

Jardines maternos. Mirar al niño para optimizar las prácticas educativas

SUSANA LUJÁN DIVITO
Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Presentación

El presente escrito tiene como marco el Proyecto de Investigación “Educación y Desarrollo Temprano en Jardines Maternos. Incidencia del accionar educativo en el desarrollo psicomotor y psicosocial en niños de 45 días a 2 años”; proyecto que se lleva a cabo en Jardines Maternos de Vecinales de Río Cuarto, provincia de Córdoba, República Argentina¹.

Importantes trabajos e investigaciones, que son soporte teórico de esta comunicación, en referencia a la formación de quienes tienen a su cargo a los niños desde temprana edad en instituciones, ponen énfasis en la observación como estrategia metodológica privilegiada para el trabajo educativo cotidiano; a su vez, para generar nuevos conocimientos y mejorar la calidad de la educación y modalidad de cuidado infantil (David y Appel, 1986; Pikler, 1985, 1997; Lapierre y Lapierre, 1985; Aucouturier, 1993; Tardos, 1998; Falk, 1997; Szanto Feder, 1996).

El adulto, en el marco de una cultura socialmente organizada y determinada, que mediatiza lo que él sabe y sus ideas sobre la práctica educativa, va construyendo conductas, habilidades, en base a un modelo de encuentro con lo real, que constituye su matriz de aprendizaje y de relación con el mundo. En la trayectoria de aprendizajes y experiencias desarrolla su capacidad de sentir, de pensar y hacer (Quiroga, 1994).

Estudios realizados en contextos de aprendizaje y desarrollo ponen de manifiesto que “el aprendizaje encuentra su soporte en el desarrollo psíquico y es, a su vez, promotor del mismo, de modo que ambos se apoyan e influyen mutuamente. Se trata de procesos contruidos por sus propios protagonistas mediante la participación en actividades definidas y organizadas socioculturalmente y que se producen en contextos organizados y estructurados también así” (Molina, 1997:12).

En el marco de la teoría del desarrollo autónomo la Dra. Emmi Pikler demuestra que la competencia del niño es una actitud que se expande al máximo de sus posibilidades, tanto gracias a la atención y a las respuestas adecuadas que se aportan al niño como a las condiciones del medio ambiente más favorables que se le aseguran.

¹ Este trabajo tiene como marco el Proyecto de Investigación citado, aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica –SECyT– de la Universidad Nacional de Río Cuarto, con Resolución Rectoral n.º 241/99.

Para la presentación de este trabajo se contó con la colaboración de Sonia Berón. Se agradece a los miembros del equipo de investigación por su apoyo, y a la Mgter. Lucía Garay quien desde fin de 2001 se desempeña como asesora.

La modalidad de Práctica Educativa favorece u obstaculiza el desarrollo del niño y la organización del entorno –material y relacional– incide en la tarea educativa. El accionar educativo media entre el sujeto y el mundo externo. La posibilidad de que el niño sea sujeto de su propia acción, aprenda y se desarrolle de manera saludable, depende no sólo de sus potencialidades, sino también de las intervenciones, de las propuestas, de la organización del entorno facilitador que le brinden quienes se encarguen de su educación, tanto a nivel familiar, como en el ámbito institucional donde los niños se socializan y educan.

El momento histórico social y de cambio estructural que atraviesa a las familias y a las instituciones educativas, calando hondo en el sujeto y en su hacer; la numerosa población infantil atendida y los diferentes grupos de edad, los recursos humanos disponibles, la insuficiente formación para desempeñarse con bebés y niños pequeños, las características y la organización del entorno donde se atiende a los niños, pueden combinarse de tal modo que configura en la práctica cotidiana de los Jardines Maternales Vecinales, una modalidad de atención a la niñez poco atravesada por fundadas acciones educativas y preventivas favorecedoras del desarrollo psicomotor y psicosocial desde temprana edad.

El análisis de datos obtenidos a fines de 1999² da cuenta de que, en las formas de actuación de los docentes y auxiliares docentes de los jardines, prevalece el conocimiento pedagógico que se apoya en la imitación, en las costumbres, hábitos y tradiciones. Al interrogar sobre las actividades y/o funciones que cumple cada Jardín surgen variadas respuestas del personal encargado de los niños; en ellas se expresan prioritariamente ideas de apoyo asistencial –brindar servicios de cuidado y protección, alimentación, higiene, vacunación, entre otros–; en la mayoría se expresan ideas referidas a la enseñanza de contenidos –colores, números, entre otros–, a la enseñanza de hábitos, al entretenimiento; en especial para niños mayores de 2 años. *Cuando se alude a las actividades con niños menores de 2 años, la función es prioritariamente de apoyo asistencial y recreativa. La mayoría explicita que basan su accionar en lo que aprenden desde la práctica diaria –dato relevante– y otras anexan también el conocimiento que les da el hecho de ser madres.* El análisis de datos obtenidos permite vislumbrar que en la gran mayoría de los Jardines Maternales la modalidad de práctica, en especial durante los momentos que requieren de la intervención intencional en una situación educativa individualizada, se caracteriza por la falta de lineamientos directrices pensados en función del desarrollo psicomotor y psicosocial del niño, siendo el educador el principal protagonista de las acciones.

Sus experiencias son válidas toda vez que les posibilitan resolver situaciones que se les presentan tanto con los niños, como con los padres, en la comunidad. Sin embargo, se hace necesario atravesar las prácticas con propuestas de progreso en educación para transformar distintos momentos de la jornada diaria, en situaciones educativas y preventivas favorecedores del aprendizaje y desarrollo infantil.

El propósito de este documento es comunicar avances en la implementación de una propuesta de intervención en el marco de un proceso de investigación acción –períodos 2000 y 2001–, desde un encuadre que enfatiza una perspectiva de análisis psico-motriz-pedagógico-social. *Se procura contribuir a la transformación de las prácticas educativas con los niños más pequeños. Interesa acercar avances sobre la tarea*

² Durante este año, se recogió información a través de: cuestionarios semiestructurados realizados al personal encargado de los niños y al presidente de cada vecinal; relevamiento de la organización del entorno físico y material –planos con ubicación del mobiliario– y observaciones complementarias del accionar educativo del adulto educador. El total de Vecinales que tienen Jardín, es de 27; la población tomada como muestra abarca 10 Jardines de los 18 que declaran recibir niños menores de 2 años, se estudian 9 que autorizan la tarea. La gran mayoría declaran que pueden recibir niños a partir de los 12 meses, aunque varios, generalmente, reciben de 2 años en adelante. El estudio abarca distintas dimensiones: espacio físico y material, capacitación del personal, dimensión pedagógica organizacional, entre otras. Avances del análisis de los datos pueden ser consultados en artículos publicados (Divito, 2000).

de investigación, analizando y explicitando información recogida en terreno sobre el accionar del adulto educador y el accionar del niño.

La investigación se realiza en tres Jardines de Vecinales³ y opera, en dos de ellos, como dispositivo general para la intervención, marco desde donde se proyectan distintas acciones que involucran a todos los participantes: miembros de la investigación y actores institucionales. Se trabaja desde fines de marzo de 2000, con la misma docente en dos Jardines, distintos vecinalistas y auxiliares docentes, según el Jardín que se trate. El marco de profunda crisis económica y social que atraviesa el país, condiciona el trabajo y las decisiones de la docente y de los miembros de la investigación. La docente en busca de progreso laboral cambia de Jardín una vez culminado el año, iniciando su trabajo en otro, desde febrero de 2001. La confluencia de demandas para continuar profundizando en la temática de la investigación, la consideración del accionar educativo de ella como suficientemente típico, en relación a la modalidad de práctica imperante en determinados momentos cotidianos de Jardines Maternos de nuestro medio, conforman las razones que posibilitan la continuación.

Se piensa que la investigación intervención desde la acción, que contempla la participación-formación del adulto educador, desde la práctica educativa misma, favorece la reflexión creativa y crítica sobre su accionar; facilita la construcción de conocimientos con los cuales puede operar instrumentalmente sobre la realidad y acelera la transformación de las prácticas cotidianas potenciadoras del desarrollo infantil temprano. Promueve, también, la configuración de los modos de proceder para hacer factible la investigación.

Procedimientos que amplían las oportunidades de educación y desarrollo infantil temprano

En el proceso de la investigación desde la acción, se vislumbran los obstáculos que son inherentes a las representaciones que tienen los actores institucionales sobre lo que hacen en sus prácticas y sobre lo que los niños pequeños pueden aprender y hacer. Centran sus discursos en ideas que aluden a la consideración del Jardín como familia-amistad, a la integración de la discapacidad –integración de una nena deficiente mental leve desnutrida–, a la pobreza y la situación social –“niños carenciados”– y en el impacto que les provoca el maltrato –por ejemplo el caso de una niña–. En forma general, se puede decir que se expresan ideas de que los niños –en especial los más pequeños– necesitan afecto, contención emocional, prevaleciendo ideas que hacen al apoyo asistencial.

Hay lugares que cada sujeto tiene anticipadamente asignado en la institución a partir de posiciones sociales y pedagógicas, las educadoras envueltas en el imaginario social de los Jardines Maternos se posicionan desde el lugar de “cuidadoras” llevando a cabo tareas prioritariamente educativas-asistenciales, poco atravesadas por acciones educativas-pedagógicas-preventivas.

Se parte de la valorización del quehacer docente y auxiliares docentes, se reconoce el conocimiento que da la experiencia. Desde este lugar de reconocimiento, el grupo de investigación se posiciona frente a los actores institucionales de los Jardines. El mutuo reconocimiento y el interés por ampliar las oportunidades de aprendizaje de los niños, particularizando las acciones con niños hasta de 2 años inclusive –en especial

³ En uno de los Jardines se realiza un estudio exploratorio, lo indagado allí en el año 2000, será oportunamente comunicado.

menores de 2 años—; la curiosidad y el deseo por aprender lleva, en el marco de un proceso, a que los actores de la institución acepten a la investigación y la autoricen a intervenir.

Encuentros extraescolares, observaciones en terreno enriquecidas con micro entrevistas dialogadas, dan cuenta de la escasa y poco fundada formación profesional para desempeñarse con niños pequeños, prevaleciendo una modalidad de práctica atravesada por pautas culturales de crianza, lo que conforma particularidades instituidas en la tecnicidad de las prácticas cotidianas –información relevante–.

Con la intencionalidad de generar conocimientos a partir de la realidad empírica y avanzar en la comprensión de esa realidad, las dimensiones que se construyen y su análisis, guardan relación con las formas bajo las cuales se manifiesta la situación problemática general de los Jardines Maternales y las que se generan en terreno. *Entonces, para la aproximación al objeto de estudio, a su complejidad se considera que: para “mirar” el accionar del niño, necesariamente hay que “mirar” el accionar de los adultos educadores con los que interactúa; “mirar” la organización del entorno relacional y material; “mirar” componentes del orden institucional y social.* En el marco del proceso de investigación intervención se hace necesario, también, “mirar-crear” las estrategias y dispositivos –pedagógicos y relacionales– que aportan a la construcción de la tecnicidad de la práctica de intervención y sostienen el trabajo. Las dimensiones toman cuerpo en la dialéctica pensamiento-sentimiento-acción, en la dialéctica teoría-práctica.

Dada la situación problemática desde la investigación, si bien se mantiene una mirada general del accionar de los adultos educadores, se decide profundizar en el conocimiento y análisis, de las situaciones educativas que acontecen especialmente en los siguientes momentos: momento del cambio de pañales, de higiene de manos y rostros, de la merienda y de juego. Se seleccionaron especialmente esos momentos para promover cambios, porque en ellos es posible la relación cercana y diaria con el niño, el establecimiento de la escucha y mirada afectiva, que brindan seguridad y facilitan la construcción de vínculos lo suficientemente buenos, para favorecer la apertura a la comunicación y a nuevos aprendizajes.

Uno de los dispositivos más importantes, que desde la investigación intervención se utiliza, para acercar elementos teóricos y prácticos a los educadores, es la Escala de Desarrollo Instituto Pikler –Lóczy–, que opera como dispositivo pedagógico fundamental para la formación. La Escala opera, también, como dispositivo de investigación para realizar aproximaciones sucesivas al seguimiento y posterior documentación del desarrollo psicomotor y psicosocial de casos bajo estudio; pudiéndose analizar componentes de la incidencia del accionar educativo en el desarrollo infantil temprano; el desarrollo de esta temática excede el marco de este trabajo y oportunamente será comunicado.

La prueba de la Escala en nuestro contexto cultural, muestra la franca dificultad que supone la utilización de la misma sin una apropiada consideración de distintos componentes institucionales, tales como: las formas establecidas de actuación de los adultos educadores –sus representaciones y creencias respecto a la educación temprana, sus conductas, modos de organizar y de proceder–, sus posicionamientos y demandas.

Los cambios que tienden a ampliar las oportunidades de desarrollo y aprendizaje de los pequeños se dan en un proceso, que con avances y obstáculos, acercan a la docente –en adelante L.D. – al uso de la observación y de registros escritos, como herramientas para integrar instituyentes en la tecnicidad de las prácticas habituales. A modo de síntesis, se hace una aproximación donde se pueden vislumbrar dos períodos que caracterizan este proceso.

El PRIMER PERÍODO abarca desde fines de marzo hasta diciembre de 2000. Se lleva a cabo en uno de los turnos de un Jardín Maternal –unidad de análisis donde se trabaja sobre demanda focalizada–. El Jardín cuenta con alrededor de 50 niños; 21 corresponden al turno del cual es responsable L.D. –Profesora en Educación Preescolar– y 3 de ellos tienen menos de dos años de edad. Hay una auxiliar docente –C.B.–, con estudio secundario incompleto. La Vecinal ofrece servicio nutricional, comedor y copa de leche.

Observaciones en terreno –realizadas en el mes de junio– acercan al conocimiento de la modalidad de práctica en este Jardín. De manera general se puede decir que se observa una organización del entorno que condiciona desfavorablemente el accionar educativo con los más pequeños; conductas que denotan la mirada ligera del adulto educador respecto al posible accionar del niño, la frecuente interferencia del adulto en las actividades. Esto es así, especialmente, en los momentos donde prima la atención cercana y personalizada; donde la actividad está signada preponderantemente por el protagonismo del adulto a través de sus intervenciones. El niño, generalmente, con actitud pasiva deja que el educador haga por él. La detección, entre otros, de estos procedimientos establecidos en el trabajo educativo obstaculizan la participación activa de los niños y la vivencia de “experiencias totales” (Winnicott, 1997:56).

En los comienzos de la tarea de campo, registros de observaciones dan cuenta de la modalidad que frecuentemente es la habitual, a saber:

[...]C.B. se dirige al baño a cambiar los pañales de M. –niña de 27 meses–, se pone un guante de látex en la mano derecha, coloca a la niña parada frente a ella, le baja el pantalón hasta las rodillas, le saca el pañal y le dice “vamos a lavar la cola”, M. en actitud siempre pasiva acepta el accionar de C.B, quien seguidamente la levanta tomándola de la cintura, sienta a la niña en el lavatorio sosteniéndola con su brazo izquierdo, M. apoya su rostro sobre el hombro del adulto y mira para el piso, mientras C.B. la lava y seca con una toalla, acto seguido la acuesta en una mesa cambiador pequeña –con dos lados ubicados contra la pared y los otros dos lados sin protección–, le levanta las piernas, coloca el pañal descartable y le pone maizena –C.B. comenta que la maizena la traen para el comedor pero como no la usan, ellas la utilizan para ponerle a los chicos en la cola–, seguidamente termina de colocar las cintas del pañal; con gestos que denotan rapidez C.B. baja a M. y la coloca en posición de pie, mientras le levanta el pantalón; M. se va al tiempo que C.B. limpia el piso que se manchó con maizena –todo el cambio duró 62 segundos–; seguidamente se dirige a la sala donde está L.D. con todas las nenas preparándose para pintar [...].

[...] L.D. llama a los niños más chiquitos –que están en el patio– diciendo: “vengan los bebés vamos a lavarnos”; 5 niños llegaron al baño, L.D. dice: “esperen, cuidado”, y ella ayuda a cada uno a subirse arriba de una plataforma de cemento que está al lado del lavatorio, menos a M., a quien permite subirse sola; L.D., cuando alguno de los niños toma la iniciativa de asir el jabón les dice: “no, esperá” o “cuidado, esperá, te podés mojar el pulóver”. L.D. lava las manos de todos y se las seca, a dos de ellos les lava y seca la cara también –los niños obedecen sus órdenes y dejan actuar a la docente–. Cuando termina esta tarea llama a los varones más grandes –los mayores de 3 años– y deja que se laven solos y ella los seca, igual hace luego con la mayoría de las nenas [...].

Con la mediación de la intervención, en el mes de agosto se visualizan algunos cambios:

[...] están guardando el material que usaron en la anterior actividad, una vez finalizado esto L.D. dice: “las nenas a lavarnos”, todas se dirigen al baño. L.D. dice: “despacito”, y comienza a cantar una canción en referencia al lavado de las manos: “me lavo las manitas con jabón, y chiquipum, y chiquipum”. Una de las nenas –G. de 3 años–, se sube a la tarima del baño –tarima cuyo tamaño puede facilitar la tarea– y toma la iniciativa de lavarse las manos sola con jabón, en ese momento interviene la docente diciendo: A ver, yo les lavo, vení –mientras canta “chiquipum, chiquipum”–. L.D. toma las manos de la niña, la niña levanta su mirada hacia adelante y L.D. –refiriéndose al lavado que ahora hace ella– dice: “y chiquipum y chiquipum”, la niña mira a L.D. sonrío y se deja lavar las manos por ella; luego la baja de la tarima tomándola de las dos manos extendidas hacia arriba,

diciéndole: “abajo G., plim”. Dice: “la que se lavó se va”. Seguidamente mira a otra niña y dice: “¿Te lavaste, E.? la niña contesta: “sí”, L.D. jugueteando agrega: “dame la toallita, tome la toallita, muy bien, mami, vaya”. Las niñas más grandes que tienen toallitas pueden usar las suyas, aunque a varias las seca la docente. Detrás de G. sube M., niña de casi 4 años, L.D. dice: “bueno ella se lava solita, la M.”. L.D. le seca las manos –todo rápidamente–. Una vez que terminaron las nenas pasan los varones. Se encuentran los varones higienizándose, L.D. dice: “Lavate con jabón R.”. Los varones se lavan solos y L.D. le pregunta a uno de ellos: “Tu toalla R., ¿dónde está?”, R. no contesta; entonces L.D. mirando a otro nene que se está lavando las manos con R., le dice: “¿compartís la toalla?”, el nene contesta: “Sí”; L.D. le seca las manos a R. con la toalla del otro nene. Seguidamente dice: “los varones” –llamando a otros varones para que se vengan a higienizar–. L.D., refiriéndose a S. –niño pequeño– dice: “vení, meté las manitos, hay que sacarse toda la pinturita, mirá la pintura que tenés, así chiqui, chiqui, chiqui” –le lava las manos–. L.D. mira a otro niño y le dice: “te limpio”. A medida que terminan la higiene, los niños van a la sala a prepararse para tomar la merienda [...]”.

Luego de transcurrido varios meses de interacción, en el mes de octubre, en una reunión extraescolar con miembros de la investigación, es donde L.D. demanda, con gesto de claro interés, avanzar en el conocimiento del contenido de la Escala; muestra sus inquietudes por conocer aspectos que hacen al seguimiento, en especial del desarrollo psicomotor, porque le preocupan las situaciones donde los más pequeños se expresan a través de la vía motriz con cierto dinamismo. Ella solicita ayuda, al darse cuenta que interfiere en el aprendizaje activo de los más pequeños –conducta frecuente en los adultos educadores–, verbaliza sus temores diciendo:

“[...] a veces prefiero que se queden quietos antes de que se caigan o lastimen, entonces les vivo diciendo, acá no, acá no, guarda”.

En una búsqueda espiralada, se va animando a proyectar situaciones educativas y a ambientar momentos de la vida cotidiana del jardín. Al sentirse sostenida por los investigadores, primeramente algo apegada a ellos y progresivamente con cierta autonomía, va cambiando aspectos de su accionar que facilitan la exploración activa del niño y la construcción de competencias por propia iniciativa. En relación a su apertura, a modo de ejemplo, se alude a una situación donde, estando la observadora registrando la situación, la docente se dirige a ella –con gestos y mirada de satisfacción–, y refiriéndose a acciones de subir y bajar escalones del tobogán que hace S. –niño de 16 meses 20 días–, dice:

“Vas a tener que poner en la ficha –refiriéndose a la Escala– que S. sube al tobogán solo [...]”.

La observadora registra en la crónica la interacción docente-niño, destacando las acciones del pequeño en la siguiente secuencia:

“[...] el niño la escucha, inmediatamente intercambian miradas y S., sintiendo la mirada de reaseguramiento profundo que L.D. le dispensa, seguidamente sube los escalones avanzando siempre con el mismo pie y elevando el otro después del primero, apoyando ambos pies en cada escalón; una vez ubicado en el borde superior del tobogán –con apoyo mínimo de L.D.–, se sienta, acomoda su cuerpo y puede deslizarse acostado boca abajo, tomándose del borde del tobogán –cuyo tamaño y características le permiten realizar la acción, con cierta seguridad–; acompañado de cerca por L.D.”

A partir de la situación anterior, L.D. comienza a organizar el entorno relacional de este espacio –generalmente ocupado por niños más grandes–, para que los más pequeños puedan ampliar las oportunidades de aprendizaje y juego. El cambio, permite que S. –otras 2 niñas también– pueda explorar y experimentar distintas posturas en el tobogán hasta lograr, un mes después, largarse sentado y de manera más

autónoma. La docente puede así, manifestar actitudes de escucha y espera afectiva, comportamientos esenciales que le ofrecen al niño la oportunidad de construir estas competencias desde temprana edad, atendiendo las posibilidades evolutivas que S. muestra en ese momento.

Experiencias similares, que se explicitan en el marco de otras observaciones y en lo que expresa en las reuniones extraescolares, llevan a L.D. a generar preguntas sobre cuándo intervenir y cuándo no intervenir. Su curiosidad, motivada por el cambio que nota en el accionar de los niños más pequeños, la llevan a agudizar la observación y a resignificar formas de actuar en varios momentos de la jornada diaria, valorizando el contenido educativo que ellos comportan. Comienza a recrear con C.B. los momentos de juego, de la higiene de manos y rostros y de la merienda, tareas que comparten frecuentemente para la atención de los más pequeños. En este período es C.B. quien cambia pañales y L.D. la observa. Ambas en interacción, introducen modificaciones en la tecnicidad habitual de estas prácticas. Respecto al cambio de pañales la secuencia que sigue muestra como, en varias ocasiones, el adulto observando y escuchando a la niña puede integrar la autonomía y colaboración de ella en la situación educativa:

“[...] los niños están en el patio, C.B. se acerca a N. –niña de 25 meses que juega con un balde y una pala en el arenero–, la llama y le dice: “N. buscá tu pañal en la mochila”, N. entra en la sala y se dirige al perchero, no logra asir la mochila porque está colgada ligeramente alta en referencia a ella; C.B. abre el cierre y N. saca el pañal, C.B. le dice: “ya está muy bien”, N. sonrío; C.B. se adelanta al baño seguida por N.. Ya en el baño. N. coloca su pañal sobre el cambiador, C.B. se pone un guante en su mano derecha al tiempo que le dice: “ahora vamos a cambiar el pañal”; C.B. se sienta en la tarima al lado del lavatorio y mirando a N., le dice: “sacá el guardapolvo” y sin esperar se lo saca el adulto; seguidamente le dice: “sacá el pantalón”, N. intenta bajarse el pantalón, como no puede C.B. la ayuda diciendo: “una, dos tres” mientras N. colabora en el desvestir, C.B. agrega: “el elástico está duro”, en forma conjunta bajan el pantalón hasta las zapatillas, intercambian miradas de afecto; C.B. continúa diciendo: “ahora bajate el can can”, N. dudando se mira, entonces inicia la acción el adulto diciendo: “bajalo de acá”, luego se acopla a la actividad N., quien colabora con C.B. hasta terminar de bajarlo, N. está contenta y esboza una amplia sonrisa. Seguidamente C.B. desprende una cinta del pañal y mirando a N., le dice: “sacalo ahora”, N. con gesto decidido se lo saca, apoya su brazo izquierdo en la mesa-cambiador, con el pie derecho sobre el pedal del cesto abre la tapa, tira el pañal y baja la tapa; gira y se acerca a C.B. con gesto distendido, esboza una sonrisa cuando el adulto la abraza levantándola para acercarla al lavatorio, donde la apoya para lavarle la cola; N. sonrío mientras C.B. le dice: “te lavo rápido porque el agua está fría, bueno ahora te vamos a secar la colita”, la coloca sobre el cambiador y con gestos delicados la seca. C.B. acomoda el pañal y N. toma la iniciativa de levantar la cola al tiempo que C.B. le dice: “arriba la cola”, N. pícaramente baja la cola y C.B. sonriendo le toca la pancita y le dice nuevamente: “arriba la cola”, seguidamente le ofrece talco diciéndole: “vos te vas a poner talquito”, N. responde: “sí” y saca un poco del tarro y colabora en la acción del entalcado, se mira sus manos y dice: “talco”, C.B. agrega: “viste, tenés talco”; seguidamente diciendo: “uno, dos, tres” la baja del cambiador, la niña está de pie cuando C.B., al tiempo que sacude el cambiador, le dice: “subite el can can”, N. se levanta su buzo, el adulto se acerca, toca la prenda y haciendo el gesto de subirla, le reitera: “subite el can can”, N. mira, entonces el adulto se lo comienza a subir y alternan, un poco una un poco la otra, así hasta que suben el can can y el pantalón. A continuación, C.B. le pregunta: “¿te vas a lavar las manitos?”, N. sube sola a la tarima, toma el jabón e intenta abrir la canilla, como no puede C.B. la abre diciendo: “ya está”. N. sonrío mientras se lava las manos; C.B. le dice: “N. lavate la carita, tenés talco”, N. gestualmente se niega. Cuando termina de lavarse las manos C.B. le alcanza la toalla y N. la mira a C.B. y con un gesto le indica que quiere lavarse la cara, C.B. le dice: “querés lavarte la carita”, N. sonrío y asiente con la cabeza; se lava solita, C.B. dice: “muy bien, qué bonita estás”; N. se seca sola, C.B. reitera: “¡qué bonita estás!, N. sonrío, C.B. dice: “ahora guardá la toalla en tu mochila. La niña se va a la sala, guarda la toalla en su mochila –que aún está–; C.B. entra a la sala; se aprestan al preparativo de la merienda [...]”.

Los cambios, aunque muchas veces sutiles, son significativos en su esencia porque se comienza a “mirar al niño” y a cuestionar lo cotidiano. Es en el día a día, en el valor de las interacciones sencillas y comprometidas entre la docente y la auxiliar docente, entre ellas y los niños, entre ellas y miembros de la

investigación, donde se redescubre el valor de lo extraordinario que guardan estas situaciones educativas, que no solo facilitan el desarrollo del niño sino que potencian la revalorización profesional del rol docente; a su vez la revalorización de esta compleja forma de investigar, formar y de apertura e inserción de la Universidad en la comunidad.

El SEGUNDO PERÍODO abarca el año 2001. El mismo se desarrolla en otro Jardín Maternal de Vecinal de la ciudad, donde L.D. se desempeña como Directora a cargo de un turno del Jardín –unidad de análisis–; cuenta con una auxiliar docente –L.A.– y el apoyo de una vecina –E.– integrante de la Comisión. La población infantil que asiste al turno es de 34 niños, de los cuales 5 son menores de 2 años.

A partir del mes de febrero, se atiende la demanda de acompañamiento a L.D. en la construcción de su posición como directora –continuando como docente en un turno–. El nuevo contexto de interrelaciones –trato con una nueva comisión vecinal, la búsqueda de una auxiliar docente, cuestiones de ordenamiento laboral, la reorganización del quehacer institucional, la elección y compra de materiales nuevos, entre otras– le requiere exigencias nuevas a las que se va acomodando.

Entre los meses de abril y mayo, desde la investigación, se utiliza la observación directa y entrevistas breves, como estrategias metodológicas para la obtención de información sobre el accionar educativo cotidiano y las formas de organización del entorno en esta nueva institución. En las prácticas docentes reaparecen modos de proceder que dan cuenta de modalidades establecidas, en referencia a su accionar con los niños, en especial en el momento de la alimentación –desayuno–. En este período decide hacerse cargo del cambio de pañales, porque considera que es una situación educativa favorecedora del desarrollo infantil y quiere, aunque reconoce que le es difícil, construir competencias para organizar y atender mejor a los niños, ampliando sus oportunidades de desarrollo y aprendizaje.

En referencia a la Escala y su uso en la investigación, cabe mencionar que en el mes de junio y parte de julio, se usa como instrumento para “evaluar” el desarrollo, hasta ese momento, de 1 niño y 2 niñas menores de 2 años, que son los que asisten regularmente al Jardín. La tarea, enriquecida con los aportes de los adultos educadores, es realizada por los investigadores. Seguidamente se decide, en coparticipación, la utilización de la Escala para el seguimiento y, por primera vez, para la documentación del desarrollo de los 3 casos bajo estudio. En el proceso, la previsión y adecuación del entorno material y relacional facilitan la investigación.

El análisis de datos obtenidos facilita la intervención para la formación. La etapa inicial de este período, denota particularidades en el accionar educativo que obstaculizan la participación activa del niño y la construcción de competencias de autonomía, lo que activa el apego del niño en relación al adulto, obstaculizándole la exploración y la comunicación. A continuación se presenta material de campo que da cuenta de la actuación de los adultos educadores y de su incidencia, especialmente, en el accionar de niños menores de 2 años, en el momento de la merienda:

“[...] Se acerca el momento de la alimentación –desayuno–, L.D. organiza el mobiliario ubicando en hilera las tres mesas de la sala –en otra sala hay sillas y mesas más chicas que no utiliza–, acomoda las sillas que están ahí –cómodas para niños de alrededor de tres años– con la ayuda de E., que también limpia la mesa. L.D. dirigiéndose a todos los niños –hay 20 niños– dice: “vamos a sentarnos que yo les llevo las tazas”, la mayoría de los niños se van acercando a la mesa y se van sentando; mientras L.D. se dirige hasta las mochilas y saca algunas tazas, la mayoría de los niños ya sentados, siguen con la mirada las acciones de los adultos; seguidamente entrega las tazas a quienes les pertenecen; luego se dirige a la mesada de la cocina, toma varias tazas que reparte entre niños que no tienen. Simultáneamente E. se encarga de acomodar a los más pequeños sentándolos en las sillas, uno por

uno. [...] A., niña de 18 meses, se encuentra caminando cerca de una de las mesas, E. tomándola de la cintura la levanta sin previo aviso, la traslada y la sienta en la silla, se aleja; A. algo desconcertada se queda sentada, E. regresa con las mamaderas preparadas que entrega a tres niños de alrededor de 3 años. L.D. pide silencio a través de una canción, luego pide a los niños que junten sus manitos para rezar, ella lo hace en voz alta, los niños miran. V. –niña de 20 meses– está comiendo un trozo de pan, L.D. se acerca a la mesa diciendo: “haber V., mirá, hay que rico”, al tiempo que apoya sobre la mesa una taza con leche, la niña la toma con las dos manos, se dispone para beber e interrumpe su acción mirando a A. cuando L.D. pregunta: “A. querés un poquito de leche?, la niña asiente con la cabeza, L.D. dice: “bueno” y se va hacia el sector de la cocina. L.D. regresa a la mesa cantando –una canción infantil, la brujita tapita–, trae en sus manos una taza con pico que entrega a A., la niña toma la taza, la observa preparándose para la acción de beber, acción que interrumpe cuando L.D. comienza a acompañar la canción con las palmas, atrayendo la atención de la mayoría de los niños –la de A. y V. también–; entonces, A. dirige su mirada hacia la docente al tiempo que levanta la taza y se la muestra –con un gesto de interrogación– y L.D. le responde: “sí tomá la leche, mirá como toma la V [...]”. Durante el resto del tiempo de la merienda L.D. entretiene a los niños con distintos cantos y alienta a los niños para que participen aplaudiendo y cantando, algunos lo hacen imitando gestos de la docente, otros simplemente la miran”.

Estas actividades y su contenido frecuentemente interfieren con el eje central del momento que es la alimentación y los posibles aprendizajes e interacciones que pueden derivarse de este momento cotidiano.

Respecto al momento del cambio de pañales, los registros de observaciones en terreno muestran como se realiza esta práctica, a saber:

“Algunos niños han terminado de desayunar [...]. L.A., dirigiéndose a A. le dice: “vamos a cambiarnos el pañal, andá a buscar el pañal”. A. se dirige al perchero, toca con su mano izquierda la mochila, regresa hacia L.D., mira y señala el perchero, vuelve al sector del perchero y lo señala nuevamente, pasa L.A. y le pregunta, ¿qué querés?, la niña señala la mochila, L.A. la descuelga y se la entrega –la niña no puede sacar la mochila por la altura del perchero–. A. abre el cierre de la mochila al tiempo que camina hacia la sala de cambio, saca el pañal [...]”. “[...] varios niños van a la sala de cambio. A. llega a la sala e intenta subirse sola a la cama –lugar para el cambio–, llega L.D. y corre el colchón que está debajo de la cama que oficia de escalón, A. sube sola, L.D. señalando el cambiador –goma espuma forrada de 70 x 55 cm– dice: “acá subite”, A. reacomoda su cuerpo y se acuesta; L.D. se arrodilla sobre el colchón que está en el suelo y mirándola afectuosamente, le dice: “¡qué olor!”, la niña agita una de sus manos frente a su rostro dándose aire, en la otra mano sostiene el pañal limpio; L.D. le baja el pantalón hasta las rodillas, y pregunta: “que te hiciste”, al tiempo que le saca el pañal sucio y agrega contestando: “te hiciste pis”. Seguidamente L.D. señala los dibujitos que hay en el pañal y le dice: “mirá el osito, mirá el patito”, A. mira y, a medida que L.D. los nombra, los señala con su dedo índice. Hay varios niños en la sala aguardando ser cambiados, se disputan algunos juguetes, L.D. desvía su atención a esta situación, A. la espera. L.D. retoma la actividad con la niña y dice: “vamos a poner el pañal”, A. levanta un poco las piernas y L.D. la eleva tomándola de las piernas al tiempo que coloca el pañal y la ubica nuevamente en la posición anterior. L.D. mirando a la niña le dice: “¡muy bien A.!", A. sonriente aplaude; acto seguido L.D. menea su larga cabellera haciendo cosquillas sobre el vientre de la niña, A. se ríe; L.D. pega las cintas del pañal y le dice: “vamos a poner el pantalón” al tiempo que ella misma se lo pone, la niña en actitud pasiva deja que la docente le ponga el pantalón. L.D. la toma de las manos y la desliza bajándola de la cama, le entrega el pañal que acaba de sacarle y A. se dirige al baño a tirarlo en el cesto”.

Alrededor del mes de octubre la docente se interroga, regularmente, sobre conductas de los niños que hacen referencia a *las áreas de la Escala: desarrollo motor, actitud del niño durante los cuidados, desarrollo intelectual, lenguaje y juego*. Ensayó anotaciones en la Escala que confronta con las que realizan los observadores; realiza registros en un cuaderno que se nutren con el lenguaje y el contenido de las designaciones de la Escala y con otros conocimientos que se aportan desde la investigación.

La apropiación de conocimientos esenciales, *el apoyo concreto del presidente de la Vecinal y miembros de la comisión*, le van permitiendo a L.D. recrear sus prácticas. El análisis de información lleva al supuesto de que estas recreaciones favorecedoras del desarrollo infantil, que pone la docente en acción, a diferencia de lo

observado tiempo atrás en otros Jardines, puede estar indicando que la presencia activa de miembros de la Comisión Vecinal y el mutuo reconocimiento, estimulan y dan confianza al docente para proyectar situaciones nuevas.

Puede avanzar en la organización de espacios como entornos potenciales para múltiples aprendizajes: *ambienta una sala para favorecer la expresividad motriz y juego*, que suelen usar semanalmente; con miembros de la investigación y de la Comisión Vecinal, *diseña un cambiador –con una escalerita, que pone en el baño–, delimitado, seguro y confortable para la interacción con los niños*; en el baño ubica también una *tarima de tamaño acorde y segura para que se paren e higienicen sus manos y rostros*. En la sala grande –donde frecuentemente están todos–, *ubica un perchero a una altura desde donde los más pequeños, pueden colocar y sacar sus abrigos y/o mochilas; en la misma sala, cuando toman el desayuno u ofrece material sobre las mesas, frecuentemente, organiza el mobiliario y los objetos considerando las posibilidades de los más pequeños*.

En el momento del cambio de pañales, son frecuentes situaciones registradas como las siguientes:

[...] L.D. dice: “vamos a cambiarnos los pañales”; A. –niña de 22 meses– se dirige al perchero, identifica su mochila, abre el cierre de la misma, saca el pañal, la toalla y camina hacia donde se realiza habitualmente el cambio de pañales”.

[...] L.D. acomoda la escalera para que M. –niño de 19 meses– suba al cambiador, M. sube el primer escalón, luego el segundo y luego al cambiador, sosteniéndose de la baranda protectora se pone en cuclillas, observa y tomándose con fuerza de la baranda, intenta infructuosamente acostarse tumbándose hacia atrás; L.D. suavemente lo acomoda de frente hacia ella y le dice: “querés acostarte?”, lo ayuda a sentarse, él se inclina para atrás, L.D. le dice: “¿te vas a acostar?, bueno”, “¿querés que yo te tenga?”, acto seguido le coloca la mano izquierda en la nuca y acompaña con gesto delicado el movimiento que hace M. para acostarse, al tiempo que le dice: “muy bien, muy bien”, M. sonríe; L.D. le muestra un pañal que no es de él y dice: “¿y tu pañal cuál es, éste? no, no,” M. está serio, a continuación L.D. le muestra el pañal de él y M. lo reconoce asintiendo con la cabeza, L.D. dice: “¿lo querés tener?”, el niño mirándola estira la mano izquierda y L.D. se lo da; entonces, la docente dice: “vamos a cambiar el pañal, haber gordi”, le baja el pantalón al tiempo que dice: “vamos a sacarte el pañal”; el niño asiente con la cabeza, L.D. agrega: “¿qué te has hecho pis o caca?, pis”. Seguidamente, L.D. le dice: “a ver levantá la cola”; el niño atento eleva levemente la cadera y ella le saca el pañal en ese momento; L.D. dice: “te pongo el pañal, vamos a ponerlo”, el niño asiente con la cabeza, L.D. agrega: “levantá la cola vos”, el niño apoya la planta izquierda del pie en el cambiador y eleva la cadera, entonces L.D. le coloca el pañal y mirándolo con ternura, dice: “¡hay cómo ayuda, cierto, ya sos grande”, el niño asiente con la cabeza esbozando una sonrisa, al tiempo que L.D. atiende a otra niña que ha orinado en el inodoro. Seguidamente L.D. dirigiéndose a M., le dice: “vamos a poner bien el pañal así no sale pis por ningún lado” y termina de pegarle las cintas del pañal; L.D. dice: “ahí está, te voy a poner el pantalón otra vez”; M. deja que la docente comience a colocarle el pantalón y levanta la cola –esta vez con las dos plantas de los pies apoyadas en el cambiador– para que lo termine de vestir, entonces L.D. dice: “cómo ayuda”; seguidamente le dice: “vamos” y lo toma de las manos sosteniéndolo para que se siente, al tiempo que le dice: “muy bien papi”; a modo de cuidado L.D. pone su mano izquierda en el pecho de M. –quien está sentado al borde del cambiador con las piernas colgando– mientras coloca la escalera para que el niño descienda; L.D. sostiene una de las manos de M. para que el niño baje y este, con la otra mano, se sostiene de la baranda del cambiador; con cuidado y atento se baja [...].

La apertura a la consideración del niño y sus necesidades, la lleva a valorizar las experiencias cotidianas donde aquel puede tener una participación activa y a reconocer que la acción por propia iniciativa le proporciona seguridad, bienestar y confianza para construir nuevos aprendizajes. A su vez, L.D. comparte estos logros con algunos padres quienes se interesan por lo que sus hijos pueden aprender. Comienza a darse cuenta de lo que puede hacer, en el contexto de la educación temprana, como promotora de cambios a nivel social.

La mejora de la calidad educativa, atraviesa saludablemente al niño y a todos los actores del escenario institucional, oportunidad que ofrece el Jardín como espacio y tiempo de vida; como entorno de socialización simultánea al de la familia.

Consideraciones a modo de cierre-apertura

La experiencia muestra, una vez más, que para contribuir a la transformación de las prácticas y mejorar la calidad educativa y de cuidado en el Jardín Maternal, es necesario que quienes apuestan a esta difícil y apasionante tarea, se comprometan a transitar un largo camino de investigación y formación; *proceso que es complejo y requiere de un trabajo sostenido y contenido*.

Siguiendo a Ana Quiroga se entiende que en un proceso de aprendizaje existen *continuidades y discontinuidades*, es decir, momentos de acumulación, de cambios cuantitativos y momentos de saltos cualitativos; “[...] el aprender y el crecer, conservando y enriqueciendo la identidad, implica integrar esas aparentes o reales discontinuidades en una continuidad. Articular pasado y presente, lo nuevo y lo viejo. Esta articulación implica siempre una redefinición de lo previo” (1994:12-13).

Se trata de conformar posibles procedimientos metodológicos que tienden a la transformación de la tecnicidad inherente al accionar educativo cotidiano, comenzando por determinados momentos, en pos de crear las condiciones para facilitar el desarrollo del niño como persona autónoma, creativa y socializada. En este marco la tecnicidad de la práctica docente dista de ser una técnica instrumental distanciada de quien la aplica. Se entiende a la tecnicidad “como un conjunto coherente de medios teorizados y profundamente integrados en la persona. Si existe una manera de hacer las cosas, ésta debe ser moldeada y estilizada por la persona que la utilice [...]”, “[...] la tecnicidad permite ayudar de forma que el niño se abra a la comunicación y a la dimensión simbólica” (Aucoturier, Darrault y Empinet, 1985:163).

Avanzar en la construcción de la identidad educativa del Jardín Maternal, supone jerarquizar situaciones que son cotidianas y que pueden ser abordadas con intencionalidad educativa preventiva y organizarse espacial y temporalmente. La organización pensada para que el niño pequeño tenga momentos de experiencias completas –con un inicio, un desarrollo y un cierre–, para que tenga la oportunidad de vivenciar sin sobresaltos experiencias significativas para su desarrollo psicomotor y psicosocial. La organización del entorno para favorecer el aprendizaje activo del niño y su participación en situaciones que contienen un rico potencial pedagógico que se puede rescatar.

Una mayor apertura de los adultos educadores a la observación y la escucha, a la espera afectiva y cambios en la tecnicidad de su accionar, encuentra su correlato en una mayor apertura del niño a la exploración activa del entorno, a la comunicación a través del lenguaje de la acción y del lenguaje verbal.

Desde la investigación se hacen aproximaciones sucesivas al estudio del niño en desarrollo, a su vez derivadamente, se estudia las mejores formas posibles de educación para facilitar el desarrollo.

El trabajo en coparticipación, basado en el mutuo reconocimiento permite que los adultos educadores se dejen atravesar por el discurso instituyente de la investigación y que los miembros de la investigación se dejen atravesar por el discurso instituyente de la realidad. Los avances que emergen de la interrelación entre la

teoría y la práctica, se transfieren a la formación de grado y, a través de la formación de educadores en ejercicio, a la educación temprana en Jardines Maternales; promueven la reflexión crítica sobre la educación y la prevención en Instituciones educativas.

Bibliografía

- AUCOUTURIER, Bernard; DARRAULT, Iván, y EMPINET, June (1985): *La práctica psicomotriz*. Barcelona, Científico Médica.
- CHOKLER, Myrtha (1988): *Los organizadores del desarrollo psicomotor*. Buenos Aires, Ediciones Cinco.
- DAVID, Myriam, y APPEL, Geneviève (1986): *La educación del niño de 0 a 3 años*. Madrid, Narcea.
- DIVITO, Susana Luján (2000): "Educación temprana: organización de las prácticas cotidianas y cuidado corporal del niño en instituciones educativas", en CD de la Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo Mendoza, 8 pp.
- FALK, Judit (1997): *Mirar al niño*. Buenos Aires, Ariana.
- LAPIERRE, André, y LAPIERRE, Anne (1985): *El adulto frente al niño de 0 a 3 años*. Barcelona, Científico Médica.
- MOLINA, Lourdes (1997): *Participar en contextos de aprendizaje y desarrollo*. Buenos Aires, Piados.
- PIKLER, Emmi (1985): *Moverse en Libertad*. Madrid, Narcea.
- (1996): "Los grandes movimientos y la estructura del entorno", en *La Hamaca*, (8), pp. 26-35.
- SZANTO FEDER, Agnès (1996): "Acerca de la observación", en *La Hamaca*, (8), pp. 16-25.
- TARDOS, Ana (1998): "El rol de la observación en el trabajo educativo", en *La Hamaca*, (9), pp. 73-79.
- QUIROGA, Ana (1994): *Matrices de aprendizaje*. Buenos Aires, Ediciones Cinco.
- WINNICOTT, Donald (1997): *Conozca a su niño*. Buenos Aires, Piados.

Correo electrónico: enriquezdivito@arnet.com.ar – sberon@hum.unrc.edu.ar