

**El Jardín Maternal y el Jardín de Infantes: la relación con pares y
la socialización recíproca**

Lic. Karina KRAUTH

Lic. Valeria BOLLASINA

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Psicología Evolutiva Niñez, Cátedra I

El Jardín Maternal y el Jardín de Infantes: la relación con pares y la socialización recíproca

Lic. Karina KRAUTH

Lic. Valeria BOLLASINA

Introducción:

El área de las **relaciones sociales del niño** es una de las dimensiones más importantes del desarrollo infantil. El niño es un ser eminentemente social desde su nacimiento, que se conoce a sí mismo a través del conocimiento de los otros y que se integra a la sociedad aprendiendo a vivir en compañía de los demás. En los primeros años las relaciones sociales se establecen con las personas más próximas, posteriormente ampliándose a nuevos individuos, grupos e instituciones (Palacios, Marchesi, Carretero, 1984).

En el presente artículo se abordará la **relación con pares** y la **socialización recíproca** de los niños que asisten al **Jardín Maternal** y al **Jardín de Infantes** en nuestro contexto social, instituciones educativas que serán dos de los escenarios extra familiares para los primeros momentos de la Subjetivación. Cabe resaltar que la Subjetivación implica una dinámica, donde el niño a la vez que se constituye como diferencia (singularización), se integra en la cultura a la que pertenece (socialización) (Clerici y Krauth, 2006). En esta etapa del desarrollo los procesos de socialización y singularización (eje que atraviesa el programa de la materia) son sumamente importantes dado que suponen el primer momento en que el niño se inserta en un contexto extra familiar.

Nos proponemos responder a algunos interrogantes: ¿Qué entendemos por Educación inicial, Jardín Maternal y de Infantes?, ¿Qué características adopta la socialización en el nivel materno-infantil?, ¿Cómo se desarrollan la relación con pares y la socialización recíproca en el contexto del Jardín Maternal y de Infantes? Y particularmente, ¿cuál es el rol del psicólogo en estas instituciones?

Acerca de la Educación Inicial:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina establece que a este nivel le compete la atención de la población infantil desde el nacimiento hasta los 6 años de edad inclusive, que por recibir al niño en estos primeros momentos de su vida, este tránsito configura una experiencia importante e irrepetible en la historia personal, en algunos casos decisiva, respecto del logro de futuros aprendizajes y de trayectorias escolares completas. Presenta clara intencionalidad pedagógica brindando una formación integral que abarca los aspectos sociales, afectivo-emocionales, cognitivos, motrices y expresivos del niño. Estos aspectos se encuentran entrelazados, conformando subjetividades que se manifiestan en modos personales de ser, hacer, pensar y sentir. Por ello, presenta características propias en las estrategias escolares que se diferencian notablemente de los niveles posteriores. Los chicos de esta edad encuentran oportunidad de realizar experiencias educativas en un ambiente flexible, tanto en la disposición y uso de espacios como en la organización de tiempos y agrupamiento de los alumnos.

El **juego** en el nivel inicial es el principio que orienta la acción educativa ya que promueve la interacción entre lo individual y lo social, entre lo subjetivo y lo objetivado. El Ministerio de Educación de la Nación entiende al juego como un producto de la cultura, afirmando que a jugar se aprende, lo que implica recuperar dos dimensiones sustantivas:

- el valor intrínseco que tiene para el desarrollo de las capacidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad y,
- la importancia de su presencia en las actividades del Jardín a través de sus distintos formatos: juego simbólico, juego dramático, juegos tradicionales, juegos de construcción, juegos matemáticos y otros, que se desarrollan en el espacio de la sala y en espacios abiertos (Clasificación del Ministerio de Educación de la Nación Argentina). Es función indelegable del nivel inicial brindar la oportunidad y el derecho al juego, como así también superar las desarticulaciones entre el juego, el aprendizaje y la enseñanza.

Con relación a la actividad lúdica, es necesario reflexionar, entre los diversos temas que hacen a la calidad educativa, sobre el tiempo verdadero de juego que se otorga a los alumnos en la actividad cotidiana. Es importante definir estrategias pedagógicas que consideren las diferentes modalidades de juego y enseñanza, respetando el derecho a jugar de los niños a la par que su interés por aprender.

No todos los aprendizajes se pueden realizar a través de juegos, la diferencia la establece la intervención docente garantizando la finalidad educativa que posibilita a los niños ampliar sus márgenes de autonomía, cooperación, solidaridad y conocimientos sobre sí mismos, sobre los otros y sobre el mundo. Incluyen experiencias directas, actividades de conjunto, juego-trabajo, juego centralizado, talleres y otras alternativas con o sin componente lúdico.

Cabe destacar que el nivel inicial requiere la **participación** de las **familias** y **otras instituciones** de la comunidad para el logro de sus objetivos. Su finalidad es posibilitar el derecho de todos los niños a realizar aprendizajes propios de la edad, promover el acceso al conocimiento en condiciones equitativas desde el nacimiento y garantizar mayor equidad educativa asegurando la inclusión y calidad de la educación¹.

El Jardín Maternal y su propuesta:

En nuestro medio se designa con el nombre popular de “**guardería**” a “un conjunto de instituciones de distinta índole que pueden agruparse según la finalidad que las origina en: 1) Guarderías con una finalidad estrictamente asistencial, ya sea de índole oficial o privada, pertenecientes a obras de bien común; 2) Guarderías privadas con finalidad de lucro, organizadas como entidades comerciales y, en sus inicios, sin planificación técnica; 3) Guarderías y salas maternas de organismos estatales y empresas industriales o comerciales creadas para dar cumplimiento a lo establecido en el orden nacional por la Ley 11.317/25, acerca de la obligatoriedad de crear salas maternas anexas a los lugares de trabajo para que las madres puedan amamantar a sus hijos y para que estos permanezcan cuidados mientras dura la jornada de trabajo de sus progenitores”

(Landeira, 1986:1). El nombre “Guardería” proviene de la proliferación, ante la necesidad de los padres de trabajar fuera de la casa, de lugares para “guardar” o donde depositar el cuidado de los niños pequeños. El nombre preferido por los especialistas es el de “Jardín Maternal”, y cuando se trata de una institución que recibe niños de hasta 5 años de edad se denomina “Jardín materno-infantil”.

El **Jardín Maternal** es una institución abierta² y con carácter educativo integral³, que atiende las necesidades biopsicosociales de los niños entre los 45 días y los 3 años, y tiende al desarrollo general de la personalidad. Esta institución, según la definición del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, no se limita a cuidar niños, sino que ejerce una acción educativa planificada, sustentada en principios pedagógicos de actualidad, favorece el crecimiento y desarrollo del bebé mediante actividades y estímulos con criterio didáctico y fundamentados en conocimientos científicos universales y consagrados. Su **plan de acción** se ocupa de:

- Satisfacer las necesidades biológicas del niño, controladas con rigor científico, referentes a su alimentación e higiene, así como a su propia profilaxis y a la de todos los instrumentos y elementos que se utilizan en función de su cuidado.
- Estimular y controlar su estructura psíquica teniendo en cuenta el desarrollo, crecimiento y madurez de todas las capacidades infantiles.
- Atender sus requerimientos sociales, ya que ello responde a las necesidades de interacción del niño y a una demanda actual de la familia.
- Atender al desarrollo integral de la personalidad, porque considera que esta tiene un sentido dinámico que se desarrolla globalmente desde el comienzo de la vida misma.

La **acción del Jardín Maternal** está dirigida a una comunidad que se transforma, es un servicio de educación y socialización tempranas, que indirectamente tiende a educar a los padres estableciendo contactos con la familia. Según las Naciones Unidas (www.un.org) es “un servicio organizado para cuidar niños que se ven obligados a pasar fuera de casa una parte del día, siempre que las circunstancias exijan que se complete la asistencia normal dada en el hogar”.

Los **Objetivos** son:

- Brindar al niño de 45 días a 3 años las condiciones ambientales, afectivas y de atención, adecuadas para asegurar su desarrollo integral en todos sus aspectos.
- Darle una solución práctica a las necesidades sociales, económicas y psicológicas de los padres que trabajan.
- Proporcionar afecto para los pequeños, sin distinciones de ningún tipo, la igualdad de oportunidades.
- Cuidar el capital humano de que el país dispone.
- Orientar a las futuras madres proporcionándoles la asistencia prenatal y postnatal adecuada.
- Realizar funciones de extensión permanente, funcionando como Escuela para Padres. Organizar reuniones, charlas y cursos con la educación de los niños, cuidados, etc. Difundir conceptos fundamentales de respeto a la personalidad y derechos del niño.

Las **condiciones básicas del Jardín Maternal**⁴ son:

- Calidez de hogar.
- Eficacia profesional en el más alto nivel.
- Seguridad.
- Comodidad: para el niño y para el personal.

Sobre el Jardín de Infantes:

Este segmento de la educación es definido, por la “Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología”, como una de las estructuras del Nivel de Educación Inicial que atiende a niños de 3 a 5 años de edad inclusive. La Ley de Educación Nacional Nro. 26.206⁵ (sancionada el 14 de Diciembre del 2006) establece la obligatoriedad de asistencia al último año, mientras que el Estado debe garantizar la sala de 4 para las familias que lo requieran.

Entre los objetivos propuestos para este nivel resalta la **socialización**, la educación temprana y la asistencia adecuada. Dentro de los objetivos de la Educación infantil referidos al desarrollo social, se hace hincapié en estimular hábitos de integración social, de convivencia grupal, de solidaridad y cooperación y de conservación del medio ambiente.

Según Stone y Church “los objetivos principales de una preescuela son los de llenar las necesidades del niño y de proveer un medio propicio para el crecimiento” (1963:222). Dentro de los recursos para cumplir estos objetivos se ubican los recursos humanos, conformados por la maestra y los otros niños. También señalan los materiales con los que trabaja, agrupables en varios rubros: espacio y tiempo (estructurados a la medida de los pequeños, proporcionándoles libertad a la vez que protección), cualidades humanas (la atención de niños pequeños requiere de una preparación específica de los docentes), materiales de aprendizaje (equipos para jugar, bloques, materiales plásticos, libros, equipos musicales, etc.).

La **acción** del Jardín de Infantes se basa en sus rutinas, secuencias estables que le señalan al niño el ciclo diario (la hora de la merienda, la hora de música, la hora de juego, la hora del baño, etc.), ya que en esta edad los pequeños requieren indicadores estabilizadores con los que puedan orientarse y reasegurarse.

Los contextos del Jardín Maternal y de Infantes facilitan en cierta medida el desarrollo de las relaciones colectivas dado que proporcionan oportunidades para la **relación con pares** y la **socialización recíproca** (aunque no las determina). De todos modos debemos tener en cuenta que existe mucha variabilidad en el grado, la calidad y la amplitud de la participación social, la susceptibilidad social y el liderazgo entre pares. En el Jardín Maternal y de Infantes se da el encuentro con “los otros, los parecidos pero distintos”, como llama Silvia Schlemenson (2000) a los pares. Según la autora el nuevo espacio de socialización representado por la institución escolar se constituye como tal por la presencia y la existencia de esos otros niños, sus semejantes. Sus pares son “sus compañeros,

quienes iguales pero diferentes, atraen por lo oculto, por lo distinto, por lo semejante” (Schlemenson, 2000:87).

La socialización y la socialización recíproca:

La **socialización** es un término complejo de definir, ya que existen diversos enfoques sobre el mismo. **Stone y Church** señalan que “los otros niños de su misma edad dan al preescolar su primera experiencia de socialización” (1963:224). Un preescolar funciona mejor cuando se agrupa con niños de edad similar, sin que esto implique que deba quedar aislado de niños mayores o menores. El niño preescolar, con niños de capacidad similar, puede tener pequeñas batallas sin peligro, y probar sus sentimientos e ideas acerca de la gente, ante quienes sus formulaciones podrán parecer de buen sentido. Entre sus pares puede aprender a cooperar y compartir simpatías, posesiones, sentimientos y pensamientos, y a afirmarse.

López define a la socialización como “un *proceso interactivo*, necesario al niño y al grupo social donde nace, a través del cual el niño satisface sus necesidades y asimila la cultura, a la vez que, recíprocamente, la sociedad se perpetúa y desarrolla” (1995:100). Además “la socialización supone la adquisición de los valores, las normas, costumbres, roles, conocimientos y conductas que la sociedad le transmite y le exige” (1995:101).

Berger y Luckmann argumentan que la socialización nunca es total y nunca termina, y si bien diferencian entre **socialización primaria y secundaria**, señalan que esta última “siempre presupone un proceso previo de socialización primaria; o sea, que debe tratar con un yo formado con anterioridad y con un mundo ya internalizado” (1984:177), que son el resultado de la socialización primaria. Definen que “la socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad (...) se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional (...) el niño acepta los ‘roles’ y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia de ellos. Mientras que “la socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad” (1984:166) y “es la internalización de ‘sub-mundos’ institucionales o basados sobre instituciones” (1984:174).

Teniendo en cuenta a la Teoría del Apego de **John Bowlby**, para que los niños puedan acceder saludablemente al nivel de socialización que se da en esta etapa comprendida por el ingreso al Jardín Maternal y de Infantes HACE falta una “base segura”. El autor considera que el rol central de los padres es la “provisión de una base segura a partir de la cual un niño (...) puede hacer salidas al mundo exterior y a la cual puede regresar sabiendo con certeza que será bien recibido, alimentado física y emocionalmente, reconfortado si se siente afligido y tranquilizado si está asustado” (1989:24).

Donald Woods Winnicott, a su vez, sostiene que en el proceso hacia la independencia el niño “crea medios que le permiten prescindir de un cuidado ajeno real. Lo consigue mediante la acumulación de recuerdos del cuidado recibido, la proyección de las necesidades personales y la

introyección de detalles de dicho cuidado, con el desarrollo de confianza en el medio ambiente” (1960:52).

Una vez que hemos definido en profundidad qué entendemos por socialización estamos en condiciones de comprender de qué se trata la **socialización recíproca**, especialmente en la etapa del desarrollo de la que nos estamos ocupando en este artículo. Debemos señalar que en la bibliografía de habla hispana existe poco material referido al tema. Es por este motivo que presentamos las definiciones encontradas en la bibliografía en inglés. El término *reciprocal socialization* (Patrick et al., 1993; Bengtson et. al., 2005; Cook y Cohler, 1986; Brown, 2005), se entiende como un proceso bidireccional por el cual los niños socializan a los padres, tal como estos socializan a los niños. En este artículo vamos a tomar esta idea centrándola en la socialización que se produce entre pares. Desde este punto de vista el niño es un ser dinámico y activo, su “conducta social no solamente es moldeada por los otros, sino que es también origen de cambios producidos en la conducta de los que le rodean” (Palacios, Marchesi, Carretero, 1984:320). Los pares, en la interacción se socializan entre sí. Podemos destacar de esta manera la importancia que en el proceso de socialización adquiere la relación con pares.

Acerca de la Relación con pares:

La socialización recíproca se articula directamente con la relación que los niños construyen con los pares. “Las relaciones entre compañeros (*peer*) contribuyen sustancialmente al desarrollo de las competencias sociales en los niños” (Hartup, W., 1984:389). Un compañero “no es cada uno de los niños con los que otro niño interactúa. El término *relaciones de compañero* (*peer*) hace referencia exclusivamente a aquellas relaciones sociales en las que los participantes se caracterizan por tener un nivel de desarrollo y un status social equivalente” (Hartup, W., 1984:393-394). Cuando los niños salen por primera vez de la unidad familiar, descubren un espectro de opciones en la selección de compañeros de interacción (Corsaro, W., 1989, 125).

El grupo de pares posee funciones evolutivas: “El grupo de pares es la única institución cultural en la que la posición del niño no es marginal, en la que se le concede status primario e identidad social entre un conjunto de iguales y en la que predomina sus propias actividades e intereses. Como consecuencia la concepción que tiene de sí mismo se expande y se diferencia en otro terreno distinto al del niño respecto de sus padres (...) Logrando la aceptación del grupo y subordinándose a sus intereses y haciéndose dependiente de su aprobación, el niño consigue una autoestima intrínseca, independiente de su rendimiento o posición relativa en el conjunto” (Palacios, Marchesi, Carretero, 1984:88). El grupo de pares brinda una identidad social entre un conjunto de iguales, donde predominan las propias actividades e intereses, y se producen en un terreno distinto al de sus padres.

Al principio el niño interactúa esporádicamente con otros niños a quienes suele tratar como si fueran objetos. El niño reacciona frente a quien interfiere en sus actividades; y se generan peleas por posesiones. La cantidad y la calidad de la participación social del niño se modifican a través de los

años. La conducta en el grupo de pares procede desde una etapa solitaria o “espectadora”, pasando por el juego paralelo, luego por el juego asociativo e incluso comienzo del juego cooperativo.

Parten y S. New hall (1943) describen cómo se va dando este pasaje. El niño pequeño se interesa por sus propias actividades, responde más a la maestra que a otros niños, a decir verdad en primer lugar su relación es con ella, y la necesita para poder comunicarse con sus pares, y es ella la que va propiciando la relación entre pares mediante las diferentes rutinas y actividades. En un comienzo el niño acumula juguetes y se niega a compartirlos, predominando el juego solitario (simultáneo a las actividades de otros niños pero desconectado de estas), o permanece pasivo como espectador. A medida que aumenta la relación con los pares y se hacen más comunes la cooparticipación y el guardar turnos, predomina la tendencia al juego paralelo (el niño actúa al lado de sus compañeros pero no con ellos). Hacia el final de la etapa participa en un juego de colaboración, al principio es asociativo y más adelante entraña una división de actividades, censura de grupo, centralización del control y subordinación de los deseos individuales a cierto propósito colectivo y a un sentido de pertenencia al conjunto (Ausubel y Sullivan, 1983).

A medida que aumenta su edad el niño tiende a jugar con un grupo de pares más numeroso y a sufrir menos trastornos emocionales frente a una nueva situación social. El niño responde cada vez más al acercamiento con otros chicos. Los niños en edad preescolar (Harris, 1946) se interesan por sí mismos y por sus relaciones con otros niños a la vez que van tomando conciencia de las preferencias y disgustos de sus pares. Cuando las relaciones se hacen menos impersonales el niño comienza a reaccionar frente a sus pares como ante personas separadas con características individuales, de manera tal que se van conformando parejas entre niños que se llevan bien y el grupo comienza a excluir a quienes se muestran objetables.

El niño, entonces, comienza con actividades independientes, luego las mismas van perdiendo preponderancia y va pasando por distintas etapas en la construcción de las relaciones con otros niños: seguimiento de sus pares, liderazgo compartido, y finalmente una conducta directiva. El deseo de llamar la atención y mandar a otros aumenta con la edad. En este sentido, los amigos imaginarios reflejan la necesidad del niño de controlar a sus pares de modo más completo que como lo permite la realidad.

Tomaremos en cuenta una de las líneas del desarrollo⁶ definidas por **Anna Freud (1979), desde el egocentrismo al compañerismo**, para articular el nivel de desarrollo emocional alcanzado en el niño y la posibilidad o no de relación con pares consecuente. Si seguimos la secuencia formulada por la autora, encontramos una primera fase en donde prima el interés en ellos mismos, tienen una perspectiva egoísta y narcisista en donde los otros niños son percibidos como perturbadores de la relación madre-hijo y como rivales en el amor de los padres; en una segunda fase los otros niños son considerados como objetos inanimados, como juguetes que pueden ser manipulados, tratados según los propios estados de ánimo, son simplemente una molestia; durante el tercer año de vida, en una tercera fase, surge la consideración de los otros niños como colaboradores para realizar una actividad

determinada, en donde la duración de la asociación está supeditada a la tarea a realizar, el niño acepta a sus pares pero por períodos breves, como compañeros útiles para satisfacer un deseo común, los considera una ayuda para construir o destruir algo juntos (este estadio representa el requerimiento mínimo de socialización, por ejemplo, bajo la aceptación de conformar un grupo de la misma edad en el Jardín); finalmente, en una cuarta fase considera a los otros niños como socios, con derecho propio, a quienes puede admirar, temer o competir, a los cuales ama u odia, con cuyos sentimientos se identifica, cuyos deseos reconoce y a menudo respeta, y con quienes puede compartir posesiones sobre una base de igualdad (solo esta fase equipa al niño para el compañerismo y para entablar amistades y enemistades de todo tipo y duración).

Resumiendo: según Anna Freud (1980), el niño que ingresa a Jardín Maternal, se encuentra en la primera fase descrita, y para que ingrese al Jardín de Infantes “uno de los requisitos más importantes es la aptitud para aceptar la coparticipación. Al principio los niños son asociales más que antisociales y rara vez dan intervención a sus contemporáneos en sus actividades. Sólo a partir del momento en que se considera a los otros niños como copartícipes las vinculaciones entre los niños se desarrollan sobre la base de igualdad y camaradería” (1980:82-83). El logro de este último paso permite la cooperación grupal.

El rol profesional del psicólogo en el Jardín Maternal y de Infantes¹

Cómo se trabaja:

Cada escuela tiene su modo, en algunas el docente es quien detecta la situación conflictiva, en otras son los directivos quienes acercan sus preocupaciones, y a veces los padres y familiares son quienes manifiestan sus inquietudes acerca de los niños. En algunas instituciones hay equipos conformados por dos o más profesionales preferentemente especializados u orientados en la psicología evolutiva y del desarrollo (psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales, licenciados en ciencias de la educación), y en otras es solo un profesional quien está a cargo de escuchar, evaluar y resolver las situaciones suscitadas en el Jardín con los alumnos.

Cuando el equipo de profesionales (llamado generalmente Gabinete Psicopedagógico en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y Equipo de Orientación Escolar [E.O.E.] en la provincia de Buenos Aires) está conformado por un psicólogo y un psicopedagogo, el primero se encarga de atender las consultas por niños con problemas emocionales y de conducta, y el segundo de aquellas referidas a niños con dificultades en el aprendizaje.

Si bien el rol del psicólogo varía de acuerdo a si su labor se lleva a cabo en un Jardín Maternal o Jardín de Infantes, en ambos el psicólogo participa en reuniones con padres, asesoramiento a los maestros y armado de talleres con padres y maestros, y además el profesional construye a partir del

¹ Agradecemos la colaboración de la Lic. María Elisa Pizzo, la Lic. Lía Slobinsky y la Prof. Berta Gueller en la realización de este apartado.

relato familiar que los padres brindan en las entrevistas sostenidas con el psicólogo, una Historia Vital Evolutiva exhaustiva de cada uno de los niños.

En el Jardín Maternal el psicólogo principalmente observa, se les enseña a los maestros a que estén muy atentos a los indicadores que permiten evaluar el desarrollo alcanzado por los niños (sostén cefálico, sonrisa social, sentarse con apoyo y sin apoyo, juego, etc.) Las docentes conocen muy bien qué es lo esperable para cada período evolutivo y la importancia que tiene su trabajo en la subjetivación del niño, como por ejemplo, recibir al niño con una sonrisa, responder con la mirada, la “suplencia de madre” que ellas realizan. Si el niño se aleja de lo esperable, o cuando las maestras ven que la familia es sobreprotectora, no estimula al niño, etc., entonces se le pide al psicólogo que observe. Éste sugiere a las maestras estrategias prácticas para abordar la situación, se sigue con detenimiento si el niño con las estrategias mejora, y si no es así, se cita a los padres y es el psicólogo el que explica la problemática y realiza la derivación, generalmente siempre al pediatra de confianza, para que él evalúe la situación, y en algunas oportunidades a neurólogos o psicólogos directamente.

Se realizan talleres con los padres con el fin de ayudar a que el nivel de ansiedad de los mismos no sea muy elevado, ya que muchos padres no tienen la oportunidad de comparar el desarrollo de su hijo con otros niños, y el Jardín los obliga a realizar esa comparación todo el tiempo.

Es frecuente que problemáticas básicas como “la hora del sueño”, “la hora de la comida”, “rivalidad y celos de los padres con las maestras”, “llegada de hermanitos”, se trabajen en talleres para padres, donde se brinda la oportunidad para pensar cómo resolver las diferentes cuestiones; como por ejemplo, cómo dormir al niño, cómo quitarlo de la cama de los padres, cómo distribuir el tiempo que los padres tienen con sus hijos, la importancia del juego, del tenerlos a upa, y poder restablecer el vínculo con el niño una vez que lo retiran del Jardín, el control de los esfínteres, etc.

Las consultas más frecuentes:

Jardín Maternal:

Se refieren a que los chicos no prestan atención, no juegan con otros, no se despegan de los padres, hacen berrinches, se agreden entre pares y se muerden (especialmente los deambuladores), o respecto de la hora de dormir (cómo dormirlo, cómo sacarlo de la cama de los padres).

Jardín de Infantes:

Se centran en que los chicos juegan solos, no comparten, no trabajan en grupo, tienen dificultades en el aprendizaje de la lecto- escritura, se dispersan, no pintan bien, no dibujan de acuerdo a los parámetros esperables para la edad.

Ejemplo de una intervención:

Uno de los directivos de la escuela consulta a la psicopedagoga de la institución por una escuela para “chicos genios”, dado que los padres de uno de los alumnos de sala de 5 manifestaban

que su hijo requería una educación de mayor nivel. La profesional decidió observar al niño en los diferentes ámbitos de la institución, y apreció que era un chico muy apegado a objetos duros, principalmente a la computadora y con una actitud de poco movimiento corporal. La madre decía que el hijo ya hacía cuentas mentales, que sabía leer y escribir y que en la institución no iba a tener nada que lograrse estimularlo.

En el momento de la consulta tenía 5 años recién cumplidos. Se habló con los docentes acerca de su comportamiento en el aula y en el patio, y de las características de los padres. Se descubrió que era un chico que veía canales educativos, como “Discovery channel”, que leía diarios, lo que los padres leían, eran padres profesionales, madre investigadora, y era real que el niño planteaba cuestiones diferentes, de mayor complejidad conceptual que las que planteaban otros chicos en su sala.

Se empezó a observar qué pasaba en el patio, y se vio que repetía rígidamente sus acciones, siempre hacía lo mismo, subía y bajaba del tobogán, no había creatividad en el juego, no jugaba con otros, no participaba en las actividades físicas, no elegía otros tipos de juegos que no estuvieran relacionados a la computadora o a las matemáticas, sus dibujos eran muy primitivos y pobres.

Se habló con la docente acerca de cómo ella debía trabajar con el niño estas cuestiones, cómo ella tenía que empezar a integrarlo, y también con el profesor de Educación Física. Se hizo énfasis en la participación del niño en las actividades con sus compañeros, que trajera elementos para incorporar a sus juegos, y empezar a poner el cuerpo, inventar, crear, no repetir. Como a él no le gustaba participar de ciertas actividades no se lo obligaba porque los docentes pensaban que lo iban a frustrar, y se trabajó esto con los docentes para que lo integraran.

Después se llamó a los padres y se les dijo que su hijo tenía capacidades diferentes a las de sus compañeros intelectualmente, pero que socialmente y afectivamente había mucho para trabajar. Se les sugirió que hiciera actividades en algún club, pero despacio, se trabajó todo el año en esto. Él se ponía muy mal cuando algo no le salía, y también se lo acompañó en esto, en la motricidad fina, se diseñaron actividades para las necesidades que el niño tenía, por ejemplo, hizo con sus compañeros un mural con pelotitas de papel para colgar en su pieza.

Era un chico que había sido estimulado en demasía en el área cognitiva, pero que tenía problemas de relación y vinculación con sus pares, y por eso se trabajó con los padres que él necesitaba desarrollarse en todas las áreas, porque eso necesitaba para su vida. La maestra estuvo muy comprometida en su integración en las tareas conjuntas. Y de a poco empezó a jugar en los recreos, a hacer producciones más ricas, y los padres aceptaron que se quedara en la institución entendiendo que una escuela “para genios” no era lo adecuado. Y cuando quería ir a la computadora se lo dejaba ir, pero se enfatizaba que en el Jardín podía aprovechar otras cosas, fundamentalmente las actividades con sus compañeros.

Se fortaleció todo lo que tenía que ver con la pulsión de dominio, como él era muy competitivo se jugaban juegos de potencia con el profesor de gimnasia y se lo incorporó en equipos.

Se trató de fortalecer aquellas áreas que requerían hacerlo. Desde la institución, a partir de la intervención del gabinete, se intentó incentivarlo en aquellas áreas que no estaban desarrolladas.

Ejemplo de otra intervención:

Los maestros mostraron preocupación porque un niño de cuatro años, que hacía poco había ingresado al Jardín de Infantes, carecía de riqueza en su vocabulario, tenía problemas de aprendizaje, no participaba en las actividades propuestas. La psicóloga de la institución primero escuchó las observaciones de los docentes y luego se acercó al aula para ver cómo se desenvolvía el alumno.

Este niño permanecía aislado en un rincón del salón, no participaba de ningún juego, no se acercaba a los otros niños, y tampoco había establecido buen vínculo con su docente. La psicóloga debía descartar que su aislamiento se debiera a la manifestación de alguna patología de base, y por ello decidió indagar sobre la Historia Vital Evolutiva del pequeño manteniendo una entrevista con los padres. Éstos contaron que si bien había nacido en Argentina, se había ido muy pequeño con ellos a otro país de habla no hispana y le costaba mucho comunicarse.

La profesional entendió entonces que la actitud del niño en el aula, mirar atentamente a lo que sucedía sin participar, se debía a que estaba tratando de entender qué sucedía a su alrededor, las interacciones, lo que el docente decía, y no participaba porque aún no se sentía seguro para hacerlo.

Se trabajó con la docente sobre la importancia de estimular al niño a participar en el grupo así como ayudarlo a integrarse, a la vez que se reflexionó con ella acerca de la dificultad que el niño tenía para adaptarse a una nueva cultura con un idioma, que si bien era su lengua materna, no había formado parte de su vida social durante los años centrales de su desarrollo. Se incentivó a la maestra para que jugara con él en el patio, facilitando la vinculación entre ambos, y se le contaban cuentos que luego él debía narrar a sus compañeros en el aula.

De este modo se inició un recorrido de trabajo sobre lo vincular, haciendo foco en el aprendizaje como medio para fortalecer los vínculos con los adultos y los pares. De a poco el niño pudo sentirse seguro para hablar delante de otros, integrarse al grupo y participar activamente de las tareas propuestas.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, Agosto de 2007.-

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA:

- AUSUBEL, D. Y SULLIVAN, E. (1983) [1ª ed. 1970] “El campo del desarrollo infantil” en *El desarrollo infantil, T. I: Teorías. Los comienzos del desarrollo*. Buenos Aires, Paidós.
- (1983) [1ª ed. 1970] “Relaciones con los pares” en *El desarrollo infantil, T. II: El desarrollo de la personalidad*. Buenos Aires, Paidós.
- BENGTSON, V. ACOCK, A., ALLEN, K., DILWORTH-ANDERSON, P., KLEIN, D. (Editors) (2005) *Sourcebook of Family Theory and Research*. California, Sage
- BERGER, P. Y LUCKMANN, T. (1984) [1ª ed. 1968] “La sociedad como realidad objetiva” en *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- BROWN, W. (2005) Clase 15 del curso de Psicología del Desarrollo de bebés y niños, dictada en State University of New Jersey, Rutgers) [en línea]
- <<http://www.rci.rutgers.edu/~wmbrown/Chapter15.rtf>> [consulta: 29 de Marzo de 2006]
- BOWLBY, J. (1989) [1ª ed. 1988] *Una base segura*. Barcelona, Paidós.
- CLERICI, G. Y KRAUTH, K. (2004) “Socialización y sociedad: la influencia de la TV”. Bs. As., Ficha de cátedra, Psicología Evolutiva Niñez, Cát. I, Facultad de Psicología, UBA.
- COMISIÓN TÉCNICA DE LA RED FEDERAL DE INFORMACIÓN (2004) “Definiciones básicas para la producción de estadísticas educativas”. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina (MECyT).
- COOK, J. Y COHLER, B. J. (1986) “Reciprocal socialization and the care of offspring with cancer and with schizofrenia”. In Datan, N.; Greene, A. L., & Reese, H. W. (Eds.) *Life span developmentl psychology. Intergenerational Relations*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates. Referencia tomada de: PILLEMER, K.; MCCARTNEY, K. (Editors) (1991) *Parent-Child Relations Throughout Life* New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates’ [en línea] <http://books.google.com.ar/books?ie=UTF-8&id=N6p0OFMOipoC&q=reciprocal+socialization%20&dq=reciprocal+socialization&psp=wp> [consulta 29 de Marzo de 2006]
- CORSARO, W. (1989) “La amistad en la guardería” en Turiel, E., Enesco, I. y Linaza, J. *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, Alianza.
- FREUD, A. (1979) [1ª ed. 1965] “La evaluación de la normalidad en la niñez” en *Normalidad y patología en la niñez*. Buenos Aires, Paidós.
- FREUD, A. (1980) *Psicoanálisis del Jardín de Infantes y la educación del niño*. Barcelona, Paidós.
- HARTUP, W. (1984) “Las amistades infantiles” en Palacios, J., Marchesi, A. y Carretero, M. (comp.) *Psicología Evolutiva. T. II. Desarrollo Cognitivo y social del niño*. Madrid, Alianza.

- LANDEIRA, S. (1986) “Consideraciones generales para elaborar una propuesta de organización para la puesta en marcha de un Jardín materno-infantil en la facultad de psicología de la universidad de Buenos Aires”. Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA.
- LÓPEZ, F. (1995) “Desarrollo social y de la personalidad” en Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología Evolutiva*. Madrid, Alianza.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA. Equipo del área de nivel inicial. Coordinadora: Patricia Miranda. Equipo: Silvia Wolodarsky y Analía Quiroz. [en línea] <http://www.me.gov.ar/curriform/edinicial.html> [consulta: Agosto de 2007]
- PALACIOS, J., MARCHESI, A. Y CARRETERO, M. (comp.) (1984) *Psicología Evolutiva. T. II. Desarrollo Cognitivo y social del niño*. Madrid, Alianza.
- SCHLEMENSON, S. (2000) “Subjetividad y Escuela” en Frigerio, G., Poggi, M. y Gianonni, M. (comp.) *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- STONE, J. Y CHURCH, J. (1963) [1ª ed. 1959] “El niño preescolar I” y “El niño preescolar II” en *Niñez y adolescencia*. Buenos Aires, Hormé.
- TOLAN, P. & COHLER, B. (Editors) (1993) *Handbook of Clinical Research and Practice with Adolescents*. USA, John Wiley and Sons Inc.
- WINNICOTT, D. (1960) “La teoría de la relación paterno-filial” en (1979) [1ª ed. 1965] *El proceso de maduración en el niño*. Barcelona, Laia.

¹Fuente: Equipo del área de nivel inicial. Coordinadora: Patricia Miranda. Equipo: Silvia Wolodarsky y Analía Quiroz. (<http://www.me.gov.ar/curriform/edinicial.html>)

² Se considera un **sistema abierto** ya que se opone a las instituciones cerradas asilares, dado que el niño se reencuentra con su familia al finalizar la jornada (Landeira, 1986).

³ Cuando un Jardín Maternal opera como agente de socialización y educación temprana válido se considera que posee **carácter educativo integral**, debiendo cumplir con requisitos específicos referentes a la alimentación, cuidados, seguridad y estimulación de los niños.

⁴ Fuente: <http://www.educacioninicial.com/ei/areas/maternal/index.asp>

⁵ El texto de la nombrada Ley puede ser consultado en: <http://debate-educacion.educ.ar/ley/landriel.pdf>

⁶ Realidades históricas que en conjunto proporcionan un cuadro convincente de los logros de un determinado niño o de los fracasos en el desarrollo de su personalidad