

“De eso se trata”. Convicciones, contrastes y certezas de una maestra jardinera.

Entrevista a Marta Masvelez

Delantales blancos y delantales cuadrillé, niños tratados de “tú” y niños tratados de “vos”, juegos en espejo con dones fröebelianos y juegos en pequeños grupos en los rincones... son algunos de los contrastes que la especialista Marta Masvelez analiza aquí, tanto desde sus saberes como desde la experiencia de haber sostenido durante casi 50 años una mirada constante, lúcida y creativa al interior de las salas de jardín de infantes.



Marta Masvelez

Se la suele señalar por su compromiso con la educación infantil. Quisiera que nos cuente su experiencia en este nivel, sus convicciones, su recorrido personal.

En los tiempos en que el profesorado tenía un solo turno, yo daba clases por la mañana y por la tarde era maestra de una sala en el jardín Mitre. Era el año 1965, y las mismas alumnas que me tenían de profesora en un turno, entonces, iban a observarme en el otro. Y eso es una exigencia de coherencia. La crítica constructiva era parte del proyecto y así como yo podía hacer una crítica del desempeño de las alumnas, al rato eran ellas las que me observaban minuciosamente. Era una situación que debe poder sostenerse.

El otro jardín en el que trabajaba – privado, económicamente fuerte, una institución que tenía resueltos este tipo de asuntos – era el jardín *Ward*. Tenía apoyo de un grupo de estudiantes de una universidad norteamericana, que se llamaban a sí mismos “misioneros”, y que le daban al trabajo un clima y un carácter especial. Ellos traían material de Estados Unidos y así comencé a descubrir que no todo era como lo conocíamos hasta entonces...

Para ubicarnos un poco en la época y el contexto ¿cómo se pensaba y trabajaba en el jardín de infantes...?

Este período del que estoy hablando es anterior a conocer a Soledad Ardiles de Stein y todo el movimiento de Tucumán, antes de que Cristina Fritzsche y Hebe Duprat escribieran *Fundamentos y Estructura del jardín de infantes*, es decir, era una etapa

anterior a una serie de cambios, en la que se trabajaba de un modo diferente del que hoy conocemos.

Las actividades eran presentadas al grupo total por la maestra, se “daba clase”, y esa era la estrategia didáctica que primaba. La maestra dirigía todo, guardaba los trabajos a fin de año, se dedicaba a la carpeta de los niños, etc. Por eso cuando comencé a probar algunos cambios, lo hice de a poco. Era un jardín muy reconocido, y yo ya había tenido algunas observaciones hechas por la inspectora, que adornan mi cuaderno de actuación¹. Una de esas observaciones se refería a que las carpetas eran parte de los “bienes” de los alumnos, por ejemplo.

¿Cuál era el problema con tus carpetas?

Los padres se sorprendían de que los otros colegios tuvieran unas carpetas tan ordenadas y los nuestros tenían unas carpetas muy lindas, pero hechas por los niños, por sus propias manos. Esto representaba una novedad. Para los chicos era algo sumamente importante, aunque los padres lo cuestionaban.

El desafío es tratar de entender desde el aquí y ahora cómo pensaba una docente que quería ser “buena maestra” en los años 50’ o 60’.

Este tipo de manejos eran algo arriesgados. Los misioneros norteamericanos, que eran muy amables y estaban dispuestos a dedicar un tiempo a la escucha, a la crítica, estimulaban mi necesidad de ensayar estas cuestiones pero sin dejar de buscar siempre el fundamento teórico. Sin perder nunca la filosofía de vida, la idea de hombre que se desea como ideario, y lo que yo iba tratando de hacer era construir una didáctica. Y el desafío allí era enseñar sin ser el eje, sin ser el modelo, sólo sabiendo cabalmente qué es lo que ese sujeto puede aprender. Se entiende entonces por qué cuando llegué al Eccleston me sentí cómoda. Muchas cosas que yo venía pensando ya se estaban discutiendo aquí.

Si mirás una sala de jardín de infantes de fines de los 50’ y la comparás con una sala actual ¿qué contrastes reconocés?

El trabajo en pequeño grupo marcó una diferencia. Lo que luego se llamaría juego trabajo comenzó a hacerse en los años 60’, aunque antes ya lo hiciéramos en el Ward basándonos en material aportado por este grupo de norteamericanos, que tenían también contacto con autores europeos.

El material fröebeliano es otro elemento de contraste. En aquella época había equipo de material fröebeliano en todas las salas, que se usaba no siempre siguiendo los lineamientos tradicionales de uso, que comenzaban a ser considerados algo rígidos. Los usábamos básicamente como material de construcción, donde cada alumno debía poner en la caja que había recibido la misma cantidad de piezas que había sacado, pero estaba permitido que las intercambiaran entre ellos durante el juego.

¿Cómo se describiría un uso clásico del material fröebeliano?

Hay un contexto que hay que ver antes. La cuestión del orden era muy fuerte, existía un clima tal que este aspecto era importantísimo. Había una preocupación en el docente, instalada por la sociedad, claro, pero que se expresaba en escenas pequeñas y cotidianas. Una niña que cuelga su bolsita en el perchero y la maestra le dice “*mirá, Emilia, se te cayó la bolsita*”. Y la niña enseguida: “*ay, la voy a poner*”

debajo del abrigo". Eran situaciones tan habituales y sobre las que se apoyaba el sentido de tantas cosas, que cuesta entenderlo desde el presente... Había una percha y una caja (propuesta de Montessori), todo indicado con contraseñas agazzianas, había material de Decroly, en fin, estaba muy presente todo ese mundo.

Y respecto de los *dones*, estuvieron presentes en mi carrera, en mis prácticas, en mi trabajo también. Se reunía a los chicos en la sala dispuesto el grupo en forma de "U", la maestra ubicada en el espacio en que la "U" no cierra, y se les presentaba el material por su nombre: *"este es el don número 5 de Fröebel"*. Cada niño tenía su cajita, y se trabajaba siempre en espejo: los niños imitan lo que hace la maestra. Primero se ofrecían todas las posibilidades que el don 5 ofrecía para la construcción, y luego se podía pasar al sexto. Con eso jugábamos.

¿Se usaban todos los dones?

No, no tanto el primero y el segundo, que solían pasarse de largo. Excepto quizás por el juego con canciones que solía hacerse con el primer don. Se trataba de canciones un poco improvisadas y un poco inspiradas en las canciones originales de Fröebel. El primer don estaba hecho de una goma blanda recubierta de crochet, y entonces se la tocaba y se cantaba, ya que teníamos el piano a mano en la sala: *"las pelotitas blandas saltan..."*. Se le daba importancia a la música y, al menos en esa escuela, era habitual que las maestras supieran tocar el piano.

Cuando buscábamos usar las canciones originales traduciéndolas del alemán, nos costaba mucho porque el alemán y el castellano son muy diferentes, y entonces no salían rimas, o quedaban versos muy largos y otros muy cortos... en fin, tampoco nos importaba mucho en realidad, resultaba más divertido inventarlas.

La música estaba en la vida cotidiana de la sala. El saludo del primer momento de la mañana era con música, por ejemplo. Y para ordenar los juguetes se usaban "órdenes" o "ayudas musicales", como la típica *"a guardar, a guardar, cada cosa en su lugar"*, que a veces se cantaba y a veces se declamaba.

¿Se mencionaba a Fröebel, o sólo se presentaba el material?

Se lo presentaba, claro. Contaba la historia de un niño que había tenido una infancia difícil, que aunque vivía con su papá había tenido que trabajar y que desde muy joven le gustaba mucho ayudar a los niños. Me salteaba, naturalmente, la etapa de cambios de ideología, de religión y de su participación en la guerra, y pasaba directamente a esta idea central de que le gustaba mucho jugar con los nenes, y que en esa época él se ocupaba de inventar juguetes para ellos.

¿Te apoyabas en alguna lámina?

Mirábamos juntos el clásico cuadro de Brueghel que muestra juegos infantiles como referencia de un tiempo lejano en el que los chicos jugaban, que aunque no coincidiera exactamente con los años en que vivió Fröebel ofrecían una referencia que era ilustrativa para ellos.



Juegos de niños, 1560
Pieter Bruegel

Y mirábamos allí cosas como que en esa época los niños jugaban, y que los padres estaban allí también presentes. Les hablaba de cómo en Fröebel surgía la idea de crear juguetes, lo cual nos llevaba a que los chicos construyeran juguetes también, usando la mesa de carpintería de la que disponíamos. Fröebel entonces (y Montessori también) eran mencionados y presentados en la sala.

No eran sólo un marco de referencia para la maestra, se hacía presente su figura en la sala.

Así es. Y esto se encuadraba en el contexto de una estructura de planificación que en forma general llamábamos “unidad didáctica”, aunque no fuera exactamente lo que hoy se conoce como tal. Estaba presente la idea de “recorte” de la realidad, y la maestra lo presentaba fijándose en los objetivos que se perseguían. La planificación era en general bastante simple. Se enunciaban objetivos por etapas, generalmente mensuales, que podían tener continuidad de un mes a otro. Algunos contenidos duraban mucho...

¿Cómo era la relación con los padres?

Recuerdo que la escuela Ward trabajaba con población de servicio diplomático, entonces solíamos tener alumnos de nacionalidad extranjera. Un año tuvimos seis chicos que no hablaban ni una palabra en castellano, y que tenían costumbres muy distintas. Ese grupo, sin embargo, fue el que más me ayudó a integrar a los padres a la tarea de la sala. Recuerdo especialmente a una japonesita, llamada Mizraki, que lloraba toda la mañana. Pero si la sentaba sobre mis piernas, dejaba de llorar. Teníamos una relación estrecha con los padres, a veces mediada por los misioneros norteamericanos, cuyo dominio del inglés era mejor que el mío y podían comprender el inglés *ajaponesado* de los padres de Mizraki. Se empeña uno en la comunicación...

Comentabas que algunos padres se molestaban por el tipo de carpeta que armabas con los chicos.

Si, el papel se doblaba para poner en la carpeta, por ejemplo, pero los propios chicos lo hacían, y entonces no quedaba “perfecto”, quedaba bien doblado pero del modo que puede hacerlo un chico de 5 años. La idea es que esos son “sus” trabajos y que está aprendiendo a ordenarlos, y eso es lo que importa, yo me sentía feliz con eso.

¿Cuáles eran las figuras de referencia en esa época?

En principio, Margarita Ravioli, que fue profesora mía y era rectora del profesorado. Ella era muy exigente con algunas de estas cuestiones. Las maestras teníamos algunas ideas tan incorporadas que las podíamos decir en cualquier momento con los ojos cerrados. Las graduaciones del material montessoriano (las siete graduaciones del áspero al rugoso en esas piezas de lija, por ejemplo...). Los misioneros, en cambio, creían que esto era importante pero no con la rigidez de los pedagogos, sabían que el chico va a aprendiendo estas cosas *en la vida*...

¿Margarita era tradicional en estas cuestiones? Porque a la vez vos decís que era en el Eccleston y en el Jardín Mitre donde encontrabas un ámbito para la creatividad, para la innovación...

Margarita fue mi profesora de prácticas, también, en la clase de Beatriz Capalbo, que era la maestra de la sala. Y el eje de mi práctica fue el *don 11*, estos anillos y argollitas que representan la circunferencia, lo que rodea el círculo, y que sirven para crear figuras. Hay medios, cuartos y octavos de circunferencia y juntar todo el material era un trabajo de locos... Pero lo que tenía Margarita es que era, más que “tradicional”, muy exigente en todo: con la presentación, con el material, además de que evidentemente ella era una persona exigente consigo misma. Y otras profesoras no lo eran tanto.

¿Cómo era la vida cotidiana en una sala de jardín a fines de los 50'? ¿Su uniforme, sus objetos, sus actividades diarias?

Los chicos tenían contraseñas que identificaban sus pertenencias. Los de cuatro usaban figuras, flores, animales, etc. y los de 5 años, figuras geométricas. Estas imágenes servían para asociar sus objetos con sus lugares, estaban presentes en distintas partes de la sala, como en los percheritos.

Los chicos se vestían con delantal blanco, hasta los 60', que se empezó a usar el delantal a cuadritos que hoy conocemos. El delantal blanco era algo injustificado, se ensuciaba mucho, en fin, servía para los actos y las fiestas, pero para el juego cotidiano era poco operativo. Y no es que haya habido profundas razones pedagógicas para ese cambio, más bien llegó una circular que “vino de arriba” y se dejó de usar el delantal blanco. Y es algo que formó parte de una serie de cambios que sucedieron en los años 60'.

También es cierto que a lo largo de estas décadas el jardín se fue pareciendo cada vez menos a la primaria. Algunos ejemplos: el saludo de la entrada, que dejó de compartirse en el patio, con formación de tipo militar, para hacerse de una manera más desestructurada, con una banderita pequeña que iba sobre la mesa, y cantando una canción infantil antes que un himno patrio. O el uso del espacio, el tipo de organización del aula, que si antes se parecía un poco a una “clase”, como decíamos, fue organizándose de una manera diferente, en grupos, donde no había necesariamente una actividad homogénea en todo el grupo.

La maestra tenía su mesa aparte, donde se sentaba para pasar lista. Y las mesas de los niños iban siempre en el centro. Sólo más adelante las maestras comenzaron a sentarse junto a los chicos y el aula se empezó a organizar de maneras diversas. Cada chico tenía su lugar, y allí iban siempre. Luego se comenzó a dejar librado a la decisión de cada día dónde sentarse, lo cuál es más parecido a la vida corriente, ¿no?. Pero es algo que tiene un correlato con la vida familiar... ¿No era acaso habitual que el padre se sentara en la cabecera, etc.?

¿O sea que en la organización de los niños lo más común era la forma-clase?

Si, aunque con el tiempo las actividades grupales se fueron reduciendo, y dejó de ser lo más habitual que todos los chicos hicieran lo mismo al mismo tiempo.

¿Qué marco curricular utilizaban a fines de los 50'?

Había un instructivo y guía que existía desde los años 40². Luego se fueron sucediendo diseños y cada provincia empezaba a hacer sus interpretaciones. Pero sí se hablaba de la necesidad de integrar la escuela a su entorno, por ejemplo, y se fueron imponiendo ideas que hicieron que las escuelas cambiaran. Yo recorrí muchos jardines de infantes del conurbano bonaerense, y pude ver muchas de estas cosas.

Había un orden en lo cotidiano. Había por ejemplo una serie de bateas montessorianas, con tablita y jabón, y si a veces un niño observaba que su pañuelo estaba sucio, o que la ropita de un muñeco necesitaba limpieza, usaban esas bateas para lavar. Y lavaban, no era un juego solamente. Había en el Jardín una gran estructura con caños que servía para colgar la ropa, que se secaba con la calefacción del edificio. Se lavaban baberos, manteles, ropa del personal – no de las maestras – y se contaba con todo ese equipamiento.

¿Cómo era el trato con los chicos, cómo se les hablaba, cómo se los escuchaba?

Ese es otro detalle: a los chicos se les hablaba de “tú”, se les decía, por ejemplo, “ven” y no “vení”, aunque luego afuera de la escuela todos habláramos de otra manera.

¿A qué obedecía esta diferencia?

Se suponía que la escuela debía enseñarles a los chicos a “hablar bien”. El “tú” era un trato familiar, dentro de todo, pero a los niños mayores, en la primaria, se los trataba de “usted”.

Esto debía imprimirle toda una solemnidad a la relación con los chicos, ¿no?

Tratábamos de hacerlo de manera natural, aunque era una obligación que se imponía en el jardín. Se hacían a veces señalamientos, pero a todos se nos escapaba a veces el “vos”, porque es difícil no usarlo. No pasaba tanto con el “usted”, que en el lenguaje cotidiano sí existe. Pero con el “tú” pasaba que hasta cometíamos errores en la conjugación de los verbos, porque no estábamos acostumbrados a usar ese modo de hablar.

En las reuniones de personal a veces se dedicaba tiempo a discutir sobre este asunto. Y en general había un acuerdo implícito de no ser muy rígidos con este asunto, aunque cuando llegaba la inspectora todos volvían a hablar de “tú”... Pero esto duró también hasta los años sesenta. En 1965, cuando llegué al Jardín Mitre, ya se hablaba con el voceo común.

¿Y qué podemos aprender, en tu opinión, mirando todos estos procesos?

Yo creo que hemos cometido muchos errores, y muchas veces me replanteo cosas. Pero siempre estuvo presente la idea de que había que tener una cosmovisión del

hombre y del mundo y analizar el entorno en función de ésta. Hay que buscar una base pedagógica coherente con estos fundamentos y desde allí idear los aspectos propiamente didácticos. Esta idea, que era evidente para muchos hace algunos años, es algo muy difícil de hacer entender a las estudiantes del profesorado hoy, y es realmente raro encontrar quienes lo tengan claro.

Hace poco, en un examen, leí que ponían como título “estrategias docentes”, y luego el desarrollo hablaba de *objetivos, contenido y actividades*. Entonces me pregunto ¿ésas son las estrategias del docente? Y no se trataba de que esa alumna no hubiera estudiado, sino de que hay algo en la base de estas concepciones...

...la parte dinámica de la idea de estrategias se deja de lado.

La formación de docentes tendría que estar más en la línea de la formación que ofrece un conservatorio, o que se da a los futuros médicos, antes que en la línea de la psicología, la sociología, etc. Y claro, se trata de ver qué lugar se le da a la filosofía pedagógica, a lo que hay por detrás. Recién hablábamos de las convicciones de las maestras de antes y de ahora, ¿no? Bueno, *de eso se trata*.

Esta entrevista fue realizada en Buenos Aires en noviembre de 2006. Entrevistador: Daniel Brailovsky.

Marta Masvelez es Maestra Normal, Profesora de jardín de infantes y Licenciada en Ciencias de la Educación. Se ha desempeñado en todos los niveles de enseñanza, pero se ha especializado en el Nivel Inicial, donde ha trabajado en la docencia, la gestión y como formadora de docentes en el Instituto Sara Eccleston. Autora de diversos materiales de apoyo para la enseñanza, se destaca hoy por su trabajo en la Asociación de Graduados del ISPEI Eccleston.

¹ El *cuaderno de actuación* es un documento que acompaña al docente a lo largo de su carrera y en el que se va dejando constancia, por medio de actas, de sus desempeños, de los resultados de las visitas de la inspectora, etc.

² Se refiere a: Alemandri, P. G.: *Jardines de Infantes: plan, programas e instrucciones*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, 1941. Este texto, basado en las sugerencias desarrolladas por Rita Latallada de Victoria, R. V. Peñaloza, Helena Irigoin y Salvador Lartigue, “a quienes se les encomendó que formularan un proyecto de programa de Jardín de Infantes” sostenía que “la poca difusión de la enseñanza llamada “preescolar” hizo difícil y aún costosa la adquisición de ciertos equipos técnicos especiales y necesarios para la didáctica del infante, debiendo importarse algunos de Estados Unidos y Europa” (...) “Los juegos al aire libre requirieron la instalación de un arenal, un solario, hamacas, toboganes, columpios, balancines, caballitos y otros elementos como acuarios y piscinas. Las reposteras, de modelos estudiados especialmente, se colocaron para las horas de sueño y descanso. Se completó la dotación, con un piano, un armonio, un aparato receptor de radio y diversos juegos y equipos para ser usados individual o colectivamente”. [El Jardín de Infantes del Instituto Bernasconi]. Con respecto al plan, afirma que “debe proponerse desarrollar aptitudes, rectificar a tiempo las desviaciones, despertar el amor al trabajo y a las costumbres higiénicas, estimular y favorecer el espíritu de solidaridad, formar hábitos de conducta moral abriendo el corazón a todos los buenos sentimientos, pero dejando vivir al niño su vida de niño”. (...) “No son los conocimientos transmitidos al niño los que dirán de la eficacia de la tarea del Jardín de Infantes, sino los buenos hábitos que el niño haya adquirido y el placer e interés que sienta al realizar una ocupación educativa”.

El **Plan sintético** se expresa en el siguiente esquema:

→ Permitir la espontánea expresión del infante

-
- Dirigir y estimular sus manifestaciones naturales
 - Ejercitar los sentidos, la intuición estética y la conducta moral

Partes del programa

- Educación física e higiene corporal
- educación estética
- educación moral
 - o despertar amor
 - a la familia
 - al jardín
 - a la patria
 - o inculcar respeto
 - a las autoridades
 - a los superiores
 - a los servidores y semejantes
 - o cultivar la bondad, veracidad, obediencia, generosidad, gratitud, ayuda mutua
- educación intelectual y lenguaje
 - o conversaciones
 - o cuentos
 - o recitación
 - o ortofonía
- educación sensoria

Como criterio general, el programa sostenía que “la exploración (...) del infante se hará por medio de *juegos*, cuyo valor educativo es el punto de apoyo de los jardines de infantes. Todos los sentimientos, virtudes y pasiones, que se desarrollan en la vida en común se presentan sin disimulo en las diferentes manifestaciones de los juegos”.