

ENTORNO EDUCATIVO DEL CAMBIO DE PAÑALES EN EL JARDÍN MATERNAL

Susana Luján Divito¹
susanalujandivito@gmail.com
Universidad Nacional de Río Cuarto
República Argentina

“Si el niño no experimenta una seguridad afectiva basada en una relación privilegiada y no es aceptado sin ninguna condición previa para poder vivir como buena su propia persona, si no puede decidir por si mismo la cantidad de comida que quiere, la elección de los juguetes y la manera con que juega, si él no ha realizado un gran número de experiencias en la decisión autónoma y en el ejercicio de su voluntad, entonces en ese caso no se encargará o lo hará difícilmente, de tomar la decisión y llevarla a buen término, que necesita para la adquisición del control esfinteriano”.

(Judik Falk y Vincze)

A) Introducción

Este trabajo emerge de la línea de investigación que se desarrolla desde el año 1995 en el marco de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto: “Educación y Desarrollo temprano en el Jardín Maternal”, que actualmente² considera “avances en el estudio del accionar docente en pos del desarrollo autónomo del niño”, en especial, en la situación educativa del cambio de pañales y en la de juego o actividad autónoma.

Desde la investigación, en la que participan integrantes de la universidad y del jardín “AB” –unidad de análisis-, se acercan estrategias e intervenciones que facilitan avances en la conformación de un proyecto pedagógico institucional apoyado en un marco teórico sólido, en el que las ideas y experiencias de la Dra. Emmi Pikler y sus continuadores aparecen como fuente de inspiración fundamental.

El jardín maternal considerado está ubicado al noroeste de la ciudad de Río Cuarto. Es una iniciativa privada que abre sus puertas en el año 2000. Asisten niños desde los 45 días hasta los 4 años inclusive. El Jardín funciona en dos turnos: por la mañana, de 7:30 a 12.30 horas y por la tarde, de 16 a 20 horas. Desde el año 2001 hasta 2007 –primera fase de intervención educativa-, en especial, la directora de la línea de investigación –DI- encuentra, en la interacción con una de las propietarias del Jardín integrante del equipo de investigación –DM-, la posibilidad de acompañar un proceso de organización e implementación educativa, principalmente en la Sala Maternal, en la cual se evidencia un salto cualitativo desde 2008 en adelante -segunda fase de la investigación-. En el camino se involucran, paulatinamente, otros actores institucionales.

En referencia a las estrategias de investigación, complejas en sí mismas, incluyen diagnósticos e intervenciones como herramientas sustantivas en la construcción de conocimientos. Son estrategias, investigación diagnóstica e intervención, que pertenecen a los enfoques de investigación cualitativa; el uso de la cuantificación –escala u otros indicadores- queda determinado por el enfoque cualitativo y su uso operativo en la investigación. De este modo, los instrumentos que permiten describir los comportamientos de los niños, de los educadores, las

interacciones y el entorno tienen un carácter dominante, entre ellos: la observación directa y sistematizada con guía –Escala Lóczy-, la observación participante, entrevistas en profundidad y reentrevistas con lectura de registros, la documentación fílmica y registros de campo.

Producciones derivadas de los estudios (Divito, 2010; Divito con colab. Berón y Manelli, 2011) explicitan, entre otros recorridos de investigación, el acaecido en este Jardín. En “AB” se procura el respeto por las condiciones materiales –edilicias, económicas- y humanas existente y, desde ahí en grupo, se construyen nuevas posibilidades. De esta manera se consideran y atienden en coparticipación, entre otras cuestiones: las propias de cada sujeto: directora y vice, ambas docentes a cargo de sala y responsables del acontecer institucional—; particularidades del accionar de docentes y acompañantes docentes --; peculiaridades institucionales que atraviesan y comprometen el accionar educativo; particularidades del accionar de los niños que llegan al Jardín, problemáticas y formas de educación superadoras; prácticas educativas con los niños y con familiares.

Es en la segunda fase, especialmente, en la cual la investigación colaborativa encuentra primordialmente la posibilidad de “mirar detalles” y “actuar sobre el entorno” de la Sala Maternal. Las situaciones educativas que se priorizan y se abordan en interconexión son: la actividad autónoma y el juego, la alimentación, el momento del cambio de pañales e higiene, la higiene de manos y rostro, y la relación con la familia. Estos momentos, por lo que suponen para el desarrollo integral del niño, para la relación educativa docente-niño y en la relación con la familia, son propicios para mediar prácticas de vanguardia que promueven la inclusión del niño como sujeto de acción y como sujeto social; hacen a la promoción de cambios en la educación temprana, tanto al interior del jardín como en la interrelación con la familia y el medio ambiente social.

Organizar el entorno material es intervención primera que se busca a la hora de modificar la práctica relacional; mover, crear, reciclar el mobiliario hace tangible el cambio; el entorno invita a la acción del niño y del adulto que lo cuida hacia la búsqueda de su desarrollo armónico e integral.

En 2008 se producen cambios significativos en “AB”:

— Se inaugura la nueva Sala Maternal de mayores dimensiones, reconstruida utilizando y renovando parte de la estructura; sectorizada en función de las necesidades psicomotrices-relacionales, de alimentación, cambio de pañales y sueño de los niños; se comunica por una puerta a la Sala más grande de usos varios, “Sala de encuentros”, y por otra puerta, al patio exterior. La Sala Maternal, visualmente integrada, alberga primero una habitación que es la Sala para niños que transitan el segundo año de vida y que ya caminan³. A continuación, separada por un enrejado de madera y un gran arco estructural, encontramos el espacio intermedio acondicionado para el baño y para cuestiones relacionadas a la alimentación y cambio de pañales de todos los niños de la Sala Maternal. Seguidamente, se encuentra el espacio-habitación destinado a los bebés, que prevé una subdivisión cómoda para albergar a cuatro o cinco bebés que pueden desplazarse —reptando, gateando u otra forma—. El entorno material para la actividad autónoma propia de los bebés hasta la etapa de la postura de pie y primeros pasos se delimita con barandas firmes de madera en dos espacios que se comunican por una puerta pequeña con sistema de encastre por rieles; el diseño tipo “gran corralito” —inspirado en el de “Lóczy”, denominación de la calle, con la que comúnmente se conoce al Instituto Pikler de Budapest—, de dimensiones acordes y seguro, permite al docente organizar y reorganizar ese ambiente según las capacidades posturales y de desplazamiento de los pequeños. El piso posee una instalación flotante de simil madera que permite variadas experiencias que el bebé expresa corporalmente y comprometen su expresividad motriz.

— En la Sala para niños de 2 años, en cuanto al entorno material, se bajan las mesas cortando las patas para acondicionar el tamaño y favorecer la comodidad en la manipulación de objetos, tanto en las actividades de alimentación como en otras de expresión pictórica y gráfica; se avanza en la

selección y organización de objetos y juguetes. A su vez, se decide la utilización diaria de la Sala grande de Encuentros para ampliar las oportunidades de juego y formas de expresividad motriz. Se ubica un cambiador bajo similar al de la Sala Maternal.

— La Sala para niños de 3 y 4 años se traslada donde anteriormente funcionaba la Sala Maternal y se reestructura integrándola a la Sala de Encuentros que es la más espaciosa, esto permite organizar el entorno en función de las situaciones educativas que acontecen diariamente.

El propósito de este trabajo es comunicar las formas de organización y prácticas educativas que van transformando las intervenciones docentes a favor de la inclusión de actividad autónoma e iniciativas de niñas y niños en desarrollo; se focaliza en componentes del entorno físico-material y humano-relacional que forjan a los acontecimientos que se viven en el cambio de pañales como fundamentales en la constitución del ser persona singular y social.

Cabe mencionar que estudiar y analizar descriptivamente las prácticas educativas y de organización en el cambio de pañales, se presenta como una instancia para la reflexión crítica y creativa en Instituciones educativas infantiles; opera como un analizador del accionar educativo, en especial en la “Sala Maternal” y en la “Sala de dos años” – período de 45 días a 2 años inclusive que abarca el Jardín Maternal-.

Consideraciones de los aportes de la Dra. Emmi Pikler que inspiran acciones de cambio y su impacto en el accionar docente.

La bibliografía consultada da a ver que el trabajo científico que avala las prácticas educativas en Lóczy constituye un conjunto que determina la organización de la vida de niñas y niños. Se apoya en una mirada de reconocimiento de las competencias y las necesidades del bebé y de los pequeños en cada momento de su vida y en la preocupación permanente de garantizarle las condiciones de salud y bienestar físico y psíquico. Tiene como meta promover que se conviertan en personas maduras desde el punto de vista afectivo, social y moral; puedan luchar con perseverancia por los objetivos que se propongan; sean capaces de reflexionar de manera independiente; sepan querer y decidir en su universo con responsabilidad; puedan adaptarse a los intereses de los otros y a las exigencias reales de la sociedad.

El valor del sistema de educación y cuidados ofrecido en Lóczy reside en que garantiza el equilibrio de la experiencia que se le ofrece al niño mediante un conjunto de cuatro principios rectores para la organización educativa de la vida de cada niño y de los grupos de niños en Lóczy (Falk, 1997; David, 2006), a saber: — la apreciación de la actividad autónoma del niño fundada en sus propias iniciativas; — el valor de las relaciones personales estables del niño y, dentro de ellas: el vínculo con una persona privilegiada y la forma y el contenido particulares de esta relación, este principio mira la seguridad afectiva; — una aspiración constante de que cada niño juzgándose a sí mismo bueno y competente, conforme a su grado de desarrollo aprenda a conocer su situación, su entorno personal y material, los acontecimientos que le conciernen, el presente y el futuro próximo o lejano. — El aliento y el sostén de la salud física del niño, apoyado parcialmente por la realización de los principios precedentes es también un resultado de su aplicación apropiada.

La motricidad libre, por ser fundamental en el descubrimiento de Pikler (1985), se constituye en un principio que atraviesa a todos los demás, está ligada a la actividad autónoma, a las iniciativas propias del niño en sus movimientos en todas las situaciones de la vida diaria que lo tienen como protagonista, tanto en su propia actividad como en los momentos de relación directa con el adulto (David y Appel, 1986).

Entonces, para la educación de los niños se vuelve esencial el gusto por la actividad autónoma, dado que a través de la acumulación de experiencias se favorece un armonioso desarrollo motor y se sientan las bases para un buen desarrollo intelectual (Falk, 1997). Puesto que se pretende lograr autonomía, *“no hay que desarrollar una dependencia mayor de la necesariamente exigida*

por el nivel de desarrollo del niño...” (David y Appel, 1986: 28). Esto implica la consideración del niño como persona y no como objeto. La necesidad de favorecer en el niño la toma de conciencia de sí mismo y de su entorno dependen en parte de la regularidad de los acontecimientos en el tiempo y la estabilidad de las situaciones en el espacio.

El conjunto de los principios citados *“determina la organización de la vida de cada niño y de los grupos de niños así como la atmósfera educacional de todo el Instituto... Emmi Pikler elaboró las condiciones de educación personales y materiales, estructuras de organización interna que eran necesarias para que un niño criado en el Instituto —sintiéndose totalmente competente en sus relaciones y en sus actividades cada vez más ricas— pudiera reconocerse en el mundo material, en las relaciones con las personas de su entorno inmediato o más distante, en relación a sí mismo y también a los otros, que estuviera abierto y preparado para aceptar nuevos conocimientos, que fuera capaz de establecer relaciones afectivas duraderas y profundas y de integrarse activamente a la sociedad”* (Falk, 1997: 18-19).

Vabre enuncia que en *“los momentos de relación directa el adulto educador deja hacer al bebé y al niño pequeño lo que puede hacer por sí solo, lo deja actuar y reaccionar...”* (2006: 116). El niño aprende a través de estas vivencias y experiencias cotidianas a participar, a sentirse competente en presencia del educador en actividades conjuntas y lo vivido y sentido en estas experiencias, lo aprovecha en los momentos de *“relación indirecta”* con el adulto.

A continuación, en referencia a los principios Pikler, con el fin de señalar cuestiones puntuales tratadas sobre las posibilidades y obstáculos que mencionan los educadores, en especial los que han estado en la Sala Maternal (Divito y colab., 2011), se puede decir que⁴:

— El principio de motricidad libre cuestiona todo lo que hace el educador, lo incita a revisar sus prácticas, sus actitudes y su rol protagónico en cada situación y actividad con el niño y del niño en sí. Los avances en la comprensión del bienestar que le procuran al niño, el educador lo percibe como bienestar propio; son acciones que transforman a los integrantes de la relación educativa.

— El adulto educador puede comprender el valor de la iniciativa y motricidad libre del niño en las distintas situaciones educativas, sin embargo se enfrenta frecuentemente con formas instituidas en su accionar que lo reubican como un protagonista central de la actividad. Se cuestionan especialmente su accionar, según sus búsquedas, en los momentos de trato personalizado o en los momentos de actividad y juego del niño, surgen preguntas acerca de cómo avanzar en la selección de objetos, cómo accionar para facilitar la participación activa atendiendo lo que el niño trae en sus formas de expresión.

— En esta puja entre lo viejo y lo nuevo emergen ideas y temores que se relacionan con el abandono del niño, el vaciamiento del rol de enseñante, la renuncia a la protección del niño como aspecto muy ligado a la cercanía directa y corporal; miedos a entrar en contradicción con las expectativas de los padres, de que se piense que se hace “trabajar” al niño, entre otros supuestos que subyacen en las prácticas.

— La importancia del trabajo sostenido con otros. La modalidad de intervención según el estilo de cada docente y sus interrogantes, facilita el paulatino aprendizaje de lo nuevo y lo contiene.

De este modo, las docentes y acompañantes docentes se van apropiando instrumentalmente de las particularidades innovadoras de la observación, de componentes actitudinales y de la ambientación del entorno educativo, con los obstáculos personales que supone el aprendizaje cuando entra en contradicción con lo que se da por sabido y se encuentra naturalizado.

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 las docentes encargadas de la Sala Maternal al uso de la observación y de registros escritos como herramientas para integrar instituyentes en la tecnicidad de las prácticas habituales.

Actualmente se enriquece la formación que vehiculiza la investigación con espacios que, desde la dirección del jardín, se abren en la semana para la reflexión de situaciones puntuales que cada docente vivencia con su grupo, y mensualmente se organiza un encuentro para planificar proyectando el entorno, los objetos y las intervenciones más pertinentes con los niños y la familia. Se estiman prioritarios los casos que muestran mayor dificultad para insertarse como sujeto activo y creativo, se analizan sus posibilidades de interacción y bienestar que le procura el entorno.

La Escala de Desarrollo Instituto Pikler (Lóczy) opera como dispositivo para conocer, analizar y apreciar —desde una perspectiva psico-motriz-pedagógica-institucional-social— el desarrollo psicomotor y psicosocial de casos bajo estudio; la escala direcciona la mirada al niño y orienta el quehacer docente. Y la inclusión en la investigación de actores institucionales clave del Jardín —prioritariamente, directora y vice—, promueve la reflexión creativa sobre sus prácticas, les brinda elementos para introducir cambios en las mismas y en la formación de las educadoras más permeables a las fuerzas instituyentes.

B) El cambio de pañales e higiene: problemáticas y praxis transformadora

Los cuidados desplegados en el momento del cambio de pañales en el Jardín Maternal, según la madurez del niño incluyen el acompañamiento en el control de esfínteres. Las investigaciones realizadas en el Instituto Pikler dan cuenta de que el niño aprende por vía de la imitación, de la asimilación y de la identificación con las reglas y normas sociales y que la adquisición del control de esfínteres no es independiente del conjunto de cuidados otorgados y de la educación.

Falk y Vincze, sobre el control de esfínteres expresan que: *“El control voluntario está en función del yo del niño... El elemento común es que en todos los niños, la adquisición del control es precedida por la utilización de la primera persona del singular, de los verbos y por el empleo de ‘Yo’ en el lenguaje hablado... también en sus juegos, sus palabras, sus fantasías y preguntas testimonian que para la adquisición del control de esfínteres es necesario una especie de conciencia de sí”* (1996: 36-40). El control de esfínteres guarda estrecha relación con la capacidad de exploración y comunicación, requiere de la construcción de competencias de autonomía en las que el niño es el principal protagonista de situaciones educativas que le conciernen, en los distintos momentos de la jornada cotidiana. La tarea compartida con la familia supone la observación y escucha sensibles, antes de actuar en los distintos momentos de la jornada diaria que hacen al proceso que implica.

Resultados procedentes de la línea de investigación y de estudios que emergen de ella (Divito, 2001 y Divito y colab., 2011), referidos a componentes del desarrollo temprano psicomotor y psicosocial, que surgen de observaciones sistemáticas en Jardines Maternales privados y de vecinales, y de casos bajo estudio en dos de ellos, denotan particularidades en el comportamiento de los niños derivados de la influencia de las formas de educación habituales. En este sentido, se han identificado problemáticas: una de ellas refiere a que impera básicamente un modelo de educación temprana y de organización del entorno material impregnado por pautas culturales-sociales de crianza, que pone en evidencia la escasa o nula inclusión del niño como sujeto de acción. Es decir, el accionar educativo, frecuentemente adulto- céntrico, pone de manifiesto la escasa o nula provisión de un entorno educativo facilitador del desarrollo saludable.

Estas pautas y formas educativas inciden contundentemente en la configuración de las matrices de aprendizaje y de relación de los niños pequeños. Del mismo modo, estudios realizados en el entorno hogar (Divito, 2004) dan cuenta de la problemática anterior y de la necesidad de recrear las prácticas de interrelación Jardín-familia para promover cambios en la educación temprana. Entonces, si Jardín Maternal y familia son entornos de educación y desarrollo privilegiados para la modificación de estas pautas culturales de enseñanza, que habitualmente tienen al adulto-educador como centro del proceso, es menester promover al niño como artífice de su propio proceso creador.

En referencia a la organización de la situación educativa para el cambio de pañales e higiene, de lo estudiado en los Jardines Maternales emerge que: el baño es el lugar electo preferentemente para esta tarea. El mobiliario utilizado como cambiador es una mesa o mueble pequeño ubicado contra la pared; en varios Jardines lo hacen en otro ambiente, sobre una cama. La falta de previsión de un lugar cómodo y seguro, entre otras cuestiones, condiciona la tarea docente a mantenerlo quieto, evitando una posible caída. Las acciones de la tarea, generalmente provistas de afecto, se hacen rápidamente; hay escasa interacción adulto-niño. Por ejemplo, para cambiarlos, el educador le habla de buen modo de temas varios, escasamente vinculados a componentes propios de la actividad; para comenzar con el cambio de pañales ubica al niño o éste se ubica —según la costumbre y posibilidades madurativas— en posición acostado; seguidamente continúa con la higiene trasladándolo al lavatorio. Se resta a la actividad, de esta manera y en buena medida, el rico potencial que concede la inclusión activa del sujeto en acontecimientos que le conciernen, con la consecuente preponderancia del cuidado higiénico, tan arraigado.

Entonces, respecto de las actitudes que acompañan a las actuaciones en el cambio de pañales, si bien el educador con frecuencia muestra afecto y le habla, la modalidad responde al modelo imperante que reproduce pautas culturales establecidas para el cuidado higiénico del niño. Usualmente se descuidan el encuentro a través de la mirada, la anticipación por medio del lenguaje de lo que el niño puede hacer y de lo que el adulto hace y para qué lo hace. Si se le pide algo al niño, la inmediatez de las acciones omiten el tiempo de espera que necesita aquél para responder y se diluyen los incipientes instantes que pueden abrir a la interacción. Los gestos rápidos inciden obstaculizando a los niños su participación activa y el sentimiento de goce con la actividad.

En nuestro contexto sociocultural el niño, desde temprana edad está habituado a ser cuidado por diferentes adultos -abuelos, tíos, niñeras, docentes- cuyos comportamientos denotan formas de afecto que tiñen la relación con un dejo de “mecanicismo” en las formas de trato. La mayoría de los niños, muestran adaptación frecuentemente pasiva —a veces acompañada de llanto o de actitudes de hipervigilancia- ante intervenciones habituales de los adultos: se los levanta sin anticiparles la acción, se los sienta, se los pasa de un brazo a otro. Se puede observar que es frecuente que respondan con una sonrisa-mueca para agradar al adulto y, entre otros comportamientos de cierta “entrega”, muestran resignación cuando el adulto interfiere en lo que está haciendo.

De esta manera, a las docentes que buscan cambiar sus prácticas, también, se le suman los obstáculos que suele tener el pequeño para redescubrir sus capacidades como sujetos de acción: la huella de espera pasiva a que el adulto haga por él, definen sus comportamientos atravesados por las pautas sociales de crianza.

El Jardín “AB” no escapaba a estas problemáticas generales de los jardines. Para la transformación educativa la investigación colaborativa vehiculiza desde la formación conocimientos inspiradas, en especial, en las investigaciones de Emmi Pikler y seguidores lo que promueve, junto a los intereses de actores del Jardín, nuevas formas de proyectar la educación y el cuidado infantil temprano en situaciones educativas personalizadas que involucran el trato directo con el niño.

Entonces, ¿qué estrategias de intervención pone en acción el educador en el Jardín maternal para favorecer la iniciativa y competencia del niño en la situación educativa del cambio de pañales e higiene?

Era común que a los niños, durante el cambio de pañales, se les ofreciera objetos para que se entretengan y el adulto pueda realizar la tarea. Estos objetos operaban como distractores porque excluyen al niño de la actividad manteniéndolos quietos. La reflexión creativa con otros lleva a las docentes a mejoras en sus prácticas; extractos de entrevistas muestran estas cuestiones, a saber:

“Correrme como adulto protagonista fue el primer desafío. Ceder el tiempo necesario al niño y aprender buenas prácticas con ellos en los valiosos momentos de cuidado corporal, como el cambio de pañales, la alimentación, se convirtió para todas en otro

duelo en el que aprendimos a darles el estatus de situación educativa no meramente asistencial..., redefiniendo lo pedagógico, ubicando de otra manera lo que sobrevalorábamos como lo pedagógico... más ligado a lo de tipo escolar, como la expresión plástica, la música, el dibujo, entre otras actividades que como docente priorizábamos [...]” (Entrevista realizada por DI a DM, julio de 2007).

“La búsqueda de la quietud del niño se hace evidente. Si ese objeto —el ofrecido para que se entretenga- desaparece el bebé llora, se incomoda, no muestra interés ni placer por ser cambiado. Reacciones que generalmente también realizan en el hogar, según nos expresan los padres...de esta manera, y en estos casos, conscientes de que no es favorecedor un distractor porque no permite que el niño se involucre activamente en la actividad.

“Cuando el niño se apropia del entorno que lo invita a actuar nos sorprende con sus capacidades de hacedor. Se comienza a comprender la diferencia entre una modalidad y otra... ser pasivo y ser activo. A su vez, esta capacidad de hacedores es un salto cualitativo [...]. Desde los primeros intercambios, en los primeros meses, el niño se deja hacer, luego colabora con el adulto, hasta que el adulto comienza a ocupar el rol de colaborador frente a la acción voluntaria y autónoma del niño. Transitar un proceso acompañadas por el grupo de investigación nos abre a la reflexión creativa, a la observación con la Escala, a vencer obstáculos, a fortalecer nuestras prácticas” (Entrevista realizada por DI a DM, junio de 2009).

“En el cambio de pañales disfruto mucho [...]. Fue siempre el momento que más me tocó interiormente por la importancia que tiene para el vínculo y la seguridad del niño. Me fui dando cuenta que es lo mejor para que el niño esté bien en otros momentos, sin estar pegado a mí [...]” (Entrevista realizada por DI a VL, noviembre de 2009).

Es frecuente que los niños que concurren al Jardín muestren comportamientos naturalizados que involucran escasamente su participación activa en esta situación que les compete. Por ello es menester recurrir a diferentes estrategias educativas para iniciarlo en la posibilidad de ser partícipe y colaborador activo en el momento del cambio e higiene. En el marco de la formación que origina la investigación, en grupo se analizan, en especial con la directora del Jardín y oportunamente con otros actores, las acciones que se emprenden para ir mejorando las prácticas, hasta encontrar las mejores formas de las docentes para realizar la tarea en función del pequeño. Aunque también sucede que el educador está en un proceso de apropiación de lo nuevo y coexisten en él formas habituales de actuación atravesadas por mejoras en la construcción de los procedimientos, en el lenguaje y gestos que usa, en los momentos en que interviene. En la praxis el docente pone en tensión: el cómo hacer con el niño, con el discurso teórico-práctico que orienta hacia las mejores formas de actuación; esto es muy valioso a la hora de avanzar en la comprensión de los componentes esenciales de la observación que involucra, también, el comportamiento habitual que trae cada niño.

“Porque es un momento que le concierne, debemos esperar que el niño demande ser cambiado. Debemos estar atentos a la demanda del niño de ser cambiado, al gesto, a la palabra. Si éste aún no ha construido esta comunicación el adulto recurre a la pregunta: ‘— ¿tenés pis?... ¿Querés cambiarte el pañal?’, que en un proceso ayuda al niño a atender a esta necesidad. Nos ubicamos a su altura, para mirarlo de frente cuando le hablamos, le anticipamos que lo ayudaremos a sacar la campera o le preguntamos si desea cambiarse el pañal; son acciones a las que el niño suele no estar habituado. La ubicación de la mesa de cambiado permite mantener nuestro cuerpo presente a una distancia óptima, tanto para con quien se cambia como con quienes están jugando [...]; su firmeza y barandas altas ofrecen seguridad y contención al niño, a la vez que nos permite estar distendidas y cómodas... El perchero bajo y las mochilas con cierres livianos permiten que los niños busquen sus

pertenencias; el niño busca su mochila y la lleva hacia el cambiador. El adulto la toma y la cuelga del perchero que está junto al sector de cambiado... Algunos niños desean desvestirse en un rincón acondicionado con una alfombra y un banco, otros deciden hacerlo sobre el cambiador que los contiene con sus barandas altas. Les ofrecemos una escalera con baranda a aquellos que tienen la iniciativa de subir solos o con algo de ayuda al cambiador [...]. La palabra del adulto anticipa las acciones que permitiendo la participación [...]. Así, a través de esta modalidad de práctica, el niño centra su atención en la actividad y muestra placer por los gestos delicados y la espera del adulto... esto no es fácil de hacer, siempre buscamos mejores maneras” (Extracto de entrevista realizada por DI a DM, noviembre de 2009).

La escalera con baranda, que desde la investigación se sugiere como mobiliario, invita al niño a acceder al cambiador cuando puede hacerlo, con el acompañamiento cercano del adulto. De esta manera se puede observar que la conducta, subir la escalera, y la competencia motora que conlleva, lo incluye en la actividad desde los inicios. Sin embargo, muchas veces el niño llega a la plataforma de la mesa de cambiado y se acuesta boca arriba esperando que el adulto haga por él. La intervención del docente a través de la palabra, los gestos y el trato amoroso lo incita a ser partícipe. Gestos de atención, sonrisas ante sus propias posibilidades, denotan los cambios de actitud del niño, que pueden expresarse en este entorno organizado material y relacionamente.

Las intervenciones que el docente realiza en la interacción que acontece en el momento del cambio de pañales abre a la mayoría de los niños a la interacción con sus pares. Es posible observar a niños que “juegan”, exploran y se mueven por el espacio pero sus rostros no muestran gestos y actitudes de que esas experiencias de vida realmente sean vividas con placer, sobre un fondo de bienestar... es como un “estar sin estar”. Frente a esta situación el entorno del cambio de pañales les ofrece la oportunidad de comenzar a gozar, a vivir-sentir la experiencia de su participación, el poder de su decisión y la influencia de sus gestos y señales en el otro.

El cambio de pañales no se hace en el mismo lugar a todos los niños. Se piensa el acondicionamiento de otro lugar que respete las necesidades de aquellos niños que aceptan ser cambiados en posición de pie y no desean hacerlo en el otro cambiador en altura. Entonces, se acondiciona un espacio en el suelo con alfombra lavable y un banco. Posteriormente, en el marco de las reuniones de investigación, se rediseña este espacio para el cambio de pie con la construcción de otro: *una plataforma baja sobre piso flotante delimitada con barrotes y baranda de madera en tres de sus lados* —similar al cambiador en altura pero ajustando su tamaño para ofrecer comodidad—, ahí se coloca un banco bajo para el niño y enfrenteado, fuera del cambiador, otro banco para la docente.

Cuando el clima y la disposición del sol lo permite se organiza la jornada de todas las salas en el patio exterior. Con respecto al cambio de pañales, el cambiador es trasladado al patio, se ubica en un sector que permite el trato personalizado con el niño y, a la vez, la docente puede dar continuidad de contención al resto del grupo de niños que están jugando.

La disposición material, los espacios pensados para el cambio de pañales, facilitan la consecución de la actividad —inicio, desarrollo y cierre sin sobresaltos—, la posibilidad del encuentro a través de la mirada, el diálogo, la colaboración del niño y la del adulto —según cada caso—. Asimismo, la mediación de estrategias para poder atender las diversas necesidades que expresan y acompañarlos en el proceso del control de esfínteres. Con respecto a los objetos que se usan en la actividad del cambio de pañales son los propios de esa actividad. Los objetos pertinentes se transforman en mediadores de la comunicación, de la interacción y hacen al reconocimiento de detalles inherentes al entorno de esta situación educativa. El lenguaje pertinente que utiliza el docente cobija al niño y significa sus acciones, le permite paulatinamente comunicarse según sus posibilidades.

“El hecho de acondicionar el entorno, de respetar los tiempos de cada uno [...], empecé a verlos desde otro lugar. Antes trabajaba con ellos, pero no tenía en cuenta todo esto sobre las forma de hablarles, la importancia del encuentro de las miradas, esperarlos; tal vez lo tenía en cuenta a veces pero no lo tenía interiorizado; para mí lo más importante fue haberlo hecho propio. En los otros jardines que trabajé no había bebés, todos caminaban, pero sí pude observar el cambio de pañales, por ejemplo que lo hacían en el baño, era automático, mecánico. Lo que más me gusta ahora es el cambio de pañales, es lo que más disfruto porque veo que los niños pueden colaborar, comunicarse. Antes tampoco me cuestionaba eso que observaba con los de 1 y 2 años. Ahora es otra la posición que tengo” (Entrevista a DA, docente de Sala Maternal, abril 2010).

“En el momento de cambio de pañales voy reconociendo con los gestos lo que el niño me está indicando, de a poco voy aprendiendo y lo voy logrando, antes no los veía [...]; soy respetuosa y lo personalizo” (DA, docente de Sala Maternal, mayo 2010).

“Las vivencias de dudas, y debilidades en mis prácticas, me pasó cuando no sabía bien, es esa tensión de no saber en qué posición me tenía que colocar yo para que el bebé estuviera más cómodo, y siento como fortalezas que cuando me lo fueron planteando y me dijeron, por ejemplo, ‘mirá si te colocás así, fijate cómo cambia la cara el niño’, fue comprobar cómo, colocándome de otra manera, podía realmente transmitir esa comodidad para que él pudiera alimentarse cómodamente. Si bien el bebé lloraba cuando yo lo sostenía mal, no me daba cuenta que era por la tensión mía sino que pensaba que era el mismo llanto del hambre y a lo mejor era de una posición tensa mía que le generaba miedo a caerse o estaba incómodo. Pero una vez que uno busca la posición cómoda y relajada, es como que uno le va transmitiendo a ellos tranquilidad” (BE, acompañante docente, abril 2010).

La situación educativa conlleva un inicio, un desarrollo y un cierre atravesados por componentes instrumentales y actitudinales. Básicamente, se puede decir, en líneas generales, que:

- Según la madurez del niño y la particularidad de cada caso -lo que exige la observación atenta y participativa, la anticipación, la escucha y la espera afectiva- el educador se abre a la demanda del niño o interviene respetuosamente para que el niño acceda al cambio.
- Según sus posibilidades, el niño busca sus pertenencias -que están en su mochila en un perchero bajo o a disposición al lado el cambiador- o se las acerca el educador: el niño realiza la entrada a la actividad por propia iniciativa o con la mediación respetuosa del docente.
- Durante el cambio en sí el educador acompaña, con las estrategias que estima oportunas -anticipa, espera, escucha, observa las acciones que el niño puede hacer en el desvestirse/limpiarse/vestirse, y les da lugar acompañándolo con acciones delicadas y lenguaje acorde a la situación, favoreciendo el accionar colaborativo y los ajustes en reciprocidad.
- El cierre de la actividad es acompañado por el educador. Es el tramo final que completa la experiencia y vivencia que procura la situación educativa y, ambos actores, pueden si así lo requiere la situación, pasarse alcohol en las manos y guardar las pertenencias -lo hace el niño autónomamente o con la mediación del adulto educador.

Cuando ingresa un nuevo niño al grupo el entorno de cambio de pañales se presenta como un lugar desconocido, progresivamente, a través de la observación de las relaciones y acciones que en ese entorno se manifiestan cuando otro es cambiado, el niño puede ir incorporando, interiorizando su funcionalidad y con ella los límites y reglas que allí se presentan.

Suele suceder que algunos niños demanden ser cambiados, aunque su pañal no esté sucio al llegar al jardín, esta situación es considerada por el adulto educador como un pedido de acercamiento, de trato personalizado que el niño necesita para “tomar el tiempo de tomar contacto” con los acontecimientos de la jornada dentro del Jardín. En estos casos la docente realiza toda la coreografía con el niño en el sector de cambiado y juntos corroboran que el pañal no necesita ser cambiado. Progresivamente a través del diálogo, la contención tónica y el acuerdo cómplice podrá el adulto generar una situación de trato personalizado que sostenga al niño y lo abra con seguridad a la exploración e interacción con los pares, en ocasiones la docente prepara un juego sobre la mesa para compartir con el niño al llegar, o lo sostiene en su regazo unos minutos.

Se pudo observar desde la investigación que la organización del entorno educativo en sí es un organizador de la actividad en la Sala Maternal. La situación educativa del cambio de pañales e higiene –como la de alimentación, juego o actividad autónoma, descanso-, si está dispuesta con sentido pedagógico y preventivo invita al niño, al grupo de niños y al adulto a actuar de otra manera conformando nuevas pautas de vida.

C) Consideraciones a modo de cierre-apertura.

La comunicación afectiva, cuando es posible —según lo hemos observado—, imprime una huella de distensión, confianza, diálogo corporal y verbal, que permite el encuentro a nivel tónico emocional de los participantes en la situación educativa. El diálogo del encuentro es el motor para la apertura a la exploración activa del entorno. Para el desarrollo autónomo del niño, el lugar para los cambios de pañales es menester que sea lo suficientemente cómodo y delimitado, recreando su ubicación y diseño en función del bienestar y madurez del niño. La seguridad y la calidez del lugar benefician la interacción y la construcción de competencias de autonomía. Éstas, que inscriben al sujeto como colaborador atento, promueven el logro de competencias comunicativas y otras acciones favorecedoras de su independencia. En este camino, poder colaborar en desvestirse, vestirse, peinarse, higienizarse, entre otras acciones, le asegura experiencias que involucran sus iniciativas y el sentimiento de ser competente.

Actualmente, hemos podido apreciar, en el marco de encuentros vinculados a la investigación que, si bien se ha avanzado notoriamente en componentes del acontecer en el cambio de pañales, es necesario continuar la investigación en este sentido redimensionado la importancia de la observación. En lo que atañe a la situación del cambio de pañales e higiene -entre otras situaciones bajo estudio- se busca mejoras en las intervenciones docentes en función de las particularidades que expresa cada niño.

La escucha atenta y comprensiva de lo que el docente dice u omite decir, orienta hacia la importancia de diseñar espacios para la reflexión conjunta y creativa de lo que se observa. La idea es promover el encuentro de mejores intervenciones sobre el niño en acción. Los avances tienden a que los niños se impregnen de actos docentes portadores de cambios en detalles prácticos que favorecen las iniciativas y la construcción de competencias de autonomía.

De esta manera, es menester dar continuidad a la consideración de las observaciones – anotaciones, expresiones, registros audiovisuales- que individualmente hace cada docente; “traer el material” a las reuniones extraescolares para que, en el seno del equipo se compartan los logros y las preocupaciones. La observación y la reflexión conjunta ayuda a mirar al niño y sus acciones, y a lo que mira y orienta el accionar docente y los efectos en el accionar del niño. La observación nos ayuda a adentrarnos paulatinamente en la nobleza de los actos educativos cuando se los piensa en función de niñas y niños en desarrollo.

Avanzar en el tema de la observación como instrumento de la enseñanza y en lo que implica la observación participante y su vivencia, tal lo enuncia Agnès Szanto Feder (2011) supone mirar mejor al niño, conocerlo mejor y poder darle con más certeza lo que uno piensa y siente que es lo

mejor para él. Al mirarlo mejor, nos sorprende la capacidad que se puede tener para crear-modular acciones, en función del niño, en el transcurso de la actividad misma. El educador, puede así, unos más que otros, crear las condiciones materiales y en interrelación, por ejemplo, en el cambio de pañales, impregna su ser de la sensibilidad óptima que modula las cualidades de sus acciones, de sus tácticas para actuar según lo que el niño expresa.

En el Jardín Maternal, es el docente en formación y revisión continua de su práctica, el que piensa y acondiciona las distintas situaciones educativas. El educador diseña-planifica el ambiente de aprendizaje; la organización del entorno en sí enseña asignando pautas facilitadoras u obstaculizadoras de la participación activa de los niños en desarrollo. Instalar, tal el tema que nos ocupa, la proyección dinámica de la organización del entorno material y relacional del cambio de pañales, de manera minuciosa y consciente en el marco de la investigación, permite, entre otras cosas, poner en práctica contenidos y procedimientos propios de esta situación educativa, pensados a favor de la inclusión de la participación activa de los niños y niñas.

Considerar cada situación educativa que configura el ambiente situacional de la institución que acoge al niño y a su familia, sus interconexiones, nos lleva a continuar en un camino lleno de interrogantes y de respuestas posibles para acercar aportes que ayuden a forjar la trama que otorgue solidez a la construcción de la identidad educativa transformadora del Jardín Maternal.

Notas

1-Directora de la línea de investigación “Educación y Desarrollo Temprano en Jardines Maternales. Profesora efectiva responsable a cargo de cátedras: Psicomotricidad en el Dpto. de Ciencias de la Educación; Psicomotricidad I y Psicomotricidad II y Organización de los Jardines Maternales en el Departamento de Educación Inicial de la UNRC. Email: susanalujandivito@gmail.com

Se agradece a la Lic. Mónica Manelli, docente efectiva, integrante de la investigación y de las cátedras citadas y directora de “AB”, quien colabora en este trabajo.

2-Proyecto trianual -2012 a 2014- aprobado por Resolución Rectoral N° 852 del 28 de diciembre de 2011.

Se aclara que se utiliza la expresión niño/niños con un alcance abarcador y comprensivo de las particularidades de género —femenino y masculino—.

Los códigos utilizados en el texto que refieren a algunos de los actores claves de la investigación cuya actuación se explicita, son los siguientes: DI, directora de investigación; DM, investigadora de la UNRC y directora del Jardín desde el año 2008; VL, vicedirectora del Jardín; DA y BE son códigos que refieren a los nombres del personal que cumple función docente y acompañante docente de Sala Maternal en el Jardín, respectivamente.

3- Frecuentemente se refiere a esta Sala como la de “pequeños deambuladores” porque es bastante conocida en los Jardines con esta denominación, aunque es sabido que el sentido del deambular dista de ser lo que los niños hacen cuando el entorno es favorecedor de su desarrollo.

4- Las respuestas a las cuestiones indagadas también se pueden encontrar, con sus particularidades propias, en el Jardín Maternal Vecinal “OM”, que es otro Jardín Maternal, de carácter vecinal, incluido en la muestra.

Referencias bibliográficas

David, M.; Appel, G. (1986). *La educación del niño de 0 a 3 años. Experiencia del Instituto Lóczy*. Madrid: Narcea.

David, M. (2006). “Para un mejor conocimiento del bebé. Contribuciones del Instituto Emmi Pikler”. Directora Agné Szanto Feder. *Lóczy ¿Un nuevo paradigma?*. 43-62. Mendoza: EDIUNC (Serie Estudios).

Divito, S. (2001). “Práctica cotidiana en el Jardín Maternal. Puente hacia la transformación: los cuidados corporales”. *Cronía. Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas*. Año 3, Vol. 3, N° 1. Universidad Nacional de Río Cuarto. 332- 343.

- Divito, S. (2004) "La investigación como dispositivo para la enseñanza y el aprendizaje. Estudio exploratorio en hogares". Primeras Jornadas Regionales de Articulación: Nivel Medio – Universidad y II Jornadas Académicas. *Serie Cuadernos Virtuales, Secretaría Académica*. CD N° 2. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Divito, S. (2010) "La Educación Preventiva en el Jardín Maternal". Todo un desafío. *Contexto de Educación. Revista del Departamento de ciencias de la Educación*. Facultad de ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. Años IX-X. N° 10. 138-154.
- Divito, S.; con Colab. de Berón S. y Manelli M. (2011) *La educación preventiva en el Jardín Maternal. Un camino de investigación, reflexiones y propuestas*. Ediciones Cinco. Colección Fundari. Buenos Aires.
- Falk, J. y Vincze, M. (1996). "Sobre el control de esfínteres". *La Hamaca* N° 8. Buenos Aires: FUNDARI CIDSE. 36-40. Falk, J. (1997). *Mirar al niño*. Buenos Aires: Ediciones Ariana.
- Falk, J. (1997). *Mirar al niño*. Buenos Aires. Ediciones Ariana.
- Pikler, E. (1985). *Moverse en libertad*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Szanto Feder, A. (2011) *Una mirada adulta sobre el niño en acción. El sentido del movimiento en la protoinfancia*. Ediciones Cinco. Colección Fundari. Buenos Aires.
- Vabre, M. (2006). En Lóczy el "moverse" es, para el infans, la esencia del existir. Directora Szanto-Feder. *Lóczy ¿Un nuevo paradigma?* 109-136. Mendoza: EDIUNC (Serie Estudios).