





UNA VIEJA TENSIÓN PARA PENSAR LA EDUCACIÓN MATERNAL HOY: EDUCAR Y CUIDAR. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DESDE LOS 45 DÍAS

PESE A LA CONVICCIÓN EXTENDIDA SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN TEMPRANA, PERSISTEN CONCEPCIONES QUE LIMITAN EL ACCESO A ESTAS OPORTUNIDADES POR PARTE DE LOS SECTORES SOCIALES MENOS FAVORECIDOS. EN ESTE CONTEXTO, VALE LA PENA RECORDAR QUE UNA PARTE CENTRAL DEL CUIDADO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS ES CONFIAR EN SUS CAPACIDADES Y POSIBILIDADES DE APRENDER.

por **LILIANA B. LABARTA**. *Formadora de docentes en Institutos Superiores de Formación. Integrante de la cátedra Didáctica del Nivel Inicial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Fue coordinadora del Equipo de Educación Maternal de la Provincia de Buenos Aires. Responsable de Contenidos del Módulo Histórico-Político del Posgrado en Educación Maternal del INFD. Autora de Documentos para el Nivel Inicial y Diseño Curricular para Jardines Maternales, Provincia de Buenos Aires*

Las instituciones dedicadas a los niños/as pequeños han seguido en nuestro país, dos caminos paralelos: por un lado, las instituciones de claro tono asistencial, destinadas a la infancia desprotegida y, por otro lado, instituciones definitivamente educativas a las que concurren los niños/as de sectores económicos más acomodados. Con la sanción, en 1919, de la ley de Patronato de Menores, se ven acentuados dos circuitos de atención a la infancia: los considerados niños, que eran quienes concurrían al jardín de infantes (hijo-alumno) y los que eran considerados menores, la niñez que provenía de los sectores populares, que quedaba por afuera y que consolidaba el circuito encierro-tutelaje. En este sentido el concepto “menor” implicaba a un niño sin ningún derecho. La diferenciación entre los conceptos de niño y menor sufre un cambio fundamental entre 1945 y 1955, etapa en la cual la infancia cobra otra significación; existe un resurgimiento, valoración y consolidación de los jardines de infantes y maternas, la promoción y el cuidado de la salud de los niños/as, y el afianzamiento de la formación de maestras. Hasta ese momento los niños no eran objeto de inclusión social ni de interpelación política. Entra en escena la construcción de una infancia diferente. Si bien se han promovido diferentes movimientos y construcciones en torno de la educación de bebés y niños pequeños, es a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional cuando se habilita la posibilidad de pensar y gestionar modelos organizacionales que superen las condiciones determinantes que el dispositivo escolar moderno supo imponer. En este sentido, se puede pensar en la organización de instituciones que responden a una diversidad de criterios que trascienden, por ejemplo, las variables edad, cantidad de horas de clase, turnos, actores que participan en la constitución de la institución, entre otros. Los formatos institucionales pueden adoptar formas flexibles y abiertas, que permiten las adaptaciones necesarias de acuerdo con las demandas y los acontecimientos, ya sean políticos, históricos, sociales o culturales. La convicción de que la educación a temprana edad posibilita enriquecer los contextos de vida de los niños y bebés, partiendo de las prácticas familiares de crianza para mejorar y ampliar los repertorios culturales, ha ido avanzando. Persisten, sin embargo, concepciones que siguen ancladas a esos caminos paralelos

enunciados más arriba: asistencia para los grupos sociales menos favorecidos / educación para los grupos sociales medios y altos.

En este sentido, se hace necesario explicitar que, cuando se habla de educación maternal, estamos pensando en las oportunidades educativas como derecho de los bebés y niños. Será el Estado quien, desde las políticas públicas, desarrolle acciones concretas para que ese derecho alcance a todos los bebés y niños entre 45 días y 3 años cuyos padres/familias así lo decidan. Es necesario, entonces, hacer foco en los aspectos pedagógicos, poner el énfasis en la construcción de vínculos de confianza mutua entre los niños, sus familias e instituciones maternas para posibilitar la transmisión de modos de hacer y de ser, ya que estos conforman los bienes culturales de la comunidad.

Los educadores seleccionan con criterios éticos, pedagógicos, estéticos y didácticos, situaciones educativas que brindan variadas oportunidades para que bebés y niños amplíen su relación con el mundo cultural.

Es imprescindible pensar estos modos de organizar las acciones educativas en cualquier nivel del sistema educativo. Sin embargo, para abordar la enseñanza en los Jardines Maternas deben considerarse ciertas particularidades.



La tarea pedagógica en el Jardín Maternal. Cuidar y educar

Asumir la tarea pedagógica en Maternal implica un posicionamiento ético político desde el que se concibe a la infancia, a las familias y a la educación infantil, lo que implica sumergirse en paradigmas que se desarrollan en determinados momentos histórico-sociales.

Pensar en educar implica tomar posturas y decisiones respecto del niño/bebé como sujeto de derecho, sobre la tarea de enseñar, con un compromiso de acción para ampliar el mundo cultural de los niños. En este sentido, se piensa en posibilitar experiencias que enriquezcan el universo simbólico de bebés y niños, ofrecer propuestas que los ayuden a comprender la realidad acercándolos a ella, brindar oportunidades de conocimiento del mundo para favorecer su comprensión. El Jardín Maternal es la puerta de ingreso a la institucionalización como experiencia educativa y, como tal, se constituye en el primer espacio público al que concurren bebés, niños y familias. Es el primer paso hacia la construcción de ciudadanía.

Cuando se miran detenidamente las acciones que se realizan en las instituciones maternas, es inevitable poner en relación los conceptos de educar y cuidar, dadas las características de los niños y la atención que requieren. Por lo tanto, es necesario explicitar cuál es, en este momento histórico, político y social, el paradigma a partir del cual se abordan ambas acciones en las instituciones maternas.

Lejos de pensar el cuidado que se lleva a cabo en el ámbito educativo como una tarea y una práctica de asistencia al niño, debe entenderse el valor que tiene el atender a otro a través de la enseñanza sistematizada de conocimientos. Las actividades de cuidado de los niños tienen un sentido educativo ineludible

desde el momento en que se consideran sus posibilidades y se los deja de concebir como seres carentes.

En el contexto de la institución Maternal, lo distintivo son los propósitos que las actividades de cuidado persiguen, el modo y las condiciones en que las mismas se plantean.

Las prácticas que se realizan en las instituciones educativas dan cuenta del modo en que una sociedad mira a la infancia. Alimentar, higienizar, favorecer y respetar el descanso de un bebé, de un niño pequeño, implica cuidarlo, pero también favorece la construcción de su subjetividad; estas tareas de cuidado benefician, sin duda, las condiciones necesarias para el desarrollo infantil y se convierten en imprescindibles a la hora de realizarlas. Cuidar forma parte de las acciones responsables que un adulto pone al servicio de las jóvenes generaciones para protegerlas, favorecer y defender sus derechos, entre ellos, el derecho personal y social a la educación.

El cuidado es condición necesaria para el desarrollo y bienestar de los niños y niñas, ya que necesitan del afecto y la protección que otros proveen para poder vivir y constituirse como sujetos. Cuidar es dar respuesta, es estar comprometido con cada bebé y niño en particular y atender a sus necesidades, pero también y fundamentalmente es apostar al niño, confiar en sus capacidades y posibilidades de aprender.

En el contexto escolar, cuidar a un niño, alimentarlo, higienizarlo, no es una tarea menor, no es una acción de rutina que puede realizar cualquier persona. Por eso, es el educador quien debe hacerse cargo de esa labor; se trata de una actividad educativa porque implica enseñanza de formas, de modos de hacer y actuar, de saberes que la cultura le ofrece al niño intermediada por la institución maternal. Ese cuidado es un momento importante para la construcción de vínculos entre bebés, niños y adultos educadores; esta construcción se produce a través de la mirada, la palabra, la sonrisa, el juego corporal y también con los objetos.

¿Qué significa ofrecer oportunidades de aprender en las instituciones maternas? ¿Qué intervenciones realiza un educador en la institución maternal para ofrecer las mejores condiciones posibles y que los niños aprendan? ¿Qué tiene que aprender un niño en el Jardín Maternal? ¿Cuáles son los aspectos que deben enseñarse? En este sentido, ¿hay contenidos prioritarios?



No existen en el Maternal actividades educativas que no impliquen acciones de cuidado y, a su vez, todas las actividades de cuidado connotan un valor educativo. Desde la relación y el vínculo intersubjetivo que se establece con el educador, las posibilidades de diálogo –aunque este no siempre sea con la palabra, sino también con el sostén, el seguimiento de la mirada–, la expresión del rostro, el tono de voz que acompaña las acciones que se realizan, hasta la posibilidad que tiene el niño de expresar al educador o a sus pares lo que piensa y siente con gestos, posturas, llanto.

Se puede favorecer la participación de los niños en la vida cultural en el momento de la alimentación, los juegos, las actividades exploratorias, hasta en la transmisión de hábitos, la organización de horarios, de los espacios y materiales. Son éstas situaciones donde el adulto enseña y el pequeño aprende a señalar, a reconocer, a expresar sus emociones y también sus necesidades. Son, por lo tanto, instancias educativas, es decir, situaciones pedagógicas.

Hoy no se pone ya en duda que en el Jardín Maternal se enseñan contenidos, saberes culturales (enseñar a comer, usar la cuchara, organización de ritmos horarios, observar y reconocer imágenes y objetos, etc.) puestos a disposición de los pequeños a través de acciones pensadas y planificadas. El educador tiene intencionalidad pedagógica; por eso piensa, selecciona, organiza y propone, favoreciendo la participación de los niños en experiencias variadas.

A modo de ejemplo, cuando se piensa en enseñar a comer, a tomar la cuchara solo, si se entiende el uso de utensilios como un saber propio de nuestra cultura, no solo se alimenta o realiza una acción de cuidado, sino que esta situación es *per se* una acción pedagógica, un contenido explícito que el educador enseña al alumno.

En este sentido, entonces, enseñar a comer *es enseñar* una práctica social. Se hace necesario explicitar que no se enseñan estas prácticas para luego dedicarse a lo pedagógico; esta acción de enseñar a comer solo, *es un contenido pedagógico* en sí mismo en las instituciones maternas.



El Jardín Maternal es la puerta de ingreso a la institucionalización como experiencia educativa y, como tal, se constituye en el primer espacio público al que concurren bebés, niños y familias. Es el primer paso hacia la construcción de ciudadanía.

La organización del tiempo, los espacios, los materiales y los agrupamientos

A la hora de pensar la educación maternal, es fundamental centrarse en la organización del tiempo, los espacios, los materiales y el modo de agrupar a los bebés y niños pequeños. El análisis de estos aspectos estructurantes de la tarea educativa puede realizarse en torno a la siguiente pregunta: ¿cómo construye el conocimiento el niño pequeño?

Esa construcción se logra siempre en relación con otros, ya sean adultos o grupo de pares, y con los objetos. Estas relaciones se constituyen en situaciones de aprendizaje: en la medida en que el niño pueda participar y actuar, descubre las características de los materiales y las posibilidades de su accionar sobre los mismos, lo que favorece además la construcción de su autoestima y el conocimiento progresivo de sus posibilidades. Estas acciones le posibilitan complejizar sus propias acciones.

Para que esto suceda, los educadores organizan el espacio y proponen situaciones que provocan desafíos para los pequeños, crean escenarios diversos. Se prepara un ambiente que invita a jugar.

La forma en que se ubican los muebles, mesas, sillas, estantes, dan cuenta del modo en que se disponen los cuerpos en el espacio, es decir, ninguna forma de organización del espacio debe ser casual ni es neutral; este conlleva un modo de comprender las acciones de los sujetos y también sus maneras de hacer, relacionarse con los objetos que habitan el espacio, y puede favorecer u obstaculizar el conocimiento del mismo, por lo tanto, el modo

de conocer el mundo. Se organiza el espacio para favorecer los desplazamientos, sin interponer muebles u objetos que dificulten el acceso a los materiales; además de ubicarlos en sitios al alcance de los pequeños, interpelando e invitando al juego.

Si se piensa en priorizar el trabajo en pequeños grupos de bebés y niños, la organización del espacio y de los elementos que contenga tendrá necesariamente que ofrecer posibilidades de acciones múltiples, simultáneas y diversas: sectores o espacios habitables para cada uno de los grupos que ofrezcan diferentes propuestas de actividades con diferentes materiales

El espacio estará siempre en relación con la propuesta. Dicho de otro modo, se piensa la acción pedagógica, su por qué, para qué y luego se organiza el espacio, que se flexibilizará en función de la propuesta. Pensarlo a la inversa puede condicionar la calidad de la misma.

En relación con los materiales, y a partir de lo dicho, cuando un adulto guarda los materiales en lo alto, ¿está guardando y protegiendo solo objetos o también está “guardando” las posibilidades de conocimiento de los niños?

Estas son decisiones pedagógicas que dan cuenta de la concepción y valoración de los niños: ¿qué puede sentir un pequeño cuando ingresa a un lugar – “su” lugar – y se encuentra con paredes, estantes y muebles vacíos? ¿Cuando los objetos, juguetes y juegos están dispuestos solo para que el adulto pueda tomarlos? Seleccionar materiales y disponer al alcance de los niños variedad de objetos implica prever la organización del espacio pero también, y fundamentalmente, ofrecer oportunidades de aprendizaje, interpelar al bebé y niño, provocar su deseo por conocer.

Se hace necesario explicitar que, cuando se habla de educación maternal, estamos pensando en las oportunidades educativas como derecho de los bebés y niños. Será el Estado quien, desde las políticas públicas, desarrolle acciones concretas para que ese derecho alcance a todos los bebés y niños entre 45 días y 3 años cuyos padres/familias así lo decidan.



También se ponen en tensión la organización y la gestión del tiempo a partir de las urgencias y tareas que deben llevarse a cabo en los maternales.

¿Cómo pensar el tiempo individual de cada niño en relación con los tiempos del grupo? ¿Cómo respetar los tiempos particulares y considerar las demandas institucionales que apremian? ¿Cómo organizar los tiempos diarios en consonancia con los tiempos individuales, aprendidos y vividos por cada bebé en contextos socioculturales y familiares diferentes?

Cuando hablamos de tiempo, el pensamiento se dirige a lo que percibimos como nudos de nuestra organización temporal: el reloj, el calendario, la agenda; es decir, al tiempo físico, el día, la noche, las estaciones. Este tiempo aparece como una variable del sistema social organizado, en cuyo interior el ser humano se orienta, teniendo la posibilidad de medir y coordinar los movimientos y establecer un orden de sucesión que estructura nuestra vida, fundamentalmente la vida productiva, en un sistema regido por un modo mercantil de concebirla.

Sin embargo, en la actualidad se habla de un tiempo psicológico, heterogéneo y no mensurable de modo universal.

Entonces, ¿por qué es necesario considerar el tiempo como variable a la hora de pensar en la educación de los bebés y niños?

En los primeros años de vida, ese tiempo propio, individual, basado en los ritmos de necesidades internas, comienza a coordinarse con los cuidados y condiciones del ambiente en el que el niño vive. Este proceso es una de las primeras conquistas para el bebé: aprendizaje de un ritmo de vida, de vigilia, de sueño, ritmo de comidas organizado para él por su ambiente social.

Pensar en favorecer el respeto por el tiempo individual y la organización del tiempo en los niños implica pensar en propuestas y acciones para favorecer no solo la transmisión del tiempo físico, sino crear las condiciones para que se desarrollen experiencias de adquisición de sentido de tiempo compartido. Estas experiencias no deben ser homogéneas, que dejen de lado las diferencias individuales y desconozcan el valor propio de la diversidad del ambiente educativo.

Las decisiones en relación con estos aspectos privilegiarán los procesos de construcción temporal, individual y grupal, para articularlos progresivamente en las instancias institucionales.

Cada propuesta tendrá sentido en tanto supere el tiempo de espera inerte, esos momentos en los que solo transcurre el tiempo sin que haya propuestas ni posibilidades de conocimiento en relación con otros, adultos o niños, o bien, con los objetos del ambiente.

En cada institución de educación maternal, todo el equipo debe decidir en relación con la organización del tiempo, ya que es un elemento que estructura la actividad total, no solo la particular de cada sala o grupo. Se buscará flexibilizar hacia horarios amplios, en consonancia directa con el tiempo de funcionamiento establecido para cada institución en ese contexto y teniendo en cuenta la jornada laboral de los docentes.

Es importante señalar que el momento de ingreso diario será también considerado, ya que, si bien la recepción de los niños es flexible, forma parte de la propuesta educativa que genera conocimiento mutuo y la constitución de lazos afectivos que favorecen la enseñanza y el aprendizaje.



El juego

Fundamental por su valor cultural e histórico en la educación inicial, el juego es una práctica social que se enseña y se aprende. Los pueblos, las sociedades, han creado acciones lúdicas que se constituyeron en lenguaje cultural y lo han ido transmitiendo de las generaciones adultas a los más pequeños.

Se hace necesario, entonces, reconceptualizar el juego como contenido a enseñar, ya que no es un rasgo natural de la infancia. Además, el verdadero juego lo es en tanto ofrezca a los niños la posibilidad de elección del qué, cómo, con qué y con quiénes jugar.

El educador prevé la incorporación de materiales que favorezcan la exploración –es decir, el encuentro, acción y conocimiento por parte de los bebés y niños– sobre los objetos, pero esto implica seleccionar objetos favoreciendo acciones que posibiliten la construcción de significado, la recreación de situaciones cotidianas, enriqueciéndolas y complejizándolas.

La diversidad y riqueza de las propuestas de juego permiten que nuevos aspectos del mundo puedan ser explorados, conocidos y recreados. Para ello, esas propuestas deben ser múltiples y simultáneas.

Recordemos que el espacio no es neutro; cobra sentido en relación con las acciones que el docente tenga previsto desarrollar en él.

Cuando un niño aprende a jugar, pasa del conocimiento más incipiente –exploratorio, vinculado con la familiarización del formato del juego– hasta lograr un dominio más pleno, en el cual puede apelar a estrategias diversas, participando con mayor placer y dominio de la propuesta.

La intervención del educador

Es ineludible pensar de qué modo se organizan las acciones de enseñanza, para que lo educativo cobre verdadero sentido. El equilibrio entre actividades más dinámicas y otras tranquilas es un modo de pensar las propuestas.

También deben preverse, en forma simultánea, actividades en las que el educador interactúe con cada niño individualmente, ya sea al ofrecer su cuerpo como sostén para acompañar la marcha, mecer o poner en contacto con el mundo poético de los juegos verbales, pero también aquellas que posibiliten la interacción en pequeños grupos, a partir de distintas situaciones de exploración compartida.

La construcción del rol docente en este ciclo implica estar disponible, tener continuidad de presencia, abrirse al otro –bebé, niño y/o familias– disfrutando del trabajo pero, además, teniendo claras las intencionalidades pedagógicas de la educación maternal y los propósitos didácticos que definirán el desarrollo de las acciones en las salas. Sin dudas, esto exige no solo una formación profesional específica, sino también una permanente reflexión sobre las prácticas de enseñanza y sus diferentes modos de organización. Esta reflexión no es un proceso individual, sino colectivo, que requiere del diálogo constante entre colegas. Abrir-se a los otros y a nuevas experiencias, sin miedo a innovar. Es necesaria también la presencia de una gestión directiva y supervisora que acompañe, oriente y esté dispuesta a la escucha, poniendo sobre el tapete institucional la acción pedagógica por sobre lo administrativo, colocando al niño y a su familia como eje del accionar educativo. Estas condiciones solo serán favorecidas por políticas públicas educativas para la primera infancia que hagan foco en el derecho a la educación de bebés y niños, y no simplemente en su asistencia.

El desafío es recuperar el sentido de las situaciones pedagógico-didácticas, otorgarles significado para evitar la rutinización de las mismas (en este caso, se vuelven “acciones porque sí”). Si esto ocurriera, se les estaría quitando a los niños la posibilidad de educarse, poniendo en riesgo su derecho personal y social.