

ENTORNO EDUCATIVO EN JARDINES MATERNALES INSPIRADOS EN LA PEDAGOGIA PIKLER

EDUCATIONAL CONTEXT IN KINDERGARTENS INSPIRED BY PIKLER'S
PEDAGOGY

Susana Luján Divito

susanalujandivito@gmail.com
Universidad Nacional de Río Cuarto
República Argentina

Palabras Clave

Entorno Educativo
Jardín Maternal
Desarrollo Motor Autónomo
Prácticas Educativas

Resumen

La línea de investigación Educación y Desarrollo Temprano en Jardines Maternales se desarrolla desde 1995 en el marco de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC. Los estudios, desde una perspectiva psico-motriz-pedagógica-institucional-social, se implementan en un proceso con aproximaciones sucesivas al estudio de los niños en desarrollo y al estudio y búsqueda de mejores formas de educación y cuidado. A partir del año 2000, desde la dirección de la investigación se busca la forma de emprender acciones de investigación participativa para trabajar en distintas fases en dos Jardines Maternales, uno privado y otro vecinal. Las investigaciones de la Dra. Emmi Pikler y sus reconocidos seguidores se constituyen en la principal fuente de inspiración para el diseño del entorno educativo institucional, físico-material y humano-relacional, todo a favor del desarrollo de cada niño/a como sujeto activo, de aprendizaje y social. En este sentido nos unimos especialmente a la corriente Pedagógica Pikleriana, la cual se sustenta en acciones educativas y de cuidados armónicos sobre las condiciones de vida, de salud y desarrollo infantil autónomo desde el nacimiento. Con este trabajo que tiene como marco el proyecto El accionar docente en pos del desarrollo autónomo de niñas y niños -Resolución Rectoral de la UNRC Nº 852/11-, se comunican avances sobre aspectos relativos a transformaciones en el entorno educativo en años anteriores y, en especial, se informan avances referidos a logros, obstáculos presentados, ajustes de objetivos y posibilidades de continuación real en especial desde el año 2012 al 2015.

Keywords

Educational environment
Nursery school
Autonomous Motor Development
Educational Practices

Abstract

Early Education and Development in Kindergartens is a line of research being developed since 1995 within the framework of the Ministry of Science and Technology at the National University of Río Cuarto. The studies, conducted from a psycho-motor, pedagogical, institutional, social perspective, are implemented in a process with successive approximations to the study of child development and to the study of and search for better forms of education and care. As of 2000, we found the way to undertake this participatory action research in different phases in two kindergartens, a private one and a neighborhood kindergarten. Dr. Emmi Pikler's research studies, and those of her recognised followers, constitute the main source of inspiration for the design of the institutional, material and physical-relational educational environment, all in favour of the development of each child, as an active social subject and subject of learning. In this regard, we especially join the Pikler educational perspective which is based on harmonic care and educational activities about living, health and self-development conditions of the child from birth. With this work, framed in the project Teacher actions towards the development of autonomous children, university resolution No. 852/11, we communicate progress about aspects of transformations in the educational environment carried out in previous years and, especially we report progress about gains, the main difficulties encountered, adjustments to aims and real development possibilities from 2012 to 2015.

Recibido: 11 de diciembre 2016
Aceptado: 21 de abril de 2017

Presentación

La línea de investigación *Educación y Desarrollo Temprano en Jardines Maternales* se desarrolla desde 1995 hasta la actualidad¹. El estudio se implementa en un proceso con aproximaciones sucesivas al estudio de los niños en desarrollo y al estudio y búsqueda de mejores formas de educación y cuidado. En proyectos bianuales o de más duración, desde una perspectiva psico-motriz-pedagógica-institucional-social se estudia: el accionar del niño desde bebés hasta los 2 años inclusive; el accionar educativo de los adultos educadores con los que interactúa; las prácticas de organización y provisión del entorno material y relacional; las prácticas de interrelación jardín-familia; componentes del orden institucional y social.

En referencia a perspectivas específicas de trabajos de campo las investigaciones de la Fundación Dra. Emmi Pikler, por su fuerte correlato empírico son los antecedentes más importantes que revalorizan la dimensión preventiva como inherente a los actos educativos que pueden destinarse, creativamente, al diseño del entorno material de cada momento-espacio institucional y al acompañamiento del niño como sujeto activo, de aprendizaje y social. En este sentido nos unimos especialmente a la corriente Pedagógica Pikleriana, la cual se sustenta en acciones educativas y de cuidados armónicos sobre las condiciones de vida, de salud y desarrollo infantil autónomo desde el nacimiento

Entre otras cuestiones, se destacan los siguientes interrogantes: ¿cómo ir creando un entorno educativo, ambiente-enseñante, donde el educador respete amorosamente al niño/a en función de sus posibilidades madurativas, facilitando la construcción de nuevos conocimientos y competencias sobre un fondo de bienestar, seguridad afectiva y física?, ¿cómo posicionar la enseñanza en el Jardín Maternal, considerando el desarrollo postural y motor autónomo? Lejos está la pretensión de abarcar la complejidad que conlleva atender cuestiones del entorno y del desarrollo de los niños; sólo se tocan algunas aristas que permiten avanzar en la comprensión del interjuego educación-cuidado, ambientación educativa y desarrollo autónomo en el Jardín Maternal.

Resultados, derivados de los estudios en nuestro contexto sociocultural, realizados en Jardines Maternales privados y vecinales, referidos a componentes del desarrollo temprano psicomotor y psicosocial, denotan particularidades en el comportamiento de los niños² que provienen de la influencia de las formas de educación habituales, en especial, las que refieren a las situaciones educativas del cambio de pañales, higiene, alimentación y juego. En la gran mayoría de los Jardines impera básicamente un modelo hegemónico, tradicional, de educación temprana y de organización del entorno material que pone en evidencia la escasa o nula inclusión del niño como sujeto de acción.

La disposición y provisión del entorno material y relacional dista de ser la óptima para favorecer el desarrollo y aprendizaje autónomo de niñas y niños: cambiadores o mesas frecuentemente sin delimitación y con dimensiones poco acordes para la situación educativa del cambio de pañales, el uso de objetos distractores de la atención y posible colaboración del niño, hacen que prime el cuidado higiénico en este momento; corralitos estándares; sillas y mesas infantiles para niños de 4-5 años que dificultan el accionar equilibrado y autónomo de los más pequeños; espacios reducidos; objetos insuficientes y escasamente pensados en función del aprendizaje de los pequeños; utensilios y modalidad para la alimentación que obstaculizan la toma de iniciativas los niños; entre otras cuestiones, que asignan pautas educativas orientadoras de la relación educativa, en desmedro de la participación activa del niño en desarrollo.

La unilateralidad de las acciones promovidas por el adulto, y los comportamientos habituales en los niños, atravesados por las pautas de enseñanza tradicionales, dificulta la observación de conductas autónomas, de colaboración y de exploración activa del entorno; escasamente se observan actividades lúdicas que denoten un proyecto de acción y su conquista activa, solo o en compañía de pares. Con su accionar, el adulto educador refuerza conductas de apego. Las condiciones, los medios, procedimientos y actitudes instituidos en las prácticas, las formas de ambientar el entorno material y relacional, tienen la fuerza suficiente de un organizador del desarrollo psicomotor y psicosocial, incidiendo decisivamente en la constitución del niño como sujeto de acción y como sujeto social (Divito, 2010).

De igual modo, de los estudios se desprende la necesidad de recrear las prácticas de interrelación jardín-familia para promover cambios en la educación temprana tanto en hogares como en la comunidad de pertenencia de cada institución educativa.

En el hacer cotidiano, desde el momento de recepción-entrada, pasando por diferentes situaciones que configuran el cotidiano del jardín hasta el momento de despedida que cierra la jornada diaria, los adultos educadores -docentes, acompañantes docentes y/o auxiliares- operan y expresan a través de sus actos, el conjunto de valores, creencias y saberes del medio ambiente cultural y social.

Es así que desde el año 2000, desde la dirección de la investigación se encuentra la forma de emprender acciones participativas para trabajar en distintas fases en dos jardines maternales, uno privado -en adelante AB- y otro vecinal -en adelante OM-. En el camino se consideran formas de investigar que guardan convergencia metodológica -exploraciones diagnósticas e intervenciones, participación activa y formativa, estudio de casos-; todo se torna posible cuando los involucrados están dispuestos a relativizar su propio universo y el propio sistema de creencias, para al transformar transformarse a la vez. El trabajo metodológico es minucioso "... en la perspectiva de conocer para obtener y/o construir recursos, instrumentos y argumentos para operar de manera reflexiva y respetuosa en un ambiente sensible y potente" (Chokler en contratapa Divito, Berón y Manelli, 2011).

Con este trabajo que tiene como marco el proyecto *El accionar docente en pos del desarrollo autónomo de niñas y niños*, Resolución Rectoral de la UNRC Nº 852/11³, se pretende comunicar avances que son posibles a raíz del acompañamiento en el marco de un proceso de trabajo investigativo, sostenido por la continuidad de acciones colaborativas y creativas, amparadas por el *respeto* como valor orientador de las interacciones con actores clave de los jardines bajo estudio. Se acercan aspectos relativos a transformaciones en el entorno educativo en años anteriores y, en especial, se comunican avances referidos a logros, obstáculos presentados, ajustes de objetivos y posibilidades de continuación real en especial desde el año 2012.

Marco conceptual que inspira la transformación de componentes del entorno educativo

En el jardín maternal considerado como entorno de educación preventiva e integral y de socialización simultánea al familiar, promotor de cambios a nivel social, respetuoso de los derechos del niño, si se procuran las condiciones institucionales humanas-materiales y simbólicas, se amplían las oportunidades de aprendizaje y desarrollo infantil autónomo, armónico y saludable. En este sentido, cobran especial relevancia los aportes de la Pedagogía Pikler infantil basada en los descubrimientos de investigaciones de la autora, que retoman creativamente investigadores de su grupo y seguidores. Los estudios destacan la tecnicidad de la práctica pedagógica natural

al respetar la continuidad genética del desarrollo temprano y tiene como eje la mirada a niños y niñas, el resguardo de su originalidad, su participación activa en un entorno educativo pensado en los mínimos detalles para la conquista activa del mundo circundante.

Las investigaciones iniciadas en 1946 en el Instituto Pikler -Lóczy-Budapest-, ofrecen conocimientos fundamentales que instan a repensar las prácticas de acompañamiento del adulto en cada situación educativa cotidiana y en la interconexión entre ellas. Pikler (1985) postula que la motricidad libre emerge del desarrollo postural autónomo, que la sucesión de sus fases conlleva la función constructiva y elaborativa espontánea que ejerce el bebé. Es así que la actividad autónoma es una actitud que se expande al máximo de sus posibilidades, tanto gracias a la atención y a las respuestas adecuadas que se aportan al niño, como a las condiciones del medio ambiente más favorables que se le asegura. En la modalidad educativa se muestra una preocupación y ocupación permanente para garantizar las condiciones humanas y materiales que les procuren a los niños, a través de la relación asimétrica y estructurante del adulto especialmente formado, la posibilidad de crecer con la libertad óptima que facilita el desarrollo armónico y saludable.

Para conocer, analizar y apreciar el desarrollo psicomotor y psicosocial de los niños se adoptó, paulatinamente, la Escala Lóczy⁴ (Falk, 1997) que opera como dispositivo de investigación y de formación. Los datos que proporciona el uso de la Escala ofrecen una visión de conjunto del desarrollo y se puede visualizar no sólo el nivel actual de desarrollo sino también el dinamismo del conjunto de su evolución. Refleja el nivel de los cuidados proporcionados por el adulto y las influencias educativas de su medio -ambiente material y relacional-. Invita a respetar la particularidad y la individualidad de cada niño y a ser creativos en consecuencia.

La prueba de la Escala en nuestro contexto cultural muestra la franca dificultad que supone la utilización de la misma sin una apropiada consideración de distintos componentes institucionales y de las prácticas habituales en sí. Asimismo, supone considerar los comportamientos instituidos con lo que los niños llegan al jardín derivados de las pautas culturales de crianza familiares y sociales. Es un dispositivo óptimo para la transformación educativa (Divito, 2006; Divito y col., 2011).

Coincidentemente con Pikler (1985) desde la Psicomotricidad Educativa Preventiva de Aucouturier (2004) se destaca el papel de la acción y del movimiento en el desarrollo psicológico general. El placer de actuar, de experimentar, es placer de acción; es la base del desarrollo temprano y se va a dar en un entorno de seguridad afectiva, que proteja y respete la expresividad motriz en todas sus formas. Dentro de esta línea de la Psicomotricidad, que también inspira y enriquece el trabajo de campo, se enuncian parámetros de observación de la expresividad motriz que enriquecen la mirada de niños en desarrollo, especialmente en el marco de las relaciones no verbales, lenguaje de la acción y actividad motriz autónoma -parámetros: de la interacción, de las relaciones con el espacio, con los objetos, con la duración, consigo mismo-.

En la práctica educativa Pikleriana se concibe el desarrollo postural autónomo y de los desplazamientos como íntimamente ligado al desarrollo psicosocial. Se entiende que la actividad de cuidado personalizado, donde prima la relación directa, es una oportunidad favorecida para descubrir y considerar el rico potencial de experiencias que encierra. La calidad de la experiencia emocional en el tiempo compartido con el adulto-referente estable durante los cuidados, genera calidad en el tiempo de actividad libre espontánea, cuando el niño juega solo o con otros. Se origina así la impresión de estar bien, comienza a darse cuenta de lo que significa amar, ser amado. La apertura creativa al entorno, fundada en el *ejercicio* de la motricidad libre y lúdica, favorece que se aprenda sobre un fondo de bienestar y admite que el niño pueda cimentar una distancia óptima de la figura con la que ha construido un vínculo de apego.

En este sentido, respecto al juego del niño, Myrtha Chokler (2006a) enuncia,

En el proceso complejo de constitución de la identidad uno de los instrumentos privilegiados es el juego (...) cuyos diferentes niveles permiten el despliegue, el dominio de la motricidad, la estructuración del espacio, el conocimiento y la comprensión progresiva de la realidad (Chokler, 2006a, s/d).

En los primeros años de vida, son esenciales para el niño los juegos autónomos que tienen como eje la sensoriomotricidad, el placer de movimiento, el placer del descubrimiento y apropiación del cuerpo y, desde ahí, influyen en la organización, la estructuración, desestructuración y reestructuración del esquema corporal y la imagen del cuerpo y de sí (Chokler, 2006a, s/d).

El juego dispone al descubrimiento de las posibilidades, al conocimiento de sí, a la interacción y a la conquista activa del mundo.

Se estiman valiosos, además, entre otros marcos referenciales con los que se nutre la investigación, producciones de David y Appel (1986), Bronfenbrenner (1987), los aportes de la Psicomotricidad Operativa de Chokler (1988, 2006b), Quiroga (1992, 1994), Winnicott (1993), contribuciones de Lapierre y Lapierre (1997), Hoffmann (2004), David (2006); aportes a la observación y el trabajo en instituciones educativas como los de Szanto-Feder (2011). Las referencias conceptuales orientan la mirada sobre aristas de la investigación, facilitan el análisis descriptivo y promueven las bases de sentidos pedagógicos transformadores de la educación temprana.

Lo primordial en los jardines maternos apunta a la organización de cada momento de la jornada diaria pensándolos en detalle como entornos educativos para el aprendizaje y desarrollo infantil (David y Appel, 1986).

Una mirada sobre contribuciones al entorno educativo en el Jardín Maternal AB

En este apartado se sintetizan algunos de los aspectos comunicados en detalle en otras producciones (Divito, 2010, 2013; Divito, Berón y Manelli, 2011) referidos a lo realizado en AB en la primera y segunda fase de la investigación participativa. En esta oportunidad, se alude a aspectos que corresponden a la tercera y última fase.

La institución educativa está ubicada al noroeste de la ciudad de Río Cuarto. Es una iniciativa privada que abre sus puertas en el año 2000. Asisten niños desde los 45 días hasta los 4 años inclusive. El jardín funciona en dos turnos: por la mañana, de 7:30 a 12:30 horas y por la tarde, de 16:00 a 20:00 horas.

Desde el año 2001 hasta 2007 -primera fase de la investigación e intervención educativa- se encuentra, en la interacción con una de las dueñas y directora del jardín, la posibilidad de acompañar un proceso de organización e implementación educativa, principalmente en la Sala Maternal -espacio donde se atiende a niños de los dos primeros años de vida-. En el camino se involucran, paulatinamente, otros actores institucionales y la atención de problemáticas en otras salas. Cabe mencionarse que la directora del jardín se desempeña, mientras dura la investigación en el jardín, como docente en la universidad y colaboradora dentro del grupo de investigación; esta situación facilita su formación y la participación desde la investigación.

Organizar el entorno material es, como se lo entiende en los estudios, un componente que se transforma en dispositivo privilegiado de intervención en la acción y formación para repensar las prácticas y el accionar educativo con los niños. El cambio se hace tangible en el mover, crear, reciclar el mobiliario; el entorno invita a la acción y facilita el accionar del adulto que lo cuida y acompaña, en pos de su desarrollo armónico y saludable.

Es en la segunda fase en la cual la investigación con sus modos de participación y colaboración encuentra primordialmente la posibilidad de *mirar detalles* y *actuar sobre el entorno* de la Sala Maternal y la extensión paulatina a otras salas. Asimismo, la formación se orienta hacia la tecnicidad de las prácticas y los componentes actitudinales de la relación.

En el año 2008, se producen cambios significativos en AB:

- ✓ Se inaugura una nueva Sala Maternal de mayores dimensiones, piso de madera y sectorizada en función de las necesidades infantiles de juego, de alimentación, cambio de pañales e higiene y sueño. La Sala, visualmente integrada, alberga un sector para los niños que transitan el segundo año de vida y que ya caminan⁵ y contiene otro sector para los del primer año de vida. El entorno material se inspira en el de Lóczy: para la actividad autónoma propia de los niños hasta la etapa de la postura de pie y primeros pasos se delimita con barandas firmes de madera; el diseño tipo *gran corralito*, de dimensiones acordes y seguro, permite al docente organizar y reorganizar ese ambiente según las capacidades posturales y de desplazamiento. Se ofrecen sillas y mesas de tamaño acorde a los pequeños, con utensilios acordes para la alimentación (doble cuchara, compotera traslúcida, jarra pequeña). Se diseña un cambiador en altura y delimitado para bebés y otro similar ubicado en el piso para los que ya caminan. Se construye un baño con accesorios infantiles.
- ✓ En la Sala de 2 años, en cuanto al entorno material, se reduce la altura de las mesas acortando las patas para acondicionar el tamaño y favorecer la comodidad equilibrada en la manipulación de objetos, tanto en las actividades de alimentación como en otras de expresión pictórica y gráfica; se avanza en la selección y organización de objetos y juguetes. A su vez, se decide la utilización diaria de otra Sala más grande para ampliar las oportunidades de juego y formas de expresividad motriz. Se organiza, además, el entorno material y relacional para la alimentación y el cambio de pañales.

Lo acaecido se puede vislumbrar en cambios positivos, además, en la organización del entorno de la sala de 3-4 años sectorizando e interconectando espacios (expresividad motriz y juego; alimentación; otras formas expresivas y de representación).

El uso de la Escala Lóczy como instrumento metodológico favorece, en esta segunda fase, incluir el estudio de casos en la Sala Maternal, lo que permite transformar visiblemente el ambiente material y relacional. Se crean las condiciones humanas y materiales para hacer posible el seguimiento y documentación del desarrollo psicomotor autónomo, enlazado al desarrollo psicosocial.

Por último, en AB se transita la tercera fase, que abarca los años 2012 y 2013. Analizando sucesos y hechos, se puede decir que luego de varios años de intenso trabajo, sostenido por todos los sujetos que se comprometen con la investigación y participación formativa fue necesario, en especial en el año 2012, *barajar de nuevo* tomando las mejores decisiones en pos de la continuación de la investigación y ajustando las voluntades a la realidad. Luego de etapas de mayor compromiso participativo y colaborativo entre actores clave, en un proceso con idas y vueltas con cambios y obstáculos institucionales que afectan el trabajo, se va vislumbrando el comienzo de esta tercera fase, que se clarifica y se acepta como necesaria y relevante para el cierre que se va transitando en el año 2013.

La documentación del desarrollo y el seguimiento de casos que se había proyectado continuar encuentran franca limitaciones para su realización. Razones de peso, vinculadas a la disponibilidad de tiempo y cambios en el personal docente, inciden obstaculizando el seguimiento sistemático del desarrollo de los niños.

De información recogida en entrevistas y de observaciones referidas al accionar de docentes y auxiliares, se extraen situaciones que precisan de atención y revisión por parte del personal directivo de la institución -frecuentemente a cargo de sala-. De este modo ellas se abocan, dentro de lo posible, a orientar al personal nuevo para que se observe y reflexione sobre el accionar de los pequeños y el propio accionar.

Entonces, situaciones de atención urgente y cambios de adultos educadores producidos en la institución, generan problemáticas que inciden en la investigación en sí. De esta manera se van ajustando los objetivos proyectados y la continuación se orienta hacia la atención de cuestiones vinculadas a la reorganización de aspectos del entorno educativo, en particular los relativos a las situaciones de juego y el cambio de pañales, que ameritan exploración en todas las salas del jardín.

Se contemplan esas cuestiones institucionales y de los sujetos que invitan a la comprensión, en espacios de reflexión y escucha, para *despejar el terreno* de obstáculos propios de los procesos de cambios. Se retoma la mirada hacia componentes del entorno material al interior de cada sala y del espacio-sala-patio al aire libre; se tiene presente que la previsión y provisión del ambiente físico-material en sí enseña.

Desde la institución se avanza en el diseño del espacio al aire libre pensando en un espacio que invite a los niños al disfrute y descubrimiento espontáneo de sucesos que la misma naturaleza provoca. El asesoramiento de una profesional relacionada con el INTA⁶ y de una mamá paisajista permite a la directora y vicedirectora del jardín proyectar mejoras respecto de fases anteriores.

Desde hace años el jardín realiza reuniones formativas con las familias al inicio de cada semestre; progresivamente, estos espacios van ocupando un lugar importante. De temáticas comunes a todos los jardines, como charlas *sobre el control de esfínteres* o *sobre los límites* se avanza sobre otras temáticas vinculadas a la crianza.

Mientras se indaga, la participación formativa apunta a respetar los tiempos variables y necesidades de actores institucionales clave. Se acompaña, a una cercana y discreta distancia, en especial a la directora del jardín y en ocasiones a la vicedirectora, sin presiones en esta nueva fase de investigación que exige un reacomodamiento para que ellas oportunamente, y si así lo deciden, vuelvan a incorporar la observación sistemática como herramienta metodológica privilegiada para el trabajo educativo. Se acompaña, dentro de lo posible, respetando los obstáculos propios de todos los actores involucrados en la investigación.

Se puede decir que el avance en el análisis de información recabada, da cuenta de problemáticas inherentes a la complejidad de factores que hoy intervienen en los Jardines Maternales e inciden en su accionar institucional y en los sujetos, comprometiendo su accionar.

En la institución educativa, a pesar de las dificultades reales, se apuesta a optimizar la educación desde temprana edad. Se hace difícil mantener abierto el jardín estando al día con todas las exigencias para su funcionamiento, con el mantenimiento edilicio necesario y cambios en el personal. Sin embargo, como se explicitó, al ser prioridad la educación de los niños, se van encontrando formas para resolver componentes de las situaciones problemáticas. Se apunta a la formación del personal con un taller educativo mensual que coordina el personal directivo.

El entorno educativo en Jardín Maternal Vecinal OM. Contribuciones actuales

Desde el año 2001 en distintas y enlazadas fases se realiza la investigación, con variantes en la modalidad, en el Jardín Maternal Vecinal OM de la vecinal Barrio Jardín⁷. Lo trabajado en OM hasta el año 2011 se ha comunicado en producciones de investigación (Divito, 2006; Divito y Berón, 2010; Divito, Berón y Manelli, 2011).

En este apartado se actualizan avances realizados desde el año 2013 hasta la fecha, caracterizando renovadas acciones de participación. La posibilidad de continuación con la línea de investigación se torna propicia, ya sea por lo que implica trabajar colaborativamente entre instituciones, como por la repercusión que tienen los hallazgos en el marco de la docencia de grado en el Profesorado y la Licenciatura en Educación Inicial de la UNRC.

Las acciones de investigación y participación refieren, especialmente, al fortalecimiento del accionar directivo -directora con carga docente en el turno tarde- y de agente/s de la vecinal -presidente y secretaria- para que sean ellos los promotores de cambios al interior del jardín, en la interrelación con la familia y la comunidad de pertenencia; se proyectan actividades acotadas en las que participan otros actores institucionales -en visitas, reuniones-.

Se procuran cambios acotados en la ambientación educativa de diferentes y complementarias situaciones cotidianas de la institución; focalizando en la revisión de componentes del accionar educativo que instan al acompañamiento del niño en el proceso de entrada a la institución y en el cierre de la jornada. Es así que se considera que es necesario atender aristas de la complejidad que conlleva el proceso de entrada e inclusión y permanencia contenida de los más pequeños en la institución.

Desde mediados del año 2013 se van proyectando acciones con la directora del jardín, quien desde el año 2014 se desempeña como docente investigadora en la UNRC. Se acuerda la atención de situaciones que guardan relación a la entrada e inclusión-inserción diaria del niño al jardín, al momento de la despedida y a la relación con la familia.

De la información recogida surge que según la edad de los niños o las necesidades de algunos de ellos, un familiar puede permanecer un tiempo dentro del jardín, durante el llamado *proceso de adaptación* aunque la tendencia es que prontamente se retira -por razones laborales o familiares- y el pequeño queda al cuidado del adulto educador.

Los ajustes prácticos de las acciones de investigación hacen que se exploren, en especial, componentes de la recepción y el acompañamiento del niño hacia el espacio de juego, lugar en el cual se inicia la jornada mientras se aguarda a que el grupo de niños se complete; de igual modo, se exploran aspectos del acompañamiento en el cierre de la jornada que implica la despedida.

La instancia de entrada al jardín, conlleva el acogimiento al niño y frecuentemente involucra el trato con un familiar; de este modo se busca acompañar desde el respeto por los tiempos y necesidades del niño -espacio y tiempo para tomar contacto con el ambiente material y relacional con pares- para dar cabida al proceso de su *autoinclusión* diaria, a su inserción activa sobre un fondo de bienestar y en presencia del adulto educador a una distancia óptima.

Es así que se atienden problemáticas derivadas de la llegada de los niños a distintas horas -interrupciones, dificultad de algunos niños para integrarse en actividades ya iniciadas o para comenzar una nueva-. Se acompaña al adulto que acompaña al niño para transformar particularidades del accionar educativo. Se consensúan acciones relacionadas a acotar el tiempo de entrada y el de salida; de esta manera se logra organizar mejor la permanencia de la casi totalidad de grupo dentro de la institución y se facilita la *planificación* de forma dinámica y abierta. Se requiere concebir renovadas prácticas de recepción y despedida en pos del desarrollo de la autonomía de los niños.

La situación lleva a que se retome la práctica de profundización de componentes teóricos y prácticos, fundamentalmente de los *principios Piklerianos* que inspiran las acciones de proyección educativa y de organización del entorno.

Cabe mencionar que los momentos-espacios de la entrada y salida del jardín se conciben como entornos de comunicación, en los cuales se mueven sentimientos con matices de placer o displacer, estos últimos a veces difíciles de contener. El cuidado delicado de la educadora cuando toma al niño de la mano, le habla o cuando lo levanta en brazos y sus intervenciones oportunas con los familiares pueden facilitar la separación y el reencuentro. El docente se mantiene a una distancia óptima para que esta situación, que es educativa y personalizada, promueva el desarrollo psicosocial del niño y su inclusión.

Cobra relevancia la observación (Aucouturier, 2004; Szantó-Feder, 2011) para orientar el trabajo educativo. El docente observa, entre otras cuestiones, componentes actitudinales y tónico-emocionales de la relación, los objetos que se traen, el decir del familiar y del niño; considera la modalidad de acercamiento o distanciamiento óptimo y acompaña para la inclusión activa. Con la mediación de estas estrategias de disponibilidad pedagógica, se facilita la intervención educativa y se promueve el respeto por la particular forma de comportarse tanto de los niños como de quienes lo traen y retiran; se procura que sean referentes estables para los niños para una mejor comunicación con las docentes quienes, a su vez en estos espacios, contribuyen con acciones facilitadoras de la inserción en la institución.

La presencia de la docente se aprecia en sus rasgos actitudinales y sus decires en la interrelación; en la forma que acompaña con la escucha, con la palabra y la mirada reaseguradora, según las necesidades del niño. En este sentido, se considera que el docente se vuelve mediador y facilitador de la inclusión. Información recogida da cuenta de que los pares, de igual modo, cuando se incluyen en alguna instancia del proceso, también acompañan desde el saludo cordial en el recibimiento u otra modalidad pertinente; todas experiencias sociales de acogimiento, en las cuales la consideración hacia el otro opera como un valor en la acción.

En el año 2014, desde el mes de abril, actores claves de la vecinal y del jardín se compenetraron en la tarea que insume mudarse a una sede propia dentro del predio de la vecinal. Se organizan para dejar de alquilar la casa en la cual permanecen hasta fin de ese año. Es

así que se solicita el acompañamiento y asesoramiento de la directora de investigación para esta nueva tarea. Se decide presentar un proyecto de extensión universitaria, *Aportes para la construcción y diseño del entorno material-relacional de la nueva sede del Jardín Vecinal OM de la Vecinal Barrio Jardín de Río Cuarto*, que entra en vigencia en abril de 2014 y continúa en 2015 -aprobado por la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Ciencias Humanas, Res. CD N° 185/2014-. Se generan acciones destinadas a considerar la nueva demanda que requiere de apoyo en terreno y reuniones para acompañar en otras cuestiones referidas a la nueva sede, a cuestiones edilicias y de acondicionamiento del entorno educativo.

En la nueva sede se remodela una construcción existente de la vecinal que se divide en un espacio de entrada y otras 2 salas acondicionadas; se construye una sala contigua de 80 m² en la cual hay un sector con mesas y sillas y otro amplio para el juego u otras actividades; se reconstruye la cocina; se construyen nuevos baños -dos baños infantiles y uno para adultos-; se construye un sector-espacio cómodo y acorde para el cambio de pañales y la higiene. De igual modo se acondiciona el cerco perimetral de un amplio patio que se optimiza en función de los niños y sus necesidades. El edificio de la institución contiene todas las comodidades -gas natural, calefacción, ventiladores, cocina y heladera-, entre otras que hacen a un entorno acogedor. Cada espacio en los que circulan varios niños, está delimitado por puertas bajas -del tamaño de media puerta con barrotes-. Las Salas son de puertas abiertas para que los niños puedan circular en distintos ambientes seleccionando materiales y juguetes, explorando, descubriendo y aprendiendo con otros, en un ambiente acondicionado hasta los mínimos detalles, favorecedor de su desarrollo psicomotriz y psicosocial.

Lo que consideran valioso en OM se relaciona a la continuidad del trabajo colaborativo con un otro que asesora y acompaña. En 2015 el jardín funciona en la nueva sede, la cual se inaugura formalmente el 28 de octubre. Referido al acompañamiento en la entrada y despedida, en la nueva sede, se cuestionan y modifican pequeños detalles que van orientando otras acciones superadoras. En un proceso con idas y vueltas que *obliga* además, por su interconexión, a explorar y considerar otros componentes del entorno educativo de la institución como el de actividad autónoma y juego, el de alimentación, cambio de pañales e higiene.

El niño pequeño, no puede crear por sí solo la ambientación del mundo externo que le permitirá expresar y desarrollar sus potencialidades. En OM, son los actores sociales de la institución educativa, de la vecinal -presidente, secretaria, tesorero-, de la universidad y familias quienes, desde lo que le corresponde a cada uno, ofrecen tiempo, continuidad y tareas concretas, consensuando acciones para el logro de lo proyectado por la institución.

A modo de cierre...

En referencia al accionar docente y de acuerdo a la información recogida en la gran mayoría de los jardines maternos, se puede decir que el adulto educador inmerso en la cotidianeidad, frecuentemente opera sobre la realidad con una visión de la educación infantil restringida a saberes reproductores de prácticas imperantes que legitiman su pensar, sentir, hacer y su discurso pedagógico. Frecuentemente omite, sin la suficiente conciencia crítica y reflexiva, considerar la participación activa de los niños e interviene creyendo que acompaña y promueve la autonomía aunque, en su modalidad, persiste el primado de su papel protagónico sobre la actividad.

En los dos jardines bajo estudio, se perfilan en sus comienzos problemáticas similares a otros jardines, sin embargo con las dificultades y posibilidades propias de los procesos de cambio, se genera una renovada visión acerca de las capacidades infantiles. Se pudieron crear, cuando fue posible, las condiciones humanas y materiales para poder iniciar el registro de conductas, entre otras, que no se observaban en el accionar del niño: por ejemplo las contempladas en las designaciones de las áreas *Actitud durante los Cuidados* y *Desarrollo Intelectual y Manipulación* de la Escala Lóczy del Instituto Pikler. Estas dos áreas son altamente sensibles a la hora del registro del desarrollo de los niños, teniendo en cuenta la franca tendencia del adulto de *hacer* por el niño y la consecuente conducta de espera pasiva que conlleva por parte del niño; tanto en la relación personalizada de los cuidados, como en las situaciones de actividad autónoma y juego.

Se ha podido constatar, a través del estudio de casos, que el adulto educador, en el acompañamiento, puede cultivar confianza en el niño para que aprenda a observar, a tomarse el tiempo para entrar en contacto con aquello que le interesa del ambiente, que opera como confiable y lo incita a la acción, la exploración y la comunicación saludables.

Se sabe que el ambiente cuando *cuida*, protege y contiene ansiedades, delimita la apertura de acontecimientos y experiencias en las cuales los pequeños comunican, indagan, juegan, colaboran incluyendo sus iniciativas en diferentes situaciones educativas.

De información recogida en los dos Jardines emerge que en un entorno educativo bien acondicionado se facilita el accionar de actores institucionales con mayor formación que otros; ellos puedan acompañar desde la *formación in situ*, incidiendo en el hacer de educadores, con actos educativos en vivo y según lo que se observe y aborde. Estas prácticas posibilitan que se recojan dudas en conversaciones breves para, oportunamente, tratar problemáticas que emergen en terreno y merecen ser analizadas. Estas experiencias se traducen en mejoras de las prácticas, principalmente de los actores institucionales más permeables al cambio. Sin embargo, para equilibrar la tendencia a poner en acción modalidades tradicionales, se necesita de un mayor compromiso docente con la formación continua de postgrado y/o el asesoramiento y acompañamiento formativo de un especialista.

Con las prácticas de vanguardia derivadas de los marcos referenciales no se busca imponer la autonomía al niño, ni su separación del adulto, antes bien, brindarle la oportunidad de nutrirse con el estado de riqueza que atesora el proceso para obtenerlas; todo en pos de la madurez necesaria que supone la relación con los otros en el devenir persona singular. El respeto amoroso hacia uno mismo es una elaboración en proceso que surge tempranamente en la interacción amorosa con otros y es la base del respeto amoroso hacia los demás; hacia el planeta.

En este camino, se aprende a ver la parte del *vaso lleno*, a comprender que lo *magno* de los logros anida en las pequeñas cosas y a valorar el trabajo de los grupos pequeños atravesados por diversos y complejos procesos sociales. Se aprende a dar respuestas inherentes al compromiso social que tenemos como docentes investigadores. Se aprende a generar fuerzas instituyentes y a considerar los obstáculos propios de los sujetos en la apropiación de nuevos conocimientos. Se aprende, más allá de los discursos sobre el tema, el valor de la interrelación investigación-docencia-extensión universitaria como uno de los pilares fundamentales para elevar el nivel académico en la universidad pública⁸.

Notas

1. En el marco de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC. Susana Luján Divito es Directora de la línea de investigación Educación y Desarrollo Temprano. Profesora Asociada efectiva responsable a cargo de cátedras: Psicomotricidad en el Dpto. de Ciencias de la Educación; Psicomotricidad I y II y Organización de los Jardines Maternales en el Dpto de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), República Argentina. Se agradece la colaboración en el intercambio y consenso de ideas a la Esp. Sonia Berón y a la Lic. Celina Ciravegna.
2. Cuando se utiliza el genérico niño se refiere también a niña o niñas.
3. Si el lector desea conocer los hallazgos de investigación y la trayectoria de la línea de investigación puede consultar el libro de Divito, Berón y Manelli (2011) *La Educación Preventiva en el Jardín Maternal. Un camino de investigación, reflexiones y propuestas*. En el capítulo 5 se analiza descriptivamente lo acontecido en el Jardín Vecinal OM y en el 6 lo acaecido en AB.
4. La Escala de Desarrollo Instituto Pikler -Lóczy-, siguiendo a la Dra. Falk (1997) médica pediatra y colaboradora de la Dra. Emmi Pikler, tiene como finalidad el control y la documentación del desarrollo psicomotor y psicosocial de los niños pequeños sanos y, en referencia a la organización de las prácticas de los adultos en pos del niño en desarrollo, adecúa la calidad de los cuidados y de la educación tanto en los establecimientos como en las familias. La Escala abarca cinco áreas principales de la actividad infantil, aplicables al seguimiento del desarrollo de los niños: Desarrollo de las grandes posturas y movimientos -Desarrollo Motor-; Actitud durante los cuidados -comidas, baño y vestimenta-; Adquisición del control de esfínteres; Desarrollo cognitivo relevado a través de la coordinación óculo-manual, las actividades de manipulación y el juego; Desarrollo de la vocalización y la palabra. Las cinco áreas con sus respectivas designaciones operan como indicadores del desarrollo. La Escala asegura a la persona encargada de los cuidados y a las personas responsables de su sostén el control continuo de su propio trabajo y una actitud educativa fundamentada en crear las condiciones humanas y materiales para una actividad serena del niño, surgida de su propia iniciativa, basada en un sentimiento de eficacia y de seguridad que propicie su interés y su voluntad de actuar, comunicarse y participar en todos los acontecimientos que le conciernen. Ayuda a direccionar la mirada del adulto hacia el niño en todas las situaciones de la vida cotidiana. En la Escala sólo se consignan conductas observadas, con cierto grado de frecuencia, por el adulto durante los cuidados cotidianos y el juego, siempre que las mismas sean logradas por el niño por propia iniciativa. Los datos registrados en el protocolo ofrecen una visión de conjunto del desarrollo, sin necesidad de cálculos especiales. La confirmación del desarrollo saludable del niño se constata observando que las líneas que designan las diferentes áreas suben regularmente; la grilla informa además si hay detención o regresión del desarrollo y si esto está limitado a tal o cual área o es general. Al lector interesado en conocer en profundidad los alcances de la Escala Pikler -Lóczy-, su modalidad de implementación y el uso fundado del protocolo-grilla, se le aconseja consultar la bibliografía citada en referencias, por ser una publicación autorizada por el Instituto Pikler. De igual forma, a modo de aproximación al tema, en internet se puede ingresar en: Escala PiklerLoczy/protocolo Escala de Pikler; es un documento elaborado por la Dra. Myrtha Hebe Chocker y la Dra. Agne Szanto Feder "*Propuesta de observación de indicadores del desarrollo infantil de niñas y niños menores de 3 años*" (2011-2012).
5. Frecuentemente se refiere a esta Sala como la de *pequeños deambuladores* porque es bastante conocida en los Jardines con esta denominación, aunque se sabe que el del deambular dista de ser lo que los niños hacen cuando el entorno es favorecedor de su desarrollo.
6. Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA).
7. Las vecinales son instituciones sin fines de lucro -ONG-. En Río Cuarto tienen reconocimiento municipal y en su mayoría poseen personería jurídica, prestan servicios descentralizados por medio de convenios con la Municipalidad. Entre los servicios la mayoría ofrecen talleres culturales, riego y desmalezado y servicio educativo en jardines maternales con atención en doble turno. La asociación Vecinal Barrio Jardín es una de las vecinales que nuclea el Círculo Vecinal de Río Cuarto, está ubicada en la zona norte de la ciudad y abarca un radio de 60 manzanas. Se caracteriza por los logros edilicios que la comisión vecinal impulsa y por el apoyo permanente al personal docente en pos de un servicio educativo de calidad.
8. Desde el año 1988 hasta el año 2015 en un camino de continua revisión se realizan proyectos dirigidos por la autora del trabajo, derivados de cátedras bajo su responsabilidad, en el marco la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. Son proyectos que interrelacionan investigación-docencia-extensión; todas propuestas aprobadas por organismos-secretarías de la universidad. Se nombra, por la pertinencia con esta comunicación, que en 2013-2014, se genera el Proyecto de Innovación e Investigación para el mejoramiento de la enseñanza de Grado (PIIMEG): *Propuesta pedagógica innovadora en la formación de grado: bases para fundamentar e implementar prácticas docentes en Jardines Maternales*, Res. Rectoral N° 923/2013. El proyecto -responsable académica Susana Luján Divito y Sonia Berón como corresponsable en la implementación- se realiza en el Departamento de Educación Inicial y surge de la Cátedra Organización de los Jardines Maternales (código 6852) y de la línea de investigación "Educación y Desarrollo Temprano en Jardines Maternales" -Susana Luján Divito 1995-2015- e integra, en su proyección, acciones participativas e intercátedras con actores clave de la Práctica Profesional Docente en el Nivel Inicial (código 6867); ambas asignaturas pertenecen al cuarto año de la Carrera del Profesorado en Educación Inicial. Asimismo, desde septiembre de 2014, se integra a la Cátedra Organización de los Jardines de Infantes. En 2015, una vez realizado el informe del PIIMEG que da cuenta de los avances 2013-2014, se decide mantener la vinculación entre integrantes clave de las tres cátedras para afianzar componentes innovadores que permiten la continuación de mejoras en las prácticas profesionales en instituciones infantiles.

Referencias

- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. España, Barcelona: GRAO.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Chokler, M. (1988). *Los organizadores del desarrollo psicomotor. Del mecanismo a la psicomotricidad operativa*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Cinco.
- Chokler, M. (2006a). *El origen emocional de los gestos, de los actos y del juego*. IFRA -Istituto per la Formazione e la Ricerca Applicata. Recuperado de: <http://www.ifra.it/modules.php> (01/03/10).
- Chokler, M. (2006b). *Los organizadores del desarrollo*. Recuperado de: <http://www.ifra.it/idee.php?id=11> (08/08/16).
- David, M. y Appel, G. (1986). *La educación del niño de 0 a 3 años. Experiencia del Instituto Lóczy*. España, Madrid: Narcea
- David, M. (2006). Para un mejor conocimiento del bebé. Contribuciones del Instituto Emmi Pikler. En Szanto-Feder, A. Lóczy: *¿Un nuevo paradigma? El instituto Pikler es un espejo de múltiples facetas*. (Pp. 43-62). Mendoza, Argentina: Ediunc.
- Divito, S. (2006). Jardines Maternales. Mirar al niño para optimizar las prácticas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación* N° (38)5. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/boletin385.htm>. (01/10/16).
- Divito, S. (2010) La Educación Preventiva en el Jardín Maternal. Todo un desafío. *Contextos de Educación. Revista del Departamento de Ciencias de la Educación* Años IX-X (10) pp. 138-154. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Argentina.
- Divito, S. y Berón, S. (2010) El entorno educativo de la alimentación en el jardín maternal. *Contextos de Educación. Revista del Departamento de Ciencias de la Educación*. Años IX-X (10) pp. 124-138. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Argentina.
- Divito, S.; Berón, S. y Manelli, M. (2011) *La educación preventiva en el Jardín Maternal. Un camino de investigación, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Cinco. Colección Fundari.

- Divito, S. (2013) Entorno educativo del cambio de pañales en el Jardín Maternal. *Contextos de Educación. Revista del Departamento de Ciencias de la Educación* 12(13) pp. 71-82. Recuperado de www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos (01/10/16).
- Falk, J. (1997). *Mirar al niño*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Ariana.
- Hoffmann, J. M. (2004). *Los Árboles No Crecen Tirando de Las Hojas. El desarrollo humano de padres y niños durante el primer año de vida*. Buenos Aires, Argentina: Edición Del Nuevo Extremo.
- Lapierre, A. y Lapierre, A. (1997). *El adulto frente al niño. De 0 a 3 años. Relación psicomotriz y formación de la personalidad: una experiencia vivida en la guardería*. España, Madrid: Cie Inversiones Editoriales Dossat 2000.
- Pikler, E. (1985). *Moverse en libertad*. España, Madrid: Ediciones Narcea.
- Quiroga, A. (1992). *Procesos de construcción del mundo interno*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Cinco.
- Quiroga, A. (1994). *Matrices de aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Cinco.
- Szanto-Feder, A. (2011). *Una mirada adulta sobre el niño en acción. El sentido del movimiento en la protoinfancia*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Cinco. Colección Fundari.
- Winnicott, D. (1993). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.