

Preservar el tiempo de infancia

Inés Dussel
Myriam Southwell

Si preguntáramos a nuestro alrededor, encontraríamos un fácil y extendido consenso acerca de que la infancia más temprana debe ser cuidada, preservada, atendida y que la sociedad -en todas sus manifestaciones- tiene una responsabilidad en ello. Sin embargo, cuando vamos a conversar sobre cómo se concreta en acciones cotidianas y en las prioridades y decisiones que hay que definir para eso, los consensos se hacen menos claros, las respuestas no llegan a tener el impacto que deberían, y las prioridades que se discuten se cruzan con otros intereses.

Sin lugar a dudas, hay una responsabilidad de los organismos públicos para consolidar medidas institucionales para concretar esas formas de cuidado. Por ejemplo, existe un diagnóstico extendido acerca de que la mayor cobertura de jardines maternos y de infantes tiene el límite de que los jardines existentes son pocos y que deben procurarse muchos más para atender adecuadamente a esa franja etárea, lo que está acentuado con la obligatoriedad de la sala de 3 y 4 años en algunas jurisdicciones.

La enseñanza de los más chicos es una tarea de mucha complejidad, como lo evidencian las notas que incluimos en este dossier. Quiénes, cuándo, dónde, de qué modos, son preguntas que admiten más de una respuesta. Nuestro país tiene un extenso recorrido en torno a esa preocupación, y [en](#) buscar esas respuestas. Ya a mitad del siglo XIX, la educadora Juana P. Manso, habitual colaboradora de Sarmiento, proponía la creación de Jardines de Infantes (los llamaba *Kindergarten*, siguiendo el modelo germano), que recogían experiencias de algunas escuelas infantiles iniciadas durante el gobierno de Rivadavia. Juana Manso sostuvo en muchas tribunas la necesidad de la enseñanza preescolar que ya se estaba expandiendo en otros países; para ello, informaba a las maestras sobre esos procesos, recomendaba canciones y ejercicios adecuados, traducía canciones para rondas, y también introducía la gimnasia y los juegos. Años después, la presencia de Sara Eccleston, una de las maestras norteamericanas traídas por

Sarmiento, iba a marcar la historia del nivel a fuego, con la creación de escuelas oficiales y de un profesorado especializado.

En esa larga historia, se fueron consolidando algunos estereotipos y concepciones que son problemáticos. Uno de los estereotipos más frecuentes en el nivel son los referidos a cuestiones de género. La conducta y apariencia esperables para “las señoritas”, la escasez de maestros varones en el nivel, la mirada prejuiciosa que entiende que ésa es una tarea de mujeres, la separación en el juego según pautas tradicionalistas, son algunos de los aspectos que evidencian estos prejuicios.

Por otro lado, algo que siempre es motivo de debate y tensión en la educación de los más chicos es la relación entre juego y aprendizaje. Hay dos fenómenos: desde el conjunto del sistema educativo, hay una mirada descalificadora del jugar, un cierto desprecio por lo que eso enseña, asociado, muchas veces, a la presión por contar con contenidos evaluables de manera sistemática. El otro fenómeno es que el espacio de juego está cada vez más atravesado por personajes ligados al mercado de consumo y la industria cultural (que vienen de la televisión, el cine o de la industria del juguete), y en general cuesta hacerle un lugar a la inventiva para una imaginación menos “guionada” y homogeneizada por estas figuras de consumo masivo.

Lo que resulta cada vez más claro es que para educar a los chicos más pequeños no basta con dos o tres herramientas básicas, sino que es necesario un soporte conceptual que tenga en cuenta la complejidad y que resista la tentación de infantilizar un vínculo educativo que se dirige a la primera infancia, pero que pone a adultos en situaciones de gran responsabilidad. Casi podría decirse: cuanto más pequeños, más responsabilidad.

Una pregunta que merece ser abierta es la de qué significa conocer a la primaria infancia. ¿Alcanza con lo que nos brinda la psicología evolutiva sobre el desarrollo infantil? ¿Alcanza con pensar lo que la infancia puede hacer? Un excelente libro de historia educativa publicado en Francia hace unos años señalaba que, con los cambios de siglo, se fueron resaltando distintas “capacidades” de la infancia: en el siglo XVIII, el poder caminar; en el siglo XIX, el poder trabajar; en el siglo XX, el poder nadar.¹

Hay dos fenómenos: desde el conjunto del sistema educativo, hay una mirada descalificadora del jugar, un cierto desprecio por lo que eso enseña, asociado, muchas veces, a la presión por contar con contenidos evaluables de manera sistemática.

Lo que muestra este estudio con claridad es que lo que “un siglo” (podríamos decir mejor, una sociedad determinada) puede pensar sobre las capacidades de la infancia, habla más de esa sociedad y de ese siglo que de la infancia en sí. No estaría mal formularse la pregunta: ¿qué creemos que pueden hacer los niños pequeños? ¿Y qué dice eso de nosotros mismos, antes que de la infancia en sí?

Quizás, entonces, la primera cuestión sea mantener un cierto “enigma” sobre lo que es y lo que puede la primera infancia, para que nuestros saberes no obstaculicen desarrollos y experiencias que pueden ser mucho más provechosos de lo que imaginamos. Deberíamos poder volver a mirar la infancia “con ojos de niño”, como dice Francesco Tonucci, esto es, con una curiosidad y una sorpresa renovadas. No “infantilizar” ese vínculo no quiere decir dejar de considerarlos niños, sino mantener una pregunta abierta y activa sobre la infancia.

Al mismo tiempo, también deberíamos poder afirmar algunas cuestiones que sí sabemos en este siglo XXI. Primero, que los niños son sujetos de derechos: que todos tienen derecho al cuidado, la protección, la alimentación y la mejor educación que seamos capaces de darles. Segundo, que son niños: que hay una asimetría en la relación que indica que la responsabilidad primaria por ese cuidado está en nosotros, los adultos. Tercero, que lo que queremos enseñarles tiene que ayudarlos a ir ganando autonomía, a no mantenerlos en un lugar de impotencia e incapacidad, sino a sostenerlos en una creciente posibilidad. Educarlos tomados de la mano, no tan sueltos como para dejarlos en el desamparo, ni tan pegados como para que no puedan ir marcando su propio camino.

¹ P. Garnier, *Ce dont les enfants sont capables*. Paris, Metaille, 1995.

