acciones, de los modos y modelos que les transmitimos junto con la idea de que no son verdaderamente cuidados y protegidos, y que no cuentan con adultos que representan un mundo cálido y comprometido?*

Retomemos lo planteado en relación con la falta de disfrute y la pérdida de sentidos.

Hemos perdido en muchas oportunidades la posibilidad de disfrutar de nuestra tarea educativa. Es lógico si pensamos en la sobrecarga, las demandas, la falta de reconocimiento, la complejidad de la misma.

Sin embargo, si no disfrutamos de nuestro hacer profesional, de acompañar a los niños en sus procesos, de sabernos participantes activos en sus logros, responsables directos (aunque no únicos) del rumbo que tomen sus trayectorias escolares, es muy difícil sostener las acciones con entusiasmo y compromiso.

Por otra parte, el disfrute se contagia, el deseo se transmite “con la leche templada y en cada canción” (Serrat). La disponibilidad, el afecto, el compromiso, se ponen de manifiesto en cada palabra, cada gesto, cada elección, cada material, cada propuesta.

Por esto es tan importante pensar en el sentido de las actividades que planteamos, para no realizar siempre lo mismo, atrapados en la inercia de aquello que conocemos y nos sale más o menos bien. Es necesario pensar si las propuestas que “arrastramos” históricamente tienen cabida con estas infancias actuales, tienen sentido para sus procesos y son factibles de ser

desarrolladas de manera disfrutada, participativa y creativa. Y las que no lo tienen, deberán ser reemplazadas por otras, animándonos a probar opciones y destinándole el tiempo necesario a pensarlas, planificarlas y prepararlas. Nadie nos dijo nunca que existe en nuestra profesión la posibilidad de desentendernos de nuestras tareas al retirarnos de las escuelas, porque eso no tiene lugar si la desarrollamos con compromiso y responsabilidad.

En relación a lo presentado con respecto al “tironeo” entre la primarización y los estereotipos, pensando en las posibilidades actuales de la Educación Inicial, es importante sostener la propia identidad, alejarnos de aquello que no funciona o no nos favorece como nivel y alcanzar las posibilidades de aprender de manera disfrutada y participativa.

La tensión entre la primarización y los estereotipos nos ubica en más de una oportunidad en la puesta en marcha de propuestas y acciones que no quisiéramos desarrollar, tanto porque vuelven a ubicarnos como “el preescolar” y la mera preparación para la Escuela Primaria como por situarnos en el desarrollo de actividades y acciones desactualizadas...que se nos filtran en el devenir cotidiano más allá de las reflexiones y adhesiones a nuevas concepciones e ideas. No necesitamos ni cantar ni poner las manitos atrás, no precisamos que todos comiencen a merendar al mismo tiempo y mucho menos esperar que todos finalicen juntos, no queremos colas pegadas en el piso con plasticola ni niños sentados como indios, no reducimos el enseñarles a leer y escribir a reproducir linealmente porque sabemos que la meta es acercarlos al reconocimiento del valor de la lengua escrita y las funciones de la escritura en contextos significativos (escribo para luego poder recordar la receta o para saber que guardé en ese espacio), no nos interesan las repeticiones de memoria de números y colores...etc. etc. etc. ¿Por qué? Porque eso nos aleja de nuestra identidad, nuestras funciones y nuestros propósitos, incluyéndonos en propuestas que son pertinentes para el nivel siguiente o que caducaron con el paso del tiempo, no beneficiando a nuestros alumnos actuales y enquistándonos en modelos repetitivos que no conducen a aprendizajes significativos, y nos obligan a obligar a los niños pequeños a realizar actividades sin sentido -con suerte disfrutadas- pero distanciadas del sujeto autónomo, participativo y creativo que queremos formar.

Últimamente me ayuda sintetizar las problemáticas acerca de los enfoques en un “título” que denomino: “más allá del perro de Pavlov”, porque el mismo da cuenta de la idea de alejarse de aquellas propuestas y acciones que implican la asociación lineal entre un estímulo condicionado (el sonido de la campana para Pavlov -la canción “A guardar a guardar”, por ejemplo, para el Nivel Inicial) y una respuesta esperada, única y manipulada desde afuera para lograr dicha asociación. ¿Qué diferencia existe entre el perro de Pavlov que saliva cuando suena la campana, aunque no aparezca la comida que es en realidad lo que naturalmente le provocaría la salivación y el niño que comienza a guardar con solo escuchar la primer y musicalmente desagradable estrofa de la canción, o enterarse que si responde “correctamente” recibirá caramelos o será la locomotora del tren?

2- La concepción y estilo de enseñanza, las propuestas pedagógicas y su significatividad, “los sin sentidos” y la preguntas del “por qué” y el “para qué”, nuevas alternativas para las tareas y el detenernos a pensar en “¿qué esperamos de los niños pequeños?”

En relación a la concepción y el estilo de enseñanza, a los cuales nos estuvimos refiriendo en el apartado anterior, podemos retomar la idea de alejarnos de la educación tradicional, adecuarla a la identidad de la Educación Inicial y sus alumnos, distanciarnos de los estereotipos y la primarización, pensar en el sentido de las propuestas y acciones apartándonos de aquellas que realizamos por inercia o costumbre aunque se diferencien de nuestras concepciones e ideas.

Como se expresó anteriormente, tantas veces reiteramos propuestas o repetimos acciones que carecen de sentido si pensamos en nuestras infancias actuales, nuestra identidad como nivel y las concepciones educativas vigentes.

En las búsquedas de estrategias que nos permitan pensar en estos aspectos de forma cotidiana, mirando reflexivamente nuestras planificaciones, propuestas e intervenciones, las preguntas del **por qué** y el **para qué** se pueden transformar en una herramienta facilitadora, abriendo una amplitud de posibilidades que nos ayudan a confirmar el sentido de nuestras acciones o a decidir modificarlas:

- **¿Por qué y para qué** decido trabajar este aspecto o estos contenidos?
¿Para qué en esta etapa y de esta forma?
- **¿Por qué y para qué** elijo desarrollarlo a través de una unidad didáctica, un proyecto o una secuencia didáctica?
- **¿Para qué** dividirlos en subgrupos, presentar tales materiales, dar estas consignas, secuenciar las propuestas de esta forma, intervenir con estos criterios, etc. etc. etc.?

“Desde lo planteado, se presenta como fundamental la reflexión sobre las prácticas, que implica detenerse a pensar y reflexionar sobre lo desarrollado y los modos en los cuales sucedió, y también sobre lo seleccionado para desarrollar. Una estrategia que colabora mucho en esta reflexión y en las tomas de decisiones de los educadores, es preguntarse “**¿Para Qué?**”, haciendo referencia tanto a las elecciones y acciones referidas a la planificación o diseño y evaluación como al propio desarrollo de las propuestas.

Por ejemplo, un docente seleccionó para trabajar con sus alumnos una Unidad Didáctica que denominó “Las plantas, las semillas y la tierra se quieren y son amigos”, el formularle la pregunta del “¿Para Qué? lo ayudó a darse cuenta que ese no era un título adecuado para abordar un buen recorte de la realidad ni un modo claro de denominar los contenidos a trabajar; además de no ser pertinente para desarrollar los Campos de Conocimiento seleccionados, favoreciendo a su vez el animismo infantil. Por otra parte, la formulación de esta pregunta lo ayudó a esclarecer que en realidad aquello que deseaba seleccionar para abordar con sus alumnos se refería al conocimiento acerca de la organización de un “Invernadero”, a fin de que las familias comprendan cómo cuidar las plantas en las épocas de nevadas. Así fue arribando a la conclusión de que más que una Unidad Didáctica necesitaba trabajar un Proyecto, cuyo producto final (sumamente importante y significativo) era la organización del Invernadero del Jardín.

En este ejemplo, el docente tenía mucha claridad con respecto a sus decisiones y la intencionalidad pedagógica de sus acciones, pero las dificultades surgieron a partir de las creencias estereotipadas referidas a que en el Nivel Inicial se deben poner nombres simpáticos a las propuestas para que sean adecuadas a los niños pequeños. Sabemos que el título o nombre que le damos a una planificación no es lo más importante, sino las metas, los contenidos y especialmente las propuestas de enseñanza a desarrollar; pero también comprobamos diariamente que cuando el modo en que mencionamos una propuesta no es el adecuado o no da cuenta de los aspectos que queremos trabajar, comenzamos una cadena de confusiones que se traslada a toda la planificación y no colabora en la elección y articulación de las propuestas”.⁴

Necesito volver a destacar una preocupación intensa y compartida por muchos, que hace referencia a las disputas y falsas confrontaciones por las denominaciones que utilizamos para mencionar aspectos que son muy importantes, más allá de ellas. Me refiero, por ejemplo, a la importancia que le otorgamos a la denominación de secuencia didáctica o de actividades, itinerarios o miniproyectos; francamente considero que lo importante es comprender la necesidad de secuenciar dada la modalidad de aprender de los sujetos que hoy reconocemos y el valor de contar con la posibilidad de realizar varios acercamientos al conocimiento para poder ir apropiándose; de todas formas, adhiero a utilizar las denominaciones que presentan los documentos curriculares para facilitar las situaciones. Algo semejante sucede con la definición de las metas como objetivos (en término de los niños) o propósitos (en función de los docentes); se pueden aceptar ambas si reconocemos que los objetivos se definen hace muchos años (desde la escritura del Diseño

⁴Pitluk, Laura.(2012). “Las prácticas actuales en la Educación Inicial”. Homo Sapiens. Rosario.

curricular de la Ciudad de Buenos Aires en 1989) como hipótesis a confrontar en la realidad y no como cambios en las conductas observables; es verdad que la formulación de las metas como propósitos aliviana y que si un Diseño Curricular así lo prescribe debemos considerarlo, pero lo que no tiene sentido y casi linda con lo ridículo es considerar que si incluyo objetivos en lugar de propósitos es porque no acuerdo con ese lineamiento curricular. Es el enfoque educativo, el modelo didáctico, los estilos de planificación, desarrollo y evaluación de las propuestas, las que determinan las diferencias, no siendo ellas -por otra parte- motivo de confrontación.

“Reconociendo las diferentes denominaciones asentaremos nuestras ideas en la propuesta de no disentir en función de las diversas modificaciones, todas aceptables, sino en las verdaderas diferencias que marcan un rumbo realmente opuesto. Distanciándonos una vez más de la lucha que aleja sin sentido, oponiéndonos de manera definitiva a aquello que puede hacerle algún tipo de daño a la educación de nuestros pequeños alumnos, aceptamos la diversidad y nos alejamos de las confrontaciones que no impliquen discusiones interesantes en defensa de nuestro nivel ni adecuaciones a los diferentes contextos y situaciones”.⁵

En estrecha relación con todo lo mencionado, podemos elegir las propuestas que realizamos con los niños pequeños, sus sentidos y su significatividad.

Es necesario volver a destacar la importancia del tipo de propuestas que se realizan con los alumnos. Las mismas deben ser interesantes e intensas, en el sentido de integrar variadas opciones y acciones que posibiliten la diversidad en la participación; desde esta mirada una actividad para todo el grupo puede ser muy rica y brindar distintas posibilidades de acción, así como también se pueden presentar varias actividades alternativas (multitarea).

Las jornadas se enriquecen si incluimos propuestas con diferentes características y modalidades organizativas: en espacios variados (salas, patios, sum...), por salas o integrando grupos de las diferentes salas, completos o parte de ellos, en espacios totales o parciales, con propuestas múltiples o alternativas, etc. etc. etc. siempre preparando con dedicación y entusiasmo los escenarios didácticos correspondientes (ambientes en los cuales se desarrollan las propuestas).

Aunque parezca obvio hay que destacar que la inclusión de diferentes denominaciones no es lo que enriquece las propuestas (más bien confunde a los maestros) sino pensar en la variedad y el equilibrio, siempre sustentados por un docente que pone en juego su responsabilidad educativa, sosteniendo un estilo coherente entre ellas y seleccionando las opciones más adecuadas para su grupo.

El derecho de los niños a una educación de calidad, como sujetos de derecho, implica recordar al menos tres puntos fundamentales: 1) los niños como sujetos de derecho son a su vez sujetos de deber; 2) los derechos humanos tienen un carácter totalizador e integral, si se viola uno se violan todos, se produce un

⁵Pitluk, Laura y otros. (2015). “Las secuencias didácticas en el Jardín de Infantes”. Homo Sapiens. Rosario.

efecto dominó; 3) si los derechos se cumplen solo para algunos dejan de ser derechos y se transforman en privilegios.

Siempre utilizo una anécdota que considero clara y contundente para abordar la relación entre deberes y derechos, que tantas veces perdemos de vista, dificultando la real apropiación del ser “sujetos de derecho” que forman parte del entramado social junto a los otros. Los niños son sujeto de derecho y por lo tanto sujeto de deber y es bueno considerarlo en su formación, por supuesto, pensando en deberes acordes a los niños como sujetos de derecho.

Una niña de 4 años participa de una actividad sobre “los derechos de los niños” en la cual se les pregunta si conocen sus derechos. La niña responde “sí, yo tengo derecho a jugar”, ante esta idea el coordinador de la propuesta le contesta “muy bien” y vuelve a preguntar si alguien conoce otro de sus derechos. La misma niña expresa “tengo derecho a ordenar”. Frente a esta respuesta el coordinador le dice “¡no! Ese no es un derecho” y la niña con esa sabiduría de la infancia le responde “¡Sí! Es un derecho de mi mamá, yo tengo derecho a jugar y ella tiene derecho a que yo ordene”

Volviendo a **las propuestas pedagógicas/educativas/de enseñanza** creo importante destacar que -según mi parecer y a partir de mis diversos recorridos escolares- en la mayor parte de las situaciones las problemáticas vinculadas con la falta de interés o participación por parte de los pequeños, se debe a las propuestas que se presentan y no a las dificultades de los niños o grupos. Basta con probar actividades convocantes con materiales suficientes e interesantes y un docente presente y disponible, para volver a constatar que los grupos -más allá de toda sus complejidades- se incluyen y participan, claro que desde la diversidad existente y respetable entre sus integrantes.

3. Los niños en el centro de las escenas educativas, los vínculos de cuidado, respeto y enseñanza.

“¿Será posible pensar, expresar, vivir la educación como una experiencia, como un experimentar, sentir y aprender que “nos” ponga en juego desde la imaginación, la sensibilidad, la relación entre el hacer y el decir, la relación entre las palabras y las cosas, la pregunta abierta, el quedarse pensando y probando, el quedarse sorprendidos?

¿Sería posible sin dar por supuesto quien es y ha de ser cada uno y cada una, y abriendo y explorando posibilidades de ser, sueños de ser, deseos de ser?

Evidentemente, todo esto es más fácil de formular, de soñar que de vivir. Pero necesitamos de los sueños, de la imaginación, para abrir el deseo” (Skliar y Larrosa).⁶

Como se ha mencionado en muchas oportunidades, no hay nada más importante que el afecto y los vínculos de sostén y respeto hacia los alumnos en general y hacia los alumnos más pequeños en particular. Las relaciones educativas sensibles y comprometidas son la columna vertebral de las acciones escolares. Claro que, si bien sin ellas todo pierde sentido, no son lo

⁶Skliar y Larrosa. (comp). (2009). “Experiencias y alteridad en educación”. Homo Sapiens. Rosario.

único que enmarca la responsabilidad pedagógica de las instituciones educativas, cuya función es enseñar y favorecer los aprendizajes.

Centrándonos en lo más importante, nuestros alumnos y sus procesos, es necesario volver a destacar que no hay nada que justifique un niño pequeño llorando, una lagrima en sus ojos de la infancia, la tristeza en un rostro infantil. El sufrimiento evitable, ese que depende de nuestras acciones y actitudes, de nuestras miradas atentas y cálidas, de nuestra entrega al cuidado y el afecto...ese es nuestro mayor desafío educativo en la actualidad, Luego viene lo otro, la planificación y desarrollo de las mejores propuestas, esas que convocan, que atrapan, que atraen y al mismo tiempo enseñan, andamian, fortalecen, enriquecen, “engrandecen” y atesoran lo mejor para nuestras infancias. Ellas son parte de nuestra tarea, de nuestras responsabilidades, de esta profesión que nos ennoblece y que elegimos sabiendo de su complejidad y riqueza, de su compromiso y fortalezas, que se dignifican cuando aceptamos que no finalizan jamás al salir de las instituciones educativas porque se mantienen albergadas en la piel, la mente y los corazones educativos.

Es nuestra responsabilidad también sostener los ideales y deseos de participar activamente en la construcción de un mundo mejor para todos con disposición, escucha y ganas de hacer juntos.

Alejarnos de la queja que nos ensombrece, el enojo que nos distancia y el exceso de palabras no vinculadas a los niños que nos distraen de nuestras tareas, es asumir la alteridad del ser educadores comprometidos con la Educación Inicial.

“Llenos como estamos de teorías y de presupuestos, necesitamos palabras que nos ayuden a deshacerlos, para que lo vivido pueda ser escuchado de otro modo, más atento a lo que hay, más abiertos a dejarnos resonar. Para que la experiencia de la relación, de los otros, nos llegue no desde nuestras categorías sino desde nuestra disposición a escuchar y comprender más allá de ellas” (Skliar y Larrosa).⁷

A modo de cierre

Para cerrar este artículo, quiero retomar algunas ideas que le escuche al querido e interesante Juan Carlos Tedesco en una conferencia desarrollada en el ISPEI “S. C. de Eccleston” (perteneciente a la Dirección de Formación Docente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires) en el marco del ciclo “Conversando con...” desde el cual convocamos personalidades educativas reconocidas. En aquella “conferencia-conversación” me conmovieron muchos de sus planteos, y retomo la referencia a algunos de ellos, a riesgo de no ser totalmente fiel a sus interesantes palabras:

⁷Skliar y Larrosa. (comp). (2009). “Experiencias y alteridad en educación”. Homo Sapiens. Rosario.

- El logro de sostener el compromiso docente con los valores y no con los antivalores.
- La relación entre ideología y ética.
- La calidad, pero para todos.
- Los cómo dependen de cuál es el para qué.
- El desarrollo de competencias cognitivas y operativas.
- Sostener todo en lo colectivo todos los días.
- La existencia entre diferentes definiciones y su relación con las acciones, porque podemos decir todos lo mismo, pero se realizan acciones contradictorias a pesar de lo que se dice.
- Responsabilizarse por los aprendizajes.
- Romper el determinismo escolar.
- Enseñarles a los alumnos a demandar para que puedan los que no pueden.

En relación con lo desarrollado y en especial con esta última idea, quiero retomar un ejemplo que me conmovió profundamente

Ingreso a una sala de 5 años y encuentro a los niños realizando dibujos con lápices negros. La maestra les propone escribir su nombre en el dibujo. Observo que una niña no está trabajando y me acerco a preguntarle que le sucede. En tono de voz muy bajo y mostrando mucha timidez me contesta que no puede porque su lápiz no tiene punta. La ayudo a decírselo a la docente quien rápidamente lo resuelve. Sin embargo, la niña sigue sin escribir su nombre. Me acerco nuevamente y le pregunto por qué. La niña me contesta que no sabe escribirlo así que retomo lo dicho recientemente por la maestra que hizo mención a que los niños que no saben hacerlo pueden acceder (a modo de ayuda) a los carteles con su nombre colocados en el panel al inicio de la jornada. La niña me responde que ese día la maestra se olvidó de poner su cartel.

Una docente comprometida pero sobrecargada. Una niña con pocas posibilidades de hacerse escuchar. Desde aquel día en cada oportunidad en la que ingresé a esa sala, la luz en la mirada agradecida de esa pequeña y vulnerable niña, me volvió a enseñar que estas pequeñas-grandes intervenciones modifican las trayectorias infantiles y el mundo.

En relación a todo lo desarrollado en este artículo, y dadas la extrema complejidad de la realidad actual, me ayuda pensar y sentir que esta gran ola en la que estamos inmersos a mí no me va a tapar. Por eso me paro

frente a ella y me sostengo sabiendo que “no soy parte de esto, que en esta oleada de desigualdades e injusticias no me incluyo bajo ningún punto de vista, o me zambullo y salgo sólida o me paro bien firme y la dejo pasar”.

Y no tengo dudas de que esto es posible si se produce la magia del trabajo en equipo.



Para Leer más...

- Meirieu Philippe, (2001). “La Opción de educar” Ed. Octaedro. Barcelona.
- Meirieu Philippe. (1998). “Frankenstein Educador”. Ed. Alertes. Barcelona.
- Pitluk, Laura. (2012). “Las practicas actuales en la Educación Inicial”. Homo Sapiens. Rosario.
- Pitluk, Laura y otros. (2015). “Las secuencias didácticas en el Jardín de Infantes”. Homo Sapiens. Rosario.
- Skliar y Larrosa. (comp). (2009). “Experiencias y alteridad en educación”. Homo Sapiens. Rosario.