

DOCUMENTO DE APOYO Nº 1 / 2002



EL PROBLEMA DE LOS LÍMITES EN EL NIVEL INICIAL

“El año 2002 abrirá con un escenario social que pedirá a gritos cooperación, solidaridad, contención, sensibilidad y práctica constante de colaboración desinteresada”. (Goldberg, Mirta)

En este difícil contexto continúa vigente un reclamo de la docencia del Nivel Inicial, relevado a través de evaluaciones e intercambios en diferentes jornadas: **cómo ponemos límites a nuestros alumnos**, quienes expresan cada vez más, a través de sus comportamientos, la crítica problemática social cultural que viven.

Realizar hoy un planteo sobre límites, constante preocupación de padres y maestros, nos lleva a una búsqueda profunda y multicausal del deterioro que han sufrido en las últimas décadas los vínculos y las redes sociales.

Ponemos en común el presente buceo bibliográfico sobre la cuestión de los límites, proponiendo su investigación teniendo en cuenta:

-  Los límites y su relación con el contexto social, histórico, institucional y familiar.
-  La revisión de las teorías que explican los comportamientos en la primera infancia.

A partir del análisis desde estas diferentes perspectivas (sociológicas, culturales, psicológicas y pedagógicas) ofrecemos a los docentes un aporte teórico que permita repensar la problemática de los límites construyendo saberes que posibiliten reflexionar sobre la propia práctica, produciendo en consecuencia los cambios que resulten necesarios.

Vivimos tiempos turbulentos, donde el conflicto (de todo tipo) parece ser el eje transversal. A pesar de ello creemos posible mejorar el proceso de socialización desde el Nivel Inicial.

No se puede ignorar que los maestros se enfrentan cotidianamente con una tarea muy compleja, que tiñe el contacto permanente con niños pequeños y sus familias, en una acuciante realidad social y económica.

El abordaje de la problemática de los límites en el ámbito escolar determinado por los múltiples factores mencionados, constituye un desafío importante ya que incide considerablemente en los procesos de aprendizaje:

El clima institucional y el vínculo positivo docente - alumnos son los principales vehículos que fortalecen buenas estrategias didácticas.

Como en otros documentos, recurrimos en éste a diversos enfoques teóricos para buscar a través de ellos respuestas diferentes que puedan adecuarse a las necesidades que hoy aparecen en las aulas.

Límites y sociedad

“Los límites tienen la marca de una cultura y de una historia familiar: cuando se ponen límites se transmite un orden social integrado de prohibiciones y permisos” (Gerstenhaber, Claudia)

Tradicionalmente esta problemática se englobaba bajo el concepto de “disciplina”, en especial al abordarla desde el ámbito escolar, vinculado al modelo autoritario vigente fuera de la escuela, que se correspondía con un sistema de control coercitivo y arbitrario.

En nuestro país el sistema educativo surgió a fines del siglo XIX, formalizándose en 1884 a partir de la sanción de la Ley de Educación Común N° 1420. Fue consecuencia del proceso de organización nacional, ajustándose a los requerimientos del proyecto político de la Generación del '80: la Argentina “moderna” necesitaba un instrumento de integración y formación de su gente, especialmente de los inmigrantes para la construcción de una nueva sociedad. Ese instrumento fue la educación (Aguerrondo, Inés). En este modelo educativo, desde lo económico se requería una población con capacidad de orden y disciplina necesaria para la “fábrica industrial”. Por ello la disciplina escolar verticalista preparaba para desempeñarse en organizaciones que requerían orden estricto.

No fue casual que la institución escolar, por lo tanto, se organizara verticalmente. Hoy se conservan aún resabios de este sistema, que persisten en modelos organizativos escolares y áulicos.

Las reformas y esfuerzos de cambio promovidas en las últimas décadas del siglo XX (de los contenidos, metodologías) no llegaron a afectar a la organización escolar y al sistema de disciplina. Se percibía necesario generar otro modelo.

Desde la recuperación de la democracia en nuestro país el modelo escolar autoritario intentó ser sustituido por otro más permisivo, proponiéndose para esta transformación metas como participación y autorregulación de la comunidad educativa.

Estos propósitos constituyen aún desafíos, búsqueda de respuestas y de estrategias adecuadas a cada realidad institucional.

La relación límites - sociedad, puede analizarse también desde la perspectiva de Berstein sobre el “**control simbólico**”.

“En el corazón del control simbólico subsiste una paradoja: el control simbólico condición siempre del orden del otro, lleva consigo la posibilidad de transformar el orden que es impuesto” (Berstein)

La posibilidad de cambio, aún como paradoja del poder, se encuentra en nuestras manos.

Limites e Institución educativa

Las cuestiones relativas a los límites y a la convivencia en los establecimientos educativos atraviesan toda la vida institucional y conciernen a la totalidad de sus actores. (Frigerio, Poggi, Tiramonti y Agerrondo).

La cultura institucional, particularmente la que asume y encarna la concepción de comunidad y de participación, definirán cuestiones relativas al poder y al control social (Bernstein) que subyacen en cada escuela.

La idea de comunidad y de organización, en numerosas ocasiones adopta significaciones divergentes. Se asocian a la idea de “organización” con pautas de mayor control y ejercicio de poder, mientras que a la de “comunidad” con ideales de fraternidad y participación. Las autoras proponen integrar ambas modalidades (organización y comunidad) con el intercambio entre “formas organizadas” y los sujetos sociales de una comunidad, con sus propias maneras de establecer vínculos de pertenencia,

El concepto de comunidad y participación subyacente en una institución educativa se pone en evidencia en las formas de convivencia establecidas.

Las normas de convivencia son, en consecuencia, “el conjunto de reglas que permiten, posibilitan y regulan los intercambios entre los diferentes actores que comparten una actividad” (Frigerio, Poggi, Tiramonti y Agerrondo)

“Las normas de una institución y la modalidad de imposición de límites tienen la marca de una cultura, de una historia institucional y de la biografía escolar de los docentes. En cada modelo se entrelazan costumbres, tradiciones, hábitos, junto a las normas y leyes y un orden social al que se le asignan significados cambiantes según procesos culturales complejos”.

“Las prácticas escolares por lo tanto gozan del consenso y aprobación de los miembros de una institución.

Para iniciar un proceso de cambio es necesario comprender que estas prácticas son un producto histórico y en consecuencia, han sido construidas por un proceso de institucionalización” (Gerstenhaber)

La **cultura institucional** da cuenta de los rasgos de identidad y señas particulares propias de cada establecimiento educativo. La misma se sustenta en un imaginario institucional. Se entiende por imaginario el conjunto de imágenes y representaciones, generalmente inconscientes, que producidas por un grupo social, se interponen entre éste y los otros sujetos, tiñendo sus relaciones.

“Un modelo de gestión democrática admite estas características institucionales, equilibrando y coordinando la diversidad de intereses, a fin de lograr trabajar juntos para el cumplimiento del contrato que liga la escuela a la sociedad. Reconociendo el pluralismo institucional, se buscará a través de la **gestión de los conflictos**, que éstos favorezcan a la institución” (Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerro)

Limites y Primera Infancia

La problemática acerca de **cuáles son las conductas que deben limitarse y cómo**, nos lleva a considerar la cuestión de **qué entendemos por un comportamiento “apropiado”**.

Para ello revisaremos el conocimiento del mundo del niño, la construcción de sus normas morales, a la luz de diferentes fuentes bibliográficas y diversos enfoques teóricos que explican la conducta infantil.

Abordamos en este aporte, las concepciones de:

- 1- Desarrollo moral
- 2- Competencias sociales
- 3- Inteligencia emocional
- 4- Tesis sobre los “objetivos equivocados de la conducta infantil”

1. Desarrollo Moral

Recordemos brevemente la teoría de desarrollo moral de Jean Piaget, sustento teórico tradicional de nuestra Educación Inicial, que consideramos importante recuperar, desde el aporte de Constance Kamii.

Piaget, a diferencia de las concepciones empíricas (que sostienen que el desarrollo moral es la internalización de los valores y reglas sociales, inicialmente externas al niño), afirma que **el desarrollo moral es también un proceso de construcción interna**. Las reglas externas, en la teoría piagetiana, son apropiadas por el niño sólo cuando él las adopta o construye por propia voluntad. La “obediencia” en esta concepción, no favorece por lo tanto el aprendizaje de normas, porque responde al deseo de recibir una elogia o de evitar un castigo.

Por el contrario, cuando se le permite al niño regular su propia conducta, construye su regla moral (se da cuenta, por ejemplo que al decir la verdad, logra una relación de confianza mutua).

Si bien en términos piagetianos, la etapa evolutiva correspondiente a la primera infancia en cuanto al desarrollo moral es la **heteronomía**, (aceptación unilateral de lo que establece el adulto - autoridad reconocido como el portador de normas) toda propuesta educativa debe acompañarlo hacia el logro de la **autonomía**.

Para Piaget, sólo en una relación en la que el poder del adulto se reduce al mínimo, se da al niño la posibilidad del desarrollo de la autonomía. Destaca también la importancia de las relaciones de cooperación para este desarrollo autónomo. La cooperación se basa en el mutuo respeto. Requiere gran descentración y una coordinación interindividual.

Si el niño comparte un juguete por petición, en términos de regla externa impuesta por el adulto, simplemente está renunciando al mismo por obediencia. El compartir o prestar voluntariamente, da cuenta de con una actitud muy diferente: el deseo del niño de mantener una buena relación con otra persona, lo cual se internaliza, construyendo así la regla moral.

“La autonomía es un poder que sólo se puede conquistar desde adentro y que no se ejerce más que en el seno de la cooperación” (Piaget, Jean)

En la medida en que una persona pueda escoger y decidir, tiene la posibilidad de cooperar voluntariamente con otras personas y de construir su propio sistema moral de convicciones. Piaget insiste en brindar a los niños esta libertad de elegir y tomar decisiones. Sin embargo reconoce que en la vida real no se puede dar libertad ilimitada, ya que en una relación jerárquica, cooperación significa obediencia racional a una autoridad, es decir por comprensión de la pauta dada por el adulto (esta concepción de **autoridad** mucho difiere del autoritarismo) En esta línea, el autor menciona también ciertas consignas cuyo contenido no tienen sentido inmediato a juicio del niño, pero que resultan necesarias para su cuidado y la formación de hábitos (ej: comer a horas establecidas, lavarse las manos, no estropear las cosas, etc.)

Piaget estudió, además, las **sanciones** que utilizan los adultos

(serán retomadas más avanzado el documento)

2.- Competencias Sociales

Según las concepciones pedagógicas sustentadas en la psicología cognitiva española (uno de los marcos conceptuales de la Transformación Educativa):

las **competencias sociales** son **capacidades necesarias para la socialización y por tanto objeto de enseñanza.** Es parte de la función docente, entonces, organizar su tarea en la

enseñanza, para orientar al niño en la adquisición de competencias sociales.

En este sentido, una adecuada puesta de límites que el docente ofrezca al niño favorece el desarrollo de estas competencias. Dice Claudia Gerstenhaber

“Estas competencias se desarrollan acorde con cada etapa evolutiva, no se alcanza en forma inmediata sino como resultado de un proceso gradual. El maestro deberá esperar y acompañar los procesos madurativos de los niños, ajustar sus expectativas a las posibilidades del grupo y respetar los tiempos individuales”.

La autora menciona las siguientes competencias sociales:

- El establecimiento de la confianza
- El desarrollo de la autonomía
- El desarrollo de la iniciativa
- Aprender a compartir
- Tomar decisiones
- El control de sus propios actos.

Estas competencias sociales son la base para que el niño participe de la vida grupal y desarrolle, entre otras, actitudes de solidaridad, responsabilidad y cooperación. A partir de estos logros los niños comenzarán a internalizar las normas y valores de nuestra cultura.

3.- Inteligencia emocional

Desde la perspectiva teórica de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, son inteligencias la **interpersonal** y la **intrapersonal**. Según el autor “la inteligencia interpersonal permite comprender y trabajar con los demás, y la intrapersonal permite comprenderse y trabajar con uno mismo”. El término “**inteligencia emocional**” (citado por Lawrence Shapiro) fue utilizado por primera vez en 1990 por psicólogos de la Universidad de Harvard y de New Hampshire. Se lo empleó para describir las cualidades emocionales de una persona que se vincula positivamente. Estas son:

- La empatía.

- La expresión y comprensión de sentimientos.
 - El control del “genio” (comportamiento, conducta)
 - La independencia.
 - La capacidad de adaptación.
 - La simpatía.
 - La capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal.
-
- La persistencia.
 - La cordialidad.
 - La amabilidad.
 - El respeto.

Estos conceptos: inteligencia emocional – **cociente emocional (C.E.)** cobraron desde entonces gran importancia por sus implicancias en la educación infantil. Estudios realizados en Estados Unidos demostraron que un individuo que posee capacidades citadas de C.E., transita mejores aprendizajes . Por ello aconsejan introducir en los programas educativos enseñanzas relacionadas con contenidos de inteligencia social y emocional.

4.- Objetivos equivocados de la conducta infantil

Otro autor estadounidense, el psicólogo Loren Grey, (de la línea de Adler) expone en su libro: “*Disciplina sin tiranía*”, su hipótesis de cómo interpretar lo que él denomina “*tiranía de los niños*”, en el mal uso del poder infantil ante los adultos y en consecuencia la necesidad de enseñarles a usar sus conductas de manera creativa y responsable mediante la **autodisciplina**.

El autor cita el aporte de Dreikus, su maestro, sobre la conducta de los niños explicando los motivos que existen detrás de casi toda conducta problemática. Para tratar de ayudar al niño en sus conductas erróneas, el adulto debe reconocer los **objetivos reales ocultos** en las mismas:

- Deseo de llamar la atención.
- Búsqueda y / ó lucha por el poder.
- Desquite (por una herida real o imaginaria).
- Supuesta propia incapacidad.

Estas conductas, deberán ser decodificadas por el adulto, quien al reconocer los objetivos ocultos, no las reforzará y podrá entonces encararlas con eficacia.

Familia y límites. Andamiaje

El tema de los límites requiere un abordaje amplio, que no se reduce al ámbito escolar ya que alude a las relaciones establecidas con el entorno familiar “comprender la importancia de las primeras relaciones con las personas más significativas de su entorno (madre, padre, sustitutos), tiene implicancias directas en el modo de abordar las problemáticas del aula” (Gerstenhaber).

El docente podrá reconocer en cada niño una individualidad diferente, que en parte, constituye el bagaje adquirido a través de las experiencias más tempranas.

El conocimiento de las consecuencias que las relaciones tempranas tiene para el niño, facilitará la comunicación con los padres. Resulta necesario un trabajo conjunto con el entorno familiar, donde el docente puede cumplir un rol orientador”.

Al poner límites, familia y escuela, transmiten un orden social, normas y hábitos que el niño incorpora a partir de un proceso complejo de aprendizaje que se desarrolla en el marco de las relaciones interpersonales.

Bruner, destaca en su concepto de **andamiaje**, el rol del docente en el proceso de **interacción guiada**, en el cual se produce –un marco (andamiaje)- en cuya organización juega el docente un papel clave. Cuando el adulto, por ejemplo, evalúa que el niño es capaz de realizar solo una tarea y le quita su apoyo, funciona como un “**ANDAMIO**” (como referencia al andamio, estructura complementaria que facilita la construcción de un edificio y se retira cuando éste crece). Así el adulto facilita **andamiajes** que sostienen los progresos de los niños.

Si bien el concepto de **ANDAMIO** alude a los aprendizajes cognitivos, resulta interesante plantear el **límite** como su modo de proveer andamiajes al crecimiento del niño.

“En el plano afectivo, el límite ayuda al niño a controlar aquellos aspectos de su conducta que no puede dominar por sí mismo. Ejercer un control sobre sus actos con ayuda de los adultos le permitirá incorporar normas y valores”

Gerstenhaber

Intervención Docente

La puesta de límites en el ámbito escolar resulta una acción con propósito educativo. La misma, está condicionada por factores ya mencionados (sociales, institucionales, las pautas culturales, valores, normas, personalidad: biografía escolar del propio docente) que determinan los modos de intervención docente, por lo cual esta problemática resulta compleja.

Diversos autores han analizado e interpretado la intervención docente ante los límites. Retomamos, por su valioso aporte, los trabajos (por muchos ya conocidos) de Deborah Kantor (1.-) y Constance Kamii (2.-). Sintetizamos también el de Claudia Gerstenhaber (por su actualidad y profundidad en la investigación) (3.-)

1. AUTORITARISMO ENCUBIERTO

Deborah Kantor publica en 1987, un destacado aporte que conserva aún vigencia, observando prácticas áulicas como las que describe en su trabajo "Jardín de Infantes: el autoritarismo que se filtra". En él se analizan prácticas docentes que la autora consideraba contrarias a la democratización de la educación.

En el Nivel Inicial, sostiene Kantor, no resulta fácil asumir el autoritarismo, pero existe visible o invisible. Por lo tanto propone revisar las prácticas, forma y contenido de algunas situaciones vividas cotidianamente en los Jardines de Infantes. A partir de una carta imaginaria que un niño escribe para su maestra (la "señora") la autora analiza las normas en la construcción de la autonomía y los mecanismos de control en la cotidianeidad del Jardín de Infantes.

Cita algunas consignas dadas por los docentes bajo el supuesto de estar respondiendo a la necesidad lúdica, a la fantasía y a la imaginación de los chicos y que se emiten como demandas carentes de fundamentación, prohibiciones o amenazas (Ej.: "el brochecito", "pegar la cola al piso", "tapones", "somos fantasmitas", "zapatitos de algodón", etc.).

En estos recursos, sostiene Kantor, existe un doble mensaje ya que resultan efectivos por presentarse como "juegos" o "rimas", pero en realidad contienen una carga autoritaria.

Su propuesta es:

Ejercer la “autoridad” en la sala sin enmascaramientos, con consignas reales y fundamentadas para contribuir así a la construcción de la autonomía.

Es entonces importante reflexionar acerca de cómo se actúa con los niños. La significatividad social de la figura del docente y su posicionamiento como profesional amerita una crítica y autocrítica permanente.

¿Qué sucede con el actuar de ciertos docentes que encubren en una aparente “frasecita, rima o canción” una orden?

¿Por qué decimos “**nos** sentamos, **nos** callamos, escuchamos, **nos** quedamos quietos”, “ay, ay, ay, no **nos** estamos portando bien”? Si es el adulto (docente - profesional de la enseñanza) el que tiene que dar las consignas claras a los niños, ¿por qué se incluye? ¿es “nos”, o ..por favor chicos “**se**” sientan o “**se**” callan, o escuchan, o ...?

El docente es un adulto, pero no es un adulto que debe mimetizarse con los niños, sí un adulto responsable en la institución escolar de acompañar a la familia en una sana construcción de pautas, normas y valores que contribuyan a la configuración de futuros adultos - ciudadanos que no deben acostumbrarse a recibir mensajes confusos o teñidos de engaños.

2. SANCIONES PIAGETIANAS

La implementación de castigos arbitrarios atentan contra la integridad psíquica del niño y no contribuyen con su desarrollo moral. Piaget estudió los tipos de sanciones que los adultos utilizan con los niños, y las sintetizó en dos grupos:

SANCIONES EXPIATORIAS y SANCIONES POR RECIPROCIDAD o RECIPROCAS (C. Kamii)

 Las **SANCIONES EXPIATORIAS:**

Se caracterizan por una mayor coacción y una relación arbitrario entre la sanción y el acto sancionado (Ejemplo: rompiste un libro / te portaste mal, no vas al parque. No hay una relación lógica entre romper el libro y no ir al parque)

En estas sanciones el niño no siente otra necesidad de cambiar su conducta que no sea la de evitar un castigo, esto puede provocar una escalada hacia una mayor coacción. Estas sanciones no implican aprendizajes, ya que el niño no asocia causa (conducta) con su efecto

(castigo) y por lo tanto no conducen a la autonomía.

Las **SANCIONES POR RECIPROCIDAD:**

Éstas, en cambio, se caracterizan por una coacción mínima y tienen una relación “lógica” o “natural” con el acto sancionado. (Si el niño rompe el libro, por ejemplo, el adulto puede hacerle ver que ya no podrá disfrutarlo y estimularlo para su reparación). El adulto, está ejerciendo en estos casos su autoridad, de manera tal que el niño entiende que debe reparar su conducta. Tiene así la posibilidad de actuar voluntariamente, construyendo sus propias reglas morales.

Piaget cita seis (6) sanciones por reciprocidad, aunque advierte que **cualquiera de ellas puede pasar a ser expiatoria si el adulto demuestra una actitud de castigo**. Además, **describe estas sanciones pero no las prescribe**, ya que para su aplicación, debe conocerse muy bien el niño, la situación, el contexto y sus posibles consecuencias.

Algunas sanciones expiatorias citadas por Piaget son:

- Excluir al niño del grupo social
- Dejar que la “fechoría” engendre sus consecuencias materiales naturales y lógicas.
- Estimular la reparación.
- Censurar al niño sin castigo posterior, expresando desacuerdo y explicando “por qué”.

3. MODALIDADES DE INTERVENCIÓN


Claudia Gerstenhaber expresa que existen diferentes estilos en modalidad de intervención docente, por lo cual es necesario que el docente reconozca su estilo de conducción, sus puntos fuertes y débiles, para poder así establecer una relación con los resultados que obtiene con su grupo. Los maestros experimentan con frecuencia que una buena propuesta didáctica se desaprovecha cuando surgen conflictos entre los niños que obstaculizan su puesta en marcha.

Si el maestro percibe con claridad los efectos de sus intervenciones, podrá ejercer una conducción más adecuada a sus propósitos. Al indagar sobre sus propias prácticas podrá “observar” las formas habituales en que ofrece límites a los niños e iniciar una búsqueda de alternativas más eficaces.

En esta línea, la autora cita algunas prácticas que llama “ **errores comunes que todos hemos cometido alguna vez**”: las amenazas incumplidas, ofrecer “sobornos” y recompensas, opciones que nos son tales, comparar,

fomentar la competencia, obligar a pedir perdón, actitudes que identifica como obstáculos para una adecuada puesta de límites.

PROPUESTAS

 Como aporte para la revisión de estas intervenciones, Gerstenhaber realiza las siguientes propuestas y sugerencias para el docente:

- Brindar oportunidades para el juego y la expresión y verbalización de sentimientos.
- Evitar la imposición de pautas muy rápidas.
- Realizar propuestas para desarrollar competencias sociales.
- Organizar actividades en pequeños grupos.
- Dejar el material de juegos al alcance de los niños.
- Ofrecer comodidades para desarrollar acciones.
- Ofrecer un ambiente seguro para la exploración.
- Incorporar materiales nuevos.
- Atender la necesidad de movimientos de los niños.
- Ofrecer desafíos posibles de resolver.
- Planificar los pasajes de una actividad a otra, ofreciendo opciones de acción.

ASAMBLEAS EN EL JARDÍN DE INFANTES:

Existen experiencias de realización de “**asambleas**” en el Nivel Inicial, para el tratamiento de problemáticas vinculadas, entre otras, con conflictos y construcción de normas. Citaremos una experiencia llevada a cabo en Bahía Blanca y publicada por Elsa A. de Brid en 1989.

En el texto, consideran a la asamblea como un espacio pedagógico valioso para “aprender a: pensar, a hablar, a escuchar, a elegir, a expresarse con seguridad, a pedir la palabra, a esperar turno, a autodeterminarse, a intercambiar y solucionar problemas y contribuyendo así a la formación del juicio crítico”.

Estas reuniones (asambleas) se realizan con el grupo en su totalidad o por mitades si este es muy numeroso. La docente actúa como coordinadora y/o secretaria tomando notas. La asamblea tiene un presidente (alumno), elegido rotativamente por sus compañeros. El diálogo democrático que aquí se propone, permite construir normas, fundamentarlas, ofrecer a los alumnos opciones legítimas para que puedan adoptar decisiones votando por mayoría

“Para que los niños sean capaces de tomar buenas decisiones necesitan desarrollar una base sólida sobre la que realizar elecciones. Precisan opciones lícitas, que sean aceptadas por los demás y ecuanímes para practicar” (Brid).

La propuesta de la experiencia citada, puede retomarse desde marcos teóricos actuales como los desarrollados en los **Programas de**

Filosofía para Niños¹. En los mismos, el lugar que ocupa la “**comunidad de indagación**”, frente a la discusión de diversas problemáticas, con sus fundamentos (“razones”) es comparable a estas de asambleas (con “contenidos” a tratar, para que los diálogos no se estereotipen ni resulten “espacios pseudoterapéuticos”).

Las propuestas mencionadas son factibles de ampliar y enriquecer con el intercambio de nuevos textos, la lectura y la participación de todos.

Una vez más abrimos el diálogo.

Hemos iniciado el desarrollo de la problemática de los límites en el Nivel Inicial desde una mirada integradora de distintos enfoques y propuestas. Ofrecemos estas lecturas como aporte para la reflexión, el intercambio y la construcción colectiva de nuevas propuestas para incluir en el PEI, desde la propia realidad de cada institución.

Retomamos el primer párrafo de este documento: iniciamos un año muy difícil en nuestra vida como docentes y argentinos, por ello cada vez resulta más imprescindible el trabajo solidario y comprometido junto al otro. Esta tarea, sólo puede emprenderse en forma colectiva y con espíritu crítico.

Es posible que este tiempo represente una gran oportunidad - crisis es oportunidad - también es posible que la perdamos, tras el desánimo que la gravedad de la situación nos imprime. Frente a nosotros están los niños, los más débiles por su edad, los más postergados por la realidad social y económica.

“No tenemos en nuestras manos la solución de los problemas del mundo, pero ante los problemas del mundo tenemos nuestras manos”
(palabras de M. Menapache)

Lic. Susana González
Asesora Pedagógica

Prof. Delia Méndez
Directora de Educación Inicial

¹ Ver documento de la D.E.I. sobre el tema.

BIBLIOGRAFÍA

- ✎ Berstein, Basil, “La estructura del discurso pedagógico”, Madrid, Morata, 1993.
- ✎ Dabas, Elina, “Redes sociales, familia y escuela”, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- ✎ De Brid, Elsa, “Crecer”, Bahía Blanca, Ediciones Senda, 1989.
- ✎ Filmus, Daniel (comp.) “Para qué sirve la escuela”, Buenos Aires, Tesis, 1995.
- ✎ Frigerio, Graciela, Poggi, M, Tiramonti,G. y Aguerro,I, “Las instituciones educativas. Cara y Ceca”, Buenos Aires, Troquel, 1992.
- ✎ Gardner, Howard, “Inteligencias Múltiples”, Buenos Aires, Paidós, 1999.
- ✎ Gerstenhaber, Claudia, “Los límites, un mensaje de cuidado”, Buenos Aires, A.Z. Editora, 1997.
- ✎ Grey, Loren, “Disciplina sin tiranía”, Buenos Aires, Paidós, 1984.
- ✎ Goldberg, Mirta, “Una escuela más real y más nuestra”, artículo Diario Clarín 30/01/02.
- ✎ Kantor, Deborah, “Jardín de infantes: el autoritarismo que se filtra”, Buenos Aires, “La Obra para la Educación Inicial”, N° 10, 1988.
- ✎ Kamii, Constance y De Vries, Rheta, “La Teoría de Piaget y la Educación Preescolar”, Madrid, Visor, 1991.
- ✎ Obiols, Guillermo, “Adolescencia, postmodernismo y escuela secundaria”, Buenos Aires, Kapelusz, 1995.
- ✎ Shapiro, Lawrence, “La inteligencia emocional de los niños”, Buenos Aires, Vergara Editor, 1997.
- ✎ Sharp, Ann, “La otra educación”, Madrid, Morata, 1997.
- ✎ Tarnaruder, Teresa y otros, “La disciplina en la escuela media”, Buenos Aires, A.Z.Editora, 1995.