

DOCUMENTO DE APOYO Nº 2/2009

ORIENTACIONES PARA JARDINES MATERNALES

Durante el año 2008 se realizaron visitas a todos los jardines maternales dependientes de la Dirección Provincial de Educación Inicial. El análisis de la información recabada fue compartido con las Directoras e Inspectoras en un encuentro en el que nos comprometimos a realizar una devolución escrita. Este texto recoge las apreciaciones volcadas en ese encuentro y las reflexiones consiguientes a que dieron lugar, a fin de compartirlas con los equipos docentes de los jardines maternales.

Es de destacar la actitud positiva de todos los directivos y docentes de los jardines maternales con la que se recibió la visita de la DPEI, lo que permitió un intercambio y comunicación sinceras. Se percibió bastante soledad en la tarea y por lo tanto avidez por reanudar los encuentros con otros jardines maternales, profundizar la capacitación sobre la tarea específica del Maternal, generar espacios para analizar la experiencia realizada en estos últimos años.

Se considera que la información obtenida ha sido muy valiosa, para repensar la práctica en estas instituciones, así como para establecer los nudos críticos sobre los cuales habrá que organizar tanto la capacitación como las modificaciones del Diseño curricular de los Jardines Maternales. Queda un camino abierto para las acciones que deberemos encarar en un futuro inmediato

En la mayoría de los Jardines se pudo observar un fuerte compromiso con la infancia, responsabilidad en la tarea cotidiana, climas acogedores y vínculos afectivos entre los niños y los adultos, lo que constituye una plataforma fundamental para comenzar a reflexionar sobre algunos aspectos que permitan mejorar el desarrollo de la tarea docente y en consecuencia mayores oportunidades de aprendizaje de los niños.

Es en este sentido que invitamos a los equipos docentes a reflexionar sobre los siguientes aspectos:

El trabajo en las instituciones:

- **El espacio físico** de las instituciones: Si bien en algunos casos el espacio interno y externo es demasiado reducido y los docentes trabajan en condiciones poco adecuadas, concebir éste aspecto como estructurante dinámico de la institución educativa favorecería la tarea. Así se hace necesario apropiarse del espacio para ponerlo al servicio de lo didáctico.

En algunas instituciones se facilitaría la tarea modificando el uso que se hace de los espacios, para no concebirlos como "destinos finales" sino como lugares que pueden ser repensados en función de las propuestas docentes.

Darse la posibilidad de realizar modificaciones analizando las situaciones particulares áulicas y generales institucionales, plantear diferentes opciones, tal vez cambiando los espacios de las salas de niños (aquellos con escasa o nula ventilación por otros mejor ventilados, aquellas demasiado pequeñas para el desarrollo de la actividad de los niños por otras más espaciosas que se usan para propuestas más sedentarias, etc.) o la utilización, en ciertos tiempos de la jornada, de otros espacios que se adecuen más a las necesidades reales de desplazamiento y de juego de los pequeños.

Esto implicaría una mejora sin demasiada inversión de recursos físicos, económicos y humanos, pero además y fundamentalmente un avance cualitativo en la percepción del espacio como categoría constitutiva de lo institucional

En las salas, suelen verse sectores (estantes, lugares de "guardado" de objetos) cubiertos con cortinas que son convertidos por los niños espontáneamente en "escondites", y que podrían ser habilitados por el docente para fines lúdicos y didácticos.

Asimismo sería interesante pensar en que los materiales de juego y exploración deben estar al alcance de los niños, para no "despojar" a los niños de los objetos. Cuando se ingresa a las salas, en general, se ve un "prolijido vacío" desde el piso hasta aproximadamente el metro sesenta de altura, a partir de allí las paredes comienzan a llenarse de repisas que contienen todos los recursos y elementos destinados a la tarea educativa. Juegos, juguetes, material didáctico en general, se "protegen" del desorden, intentando probablemente ofrecerlos en el

“momento que corresponda”, lo que significa, en realidad “cuando lo determine el docente”.

Si bien la intencionalidad educativa conlleva implícitamente, la selección adecuada de los recursos materiales y el momento de su uso, sería conveniente repensar desde los niños, el sentido del orden y protección de los objetos ligado al mensaje del **no** uso, **no** elección, **no** exploración, **no** tocar salvo cuando el maestro lo habilita; pero además lo que los convoca llegar a un lugar, la sala, “su lugar”, que les ofrece, a su vista, solo paredes, que en el mejor de los casos cuentan con algunas imágenes o espejos.

Los objetos permiten establecer relaciones, vínculos, con los otros pares y docentes, por lo que sería positivo comenzar a mirar al espacio y a los elementos que lo pueblan de un modo menos estático, flexibilizando las concepciones de orden y control que tiñen la tarea.

Muchas veces la naturalización del ámbito físico en el que transcurre diariamente la labor hace que no se visualice la posibilidad de cambio, de rotación del mobiliario, de acercamiento y oferta de recursos lúdicos en sectores de juego para la implementación de acciones que propicien el uso de los objetos promoviendo la interacción entre los niños y con los elementos seleccionados, que los invite a jugar desafiándolos.

Esto implicaría pensar el espacio desde una mirada diferente, construida poniendo **en relación** al niño y a los docentes, con los objetos y la actividad.

Por otro lado sería positivo que se propiciara el equipamiento de los espacios externos que forma parte sustancial de la propuesta educativa. Así los patios o espacios externos de las instituciones, deberían ofrecer distintos elementos de juego tales como pequeños aparatos, rampas de goma espuma, tubos de diámetro bien ancho, estructuras fijas de caños plásticos que permitan colgar telas, ocultarse y aparecer, colchonetas en sectores de sombra natural, aprovechando las opciones que ofrece el terreno. Juegos que favorezcan tanto el desarrollo lúdico de los niños como los que propicien el desarrollo motriz.

- El **tiempo**, es otro estructurante institucional, por lo que resulta necesario profundizar en el análisis de algunas situaciones significativas que se manifiestan comúnmente.

Al comentar la secuencia de acciones diarias, en general, los docentes refieren al momento de la entrada como una "instancia de espera". Los niños van ingresando a la institución y "hasta que lleguen todos" se los reúne en un espacio común (en general se exceptúa a los bebés) donde los chicos están- en el mejor de los casos con algunos juegos- hasta que se van completando los grupos, luego de lo cual entran a sus salas y en algunos casos vuelven a salir de ellas dirigiéndose otra vez a este espacio común para "saludarse" y saludar al Jardín.

¿Cuál es el valor educativo de este tiempo inerte? ¿Cuál es el sentido de los desplazamientos hacia las salas para volver a salir? ¿Cuál es el significado del saludo una vez que han compartido casi una hora del día?. Es necesario repensar esta instancia.

Aprovechar el progresivo ingreso de los niños para establecer un momento de comunicación personal con ellos y entre ellos, redundará en el conocimiento de cada uno, enriquecerá el intercambio espontáneo, el vínculo afectivo, y la valoración de sus acciones. Muchas veces éstas pasan desapercibidas en el grupo total.

Al escuchar los relatos de las actividades de enseñanza que se llevan a cabo durante una jornada, en general, se plantea que se realiza una actividad central. Dicha actividad es considerada como la "actividad eje" en la que se enseña aquello que se ha explicitado en la planificación y tiene relación directa con los contenidos seleccionados.

Sería conveniente repensar esta situación ya que si establecemos una relación directa entre el tiempo de permanencia en el Jardín y las actividades de enseñanza, no escaparía a nadie pensar que es muy pobre la implementación de una sola actividad diaria, por lo menos así como es explicitado por los docentes .

Por otro lado, sabemos que la enseñanza implica la organización intencionada por parte del docente de propuestas o actividades que no remiten a un tiempo particular, es decir que todas las acciones

cotidianas deberían poder pensarse con un sentido educativo y por ende se desprenderán directamente de la planificación organizada por el docente. Por lo tanto la intencionalidad educativa está presente toda la jornada, tiñendo cada una de las actividades organizadas por el maestro.

Si esto no ocurriera posiblemente quedarían fuera de dicha planificación acciones que seguramente son realizadas por el docente pero sin embargo no “aparecen en ningún lado”, según expresiones de los mismos docentes. Sería interesante preguntarse entonces, el por qué y el para qué de dichas acciones y el motivo por el cual quedan “afuera” de lo planificado.

- **La articulación entre ciclos.** La misma se realiza en un bajo porcentaje, en algunos casos se traspasa el legajo del niño al Jardín de Infantes pero no hay una tarea en común. En otros, son los mismos padres quienes lo entregan en la institución a la que concurrirá su hijo, pero tampoco se realiza un trabajo compartido.

La continuidad de la enseñanza se garantiza trabajando de manera secuenciada, para lo cual es preciso la comunicación entre ambas instituciones. Cada ciclo selecciona los contenidos curriculares de sus propios diseños, pero éstos no son compartimentos aislados. Los saberes que se ponen a disposición de los niños a medida que se avanza en el desarrollo requieren de la articulación tanto entre secciones como entre ciclos. Se hace necesario entonces que tanto el Jardín Maternal como el Jardín de Infantes conozcan los respectivos documentos curriculares del otro ciclo. Este mutuo conocimiento permitirá pensar en una articulación que apunte a la organización de contenidos en forma secuenciada, complejizando las acciones que llevarán a cabo los docentes.

La tarea de enseñanza

- Un primer aspecto que condiciona toda la tarea de enseñanza es la exigencia de que todos los chicos hagan lo mismo y si es posible en el mismo momento. La **homogeneidad** del grupo es analizada por los docentes como un logro que revela su madurez. Así se explicita en forma permanente en el discurso y en la práctica como ideal a

alcanzar, es decir "a lo que hay que apuntar con el grupo, para lo que hay que trabajar".

La uniformidad de propuestas didácticas y el cumplimiento de las mismas por parte de los alumnos, pareciera convertirse para el docente en una meta, y cuando ésta se logra se vislumbra como sinónimo de "buen trabajo", de tarea cumplida, pero además de organización positiva del grupo. Si bien la tradición normalizadora de la escuela influye, incluso desde las matrices de escolarización del propio docente, es necesario pensar, una vez más en qué consiste enseñar en el Nivel Inicial.

En el discurso se expresa con frecuencia: la necesidad de contar con grupos "parejos", "iguales", y se manifiesta el "triunfo" de la propuesta didáctica en el "ya se acostumbraron", "ahora están adaptados", "ahora sí se puede trabajar".

En este sentido es preciso reflexionar acerca de la contradicción que supone buscar la homogeneidad del grupo y por otro lado sostener la importancia de tener en cuenta las diferencias personales de los niños, de respetar las características y ritmos de cada uno. Los grupos nunca pueden ser homogéneos, ya que los seres humanos somos distintos por naturaleza, aunque hayamos nacido en el mismo día y a la misma hora, tenemos historias diferentes, familias con culturas, costumbres y prácticas de crianza particulares, gustos e intereses específicos. Los chicos logran actuar de la misma forma y en el mismo tiempo, a costa de realizar una sobreadaptación a la institución, asumiendo pasivamente las exigencias de abandonar sus conductas espontáneas en función de lo que le pide la situación escolar.

Sería interesante revisar estas exigencias y adaptar las modalidades de funcionamiento a las necesidades reales de los niños. Comenzar a trabajar desde la organización de pequeños grupos en el aula, ofreciendo diferentes alternativas de acción a los distintos grupos, una oferta de materiales y recursos variados que permita la libre elección de cada uno, que respete sus intereses, que amplíe las posibilidades de conocimiento, proponga variados desafíos según el desarrollo y las experiencias previas de cada niño. De este modo se podrá además, considerar los intereses particulares e ir descubriendo

que cada sujeto se siente atraído por diferentes aspectos de la cultura.

Comenzar a modificar la mirada sobre la necesidad de “emparejar” al grupo, de pensar que todos tienen que hacer lo mismo, obteniendo los resultados más “parejos”, junto con la preocupación por el orden y la organización de los niños juega muchas veces en contra de las ricas propuestas didácticas que propone el docente inhibiendo a los chicos e incluso al mismo docente, de disfrutar de las mismas.

- Las **actividades de cuidado o de crianza**: Si toda actividad es educativa y por lo tanto conlleva una intencionalidad didáctica, se hace necesario pensar en el tiempo dedicado a las actividades de cuidado y revisar algunas acciones, por ejemplo aquellas que se desarrollan a la hora de **la alimentación** de los pequeños. Es frecuente ver a los bebés acostados en sus cunas tomando su mamadera solos, se argumenta en “pos de su autonomía”, sin pensar en lo peligroso de esta situación ya que los niños podrían atragantarse con la leche y olvidando que ese momento es propicio para la comunicación afectiva con cada niño. También se observó a niños sentados en sillas de comer con docentes dándoles la espalda, estas situaciones deberían revisarse ya que, como hemos dicho, todas las instancias implican una acción educativa y no escapa a ningún docente del Jardín Maternal el valor que el momento de la alimentación tiene para niños y docentes a la hora de profundizar en el establecimiento de vínculos interpersonales, relaciones afectivas, promover el diálogo, iniciar la adquisición de ciertos hábitos alimenticios, aprender a aceptar nuevos sabores.

Muchas veces las actividades se constituyen en **rutinas** instaladas en las instituciones que remiten a prácticas que se sustentan en el concepto de orden e higiene como contenidos que deben ser enseñados **por sobre otros saberes culturales** y que apelan a sobredimensionar la función socializante del Jardín. En algunas instancias, lo más importante es estar quieto, sentado, no hablar, esperar, se pone tanto énfasis en esos aspectos que estos momentos son más prolongados que la actividad misma.

Por otro lado se corre el riesgo de considerar que, lavarse, acomodar todo en relación a “lo establecido”, o no desparramar cuando los

niños buscan algún elemento o están jugando, es la razón de ser de toda la propuesta. Sin embargo, en muchas oportunidades y tal vez naturalizando ciertas acciones de higiene, son las mismas docentes quienes “olvidan” la puesta en práctica de las mismas, caminan con calzado sobre las colchonetas donde los niños duermen, juegan con pan rallado en el piso “olvidando” que es un alimento, pero luego afirman que “no levantamos del piso el alimento que cayó porque está sucio”; modelan con gelatina, trabajando con las manos pero en el momento del almuerzo los docentes recuerdan que “la gelatina no se come con las manos, sino con la cuchara”, lo que evidentemente contradice la intencionalidad educativa y cuestiona los valores que sustentan dichas prácticas.

En variadas oportunidades las rutinas se presentan como idénticas a las que se practican en los Jardines de Infantes, parecería que en esos momentos no importan las características evolutivas, las necesidades de los niños de estas edades, siendo este discurso sin embargo, el que se sostiene durante las conversaciones de docentes y directivos a la hora de defender las propuestas.

Uno de los riesgos que pueden presentarse frente a las rutinas es que las mismas, que son valiosas a los efectos de organizar la tarea, se conviertan en rituales que modifican el sentido con el que fueron inicialmente realizadas. Sería interesante comenzar a pensar tanto desde el marco teórico didáctico como desde el psicológico, en las acciones que se implementan revisándolas para modificar aquellas que han perdido su verdadera significación o que no se adecuan a las posibilidades reales de los niños.

- **Las actividades de exploración:** constituyen una de las acciones más valoradas por docentes y directivos y es considerado acertadamente como esencial en el ciclo. Estas actividades suponen el encuentro entre docente-niños-objetos con el propósito de conocerlos, de ampliar el universo de sentido, de complejizar las acciones posibles de realizar con ellos. Por lo que la selección del material, realizada exhaustiva e intencionadamente por el docente, se transforma en el medio para favorecer tanto el conocimiento de la realidad, como para ampliar y profundizar las posibilidades de acción del niño. Estos procesos precisan del acompañamiento del docente en

el descubrimiento de las opciones que el material le ofrece, por eso los objetos no puede elegirse al azar, ni tampoco utilizar estas actividades para ocupar un tiempo mientras el docente realiza otra actividad, lo que determina la pérdida de su valor educativo.

Es preciso aclarar que la exploración como proceso de conocimiento es uno y es el docente quien lo propone con intencionalidad didáctica. A veces los materiales que se utilizan "para que exploren los chicos" no son los mismos que se utilizan para "explorar con los docentes", éstos últimos están enteros, en condiciones de uso, los otros no.

- En relación con el **juego** surgen también algunas cuestiones interesantes. Muchas veces predomina la preocupación por el desorden y descontrol que se genera sobre todo cuando se trata de pequeños grupos jugando en simultáneo en diferentes propuestas.

Sin embargo en los casos en que los docentes se han "animado" a romper con la estructura del grupo total los resultados se plantean como altamente positivos. Progresivamente se ve como los docentes y directivos van avanzando en esta modalidad de organización del grupo y se atreven, desafiándose a sí mismos, a poner en práctica modos de acción y de intervención que los asombran positivamente al ver que los niños actúan autónomamente.

Tal vez el desafío más interesante sea reflexionar sobre la necesidad de enseñar a jugar, pensar el juego como contenido, valorarlo como parte de la cultura y por lo tanto como objeto de enseñanza que se contrapone al concepto de juego como actividad natural, como "lo que tienen que hacer a esta edad" (por generación espontánea) .

Partiendo del concepto de juego como contenido cultural, por lo tanto enseñable, pero además explicitando que el juego se constituye en un derecho del niño, la acción del docente es en éste sentido irremplazable en el ámbito del Jardín Maternal.

En muchos casos la dificultad de llevar adelante este planteo se ve influido por la ausencia de elementos lúdicos en la sala, mientras en otros los juegos y juguetes están guardados o tapados con el argumento de "evitar que los nenes se dispersen" o "que se distraigan", sin embargo, los chicos utilizan esos "bultos" gigantescos

como escondites, promoviendo ellos mismos situaciones lúdicas que reflejan necesidades no consideradas por los docentes.

Sería interesante retomar las propuestas espontáneas de los niños organizando situaciones que habiliten el uso del espacio y de los objetos. Solo hace falta observar con atención al grupo, sus juegos y la utilización que realizan de los diferentes lugares de la sala y de los materiales para propiciar actividades que enriquezcan estas acciones, repensando la ubicación de los objetos a fin de permitir el despliegue de nuevos juegos, tal como lo hacen en algunas instituciones.

Planificación y evaluación de la tarea

- **El Diseño Curricular:** Si bien casi todas las instituciones trabajan con el diseño para Jardines Maternales del año 2003, en algunas de ellas también se seleccionan componentes, sobre todo contenidos, del anexo para maternales del diseño del 2007, que como se recuerda ya no está vigente.

El diseño curricular no es un “dogma”, que sea imposible de modificar, al que deben ceñirse instituciones, docentes y alumnos, reproduciendo lo explícito. Por el contrario, es un proyecto educativo, social y ético que organiza la tarea, como un proceso dinámico, del que participan llevándolo a la práctica los actores involucrados, he aquí el papel creativo del docente.¹ Esto favorece en el docente la posibilidad de ser él mismo quien tome decisiones en relación a las acciones de enseñanza, a sus propuestas de actividades.

Al desarrollar el diseño en las salas, los docentes le otorgan sentido e imprimen un valor a la práctica educativa, su accionar construye el proyecto curricular de la institución.

Pensar en los contenidos, en **qué** se está enseñando, como selección cultural, da a este componente curricular un significado que lleva a valorar los modos de conocer, pensar, explicar el mundo, pero además, de relacionarse, de establecer vínculos con los adultos y con

¹ Se toma aquí el planteo de L. Stenhouse (1981) Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid.Ed. Morata.

los pares, de afianzar el conocimiento de los cuidados que favorecen el crecimiento y el desarrollo de un bebé, de un niño y el valor educativo que tiene para los pequeños este conocimiento.

Los docentes hacen, en general, una importante valoración de los contenidos, y sería positivo que se profundice el análisis sobre ellos, entendiendo entonces a dicho componente, como un modo de apropiación de la cultura por parte de los niños, siendo los docentes los mediadores entre esos recortes culturales y los niños.

A su vez sería interesante pensar en el valor que las intencionalidades educativas (objetivos, propósitos, etc.) -que se explicitan en el diseño- tienen en relación con la tarea. Se ha expresado la importancia de considerar al diseño curricular como un proyecto educativo, social y ético, por lo tanto pensar en la intención o intenciones que se explicitan en él, podrá favorecer la comprensión del sentido que se persigue con dicho proyecto.

Con el fin de aclarar los conceptos es necesario recordar que contenidos, objetivos y propósitos no son lo mismo. Cuando se habla de contenidos se hace referencia a saberes culturales seleccionados para ser enseñados por la institución escolar, es decir por el Jardín Maternal. Habría que pensar entonces, en aquello que formando parte de la cultura (de un aspecto de ella) es enseñado a los alumnos: bebés y niños. Es decir que el Diseño curricular es una instancia fundamental en la decisión acerca de los aspectos de la cultura que serán transmitidos y por lo tanto se convierte en "una carta de los derechos de los niños a recibir este legado", al decir de Zabalza

Es conveniente aclarar que no siempre la especificidad de los contenidos debería hacerse exclusivamente desde el diseño, sino que es también el docente quien tiene un rol preponderante al contextualizarlo a su realidad grupal.

Ahora bien, cuando se piensa en objetivos, el marco de referencia teórico es distinto, ya que éstos se centran en el aprendizaje, indican logros a alcanzar por los niños y se formulan en términos de resultados (en general referidos como cambios de conducta lo que implica una concepción tecnicista del aprendizaje). Remiten a un

modelo teórico más posicionado en lo técnico, en lo conductual. Este modelo es coherente con el uso de listas de control o de cotejo (marcando un aprendizaje como logrado o no logrado) en la evaluación de los alumnos, lo que supone valorar los resultados en detrimento de los procesos de aprendizaje y que, de algún modo, desdibuja la tarea de enseñar del docente.

Cuando se piensa en propósitos, por el contrario, se hace referencia a la intención de enseñanza del docente, es decir al proceso que éste llevará a cabo con sus alumnos.

Por último sería positivo tener en cuenta que el Diseño no es en sí mismo facilitador ni obturador de la tarea, que si bien es cierto han habido diseños menos flexibles que otros, sería equivocado pensar que él nos otorga o nos impide la posibilidad de enseñar. Por este motivo, sería propicio reflexionar junto con el diseño, pero a su vez junto con la institución, pares y padres, qué concepción de infancia se ha construido y de qué modo se aporta desde el jardín maternal a su educación.

- **La planificación** es percibida muchas veces como obstaculizadora de la tarea del docente cuando en realidad debería favorecerla.

Es necesario comenzar a preguntarse por qué a veces es considerada como elemento de "incomodidad generalizada", no logrando comprender su significación, su sentido. Parecería que la planificación no se encuentra al servicio del docente ni al servicio del niño, se cumple como algo que "hay que hacer" (hay que presentar a la autoridad) y no siempre se tiene la idea de su necesidad a la hora de organizar la tarea.

Es importante que la carpeta didáctica refleje el pensamiento del docente con respecto a su tarea de enseñanza, en este sentido debe serle útil, práctico como referente de su accionar, si bien seguramente habrá pautas comunes acordadas institucionalmente, la carpeta didáctica se convierte en un documento personal que refleja por escrito el desarrollo de la práctica de ese docente sustentado en marcos de referencia teóricos que se explicitan al enunciar las propuestas didácticas que la constituyen.

Las diferentes modalidades de organizar la tarea didáctica implican una interpretación del mismo desde lo epistemológico, lo didáctico, lo pedagógico, lo psicológico, lo filosófico, etc. por parte del docente, para llevar adelante la tarea de enseñanza, y no como mera cuestión de forma que se transcribe en el papel estableciendo relaciones directas (biunívocas) entre sus componentes, que ciñen a las docentes y las limitan pero además, las complican.

Es interesante pensar que las diferentes modalidades adoptadas al planificar (miniproyectos, secuencias, itinerarios, recorridos) que surgen de la bibliografía a la que tienen acceso los docentes, no deberían ser utilizadas en forma mecánica, sino a partir de una reflexión sobre cada una de las propuestas, sin superponerlas entre sí, ya que no todo es lo mismo, conllevan implícitas concepciones distintas sobre el sujeto que conoce, modelos de enseñanza y de aprendizaje diferentes.

Sería necesario que la implementación de diferentes propuestas no se realice "porque está en algún texto", sino justificando por qué se utilizan unas u otras, preguntándose por qué y para qué se proponen y si favorecen la enseñanza a estos niños, en esta institución. Esto obligará a profundizar el conocimiento de la didáctica general en relación con la didáctica actual del nivel Inicial y con las posibilidades de su implementación.

- La **evaluación**, en general, debería ser considerada como un proceso que forma parte del aprendizaje y de la enseñanza. Varias instituciones explicitaron su preocupación por la misma, por las dificultades y la complejidad que supone encararla.

En general los docentes realizan descripciones de lo que observan, pero sería interesante que dicho material se constituyera en insumo para el mejoramiento de las prácticas docentes y del aprendizaje de los alumnos. En algunos casos, la mirada del maestro se posiciona solo en los logros y dificultades de los alumnos, pero no hay un trabajo posterior que enriquezca la tarea, retomando estos aspectos para analizar la propia práctica docente.

Una propuesta que avanza en la concepción actual del proceso de evaluación es la de considerar en la misma la tarea docente, no solo

si cumplió con lo organizado, sino como modo de replantear su propia práctica, en este caso el docente de Maternal cuenta con la invaluable posibilidad de realizar la tarea en pareja pedagógica, pudiendo favorecerse la reflexión compartida, la comunicación de ideas que permiten la revisión de la acción didáctica. La filmación, el grabado, las fotografías de las situaciones de enseñanza se convierten en insumos para la evaluación de los alumnos pero también de los docentes, posibilitando la valoración del aprendizaje y de la enseñanza.

En todos los casos sería positivo entonces, que la evaluación como proceso remita al docente, a la reflexión sobre la tarea didáctica desarrollada, sobre cuáles son las acciones más adecuadas para favorecer este proceso pensando en la complejización progresiva de las propuestas didácticas, avanzando cualitativamente en la organización de actividades y en la selección de recursos didácticos.

La función del docente en el jardín maternal. Es necesario que nos preguntemos cuál es el sentido educativo del Maternal para los docentes del nivel ya que no se evidencia en el discurso una valoración educativa de las instituciones ni del rol profesional que desempeñan en ellas; las acciones docentes parecen estar más relacionadas con cuidar al niño mientras no está en su casa, con su atención física (higiene, alimentación) que a su educación integral. En otros casos las docentes se lamentan, compadeciendo a los niños que concurren al jardín y plantean que la tarea docente tiene valor en tanto es transmisora de afecto y contención para esos niños “que no pueden estar en sus casas”.

Si bien lo afectivo es fundamental en el proceso de educación de un sujeto , aún más en este nivel, no es condición suficiente a la hora de pensar en el rol del docente. La tarea pedagógica actual compromete al maestro como actor social y cultural. En relación a lo didáctico ampliar el mundo de conocimientos del niño, favorecer la construcción de saberes que otorguen sentido al medio en el que se desarrolla, serán el eje que oriente su tarea.

Las posibilidades educativas de un niño que concurre a este nivel son maravillosas y se verán potenciadas por la implementación de

acciones didácticas llevadas a cabo en las instituciones. Son los docentes quienes poseen las herramientas para lograrlo.

Si bien en todos los casos entrevistados se ha explicitado que la tarea del docente de los Jardines maternos es educativa, no siempre se ha visto coherencia entre las acciones y el discurso de los docentes.

En algunas instituciones, se ha percibido una importante desvalorización de los grupos sociales más carenciados y sus posibilidades educativas, así como una marcada tendencia a determinar, pronosticando el fracaso, el futuro de los niños por no poseer condiciones y pautas de vida acordes con los "modelos docentes". Es necesario revisar estas concepciones.

En otras, se presenta al docente como "compensador de carencias", posicionado en el lugar de lo que el niño "no tiene o no sabe", mirando "lo que falta",; es necesario comenzar a valorar las experiencias de los alumnos, su historia aunque breve – pensando en bebés- , sus saberes previos a esta instancia escolar.

Una vez más es imprescindible pensar en la tarea educativa del Jardín Maternal como la que favorece intencionalmente el acceso al mundo de la cultura, fundamentalmente en aquellos que por condiciones sociales, culturales y económicas ven condicionadas sus posibilidades. Es justamente aquí donde radica el mayor desafío del Nivel Inicial.

Dirección Provincial de Educación Inicial

La Plata, Junio de 2009