
EL DERECHO DE LOS MÁS PEQUEÑOS A UNA PEDAGOGÍA DE LAS OPORTUNIDADES EN EL SIGLO XXI

María Victoria Peralta Espinosa *

El trabajo pedagógico se dirige por leyes naturales y exige, por lo tanto, el conocimiento del desarrollo físico e intelectual del hombre desde su nacimiento; porque solo fundado en este conocimiento puede el educador encontrar los medios correspondientes para una educación progresiva y racional¹.

Leopoldina Maluschka²

SÍNTESIS: El trabajo parte de una visión panorámica de los problemas que se están presentando en la pedagogía con los niños durante el primer ciclo de vida, y hace una revisión de los principios pedagógicos que en el mismo vienen postulándose desde hace más de cien años, resaltándose su riqueza. A partir de allí, y considerando junto con su propio desarrollo los aportes actuales al tema hechos desde las diferentes disciplinas y ciencias que nutren a la pedagogía, y a la luz de las ventajas adquiridas por la acumulación de conocimiento y experiencia así como de las conquistas alcanzadas con los Derechos del Niño, se plantea la necesidad de aportar una nueva mirada para reconstruir estos principios específicos, de manera que se constituyan en la base primordial de todo currículo educacional que se quiera desarrollar para este ciclo.

Palabras clave: educación inicial; pedagogía de las oportunidades; currículo; etapa 0 a 2 años.

SÍNTESE: O trabalho parte de uma visão panorâmica dos problemas que se estão apresentando na pedagogia com as crianças no seu primeiro ciclo de vida e faz uma revisão dos princípios pedagógicos que nesse ciclo vêm se postulando há mais de cem anos, ressaltando-se a sua riqueza. A partir

33

* Directora académica del Magister en Educación Infantil de la Universidad Central de Chile, y directora del Instituto Internacional de Educación Infantil.

¹ Leopoldina Maluschka (1909): *El kindergarten*. Santiago de Chile: Ivens, p. 41.

² Esta educadora de origen austríaco fue, a principios del siglo XX, la primera formadora de maestras especializadas en Educación Infantil en Chile.

daí, e considerando junto com seu próprio desenvolvimento as contribuições atuais propostas pelas diferentes disciplinas e ciências que nutrem a pedagogia, e à luz das vantagens adquiridas pela acumulação de conhecimento e pela experiência, assim como pelas conquistas alcançadas com os Direitos da Criança, suscita-se a necessidade de se oferecer um novo prisma de enfoque para se reconstruir estes princípios específicos, de maneira que se tornem a base primordial do currículo que se pretende desenvolver para este ciclo.

Palavras-chave: educação inicial; pedagogia das oportunidades; currículo; etapa 0 a 2 anos.

ABSTRACT: This paper's starting point is a panoramic overview of the pedagogical problems encountered in children during the first life cycle. It also reviews the pedagogical principles that have been postulated over the past hundred years, highlighting their richness.

From that moment on, and considering, along with its own development, the current contributions made by the different disciplines and sciences which nourish pedagogy, and in the light of the advantages acquired by the means of knowledge and experience accumulation, and in the light of the conquests achieved through Children's Rights, we will establish the need for a new insight into these specific principles, in order to rebuild them. Reconstruction of these principles is a key point in constituting them as the foundations of any educational curriculum that will be developed for this cycle.

Key words: initial education; pedagogía of the opportunities; currículo; stage 0 to 2 years.

1. LA SITUACIÓN EDUCATIVA

«Nos ha costado siglos reconocer que el aprendizaje comienza desde el nacimiento». Así empezaba el documento estratégico que hace unos años UNICEF formuló para su quinquenio de trabajo regional. Esta aseveración, sin dudas cierta, refleja gran parte del problema que nos preocupa, y cabe señalar que la dificultad no ha sido solo el lento reconocimiento del derecho de avanzar desde una visión de atención bastante restringida (solo de cuidado y de alguna «estimulación» aislada) hacia una que implicara el ser parte de un trabajo pedagógico y, consecuentemente con ello, de un adecuado desarrollo curricular.

Cuando se revisan la escasa bibliografía pedagógica existente sobre el tema y los currículos oficiales nacionales que los diversos países han desarrollado para el ciclo de vida comprendido desde el nacimiento hasta los tres años y, en especial, los numerosos «manuales de trabajo» que hay para esta etapa, en general se encuentra una gran carencia de

bases pedagógicas y curriculares en el «tratamiento» educativo que se les brinda a los más pequeños. En efecto, muchas veces son «objeto» de situaciones educativas muy limitadas y aisladas, y otras cuasi-experimentales, e incluso displacenteras, en las que están ausentes la pedagogía y el desarrollo curricular con toda su coherencia y sinergia de factores.

Esto contrasta fuertemente con la permanencia que el tema tiene en la pedagogía infantil porque ya desde Comenius, Pestalozzi, Froebel, McMillan y hasta Montessori, hubo una especial y anticipatoria preocupación por esta etapa. Pero pareciera que en el siglo XX el desarrollo de la pedagogía para los tres primeros años de vida se tornó lento, en el sentido de que, como parte de su permanente construcción, no se continuó con la problematización y la teorización en niveles mayores. Básicamente la actividad pedagógica quedó reducida a una orientación de tipo «recetario», donde la instrumentalización homogeneizante reemplazó a la teoría y a la selección y creación curricular.

En el último tiempo, la situación descrita en el párrafo precedente ha adquirido una nueva perspectiva ante la obnubilación producida frente a las neurociencias, campo en el que los hallazgos aún en investigación se aplican directamente, sin mediar su selección y traducción pedagógica. Esta situación educativa ha sido brillantemente definida por la profesora Helen Penn³ como el paso desde «cuerpos sin mentes, a mentes sin cuerpos»⁴. Las razones pueden ser muchas, y una que podría plantearse como hipótesis es que la pedagogía se debilitó cuando la psicología y las ciencias biológicas –ciencias auxiliares que debían nutrirla– se convirtieron en «hacedoras de propuestas educativas», asumiendo un rol que no les competía.

La decisión sobre qué, cuándo y cómo se trabaja educativamente con los niños, que conlleva aportes hechos desde la biología y la psicología, es político-filosófica y socio-cultural, y debe traducirse en una propuesta con criterios pedagógicos y curriculares. En definitiva, depende de la concepción del ser humano a la cual aspira una sociedad que tiene que ser co-construida y explicitada para su aplicación; de otra manera, se corre el grave riesgo de caer en visiones mecanicistas

³ Destacada profesora del Departamento de Educación y Estudios de la Comunidad de la Universidad de East London, Reino Unido, especializada en Educación de los primeros años.

⁴ Helen Penn (1998): «Bodies without Minds and Minds without Bodies: The History of Nursery Education in England in the Twentieth Century».

homogeneizantes, o de «sub-estimulación» o «sobre-estimulación», tal como lo que están experimentando los niños de edad temprana en sus experiencias supuestamente «educativas».

En este trabajo se pretende no solo dar cuenta de esta situación, sino también entregar algunos elementos teóricos que permitan mejorar la reconstrucción de una pedagogía para los niños del ciclo que nos ocupa, que oriente el desarrollo curricular actual, aprovechando las oportunidades que el conocimiento nos entrega, pero a partir de una concepción respetuosa de ellos como «personas», en un marco de derechos y considerando que sus actuales contextos familiares y socio-culturales son mejores que los de las anteriores generaciones.

2. PRINCIPIOS Y CRITERIOS DE UNA PEDAGOGÍA PARA LOS NIÑOS DEL PRIMER CICLO

Cualquiera que sea la definición de pedagogía que se considere, ya sea en su enfoque más tradicional de «arte de enseñar» o como «ciencia», hace referencia a que constituye un conjunto de saberes que se ocupan de abordar la educación como fenómeno típicamente social y específicamente humano. Estos «saberes», según sean sus orígenes y formas de obtención, son los que le dan el carácter científico que es el que pensamos debe tener, sin quitar por ello el aporte de apertura y flexibilidad implícitos en el concepto de «arte». Esto implica que se ha construido un conjunto de paradigmas, principios y criterios básicos sobre qué es la educación del ser humano y cómo se desarrolla en la práctica. Por tanto, cuando nos referimos a una «pedagogía para los bebés» estamos haciendo alusión a en qué y cómo se puede favorecer intencionadamente la educación para esta etapa de vida, y por tanto, postulando ciertas «regularidades» para que el fenómeno educativo se desarrolle de tal manera que responda mejor a la concepción que actualmente tengamos de la formación humana.

En la historia de la educación infantil es particularmente interesante el proceso de construcción de una pedagogía para los más pequeños hecho por educadores como Comenius, Pestalozzi, Owen, Froebel, Agazzi, Decroly y Montessori⁵, por mencionar los más conocidos,

⁵ Para mayor información consultar: Victoria Peralta (2005): *Nacidos para ser y aprender*. Buenos Aires: Infanto Juvenil.

junto a los cuales hubo otros que fueron sistematizando estos saberes e integrándolos en principios y criterios específicos para el ciclo, estableciendo una pedagogía específica para la primera infancia.

Entre estos pedagogos se encuentra Edwin C. Hewett⁶, autor en 1884 de *A Treatise on Pedagogy for Young Teachers*⁷, uno de los primeros libros de consolidación de la pedagogía infantil, en el que a partir de la definición ya clásica a que hemos hecho alusión –«la ciencia y el arte de la enseñanza»–, señala que significa más que eso:

Esta nueva palabra, *pedagogía*, significa «la ciencia y el arte de enseñar»; pero significa más que eso, significa recibir niños pequeños y, enseñándoles con destreza y preparándolos con sabiduría, llevarlos hacia una vida adulta digna.

Es decir, el concepto de pedagogía que se plantea va más allá de un enfoque restringido o meramente didáctico, dado que la considera como una ciencia-arte por medio de la cual, y a través de un proceso educativo pautado, se pretende acceder a un desarrollo humano digno.

¿Y cuáles son para Hewett estas pautas, o principios especiales como él los denomina, y que postula tan tempranamente para la educación en la primera infancia? He aquí algunos de los doce:

37

Con los niños pequeños:

1. El trabajo educativo debería estar adaptado a la etapa de desarrollo de los alumnos.
2. Se deben entrenar principalmente los sentidos y el poder de expresión.
4. El progreso debería darse siempre desde lo conocido a lo desconocido.
5. Lo concreto debería preceder a lo abstracto.
6. Lo particular debería preceder a lo general.

⁶ Fue presidente de la Escuela Normal Universitaria de Illinois, en EE.UU.

⁷ Edwin C. Hewett (1884): *A Treatise on Pedagogy for Young Teachers*. Cincinnati, NY: Van Antwerp, Bragg & Co. Disponible en: <<http://www.nimbus.org/ElectronicTexts/Hewett.Pedagogy.html>>.

-
7. La idea siempre antes de la palabra –la cosa antes que su símbolo– (el significado antes que el significante).
 12. Comenzar donde el niño está situado (emocional y madurativamente). Todas las tentativas de enseñanza serán vanas o inadecuadas a menos que se adapten al estado del educando en lo que concierne al conocimiento y a la fuerza⁸.

Cuando esta teoría comenzó a consolidarse surgieron las primeras experiencias de su aplicación.

Las primeras prácticas que llevaron a cabo Pestalozzi y en especial Froebel⁹, su alumno y creador del Jardín de Infantes (*kindergarten*) fueron del tipo de las que hoy denominamos «no formales», basadas en el fortalecimiento de la educación desarrollada en la familia, en especial con la madre. Se trataba, por las características de la época, de prácticas educativas indirectas para realizar en el hogar, con situaciones educativas intencionadas, acompañadas de materiales y recursos intangibles –canciones cuyas letras están vinculadas con actividades– propuestos por el educador.

No obstante, la primera experiencia de atención fuera del hogar con una intención educativa para niños mayores de un año, fue iniciada por Robert Owen en New Lanark, Escocia, cuando creó en 1816 el *Institute for the Formation of Character* –una *nursery*–, destinado a la educación de los hijos de los obreros de su fábrica textil, del cual, además de que fue el lugar donde se inició esta clase de atención en Europa y América, se sabe muy poco ya que de él no hubo mayor registro.

Con posterioridad, son las hermanas Rachel y Margaret McMillan quienes en 1914 abren en los suburbios de Londres una *Open Air Nursery School*, para niños a partir de un año de edad provenientes de sectores pobres, queriendo con este nombre señalar que la tarea educativa debe hacerse en contacto con objetos y situaciones reales, lo cual difiere sustancialmente de lo realizado en otros establecimientos que se limitaban a «guardar» los niños de las mujeres trabajadoras.

⁸ Edwin C. Hewett: *A Treatise on Pedagogy for Young Teachers*, <<http://www.nimbus.org/ElectronicTexts/Hewett.Pedagogy.html>>.

⁹ Su libro *Cantos de la madre*, publicado en 1844, consiste en un conjunto de canciones de cuna y diferentes tipos de actividades para realizar con los niños en la casa.

Basada en esa experiencia, Margaret escribe en 1919 un primer libro sobre teoría y práctica del trabajo en este tipo de establecimientos: *The Nursery School*¹⁰. En él expone algunos principios pedagógicos y orientaciones metodológicas que son importantes hasta el presente en el trabajo para este ciclo de desarrollo.

En los aspectos teóricos señala que «el instinto materno no es suficiente para guiar el desarrollo del niño», por lo que se requiere de un educador formado para trabajar con las madres con el objetivo de mejorar sus conocimientos. Agrega que las *nurseries schools* deben existir porque los niños las necesitan: «su ser de niños necesita una muy importante clase de educación temprana que los nutra»¹¹. Por ello, el tipo de escuela que se cree «debe considerar las necesidades particulares y generales tanto de los niños como de las madres»¹². Explicita esta idea diciendo que «los establecimientos de un centro industrial de alta concentración donde ambos padres trabajan, no pueden ser tratados como aquellos de un suburbio o de un centro de pequeños comerciantes»¹³.

Entre las orientaciones de índole metodológica, de tipo general, se pueden mencionar las siguientes:

- **Rol del educador:** «En la *nursery school* no es todo juego para el educador, tampoco es todo trabajo manual o físico. Por extraño que parezca, hay en el mundo del juego grandes oportunidades para la investigación científica y original, tanto para el propio educador como para otros trabajadores»¹⁴.
- **Espacio:** «Los niños desean espacio en todas las edades. Pero en el período comprendido entre el año y los 7 años, el espacio, un espacio amplio, es casi tan deseado como la comida y el aire. Para moverse, correr y averiguar cosas a cada nuevo movimiento, sentir su propia vida en cada parte del cuerpo»¹⁵.

¹⁰ Margaret McMillan (1919): *The Nursery School*. Londres y Toronto: J. M. Dent & Sons Ltd., p. 4.

¹¹ Op. cit., p. 6

¹² Op. cit., p. 8.

¹³ *Ibídem*.

¹⁴ Op. cit., p. 9.

¹⁵ Op. cit., p. 11.

-
- **Ambiente físico:** «El ideal de esas construcciones debe ser como el de la vida en casa; no de escuela, como la conocemos. Sillas bajas para la educadora [...] cuadros y paredes hermosamente coloreadas e iluminadas, instrumentos musicales, flores y una atmósfera de alegría y amor»¹⁶.

En cada una de estas áreas que hemos resaltado plantea otras orientaciones más específicas, pero, además, hace referencia a la organización del tiempo, de las actividades y de los materiales. Con ello queremos resaltar, una vez más, la concepción implícita que tenían estos educadores fundantes del concepto de currículo, enfocado este como un conjunto seleccionado, organizado y consistente de factores de distinto tipo para favorecer los aprendizajes deseados. Esta distinción es importante, ya que la aplicación del concepto de currículo, aún en la actualidad, no es asumida por todos los que trabajan en este nivel, limitándose a algún aspecto como las actividades o los materiales, sin cuidar factores claves como el ambiente humano, el físico, o la organización del tiempo.

Desde estos primeros planteamientos de pedagogía para los bebés diferentes autores han aportado a su enriquecimiento, como es el caso de Loris Malaguzzi, Helen Penn, Maria Robinson, J. Ronald Lally y Gambi White-Tennant, entre otros. Sin embargo, pensamos que a la luz de los aportes que han surgido desde otras disciplinas o ciencias, dada la complejidad que tiene la formación humana en esta etapa y debido a los problemas que se están presentando en la aplicación de todas estas ideas –que hemos esbozado al inicio de este trabajo– se hace necesaria, bajo los paradigmas del siglo XXI, la reformulación de los principios de una pedagogía para los más pequeños.

40

3. REPENSAR Y RECONSTRUIR

Los principios pedagógicos constituyen grandes referentes teóricos que sintetizan ideas o paradigmas esenciales a tener en cuenta al desarrollar una propuesta educativa. Los principios generales que sustentan el quehacer de la educación infantil se construyeron desde los planteamientos precursores de la «educación moderna», a través de figuras como la de Comenius, Pestalozzi, Froebel, Decroly y Montessori. La riqueza de sus contenidos surgidos desde la teoría, la experiencia y los

¹⁶ Op. cit., pp. 20-21.

estudios de mayor base empírica –y científicidad– acerca de los niños pequeños, permitieron su rápida universalización. Este conjunto de principios enunciados inicialmente como: auto-actividad, individualidad, socialización, integralidad, autonomía o independencia, realidad, y el valor educativo del juego, se supone que son igualmente válidos para el trabajo educativo con los niños de edad temprana.

Sin embargo, porque la construcción e instalación de un concepto de bebé como «persona-sujeto de aprendizaje» ha sido tan lenta, es que cuando se revisan muchas de las propuestas supuestamente educativas que se han elaborado para ellos, se evidencia que el tratamiento que se les otorga es o muy limitado o exagerado. Encontramos muchos ejemplos de ello: los bebés «yacen» en pasividad gran parte de su tiempo; los materiales les son provistos o de forma mínima y rutinaria o en tal profusión que nada se distingue. También se observan situaciones de gran artificialidad y aislamiento, que atentan contra la seguridad y el aprendizaje significativo, o al otro extremo, se les «sobrestimula» con énfasis incluso disciplinario, donde, al parecer, todo vale.

Estas son las razones por las que hemos considerado importante hacer una reconsideración de los principios pedagógicos, orientados al trabajo específico con los bebés, ya que dichos principios, pensamos, deben ser el sustrato de toda experiencia educativa intencionada.

3.1 PRINCIPIOS ESPECÍFICOS

3.1.1 *Las situaciones educativas que se ofrezcan deben facilitar la auto-actividad, es decir, que el niño pueda ejercer un rol transformador, acorde a los objetivos que se pretenden y a las características de aprendizaje*

Este enunciado quiere recoger el planteamiento básico de la escuela activa, en cuanto a que es el niño, como sujeto, quien debe construir sus aprendizajes a través de sus dinámicas experienciales, por lo que se deben ofrecer los tiempos y condiciones ambientales, humanas y didácticas adecuadas para ello. Al respecto, Lally y White-Tennant (2004) sostienen que los niños están dotados para ser «activos, y aprendientes automotivados», por lo que es fundamental tener presente esta concepción de ellos y descartar la «pasividad» como su característica.

No está de más señalar la importancia que tiene el incentivo del educador en este aspecto, en cuanto a propiciar que, acorde a sus posibilidades, actúe en su medio y descubra su ser transformador, capaz de actuar sobre las personas, objetos y situaciones.

3.1.2 Las actividades que se propicien deben ser seleccionadas, acorde a sus posibilidades de crecimiento, desarrollo y peculiares características de aprendizaje

Este enunciado pretende recoger dos aspectos que se deben tener presentes al desarrollar actividades para los bebés:

- Las situaciones deben ser visualizadas como eminentemente «integrales en los planos del sentir, pensar y hacer», ya que ellos aprenden como un todo «y no solo la parte en la cual el adulto se enfoca». Por ello, es difícil e inconducente clasificarlas como exclusivamente afectivas, cognitivas o motoras, o peor aún, a través de disciplinas (matemáticas, ciencias, etc.), ya que no es esa su característica de aprendizaje.
- La concepción de que se trata de un ser no solo «amoroso» sino también «cognosciente» y «hacedor», para visualizar todas estas dimensiones en forma integrada, y no restringida, como ha sucedido las muchas veces en que se limita, por ejemplo, la dimensión cognitiva, considerada por algunos como inexistente en los primeros meses de vida.

42

A esta interpretación de las actividades infantiles habría que agregar la de integración interna y externa, en cuanto a que cabe tener presente que, muchas veces, la expresión externa de los procesos de aprendizaje que se están llevando a cabo es mínima. Desde el aporte hecho por las neurociencias se constata que mientras dichos procesos se llevan a cabo, se produce siempre una importante actividad cerebral, tal como muestran las neuroimágenes tomadas durante el desarrollo de situaciones educativas, como la audición musical, entre otras, por lo que el hecho de que las manifestaciones externas no se produzcan no es indicativo de que tales procesos no estén ocurriendo.

3.1.3 Toda actividad debe sustentarse siempre en el bienestar integral

Al proponer situaciones intencionadas de aprendizaje hay que tener presente que el propósito último de toda actividad es el de favorecer el «estar-bien» de los niños en todo aspecto y momento. En esta etapa ello significa, por una parte, cuidar que sea un **aprendizaje alcanzable** que esté en su zona de desarrollo próximo, y por tanto, que no incomode o sobre exija a los niños, quienes deben estar siempre dentro de un **ambiente lúdico**.

Por otra parte, significa que **el niño se sienta cómodo, con personas «amorosas», en ambientes conocidos y en situaciones libres de estrés**. Hacemos esta observación porque muchas veces se ha confundido la intención de «variar» situaciones con ofrecer situaciones «experimentales», extrapoladas de gabinetes de experimentación o de instrumentos de medición, para proporcionar otras experiencias que en no pocas ocasiones han resultado ingratas o estresantes. El bebé debe relacionar toda situación de aprendizaje con momentos gratos, placenteros, situación no por ello menos interesante, pero al alcance de sus posibilidades, y siempre rodeado de un ambiente humano afectuoso, consistente y que brinde seguridad.

43

3.1.4 Toda situación de aprendizaje debe ser oportuna y pertinente

Este principio implica que toda situación de aprendizaje debe corresponderse con el nivel de desarrollo del niño, por lo que aquellas que no lo hacen no deben considerarse como situaciones «precoces», tempranas o anticipadas. Se trata de las experiencias que tiene «derecho» a recibir, acorde al principio general del ser humano de contar con una educación permanente desde que nace. Sin embargo, debe cuidarse que tampoco impliquen una «sobre-estimulación», donde muchas veces se les sobre exige, o peor aún, se atenta contra su «ser bebé» con situaciones que corresponden a etapas posteriores, caracterizadas por la abstracción, formalidad y rigidez.

3.1.5 Toda situación de aprendizaje debe ser eminentemente adecuada a la singularidad

Este planteamiento implica que el principio de individualidad, que debe ser propio de toda experiencia educativa, se acrecienta en este ciclo por las características singulares del niño y por su requerimiento de un trato personalizado en contenidos, formas y tiempos. Esto significa conocer las habilidades, necesidades, intereses y expectativas individuales e interactuar con estrategias afectivas y cognitivas que son específicas para cada niño, considerando sus ritmos y estilos de trabajo, que también son personales. El conocimiento de estas «señales» particulares, junto con sus habilidades, debería constituir un factor de diagnóstico clave para los adultos a cargo.

3.1.6 Toda situación de aprendizaje debe considerar los significados propios de cada niño

Este principio es uno de los que mayor dificultad ha presentado para ser instalado en las situaciones educativas en la primera etapa de la vida. El considerar que los niños tienen tempranamente significados propios importa una construcción social que todavía se hace de forma muy restringida.

44

Los «sentidos» de los bebés son afectivos y cognitivos, se expresan en lugares, objetos, formas, colores, sonidos, movimientos, etc. que son propios, pero debido a que su uso del lenguaje es limitado se expresan por medio de señales, para cuya detección los adultos deben estar alerta. Muchos de estos sentidos provienen de su entorno familiar, natural y cultural, además de lo más personal, es decir, de su temperamento.

Estos significados propios difieren muchas veces de las situaciones que los adultos encuentran «interesantes», como por ejemplo el bombardeo de los llamados «bits de inteligencia» –con imágenes o palabras por completo descontextualizadas y aún sin sentido para ellos– lo que debería eliminarse por el respeto a su persona.

3.1.7 Las situaciones de aprendizaje deben equilibrar la serenidad con la variedad

Hay aquí una relación entre dos aspectos que habitualmente son difíciles de observar en esta etapa y cuya incorporación al trabajo educativo es de enorme importancia.

Al considerar que por ser muy pequeños la rutina es básica para ellos, se establece un criterio que conduce a una repetición de ambientes, lugares y recursos que resulta desfavorecedor. Las neurociencias nos informan que el cerebro infantil, dentro de sus posibilidades de actuación, busca la variedad, lo distinto, lo interesante de resolver. Sin embargo, estas situaciones deben equilibrarse de manera que no adquieran una diversidad tal que afecte la seguridad, estabilidad o serenidad que requieren los niños para abrirse confiadamente al mundo. De modo que se trata de una situación que requiere de un delicado equilibrio: ofrecer, sin exagerar, alternativas a las cuales tienen derecho.

3.1.8 Toda situación de aprendizaje debe buscar situaciones lo más «naturales» y contextualizadas posibles

45

Toda situación de aprendizaje en este ciclo debe darse en contextos lo más naturales posibles, desechando la artificialidad excesiva y sin desvincular las experiencias de las instancias habituales. Si bien es cierto que toda situación educativa por el hecho de ser intencionada es cultural, hay entre ellas algunas más vinculadas a la realidad de los niños que otras, que son las que hay que favorecer. Ello significa, por ejemplo, evitar hacer experiencias vinculadas al gusto o al olfato con situaciones aisladas, fuera de los momentos de alimentación o de contacto con plantas y flores reales en el jardín, que son las instancias de contexto donde se dan naturalmente esas experiencias.

3.1.9 Las situaciones de aprendizaje deben darse, en lo posible, en contextos reales y con objetos concretos que ofrezcan la riqueza de sus atributos

Dada la característica de esta etapa de ser la de la primera apertura al mundo, debe propiciarse, en lo posible, que las experiencias iniciales sean derivadas de las fuentes primarias, de manera que los niños aprehendan la riqueza de los atributos que los objetos y ambientes

ofrecen, resguardando las condiciones de seguridad básicas que siempre se deben tener presentes. Ello implica sacar a los niños de ambientes internos y cerrados, como suelen ser aquellos en los que habitualmente se encuentran; el aporte de un jardín hermoso y diverso, de una huerta fragante y colorida, de un museo interactivo, es parte del derecho a aprendizajes que, a la vez que significativos, estén vinculados con la realidad.

3.1.10 La aplicación consistente de estos principios por parte de la familia y los educadores es fundamental, ya que con ello se están estableciendo las primeras bases de actuación

La formación de un niño con seguridad, autoestima, espíritu explorador, abierto al mundo, con capacidad de asombro, etc., se inicia en este ciclo de vida. Si el educador aplica los principios señalados anteriormente, pero sin trabajarlos con la familia, es decir sin recoger sus significados y aplicaciones en el hogar, se hará un trabajo parcial que disminuirá los efectos de una mejor intervención pedagógica. Toda la investigación sobre calidad de la educación infantil es coincidente y reiterativa en el punto relacionado con el involucramiento consistente y relevante de la familia en cualquier tipo de programa, ya sea formal o no formal, aspecto que se torna más determinante aún cuando el niño es más pequeño.

46

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

El conjunto de estos principios y los ejemplos que hemos incluido evidencian por qué el trabajo educativo en esta etapa debe ser eminentemente pedagógico, en toda la riqueza conceptual que ello implica, y por qué no caben «recetarios» que se apliquen indistintamente a los niños, sus familias y contextos.

La operacionalización de este conjunto de principios, a través de la construcción de una propuesta curricular, es un delicado trabajo de diagnóstico profesional, que incluye la selección, organización, aplicación y evaluación de situaciones de aprendizaje, donde deben concurrir todos los saberes y la experiencia alcanzada, tanto en función de cada grupo de niños, como de cada uno de ellos en particular.

Es por ello que no cabe realizar «cualquier cosa» con los bebés pensando que es real la aparente limitación de las capacidades de elección y expresión. En este siglo, con el conocimiento y experiencia que hemos adquirido, con las conquistas político-sociales alcanzadas en función de los Derechos del Niño, algo mejor debemos ofrecerles.

La construcción de currículos educacionales consistentes, que aporten y constituyan un desafío para los bebés, debe ser la propuesta a trabajar, sustentando este quehacer en una nueva mirada de los principios pedagógicos y en las oportunidades de todo tipo que el nuevo siglo ofrece, respetando la persona que cada uno de ellos representa. Ese, pensamos, es el mejor aporte que podemos entregarles.

BIBLIOGRAFÍA

- HEWETT, Edwin C. (1884): *A Treatise on Pedagogy for Young Teachers*. Cincinnati, NY: Van Antwerp, Bragg & Co. Disponible en: <<http://www.nimbus.org/ElectronicTexts/Hewett.Pedagogy.html>>.
- LALLY, J. Ronald y WHITE-TENNANT, Gambi (2004): «Ready for Life: How Early Head Start Nurtures early Learning», en Joan LOMBARDI y Mary M. BOGLE, *Beacon of Hope: the Promise of Early Head Start for America's Youngest Children*. Washington, DC: Zero To Three Press.
- LOMBARDI, Joan y BOGLE, M. Mary (eds.) (2004): *Beacon of Hope*. Washington, DC: Zero to Three Press.
- MCMILLAN, Margaret (1919): *The Nursery School*. Londres y Toronto: J. M. Dent & Sons Ltd., p. 4.
- MOSS, Peter y PENN, Helen (1996): *Transforming Nursery Education*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- PERALTA, Victoria (2002): *Una pedagogía de las oportunidades. Nuevas ventanas para los alumnos párvulos latinoamericanos del siglo XXI*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- (2005): *Nacidos para ser y aprender*. Buenos Aires: Infanto Juvenil.
- ROBINSON, María (2003): *From Birth to One: The Year of Opportunity*. Philadelphia: Open University Press.