

Espacios de primera infancia y docentes de maternal en Traslasierra durante la pandemia

En este artículo describimos y analizamos algunas características de los espacios de primera infancia, como su especificidad, modalidades de funcionamiento, rol de las docentes, vínculo con las familias, y valorización social, poniendo el foco especialmente en los espacios que funcionan en Traslasierra, Córdoba. Posteriormente proponemos una aproximación hacia la visibilización y el análisis de los cambios surgidos en dichos espacios a raíz de la pandemia por covid-19, incluyendo el impacto en el rol docente y en los vínculos.

Breve historización de las instituciones de primera infancia

La preocupación por la atención y la educación de los/as niños/as más pequeños/as es relativamente reciente. La historia de las instituciones para la primera infancia se puede sintetizar en cuatro períodos¹. El primer período corresponde a las “salas cuna”, caracterizadas por el primado de los aspectos médico-sanitarios basados en el modelo higienista francés de finales del siglo XIX. En la década de 1970, con la creación de las guarderías, surge un segundo período en el que se mantiene el primado de los aspectos asistenciales. El tercer período se inicia a mediados de los años 80, cuando la inserción de la mujer en el mundo laboral ya está afianzada, y se caracteriza por la aparición de los jardines maternos y por tener una mirada más atenta al desarrollo infantil. En cierto sentido y paulatinamente, en esta etapa los/as niños/as pasan de ser concebidos/as como objetos de cuidado a ser pensados/as como sujetos de cuidado². Sin embargo, hasta este punto las instituciones de primera infancia se siguen pensando desde un punto de vista meramente asistencial.

El cuarto período es el que estamos atravesando actualmente y se caracteriza por la jerarquización pedagógica. Esto supone un giro en la educación infantil desde el funcionamiento centrado en las necesidades de los padres y las madres y la asistencia a

¹ Malajovich, A. (2000). *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Buenos Aires: Paidós.

² Diseño Curricular para la Educación Inicial (2000). Marco General. Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

sus niños y niñas hacia las necesidades educativas de la niñez³. Este proceso es acompañado por un cambio de paradigma en la concepción de los/as niños/as (antes “los menores”) como sujetos de derecho, ya no objetos ni sujetos de cuidado. Este cambio se encuentra en pleno proceso en la actualidad y genera diversos debates que encuentran hoy su auge.

En esta cuarta etapa coexisten dos vertientes o dos tipos de instituciones para la primera infancia: las que tienen una mirada todavía plenamente asistencialista, a cargo de personas que no necesariamente están formadas para atender a niñas y niños y cuyos objetivos giran mayormente en torno de la alimentación y la higiene, y las correspondientes a este cuarto período, en las que las metas pedagógicas toman más relevancia y se organizan en salas a cargo de maestras jardineras. Las primeras suelen enmarcarse en áreas de acción o desarrollo social, y a las segundas podemos encontrarlas en áreas o secretarías de educación.

Espacios de primera infancia en Traslasierra

A partir del trabajo de Jakairá en el Valle de Traslasierra, sostenido desde hace 13 años, se observa que la situación de los espacios de primera infancia es muy precaria. Aunque la cantidad de espacios para la primera infancia fue creciendo, principalmente a partir de la implementación del programa provincial de Salas Cuna en el año 2018, aún existe muy poca oferta para bebés, niñas y niños en sus primeros años de vida. La infancia y la educación, en general, no suelen ocupar un lugar importante en la agenda de los municipios. Por ejemplo, en la municipalidad de Villa Dolores, la ciudad más grande del Valle, solo podemos encontrar una Dirección de Turismo y Educación, en cuya descripción de tareas figuran únicamente actividades relacionadas con el turismo.

Así, los espacios estatales para las infancias y todo lo relacionado con su educación, cuidado y garantía de derechos queda enmarcado en las áreas de acción social de los diversos municipios o comunas. En el programa de Salas Cuna se exige que haya al menos una maestra jardinera en la institución. Pero en otros espacios, las mujeres (siempre mujeres) que se encuentran a cargo de las salas son empleadas municipales sin ninguna formación específica previa vinculada con la primera infancia. Como se mencionó anteriormente, el hecho de que estos espacios dependan de convenios con el área de acción social les imprime cierta impronta asistencialista, a la vez que determina las

³ Carretero Pérez, S. (2020). *Situación actual y debates acerca de la educación maternal en Iberoamérica*. Documento inédito. Extraído del curso “La vida del bebé” de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLaCSO).

modalidades de contratación del personal docente. Entre sus características se pueden enumerar las limitaciones en los espacios físicos con los que se cuenta y en los materiales didácticos que están a disposición.

¿Cómo afectó la pandemia a estos espacios?

Partiendo de estas condiciones, lo que se observa es que la pandemia arrasó con varios de los espacios. Desde el programa provincial de Salas Cuna se estableció un protocolo muy difícil de poder asumir y sostener por las características de las necesidades de los/as niños/as de esa edad y por el tipo de trabajo que se realiza. Se dividió a los grupos en burbujas de 10 niños/as que deben asistir en dos turnos en un horario muy reducido, sin poder establecer contacto físico con las docentes y sin poder recibir desayuno y almuerzo.

El servicio que puede brindarse aplicando estos protocolos no cumple los objetivos del programa ni los motivos por los que las familias suelen llevar a sus niños y niñas. Además, los horarios reducidos -que en algunos casos están fragmentados en dos horas a la mañana y dos a la tarde-, hacen que para las familias sea casi imposible llevar y buscar a los/as niños/as. En varias comunas y municipios se tomó la decisión de no empezar con las clases por la imposibilidad de llevar adelante las tareas con esas pautas. Asimismo, en muchos casos se destinó el espacio físico de las Salas Cuna a centros de hisopado de covid-19, centros de vacunación o centros de atención primaria de la salud.

De esta manera, una vez más, la infancia queda relegada a un último plano. La utilización de instituciones de primera infancia como vacunatorios o centros para realizar hisopados deja leer un mensaje claro: si hace falta deshacerse de algo, los espacios para la infancia serán los primeros que se descarten. Probablemente sea uno de los efectos de una sociedad y de una comunidad en las que no se conciben los primeros años como una etapa clave de la vida -pese a la evidencia que se viene acumulando desde hace décadas desde diversas disciplinas- y en las que los cuidados y la educación no parecen considerarse como fundamentales para el desarrollo de los/as ciudadanos/as. La pandemia, una vez más, no hace más que profundizar y agudizar las carencias que estuvieron siempre allí.

El rol docente

Retomando la coexistencia de dos tipos de instituciones de primera infancia -con una visión más asistencialista o con una impronta más pedagógica- podemos observar los efectos que esta categorización tiene en el rol de las maestras y cuidadoras que trabajan allí.

Tradicionalmente se han contrapuesto las nociones de educación y crianza, considerando a la crianza como el cuidado que se les daba a los pequeños en el ámbito hogareño desde los

saberes intuitivos de sus familiares y definiendo a la educación como una trasmisión de saberes pertenecientes a la cultura de origen que imparte un/a profesional docente instruido/a en contenidos académicos. En los inicios del debate acerca de los contenidos del jardín de infantes y del jardín maternal se pensó que estos niveles debían tener sus propios contenidos escolares, y la discusión que se estableció fue si este nivel debía criar o educar transmitiendo contenidos escolares⁴.

En Argentina varias pedagogas plantean que en este período del desarrollo la educación consiste precisamente en criar; es decir, no oponen las ideas de educación y crianza, sino que proponen una educación integral como derecho para todos/as los/as niños/as y consideran que para estas edades debe construirse una pedagogía de la crianza⁵. Esta educación integral sería una crianza enriquecida por los saberes docentes y por las posibilidades del dispositivo de la escuela infantil. Entonces, la dicotomía crianza/educación queda superada por la propuesta de una educación integral compartida entre la familia y la escuela. De este modo, educación y crianza se fusionan en vez de oponerse⁶.

Sin embargo, en la mayoría de las instituciones de primera infancia esta dicotomía se mantiene. Esto se visibiliza con claridad cuando en una misma sala trabajan una maestra jardinera y una cuidadora o auxiliar. Allí, las tareas que se consideran puramente pedagógicas -que, además, están ligadas a una sobreescolarización y en muchos casos transmiten contenidos que no son del todo ajustados a la edad- quedan a cargo de las maestras jardineras. Las tareas que se consideran puramente asistenciales y a las cuales se les resta importancia -como cambiar pañales, alimentar o acompañar el sueño- quedan a cargo de cuidadoras o auxiliares no especializadas.

Dentro del poco reconocimiento del que goza la crianza-educación en la primera infancia, las tareas de cuidado aparecen en un peldaño aún menor. Si las maestras jardineras suelen no ser valoradas como personal del campo de la educación con su formación específica y conocimientos técnicos, las cuidadoras y auxiliares quedan relegadas a planos todavía más secundarios.

Durante la pandemia, y con el cierre y/o la reconversión de las instituciones de primera infancia, muchas de las maestras jardineras se hicieron cargo de tareas asistenciales como la entrega de alimentos y artículos de higiene a las familias, y algunas cuidadoras quedaron

⁴ Carretero Pérez, S. (2020). *Situación actual y debates acerca de la educación maternal en Iberoamérica*. Documento inédito. Extraído del curso "La vida del bebé" de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLaCSO).

⁵ Soto, C., y Violante, R. (2005). *En el Jardín Maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.

Violante, R. (2008). "¿Por qué pedagogía de la crianza?" En Soto, C. y Violante, R. *Pedagogía de la crianza* (pp.61-68). Buenos Aires: Paidós.

⁶ Pitluk, L. (2007). *Educación en el jardín maternal*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

encargadas de actividades como limpieza o pintura de espacios públicos, toma de temperatura en lugares concurridos como supermercados, o control del tráfico en el pueblo. Los niños y las niñas perdieron así su espacio de aprendizaje, de vínculo con personas adultas referentes y con pares. Y las familias perdieron el acceso a un lugar donde sus hijos e hijas pueden recibir cuidados, atención y acompañamiento en su desarrollo, mientras ellas desempeñan sus actividades de estudio o laborales. En la mayoría de los casos no se han ofrecido desde las comunas y municipios otros espacios de encuentro, acompañamiento, actividades pedagógicas o de recreación para los/as pequeños/as y sus familias.

En este proceso, no solo los niños, las niñas y las familias pierden un espacio importante. Las maestras y cuidadoras también se encuentran despojadas de su espacio y de su rol. Del diálogo con los equipos se evalúa que esta pérdida en cuanto al habitar sus espacios de trabajo, como el no tener contacto cotidiano con sus compañeras y con los niños y las niñas, profundiza la percepción del poco reconocimiento hacia su tarea. Las condiciones contractuales de los equipos son de por sí muy precarias. Como ya se mencionó, al depender de áreas de acción social no se visibiliza su rol pedagógico, el sueldo es muy bajo, y sus años de trabajo no tienen valor ni son contabilizados como antigüedad en el sistema educativo.

Pareciera entonces que su máxima satisfacción y reforzamiento de su rol provienen del intercambio cotidiano con los niños y las niñas, y del poder evaluar sus aprendizajes y desarrollo estimulados por ellas. Sin estas vivencias de valorización de su tarea de contención afectiva y pedagógica por el contacto con los niños y las niñas, algo de la propia identidad, vocación o entusiasmo decae.

Al reflexionar acerca del origen de esta falta de valoración de las docentes de maternal en comparación con las docentes del nivel primario aparece, por ejemplo, la variable de la relación de algunas profesiones con el género. Aquellas profesiones vinculadas con la atención y el cuidado de personas suelen ser socialmente asignadas a las mujeres, considerando que por el mero hecho de ser mujeres se portan conocimientos instintivos para estas tareas. Una de las consecuencias de estas determinaciones sociales es la invisibilización de la formación académica y la experiencia y conocimientos adquiridos en sus años de trabajo en los jardines maternos.

Al mismo tiempo, la idea difundida socialmente de la maestra jardinera o cuidadora como una “segunda mamá” con instinto de cuidado anula el reconocimiento del esfuerzo que implica estar disponibles emocional y corporalmente para atender a niños y niñas que son inevitablemente dependientes.

Desde la psicodinámica del trabajo⁷ se señalan ciertas modalidades defensivas sexuadas que se dan, por ejemplo, en el trabajo de las enfermeras⁸. La relación con el saber y el dominio, pero también con el fracaso y la falla, serían elaboradas de un modo particular en aquellos trabajos que implican cuidar de un otro con cierta impronta afectiva. Una de estas estrategias es la “identificación compasiva” (compasión: sufrir)⁹. Esto se ve con frecuencia en el jardín maternal, cuando las maestras/cuidadoras se identifican con los niños y las niñas. Cuando estos/as se encuentran en una situación de vulnerabilidad, la identificación produce una oposición a las familias, que pasan a ser “las malas”, “las que hacen todo mal”. Sumado a la posición de “segunda mamá” que se mencionó anteriormente, se va construyendo entre el jardín y la familia una relación de ambivalencia y de competencia. Sin embargo, muchas veces la identificación compasiva falla. La negación de la propia vulnerabilidad genera insensibilidad hacia el sufrimiento, haciendo fracasar la eficacia y el sentido mismo del trabajo¹⁰. La experiencia de pérdida de compasión cuando, por ejemplo, las maestras/cuidadoras expresan que ya no soportan las demandas de los niños y las niñas son muy penosas. Cuando esta experiencia no es visibilizada y puesta en palabras como tal, se despliegan otras estrategias defensivas, como la ideología del “orden de mérito”¹¹, donde algunos/as niños/as “buenos/as” merecen atención, comprensión y compasión, y otros/as niños/as “malos/as” no la merecen, porque no cooperan, se “portan mal” y entorpecen el trabajo.

Estas estrategias defensivas también se evidencian en el poco lugar que se le suele hacer a las emociones que los niños y las niñas manifiestan en las aulas. Una situación paradigmática tiene lugar en el período de inicio o adaptación. Si bien se cuenta con la información acerca de lo movilizador que resulta esta primera separación de sus familiares, se observa una distancia emocional de las docentes hacia los/as bebés y niños/as, y hacia las familias. Se infiere que esa es la modalidad encontrada para poder seguir sosteniéndose internamente en su tarea. Sin embargo, lo que se manifiesta es cierta intolerancia, apuro, fastidio, cansancio por tener que contener la gran sensibilidad de los niños y las niñas y sus familias. Aparecen pautas rígidas en esos momentos con respecto a los/as bebés que continúan tomando teta, usan chupete o mamadera, o ingresan con un juguete traído del hogar. Todos estos son hábitos o conductas que desde algunas docentes o instituciones se

⁷ Molinier, P. (1999). *Prevenir la violencia: la invisibilización del trabajo de las mujeres*. Travailler, 3: 73-86.

⁸ Dejours, C. (1998). *La banalización de la injusticia social*. Buenos Aires: Topia.

⁹ Molinier, P. (2004). *Psicodinámica del trabajo y relaciones sociales de sexo. Un itinerario interdisciplinario*. Revista Produção, 14: 006-013.

¹⁰ Wlosko, M. (2010). “Las cosas del cuidar: género, trabajo y enfermería”. En *Trabajo y gobierno de las organizaciones: campo de producción y contradicciones*. Montevideo: Udelar y Psicolibros Universitario. ISBN 978-9974.8260-0-7.

¹¹ Molinier, P. (2005). *El cuidado puesto a prueba. Vulnerabilidades cruzadas y saber hacer discreto*. Le souci des autres: éthique et politique du care. Paris: l’EHESS.

piensa que deben ser evitadas. Como si el permitir esas “flexibilidades” desestructurase toda la organización institucional. También aparece aquí la ambivalencia con las familias, especialmente con las madres, entre querer generar confianza para que los niños y las niñas se queden bien y al mismo tiempo rápidamente asumir un rol de “corrección” de las modalidades familiares. Si algún niño o alguna niña tarda más en adaptarse o si una familia deja de llevar a su pequeño/a a la institución suelen aparecer sentimientos de molestia.

También se registra un funcionamiento defensivo desde la organización del sistema de cuidados¹². Uno de los factores es la gran movilidad del equipo que atiende a los niños y las niñas. Suele haber muchas inasistencias y recambio del personal, a quien además se le modifican las tareas asignadas con frecuencia y se lo mueve de un grupo etario a otro. Se suma el hecho de que generalmente las docentes no suelen tener asignados determinados/as niños/as puntuales para atender y no hay un seguimiento individual, sino que se ocupan de todos/as indiscriminadamente. Asimismo, se pone el foco en las tareas asistenciales por sobre las emocionales, como una manera defensiva de no contactar con dichos sentimientos, limitándose a garantizar la higiene, alimentación y seguridad.

El despliegue de estas defensas conlleva un perjuicio muy grande. En las profesiones “viriles”, las estrategias defensivas que implican indiferencia hacia el sufrimiento ajeno se capitalizan en el registro identitario de “macho”. Sin embargo, las mujeres son doblemente estigmatizadas: por malas profesionales y por mujeres malvadas. Es decir, la indiferencia hacia el otro y la violencia se consideran contrarias a lo que se espera de una mujer en el establecimiento de sus vínculos.

El vínculo con las familias

Incluir a un niño o niña en un jardín maternal imperiosamente significa incluir a su familia. En cuanto a las modalidades en las que se genera dicho vínculo, las instituciones toman decisiones, sean conscientes y planificadas o no por quienes las componen. En muchos casos la relación se limita simplemente a informar acerca de cómo estuvieron los/as niños/as durante las horas que permanecieron en el espacio de primera infancia. Otras abren sus puertas y vehiculizan diversas modalidades de interacción, diálogo, intercambio y trabajo conjunto.

A lo largo de los años de trabajo del equipo de Jakairá en conjunto con los jardines maternos surgió en los diálogos una y otra vez la dificultad en el vínculo de docentes y cuidadoras con las familias. Suelen manifestar quejas sobre el trato de las madres y los

¹² Gerstenhaber, C. E. (2001). *Análisis de la práctica pedagógica en el jardín maternal. El funcionamiento defensivo*. Niñez temprana. Colección Ensayos y experiencias. Buenos Aires: Novedades Educativas.

padres hacia sus hijos/as, falta de cumplimiento de las pautas de la institución, poco interés en las actividades que se realizan, y poca participación en las convocatorias abiertas. Intentando identificar algunas de las variables que intervienen para que la percepción de las docentes hacia las actitudes de las familias sean de este modo, se puede pensar en la identificación de las docentes con los/as bebés, mencionada anteriormente, que se transforma luego mediante el mecanismo de la proyección en demandas hacia los padres. Como afirma Joan Raphael Leff, “el cuidado de un bebé obliga a reexperimentar lo que es sentirse impotente, necesitado, frustrado, furioso, atormentado, abandonado, traicionado”¹³. Se movilizan sensaciones, vivencias olvidadas de la propia primera infancia. La gran sensibilidad y empatía que se ponen en juego al realizar tareas de cuidado de niños y niñas de tan temprana edad con necesidades tan primarias y por ende demandas tan urgentes, puede llevar a desgastes, irritabilidad y angustia si no se cuenta con un ambiente y entorno que transmita a su vez contención al equipo.

Otra variable que se puede identificar es el no tener claros los límites del rol de educadora, por la similitud por momentos con el rol de la madre. En parte, ambas desarrollan de manera conjunta las tareas de crianza, aunque por supuesto, cada rol imprime además otras características y aportes a los/as bebés. En el caso de las docentes será el compartir elementos de la cultura, así como la toma de decisiones sobre los materiales que les acercará en cada momento y la intencionalidad pedagógica que guiará la planificación de las secuencias de los aprendizajes, entre otros aspectos. Como se expresó anteriormente, este compartir tareas de crianza puede llevar a rispideces, tensiones y competencias si no se logra visibilizar la particularidad que cada quien aporta a los niños y las niñas.

En el marco de estas múltiples variables que caracterizan la relación docente-familias, frente al advenimiento de la pandemia se complejizó en muchos casos el diálogo entre las partes, mantenido mayormente por grupos de Whatsapp. Pareciera que no ha podido sostenerse el intercambio fluido esperado, cuya intención se centraba en el envío de propuestas lúdicas a las familias y el feedback posterior de cómo les habían resultado a los niños y las niñas. Según la percepción de las docentes, las familias han demostrado generalmente poco interés.

Retomando las causas por las que las familias llevan a sus bebés o niños/as pequeños/as a los maternales, sumadas a la poca valoración que socialmente se le otorga a las cualidades pedagógicas de las docentes y a una relación de cierta tensión, competitividad o desconfianza, se puede empezar a comprender por qué no se ha mantenido la respuesta de las familias a las propuestas, a lo que hay que añadirle lo sobrepasadas que se han

¹³ Feder, V. (2001). *Jardín maternal y desarrollo emocional. Coordinadas para pensar las instituciones educativas que albergan niños pequeños*. Niñez temprana. Colección Ensayos y experiencias. Buenos Aires: Novedades Educativas.

encontrado en general las familias con niños/as pequeños/as en la pandemia por las múltiples exigencias laborales superpuestas con las de crianza.

Frente al panorama de gran soledad en el que las familias generalmente crían a sus hijos e hijas, más la necesidad y el derecho de los niños y las niñas a ser sostenidos/as por lazos sociales y a recibir todos los estímulos de la cultura necesarios para desarrollarse plenamente, más la necesidad de las docentes de seguir en vínculo con sus alumnos y alumnas, es oportuno y necesario poder poner en duda estas tensiones históricas, apoyarse en las características y definiciones de cada rol, y poder comprenderlos como complementarios. De lo contrario, esta situación lleva a una pérdida significativa para todas las personas involucradas. Asimismo, se considera imperioso que las docentes puedan revisar los posicionamientos personales, los preconceptos, y comprender que existe diversidad de familias y modalidades de crianza, y que esto no hace más que enriquecer a las infancias, siempre y cuando no haya vulneración de derechos. Poder abandonar cierta rigidez para favorecer entonces nuevos encuentros.

Algunos puntos de partida / propuestas: Cuidar a las infancias. Cuidar a quienes las cuidan

Luego de exponer algunas puntualizaciones acerca de la situación de los espacios de primera infancia, de las modalidades de llevar adelante las tareas, características del rol, desafíos en el vínculo con las familias, y la profundización de estas dificultades con la pandemia, a continuación se esbozarán algunos puntos de partida o propuestas acerca de cómo se podría seguir hacia adelante.

Retomando las estrategias defensivas anteriormente mencionadas que son puestas en marcha con la intención de poder llevar a cabo el trabajo de las docentes de maternal, se comprende que las mismas son muy costosas para quienes las ejercen. Hay otros tipos de estrategias que se despliegan y que permiten seguir trabajando “sin enloquecer”¹⁴. Traemos como ejemplo las conversaciones que mantienen las enfermeras en espacios informales, donde despliegan narraciones que ponen en juego el sufrimiento, la vulnerabilidad, el agotamiento¹⁵. Impensables desde una posición viril, estas puestas en relato no solo permiten construir un universo de referencias y reglas comunes, sino que también posibilitan una cierta toma de distancia que vuelve tolerable el trabajo.

Como primer punto de partida podría pensarse la posibilidad de que el cuidado humanizado no repose solo sobre la dedicación, la buena voluntad o las calidades de las personas, sino

¹⁴ Wlosko, M. (2010). “Las cosas del cuidar: género, trabajo y enfermería”. En *Trabajo y gobierno de las organizaciones: campo de producción y contradicciones*. Montevideo: Udelar y Psicolibros Universitario. ISBN 978-9974.8260-0-7.

¹⁵ Molinier, P. (1996). *Autonomía moral subjetiva y construcción de la identidad sexual: el aporte de la psicodinámica del trabajo*. *Revue Internationale de Psychosociologie*, 5: 53-62.

que cuente con condiciones organizacionales concretas donde existan espacios de deliberación entre iguales para respirar y elaborar el sufrimiento generado por el trabajo¹⁶. Frecuentemente estos tiempos y espacios no son institucionalizados y son tachados de improductivos. Sin embargo, son necesarios para elaborar modalidades que permitan lidiar con el trabajo real. Se trata de generar instancias de diálogo, supervisión y capacitación dentro de las instituciones para las docentes, las cuidadoras y el equipo en general. Instancias donde se pueda compartir y poner en común las movilizaciones emocionales que genera la tarea, elaborarlas, poder volver a tomar la distancia necesaria para el trabajo y reflexionar en conjunto. En concreto, espacios oficiales en los que compartir y elaborar estrategias grupales que permitan correrse de la emoción para reflexionar sobre las intervenciones, los criterios y las posturas.

Esta propuesta se vuelve relevante también durante la pandemia. Volviendo al problema del reconocimiento del rol, si las maestras y cuidadoras no están recibiendo niños, niñas y bebés, una propuesta más enriquecedora sería que ese tiempo y espacio fuera utilizado para generar instancias de reflexión y de formación. También de trabajo, por ejemplo, elaborando juntas herramientas para mantenerse en contacto con las familias de la manera más adecuada posible. Esta sería una manera de reconocerlas, de manifestar que aún con las salas vacías siguen siendo maestras y cuidadoras. Que su rol sigue siendo importante para las familias del jardín y reconocido por las autoridades.

Otro punto de partida es la posibilidad que se abre en la pandemia de generar espacios alternativos donde se dé respuesta a algunas de las necesidades de los niños y las niñas, de sus familias, y también de las maestras. Encuentros pautados al aire libre, donde se pueda compartir un momento de juego y reencuentro para fortalecer la relación entre familia y jardín, para que los niños y las niñas puedan volver a ver a sus maestras, aunque sea más brevemente.

Es imperioso seguir trabajando por la puesta en valor de los espacios de primera infancia. Desde la retribución económica de las trabajadoras hasta la utilización de estos espacios en pandemia y la importancia que se les atribuye desde la comunidad. Los espacios de primera infancia deben empezar a concebirse como instituciones educativas fundamentales, más allá de su obligatoriedad, y deben valorizarse los conocimientos técnicos y la experiencia que despliegan quienes, día a día, ponen de sí para cuidar y educar a los/as bebés, niños y niñas. Otro punto de partida, entonces, sería poner en marcha campañas y acciones mediante las cuales se pueda transmitir a la población todos los aportes que reciben los niños y las niñas al acudir a estos espacios especializados.

¹⁶ Wlosko, M. (2010). "Las cosas del cuidar: género, trabajo y enfermería". En *Trabajo y gobierno de las organizaciones: campo de producción y contradicciones*. Montevideo: Udelar y Psicolibros Universitario. ISBN 978-9974.8260-0-7.

Por último, una vez más, es fundamental revisar las políticas públicas destinadas a esta franja etaria, así como las modalidades de implementación de los programas, a los fines de revalorizar los espacios de primera infancia y a los equipos que desarrollan sus tareas en los mismos. La primera infancia no es solo una promesa en cuanto al futuro, sino que los/as bebés, niñas y niños pequeños/as son ciudadanos/as con derechos en el presente. Deben poder acceder al mundo que los/as rodea para desarrollar al máximo sus potenciales, tanto emocionales como cognitivos, motrices y vinculares. En este contexto de pandemia mundial, de crisis sanitaria y socioeconómica, cuidar a los/as más pequeños/as no es una opción, sino más que nunca una obligación y una necesidad imperiosa. Es el objetivo de este escrito poder aportar en este sentido.

Junio de 2021

Lic. Malena Dyzenchouz y Lic. Miriam Blatezky - Área Primera Infancia Jakairá Traslasierra

Bibliografía

Carretero Pérez, S. (2020). *Situación actual y debates acerca de la educación maternal en Iberoamérica*. Documento inédito. Extraído del curso “La vida del bebé” de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLaCSO).

Dejours, C. (1998). *La banalización de la injusticia social*. Buenos Aires: Topia.

Diseño Curricular para la Educación Inicial (2000). Marco General. Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Feder, V. (2001). *Jardín maternal y desarrollo emocional. Coordinadas para pensar las instituciones educativas que albergan niños pequeños*. Niñez temprana. Colección Ensayos y experiencias. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Gerstenhaber, C. E. (2001). *Análisis de la práctica pedagógica en el jardín maternal. El funcionamiento defensivo*. Niñez temprana. Colección Ensayos y experiencias. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Malajovich, A. (2000). *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Buenos Aires: Paidós.

Molinier, P. (2005). *El cuidado puesto a prueba. Vulnerabilidades cruzadas y saber hacer discreto*. Le souci des autres: éthique et politique du care. Paris: l'EHESS.

Molinier, P. (2004). *Psicodinámica del trabajo y relaciones sociales de sexo. Un itinerario interdisciplinario*. Revista Produção, 14: 006-013.

Molinier, P. (1999). *Prevenir la violencia: la invisibilización del trabajo de las mujeres*. Travailler, 3: 73-86.

Molinier, P. (1996). *Autonomía moral subjetiva y construcción de la identidad sexual: el aporte de la psicodinámica del trabajo*. Revue Internationale de Psychosociologie, 5: 53-62.

Pitluk, L. (2007). *Educar en el jardín maternal*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Soto, C., y Violante, R. (2005). *En el Jardín Maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.

Violante, R. (2008). "¿Por qué pedagogía de la crianza?" En Soto, C. y Violante, R. *Pedagogía de la crianza* (pp.61-68). Buenos Aires: Paidós.

Wlosko, M. (2010). "Las cosas del cuidar: género, trabajo y enfermería". En *Trabajo y gobierno de las organizaciones: campo de producción y contradicciones*. Montevideo: Udelar y Psicolibros Universitario. ISBN 978-9974.8260-0-7.