

S U M A R I O

Directorio

Presidente
Julio C. Saettone

Directora
Stella López

Consejo Editor
Consejo Asesor y Consultivo
del Centro de Formación y
Estudios del INAME

Universidad de la República

Facultad de Psicología
Sylvia Castro

Facultad de Ciencias Sociales
Mónica Di Martino

Facultad de Derecho
Dora Bagdassarian

ANEP
Nelly Leites

M.E.C
Ana Lorenzo

INAME
Socorro Alvez
Socorro García
Yolanda Freire
Mónica Silva
Sanda Crismariú
Sonia Santana
Jorge Camors

SUINM
Hugo Rodríguez

Para este número se contó con
la colaboración especial de
Dalma Pérez

Tema Central:..... 1
*La importancia de la educación
en los primeros años de vida*

Educación en Primera Infancia..... 3
*Gabriela González.
Albestela Colonnese.*

La Educación Inicial y sus “discontinuidades”..... 8
Elizabeth Ivaldi

La estimulación motriz como puente para potenciar el
vínculo madre-hijo..... 10
*Ed. Marina Cattaneo
Ed. Silvia Paglietta
Ps. Beatriz Scarone*

El desafío del trabajo con niños pequeños..... 13
*Ed. Laura Enciso
Ed. Leticia Melián
Ed. Soc. Nair Ramos*

Trabajo de equipo - equipo de trabajo: Un desafío posible..... 16
*Correa Shirley
Lukin Ma. de las Mercedes
Maneiro Armonía
Núñez Marta
Rabino Rocío
Rivas Elisa
Rodríguez Clara
Rodríguez Mary Luz
Sama Beatriz
Silva Ma. del Rosario
Sosa Mirtha
Stasiulevicius Irma
Yabadián Mariam*

¿Cómo hacer del juego una recreación responsable
y generadora de conocimientos?..... 19
*Silvia Champret
Mariela Martínez*

Un Programa de educación en los 1ros. años
de vida desde la IMM”..... 22
*A.S. María Ema Disego.
Psic. Lala Mangado
Mtra. Sara Münster
Nutric. Pola Setaro*

El ingreso al Centro Diurno..... 26
*Ps. Alicia Ronzoni
As. Carlos Olivera*

Las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad
de sus autores, y no se identifican necesariamente con los
puntos de vista del Directorio del INAME y/o del Consejo
Asesor y Consultivo del Centro de Formación y Estudios.

La importancia de la educación en los primeros años de vida.

Desde que el niño nace, participa como sujeto. Su cuerpo y mente, herramientas y objetos de la experimentación, serán el soporte y vehículo de la experiencia indispensable para su desarrollo. Síntesis constante de las capacidades cognitivas, motoras, socio - efectivas, donde cada niña/o encontrará la vía de la máxima expresión y despliegue de sus potencialidades.

Para ello el entorno (familiar, institucional y social) y los adultos referentes (padres y familiares, educadores) constituyen pilares de este proceso. Proceso que se define dinámico, complejo y donde la interacción se constituye en la referencia fundamental del mismo.

Los primeros años de vida de la especie humana, requieren del establecimiento de vínculos efectivos estrechos. El apego constituye su expresión; búsqueda constante de proximidad, de respuesta, donde la mirada, la sonrisa, la voz, el sostén de los brazos, el contacto corporal, la caricia, son su vía regia.

El adulto, con su presencia permanente y su capacidad de reconocimiento de las necesidades del niño, se torna una pieza clave en la conducción de este proceso. El adulto referente, se torna imprescindible en el lugar de regulador de las emociones y ansiedades que el niño aún no logra medir. Aprendizaje constante. Las señales que el niño emite, deben ser comprendidas y respondidas. A su vez las señales ambientales constituirán la experiencia subjetiva de seguridad o inseguridad.

En este proceso, a nivel macro, se encuentra la sociedad y las instituciones que la representan. Por tanto el Estado y la sociedad civil juegan un papel preponderante en la generación y legislación de políticas sociales, educativas, que posibiliten la consolidación de una sociedad donde los niños/as sean los protagonistas principales.

El niño es sujeto en formación. Formación que requiere, como decíamos, en sus primeros años de vida, de cuidados permanentes, del afecto, de la mirada y de las acciones del entorno, en un proceso constitutivo y determinante de su crecimiento y desarrollo.

Para alcanzar la categoría de Sujetos - Ciudadanos capaces de participar en la construcción de nuestra sociedad, el acontecer de la infancia se tornará

constitutivo para la proyección futura.

Es entonces conocida y aceptada universalmente la importancia que tienen los primeros años de vida en la conformación del sujeto, de su proceso de maduración y del desarrollo de su personalidad, en su proceso de educación. Educación en su concepción más amplia y más rica, como proceso de construcción de la socialización del ser humano en relación con otros, heredando y construyendo la cultura.

Esta función educativa, históricamente asignada y cumplida por la familia, se ha ubicado en el marco de políticas públicas que desde el Estado han orientado las actitudes de la población en general, y de las instituciones en particular, a través de normas, directivas de trabajo y recursos, no siempre en función de las necesidades de los niños, sus madres y padres, y de los requerimientos de la sociedad.

Se ha elaborado un discurso hegemónico en torno a "la familia", con el objetivo de ilustrarla sobre sus cometidos, sus posibilidades y las oportunidades en el seno de la vida cotidiana, colocándola como central en la promoción del desarrollo de las potencialidades de los niños pequeños. Pero en el devenir histórico, el desarrollo económico - social no sólo no ha favorecido el mantenimiento y profundización de este rol, sino que se ha visto obstaculizado, resultando insuficientes los apoyos necesarios para la maduración y desarrollo de los niños pequeños desde sus medios familiares. La categoría "familia" evoluciona hacia la noción de configuración familiar, por resultar insuficiente e inadecuada para dar cuenta del entorno que se requiere para el más rico proceso de construcción del niño como sujeto. Incluso podríamos señalar que queda planteada la interrogante sobre cuáles competencias acerca del proceso de conformación del niño como persona, corresponde ubicarlas en la sociedad, en la comunidad, en la familia, por ende, cuál debería ser la función del Estado, de las instituciones especializadas, y de los profesionales.

Se viven tiempos de cambios en los tradicionales modelos para pensar y actuar en estos temas, y por eso procuramos reflexionar sobre:

- la importancia de la educación en su acepción más social y cultural, que la específica referencia escolar vinculada a la instrucción;

- el derecho a la educación, en el marco de todos los derechos humanos que deberían asistir y sustentar el proceso de maduración y desarrollo sociobiopsicológico en los primeros años de vida,

- las políticas sociales, el papel del Estado, la participación de la sociedad civil, de las organizaciones sociales, de las instituciones, de los profesionales, de los voluntarios, de los vecinos, de los ciudadanos.

- los recursos que se vuelcan a las acciones en estos primeros años de vida y cómo deberíamos lograr el mayor impacto posible en una perspectiva tanto cuantitativa como cualitativa.

En síntesis, esta publicación procura promover la reflexión y el debate sobre la importancia de la educación en los primeros años de vida como la mejor y mayor contribución a la construcción de la sociedad y la cultura.

Un panorama amplio y complejo, donde podamos analizar experiencias de trabajo de diferentes instituciones, con perspectiva interdisciplinaria, con alcance nacional, sobre la situación actual de los niños pequeños.

¿Qué noción de los primeros años de la infancia es posible, como construcción que nos debemos a nosotros mismos y a ellos?

Educación en primera infancia.

A modo de introducción quisiéramos plantear que quienes escribimos este artículo hemos trabajado en estos últimos cinco años como Educadoras en uno de los ocho Centros Diurnos del INAME: el Centro "La Boyada". Tiene más de 30 años de existencia y atiende actualmente alrededor de 65 niños desde 3 meses a 5 años.

Hemos intentado desde nuestra práctica y desde nuestras propuestas contribuir a la elaboración de un proyecto colectivo del Centro. Es un proyecto educativo, que aspiramos a que sea además, democrático y participativo, donde todos los integrantes de la comunidad educativa tengamos nuestro espacio.

Tenemos por otra parte la convicción de que la elaboración de este proyecto, que actualmente estamos sistematizando en el equipo, deberá recoger la historia y trayectoria del Centro, las características que le dan identidad y el propio proceso del Equipo de Trabajo. Aspiramos a dar testimonio, desde nuestro rol profesional, de un proyecto colectivo que pretende dar a conocer un trabajo hoy ignorado.

¿DE QUÉ CONCEPCIÓN EDUCATIVA PARTIMOS?

Creemos que debe pensarse la Educación en Primera Infancia con su propia autonomía y especificidad, para atender este período global y único del desarrollo del niño, habilitando la posibilidad de expresión y creatividad.

Una Educación que pueda liberarse de las concepciones puramente asistencialistas, y de las que tienen que ver con la escolarización precoz como forma de compensar supuestos déficit.

Distanciarse de las concepciones asistencialistas en el sentido de dedicarse exclusivamente al cuidado, protección y guarda del niño/a en lo referido a higiene, alimentación, y cuidado de la salud física; que desatiende y quita importancia a los aprendizajes tempranos en los vínculos con otros niños y con otros adultos, y a las posibilidades de sentir, hacer, descubrir, expresarse, etc.

Diferenciarse de las concepciones que tienen que ver con "prepararse para", de "aprestamiento" porque si bien el niño/a crecerá y se desarrollará en un proceso continuo y global nos parece deshumanizante "poner" al niño/a frente a infinidad de ejercicios didácticos, donde se pierde la iniciativa, el deseo, la libertad, la individualidad y la capacidad de cooperación.

Creemos que debemos pensar en esta etapa en forma global teniendo en cuenta las características de estas edades, su forma de juego y comunicación, su desarrollo emocional, cognitivo y motriz.

Esto implica una atención individualizada, la posibilidad de atender el inmediatez del niño, y por lo tanto debemos imprimir a nuestras acciones una intencionalidad educativa, que apunte a favorecer el crecimiento como personas críticas, solidarias, autónomas y creativas. Es imprescindible que quienes trabajamos en ésta área podamos precisar qué implica ser niño/a y cuales son o deberían ser las relaciones adulto/niño en términos colectivos; en definitiva qué modelo de hombre y de mujer, qué modelo de sociedad contribuimos a gestar desde nuestra acción educativa.

Esto implica partir de definiciones ideológicas, filosóficas, contar con un marco teórico de sostén, y desarrollar metodologías coherentes con el mismo.

GABRIELA GONZÁLEZ

Educadora.
Licenciada en
Psicología.

Docente de PPE
(Primera Infancia)
Integrante del Grupo
de Trabajo del Sur.
(Colectivo de
Educadores)

Albestela Colonnese.
Educadora.
Egresada del PPE.

Integrante del Grupo
de Trabajo del Sur.
(Colectivo de
Educadores)

Integrante de la
Comisión de Formación
del SUINM.

NOTA:
Este documento es
síntesis de la Ponencia
presentada al Tercer
Encuentro Nacional
de Educadores
en Setiembre de 1999.

Pretendemos fundamentar nuestras reflexiones teniendo como marco referencial distintos aportes que nos hacen pensar en la educación en primera infancia, en el sentido de reconocer la capacidad del hombre, desde que nace y durante toda su vida, de aprender.

Capacidad que es posible complejizar, estimular y potenciar a través de la acción educativa intencional y sistematizada.

Estas concepciones deben apoyarse en la idea de niños/as pequeños/as sujetos de derecho, lo cual implica:

- el reconocimiento de los primeros años de vida como etapa única e irrepetible de la vida del hombre con necesidades y capacidades específicas físicas, intelectuales, afectivas),

- el reconocimiento de las potencialidades que el niño/a trae consigo y las características propias del ser humano que implican la interacción con el mundo que lo rodea, y que le permiten construir su subjetividad y su proceso de socialización,

- reconocer que la complejización de las capacidades del sujeto que le permite crecer y construir sus propios proyectos en un marco social e histórico determinado implican aprendizajes.

Partimos de la idea de que el niño/a pequeño/a aprende a través de experiencias activas con y sobre las cosas, del valor de lo concreto en la construcción del pensamiento (Piaget).

Tomamos en cuenta los aportes de Vigotsky en relación a la importancia del medio social, de las interacciones sociales en el desarrollo del conocimiento.

Entendemos el juego y el lenguaje como ejes de las actividades que se desarrollan en la educación en Primera Infancia, en tanto formas de expresión que le permitirán al niño/a comprender y organizar la realidad.

Tomamos en cuenta los aspectos afectivos, en el establecimiento de los primeros vínculos en tanto sostén y decodificador del mundo, dentro del

proceso de socialización donde cada niño construye su subjetividad en interacción con el medio por el que es transformado y a su vez transforma.

En este proceso de conquista de la autonomía no sólo importa que el niño desarrolle conocimientos, habilidades o destrezas sino que estos se construyan en un contexto que estimule la iniciativa, el espíritu crítico, la creatividad, la autoestima y dignidad tanto personal como colectiva.

PROMOVIENDO ENCUENTROS...

No es posible pensar la Educación en Primera Infancia sin re-pensar el lugar que ocupa la familia. Ana Quiroga dice que es la familia el escenario inmediato de las primeras experiencias, de los modelos de aprender del niño dentro de un orden social e histórico concreto.

Desde el marco conceptual del niño como sujeto de derecho se rescata la responsabilidad de los padres en la educación de sus hijos y se reconoce el derecho de éstos a crecer al amparo de sus familias.

La Educación en Primera Infancia debería pensarse en el sentido de la interacción y complementariedad entre agentes educativos y familias. Cada uno desde la especificidad de su función; *los educadores* desde la profesionalidad, construída en el conocimiento de la realidad donde desarrolla su tarea, desde la intencionalidad que le imprime a sus acciones, con las herramientas y metodologías que pone en práctica. Y *las familias* desde su lugar posible de participación activa en la educación de sus hijos, participación que lleve a ejercer el derecho a opinar, proponer, ser protagonista y co-gestor de esta comunidad educativa. Esta concepción se basa en la idea del hombre como ser social con capacidad de aprender, "con otros, de otro, a través de otro, para otro y contra otro" (Ana Quiroga). Esta concepción educativa parte también

de las potencialidades de las familias y las comunidades, lo que no implica desconocer el contexto social en el que trabajamos. Familias y niños en condiciones de pobreza, viven y crecen en ambientes marcados por las carencias; esto no implica que las instituciones sean también "carenciadas". Y con esto queremos decir qué, aún y con más razón, deberán abordar la tarea profesionalmente, imprimir carácter educativo a sus acciones (además de asistir), ser espacios de ejercicio de los derechos de niños y niñas, espacios de participación y promoción comunitaria.

LA PARTICIPACIÓN

Creemos que es imprescindible empezar a discutir qué entendemos por participación, precisar quiénes son los llamados a participar, para qué y con qué instrumentos participarán. Porque actualmente corremos el riesgo de confundir la participación social con la búsqueda de alternativas que impliquen menos gastos para el Estado, sin tener en cuenta la calidad técnica. No existen propuestas educativas calificadas sin recursos financieros para sostenerlas, sin equipos profesionales capacitados, sin supervisiones técnicas, sin controles administrativos serios.

Entendemos la participación como valor ético, que nos ubica en un sujeto protagonista de su vida que tiene la capacidad de transformar la realidad en que vive.

La acción de participar se opone al individualismo, implica *formar parte, tener parte y tomar parte*. Con esta idea de participación todos pasamos a ser protagonistas, educadores, familias, técnicos y niños. Donde podamos reconocernos como iguales en el derecho a opinar, proponer y decidir; aceptando y respetando los distintos saberes, experiencias, roles; donde el espacio público se transforme en un espacio colectivo.

Pensar los instrumentos de participación en una comunidad educativa requiere un proceso que devenga en un

hacer colectivo basado en el diálogo, en el respeto, en la interacción, en el conocimiento mutuo, en la confianza, en el encuentro con el otro.

Esta idea de participación nos convoca a tomar conciencia de nuestras necesidades, a pensar y proponer soluciones y alternativas, en definitiva a apropiarnos de nuestros derechos y entonces promover y promovernos.

EDUCADORES DE NIÑOS/AS PEQUEÑOS/AS: UNA ESPECIFICIDAD QUE SE CONSTRUYE

Poder conceptualizar sobre la Educación en Primera Infancia nos plantea la necesidad de pensarnos como educadores con una tarea, formación e instrumentos específicos.

Educadores que sienten, piensan y hacen es a lo que aspiramos. Cuando hablamos de hacer y sentir para el educador de niños pequeños estamos hablando de la posibilidad de auto-expresión, de la capacidad de asombro, de vivenciar los aprendizajes, de involucrarse. Nos preguntamos si es posible transmitir a otros el deseo y el placer de jugar, moverse, llenarse las manos de barro o de pintura para poder crear algo, sin haberlo sentido nunca.

Cuando hablamos de pensar, significa poner distancia de las situaciones concretas, observar, conceptualizar, reflexionar en grupo, sistematizar los conocimientos que adquirimos de estas experiencias.

Por la responsabilidad social y la gran energía emocional y física que implica la tarea, es que la formación y capacitación permanente deberían ser, no sólo una necesidad y obligación personal sino responsabilidad de las instituciones y del Estado como garante de una Educación de calidad para todos.

La realidad es que pocas veces el educador de niños pequeños es visto desde esta óptica. Ni siquiera por nosotros mismos, no somos técnicos, no somos profesionales, somos los que hacemos:

Tendremos que trabajar mucho más en el sentido que planteaba P.Freire de "descubrir la razón de ser de lo que sabemos, para tener el derecho a tener voz y no apenas el deber de escuchar".

En este sentido, de construir nuestra profesionalización y auto-valorización podremos colaborar a crear espacios colectivos en la tarea educativa. Tener una visión global e integral del niño y una propuesta educativa de acuerdo a ella necesita de todas las herramientas, de todos los "saberes".

Otro tema sobre el que deberíamos reflexionar es que en la mayoría de los casos somos mujeres las educadoras de niños pequeños, reproduciendo involuntariamente que nuestro rol social es el de cuidar y educar niños como rol "natural" y no profesional. Tenemos la necesidad y obligación de una reflexión permanente desde una perspectiva de género, que nos permita re-elaborar nuestros propios aprendizajes en ese sentido, ya que sin duda estamos siendo modelos para los pequeños que están construyendo su subjetividad.

Por otra parte la tarea pensada desde el afecto y el compromiso implica poder manejarnos cuidadosamente en la proximidad y en la distancia. La proximidad que nos permita volvernos adultos significativos para el niño, confiables en una relación de respeto mutuo con la familia. La distancia que nos permita ver críticamente el desarrollo de la acción educativa, modificarla, iniciar nuevos caminos, evaluar y autoevaluarnos.

En resumen, los educadores deberíamos apostar a hacernos presentes en la vida del niño como plantea Gomes Da Costa, con disposición interior, apertura, sensibilidad, compromiso, implicándonos en el acto de educar. Teniendo en cuenta en *el otro* sus potencialidades, su capacidad de elegir, de ser libre, su condición de sujeto de derecho, su capacidad de construir por sí mismo, sus iniciativas y deseos.

Una relación educativa construida a partir de los derechos de niños/as pe-

queños/as.

La necesidad de intervención de los adultos en el proceso de crecimiento y desarrollo de los niños/as nos obligan a pensar cuales son los modelos de relación adulto-niño desde el marco de los derechos de niños/as. Creemos que deberíamos pensar la PROFESIONALIDAD de los educadores también como el derecho de niños y niñas a ser acompañados y atendidos en sus aprendizajes por personas capacitadas y formadas para ejercer esta función. Formación y capacitación que debería ser obligación del Estado y la sociedad debería garantizar.

El adulto educador deberá ser habilitador de las potencialidades del niño/a y a su vez ejercerá una importante función facilitando a niños/as el ejercicio de sus derechos, cuando:

*lo acompaña y ayuda a descubrir los valores de su cultura, de sus orígenes e historia personal y colectiva.

*abre los espacios necesarios para la expresión y a través de experiencias lúdicas, motrices, intelectuales, afectivas, permite a los niños/as ponerse en contacto con sus derechos, conocerlos y sobre todo vivenciarlos.

*es respetuoso de los tiempos y estilos singulares, habilita la participación, se interesa por los procesos de construcción particulares y colectivos integrando el ensayo y el error como parte de los mismos, más que por los productos.

*las experiencias de participación, cooperación, tolerancia, los modelos de ser hombre o mujer, el afecto, el sentirse aceptado, los estilos de comunicación que tienen en cuenta al otro y lo respetan, son de alguna manera acciones que desde lo cotidiano los educadores podemos desarrollar para que niños y niñas pequeñas sean verdaderos sujetos de sus derechos.

LOS DESAFÍOS...

Cuando escribíamos este trabajo nos planteábamos que teníamos más interrogantes y dudas, que propuestas. Que nuestra práctica era un ensayo de

respuestas y que sentarnos con nuestros pares a compartirlas era un desafío. Este desafío significa también animarnos a ser autocríticos y honestos, por eso hablamos de nuestra práctica como de intentos, porque no podemos perder de vista nuestra pertenencia a una Institución que ha ejercido históricamente una función de control social con un componente fuertemente asistencialista en el área de los Centros Diurnos. Sin embargo también percibimos que en su propio seno aun logran co-existir con las anteriores otras propuestas de corte innovador, comprometidas con una concepción de mayor apertura a la participación y que apuntan a mejorar la calidad educativa de estos servicios.

Concretamente en nuestro Centro y en medio de estas contradicciones creemos que existen brechas que es posible aprovechar y que sumadas a las potencialidades de las familias con las que trabajamos nos han permitido la realización de algunas de nuestras propuestas. Múltiples factores inciden en la puesta en práctica de las mismas, hay que buscar aliados, hay que aprender el "juego", hay que ganarse el respeto de los compañeros y de los padres y muchas veces hay que confrontar con otras prácticas e ideas que en la mayoría de los casos ni siquiera son explícitas. Hay que enfrentarse a la falta de recursos, al individualismo, a la falta de información y a nuestra falta de experiencia en la Institución, al descreimiento, al desgaste, al escaso respeto y reconocimiento que tiene nuestra tarea, al autoritarismo "blando" de los que permiten que se haga siempre y cuando sean los que "saben" los que digan cómo, cuándo, qué y dónde se hace.

Sin embargo creemos que *ninguno de estos escollos nos inhibe de desarrollar nuestra tarea, la de educar, con el mayor grado de co-*

herencia posible con nuestros principios éticos.

Estas convicciones son las que nos hacen sostener que siempre es posible hacer, en tanto podamos seguir pensando con nuestra "propia cabeza", profundizando nuestra formación, creando ámbitos de intercambio, ganando espacios institucionales y defendiendo nuestros derechos.

Construir espacios de participación comunitaria nos exige una mirada crítica y reflexiva sobre nuestra práctica, nos exige también apertura y flexibilidad en nuestros roles. No es nada fácil despojarse del supuesto lugar del saber y del poder, exponernos a la opinión, a la crítica, a las diferencias, de las que nos ponen a salvo los centros cerrados, las salas compartimentadas, los consultorios.

BIBLIOGRAFÍA

BELMARTINO, Susana y otros.
Participar. De la Revista "Salud y Sociedad" año 2 No. 9, Octubre 1985
Córdoba, Argentina.

FREIRE, Paulo.
Conversando con Educadores. Ed. Roca Viva.
Montevideo. 1990.

GONZALEZ CUBERES, María Teresa.
El Taller de los Talleres. Ed. Angel Estrada y Cía .S.A. Bs.As.
Argentina.

KOTLIARENCO, María.
El desafío de la Educación pre-escolar en sectores populares. (*)

LIBERMAN, Beatriz y CAL, Enrique
El niño-a pequeño-a como sujeto de derecho.

MAGENDZO, Salvador
La integración de iniciativas pre-escolares a nivel comunitario. (*)

PERALTA, Victoria.
El desarrollo cualitativo de los currículos formales y no convencionales en Latinoamérica (*)

PECHANSKY de BOSCH y SAN MARTIN DE DUPRAT
El nivel inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica.
Ed. Colihue. Bs. As. Argentina.

VIDART, Daniel.
El mundo de los Charrúas. Ediciones de la Banda Oriental.
Montevideo. 1996.

(*) Conferencias del 1er. Congreso de Educación Pre-escolar de los Países del Cono Sur. OMEP. Santa María. Brasil. 1986.

La Educación Inicial y sus “discontinuidades”

INTRODUCCIÓN:

El hecho de que la Educación Inicial en el Uruguay y en el mundo adquiera cada día mayor importancia nos exige reflexionar sobre algunos aspectos aún no resueltos.

Desde la pedagogía se hace referencia a la necesidad de promover la *continuidad* entre la Educación Inicial y la Educación Primaria o entre las instituciones y las familias. Ante la multiplicidad de actores, modelos y propuestas que se desarrollan dentro de la Educación Inicial del Uruguay y el aumento de las edades atendidas, sostengo que también resulta imprescindible profundizar el debate acerca de la *continuidad* que es necesario construir hacia el interior de esta etapa educativa.

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Miguel Ángel Zabalza (1), define la continuidad educativa como “*unión de partes, línea de conexión entre diversos espacios, diversos agentes, diversos momentos educativos (...) Supone un cambio cualitativo con respecto a la contigüidad. En esta no hay interacción entre partes, sino simplemente inmediatez. En la continuidad se produce un intercambio entre las partes conectadas, ambas se comunican, interactúan, se modifican y relacionan mutuamente.*”

Este autor también plantea la existencia de dos tipos de continuidades. La *continuidad horizontal* se refiere a los vínculos que establece la Institución con los otros agentes educativos: familia, medios de comunicación, otros técnicos y disciplinas, entorno, comunidad, otras instituciones, etc. La *continuidad vertical* se refiere al tránsito del alumno por los diferentes niveles durante su proceso educativo. Para Zabalza es necesario tener en cuenta estos dos tipos de continuidades en la organización interna de la Educación Inicial.

Eulalia Bassedas (2), plantea las dificultades que existen en España producto de la coexistencia de diferentes modelos organizativos. Recordemos que por Ley, en su país se establecen

dos ciclos para la Educación Infantil (de 0 a 3 años y de 3 a 6 años).

Opina Bassedas: “*Actualmente, la etapa o sus diferentes ciclos se imparten en diferentes centros. 1)Centros de 0 a 6 años - que podríamos denominar Centros de Educación Infantil. Acogen a los dos ciclos de la etapa, completos o no. A menudo tienen el segundo ciclo completo y el primero incompleto. En general no hay muchos. Tienen una misma dirección y un mismo equipo educativo. 2)Centros de 0 a 3 años - suelen denominarse Jardines de Infantes o Guarderías. Acogen solamente a alumnos del primer ciclo. Tienen una misma dirección, un mismo equipo educativo y generalmente un espacio concebido para satisfacer las necesidades propias de los pequeños de estas edades. 3)Centros de 3 a 12 años - con el parvulario (3-6) incorporado a las Escuelas Primarias. Estos centros acogen a alumnos del segundo ciclo de la etapa de educación infantil junto con alumnos de la etapa de la educación primaria. Tienen una misma dirección y administración, con equipos docentes y una coordinadora diferente para cada etapa. Pueden compartir los espacios o, como es habitual, hay algún tipo de separación entre ambas etapas (...)*”.

“*El tipo de centro condiciona bastante los aspectos organizativos. (...) Pueden marcarse diferencias notables en el tipo de educación que reciben los pequeños, la relación que se establece con las familias, el papel que se atribuye a determinados aprendizajes, el tiempo que se destina a actividades de juego y muchos otros aspectos cruciales para la educación de los pequeños. (...) Se trata de contrastar esta diversidad a fin de no caer en las trampas que están presentes en un tipo de centro determinado (proteger demasiado a los más pequeños o marcar un ambiente demasiado escolar en el ciclo de 3-6 años) (...) La existencia de más centros de 0-6 años aportarían estilos educativos más adecuados para toda la etapa*”.

Con algunas diferencias importantes, este análisis se asemeja a lo que sucede con los modelos organizativos de la Educación Inicial del Uruguay. Las diferencias radican

ELIZABETH IVALDI

Consejo de Educación Primaria – CEP
Inspección Nacional de Educación Inicial
Inspectora de Zona
Distrito Nº 2 de Montevideo

B) Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica – CIEP
Profesora del Curso de Gestión de Centros
Montevideo / Maldonado

DIRECCIÓN:
Camino Carrasco 4490
Casa 40 - Malvín Norte
Montevideo
TELÉFONO : 525 54 19
099689171
E-MAIL:
chabela_mail@yahoo.com

en que, sin duda, nuestra realidad es, todavía, mucho más compleja.

ALGUNAS REFLEXIONES

El niño de hoy desarrolla sus actividades en dos escenarios:

1) la educación informal, con una gran prevalencia de los medios de comunicación y el tiempo libre que transcurre entre su familia y/o la calle.

2) las Instituciones educativas

Existen algunos factores que contribuyen a profundizar la *discontinuidad* entre estos escenarios en la etapa de la Educación Inicial:

1) la falta de un Programa Nacional para la Educación de la Primera Infancia que involucre a las instituciones educativas, los medios masivos de comunicación, los organismos del Estado o paraestatales afines a este tema y a las familias uruguayas en la búsqueda de objetivos, planes y metas comunes.

2) la multiplicidad de modelos institucionales que se encuentran bajo el rótulo de "educación formal o no formal" dependientes de distintas administraciones (MEC, INAME, Intendencias Municipales, ANEP- CEP, Educación Privada, ONGs, etc) y la falta de espacios para la coordinación entre estos modelos.

3) las dificultades operativas que surgen hacia la interna de las instituciones, los profesionales, los técnicos y las familias para encarar el abordaje interdisciplinar.

Identificados estos factores se vuelve necesario disminuir su efecto negativo para la construcción de la *continuidad organizativa, pedagógica, curricular y profesional* tan necesaria para la Educación Inicial como etapa educativa con valor en sí misma.

Esas *líneas de continuidad* deberían apuntar al logro de los mismos niveles de calidad en todas las propuestas.

Resulta necesario, entonces definir:

- el perfil de los docentes del área y su imprescindible profesionalización

-las formas de integración activa de las familias al proceso

-la sistematización de las acciones que determinen los fines

-las orientaciones curriculares para toda la etapa

-facilitar y promover el abordaje interdisciplinar

-determinar la especificidad de la etapa y de

sus ciclos dentro de un marco de continuidad

-unificar los programas y las propuestas, respetando la diversidad

Estas reflexiones apuntan, apenas, a dar inicio a un debate. Sin duda, existen muchos aspectos preocupantes sobre las *discontinuidades o fracturas educativas* que sufre actualmente nuestra Educación Inicial. ¿Es correcto plantear la intervención de las instituciones "formales", entendidas como parte del Sistema Educativo, a partir de los 4 años? ¿A qué se le denomina "educación no formal"? ¿Cuál es la diferencia entre una Institución "formal" y una "no formal"? ¿Los requisitos de profesionalización son diferentes según cuál sea el ámbito de trabajo? ¿Puede llamarse "no formal" una educación institucionalizada? ¿La "autogestión" o "co-gestión" es la única forma de integrar a las familias al proceso educativo de sus hijos pequeños o existen otras posibilidades de integración? ¿Es posible pensar en la unificación de las acciones cuando los programas o modelos educativos dependen de distintos organismos? ¿Existe una propuesta curricular pensada con continuidad dentro de la propia etapa? ¿Cuál es la responsabilidad de las familias, de los diferentes agentes sociales y del Estado en la búsqueda de respuestas para esta etapa educativa? Esta batería de preguntas podría seguir aumentando. Seguramente cada uno podría agregarle sus propias preguntas.

En la América Latina de los últimos tiempos, por vía de préstamos y donaciones, se han venido multiplicando las metodologías "no formales" para la educación de la primera infancia. Al mismo tiempo, las dificultades presupuestales han llevado a disminuir o reorganizar la Educación Inicial que se imparte por las vías "formales".

Tal vez está resultando imprescindible detenernos un momento para relevar la cantidad y calidad de los servicios que se prestan.

Otorgarle identidad, continuidad y unicidad a la Educación Inicial del Uruguay, concebida como etapa educativa con valor en sí misma, es un imperativo para los educadores y redundará en beneficio de la niñez uruguaya.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) Zabalza, Miguel - "Continuidad en la organización de la educación infantil". 1993
 (2) Bassedas, Eulalia y otros - "Aprender y enseñar en educación infantil". Ed Gróo - Barcelona - 1998 pág 99

La estimulación motriz como puente para potenciar el vínculo Madre-Hijo.

La experiencia que intentamos transmitir se lleva a cabo en la U.M.I. 1 perteneciente al Programa de Unidades Materno Infantiles, dependiente de la División Amparo y Convivencia del I.Na.Me.

Dicho Programa esta abocado a la atención de adolescentes embarazadas y adolescentes madres con hijos a cargo, en régimen de internado, integrado por el Centro de Embarazadas y cuatro Unidades con diferentes perfiles programáticos para la adecuada atención integral.

En 1996 se forma este equipo específico a partir de la necesidad de crear un espacio educativo en el que se brindara a los niños una atención integral, permitiéndonos realizar un diagnóstico de su desarrollo psicomotor, así como del vínculo madre-hijo (objetivo específico del Centro) con la finalidad de ser trasladados a otras Unidades, o el egreso, según lo amerite la situación.

Es así que surge el Espacio de Estimulación Oportuna, utilizando como modalidad de trabajo los rincones didácticos partiendo de los centro de interés del niño, utilizando como instrumento fundamental el juego.

A partir de la sistematización de dos años de trabajo, sustentado conceptualmente y confrontado con la práctica que fuimos adquiriendo a lo largo del proceso, es que observamos, que los niños demandaban en su actuar, un lugar diferente donde poder expresarse

más libremente en lo que respecta al movimiento corporal.

Debemos tener en cuenta que la población con la que trabajamos, llega generalmente con un bagaje de historias determinadas en su gran mayoría por agresiones múltiples, entornos familiares en los que no se propicia y/o facilita un buen desarrollo y madres adolescentes con muchas carencias.

La mayoría de ellos son pequeños en los que el tamaño físico es menor a lo esperado para su edad, les cuesta adquirir la verticalidad y la marcha, e incluso adquirida ésta, se observa la falta de seguridad para desarrollarla.

Si bien el espacio de la Estimulación Oportuna ha posibilitado realizar estimulación temprana, acompañar los desfasajes existentes sentíamos necesario profundizar lo que hacemos, creando nuevos encuadres para el abordaje integral.

Es así que logramos la apertura de la sala de Estimulación Motriz para la que tuvimos que contactarnos con quienes se dedican a la temática, adquiriendo y realizando un riquísimo intercambio, así como los conocimientos adquiridos a través del estudio de la bibliografía existente en esta área.

OBJETIVO GENERAL:

*Ampliar el espectro de posibilidades en lo que respecta a encuadres y metodología que nos permita mejorar la calidad de vida de nuestros niños.

UNIDAD MATERNO
INFANTIL N°1

EQUIPO DEL ESPACIO
DE ESTIMULACIÓN
OPORTUNA:

Ed. Marina Cattaneo.

Ed. Social Silvia Paglietta.

Ps. Beatriz Scarone.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

*Trabajar concretamente el área de Estimulación Motriz apuntando a la promoción del desarrollo psicomotor y detección precoz de posibles desfasajes.

*Realizar un trabajo personalizado con aquellos niños que así lo requieran.

*Crear un lugar especial de encuentro entre la madre y sus hijos, ayudando a la joven a reconocer las señales que su hijo emite.

*Apuntar a la educación de la madre en los principios básicos para el desarrollo armónico de su hijo.

MARCO TEÓRICO :

Existen diferentes maneras de concebir la noción de cuerpo, según se la considere e incluso ha tenido distintos significados a través de la historia del pensamiento occidental. Pero más que la importancia cultural que adquirió el tema del cuerpo en nuestro mundo occidental contemporáneo, lo que hay que considerar es la profunda transformación que sufrió nuestra actitud cotidiana frente al cuerpo, por ende la transformación de las costumbres de la sociedad.

Entendemos al cuerpo humano como extensión y figura que produce impresiones en nuestros sentidos por cualidades que les son propias. Cuerpo y psiquis, vida interior y expresión corporal son inseparables en el sujeto, considerándolo como una totalidad.

La unión profunda que existe entre la vida psíquica y el movimiento expresivo permite inconscientemente identificar y reconocer en el otro el estado psicológico y relacionarlo con lo que la expresión de su cuerpo transmite.

Para Marchevsky " la postura de un individuo es su actitud corporal ante la vida".

Shilder relaciona la imagen del cuerpo con una esfera o zona de sensibilidad particular. Desde el punto de vista psicológico, lo que rodea al cuerpo está animado por él y todo cambio en el modelo postural del cuerpo cambia la zona que lo rodea y lo orienta en función de

la situación vivida en ese momento en particular.

Es el lenguaje del mismo, el diálogo del que podemos ser conscientes, siendo entonces el cuerpo un elemento fundamental para el conocimiento de uno mismo.

La psicomotricidad es pues, el lenguaje del cuerpo, las condiciones psicomotrices constituyen, en el seno de las funciones simbólicas de comunicación, un lenguaje no verbal, un modo de relación gestual y mímica.

Creemos que el primer aspecto que debemos visualizar al considerar al niño y su cuerpo, es la formación de la imagen corporal que va a parejas con su desarrollo.

Aquí juega un papel especial, las diversas sensaciones de tipo kinestésico, táctiles, visuales y su necesario correlato motriz, que con ellos forma una unidad dialéctica. Por otra parte no sólo las sensaciones, sino además los sentimientos, intervienen en la formación de dicha imagen.

Wallon sostiene que la imagen del cuerpo del otro tiende a estructurarse de acuerdo al desarrollo de nuestra propia imagen corporal, pero al mismo tiempo aquella está continuamente contribuyendo a la formación de ésta.

Los trabajos de Piaget e Inhelder han demostrado que las conductas motrices constituyen la experiencia fundamental, que permite el dominio del espacio.

Comprender el espacio significa ser capaz de actuar eficazmente en él y concebir las operaciones que suponen los comportamientos espaciales.

Las actividades corporales en un determinado espacio territorial permiten poner en relieve las nociones de distancia, espera, fuga, rechazo, verdaderos mecanismos de defensa y reguladores de la relación con los otros individuos.

Conjuntamente a la progresiva conformación de la imagen corporal no debemos olvidarnos de la relación que existe entre ésta y la formación de sí mismo.

A medida que se va conformando una representación corporal diferente a la representación de los objetos, se van

conformando las primeras representaciones de sí mismo, las cuales forman el núcleo primitivo del *Self*. A medida que el niño se desarrolla se van agregando, además de las representaciones de su cuerpo, representaciones de su conducta, personalidad, etc.

Ligado a estos aspectos del *Self*, como concepto interdependiente, esta el concepto de *identidad*, entendiéndola como la capacidad de experienciarse a sí mismo como algo que tiene continuidad y semejanza en el tiempo y de actuar de acuerdo a esto.

Según cual sea la valorización de la imagen corporal, se producirán profundas consecuencias en la relación del niño consigo mismo, con sus objetos significativos, con la sociedad.

La labor del adulto es fundamental, debe, en principio, conocer su propia imagen, comprenderla y proyectarse en el espacio sin invadir, posibilitando que los otros sujetos puedan desarrollar su motricidad y trabajar sus limitaciones.

A partir de este marco teórico, en nuestro quehacer educativo entendemos que trabajamos con el niño para que pueda concebirse y concebir al mundo que lo rodea. Parándose en el espacio, pero previamente emitiendo señales y esperando respuestas que le den cuenta que es parte del ambiente y además que puede conectarse con él mismo.

Dentro de ese espacio se encuentran objetos y sujetos con los que interactúa. Deteniéndonos en lo último, como sujeto primordial está su madre adolescente donde quizás ella misma no haya podido concebirse como sujeto, como diferente a otras y otros, pues tampoco puede valorizar la conformación de su propia imagen.

Además de los sujetos en cuestión, se encuentra el vínculo entre ambos, situación que en la Unidad Materno Infantil se aborda, realizando un diagnóstico, fortaleciendo el vínculo o el desvínculo según lo requiera, pero sobre todo apostando a que los sujetos en cuestión tengan ambos posibilidades de óptimos encuentros entre ellos y/o con otros, del contacto corporal, de conce-

birse diferentes y apoyarlos en su desarrollo como personas.

Como se ha podido comprobar desde hace algunos años el bebé está preparado desde los primeros instantes de la existencia para entrar en interrelación con el mundo exterior, con personas del entorno y de preferencia del sexo femenino: la madre. Esta, que ya ha organizado las relaciones fundamentales con el entorno, deberá ajustarse ahora, a las actividades del bebe, en función de las necesidades de éste.

Al decir de Winnicott para permitir un funcionamiento suficientemente bueno, la madre deberá no solo identificarse con su hijo, sino también con la *madre buena* que ha introyectado.

La asunción de la función parental, ya que vale para ambos padres, constituye un largo proceso que se inicia con las primeras experiencias de vida.

La crisis que significa la reorganización de las identificaciones, hacen de este momento, un período de alto riesgo. El rol activo del bebé logra regular y en algunos casos modificar la conducta materna.

Si tenemos en cuenta la etapa del desarrollo (con sus características peculiares), que atraviesan esta jóvenes madres y sus historias personales marcadas muchas veces por vínculo negativos, maltrato, carencias afectivas, además de un temprano inicio a la actividad sexual, está por demás fundamentada la necesidad de *trabajar con ambos* para potenciar el vínculo, encontrando en la psicomotricidad un instrumento válido para ello.

Es esencial explicitar que todo este trabajo no lo hacemos de puertas hacia adentro, si bien es un Centro de internación, un lugar de ingreso, trabajamos siempre conectados con la comunidad.

El poder tener en cuenta las redes sociales nos ha permitido realizar un trabajo en conjunto, ya que no admitimos que la población que educativamente abordamos tiene un afuera y un adentro porque son seres integrales y la relación debe darse desde que entablamos el primer encuentro.

El desafío del trabajo educativo con niños pequeños.

HACIENDO UN POCO DE HISTORIA.....

La aparición de las grandes ideas, tiene lugar generalmente en los períodos de crisis en la sociedad, cuando comienza a romperse el orden establecido y empiezan a vislumbrarse nuevas formas en la organización social, política y económica.

A partir del siglo XIX irrumpe en Europa la Revolución Industrial, con ella la máquina a vapor moviendo los telares de las hilanderías, las comunicaciones que se manipulan y con ellas se amplian los mercados.

Las fábricas comienzan a necesitar más mano de obra y es así que la mujer deja por primera vez la labor del hogar para incorporarse al trabajo rentado fuera de él.

Este cambio sustancial en la vida social trajo no obstante consecuencias negativas tanto para la mujer como para la familia: las mujeres hacinadas junto a las máquinas, trabajando más horas, mal remuneradas, la niñez abandonada, vagando por las calles.

Es así que surgen instituciones de carácter filantrópico, destinados a albergar a los niños en ausencia de su madre, cuya función era meramente asistencial, es decir, de *guarda y cuidado* de los pequeños.

La función asistencial que se le asignó a las instituciones creadas originariamente para guardar y cuidar a los niños fue cobrando carácter educativo.

Así comienzan a surgir las teorías educativas del nivel inicial que se basaban en la concepción de Fröebel.

La educación de los niños en sus primeros años de vida en instituciones

creadas para completar y apoyar a la que tiene lugar en la familia, se ha constituido en una necesidad y en un derecho del niño como de la propia familia.

“La educación inicial es la etapa educativa que abarca el período de vida comprendido entre el nacimiento del niño y aún antes del mismo, hasta su ingreso a la educación primaria” Susana Mara.

La tarea de la misma dice ésta autora es: “un proceso integral e integrado que pretende generar los mejores recursos para atender focalmente las necesidades de todo tipo que conlleva al perfeccionamiento de la condición humana en infantil, del niño menor de 6 años en relación con la comunidad de la que es partícipe”.

Más que aprendizaje de habilidades específicas su tarea es la de crear condiciones de apoyo con un sentido de integralidad, es decir, dando respuestas a las necesidades de origen cognitivo, físico y afectivo social.

Esto está fundamentado desde lo pedagógico, sociológico, filosófico y político.

Desde lo *pedagógico* se ve la importancia de las experiencias tempranas del niño, básicas para el desarrollo de su personalidad.

Se hace referencia a la capacidad del ser humano de aprender desde que nace.

Desde lo *sociológico*, se dieron cambios en la estructura familiar, cuando la mujer comienza a trabajar fuera del hogar. La fuerte influencia de los medios masivos de comunicación fue popularizando los conocimientos acerca de las necesidades físicas y psicológicas de los niños.

Ed PPE Laura Enciso.

Ed PPE Leticia Melián.

Ed Social Nair Ramos.

C.D. Santiago Rivas.

INAME

CENTRO DIURNO
SANTIAGO RIVAS
Santiago Rivas 1500
Tel. 622 40 31

Nair Ramos
Laura Enciso
Leticia Melián

Desde lo *filosófico* se habla de la educación permanente, que considera que la educación del ser humano debe comenzar con la vida y continuar hasta la muerte.

En lo que se refiere a lo *político*, se ve la igualdad de oportunidades pregonadas por una sociedad democrática, que comienza por la igualdad de posibilidades educativas, lo cual implica asegurar un nivel inicial completo para todos los niños.

“Esta lenta evolución del nivel inicial tiende a lograr una identidad propia y un reconocimiento; junto a ésta comprensión del nivel inicial, complementaria de la familia, de carácter educativo, con identidad y objetivos propios, va de la mano la concepción de infancia, del rol social de la familia y de la mujer y con la importancia que se le da a los aprendizajes propios de la edad en todas las áreas”. Hebe San Martín de Duprat.

Consideramos que la familia en situación de vulnerabilidad tanto en el plano socio-económico, político y cultural se encuentra al borde de situaciones de riesgo provocadas por el estrés, la violencia familiar, las necesidades básicas insatisfechas.

Hay investigaciones que consideran la pobreza como “*un fenómeno socio-cultural, como un estado global, a la vez económico, político y social, a la que se le agregan componentes biológicos y psicomotores que influyen en forma interactiva sobre el desarrollo infantil*”. P. Terra.

Vinculado con esto de la pobreza es que dentro del programa de Prevención y Promoción Comunitaria de INAME se incluyen los Centros Diurnos, que trabajan con una población cuyas edades oscilan entre 3 meses y 4 años, con carácter de régimen abierto, funcionando de lunes a viernes de 8 a 17 horas.

Los niños permanecen por un lapso de 9 horas como máximo, contando con alimentación, con apoyo social, psicológico y pedagógico y atendidos directamente por educadores.

La concepción que le da marco a la tarea cotidiana es entender que el “*medio natural en el cual debe vivir*

y desarrollarse el niño es el medio familiar”.

El Centro Diurno actúa como complemento de ese medio y no como sustituto. Su objetivo general es estimular la permanencia del niño en su propia familia.

Los objetivos específicos se sustentan en la necesidad de promover el desarrollo integral de los niños a través de programas preventivos que prioricen a la familia y a la comunidad.

Desde nuestro accionar cotidiano en el Centro Diurno vemos la necesidad de cambiar la forma de ver a estos centros como un lugar de “depósito” del niño pequeño del sector pobre como originalmente se les había asignado.

Es interesante hacer una lectura desde la Educación Inicial, la prevención y la promoción de la calidad de vida: poder rescatar en el niño sus potencialidades, sus capacidades y no trabajar desde la carencia que habitualmente se refuerza.

Esto no significa negar el contexto socio-económico de carencia en el cual nacen algunos de estos niños. Si bien es nuestra tarea atender las necesidades básicas de los niños en esta situación, la responsabilidad del educador es plantearse un proyecto educativo que atienda al niño como ser integral, atendiendo también lo cognitivo, su socialización, lo emocional, etc.

Se pone así en evidencia algunas contradicciones que surgen a partir de los objetivos iniciales de la institución, donde se priorizaba el asistencialismo, guarda del niño, cuidado, alimentación, con los objetivos que vienen dados por la educación inicial de carácter educativo y preventivo (anticiparse a la instalación de un daño), teniendo claro el porqué y para qué de las acciones.

¿PORQUÉ ES IMPORTANTE TRABAJAR CON NIÑOS PEQUEÑOS?

El niño desde que nace, incorpora elementos del mundo que lo rodea, del cual comienza de a poco a diferenciarse, comienza a crear su persona, dentro de un contexto que lo hace singular, y particular.

Para F. Antinori el primer derecho del niño como persona, es el de la autorealización como un ser único y original con características y derechos propios que al mismo tiempo se convierte en ventaja de la comunidad, en cuanto permite la continuidad en la creación de valores culturales.

Este proceso, actúa en los primeros años a través de la construcción de los instrumentos de la comunicación, el amor, la actividad corporal y la palabra en un entrelazamiento muy delicado, donde la relación con la familia juega un papel primordial."

Se ve la necesidad de entender y conocer la primera infancia como una etapa de la vida que tiene sentido en sí misma. El niño atraviesa por diferentes momentos vitales que se marcan con los distintos logros (apego, destete, marcha, lenguaje, etc).

El niño es un ser social, configurado en una compleja trama de vínculos y relaciones sociales.

Comienza a construir su matriz de aprendizaje como la forma en la que se genera la particularidad que tiene cada individuo de vincularse, de aprender, de transformarse.

Estas experiencias que va adquiriendo, dejan huellas que se inscriben como la forma de ser y de ver el mundo, que es estructurante de la subjetividad, siendo las mismas el cimiento de su vida futura.

Coincidimos que este período de tiempo es clave en el desarrollo de la personalidad del niño. Tomando en cuenta que la cultura dominante en nuestra sociedad ha construido una forma de vivir, de actuar, llena de categorías, reglas y prejuicios, el molde cultural que quizás quita la libertad y paso a paso legitima una situación social de injusticia proponiendo la competencia, no solo en nuestro ámbito de trabajo, en la calle, en la educación. Esto trae aparejado que el otro deja de existir.

Apostamos a revertir esta situación bajando en equipo, fortaleciendo así el grupo humano y de esta manera apuntar hacia la construcción de una nueva sociedad basada en la cooperación, solidaridad y justicia social.

Cuando hablamos del educador hacemos referencia a un profesional de la educación, que trabaja en el marco de la vida cotidiana con grupos, niños, jóvenes, adolescentes que están en situación de vulnerabilidad.

Desde el Centro Diurno nuestro rol apunta a la prevención y promoción.

En nuestra tarea cotidiana dirigida al niño desde la acción o la omisión se da un impacto sobre el mismo y sobre su familia, lo cual debe ser tomado en cuenta por el educador como forma de fortalecer el vínculo niño-familia-educador-institución.

Pensamos que una práctica transformadora pasa por realizar no solo lo que se puede, sino lo que se debe.

Quizás parece exigir del educador una perfección que se contrapone a su esencia humana y a la realidad con la que se trabaja, pero es posible construir y desarrollar estas capacidades en el quehacer con otros.

La tarea pensada desde el afecto y el compromiso implica poder manejarnos cuidadosamente en la proximidad y el distanciamiento.

La proximidad que nos permite volvernos adultos significativos para el niño, confiables y en una relación de respeto mutuo con él y su familia.

El distanciamiento que nos permite ver críticamente el desarrollo de la acción educativa, modificar cosas, iniciar nuevos caminos, evaluar y autoevaluarnos.

Y que "... la rutina no nos haga perder las experiencias valiosas de los niños por falta de sensibilidad, interés y sutileza del educador para captarlas y hacer de ellas la materia de su crecimiento como persona..." Gómes da Costa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- 1- Educación Inicial, una alternativa válida en zonas desfavorecidas. Editorial Roca Viva, Mdeo 1996.
Susana Mara.
- 2- Temas de Nivel Inicial. Estructuración. Editorial Colihue. H. San Martín de Duprat, Lydia Penchansky de Bosch.
- 3- Creciendo en condiciones de riesgo. J.P Terra.
- 4- Trabajo Derechos del niño pequeño. Ps. Beatriz Liberman, Prof. Enrique Cal.
- 5- Proyecto " El niño como ser integral". C. D Santiago Rivas. Mdeo 1999.
El Social Nair Ramos, Eds PPE Leticia Melián y Laura Enciso.

“Trabajo de Equipo - Equipo de Trabajo: un desafío posible”

*“Vale la pena luchar contra los desvíos que
nos impidan ser más”*

Paulo Freire.(1)

Esta reflexión, pretende dar cuenta de nuestro proceso porque consideramos que sólo logrando la consolidación de un equipo de trabajo podremos abordar las situaciones cotidianas a las cuales nos enfrentamos con los niños/as y familias que atendemos.

BREVE DIAGNÓSTICO SITUACIONAL.

El Centro Diurno Ecuador, ubicado en Grecia 3620 en la Villa del Cerro es uno de los tres servicios que funcionan en la zona, que pertenece a I.NA.ME. exclusivamente (División Prevención, Promoción Comunitaria).

Actualmente atiende a 63 niños/as provenientes de 55 familias; de ellas, 43 pertenecen a la Villa del Cerro, 2 familias de la zona de Bajo Valencia, a más de 30 cuadras, 5 familias del barrio La Boyada a más de 25 cuadras, 2 familias de Cerro Norte a más de 15 cuadras, una familia de La Teja a más de 40 cuadras y una familia de Las Cadenas a más de 25 cuadras.

En cuanto a la situación socio-económica no es la más carenciada de la zona, sino que son las familias de bajos recursos que no logran mejorar sus ingresos por su escaso nivel de instrucción.

Queremos resaltar, que los únicos servicios que trabajan con niños/as de tres meses a cinco años en la zona, son los Centros Diurnos. Hay otras instituciones que brindan servicios en la franja etarea de dos, tres y cuatro años que son: CAIF “Luxemburgo”, CAIF “Santa Catalina”, CAIF “Casa de La Amistad”, Guarderías Populares, Centro Lourdes Pintos, La Gotera I.M.M. Colegio Jesús Isaso, Guardería Mil Colores.

HACIENDO HISTORIA.

“Un grupo deja de ser grupo-sometido para pasar a ser grupo-sujeto, cuando logra hacer penetrar el deseo en el campo social, subordinando las formas de poder a esta producción deseante (...). No hay ética ni com-

Centro Diurno Ecuador
Grecia 3620
Tel. 3119007.
Centro Diurno Ecuador

**TRABAJO DE EQUIPO -
EQUIPO DE TRABAJO:
UN DESAFÍO POSIBLE**

Correa Shirley
Lukin Ma. de las Mercedes.
Maneiro Armonia.
Núñez Marta
Rabino Rocío.
Rivas Elisa.
Rodríguez Clara
Rodríguez Mary Luz.
Sanna Beatriz
Silva Ma. del Rosario
Sosa Mirtha
Stasiulevicius Irma.
Yabadián Mariam

Noviembre de 2000

promiso con la práctica comunitaria, sin pasión y sin mística" (J.L.Rebellato).

Pretendemos comunicar y reflexionar en torno a nuestro proceso como equipo de trabajo. Dicho equipo estaba conformado en un primer momento por una maestra encargada, una psicóloga, una asistente social, una cocinera, una ayudante de cocina, y diez educadoras. Este proceso en su inicio fue caótico debido a:

- División de la dirección y el equipo técnico *versus* educadoras, donde el poder y el "supuesto" saber estaba centrado en el equipo técnico y en la dirección, y el hacer mandatado estaba a cargo de las educadoras. El saber, la profesionalización de las educadoras era relegado, no era tenido en cuenta.

- Cambios de dirección en periodos cortos, tres direcciones en dos años, incluyendo las encargaturas, que fueron conflictivas en el entramado de relaciones. Esto generó inestabilidad, experimentando nuevas adaptaciones en poco tiempo.

- Enfermedades graves de compañeras, familiares y de niños con los que trabajamos. Ausencias prolongadas y continuas de educadoras a causa de agotamiento (síndrome Burnout)

- Conflictos dentro del equipo técnico y entre educadoras, donde cada uno tenía marcado su territorio, cualquier pasaje de "frontera" era vivido como una transgresión y violencia. Las familias eran exclusivamente "propiedad" de los técnicos y el trabajo con los niños/as, de las educadoras.

Todas estas situaciones generaban *stress*, desgaste y falta de orientación, sumado al hecho de estar acéfalo. Surge, entonces, la necesidad de la intervención del equipo técnico de Psicohigiene Laboral de División Salud. Las reuniones se realizan cada 15

días, durante dos horas con la participación de todo el personal, sin excepción, a los efectos de mejorar: la comunicación, la confianza, la definición de roles y tareas y por esa vía poder construir un proyecto compartido por todos.

Hubo resistencias institucionales que incidieron.

El proceso fue dificultoso en su inicio, tanto por la diversidad de los integrantes del Servicio, como por las expectativas de cada uno. Acentuaba esta dificultad el hecho de crear un nuevo espacio, sin precedente en el Servicio y que, como todo cambio trae aparejado resistencias. Hubo, desde el comienzo, un compromiso que el grupo hizo obligatorio, como una necesidad de crear una norma. Este movimiento instituyente luchó en ese momento con todo lo enquistado que supone lo instituido.

"Llamamos *instituido* a lo verbal, lo normativo, la regla, lo universal. Lo *instituyente* sería lo horizontal, lo contrainstitucional, lo autogestivo, lo particular" Revista Uruguaya de Psicoanálisis "Fronteras y Territorios" N°75 1992.(3)

Lo que en su inicio fueron solamente quejas, se fueron disipando para dar lugar al hacer y de los logros de ese hacer se fue conformando el equipo como tal. Hizo falta compromiso, confianza y conocimiento del otro y saber lo que podemos esperar del otro.

Nos proponemos objetivos, que son discutidos, planificados hasta los detalles, pensando en las necesidades e intereses de los niños/as. Estos objetivos suponen estimular las potencialidades de los niños/as, trabajar junto a las familias para propiciar un buen desarrollo del niño/a y tender hacia un trabajo comunitario. Creemos en la necesidad de sentirnos satisfechas con lo que hacemos, porque en

gran medida es lo que reciben los niños/as y las familias. La realidad dentro del I.NA.ME. es difícil y también nos atraviesa cuando surgen situaciones producto de la conflictiva socio-económica que vivimos. Para poder enfrentar tales situaciones, tenemos que abordarlas desde un equipo de trabajo, aportando desde diferentes visiones y donde este equipo a su vez sea el sostén de sus integrantes. No es una tarea sencilla, también hemos aprendido de nuestros errores, y la evaluación permanente implica un aprendizaje.

Otro momento dentro de esta travesía se dio cuando el equipo siguió "andando" sin el apoyo del equipo técnico de Psicohigiene Laboral. Esto implicó un desafío, que fue superado, ya que no nos estancamos y continuamos. Habilitamos e instituímos un espacio para que todo el personal del Centro se implique sin borrar lugares ni funciones. Sostuvimos reuniones quincenales con la idea de colectivizar nuestras prácticas cotidianas, coordinando estrategias de abordaje. Así descubrimos que nos enriquecíamos con el trabajo conjunto. Este trabajo en equipo resultó fundamental para repensarnos con otros nuestras prácticas diarias, implicó resituar el *lugar del saber y del poder*. Así los afectos y las palabras circulan. El dispositivo de trabajo incluye un espacio-tiempo, que puede mirarse como elemento para preservar nuestra salud, aunque existen otras variables, ya que la salud supera el dispositivo. "*Deberíamos capacitarlos para el autocuidado, a fin de que el trabajo aporte condicionantes positivas que lleven a mayores niveles de gratificación*"(4).

El equipo ha variado en cuanto a sus integrantes. Algunos se han ido, otros han llegado y estos cam-

bios nos han movilizado y han sido momentos de reflexión. Cada persona que sale o entra al equipo supone movimientos que hace que no sea el mismo y se reestructure de otra manera.

Debido a que pudimos transitar un proceso grupal, actualmente tendemos a abordar a las familias y a los niños/as del Centro Diurno, compartiendo criterios de trabajo y responsabilidad para un mayor beneficio de la población destinataria. Creímos necesario desterritorializar el conocimiento apelando a la interdisciplina, sin perder de vista cada uno su especificidad.

LA UTOPIÍA

Ella está en el horizonte. Me acerco dos pasos; ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré, ¿para qué sirve la utopía?

Para eso sirve, para CAMINAR.

Eduardo Galeano. (5)

Pero este caminar es acompañado por OTROS, construyendo y tendiendo puentes para conocer y encontrar NUEVOS CAMINOS a transitar.

DATOS BIBLIOGRÁFICOS.

1-Freire, P.: "Educación y Participación Comunitaria" en "Nuevas Perspectivas Críticas en Educación. Barcelona 1994.

2-Rebellato, J.L.: "Algunas Reflexiones Éticas en Relación a la Salud" en "Derechos Humanos y Salud Mental".

3-Saavedra, C.: "Fronteras y Territorios". Revista Uruguaya de Psicoanálisis N° 75 1992.

4-Carrasco, A.: "Acercas de "como cuidar a los que cuidan" en "Entre sufrimientos y gratificaciones". Serie "La Salud del Trabajador de la Salud." Inst.Nal. de Enfermería.Universidad de R.O.U. 1997.

5- Galeano.E.: "De los Abrazos". Ed. América Latina.

¿Cómo hacer del juego una recreación responsable y generadora de conocimientos?

CONCEPTO

“El niño tiene derecho a disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deberán estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación, la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de éste derecho...”

El juego es un elemento más en el desarrollo integral de los niños y niñas favoreciendo el desenvolvimiento social, intelectual, emocional y comprometiendo un desarrollo físico y salud mental de los educandos.-

El objetivo principal es lograr de-

sarrollar la autosocialización y dominio motriz, utilizado a veces como actividad terapéutica en niños/as con desajustes emocionales, mentales y sociales.

Es una actividad espontánea y creativa que se realiza por el mero hecho de ser agradables, resultando ejercicios de preparación para la vida descubrirse a sí mismos y descubrir a los demás.

Estimula el aprendizaje, cada juego que el niño realiza está descubriendo su entorno, experimentando, explorando, sin darse cuenta que está aprendiendo y adquiriendo nociones de espacio y tiempo, conociendo y desarrollando su cuerpo.-

EDUCADORAS:
SILVIA CHAMPRET
MARIELA MARTÍNEZ

HOGAR INFANTIL, CASA
CUNA, CUNA DIURNA
“DIEGO YOUNG”, CLUB
DE NIÑOS “ARCO IRIS”.-
FRAY BENTOS
INSTRUCCIONES Y
HUDGUES
TELEFONO (056) 22539

DIRECTOR:
Obdulio Staggi



Tiene por sobre todo una importante carga afectiva con "los otros" y al mismo tiempo conquista ya, para sí mismo una relativa autonomía.-

El educador debe utilizar lo lúdico para instaurar desde el primer momento un diálogo con el niño. Por eso debemos ofrecer al niño/a el mayor número posible de oportunidades para jugar juntos mostrando en todo momento una actitud abierta y predispuesta a la comunicación sin dirigir los juegos, compartiéndolos y eliminar posibles barreras que impidan su desarrollo creativo.-

RELACIONANDO EL JUGUETE CON EL JUEGO

El juguete acompaña durante toda la vida al niño. Es un objeto que no tiene vida propia, pero es la continuación de la vida del niño; *tratará al juguete como lo traten a él.*-

Debemos saber que los juguetes son para el niño pero somos los adultos quienes los compramos y muchas veces elegimos sin considerar los intereses del niño, queriendo a veces cubrir las carencias afectivas con esos objetos materiales.-

Es importante tener en cuenta a la hora de elegir los juguetes que deben servir al niño/a de acuerdo a sus edades y necesidades y tener presente además si están en condiciones de recibirlos.-

Deben ser juguetes
para descubrir
para explorar
estimuladores
de trasvasar (piedra, arena)

los que dejan librada la fantasía del niño y que cumplen con el fin del juguete.-

Recordar que los juguetes muy sofisticados inhiben al niño.-

El juego no es un mero pasatiempo, es el medio para aprender a vivir.

Está relacionado con todos los aspectos de la vida.-

Es comunicación, expresión, coordinación del pensamiento y acción, brinda satisfacción y sentimiento de logro.-

Es instintivo, natural, espontáneo, voluntario, exploratorio.-

El juego junto con las necesidades básicas de nutrición, salud, protección y educación, es esencial para desarrollar el potencial del niño/a.

EVOLUCIÓN DE LOS JUEGOS

Para situar su función y valor educativo, haremos una breve descripción de los juegos en relación con el proceso de maduración del individuo.-

JUEGOS DE EJERCITACIÓN

El niño experimenta placer e incluso un cierto asombro al descubrir espontáneamente los movimientos de su cuerpo.-

El juego consiste entonces en la primera infancia, en reencontrar esos gestos hallados por azar, el niño/a experimenta así una satisfacción inmediata en el movimiento realizado a través del habla, al caminar, etc.-

JUEGOS SIMBÓLICOS

El niño toma "nota" de su entorno y le gusta imitar a través de sonidos, movimientos y gestos significativos el mundo exterior inmediato, los animales, las máquinas, a los adultos.-

Se esfuerzan en parecerse a quienes lo rodean como una manera de

adaptarse a vivir entre los otros. Es una aventura hacia el mundo fantástico, experiencia clave donde se apoyará la creatividad tan solicitada más tarde frente a situaciones inexplicables.-

crecimiento y por lo tanto esta última conduce a relaciones de grupos...”

JUEGOS CON REGLAS

Son juegos donde hay otro compañero para jugar. En este tipo de juego el niño descubre que hay ciertos puntos de referencia. Sabe que las reglas de juego no existen para él sólo sino que deben ser conocidas por ambos. Es un período de gran correlación entre juego y empate.-

J.Dewey: “Es el desenvolvimiento natural de los ojos germinales de la niñez...”

Patrick: “el juego es una actividad libre y espontánea ejecutado sin otro propósito que el interés en actividades del juego, se sostiene solo y no son continuados bajo ninguna compulsión interna o externa...”

A tener en cuenta: en el período de la Primera Infancia o pre-escolar no se llevan a cabo porque el niño pequeño no está preparado para aceptar reglas.-

Rusky: “El juego es el esfuerzo del cuerpo y de la mente para satisfacer a nosotros mismos con una finalidad determinada...”

Decroly: “El juego es un instinto viviente, una disposición innata que estimula acciones espontáneas bajo la influencia de estímulos adecuados...”

VALOR DEL JUEGO

El niño debe disfrutar el juego de una manera inmediata para disfrutar de la vida desde sus primeros años de vida.-

Debemos decir que tiene dos caras: una dirigida al pasado y otra al futuro. El juego permite al niño *resolver simbólicamente* problemas que quedaron pendientes en el pasado y afrontar directa o simbólicamente preocupaciones presentes.-

También es su herramienta más significativa para prepararse para el futuro y sus tareas.-

Schiller: “El hombre no está completo si no juega...”

TE PROPONEMOS CAMBIAR LOS JUGUETES POR TIEMPO PARA JUGAR.-

Jugar para desarrollar tu creatividad

Jugar para conocerte a ti mismo y a los demás

Jugar para aprender a vivir

Jugar para aprender a convivir

Jugar para relacionarte con el mundo y poder crecer JUNTOS.-

EL JUEGO EN LAS DISTINTAS CONCEPCIONES

Winnicott: “Lo universal es el juego y corresponde a la salud, facilita el

BIBLIOGRAFIA:

Expresión lúdico-creativa
Raimundo Dinello.-

“Nuestros niños”

Un programa de Educación en los primeros años de vida desde la Intendencia Municipal de Montevideo

Este Programa plantea un enfoque integral donde el objetivo es el niño en sus primeros años y sus familias en situación de pobreza.

Sabemos que la pobreza es un fenómeno complejo y multidimensional que concentra factores de riesgo para el desarrollo y crecimiento de los niños. En consecuencia se pone énfasis en grupos sociales que presentan situaciones de mayor vulnerabilidad, desigualdad y exclusión.

Se parte de una concepción del niño como sujeto de derecho y de la familia como protagonista activa en la educación. Las estrategias de intervención apuntan a fortalecer las capacidades y desarrollar potencialidades que todo sistema familiar posee, como así también las de su entorno comunitario.

Desde una perspectiva sociocultural el modelo se propone una educación basada en los procesos de interacción social, donde todos somos sujetos de enseñanza y de aprendizaje al mismo tiempo.

Desde esta concepción y estos objetivos el Programa se enmarca dentro de las políticas sociales que la I.M.M. lleva a cabo y que tienen como eje orientador la descentralización y participación ciudadana.

Es concebido como instrumento de intervención que apunta a fortalecer los tejidos sociales locales, reconociendo a la población como agente activo capaz de concretar una verdadera cogestión de iniciativas de interés social.

En la relación Estado-Sociedad Civil, la cogestión implica el hacer con otros, el compartir derechos y responsabilidades, armando un nuevo contexto significativo que posibilite la interacción respetando los ámbitos y competencias específicas de cada uno.

Se trata de una nueva forma de pensar el desarrollo de las comunidades estableciendo relaciones más igualitarias entre los saberes y creando espacios en la toma de decisiones en forma compartida.

Esta articulación se establece en convenios con Asociaciones Civiles para la concreción de los Centros Comunitarios de Educación Inicial, conformando una dinámica de cooperación que llega a formas de gestión más flexibles y que se ajustan a los intereses y necesidades de la comunidad local.

En su instrumentación y ejecución intervienen agentes técnicos y comunitarios donde cada uno, desde su competencia técnica, pertenencia, saber, cultura e historia de vida, apuntan a la construcción de un saber colectivo y construyen nuevas significaciones a partir de su interacción.

Cada Centro Comunitario de Educación Inicial cuenta con un equipo educador conformado por maestros, educadores y educadores alimentarios. Para el proceso de selección del equipo de educadores se busca un perfil que reúna los criterios comunes de calidad para el logro de los objetivos

**A.S. MARÍA EMA
DISEGO**

PSIC. LALA MANGADO

MTRA. SARA MINSTER

NUTRIC. POLA SETARO

y el desarrollo de la tarea. Dentro de estos criterios resaltamos: El hecho de que los educadores sean representativos y expresen los intereses de los niños, las familias y la comunidad. Valorar ciertas condiciones del educador que tiene que ver con la capacidad de escucha, de trabajo en equipo. Capacidad crítica para poder reconocer las dificultades que se dan en el proceso y para poder percibir las posibilidades de mejoramiento; capacidad de integración; capacidad lúdica. Compromiso personal donde se ejerza la tarea como una opción creyendo en el valor de su trabajo, en la propuesta y en las personas involucradas. Disposición para la capacitación permanente. Capacidad y puesta en práctica de la reflexión permanente sobre la experiencia, sobre el propio trabajo, con referencia a los datos de las ciencias y a los fundamentos conceptuales.

En esta línea de trabajo es importante destacar el proceso de elaboración y diseño de lo que hoy es la Propuesta Curricular del Programa. Surge del trabajo colectivo, a seis años del inicio y pretende ser una guía que se ajuste a las necesidades y realidades particulares. No se trata de un documento acabado sino de un material de apoyo, perfectible, dinámico y abierto a aportes y revisiones permanentes. A diez años del Programa se encuentra hoy en el proceso de su reformulación

La integralidad de la propuesta requiere necesariamente una concepción y una práctica donde el trabajo en equipo y la formación permanente son una constante y atraviesa todos los niveles: reflexión y construcción continua en el plano práctico y teórico, intercambio de saberes, de experiencias y de sentimientos. Para que esto pueda concretarse se establecen espacios que habilitan el encuentro e intercambio: un día al mes de trabajo sin niños destinado a capacitación, reuniones de trabajo, jornadas de capacitación

con los técnicos de apoyo, jornadas de planificación y evaluación del proyecto de centro en las que interviene el equipo educador en su totalidad, los técnicos de las diferentes disciplinas y la asociación civil.

Es en el trabajo en equipo donde se complementan las variadas formaciones y las diversidades de sus componentes. Allí se gestan las propuestas prácticas que surgen de intercambios y discusiones conceptuales y, a su vez, es el análisis y reflexión de la práctica lo que posibilita pensar en las concepciones de infancia y en el marco conceptual que las contiene. El grupo aporta a la mirada parcial, al segmento de la realidad que todos tenemos y el conocimiento se produce integrado a los procesos vitales de sus integrantes lo que permite una internalización de aspectos cognitivos que pasa por los sentimientos: alegría, tristeza, placer, emoción, dolor.

Así como el trabajo en equipo es un pilar fundamental en el diseño e implementación del modelo, la formación permanente debe ser una responsabilidad y compromiso que asumimos todos desde los diferentes roles. Es la introducción de cambios cualitativos, que representa desarrollo personal, que potencia la interacción y que habilita una acción coordinada y coherente. El abordaje desde una perspectiva integral requiere necesariamente un accionar desde la interdisciplina que permita la unificación conceptual y operativa en función de un proyecto socio-educativo común. El sentirnos sostenidos por un entramado nocional, jerarquizar conceptos en forma singular y alejarnos tanto de la repetición mecánica de teorías como de la práctica "pura" sin sustento teórico, resulta imprescindible.

El técnico o profesional apoya y orienta desde su área específica, trasladando herramientas conceptuales y prácticas que posibiliten al educador

la realización de su tarea con mayor calidad. A su vez éste se nutre de otros saberes, sentires y experiencias que aportan a su crecimiento personal y profesional.

Este proceso de formación conlleva el desafío de adecuarse a las singularidades de cada persona, equipo y centro educativo para que les permita operar en una realidad compleja, diversa y dinámica que nos interpela permanentemente en la necesaria búsqueda de modelos alternativos. La intervención de la Universidad de la República conjuntamente con las Organizaciones No Gubernamentales cumplen un importante papel en este proceso junto a los técnicos municipales.

La inclusión sistemática de procesos de evaluación a nivel de criterios de programa en general y de cada centro en particular, hacen que este modelo sea un modelo vivo, dinámico en constante reformulación y con un camino largo a continuar transitando juntos.

Su identidad pedagógica está básicamente asentada en:

-Un clima institucional fuertemente socializado.

-La institución del colectivo como metodología básica de funcionamiento.

-La relación de intercambio sociocultural con el territorio vital de los niños: su propio barrio

-El ambiente social y cultural como aula didáctica.

-Explícitas opciones sociales y pedagógicas tendientes a reducir las desventajas culturales de los niños.

-Combatir la lógica pedagógica de la espontaneidad defendiendo la implementación metodológica de la intencionalidad y la programación.

En relación al marco teórico se ubica en la búsqueda de relaciones de complementariedad del aporte de distintas teorías entre las que se enfatizan los aportes piagetianos y vigotskianos acerca del desarrollo de la inteligencia y de los procesos de aprendizaje. En los puntos de convergencia destacamos el espíritu dialéctico, el énfasis puesto en la actividad del niño y el carácter cualitativo de los cambios en el desarrollo.

Una concepción del aprendizaje como proceso que siempre incluye relaciones entre individuos. Lo fundamental en el aprendizaje, el centro de la intencionalidad educativa se ubica en la relación o mejor aún en las relaciones interpersonales. Hablamos de un "otro" social que no sólo incluye personas sino que también puede manifestarse por medio de los objetos, la organización del ambiente, los significados del medio cultural (canciones, objetos, sucesos, hábitos, etc).

Considerar el desarrollo de los niños pequeños como un proceso espontáneo de maduración sería abandonarlos a los condicionamientos naturales de su medio. Tampoco se trata de mejorar sólo el medio y sus interacciones naturales con él.

El centro educativo es el lugar por excelencia donde se desarrolla el proceso intencional de enseñanza - aprendizaje para lograr efectos que no se darían espontáneamente.

El aprendizaje es lo que posibilita el despertar de procesos internos de desarrollo que no tendrían lugar si el niño no estuviese en contacto con un determinado ambiente estimulador. El niño pequeño no posee instrumentos endógenos suficientes para recorrer solo el camino hacia su pleno desarrollo.

El enfoque está basado, justamente, en la interacción del niño pequeño con el mundo básicamente establecida por la mediación que realizamos los adultos de su entorno.

El eje central metodológico es la relación entre desarrollo y aprendizaje "*el aprendizaje como un aspecto necesario y universal del proceso de desarrollo de las funciones psicológicas culturalmente organizadas y específicamente humanas*".

En momentos en que la relación entre nutrición y salud está universalmente reconocida se torna imperativo poner un fuerte énfasis en la alimentación y en los aspectos educativos de la nutrición. Ambos constituyen un componente fundamental de la propuesta curricular.

Las propuestas deben estar instrumentadas de tal forma que brinden información nutricional y elementos facilitadores para evitar que queden excluidos los sectores de más bajos ingresos de las posibilidades de cambio. Asimismo deben de estar adaptados a la edad de los niños que atiende, promoviendo el cambio de hábitos alimentarios.

La incorporación de nuevos alimentos o preparaciones se hace más fácil cuando se hace colectivamente.

Se vuelve imperativo entonces que los padres conozcan e individualicen la importancia de trasladar por lo menos algunos de estos cambios a sus hogares conscientes de su beneficio.

Desvincular la idea del buen comer con los niveles económicos poderosos, brindar a las familias de ingresos más bajos información y elementos facilitadores para combinar adecuadamente los alimentos con que cuentan, es una estrategia poderosa de trabajo con ellos.

En el entendido de que todas las personas que trabajan con niños, son conceptualizadas como educadoras, también quien está a cargo

de la tarea de cocina recibe todas las áreas de capacitación y en particular de nutrición trasladando así su rol de cocinero tradicional al de educador alimentario. Conceptualizado como el agente comunitario de información nutricional es en primera instancia el multiplicador al interno de su equipo.

Tiene a su cargo toda la tarea de elaborar los pedidos semanales a los proveedores, control de víveres registro y elaboración de los mismos así como la planificación con el resto del equipo de la educación e información alimentaria con los niños, familias y comunidad.

La capacitación que recibe los habilita para cumplir con estos cometidos. Se pone un fuerte énfasis en fomentar la comprensión y compromiso con el rol a desempeñar, que se forma, se construye y debe hacerse su espacio como todo nuevo perfil.

Brevemente diremos que los contenidos de la capacitación en el área nutricional son el traslado de conocimientos extraídos de libros científicos, conformación de grupos de estudios transformando y simplificando los mensajes que circulan en los cuadernos viajeros de nutrición o en las carteleras instaladas en los centros. Trabajamos también con material de divulgación que consiguen los propios educadores fomentando así el espíritu crítico.

Si bien este modelo contiene la riqueza que da la participación protagónica, no podemos terminar sin reconocer que se trata de un proceso complejo, que se construye y que no está exento de errores, dificultades y debilidades, donde la diversidad y la divergencia son fuente de riqueza y conflicto a la vez. El desafío parece ser su concepción y abordaje, en el sentido de aprovechar estas dificultades y conflictos como instancias educativas.

El ingreso al Centro Diurno

Cuando analizábamos los problemas que se detectaban con las familias en el periodo de ingreso de los niños al Centro Diurno, vimos que estos se manifestaban en: dificultades de adaptación, miedo y desconfianza por parte de los padres ante la nueva situación que vivirán sus hijos, períodos de adaptación muy largos, problemas de comunicación entre funcionarios y padres, dobles mensajes con la consiguiente inseguridad por parte de los padres, falta de clarificación de algunas normas básicas.

Ante esta situación elaboramos una nueva propuesta de trabajo tendiente a mejorar esa problemática, mediante un abordaje en equipo (Psicólogo-Asistente Social), desde el momento del ingreso del niño al Centro Diurno.

Para este trabajo nos planteamos una serie de objetivos, impactos, actividades y tareas para el logro de nuestra propuesta:

OBJETIVOS GENERALES:

- Mejorar la integración del niño al Centro Diurno
- Promover la participación de los padres en la integración de sus hijos.
- Desarrollar en las familias la asunción de sus responsabilidades paternas y la participación responsable y solidaria en este proceso.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Lograr la integración del niño al Servicio en las mejores condiciones, de modo que favorezcan los objetivos de trabajo del resto de los compañeros en sus diferentes áreas.

IMPACTOS:

- Evitar la deserción del Centro Diurno por problemas relacionados con la inte-

gración, miedos de los padres, dificultades de estos en dejar a los niños.

- Mejorar la atención de los niños por parte de las educadoras.
- Favorecer la primer etapa de socialización del niño.
- Incidir sobre el estado biopsicosocial del niño y su familia mejorando la situación estresante en el ámbito familiar.
- Detectar posibles problemas a nivel familiar y derivarlos a los servicios correspondientes para su atención especializada.

ACTIVIDADES:

- Investigar la situación social y psicológica de la familia y el niño.
- Realizar entrevistas y reuniones con el grupo objetivo.
- Difundir el proyecto en el ámbito interno, externo y coordinar con otras instituciones -

TAREAS:

- entrevistas de ingreso con ambos padres,
- presentación de las familias al Servicio,
- reuniones entre el grupo de padres de los niños que ingresan al Centro,
- coordinación con los educadores y presentación de los padres,
- conocimiento del servicio por parte de los padres,
- explicitación de los deberes y derechos de los padres como usuarios del Servicio,
- seguimiento del proceso de adaptación,
- sistematización de lo trabajado,
- y elaboración del informe pre diagnóstico psico-socio-familiar.

I-Antes del ingreso del niño al Jardín se mantienen entrevistas con los padres tendiendo a lograr un mayor conocimiento de

P.S. ALICIA RONZONI
A.S. CARLOS OLIVERA

la situación de la familia y del niño que ingresará al Servicio.

-En la primer entrevista se investigan los aspectos específicos de ambas áreas (psicológica y social), se indagan los motivos que producen la demanda del servicio, conocimiento y referencias que la familia tiene del mismo, las historias anteriores relacionadas con las experiencias familiares y el Centro. Es importante destacar que cuando la madre sale a trabajar, aparte de realizar un acto económico en beneficio de su familia, también hace una elección en función a un deseo de intercambio con la sociedad posibilitando una apertura a nuevas relaciones, así como también la ampliación de su mundo a través de la actividad.

II-Motivo de la demanda del Centro Diurno: lo verbal, -lo explícito. Con relación a la demanda observamos diferentes tipos.

a) La que no se concreta, pero sí realiza parte del trabajo a nivel administrativo de los requisitos que la Institución requiere

b) La que sí se concreta, el ingreso efectivo al Centro Diurno que se sostiene logrando superar los obstáculos socio-culturales (requisitos institucionales) y afectivos.

Por lo general cuando no lo logra: coincide con la demanda masiva, explosiva caracterizada en una primera instancia como URGENTE.

Vemos cómo cuando no se realiza un proceso (trabajo) de elaboración, desemboca en una crisis irresoluble provocando obstáculos variados: desánimo, enfermedades en el grupo familiar, mudanzas imprevistas, separaciones, etc. .

Los obstáculos son los: miedos y temores, las vivencias en la niñez de los padres, la opinión de la familia de origen y /o de quienes cumplen esa función .

III- Se trabajan los miedos de los padres a dejar al niño en un lugar desconocido, reflexionando sobre la necesidad de que colaboren en el proceso de "pasaje" a un nuevo lugar.

a) Entre los miedos más frecuentes observamos el temor a ser sustituidos, a la pérdida del amor de sus hijos, al futuro vínculo con la educadora, al trato que se le proporcionará.

Diferenciamos *miedos de temores* en tanto suponemos a los segundos como proyecciones más visibles de experiencias dolorosas

enquistadas y activadas al ingreso del niño. Estos adquieren un carácter persecutorio en tanto se depositan en las educadoras, el funcionamiento y hasta en el mobiliario en algunos casos.

b) Las experiencias de los padres en la niñez son de gran significación al ingreso de los niños en el Centro Diurno. Aquí también vemos que algunos de estos miedos se vinculan con la historia de los padres, otros con el desconocimiento de la actividad institucional. Incide mucho el proyecto de la familia para la elaboración de éstos.

c) Entre los obstáculos socioculturales podemos destacar los relacionados con la noción de género que asegura a la mujer-madre el *rol protagónico* en la crianza de sus hijos (madre-mujer). Este se percibe como un valorpreciado y un imperativo categórico generando culpa en la familia que solicita el ingreso. Debido a la prematuridad del ser humano y la indefensión de los niños pequeños, las familias sufren más que en otros niveles educativos la decisión del ingreso a éste primer lugar fuera de sus cuidados y controles.

En este nivel el deseo de socialización familiar con el apoyo entre sí de los miembros del grupo y de la Institución logra superar el conflicto, accediendo a la etapa de adaptación con mayores recursos. Cuando nos referimos a la socialización familiar pensamos en la apertura del grupo en función de múltiples factores y la actitud de búsqueda de ámbitos de promoción; los padres: el laboral y el niño: el jardín maternal.

IV- Se aclara la función del Centro Diurno, la tarea de promoción socio-familiar que nos hemos propuesto en este trabajo.

La promoción es la acción para elevar a un conjunto de personas o grupos sociales, a una situación de mayor dignidad.

... Si partimos de nuestro modelo de familia instituido, - sin aceptar los nuevos modelos generados por la sociedad actual-, condenamos a la madre a un discurso de soledad y mendicidad para acceder a un servicio que le pertenece como integrante de la sociedad. Remitiendo a la familia materna siempre con historias frustrantes y repetitivas, sin el aporte del hombre que ofrezca a esa mujer -madre, aspectos enriquecedores y continentales. Generalmente la

madre se presenta sola, desvalida, sin la presencia del hombre, el que al tiempo aparece.

Desde la acción diaria convocamos a la madre en muchas oportunidades y no al padre, sin reparar que el padre nos puede dar elementos significativos ante la situación planteada. Ante este requerimiento recargamos a esta madre de representaciones que la obligan a asumir los roles de: trabajadora, ama de casa, responsable de la salud y enfermedades de los hijos, jefe de familia, etc., todo esto, menos mujer. Si la prevención es nuestro objetivo, tenemos que pensar cómo desde algunos discursos generamos modelos patológicos y reiterativos en las familias, y por lo tanto en la formación de los niños, desviándonos así de nuestros objetivos.

V - Reuniones entre el grupo de padres de niños que ingresan al Centro.

Se crea un espacio de padres cuyos niños ingresarán al Centro para que puedan verbalizar sus miedos, dudas, saber que lo que sienten es compartido por otros padres en similar situación, desmistificar experiencias y separarse de las propias. Una manera de vincularse primero con los que se encuentran en las mismas instancias, (período de adaptación de sus hijos), intercambiar experiencias referidas a la integración de los niños. Analizando y colectivizando en conjunto los miedos.

VI - Conocimiento y presentación del Centro a las familias.

El conocer el Centro reviste importancia para los padres, los hace sentirse un poco más seguros del lugar donde permanecerán sus hijos. Conocer la sala donde estará su hijo, los servicios higiénicos que utilizará, donde descansará, etc. De igual forma es relevante el hecho de ser presentado a las educadoras que trabajarán directamente con el niño, que puedan preguntarle acerca del niño, posibilitando un mejor conocimiento entre ambos. De este modo los padres ya pueden ir brindando elementos que habiliten el relevo, un "permiso" a que el niño confíe con ellas. El hecho de que el padre sea imprescindible en este proceso de ingreso, se da en la "autorización" de éste al niño a que se quede en este nuevo lugar.

Conocer el lugar ayuda a la madre y al padre a poder compartir esa responsabilidad y no ser vivida como *culposa* por dejar a su hijo en un lugar extraño a su hogar.

VII - Explicitación de los deberes y derechos de los padres como usuarios del Centro. El conocimiento de los deberes o reglamentos que el Centro tenga son imprescindibles para lograr y mantener una buena comunicación en el futuro. En este aspecto destacamos aclarar horarios, normas de higiene, responsabilidad de los padres y de la Institución con respecto a la salud de los niños.

Con respecto a los derechos, estos están relacionados con un planteo de participación comunitaria, tendiendo a que los padres asuman el Servicio como su derecho de ciudadanos con respecto al Estado.

El conocimiento de estos derechos y su internalización nos posibilita tener padres que puedan estar atentos al funcionamiento del Servicio y que puedan participar, con demandas de mejoramiento, nuevas propuestas, etc.

VIII - Seguimiento del proceso de integración o "período de adaptación".

Este proceso será acordado con los padres teniendo en cuenta los tiempos de cada niño. Período se caracteriza desde el inicio por la participación compartida de ambos padres, generando un lugar de acción para la figura masculina.

Esta estrategia se da desde las entrevistas de ingreso, el período de adaptación por parte de los hombres, el conocimiento del Centro y los funcionarios, el trabajo de los padres en actividades en beneficio de los niños, la recreación con las familias, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- RICARDO RODULFO - *Pagar de mas* .Edit Nueva Visión .Bs As. 1986
- María Viviana TORRES DI GIANO - *Estimulación temprana hacia la humanización* .Edit Acti Libros .
- F. Dolto - *En el juego del deseo* .-Siglo XXI 1984
- F. Dolto - *La causa de los niños* .Edit Paidós 1986
- F. Dolto - *Los niños y su derecho a la verdad* .Paidós 1983
- Ronzoni- Olivera .*El perfil de la población de la Boyada* . Mimeo 1999