

Eje 2: Prácticas pedagógicas

REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE EN RELACIÓN A LA EXPLORACIÓN, EL JUEGO Y LOS OBJETOS LÚDICOS EN EL JARDÍN MATERNAL

Silvia Morresi

Fanny Chalabe

Facultad de Educación
Universidad Nacional de Cuyo

Actividad de Práctica Docente y Proyecto de Investigación de Unidad Académica *Vivencias Intensas, Temores al acecho. Expresiones emocionales de protoinfantes respecto de propuestas didácticas en jardines maternos*. Proyecto de Unidad Académica -. Facultad de Educación. Universidad Nacional de Cuyo. Año: 2018 a 2020.

Palabras clave: Práctica pedagógica- Exploración- Juego- Objetos lúdicos- Vivencias intensas

Introducción

Según el DCP “pensar la enseñanza en el nivel inicial supone definirla a partir de algunas concepciones que le otorgan significación y delinean su propósito. Se puede decir que la enseñanza es entendida como una práctica social compleja que pone a disposición un legado cultural que incluye todas las experiencias formativas capaces de promover la inserción creativa de los sujetos en las culturas” (pág. 33)

En el presente trabajo proponemos compartir nuestra experiencia como integrantes en el equipo de investigación del proyecto “ Vivencias intensas, temores al acecho. Expresiones emocionales de protoinfantes¹ respecto de propuestas didácticas en jardines maternos”².

¹ *Protoinfancia*: período de la ontogénesis previo a los tres años aproximadamente, en el que se operan cambios vertiginosos, y en el que, al mismo tiempo, se organizan los procesos de individuación/subjetivación y las bases estructurales de la personalidad presente y futura. Chokler M. 2017 pág. 76

² *Vivencias Intensas, Temores al acecho. Expresiones emocionales de protoinfantes respecto de propuestas didácticas en jardines maternos*. Proyecto de Unidad Académica -. Facultad de Educación. Universidad Nacional de Cuyo. Año: 2018 a 2020.

Eje 2: Prácticas pedagógicas

Experiencia que retomemos ante las inquietudes, comentarios y dudas planteadas en los talleres de práctica de segundo y tercer año de la carrera de Nivel Inicial; instancias de intercambio y reflexión con las estudiantes en los distintos momentos del proceso.

Entendemos a la niña/niño como un sujeto activo y complejo, que emerge de un contexto histórico, cultural, social, económico y político. Aspectos que contemplamos en el espacio de práctica para relacionarnos con las estudiantes. Espacio de formación donde confluyen las dimensiones teórica, reflexiva conceptual, metodológica y actitudinal; trayecto de apuntalamiento para resignificar los saberes e interpretar la realidad. Un gran desafío hacia la búsqueda de una práctica coherente. Este es un aspecto central del presente trabajo en el que proponemos problematizar la relación entre el marco teórico conceptual con las propuestas contenidas en las planificaciones del jardín maternal, el modo de implementarlas en relación con los objetos puestos a disposición, su distribución espacial, variedad, calidad y cantidad de los mismos, los tiempos destinados para estas actividades y simultáneamente las actitudes de las docentes durante la actividad espontánea y el juego. Factores a contemplar que nos abren a las siguientes preguntas ¿se promueve la exploración y el juego en condiciones de autonomía? ¿Cuál es el rol del adulto mientras suceden las situaciones de exploración y juego? ¿Qué sentimientos y emociones surgen en las y los adultos al no ser demandados, mirados, solicitados por las y los niños mientras despliegan sus juegos? ¿Qué valor se le otorga a la actividad autónoma? y así podríamos seguir formulando interrogantes que atraviesen la práctica docente.

Coincidiendo con la centralidad que tiene el juego en el desarrollo de la subjetividad durante la primera infancia, proponemos reflexionar acerca de la exploración y el juego en una etapa de la vida con cambios vertiginosos que dejan huellas profundas sobre las que se construye la identidad del sujeto.

Chokler (2017) destaca el recorrido que hace el niño/niña que va “desde la vivencia multisensorial de contacto a la exploración y desde la experimentación al pensamiento categorial y al conocimiento del ambiente humano y de los objetos”. Entiende la exploración como resultante de un proceso intrasubjetivo desencadenado gracias al impulso cognoscente el cual motoriza la curiosidad, la acción y la interacción intersubjetiva accediendo así al conocimiento del mundo. Le adjudica un valor central al rol del adulto para reconocer la particularidad de cada niña/niño, el nivel madurativo disponible en cada momento que se manifiesta a través de la motricidad voluntaria, recurso para adaptarse al medio a través de la acomodación y asimilación activa. El placer de la experiencia activa y reactiva la atención con sus distintos niveles.

Eje 2: Prácticas pedagógicas

Por el contrario en las situaciones de sobre exigencia o abandono, el interés, atención y posibilidad de desplegar proyectos propios de acción pueden ser fuente de perturbaciones en la relación con el entorno y el aprendizaje.

b) OBJETIVOS:

De acuerdo al proyecto de investigación su objetivo general fue: Crear nuevos conocimientos y abrir la discusión científica acerca de la correlación entre la activación de intensas emociones perturbadoras en protoinfantes, y el contacto con cierto tipo de materiales y propuestas didácticas que se les ofrecen. Caracterizar el material y construir teoría explicativa.

Con el sentido de darle coherencia y articular con el presente trabajo, citamos del proceso investigativo, los siguientes objetivos específicos:

- a) Analizar los materiales, objetos y propuestas didácticas ofrecidos a los protoinfantes y su relación con la activación de emociones perturbadoras con instrumentos etopsicosemióticos.
- b) Encontrar posibles correlaciones entre manifestaciones emocionales perturbadoras y tipos de materiales, objetos y/o actividades didácticas propuestas.
- c) Elaborar documentación fundamentada que aporte al conocimiento científico y a la práctica pedagógica con protoinfantes.
- d) Compartir con las estudiantes y docentes del jardín maternal la importancia de observar las manifestaciones emocionales de los niños ante las propuestas pedagógicas.

c) MARCO TEÓRICO:

El término *protoinfancia* designa el período del desarrollo humano previo a los tres años – aproximadamente- en el que se operan los cambios vertiginosos, desde la fusión-indiscriminación inicial con el entrono a la estructuración de una subjetividad propia y diferenciada, en procesos de separación e individuación, en cuyo camino se organizan las bases y matrices fundamentales de la personalidad presente y futura.

El proceso se apoya en complejos sistemas dinámicos; según la Teoría de los Organizadores del Desarrollo³; ejes que en el sujeto interactúan dialécticamente asegurando la diferenciación e integración progresiva de las funciones para la adaptación activa e intercambio entre lo *interno* y lo *externo*. Estos organizadores modelan las aptitudes perceptivo-motrices, tónico-emocionales, cognoscitivas, comunicacionales y relacionales.

El nacimiento conlleva la metamorfosis del feto en bebé. La ruptura de la simbiosis fisiológica, por la inmediata separación del cuerpo materno, implica la pérdida de cuatro quintas partes de esa *unidad – núcleo intrauterino*: al nacer se lo desprende, de inmediato

³ Chokler, M. (2017) *La aventura dialógica de la Infancia*. Teoría de los Organizadores del Desarrollo

Eje 2: Prácticas pedagógicas

del líquido amniótico, de la pared intrauterina, de la placenta y del cordón umbilical, inaugurando así la discontinuidad de presencia-ausencia con la madre, en lugar de la continuidad permanente de la fusión, presencia, co-presencia, anteriores.

Repentinos estímulos (sonidos, luces, texturas, fuerza de gravedad y otros tantos) y el mismo funcionamiento orgánico en este otro medio, provocan súbitas sensaciones que activan una sensorialidad y motilidad caóticas, algunas de ellas sufridas con intensas vivencias primitivas de fragmentación, de pérdida de partes del cuerpo o su envoltura protectora, como si se le hubiera arrancado su piel quedando en “carne viva”, o angustias de caída en el vacío infinito, que exigen rápidos procesos de adaptación al medio.

Justamente estos procesos de adaptación son posibles si, en el momento del nacimiento, el bebé encuentra un entorno humano protector (que habitualmente se define como *función maternante*) que seleccione, filtre y regule los estímulos, sepa contener, retener las partes dispersas y desorganizadas del nuevo sujeto y le permita mantener, aun de manera precaria, su sensación de cohesión y unidad de sí.

Los avatares del vínculo de apego

Su naturaleza social determina la necesaria interacción del neonato con el “entorno protector”. De la calidad de esas interacciones dependerá la construcción del vínculo de apego, como una trama que se teje, se desteje, se afirma, se rigidiza, se perfora, se repara, se ajusta, cotidianamente.

En la medida en que los contactos del bebé con ese entorno-con el/los adulto/s que se van haciendo significativos –sean suaves, rítmicos, reiterados, agradables, dejarán marcas placenteras de percepciones y emociones fusionadas, que, al evocarlas, lo alentarán a buscar, esperar y promover activamente esos contactos. Así, el bebé va a poder ir anticipando, a su nivel, el placer del re-encuentro, y a *aprender* a prepararse para ello. Al mismo tiempo las emociones vividas en su cuerpo o someramente evocadas en su tensión o movimiento, en la mímica y el gesto, por la propiedad de contagio de irradiación emocional hacia los otros, van a constituirse en señales compartidas con el ambiente, por un fenómeno complejo de resonancia tónico-emocional recíproca, empática.

La calidad del apego que le provee un ambiente “suficientemente bueno”, que lo sostiene y lo apacigua en sus inquietudes y temores en la vivencia de continuidad y de discontinuidad, permite al niño construir progresivamente el sentimiento de permanencia y de consistencia de sí mismo y del otro, a pesar de la multiplicidad de los cambios objetivos del medio y también los subjetivos, de registro aun precarios. A medida que crece, consolida e integra esos sentimientos de estabilidad, de continuidad, de permanencia y confianza en el otro y de fortaleza de sí mismo, se asegura en la exploración de espacios, sujetos y objetos cada vez más distantes y extraños. Así estas vivencias, permiten el alejamiento progresivo, la puesta a prueba de la consistencia, de la estabilidad de los lazos y de la confiabilidad del entorno.

En el desarrollo alcanzado en cada estadio, este entorno interiorizado como continente le permitirá abordar distintos niveles de individuación-separación pasando paulatinamente de una dependencia absoluta a ciertas potencialidades y posibilidades

Eje 2: Prácticas pedagógicas

de independencia relativa. *Período pleno de “emboscadas”, es en el que se edifica la salud mental.*

Este período tan sensible de la individuación –la protoinfancia- se extiende al menos durante los primeros tres años. Alrededor de los 3 o 4 años concluye esta etapa y no es casual que la maduración neurológica, psicológica y social permita que emerjan coincidentemente claras señales de su culminación: 1) El niño comienza a enunciarse en primera persona como YO, concretando no solo una firme oposición entre Yo y Tú o Vos, sino la conciencia definida del *nosotros* o de todos *ellos*.

2) Logra cerrar minuciosamente una circunferencia cuando dibuja o la arma con una sogá, cuando poco tiempo antes aparecían “Garabatos indiferenciados”, o predominaban trazos espiralados. Adquisición que no depende sólo de un mayor dominio visomotor.

3) Accede al dominio de partes de su cuerpo avanzando en el proceso de control de esfínteres.

Ahora bien, si por el contrario el entorno es muy frágil, emocionalmente inestable, el “entorno” que se introyecta –e inevitablemente se proyecta- resulta inseguro e inquietante. Entonces la discontinuidad se torna amenazadora. Las ausencias, reales, sentidas o imaginadas, pueden ser vividas como vacíos infinitos que generan una profunda agitación emocional por la activación de ansiedades inconmesurables de desamparo, de fragmentación, de quiebre, de pérdida de partes de sí mismo y del otro no totalmente diferenciado todavía, de desmoronamiento, de caída sin fin. El apego puede transformarse así en “Aferramiento” compulsivo, en “pegoteo”, lleno de desconfianza y desasosiego, sentido intensamente en lo más íntimo de su cuerpo. Esta vivencia desencadena actitudes –defensivas contra la angustia- de tensión muscular, crispación, irritación, excitación, alerta y reclamos compulsivos, o llantos desesperados, “ataques de pánico”, ante el riesgo de sentirse “desgarrado”, desprendido del otro y abandonado.

Este tipo de experiencias también podrían dejar huellas corporales masivas, diversas, más o menos intensas, indiscriminadas, más o menos indelebles, de los miedos, temores primitivos, atávicos, alojados en el cuerpo, en un psiquismo todavía precario para soportar, pensar y elaborar esas agonías indecibles, fácilmente activables, frente a la amenaza. Angustias, emociones orgánicas, que a menudo se expresan ulteriormente en somatizaciones, o en sueños, pesadillas, o comportamientos...

Las llamadas angustias arcaicas constituyen un tipo específico de emoción y conmoción orgánica y psíquica, que pertenece a la fase inicial, no estructurada aun, del desarrollo del niño.

¿Qué es lo que puede proyectar de sí en su entorno un protoinfante?

Posiblemente durante mucho tiempo proyectará sus contenidos más organizados, aun precarios, junto con los menos estructurados ligados a angustiosas emociones de pérdida y desamparo. Pero estos elementos inicialmente confusos, fugaces, difusos, proyectados en su ambiente cotidiano podrán ir confrontándose y afirmándose, en la medida en que pueda contactar con sujetos y objetos estables, consistentes, sólidos, fuertes, maleables pero resistentes, relativamente permanentes, seguros, confiables, que soporten sus impulsos de exploración, apropiación y dominio. Los contactos y

Eje 2: Prácticas pedagógicas

manipulaciones con objetos-sujetos externos, le permitirán construir progresivamente “sus objetos internos” estables, consistentes, sólidos fuertes, maleables, resistentes y resilientes, con los que irá formando y consolidando su YO, así como la fuerza de su seguridad interna.

Si en cambio la experiencia predominante es con “objetos externos” frágiles, inestables, que aparecen y desaparecen o se mueven imprevisiblemente, que se rompen con facilidad, que se fragmentan, inconsistentes, que pierden su forma, se transforman o se deslizan o disuelven de manera irrecuperable, que explotan como un globo o una burbuja vulnerable, volátiles e inconsistentes, sin que pueda anticiparlo, ni asignarle sentido, objetos sorprendidos, incomprensibles. Interiorizará esas características, atributos de los objetos y así construirá probablemente sus “objetos y espacios internos”.

Estos objetos y espacios internos son los elementos con que el sujeto irá construyendo, por identificación su YO, su imagen de sí, que confirma en el afuera el reflejo de la fragilidad que siente adentro. Un adentro-afuera todavía sin fronteras definidas, también inestable, inconsistente, vulnerable. Vive así la inseguridad, la ansiedad y angustia permanente de disolverse, romperse a sí mismo, transformarse, desaparecer para siempre.

Al mismo tiempo el desarrollo mental, afectivo y social requieren de un sistema mnésico, de almacenaje y de activación discriminada en la memoria, en el quedan las percepciones cargadas y significadas por la intensidad de las emociones.

Incógnitas y cuestionamientos previsibles a su medida, a partir de su maduración y su *zona de desarrollo próximo*, estimulan su interés y curiosidad. Este sistema funciona mientras la angustia no transforme lo desconocido en amenazante de la propia integridad y el miedo no impida el procesamiento de la información y la organización de respuestas orientadas más eficaces. La intensidad de la angustia que se activa fácilmente –y emerge- “a flor de piel”- en las personalidades más frágiles, inmaduras, vulnerables e inseguras, bloquea los sistemas de adaptación activa y los procesos de pensamiento, perturbando y desorganizando inclusive, lo ya constituido. El sistema entonces disfunciona y si esa disfunción es intensa y/o prolongada, lo lesiona de manera más o menos severa y/o duradera.

Suelen producirse así conductas defensivas de repliegue, de fuga o de encerramiento para aumentar la distancia ante la vivencia de supuesto ataque. Tanto la timidez como la agresividad expresan el miedo a un agresor interno-externo, amenazante de la endeble integridad de esa etapa.

De la exploración al juego

Cuando el niño puede operar con sus propios elementos de exploración, se manifiesta como sujeto activo, cognoscente y disponible en la relación. Es a partir de las acciones de su cuerpo en relación con los objetos del medio en los cuales se interesa, que podrá ir conociendo y dominando el entorno. Así transforma la excitación e inquietud en el placer que anticipa el reencuentro y el dominio sobre sí, sobre el objeto y sobre el otro. Proceso que construye desde su experiencia corporal, de la acción hacia la simbolización, lo que asegura su acceso al juego.

Eje 2: Prácticas pedagógicas

El juego emerge de las necesidades profundas e inconscientes de cada niña/niño, por lo tanto el juego es espontáneo. Según Aucouturier (2018) “jugar es una fuerza fundamental de la vida, jugar es actuar, es transformar el mundo, es vivir y existir transformando la realidad apropiándose así del mundo”.

En los juegos se aprecia una tendencia a la repetición; la cual tiene dos funciones; por un lado la búsqueda de aspectos nuevos a explorar, el afinamiento y perfeccionamiento de su desempeño; y por otro reencontrar y reactivar el placer del flujo de las sensaciones y dominio de sí mismo. Estos aspectos se constituyen en el motor del juego.

El juego se caracteriza por desplegarse en el plano simbólico, en el hacer “como sí”, en el que emerge la creatividad en la cual algunos de los rasgos de los objetos disponibles remiten a objetos reales y permiten evocarlos, recreando así vivencias que requieren ser procesadas y permiten superar angustias. Así para los niños durante el juego todo es posible.

El acompañamiento de adultos disponibles que se ofrecen y accionan complementariamente a la necesidad del otro en situaciones de juego, aseguran su presencia con una forma de intervención ligada al jugar, que implica al adulto mantener una distancia óptima y respetar la intimidad que los niños necesitan.

Myrtha Chokler define al juego como una actividad placentera que contribuye a la construcción subjetiva. Desde temprana edad, particularmente el juego corporal, sensorio motor y simbólico y sus diferentes niveles le permiten el despliegue, la expresión, el dominio y fantasías inconscientes. Gracias al juego resignifica situaciones y sentimientos al ponerlas en acción, aprendiendo a orientarse en el espacio y en el tiempo, a manipular, construir y comparar, agregando, sacando, desarmando y volviendo empezar.

Ofrecer objetos lúdicos y juguetes apropiados para cada momento madurativo, materiales de juego simples, variados, seguros, estables y consistentes en sus características físicas para el despliegue de los proyectos de acción que van surgiendo y transformándose.

Actividades

Trabajo docente con las alumnas de nivel inicial en talleres de integración conceptual, técnicas de cuidados, propuestas de observación y análisis de material documental, identificación de las resonancias tónico emocionales en situaciones vivenciales. Observación directa de práctica en instituciones y talleres de reflexión.

Durante la investigación se registraron 38 videos en diversas estructuras de educación infantil, se realizó la selección de la muestra que evidenciaban francas manifestaciones tónico-emocionales perturbadores, frente a ciertos materiales o propuestas pedagógicas. Paralelamente se registraron momentos con los mismos protagonistas ante otro tipo de materiales y se comprobó que no presentaban ese tipo de emociones.

Eje 2: Prácticas pedagógicas

Luego hacemos una descripción narrativa de los casos seleccionados con instrumentos predominantemente cualitativos, lo que nos permitió establecer posible correlación entre el tipo de material- o actividad pedagógica propuesta- y ciertas manifestaciones emocionales inquietantes.

A continuación realizamos un análisis eto-psicosemiótico de los datos emergentes con teorías Neuropsicológicas, explicativas de la activación de angustias arcaicas, metodología que nos permitió arribar a las conclusiones de la investigación.

Articulamos con las estudiantes y docentes del jardín maternal la importancia de observar las manifestaciones emocionales de los niños ante las propuestas pedagógicas, a partir de la experiencia de la investigación.

Metodología

Como miembros del equipo docente recuperamos las experiencias personales y la singularidad del proceso de aprendizaje de cada estudiante, huellas vivenciales en las adquiere relevancia la potencia del diálogo que devela obstáculos y fortalezas, praxis del trabajo de campo como marco transversal de una epistemología convergente.

La integración de los insumos teóricos a través de una articulación transversal de los aportes brindados por las distintas asignaturas, así como sus trayectos anteriores de práctica; nos permite centrarnos en el punto de vista de las estudiantes, en sus inquietudes, temores, inseguridades, ansiedades, saberes e imaginario acerca de su rol a desempeñar en el ámbito institucional.

Identificamos de manera frecuente la tendencia de adultas/adultos a vivenciar una especie de dicotomía entre el discurso que afirma la importancia de la centralidad del juego en la pedagogía de la primera infancia y la inquietud, confusión o dificultad que generan las escenas de juego espontáneo.

Si consideramos las matrices culturales que nos atraviesan, venimos de un mundo adulto que determinaba a los niños qué hacer, cuánto tiempo y de qué manera para obtener los resultados esperados. Entonces la presencia del adulto desde el lugar de hacer-hacer simultáneamente le daba un protagonismo central, lo que actualmente llamamos “adultocentrismo”. Nos preguntamos entonces ¿cuál es nuestro rol? ¿cómo impacta la actividad espontánea y el juego desde los saberes y creencias que venimos portando desde nuestras experiencias históricas?

En relación a los objetos lúdicos retomar la discusión científica acerca de la correlación y significación posible, entre la activación de intensas emociones perturbadoras en protointantes y el contacto con cierto tipo de materiales y propuestas didácticas que se les ofrecen.

Eje 2: Prácticas pedagógicas

Retomamos para ello la investigación “Vivencias intensas, temores al acecho”, un trabajo cualitativo en relación a los materiales usados en propuestas didácticas con protoinfantes y la activación de emociones intensas perturbadoras. Integrando los documentos surgidos de esta investigación como otro aporte al conocimiento en la práctica pedagógica.

Así también recuperamos los registros en notas de campo de las estudiantes y los nuestros, surgidos en instancias de talleres u otras situaciones durante el proceso de la práctica.

Consideramos las preguntas, cuestionamientos que se tejen en los encuentros con otros, en los cuales emergen las matrices adquiridas como resultado de experiencias vitales atravesadas por la cultura; la cual nos plantea cambios vertiginosos y múltiples desafíos.

Durante la investigación realizamos observaciones en colectividades educativas, con niños menores de 3 años durante algunas propuestas didácticas habituales con ciertos materiales poco consistentes, que se diluyen, rompen o dispersan de manera irrecuperable. En algunos protoinfantes se activaban intensas emociones: desconcierto, temor, inhibición, rechazo, repliegue, o por el contrario, una angustiada y estridente desorganización del comportamiento, sugerentes de cierto nivel de estrés y/o sufrimiento.

¿Por qué súbitamente surgía ese desasosiego, miedo o malestar, justamente frente a estos materiales y no a otros?

Para intentar comprender la significación y la dinámica de esas vivencias nos propusimos investigar⁴ sus emociones, en situaciones cotidianas bien contextualizadas.

Recogimos un total de 38 videos en diversas estructuras de educación infantil y detectamos al menos 20 escenas en las que se evidenciaban francas manifestaciones tónico-emocionales perturbadoras, frente a ciertos materiales o propuestas pedagógicas. Paralelamente se registraron momentos con los mismos protagonistas ante otro tipo de materiales y se comprobó que no se presentaban ese tipo de emociones.

Decidimos entonces construir, a partir de la descripción narrativa de una serie de casos, y con instrumentos predominantemente cualitativos, una investigación cuyo resultado nos permitió confirmar, en principio, una posible correlación entre el tipo de material –o actividad pedagógica propuesta- y ciertas manifestaciones emocionales inquietantes. Tratar de comprender y no sólo de describir estos hechos, nos llevó a articular un proceso metodológico

⁴ Como actividad de la Especialización en Desarrollo Infantil Temprano y del Instituto de Investigaciones en Psicomotricidad en el marco de la convocatoria a Proyectos de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo [formproyectos-ua-def.doc](#)

Eje 2: Prácticas pedagógicas

con el análisis eto- psicosemiótico⁵ de los datos emergentes y con teorías neuropsicológicas, explicativas de la activación de “angustias arcaicas” propias de los primeros estadios del psiquismo en ciertos contextos, e interpelamos sobre su probable incidencia en el desarrollo ulterior.

Conclusiones

Para debatir y pensar juntas acerca de las infancias actuales, en épocas de cambio de paradigmas. Des-montar, no naturalizar, cuestionar las viejas imágenes de la primera infancia, de los tiempos en los que se consideraba a la/el niño como ser pasivo. Abrir hacia la reflexión y generar una discusión sobre las prácticas pedagógicas, con sus dispositivos didácticos ofrecidos con frecuencia en ambientes y contextos pedagógicos cotidianos con protoinfantes.

¿Qué función cumple la exploración? ¿Cuáles son las señales observables mientras un niño o niña explora? ¿Cuál es la diferencia entre propuestas lúdicas y juego espontáneo? ¿cómo se entiende el juego? ¿Cuál es el sistema de seguimiento y evaluación del juego? ¿que datos útiles aportan?

Las planificaciones de propuestas pedagógicas cargadas de sentido, que contemplen la singularidad, diversidad de intereses y capacidades según el nivel madurativo de cada niño. Generar un entorno “suficientemente bueno”, un ambiente colectivo estable, consistente y confiable, con sus reglas, su organización.

Identificar la pertinencia o no de la utilización de ciertos materiales y/o actividades propuestas a los protoinfantes, facilitaría desde una perspectiva integral de derecho, la planificación de estrategias pedagógicas coherentes, ajustadas a la maduración neuropsicosocial de cada niño en estas etapas sensibles de su desarrollo temprano.

“Es crucial que el niño descubra por sí mismo tanto como sea posible. Si le ayudamos a finalizar cada tarea, le estamos privando del más importante aspecto de su desarrollo. Un niño que consigue las cosas a través de la experimentación independiente adquiere un tipo de conocimiento completamente diferente de aquel niño al que se le ofrecen soluciones ya hechas”. Emmi Pikler referenciar del libro: Niños tranquilos-madres felices. Del libro Los orígenes del juego libre ⁶

⁵ Darrault-Harris, I., *Vers une éthosémiotique. L'ontogenèse du sujet énonçant*. (EHESS de Paris, 1998)

⁶ Del libro: Friedliche Babys – zufriedene Mütter (Niños tranquilos-madres felices) citado en Los orígenes del juego libre de Éva Kálló/Györgyi Balog (2013)

Eje 2: Prácticas pedagógicas

Bibliografía

- Chokler, M. (2017). *La aventura dialógica de la infancia*. Buenos Aires. Ediciones Cinco.
- Diseño Curricular Provincial (2015). Dirección General de Escuelas. Subsecretaría de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa. Dirección de Planificación de la Calidad Educación. Mendoza.
- Éva Kálló; Györgyi Balog (2013). *Los orígenes del juego libre*. Budapest. Magyarországi Pikler-Lóczy Társaság
- Tardos, A. (2014). *El adulto y el juego del niño*. España. Prodigitalk
formproyectos-ua-def.doc