

6. LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA. LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

6.1. Intervención educativa y currículo en la primera infancia.

La intervención educativa en las primeras edades, en cualquiera de las múltiples formas que la misma puede asumir, está por lo general en estrecha relación con los modelos pedagógicos, que han de poner en práctica sus propios currículos, en dependencia de sus concepciones teóricas y metodológicas. Esto hace que ponerse de acuerdo sobre un currículo pertinente para estas edades no solo va a estar en dependencia de si es posible o no su concepción en la etapa, sino también de si todos están de acuerdo con el diseño que el mismo pueda tomar.

A su vez esto se relaciona con los niveles para los cuales tales currículos se elaboran, y que son por lo general tres:

Un **primer nivel**, que se corresponde con el currículo oficial, en el que se explicitan los objetivos e intenciones educativas y culturales de la sociedad para una determinada etapa del desarrollo infantil;

Un **segundo nivel**, referente a la planificación institucional de la comunidad educativa en cuestión, que se materializa en el centro infantil;

Un **tercer nivel**, que concreta, a nivel de planificación del aula, los fundamentos generales y particulares del currículo, y que en ciertos sistemas educativos recibe el nombre de programación curricular.

Ello obliga a definir aunque sea de manera somera el concepto de currículo en la primera infancia, para de ahí partir a sus posibles formas de elaboración.

6.2. El concepto del currículo en la educación de la infancia.

Definir la necesidad y pertinencia de un currículo implica previamente ponerse de acuerdo respecto a lo que este ha de abarcar, y la definición de algunas cuestiones que son imprescindibles para un análisis concienzudo de este problema, y que engloban desde el mismo concepto de lo que constituye la niñez y el lugar que ocupa la primera infancia dentro de la misma, hasta consecuentemente, el sistema de influencias educativas indispensables para alcanzar los logros del desarrollo en la etapa, aspectos que ya han sido considerados previamente, para de ahí partir hacia la necesidad de elaborar un currículo para estas edades, si ello fuera el caso.

Al respecto, una de las cuestiones que ha suscitado mayor discusión desde los principios del pasado siglo, consiste en la pertinencia y necesidad de un currículo en la primera infancia. Aquí se encuentran las posturas más extremas: desde aquellos que niegan absolutamente la existencia de un programa para los niños de esta edad y, por lo tanto, *refutan la necesidad de un currículo*,

hasta aquellos que conciben a la educación en esta edad semejante a las posteriores y, por consiguiente, plantean la obligación de contar *con un currículo, generalmente diseñado en forma de programas, con estructura, contenidos y términos muy semejantes a los utilizados en edades posteriores*, si bien con su lógica adecuación a las menores posibilidades que supuestamente caracterizan a los niños de esta edad.

En realidad, los argumentos planteados por una u otra posición cuentan con razones importantes, y la respuesta obviamente no puede darse a la ligera, sino un análisis superficial. Para ello se requiere profundizar en las propias particularidades de la primera infancia, lo cual ya se ha analizado, por una parte, y por otra, en las características y condiciones que requiere y ha de reunir un currículo en estas edades, para ser realmente un instrumento del desarrollo de los niños. Solo así es posible alcanzar algunos criterios que permitan llegar a una conclusión científicamente verdadera.

Los que detractan la necesidad de un currículo no han estado ajenos a toda la problemática que ha tenido la primera infancia, y consecuentemente a la educación infantil como sistema de influencias educativas dirigidas a la consecución de los logros del desarrollo en la etapa. Es decir, la falta de una concepción realmente científica de estos primeros años de la vida, los avatares de su valoración como períodos fragmentados del desarrollo, su enfoque como etapa preparatoria sin significación en sí misma, la traspolación de enfoques y concepciones escolares a la edad, unidos a concepciones teóricas básicamente descansando en enfoques maduracionistas y biólogos en los que el desarrollo está previamente determinado y donde la educación ha de adaptarse a este desarrollo y, en el mejor de los casos, a permitir la actualización de lo que está previamente determinado, fueron factores que en su conjunto fundamentaron la posición de la no pertinencia ni necesidad de un sistema de influencias educativas dirigidas a ese desarrollo, léase necesidad y pertinencia de un currículo.

Así, para este enfoque, *el propio desarrollo ha de garantizar por sí mismo el surgimiento y formación de estas cualidades y procesos psíquicos*, concretándose la acción educativa solamente, en las posturas extremas, a *propiciar las condiciones ambientales* para que este desarrollo natural se manifieste. Desde este punto de vista la educación espontánea, con sus diversas variantes, posibilita el desarrollo y hace innecesario la organización de un currículo que dirija todo el sistema de influencias educativas.

Realmente estas concepciones surgieron como reacción al enfoque tradicionalista, reproductivo, deductivo de la educación, *que centrado en el docente enfocaba al niño como un adulto en miniatura, pasivo ante las influencias educativas*. Esto, unido a las deficiencias e insuficiencias de muchos programas de la primera infancia, sedimentó esta posición que aún hoy en día, con algunas variantes, se mantiene vigente, aunque a decir verdad ya tomando características de referente histórico más que de posición defendible.

Pero, ¿es posible que se alcancen los logros del desarrollo sin que exista un sistema de influencias educativas que actúe en ese sentido?. La evidencia científica más actual demuestra que esto no es posible, independientemente de la concepción en que se sustente dicho sistema de influencias educativas. Si bien es cierto que la educación espontánea garantiza la formación de los procesos y cualidades básicos, que el medio, en el desarrollo actual del ser humano propicia las condiciones para el surgimiento de los mismos, *estos cualitativamente no llegan a alcanzar el nivel que pudiera ser esperable en la edad dados los avances del desarrollo científico-técnico de la sociedad en esta época.*

Incluso, en aquellos sistemas de influencias educativas, léase currículo, en que se elogia la nula o mínima participación del educador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los resultados que se obtienen en el desarrollo de los niños reflejan limitaciones que obligan a una participación más activa del adulto en esta interrelación, y han determinado introducir modificaciones en estas concepciones.

Aún en aquellos currículos en los cuales el adulto tiene una participación activa, el dejar las cosas al libre criterio absoluto del educador, sin una proyección al menos general de hacia donde dirigir la influencia educativa, tiene repercusiones en la consecución de los logros del desarrollo de los niños.

Mas, ¿qué enseñanza es verdaderamente una enseñanza desarrolladora?. **Aquella que posibilita que el niño por sí mismo encuentre las relaciones esenciales, elabore su base de orientación, construya sus propias estructuras cognitivas, sobre las condiciones que el adulto organiza de manera propicia.** Esto hace al niño el eje central del proceso educativo, en el cual por sí mismo construye su proceso psíquico, en las condiciones de una actividad, de su propia actividad, que es organizada, facilitada y orientada por el adulto.

El cambio de concepción respecto a la edad, y de su significación para el desarrollo general del individuo, unido a lo anterior, determina que los currículos en la etapa de la primera infancia sean concebidos de manera distinta, cambiando de programas para conocimientos, hábitos y habilidades, en programas de desarrollo dirigidos a los procesos y cualidades físicas y psíquicas del niño, lo que obviamente determina un cambio en los contenidos, los procedimientos metodológicos, los recursos y medios de enseñanza, y de las formas de evaluación de ese desarrollo.

Esto lleva a asumir la posición de la pertinencia y necesidad de un currículo para la primera infancia, como la posición más científica respecto a la formación, educación y desarrollo de los niños.

Lo importante ahora es definir qué tipo de currículo se hace necesario, en una edad donde la proyección de la educación ha de ir a la formación de las capacidades y habilidades más generales, y donde la mayoría de las actividades del niño tiene un carácter inespecífico, globalizado, totalizador.

Para definir como debe enfocarse un currículo en la primera infancia se hace preciso analizar las particularidades del desarrollo curricular e ir descartando, tomando en cuenta sus principios y enfoques fundamentales, y la caracterización de la edad previamente analizada, para tratar de alcanzar algunos criterios al respecto.

En este sentido, si se parte de la definición más general de que el currículo puede categorizarse como *el conjunto de supuestos de partida, las metas que se desean alcanzar, y los pasos a dar, para conseguir los logros que se plantean para la educación de las nuevas generaciones dentro de una sociedad dada*, se avizora que el currículo no solo ha de incluir el conjunto de conocimientos, hábitos y habilidades, y las actitudes en las que hay que trabajar, sino también hay que incluir estrategias, evaluación, consideración de los contextos entre otras cosas.

Entonces, aceptando esta definición más general del currículo anteriormente expuesta, se llega entonces a la conclusión de que existe un currículo para la educación de la primera infancia, que es posible hablar en términos de currículo para las edades tempranas. Esto es así porque a la educación en estas edades siempre se le plantean logros a alcanzar, obtener un determinado nivel de desarrollo, formar un cierto sistema de conocimientos, de adquisiciones cognoscitivas, afectivas y motrices que han de darse como consecuencia de esta educación.

Desde esta óptica general, **el currículo en la educación de la primera infancia puede definirse como un sistema de factores y elementos, con una estructura armónica y coherente, que se dirige a posibilitar aprendizajes relevantes en los niños, así como su desarrollo integral.**

Si existe un currículo, tiene por lo tanto que, a decir de H. Taba, contener un planteamiento de metas y objetivos, indicar alguna selección y organización del contexto, indicar o manifestar patrones de aprendizaje y enseñanza, y poseer un sistema de evaluación de los resultados. Una revisión de lo que se hace en la educación infantil en la mayoría de los países, independientemente de la manera en que se expresen, refleja que todo eso está presente en las concepciones predominantes en esos países y, por lo tanto, plantean la existencia de un currículo en su sentido más general, sea una definición ampliada o extendida del mismo.

Si existe currículo, se deriva consecuentemente la existencia de un desarrollo curricular, adecuado necesaria e imprescindible a las particularidades de la edad, por lo que los principios que se establecen y rigen el desarrollo curricular han de considerarse en su enfoque más general, y por lo tanto, diferenciado.

Por supuesto, este análisis del currículo, visto a la luz de las proyecciones modernas implica diversos problemas a los cuales hay que darle solución y respuesta: su definición, sus fundamentos, los factores que intervienen, sus componentes, sus modalidades, sus posibilidades y demandas, pues no se pueden trasladar mecánicamente

los criterios existentes para otras edades, y en particular, el cómo articularlos con el siguiente nivel de la educación básica.

La respuesta más importante va a estribar en que tipo de currículo ha de caracterizar a la educación infantil, que puede llevar desde considerarlo como algo exclusivamente técnico y que comprende, por lo tanto, lo referente al proceso de enseñanza-aprendizaje, hasta una concepción que implique todo el contexto social, y las relaciones y demandas que se derivan de sus proposiciones.

En este sentido, no es posible definir el currículo en la educación de la primera infancia, sin antes establecer que se plantea a la educación en las primeras edades desde el punto de vista de sus principales paradigmas.

6.3. Paradigmas de la educación de la primera infancia.

Un paradigma educacional es un conjunto de creencias, valores, teorías, que hacen referencia a realizaciones validadas y consideradas ejemplares, por lo que asumen carácter normativo general que comparte una comunidad científica. Es un modelo, un tipo ejemplar.

Estos paradigmas, que se supone son lineamientos teóricos básicos fundamentales de la educación infantil, pueden ser generales, o funcionar a nivel general dirigiendo la proyección fundamental de la educación en la edad; o particulares, más dirigidos a los aspectos metodológicos y, por lo tanto, susceptibles de mayores divergencias en la medida en que se asume una u otra posición en los fundamentos del currículo.

Los paradigmas generales son:

A) La necesidad y derecho del niño a una educación oportuna y pertinente a sus necesidades y características.

B) La concepción del niño como un sujeto que aprende, con características propias individuales y de su etapa etaria.

C) La educación es un proceso de educación integral, a través de vías que potencian el aprendizaje autónomo del niño.

D) La educación de los niños ha de concebirse como un complemento de la educación familiar.

E) La educación de los niños pobres ha de tener las mismas posibilidades de los niños de estratos sociales más favorecidos.

F) La validez de una diversidad de modelos operativos de educación de la infancia que respondan de manera más adecuada a las necesidades de los niños y sus familias.

G) La consideración de que en el quehacer educativo en la primera infancia intervienen un conjunto amplio e integrado de diversos factores.

H) La educación de la infancia ha de dirigirse a alcanzar el desarrollo integral del niño.

I) La concepción de un currículo para el desarrollo de los niños en estas edades.

Desde el punto de vista metodológico se plantean a su vez paradigmas a tomar en consideración en el trabajo educativo en la edad:

- Las experiencias de aprendizaje deben ser concretas, vivenciales, graduadas y acordes con la etapa del desarrollo.
- La concepción del juego como recurso metodológico esencial del trabajo pedagógico.
- La formación de un ambiente humano comprometido, grato y acogedor, que posibilite el bienestar emocional de los niños.
- La flexibilidad en la educación, para posibilitar mayores adecuaciones a los intereses del niño, y mayores posibilidades de opción e independencia.

Estos paradigmas han de caracterizar los currículos de la primera infancia, independientemente de variaciones y alternativas teóricas, y señalan aspectos fundamentales que intervienen en la educación y desarrollo de estos niños que son independientes de la proyección teórica de los que elaboran el currículo.

A su vez, a la educación en estas edades se le plantean diversos requerimientos que han de ser tomados en cuenta para que la enseñanza y la educación sean realmente desarrolladoras, que organizan y dirigen este proceso, y los cuales, necesariamente han de ser tomados en consideración en el momento de concebir un currículo para estas edades. Estos requisitos o condiciones son:

1. El proceso educativo ha de tener un alto nivel de exigencias.

Esto implica que, partiendo de lo que ya el niño tiene asimilado, de su nivel actual de desarrollo, y que la da la base para la incorporación de nuevos conocimientos, se le sitúen conocimientos, formación de hábitos y habilidades, establecimiento de relaciones, que signifiquen algo por encima de lo que ya tiene adquirido, la adquisición de nuevas destrezas y posibilidades, que se correspondan con nuevas y más altas realizaciones. Si el proceso educativo solamente exige lo que ya el niño sabe hacer, esto solo reforzará o ejercitará lo que ya posee, pero no alcanzará un nuevo desarrollo.

Plantear un alto nivel de exigencias no quiere decir en ningún momento que se le exija mucho más allá de lo que ya sea capaz de hacer, o traer conocimientos de otras edades que no se corresponden con su etapa de desarrollo, no significa acelerar la enseñanza.

En este sentido, la incorporación de los nuevos conocimientos puede implicar que el educando utilice niveles de ayuda, que pueden ir desde una simple orientación, una sugerencia directa, o la propia demostración, los cuales han de ir siendo innecesarios en la medida en que el niño vaya descubriendo las relaciones esenciales por sí solo, y logre la nueva adquisición.

2. El proceso educativo ha de ser activo.

Esto significa que la propia actividad del niño ha de constituirse en el centro de la interrelación de la enseñanza y el aprendizaje, el niño debe hacer por sí mismo lo que puede y debe hacer, pues cada vez que se le impide realizar por sí mismo lo que ya él es capaz, se está coartando su desarrollo. En el propio proceso de su actividad es donde se forman en el niño las cualidades y propiedades psíquicas que han de permitir la realización, donde crea e inventa, y se da la construcción de su propio pensamiento. En esa actividad el aprendizaje ha de ser un aprendizaje activo, donde la asimilación de las relaciones esenciales esté en el mismo niño, lo cual hace entonces a la enseñanza verdaderamente desarrolladora, y posibilita que, junto con la comunicación, se garantice de forma más efectiva el logro que se plantea al proceso educativo.

3. El proceso educativo ha de ser significativo.

Considerar que el proceso educativo tenga una significación y sentido para el niño, quiere decir que lo nuevo a aprender se inserte de manera armónica en lo ya adquirido, de modo que para el niño esto tenga una real comprensión de lo que hace y por qué lo hace. Desde este punto de vista la actividad tiene que tener un sentido para el niño, no de hacer algo que no entiende el para qué ni el porqué, sino de algo que realmente quiere hacer, que le satisface y al cual le ve un objetivo determinado.

4. El proceso educativo ha de ser interactivo.

En un sistema educativo moderno, el niño no debe encontrarse aislado o solamente con su educador, sino que está inmerso dentro de su grupo de coetáneos, que conforman un pequeño colectivo infantil, con sus normas, leyes y estructura interna. Solo en la participación con los otros, en la actividad conjunta con los demás, es que puede lograrse la comunicación, la interrelación, el intercambio de ideas, que son propiciadores del desarrollo. Esta interacción ha de ser tanto entre los niños entre sí, como de cada niño con su educador, de tal modo que posibilite la atención grupal e individual que cada miembro del grupo infantil requiere.

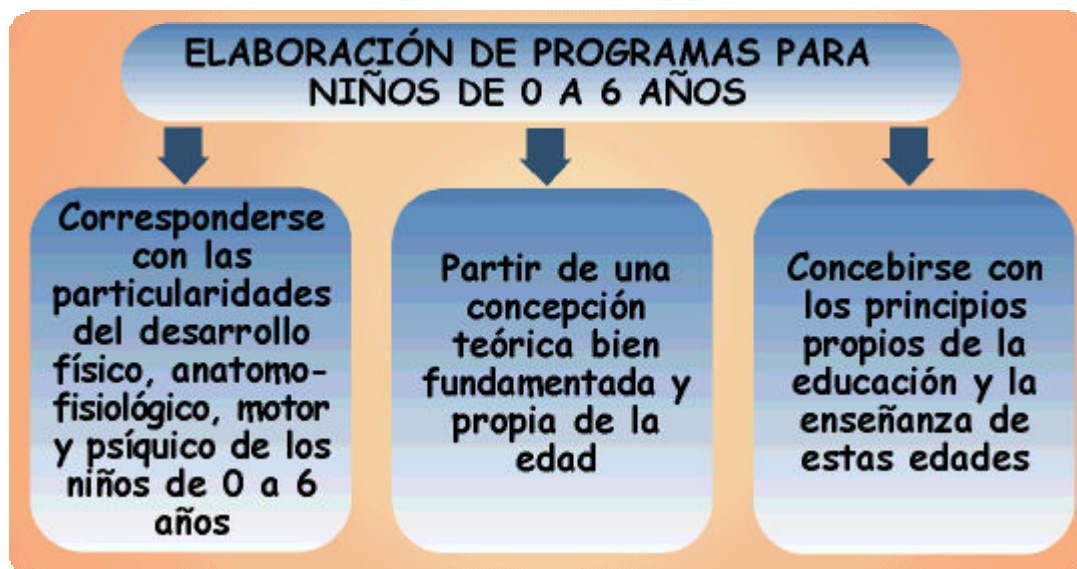
5. El proceso educativo ha de permitir la participación reflexiva del niño.

Las actividades que los niños de estas primeras edades han de realizar no solamente han de posibilitar que comprendan lo que hay que hacer y como hacerlo, sino a la vez, para qué hacerlo, y en la medida en que aumentan en edad, el ir creando un plan de acción mental de los pasos que han de realizar para culminar con éxito la tarea. Esto contribuye a desarrollar su pensamiento y la capacidad para aprender, y su aceptación del que hacer.

Partiendo de la existencia entonces de estos paradigmas y del currículo como categoría general se plantea entonces que particularidades y condiciones deben poseer los programas de educación para estas edades iniciales de la vida.

6.4. Los programas de educación infantil. Características y propiedades.

En la elaboración de programas para los niños de 0 a 6 años es imprescindible considerar algunas cuestiones generales, propias de cualquier programa educativo; y otras particulares, dadas por las características de los niños a los cuales se dirigen. Entre ellas están:



A. El programa educativo a desarrollar ha de corresponderse con las particularidades del desarrollo físico, anatomofisiológico, motor y psíquico de los niños de 0 a 6 años.

Esto que parece un planteamiento innecesario o redundante, es una cuestión de singular importancia, pues no son pocos los programas de educación de la primera infancia que adolecen de una correspondencia científica con las particularidades del desarrollo de los niños en esta etapa. Aquí se destacan algunas situaciones:

- La consideración en el programa de solamente algunos aspectos del desarrollo, con omisión de otros, o darle un peso excesivo a determinadas áreas del desarrollo en detrimento de otras. Esto hace que existan programas "cognitivos", programas "psicomotores", etc., en lo que el énfasis se concentra en la concepción teórica que los sustenta, pues en dependencia de la misma, así se concibe el programa, a partir de la concepción del desarrollo infantil que la misma señala. En este sentido, si bien los elementos que tienen que ver con lo físico, lo motor y lo psíquico, suelen estar representados (aunque a veces con un reduccionismo entre estas áreas), lo referente a lo anatomofisiológico, las particularidades fisiológicas, se omite con gran frecuencia en estos programas y que, consecuentemente, adolecen de indicaciones, procedimientos, etc., que tengan que ver con esto. **Tanto es así que hay muchos programas en los que no hay una simple mención al tiempo que deben durar las actividades pedagógicas, lo cual está estrechamente relacionado con el sistema nervioso del niño, su capacidad de trabajo y rendimiento intelectual, y la posibilidad de fatiga funcional de su organismo.**

- La introducción de **concepciones de edades escolares superiores** en la concepción del programa y la correspondiente organización del proceso educativo. Esta es una problemática harto frecuente en la elaboración de los currículos, que se manifiesta tanto en los objetivos y contenidos, como en los procedimientos metodológicos y el enfoque de la evaluación, en la estructura formal del programa; y en la organización del trabajo educativo. La problemática de los objetivos y contenidos tiene dos manifestaciones importantes: la introducción de contenidos de otras edades que se conciben dentro de la edad (**lo que tienen que ver con los criterios de la aceleración del desarrollo**) por una parte; y por otra, el concebir el contenido semejante a las asignaturas de la escuela primaria, tanto desde el punto de vista formal (y así se habla de unidades, ejes temáticos, etc.), como del enfoque del contenido (fraccionados, segmentados, no interrelacionados u organizados como sistemas de conocimientos). Esto, por supuesto, está estrechamente relacionado con el poco conocimiento de las particularidades del desarrollo del niño de esta edad, la cual se enfoca como una premisa de la verdaderamente importante, la escolar, o como una fase preparatoria de la misma, lo que determina que se conciba entonces con programas, formas organizativas, de sistematización de conocimientos, semejantes a la edad y la escuela primaria.

En este sentido, dadas las particularidades del pensamiento y la percepción del niño, **los contenidos han de estar dirigidos a la formación de las capacidades y habilidades más generales, con un enfoque globalizado, en la que los distintos contenidos se interrelacionen y se asuman de manera general, y no específica.** Contenidos que han de concebirse con una unidad de los procesos cognoscitivos y afectivos; y no como áreas aisladas de desarrollo sin interrelación alguna entre sí.

Todo ello se refleja en la organización del proceso educativo, donde la actividad pedagógica, que tiene sus particularidades propias, se concibe como una clase, en el sentido estricto de la palabra, y la organización del tiempo como el de una escuela, sin entrar a considerar los procedimientos metodológicos y organizativos que se estructuran igualmente con un enfoque escolar.

Todo esto hace que a veces el programa educativo establecido, tanto por su concepción como por su estructura y organización, entre en contradicción con las particularidades del desarrollo, con su consecuente perjuicio en la consecución de estos logros y la estabilidad psíquica de los niños.

- La no correspondencia de los programas de educación con los objetivos que a la misma se plantean, dada la falta de una concepción verdaderamente científica del desarrollo en esta etapa de la vida. Esto se hace más evidente en los programas que se conciben como sistemas de conocimientos, hábitos y habilidades, partiendo de la idea de que esta edad es preparatoria de la escolar, y que lo importante es darle al niño el mayor número de conocimientos posibles para facilitar dicho aprendizaje escolar. El enfoque más actual de los objetivos de la educación infantil, consistente en **lograr el máximo desarrollo de todas las potencialidades psíquicas y físicas del niño**, transforman la concepción de

los programas, que se convierten de programas para la formación de habilidades y conocimientos específicos en programas de desarrollo, en lo que lo más importante es formar capacidades generales, como anteriormente se había señalado. Enfocar el programa de educación de la primera infancia de esta manera lo hace un programa más ligero, es decir, en un programa que no tiene que tener al niño permanentemente en una actividad pedagógica, a veces sobrepasando su capacidad de trabajo, a un programa en que el niño juegue, desarrolle su propia iniciativa y creatividad, busque por sí mismo las relaciones esenciales, construya su conocimiento bajo la apropiada orientación del educador. **Lo importante no es el conocimiento en sí, sino formar los instrumentos del conocimiento, los procesos y propiedades psíquicas que permitan la asimilación creadora por el propio niño de las más importantes relaciones de la realidad objetiva.**

Son incalculables las posibilidades del desarrollo intelectual y cognoscitivo de los niños de las primeras edades, lo difícil es cómo hacerles asequibles estas potencialidades y encontrar los medios apropiados dadas las características de la edad. Los viejos métodos de reforzamiento, la repetición y la asimilación excesiva de información han de quedar en el pasado y buscar nuevas formas de realización, **que se apoyen en un aprendizaje activo por parte del menor y en el cual a la asimilación de los conocimientos se dé en una actividad rica y dinámica, que posibilite al niño una incorporación activa de las relaciones que se dan en el mundo de los objetos y las ideas que lo rodean.**

B. El programa ha de partir de una concepción teórica bien fundamentada y propia de la edad.

Si bien todo el programa de educación tiene que partir de un conocimiento profundo del desarrollo del niño de esta edad, para que exista una correspondencia entre los contenidos del programa y los niveles de desarrollo que se pretende alcanzar, también lo ha de hacer de una concepción teórica general que fundamente dicho programa. En este aspecto se dan cuatro problemáticas fundamentales que con frecuencia suelen observarse en estos programas:

1. **Algunos programas de educación temprana no explicitan su enfoque teórico**, el cual tiene que ser deducido a veces del estudio de sus procedimientos metodológicos, lo cual puede llevar a inexactitudes y confusiones.
2. **Otros explicitan el enfoque conceptual del cual parten, pero luego no se da correspondencia de la teoría con los procedimientos metodológicos que plantean.**
3. **Muchos programas son eclécticos** y se apoyan en varios enfoques conceptuales, a veces antagónicos y contradictorios entre sí, al ser asimiladas de manera mecánica las teorías que los sustentan. En este caso se observa que los procedimientos metodológicos son igualmente eclécticos y donde a veces ni siquiera hay correspondencia con algunas de sus fundamentaciones teóricas.
4. **Se da el caso de programas que tienden a separar la etapa en dos sub-etapas.** En este caso suele no darse una unidad conceptual entre una edad y la

otra y se recomiendan enfoques y criterios metodológicos disímiles, que resultan extraordinariamente nocivos para los niños que en el tránsito de un período a otro son sometidos a diferentes formas de organización y sistema de aprendizaje, y complicados para los educadores, que a veces tienen que abandonar sus procedimientos metodológicos usados hasta el momento para apropiarse de otros en ocasiones diametralmente distintos.

Desde el análisis de estas problemáticas, un programa de educación para estas edades científicamente concebido **ha de explicitar la posición teórica de la cual parte y existir correspondencia entre lo que se argumenta teóricamente y lo que luego se hace en la práctica pedagógica.** De este modo la teoría dirige la acción metodológica y la práctica pedagógica ayuda a confirmar y profundizar el enfoque teórico del que parte, la teoría se confirma en la práctica, que es el criterio de la verdad, y a su vez la práctica perfecciona y consolida la teoría.

Esto es particularmente importante, porque ninguna teoría psicológica y pedagógica puede abarcar todas las posibles manifestaciones que la práctica pedagógica pueda plantear al educador que, pertrechado sólidamente de los principios teóricos, puede solucionar de manera eficiente la diversidad de situaciones que se le pueden presentar en su accionar cotidiano en el trabajo educativo.

Un programa de educación de la primera infancia ha de corresponderse teóricamente con un solo enfoque conceptual, cualquiera que éste sea y asimilar dialécticamente lo mejor de otras concepciones que sean compatibles con el mismo. Asimilar dialécticamente quiere decir que cualquier forma organizativa, contenido, procedimiento, método, pueden ser integrados al propio programa siempre que se filtre, se le decante y se conciba dentro de su concepción teórica, haciendo las modificaciones necesarias para permitir esta fusión.

Desafortunadamente esto no suele hacerse, y lo más común es que se tomen estas conductas tal cual lo establecen las otras teorías, de manera mecánica y cayendo en un eclecticismo. Hacer un programa cerrado, que no admite la inclusión de ningún otro proceder teórico y metodológico, es tan perjudicial como el ser ecléctico, pues *en todo enfoque siempre hay elementos de verdades científicas, que nutren la ciencia psicológica y pedagógica en un haz de conocimientos que proviene del estudio y la investigación de muchos*, sin que la verdad científica sea patrimonio de una única escuela o posición teórica.

C. El programa de educación de la primera infancia ha de concebirse con los principios propios de la educación y la enseñanza de estas edades.

Realmente, cuando se habla de los principios de la enseñanza y la educación, se dice de principios que son generales a cualquier nivel de educación, que se concretan y particularizan en cada edad. En el caso de la edad que nos ocupa, considerada la misma desde el nacimiento hasta la crisis de los seis-siete años, implica necesariamente la adecuación de estos principios generales y su particularización del proceso educativo en la edad, dada la obligatoria correspondencia ya señalada con las características del desarrollo en estas edades.

Ninguno de estos fundamentos y principios tienen un carácter de opcionalidad, pues cada uno de ellos aporta algo al desarrollo y, por tanto, a la concepción del propio currículo, señalar que un tipo de fundamento es más importante que otro, es olvidar que el niño constituye en sí mismo una unidad biopsicosocial donde cada área del desarrollo tiene importancia por sí y una estrecha interrelación con las demás.

Estos principios generales son:

□ **La educación ha de dirigirse al desarrollo integral del niño.**

El proceso educativo implica en su esencia que mediante el mismo se alcancen los logros del desarrollo en todos los niños. No obstante, con frecuencia se habla de modelos curriculares que se enfocan hacia determinados aspectos del desarrollo, o priorizan unas áreas con respecto a otras. Esto va contra lo que ha de constituir un principio educativo básico: que el niño se desarrolle plena y armónicamente, tanto en lo que respecta a lo cognitivo o intelectual, como lo referente a lo físico y motor, lo afectivo-motivacional, lo estético y moral.

Esto tiene dos implicaciones prácticas importantes: que las actividades pedagógicas engloben todos los aspectos del desarrollo y que tengan la secuencia apropiada para un aprendizaje exitoso por los niños, y por otra parte, que las mismas mantengan la apropiada intervencionalidad horizontal y vertical, a la vez que dentro de cada actividad, se procure activar las demás.

□ **La educación y la enseñanza del niño en las condiciones del medio circundante.**

Esto quiere decir que no puede concebirse la educación del niño ajena a las particularidades del medio social en el que se desenvuelve, en interrelación constante con ese medio y con procesos educativos fundamentados en el sistema de relaciones de dicho medio, sin crear ambientes artificiales o medios sui generis del trabajo educativo. Esto es extensible a los procedimientos metodológicos, que han de concebirse en unidad estrecha con las particularidades del medio circundante y donde los logros del desarrollo han de concebirse en estrecha conexión con las condiciones sociales de vida y educación.

□ **El papel orientador del adulto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.**

El educador juega un rol en la orientación del proceso de asimilación por el niño de las relaciones del mundo que le rodea y no puede concebirse este proceso sin la participación del educador, que es quien organiza las condiciones y el sistema de influencias educativas para que el niño, por sí mismo, construya su conocimiento, busque por sí las relaciones esenciales, elabore su propia base de orientación. Por supuesto, la posición que el mismo ocupe va a estar en estrecha dependencia con la concepción teórica del programa, y podrá ser más o menos directiva, orientadora o facilitadora, pero siempre formando parte del proceso de

enseñanza-educación del menor y nunca estableciendo que la educación espontánea, o el niño por sí solo, sea capaz de alcanzar todos los logros del desarrollo esperables.

□ **La propia actividad del niño.**

La apropiación de la experiencia social acumulada por parte del niño, no sólo va a depender del adulto, sino que está en estrecha relación con su propia actividad, pues las propiedades y facultades psíquicas se forman y dependen de la actividad. Si la actividad no es rica, si el niño no juega un rol activo en este proceso, la adquisición del conocimiento, la formación de la cualidad psíquica es pobre y fragmentada y nunca alcanza los niveles de desarrollo que cuando el mismo es adquirido en un proceso de una actividad efectiva. Cada etapa del desarrollo va a estar caracterizada por una actividad fundamental que guía ese desarrollo. En esta etapa tres actividades van a caracterizar este desarrollo: la **comunicación emocional** niño-adulto en la lactancia, la **actividad con objetos** en la edad temprana, **el juego** a partir de los tres años, a los que se unen diversas actividades de la vida cotidiana, productivas de diverso tipo: modelado, dibujo, entre otras, que posibilitan en un mayor grado ese desarrollo.

□ **La educación y la enseñanza dentro del grupo infantil.**

La personalidad se forma en el sistema de relaciones sociales en que se desenvuelve el individuo, es un producto de sus condiciones de vida y educación. Si esto es así, la educación del niño ha de concebirse en el grupo, en la interrelación de unos niños con otros, en la pequeña sociedad que constituye el grupo infantil, que tiene normas, valores, posiciones; y una dinámica que le es propia. Es en este medio social que ha de realizarse el proceso enseñanza-educación, sin aislar al niño del contacto con los otros, no promocionando un enfoque individualista del desarrollo, lo cual no quiere decir que el niño no tenga oportunidades dentro del grupo de actuar por sí mismo y por sí solo.

□ **La educación en la independencia y la propia iniciativa.**

El proceso educativo ha de estar dirigido a que el niño sea capaz de tomar decisiones propias, de actuar y valerse por sí mismo, de que seleccione de motu propio aquello que quiere hacer y cuando lo debe hacer, sin que se le impongan restricciones innecesarias. Por supuesto esto no implica que el niño haga lo que le venga en gana y sin condiciones, lo que se pretende es reflejar que sean autónomos, independientes y capaces de afrontar las más diversas situaciones de la vida cotidiana sin necesidad de estar reclamando continuamente al adulto.

La actividad libre y el juego constituyen momentos idóneos de la rutina diaria para desarrollar la autonomía y la libre selección de lo que se desea hacer, por lo que el currículo de la primera infancia debe promover amplios espacios para que esto pueda llevarse a cabo. Naturalmente, ejercer el propio derecho significa respetar el derecho de

los demás, por lo que deben existir limitaciones que regulen la iniciativa y la independencia de cada niño para posibilitar una realización armónica del derecho grupal.

Dentro de la independencia y la iniciativa ha de tomarse en consideración la etapa del desarrollo en que se encuentran los niños, para ajustar sus posibilidades de acción libre, y evitar que el ejercicio de la independencia pueda causarles un daño o peligro potencial.

El autovalidismo: calzarse, vestirse, comer por sí solo, bañarse, entre otros hábitos culturales, entra también dentro de este principio, y desde la más temprana edad, ha de comenzar a trabajarse para lograr su nivel apropiado de acuerdo con el período del desarrollo.

□ **La educación en la individualidad.**

Si bien un principio educativo fundamental es aquel de realizar la educación dentro del grupo infantil, la misma ha de considerar la individualidad de cada niño. Al igual que con el principio de la actividad, la individualidad puede ser considerada como un fundamento pedagógico respecto a la singularidad de cada niño, y que ha de reflejarse en cada aspecto de su vida diaria: en las actividades pedagógicas, en el juego y la actividad libre, en la satisfacción de necesidades básicas, en la formación de hábitos, etc.

Lo esencial también como principio educativo es el de orientar la no utilización de esquemas en el trabajo educativo, pues las mismas condiciones no funcionan de igual manera para todos los niños, lo que incluso empieza hasta antes de ingresar al centro infantil y durante su adaptación, en la que el principio de la individualidad constituye un principio general de todas las acciones que se realizan para posibilitar una incorporación satisfactoria a la vida y rutina diaria del centro infantil.

Por lo tanto, no es lo mismo plantear la atención a las diferencias individuales, lo cual forma parte de cualquier fundamento pedagógico, y que se convierte en un procedimiento metodológico, a valorar la singularidad de los niños en la concepción del currículo, lo cual está más referido al proceso de formación de la personalidad, y donde cada niño ha de encontrar las condiciones para poder manifestarse como un individuo, como un ser único e irrepetible.

Los principios generales anteriormente analizados son afines a cualquier nivel de enseñanza, que se particularizan en el caso de la educación de la infancia, por las características de esta etapa del desarrollo. No obstante, la pedagogía y psicología actual más modernas consideran además otros principios más específicos. Estos principios se refieren tanto a los factores que condicionan el proceso educativo como a las particularidades y características de los niños, en correspondencia con la etapa del desarrollo, y que pueden expresarse como lineamientos que orientan su estructuración y su orientación metodológica. Entre los principales tenemos:

□ **El centro de todo proceso educativo lo constituye el niño.**

El programa de educación tiene el objetivo central de lograr el máximo desarrollo de todas las potencialidades físicas y psíquicas del niño, lo cual no puede lógicamente alcanzarse sin que el niño participe activamente en todo el proceso. Establecer que el niño es el centro de la actividad pedagógica, significa que la organización de su vida cotidiana en el centro de educación o en la vía no formal, la estructuración de las actividades que se planifican, los métodos y procedimientos de trabajo didáctico, las relaciones que se establecen entre el educador y los niños, tienen que estar en correspondencia con su edad, sus intereses y necesidades, y poseer un significado y sentido personal.

Los fines y objetivos de la educación han de estar necesariamente condicionados en el proceso docente-educativo, lo que implica que debe buscar por sí mismo las relaciones esenciales, elaborar su propia base de orientación, construir su actividad mental, y participar activamente en la determinación de que hacer y como hacerlo, es decir, que comprenda la finalidad de sus acciones.

Este lugar central que ocupa el niño ha de conjugarse con el principio general que establece que el adulto juega un rol principal como orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues es el que organiza, estructura y orienta el proceso pedagógico que ha de conducir al desarrollo. Esto está dado porque en la edad infantil las experiencias del niño son aún limitadas, el dominio de sus procedimientos para hacer necesitan de mayor orientación, y sus posibilidades para el trabajo independiente están todavía en una etapa inicial de realización.

□ **Integración de la actividad y la comunicación en el proceso educativo.**

La actividad y la comunicación, como categorías generales del desarrollo, son las que posibilitan en cada niño la asimilación de la experiencia histórico-cultural. En el transcurso de los diferentes tipos de actividad y en las formas de comunicación e interrelación que se establecen entre los niños y los que le rodean, es que se forman las más diversas capacidades, propiedades y cualidades de la personalidad.

Aunque todas las actividades contribuyen al desarrollo infantil, existen algunas que resultan más significativas en una determinada etapa: la comunicación emocional niño-adulto en la lactancia; la actividad con objetos en la edad temprana; el juego, cuando son más mayores.

La comunicación, oral y afectiva, del educador con sus niños constituye un fundamento básico del proceso educativo, y es a través de esta comunicación que se le transmiten las experiencias vitales.

De esta manera, las acciones pedagógicas con los niños han de desarrollarse dentro de una actividad y caracterizarse por la más amplia comunicación, tanto de los educadores con los niños como de estos entre sí, de esta manera se da una asimilación más efectiva de la experiencia social, que redundará en una mayor calidad de los procesos y cualidades psíquicas que la posibilitan.

□ **La unidad entre lo instructivo y lo formativo.**

En la etapa de la primera infancia se sientan las bases fundamentales de las cualidades de la personalidad, por lo que la unidad de lo correspondiente a la enseñanza y a la educación cobra una particular importancia. En este sentido, el programa no solamente ha de comprender las posibilidades de alcanzar un determinado nivel de los procesos cognoscitivos, sino también de los afectivos-motivacionales, de modo tal de lograr un ciudadano completo y multifacético. En todos los momentos de la vida diaria el niño en el centro, además de promoverse lo instructivo (siempre en relación con las particularidades de la edad), ha de conformarse lo formativo, la educación de sentimientos de amor y respeto hacia la familia, sus coetáneos y los educadores, hacia el país y los símbolos que la representan, hacia el trabajo que realizan las personas que le rodean y la satisfacción e cumplir con sencillas tareas, así como la de cualidades personales positivas, como la bondad, la veracidad, la honestidad y la perseverancia, la cooperación y la ayuda mutua, entre otras. Esto, por supuesto, dentro de actividades propias de la edad, que permitan que las mismas tengan una significación y sentido personal para el niño.

□ **La sistematización de los diferentes componentes del proceso educativo.**

Los componentes del proceso educativo: objetivos, contenidos, métodos y procedimientos metodológicos, medios y recursos didácticos, y formas de evaluación, han de tener una necesaria interrelación y sistematización dentro del programa.

Esta sistematización se expresa en distintas formas de relación, tanto entre las distintas áreas de desarrollo para un mismo ciclo o año de vida, dentro de una misma área de desarrollo, entre los diferentes años de vida, implicando una articulación transversal y vertical del programa, como de este con el inicio del programa educativo de la escuela, al transitar el niño de la educación primaria.

Estas relaciones deben ser tenidas en cuenta para los diferentes componentes del proceso educativo que ha de promover en toda su extensión la unidad de los procesos cognitivos y afectivos, que han de darse en integración, de forma tal que todo momento del proceso sea al mismo tiempo instructivo y formativo, desarrollador de la personalidad en su integridad.

□ **La atención a las diferencias individuales.**

Este principio, aunque general para todos los niveles de educación, es singularmente importante en esta etapa, ya que por darse el desarrollo sobre estructuras que están en pleno proceso de formación, maduración y perfeccionamiento, y de manera brusca y acelerada, propicia que se den mayores posibilidades para la existencia de diferentes ritmos en el

desarrollo de los niños, en sus distintas subetapas dentro de la edad, y aún dentro de los niños de un mismo grupo etario.

El trabajo diferenciado es indispensable, pues cada niño tiene sus propias particularidades que lo hacen único, y hay que potenciar las posibilidades individuales para alcanzar el máximo desarrollo en cada niño. Esto se expresa metodológicamente, no en crear actividades específicas para cada niño, sino en actividades que planteen diferentes niveles de complejidad, para cada niño y para cada pequeño grupo de niños de similares características, dentro del trabajo educativo grupal, lo cual ha de estar concebido dentro de las orientaciones metodológicas del programa. Este tratamiento diferenciado no tiene porque realizarse exclusivamente de forma aislada, si bien esta manera puede ser utilizada para niños con posibilidades por encima de la norma, y con los que presentan algunas deficiencias o tienen un ritmo más lento de desarrollo.

La atención a las diferencias individuales ha de realizarse de manera natural, de modo tal que los niños reciban el nivel de ayuda sin que se les haga conscientes de que sus tareas, o las preguntas a ellos dirigidas, son más sencillas o difíciles y complejas que las de los demás.

□ **La vinculación del centro y la familia.**

No por último, este principio deja de tener la importancia mayor. Las influencias educativas que el niño recibe en el hogar y en el centro o el grupo no formal, deben guardar una estrecha unidad e identificación. Ello determina que padres y educadores han de trabajar de conjunto, plantearse tareas comunes, utilizar formas similares de tratar al niño, de enseñarle, ofreciéndole ejemplos apropiados para su imitación.

El vínculo de la familia y la institución educativa presupone una doble proyección: el centro infantil proyectándose hacia la familia para diagnosticarla y conocer sus posibilidades y necesidades, las condiciones reales de la vida del niño, y orientar a los padres para lograr en el medio familiar la continuidad de la tarea educativa; la familia, proyectándose en la institución para ofrecer información, brindar apoyo, reforzar su potencial educativo. Se trata de una vinculación que plasme en un plan de intervención conjunta, objetivos e intereses que son afines, en una conjugación de motivos y acciones. La formación educativa de los padres es un imperativo del centro infantil, que resulta en esta estrategia un medio esencial que garantiza la comunicación efectiva entre padres y educadores, como vía para lograr un desarrollo pleno y una mayor satisfacción y alegría en los niños.

En suma, considerando todos los factores se puede destacar que un programa educativo para estas edades ha de contemplar:

Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades

Encauzar el desarrollo de una manera lo más adecuada posible. Si al niño se deja brotar de manera espontánea, no va a hacer lo que sea mejor para él, ni como niño, ni mucho menos como adulto. Hará lo que en cada momento le sea más atractivo. Por ello, es responsabilidad de los educadores y los padres irle aportando, en cada momento, aquello que exige o necesita. De este modo, en ningún momento, se sentirá oprimido. Hay que ir aportando en cada instante una educación acorde a sus necesidades, respetando siempre el momento evolutivo.

Para educar, es necesario que exista un modelo a imitar, alguien que sirva al niño de ejemplo en su proceso educativo. Una educación en la que el "leit motiv" sea "*haz lo que digo, pero no lo que hago*" es imposible. El niño es un permanente observador de sus padres y tratará por todos los medios ajustar su comportamiento a lo que vea.

Asimismo, todo el proceso debe darse en un contexto de afectividad de modo que el niño se encuentre, en cada momento, inmerso en un mundo amoroso y cariñoso para él, que motive y estimule sus capacidades potenciales. Un niño no puede disfrutar plenamente de la vida, y en consecuencia no podrá desarrollarse adecuadamente, si no se siente en confianza, en seguridad afectiva, si no se le escucha y reconoce en tanto que individuo.

Los programas de educación de la primera infancia como colofón han de proveer de **aprendizajes significativos.**

Para que esto se posibilite, el material de aprendizaje a ser presentado por el educador debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de la estructura lógica del área del desarrollo que se esté trabajando, como desde el punto de vista de la estructura psicológica del niño. Esto implica suscitar un *conflicto cognitivo* que provoque en el niño la necesidad de modificar los esquemas mentales con los que se representaba el mundo, proporcionándole una nueva información que le ayude a reequilibrar esos esquemas mentales que el educador, intencionadamente, ha tratado de romper.

La intervención educativa debe tener como objetivo prioritario el posibilitar que los niños realicen aprendizajes significativos por sí solos. Es decir, cultivar constructivamente su memoria comprensiva, ya que cuanto más rica sea la estructura cognitiva en donde se almacena la información, más fácil le será realizar aprendizajes por sí solos. Es, en el fondo, el llegar a lograr que los niños aprendan a aprender.

Por otra parte la intervención educativa es un proceso de interactividad, educadores-educando, o de educandos entre sí. Se ha de distinguir entre aquello que el niño es capaz de hacer y lo que es capaz de aprender con la ayuda de otras personas. La zona que se configura entre estos dos niveles, delimita el margen de incidencia de la acción educativa. El educador debe intervenir precisamente en aquellas actividades que un niño todavía no es capaz de realizar por sí mismo, pero que puede llegar a solucionar si recibe la ayuda pedagógica conveniente.

El aprendizaje significativo supone una intensa actividad por parte del niño, para establecer relaciones ricas entre el nuevo contenido y los esquemas de conocimientos ya existentes

A su vez, los programas han de poseer **un enfoque globalizador.**

La globalización está basada en el carácter sincrético de la percepción infantil, por lo cual el niño, al percibir la realidad, no la capta analíticamente, fragmentada en partes, sino por totalidades.

Los fundamentos de la globalización también pueden hallarse en la apropiación de la realidad social, ya que el **medio social no ofrece fragmentos de la vida sino esta en su totalidad.** Ello implica hacer una organización didáctica basada sobre las relaciones y no sobre elementos aislados, puesto que hay que preparar al niño por y para la vida.

La globalización no es algo puramente didáctico para el educador. Consiste en organizar el conocimiento atendiendo al interés del niño y a su desarrollo psicológico, preparándolo para que sea capaz de afrontar situaciones futuras. Es decir, no se trata de adquirir habilidades por separado, desconectadas entre sí, sino conjuntos de capacidades.

Hay que conseguir una educación positiva que prepare para la vida en lugar de disociarse de ella. No se trata de proporcionar al niño conocimientos aislados, separados de la vida, sino todo lo contrario: capacitarle para desenvolverse en ella de modo creativo y personal.

El aprendizaje no se produce por la suma o acumulación de conocimientos, sino estableciendo relaciones entre lo nuevo y lo ya sabido, experimentado o vivido. Es pues, un proceso global de acercamiento del individuo a la realidad que quiere conocer y que será más positivo cuanto que permita que las relaciones que se establezcan y los significados que se construyan sean amplios y diversificados. Adoptar un enfoque globalizador, que priorice la detección y resolución de problemas interesantes para los niños, contribuye a poner en marcha un proceso activo de construcción de significados que parte necesariamente de la motivación y de la implicación de los pequeños.

La globalización intenta dar al niño la materia del modo más parecido posible a cómo lo encuentra en la vida misma, es decir, en su totalidad.

La globalización exige como condición esencial la participación activa del niño y una determinación clara de objetivos para no dejar a la educación convertida en algo anárquico, que puede dejar muchas lagunas.

Los objetivos educativos pueden globalizarse de diversas maneras (*proyectos, unidades didácticas, centros motivadores, temas de interés, etc.*), que no solo presenten un carácter instructivo, sino también psicológico y social. Se trata de ordenar sobre un eje *un conjunto de nociones, actividades y ejercicios que deben ser aprendidos y realizados en torno a un tema significativo e interesante para el niño, en cuya realización se debe poner en juego todos sus poderes y facultades.*

En definitiva se trata de buscar las conductas que más le interesan al niño en la edad concreta en que se encuentra, para encauzar su actividad, convirtiendo esas capacidades en centros de aprendizaje.

En el desarrollo de los programas, se debe hacer especial hincapié en la construcción de ambientes y de situaciones donde los diversos juegos y situaciones traten varias áreas a la vez, evitando en lo posible la compartimentación de contenidos.

Finalmente, hemos de retomar lo referente a la pertinencia del programa educativo, por su crucial importancia a los fines de la educación de la primera infancia.

Plantear que un programa es pertinente, es establecer que el mismo está concebido de manera apropiada para el grupo poblacional para el cual se dirige, sin traspolación de patrones foráneos desacertados, sin una errada concepción de la edad, sin métodos, medios y procedimientos no apropiados en la etapa de desarrollo, entre otros factores.

El currículo tiene que ser pertinente antropológica, psicológica, pedagógica, ecológica, social y culturalmente. Una pertinencia que puede ser *general*, como concebir programas para una cultura latinoamericana o una cultura europea; y que puede ser *particular*, para cada tipo de sociedad, región o grupo específico de población. Esto plantea distintos niveles de pertinencia, entre los cuales ha de existir la natural correspondencia.

Hay un primer nivel de pertinencia, dado por las particulares propias que la edad y los logros de la ciencia pedagógica y psicológica ha establecido para esta etapa del desarrollo del individuo. Luego se sucede un nivel de pertinencia siguiente, en la que ya entran a jugar de manera más directa los elementos de la cultura y la idiosincrasia de una cultura general regional (en su sentido más amplio) y que son consustanciales a diversos grupos o sociedades, y finalmente, un nivel de pertinencia dado por la propia cultura del pueblo o país, que puede tener variaciones internas de acuerdo con sus diferentes regiones, provincias o estados. Incluso hasta puede hablarse de una pertinencia local, cuando las particularidades regionales sean muy disímiles a las que constituyen la generalidad. Entre estos niveles de pertinencia hay una interrelación interna, que posibilita su inserción y transformación dialéctica en determinados casos o condiciones.

Del punto que hay diferentes niveles de pertinencia, hay cuestiones dentro de la ciencia pedagógica que son generales a un nivel (lo que posibilita la asimilación dialéctica de los hallazgos técnicos de una sociedad a otra), y cuestiones que son pertinentes a un nivel particular y que programa debe contemplar. Al considerar la pertinencia del programa, se evita la asimilación mecánica de objetivos, contenidos, métodos, procedimientos, medios y recursos, formas organizativas y evaluativas, procedentes de una cultura a otra, que puede ser muy efectiva en aquella, pero inoperante en la propia. Esto es extensible a las ideas teóricas, que suelen incorporarse a veces de manera impensada, en ocasiones porque están "de moda" o se supone es lo más nuevo, abandonando lo que hasta ese momento era lo aceptado conceptualmente. En estos "booms" de las ideas teóricas pueden darse muchos problemas que afecten directamente al niño a los cuales el programa dirige. Claro está, esto no implica que lo nuevo no se asimile, si, como ya se dijo en algún momento, es dialécticamente incorporado.

La pertinencia en ningún momento invalida que puedan haber programas que los sean para niños de muy diversas sociedades, esto pertenece al primer nivel de la pertinencia pedagógica o psicológica como tal. Pero luego, este programa común a varias culturas tiene que ser decantado dialécticamente en la propia cultura. Por lo tanto, no deben existir programas "generales" que se apliquen indistintamente en cualquier sociedad o grupo social, sino programas que tienen mucho en común, pero también diferencias determinadas por su pertinencia.

El instrumento más apropiado para poder convertir un programa "general" en uno pertinente a una sociedad dada, es su experimentación, su comprobación experimental en las nuevas condiciones y la inclusión de todo aquello que, para la sociedad dada, es pertinente. También tiene que ser investigado experimentalmente, pues no basta con el criterio pedagógico habitual, con la experiencia empírica pedagógica que ayuda en mucho a concebir un programa, tiene que apoyarse en el quehacer experimental para sedimentar sus criterios y enfoques.

De esta manera un programa de educación infantil científicamente concebido, un programa verdaderamente científico, tiene que tomar en cuenta muchos aspectos de la realidad, comprobarlos y aplicarse con una concepción propia del desarrollo, que en esta etapa es única y que no es, en ningún modo, parte de algo mayor, sino algo en sí misma, precisamente: **la etapa más importante de todo el desarrollo.**