



10° ENCUENTRO INTERNACIONAL
DE EDUCACIÓN INFANTIL

LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA HOY:
TENSIONES Y PERSPECTIVAS

5, 6 y 7 de Mayo 2017 - CABA
encuentro@omep.org.ar www.omep.org.ar



SALA 3 Coordina: CYNTHIA GOLDBARG

“En el territorio de lo posible. Aprender jugando”. Eugenia Mirta Valente. Instituto de Formación Docente continua. San Carlos de Bariloche, Río Negro-Argentina.

“Formación docente del educador infantil: el desafío presente y futuro”. Natalia Alejandra Uanini. Secretaría Educación Municipalidad de Córdoba - IFD del IESS Villa Carlos Paz. Córdoba - Argentina.

“La tarea que me “hace” maestra jardinera”. Emma Ester Perarnau, Graciela Beatriz Yañez y Alejandra Orellano. UNSL. San Luis-Argentina.

“Procesos de simbolización y nuevas tecnologías: exploraciones en un jardín de infantes con población socialmente vulnerable”. Gustavo Cantú, Patricia Álvarez, Cristina Verónica Yapura y Débora Grunberg. Universidad de Buenos Aires. CABA-Argentina.

“Hacia un modelo de capacitación que atraviese la construcción del “habitus” en las Asistentes de la Primera Infancia, como transformación superadora”. Silvana Karina Sosa, Sandra Mariel Grossi, Claudia Elena Díaz y Emiliano Gabriel Carballo. Centros de Desarrollo Infantil (Ce.D.I). CABA-Argentina.

“Laboratorio Lúdico”. Analía Noemí Laje. CABA-Argentina.

TÍTULO : *En el territorio de lo posible*

SUBTÍTULO: *Aprender jugando en La Guagua*

INSTITUCIÓN: *Instituto de Formación Docente Continua- Bariloche*

AUTORAS: *Alejandra Rosso, Carolina Sena y Eugenia Valente*

ÁREA TEMÁTICA:

La identidad del educador infantil

Rol y acciones en modalidades alternativas de atención, juego, educación y Formación inicial

“...Enseñar hoy es ante todo crear, inventar, salirse del guión o del libreto. Probar y ser puesto a prueba en cada circunstancia. Aceptar y aprender a permanecer en la confusión...” Andrea Alliaud, 2013

Contexto de la experiencia

La Guagua es un proyecto de Extensión y de Formación Inicial, que funciona en el IFDC de Bariloche los días viernes de 14.30 hasta 16:30 hs, desde hace más 9 años. Surge desde la necesidad de generar espacios gratuitos y abiertos a la comunidad para el juego en la crianza de la Primera Infancia y se propone afianzar el Derecho al Juego y los vínculos que se construyen en el devenir de un tiempo y un espacio con otras lógicas.

Lleva por nombre a la voz quechua: “Wawa”, que significa “niño de teta”, y también hace referencia al transporte público latinoamericano. Por lo tanto etimológicamente decimos que La Guagua es un colectivo que nos transporta juntos: Primera Infancia y adultos que la cuidan: familias, estudiantes, profesores.

Sobre los sentidos de educar en la formación docente

Esta presentación pone en diálogo los saberes pedagógicos, sociales y culturales vinculado con la tarea de enseñar en un contexto educativo diferente. La Guagua se configura, a la manera de un prisma, proyectándose como propuesta no solo de Extensión, sino además de Investigación y de Formación Inicial. Estas diversas “facetas” se complementan y articulan desde una perspectiva integradora de la formación inicial.

Tal como lo explicita el Diseño Curricular vigente, del Profesorado en Educación Inicial, las propuestas de extensión a la comunidad son “espacios de encuentro cultural, social y político donde distintos actores (vecinos/as, profesores/as, maestros/as, estudiantes, referentes de la comunidad) participan en la evaluación y propuestas de acciones de interés comunitario”

Como proyecto de extensión La Guagua no solo permite abrirse a la comunidad, sino que la comunidad ingrese a una institución de formación docente. Así los viernes durante 2 horas las voces infantiles y los paseos en carro con las familias, irrumpen en los pasillos del IFDC.

Las y los estudiantes en formación, acceden a esta experiencias a través de un formato de EDI, Espacios de Definición Institucional, participando así en los proyectos que permiten otros modos de formación accediendo a otros saberes diferentes a las clásicas unidades curriculares.

Este proyecto de Extensión y Formación Inicial, vincula la Educación Superior con la comunidad, y abre las puertas para dejar entrar diversas problemáticas sociales a la formación, produciéndose así un valioso intercambio de acciones, saberes y lecturas de la realidad. Este tipo de experiencias de formación docente, conforman el espíritu de la LEN, Ley de Educación Nacional vigente, donde podemos leer en el art, 71 que es propósito de la formación docente:

“preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa y promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad de oportunidades y la enseñanza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos/as”

En este sentido, el EDI de La Guagua está pensado, al decir de Rebeca Anijovich (2009), como “... un espacio que transversaliza temáticas y/o problemáticas propias de la formación docente cuyo abordaje supera los límites de las asignaturas..” posibilitando un ámbito de formación diferente, que problematiza e interroga.

Esta experiencia brinda a las/los estudiantes y a las profesoras la posibilidad de aprender y enseñar en el riesgo de lo aún no sabido, en el territorio de lo posible y de lo imaginado, en un contexto real vertiginoso e imprevisible.

En este sentido y siguiendo a María Cristina Davini, podemos decir que en La Guagua se construyen aprendizajes significativos ya que las y los estudiantes “relacionan en forma consciente y activa, las nuevas informaciones con sus conocimientos y experiencias previas y comprenden (reconstruyen) el significado del nuevo conocimiento” (Davini 2015: 53).

En el proceso de esta construcción de saberes, apelamos a la propuesta de Siede en tanto consideramos que “El saber práctico consiste en poner el conocimiento en acción, analiza las relaciones entre los sujetos, para intervenir en lo que los sujetos hacen (...) la producción de un conocimiento nace en la práctica para poder perdurar en la práctica”

Algunos testimonios de las estudiantes dan cuenta de los aprendizajes y las vivencias:

“Durante los primeros días no podía evitar el estar presente constantemente en el juego de los niños. Pero luego comprendí el verdadero sentido de habilitar un espacio de juego como La Guagua. Ofrecer cada viernes distintos escenarios lúdicos, variadas propuestas, el “estar ahí” para propiciar el acompañamiento del adulto a cargo del niño, y que sea un momento placentero y de disfrute para ambos.”. Carolina Reyes, estudiante

“...contar con el apoyo de las profesoras en el lugar para aprender a observar a los niños y familias, y a entender qué intervenciones son necesarias y cuáles no. Aprender a no prejuzgar acciones o diversas situaciones que presenciamos, e intentar comprender de donde nacen las mismas nos permite realizar intervenciones positivas que realmente ayuden a los niños y las familias. Y por otro lado es un espacio que te permite relacionar la teoría que estamos viendo con la práctica.” Catalina Siches, estudiante.

“Por otro lado cuando armábamos escenarios con mis compañeras fue una experiencia importante para mi formación, ya que al trabajar con telas armábamos espacios divertidos para los niños/as, como por ejemplo la casita hecha de tela con todos los libros de cuentos que posee la Guagua, el pelotero con paredes de telas y el tobogán, o las pelotas colgadas con tela de tul, el rincón de los bebés, la red de tela, etc. Siempre nos ingeniábamos en crear nuevos espacios y hacer de la Guagua un espacio placentero, divertido para los niños y sus familias.” Andrea Zúñiga, estudiante.

Andrea Alliaud (2013) nos dice al respecto que es importante enseñar creando e, inventando, “saliéndose del guión (...) Probar y ser puesto a prueba en cada circunstancia. Aceptar y aprender a permanecer en la confusión”.(Alliaud, 2013, Pag. 86)

Los proyectos de extensión en la formación docente están en consonancia con esta forma de aprender a enseñar en riesgo y en relación directa en contexto social.

Pensar este espacio de formación inicial nos permite interrogar nuestras propias prácticas de enseñanza en la formación, cuestionando los modelos clásicos de transmisión, enseñanza y formación.

El derecho al juego y la crianza compartida

Defender el derecho al juego y la crianza compartida son los pilares de este proyecto, en donde lo vincular y lo afectivo se constituyen en una red que sostiene cada encuentro . Elvira Rodríguez de Pastorino (2003), hace referencia al afecto a través de la metáfora de “una urdimbre que sostiene , durante el desarrollo de sencillas y potenciales experiencias de arte desde la cuna” (Rodríguez de Pastorino (2003), Arte desde la Cuna, Pag. 18). Este entramado se van tejiendo entre familias -niños/as , estudiantes y docentes , generando relaciones necesarias con un Otro que dan sentido a la crianza compartida.

Las familias dan sus testimonios:

*Nos encanta compartir junto a ustedes. Con Valentina hacemos la cuenta regresiva esperando La Guagua... La felicidad se ve en el brillo de sus ojitos y su sonrisa cuando llegan los viernes!!!
Eve Sandoval, mamá de Valentina*

“Nos enteramos por internet, en un grupo que se llama “Tribu de mamás”, de empezamos a venir desde que mi nene tenía 2 años y el más chiquito 3 meses. Estábamos muy encerrados en casa, con los 2, no podía salir, así que los traje para que se vayan adaptando , para que sepan que era jugar con otros chicos” Sandra mamá de Agustín y jero

“La Guagua ha resultado un espacio de juego y comunicación con mi hijo. Desde que llegamos hasta que nos vamos Alen explora, juega, intercambia con otros niños y adultos. Este es un espacio diferente y acogedor en el que nos hemos sentido muy cómodos y hemos tenido la oportunidad de profundizar nuestro vínculo” Mamá de un pequeño de 2 años.

*“Me he hecho amigas, vamos a cumpleaños. En Diciembre, Enero y Febrero, cuando no tenemos donde ir, nos juntamos con las mamás y compartimos con los chicos” ...”la verdad que fue una integración para los chicos y también para las madres”
Mamá y papá de Agustín y Jero*

*Hermoso espacio. Nada mejor que ver a Emilia feliz de ir a jugar. Gracias!
Daiana , mamá de Emi*

Consideramos que La Guagua , como un espacio diferente de encuentro, que trasciende el IFDC; en donde se entrecruzan la formación inicial y la crianza compartida. Es una buena práctica de enseñanza y de aprendizaje para comunicar a otros docentes y para replicar en otros lugares. Celebramos la creación de otras experiencias de Guaguas ya realizadas y las futura por hacer.

“ El brillo de los ojos, las miradas que se cruzan, las manos que sostienen y contienen, contrastes y complementariedades, permiten o abren la puerta a combinarse los valores, actitudes, respetando al otro y generando empatía. Es así que jugando emprendemos la presentación inicial, jugando nos expresamos, imaginamos, creamos sorpresas y descubrimos mundos fantásticos que se apropian del tiempo y sin límites de edad.” Zulma Weber, estudiante.

Bibliografía utilizada

Alliaud, A. 2013. “Formar buenos en la artesanía de enseñar”. (pag 83) Buenos Aires, Fundación Santillana. VIII Foro de Educación: Qué debe saber un docente y por qué. Bs. As. Disponible en:
http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201304/8vo_foro_baja.pdf

Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M. 2009. Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires, Paidós. Págs. 135 a 148.

Camilloni A (2013) Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender. Gustavo Menéndez et al. 1a ed. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Davini, C. 1995. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Paidós. Págs. 136 a 149, “Una pluralidad de estrategias”.

Conferencia Isabelino Siede. Programa Nacional Nuestra Escuela.
Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=sI75V5wMY_w

Davini, C. 2015. La formación en la práctica docente. Buenos Aires, Paidós. Págs. 52 a 70, “Diez formas generales para enseñar”.

Diseño Curricular Jurisdiccional. Profesorado de Educación inicial. Año 2015. Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Provincia de Río Negro

Rodríguez de Pastorino, E (2003) Arte desde la cuna Pag. 11 a 21: Nazhira

Formación docente del educador infantil: el desafío presente y futuro.

Instituciones de referencia:

Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba.

IFD del Instituto de Enseñanza Secundaria y Superior de Va. Carlos Paz.

Autora: Prof. Natalia Alejandra Uanini

Ejes seleccionados:

“Políticas Públicas para la Educación Infantil”

“La identidad del educador infantil”

Auspiciosos cambios en materia educativa....

La Ley Nacional 26.206 y toda la normativa provincial y municipal cordobesa que surge desde la misma establece las bases para el fortalecimiento del Nivel Inicial, la Extensión de la Jornada en Primaria y la Obligatoriedad del Nivel Secundario, características hoy centrales de los sistemas educativos que existen en nuestro país y que han implicado un crecimiento exponencial de las matrículas en todos los niveles y de la cantidad de tiempo que los niños, niñas y adolescentes habitan las escuelas. Esta ampliación del sistema ha obligado adecuaciones no sólo materiales sino, y muy especialmente, del trabajo docente comenzando por reforzarse la necesidad de formación de los docentes que integran cualquiera de estos niveles que conforman los sistemas educativos. Estas reformas normativas han abarcado a la formación inicial¹, con la reforma en la provincia de Córdoba implicó un Profesorado de cuatro años, cambio importante pero no suficiente, y generan un gran desafío a la hora de pensar la

¹ La Formación docente hoy además de partir de una carrera de cuatro años, tiene una carga horaria mayor destinada a horas de prácticas

formación del docente ya en ejercicio de su profesión. Sobre este tema es que quiero aportar algunas reflexiones.

Formación docente continua

Dos ejes considero centrales a la hora de pensar hoy la formación docente post inicial. Uno de esos ejes refiere a la necesidad de que la formación debe ser permanente. Lo primero que destacamos es que es indiscutible la necesidad de formación del docente en ejercicio, frente a esto sostenemos que entre formación inicial y formación en ejercicio debe existir un continuo que permita pensar la profesionalización docente como un proceso con inicio y sin fin. En este sentido cabe al Estado la obligación de dar respuesta a una demanda cada vez más creciente y especialmente, cada vez más cristalizada en demandas concretas². Existen acuerdos en sostener que *la formación permanente en ejercicio y gratuita, entendida como continuidad de la formación inicial, también debería ser un derecho garantizado por el Estado, para ser ejercido por las y los docentes a lo largo de toda su trayectoria por el sistema educativo* (Duhalde, 2012:171). La formación del docente en ejercicio ha pasado por matrices que la concebían como un fortalecimiento, como una renovación y/o como una reparación. Todas esas matrices hoy han quedado en el pasado, o es la aspiración de quienes comprendemos que la formación de los docentes se acerca a un concepto de permanente por lo que ya no partimos de suponer que la formación inicial era la buena base que era necesario fortalecer o, por el contrario, era la mala base, que había que renovar o reparar. Hoy la idea de educación implica lo permanente, lo nuevo. *De una formación en ejercicio que reforzaba matrices fundantes con recursos poco variados, se ha pasado a una formación en ejercicio diversificada, que dice acercar como su mayor aporte una “novedad” para enfrentar tanto los problemas irresueltos en el pasado como los nuevos del desconocido presente y futuro. Para muchos discursos en boga, un docente “capacitado” es*

²Tener en cuenta que se implementó un Programa Nacional de Formación Permanente encuadrado en el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente para el periodo 2013-2016. Hoy continúa como el Plan Nacional de Formación Situada “Nuestra Escuela” Como antecedente a esto, además de la RFFDC en la década del ‘90, en los ‘80 se desarrollaron el MEB (Maestros de Enseñanza Básica) y se crea en 1987 el Instituto nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente (INPAD).

aquel que puede deshacerse rápidamente de sus certezas previas para incorporar las nuevas (Pineau, P, 2012:47).

Es por esto que hoy se defiende una formación continua que apuesta a jerarquizar el ser docente desde la heterogeneidad de conocimientos, recursos y métodos a los que el docente debe ir accediendo desde y conjuntamente con el ejercicio de su propio oficio para, de esa manera, generarse una trayectoria formativa retroalimentada entre su práctica y las instancias formativas a las que pueda acceder debiendo el Estado jugar en esto un rol activo y a su vez complementario con muchas ofertas de formación que hoy constituyen el campo formativo³. *“Es auspiciosa la generación de circuitos de formación y capacitación cada vez más sostenidos y articulados, que rompan la lógica de sumatoria de cursos para generar espacios más sistemáticos de una formación docente que ya se ha instalado definitivamente como continua”* (Diker, pág. 12)

Formación docente situada

El otro eje que quiero destacar refiere a que la formación docente debe fortalecerse con prácticas situadas y colectivas. Comparto con Flavia Terigi la concepción del trabajo docente como una actividad colectiva y transformadora, y se lo considera tensionado en una suerte de paradoja en la cual, al mismo tiempo que se lo carga de críticas, se espera que realice un aporte crucial para la mejora de la educación (2012:10). La posibilidad de pensar los docentes como productores de conocimientos ha permitido también la jerarquización de la profesión. Si dicha posibilidad es incorporada a instancias de formación permite una producción enriquecida en el intercambio entre pares, generada colectivamente y que puede poner freno a la hipertrofia que hoy caracteriza a la capacitación docente. Con hipertrofia de la formación Terigi refiere a la búsqueda por sí de certificación que en muchos casos alimenta un mercado importante alrededor de eso y no garantiza necesariamente un mejor desempeño del rol docente y por ende una mejora en el sistema educativo. Pensar la formación como situada y colectiva ayuda a

³ Sobre esto claramente expresa Inés Dussel al decir *“Volver a apostar a una formación que traiga una jerarquización intelectual y profesional, es fundamental. Sería bueno que los docentes circulen por otros ámbitos de producción de saber, en contacto con gente creativa, de la producción, de la sociedad civil, y tomen impulso, ideas, capacidades, en esos recorridos”* en Diker, Dussel y Pineau Ser docente en el Siglo XXI.

enfrentar ese problema diseñando dispositivos de formación que *tengan en cuenta que las transformaciones sociohistóricas (...) generan nuevas demandas sobre el desempeño de maestros y profesores en trayectorias laborales que, como señalamos, son extensas en el tiempo. Si tenemos en cuenta que los docentes que se forman estarán trabajando dentro de 20, 30 o 40 años, no podemos contar con que conocemos suficientemente aquello para lo que se preparan. Como se advierte, este enfoque de la formación a lo largo de la carrera se contraponen al concepto de “preparación específica para algo” (Pogré, 2011: 47). La identificación de los distintos requerimientos de formación que experimentan los docentes a lo largo de sus extensas carreras profesionales es una idea potente para seguir conceptualizando los procesos de formación en ejercicio (Terigi, 2009) (Terigi, 2012:48).* Historizar las trayectorias de los docentes que conforman los colectivos institucionales, permite identificar características comunes entre las trayectorias que conforman las instituciones y diseñar dispositivos de formación contextualizados. Existen interesantes antecedentes de dispositivos de formación situados pensados contextualmente para acompañar la tarea de equipos de trabajo conformados por directivos, docentes, auxiliares, etc. en los Jardines Maternales Municipales de la Ciudad de Córdoba. Estos dispositivos han sido pensados, diseñados y se ejecutan año a año por los Equipos de Supervisión Institucional y los Equipos Profesionales de Asesoramiento Pedagógico e Interdisciplinario que dependen de la Subdirección de Nivel Inicial de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba. Este dispositivo de formación está estructurado con cursos optativos en contraturno, pero especialmente todos los meses los jardines desarrollan talleres de reflexión que permite desde sus propios espacios trabajar contenidos que son necesarios revisar o fortalecer y, especialmente, permite trabajar a partir del análisis de las propias prácticas⁴. A esas instancias debe sumarse al menos un cruce de prácticas anual que promueve la mirada detenida y pensada del trabajo de otros y del propio en un intercambio por demás enriquecedor y que permite el formar y formarse (Edlestein, 2011) de manera retroalimentada.

⁴ Los docentes sabemos que la posibilidad de mejora en nuestra tarea diaria viene acompañada del análisis de la propia práctica, tarea por demás compleja pero fundamental ya que ningún cúmulo de conocimientos adquiridos en años de estudios podrán fructificar sin el análisis de la práctica misma. Ver Edlestein, Gloria (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Paidós cuestiones de educación. Buenos Aires.

Evocar una experiencia de formación docente permanente y situada para instituciones educativas que trabajan con y para los más pequeños de sistema educativo me genera por lo menos algunos interrogantes y demandas que voy a desarrollar en el próximo punto.

De contradicciones y desafíos en la Educación para las Primeras Infancias

Si tal cual se enuncia la formación docente debe ser permanente y situada quiero primeramente advertir algunas contradicciones que surgen del nuevo contexto legal que avanza en nuestro país a favor de la educación de las primeras infancias. Contexto aplaudido por muchos de los que trabajamos con los/as más pequeños/as. Primero, debe pluralizarse el concepto, ya que hoy es imposible hablar de una infancia... las condiciones socio económicas y culturales delimitan formas de crianza y organizaciones familiares que construyen formas de ser infancia espaciotemporalmente delimitadas. Por eso hoy hablamos de primeras infancias. Las investigaciones sobre esta temática dan potentes argumentos para pensar que los sujetos solo pueden ser comprendidos en el contexto de lo local, entendiendo las sujeciones que construyen sus subjetividades. Por eso, pensar en infancias implica reconocer al sujeto en su contexto singular, contextos que se convierten en generadores u obstaculizadores de oportunidades con un peso especial en aquellos contextos más vulnerables.

Justamente los marcos legales tanto nacionales, provinciales como municipales, refiero a Provincia y ciudad de Córdoba, indican la necesidad de ampliar y fortalecer la educación para los más pequeños especialmente en zonas de mayor vulnerabilidad social. En nuestra provincia ya existe la Ley que establece la obligatoriedad de la sala de cuatro y con su modificatoria del año 2016, Ley 10348 que modifica la Ley General de Educación de la Provincia de Córdoba 9870, establece la universalización de las salas de 3 obligando al Estado Provincial⁵ a generar salas para dar cumplimiento a la demanda posible de familias que busquen un lugar para sus hijos.

Este avance en la edad de escolarización de los más pequeños implica que el acceso al nivel inicial se convierte en una oportunidad para marcar la diferencia, especialmente en los sectores más vulnerables donde los contextos sociales funcionan como obstáculos para el desarrollo y para los

⁵ La Ley indica en números concretos un plan de apertura de salas y construcción de las mismas entre 2017 y 2021

aprendizajes. Oportunidad que achica inequidades. Estas oportunidades están ratificadas por las estadísticas, las cuales demuestran que cuanto antes se escolaricen los niños y niñas, especialmente de los sectores de mayor vulnerabilidad, más posibilidades tienen de avanzar en su recorrido de la escolarización formal obligatoria y de acceder al nivel superior.

Profundizar políticas dirigidas a la infancia defendiendo la centralidad de la educación en las mismas obliga también a pensar en la formación docente con la especificidad que la misma necesita, ya que si la obligatoriedad avanza hacia edades más tempranas, se necesita que el Estado acompañe con el diseño de una formación docente de nivel inicial para salas maternales, materia aún pendiente en la formación de base y también en cierto modo en la formación continua, en la de especialización. En la formación de base, profesorados de nivel inicial del país que dependen de los gobiernos provinciales, no hay un único recorrido formativo inicial pero igualmente podemos encontrar un denominador común, la falta de espacios curriculares para formar docentes de nivel inicial para salas maternales. Recordemos que en consonancia con lo que venimos planteando, el fortalecimiento de la escolarización desde edades más tempranas, la Ley de Educación Nacional contempla en el Nivel Inicial la educación en salas maternales para niños y niñas hasta dos años. Sin embargo los docentes no reciben en su formación inicial la especificidad para el trabajo en lo que la Ley 26206 establece como Jardines Maternales, por ejemplo en el Profesorado que puede cursarse en la Provincia de Córdoba existe un único espacio curricular que se denomina Jardines Maternales en toda la carrera, en otras provincias no existe ni ese único espacio. Otras horas posibles dedicadas a formación en salas maternales pueden darse en las materias de prácticas pero queda sujeto a los intereses, preocupaciones y posibilidades de los docentes a cargo de esas cátedras. Encontramos así con muchas docentes que trabajan en jardines maternales⁶, de gestión privada en su mayoría, y que no habiendo recibido formación específica para el trabajo con estas edades, 45 días a 2 años, quedan sin orientaciones para adecuar su formación de base al trabajo en salas maternales. Por esto muchos docentes buscan continuar su formación profesional hacia esta especificidad para jerarquizar su tarea diaria.

⁶ La Municipalidad de Córdoba cuenta en su Sistema Educativo con 37 Jardines Maternales que brindan educación a pequeños desde 1 a 4 años de acuerdo a la demanda cambiante que el Estado ha ido modificando en relación a los debates sobre obligatoriedad y universalización que está protagonizando en estos últimos años. Tenemos acá una excepción a lo planteado y un ejemplo de la posibilidad de generar instancias formativas contextualizadas a las necesidades, en este caso formar docentes para el trabajo que realizan en salas de 1 y 2 años.

Podría pensarse que se ve un problema donde aún no existe. Otra mirada sería, con la que acuerdo, que si se avanza en la posibilidad cierta de una obligatoriedad para el Estado en la escolarización de edades cada vez más tempranas, es imperioso centrarse en la formación tanto inicial como continua de los docentes que se encuentran ya sin la posibilidad cierta de acceder a instancias específicas de formación para los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los más pequeños. Esta es una nueva necesidad que debe contemplarse en las próximas reformas que pongan en discusión las carreras de profesorado en nivel inicial, pero es una necesidad que también permite hoy pensar qué puede el Estado, como generador pero también como articulador, ofrecer a la hora de defender y fortalecer la educación de las primeras infancias en término de una Política Pública específica para Formación Docente para Profesoras/es en Nivel Inicial.

Bibliografía

- Diseño Curricular de los Jardines Maternales de la Ciudad de Córdoba, (2007), Municipalidad de Córdoba.
- DUHALDE, Miguel Ángel (2012) “Experiencias alternativas de formación docente. Trabajo en redes y colectivos de educadores” en BIRGIN Alejandra (comp.) Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Paidós, Bs As.
- EDELSTEIN, Gloria (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Paidós cuestiones de educación. Buenos Aires
- GVIRTZ, Silvina (2007) “Ser Docentes en la Argentina de hoy”, Revista NOTICIAS, Bs. As. Recuperado el 23 de mayo de 2015 de <http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/Articulos/Revista%20Noticias%2016%20junio%2007.pdf>
- DIKER, G; DUSSEL, I y PINEAU, P. “Formación y Capacitación Docente” en Ser Docente en el Siglo XXI. Recuperado el 22 de mayo de 2015 de http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/portal-educativo/numero02/archivosparaimprimir/ser_docente_en_el_siglo_21.pdf

- Documento de Presentación del Foro Ciudadano 30 años de Educación Municipal: consensuando las políticas educativas del largo plazo (2014) Municipalidad de Córdoba.
- TEDESCO, Juan Carlos (2014) Conferencia en el Marco del Foro Ciudadano 30 años de Educación Municipal, Municipalidad de Córdoba.
- TERIGI, Flavia (2012) “La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional” en BIRGIN Alejandra (comp.) Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Paidós, Bs As.
- TERIGI, Flavia (2012) “Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación” en VIII Foro Latinoamericano de Educación: Saberes Docentes. Qué debe saber un docente y por qué. Documento Básico. Fundación Santillana.
- UANINI, Natalia A. (2015) “Formación docente en el Sistema Educativo Municipal: posibilidades ciertas en un camino con historia” ponencia presentada en el 1er. Congreso Municipal de Educación organizado por la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba.

-OMEP - Comité Argentino -10° Encuentro Internacional de Educación Infantil:

La educación de la primera infancia hoy tensiones y perspectivas-

-Eje: **La identidad del Educador Infantil:** la formación continua del docente.

-Trabajo: La tarea que me “hace” maestra jardinera.

- Institución: UNSL

- Autoras:

- Emma Ester Perarnau (eeperarnau@unsl.edu.ar)

-Graciela Beatriz Yañes (gbyanez@unsl.edu.ar)

-Alejandra Ivon Orellano (aliorell@yahoo.com.ar)

-Año: 2017

La tarea que me “hace” maestra jardinera.

-¿Yo? ¡Maestra Jardinera!

Pensar en las problemáticas que atraviesan la educación de las niñas y de los niños pequeños, nos coloca en un lugar de compromiso que muchas veces resulta hasta incómodo, debido al esfuerzo que implica reflexionar sobre las mismas con la intención de comprender y desenmarañar sentidos, desnaturalizando así las prácticas docentes llevadas a cabo en la Educación Inicial.

Así como la sociedad actual nos ofrece la existencia de una diversidad hasta hace poco impensable de espacios de atención, cuidado y educación para la primera infancia, tanto en ámbitos formales como no formales, la realidad nos muestra también una coexistencia de perspectivas a la hora de precisar la tarea de la Maestra Jardinera.

Silvina Gvirtz afirma que: “No es tarea sencilla ser maestro hoy”, en tanto que la exigencia puesta sobre la maestra jardinera para ejercer su tarea compromete su intelectualidad, emocionalidad y materialidad (2009:11). Podemos decir que la práctica docente es “el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una

significación tanto para la sociedad como para el propio maestro”. Y más allá de entender que la tarea que la maestra o el maestro desarrolla no queda limitada únicamente a la práctica pedagógica, esta es inconfundible con respecto a otras actividades porque reconocemos “formas de acción y de hacer que le son propios y que a la vez le otorgan determinada identidad”. Es conveniente aclarar en este apartado, que entendemos a la práctica pedagógica como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el “enseñar” y el “aprender”. (Achilli,1986:10)

Es precisamente con la intención de reflexionar sobre la construcción de la identidad de la tarea de la maestra jardinera que nos preguntamos: ¿Qué dicen las maestras jardineras sobre cuál es su tarea? ¿Es la tarea lo que brinda la identidad docente?

En busca de respuestas, requerimos la palabra de maestras jardineras que ejercen su tarea en la ciudad de San Luis, tanto en el ámbito público como privado, en diferentes contextos y que cuentan con una antigüedad en la docencia desde cinco hasta veinte años, para presentarles una única pregunta: ¿Cuál es la tarea de la maestra jardinera?

Vemos aquí, que si bien la interpelación que hemos puesto en juego ha sido construida con simpleza sintáctica; es desde el aspecto semántico donde albergamos la complejidad y heterogeneidad connotativa que autoriza a las maestras a expresar sus saberes.

Para organizar y sustentar con cierta claridad teórica la reflexión analítica a realizar, específicamente sobre el material empírico conformado por las respuestas de las maestras indagadas, recurrimos al posicionamiento de Achilli dilucidando que, más allá de reconocer que bajo las respuestas de las maestras subyacen discursos y representaciones, le asignamos preferentemente “el carácter de un saber posibilitador de que cada maestro desarrolle una práctica y se identifique como tal”. (Achilli,1986:6)

También es pertinente especificar que comprendemos como práctica a la tarea llevada a cabo por el docente, y que valoramos como saberes y no como meras opiniones el decir de las maestras porque, según Heller “lo que en ciencia es solo opinión, puede considerarse con razón como saber en la vida cotidiana, porque es criterio de acción y porque la acción cotidiana responde del contenido acertado del juicio en que se basa aquel saber”. (1985:73. En Achilli, 1986:6)

¿Qué saberes expresan las maestras jardineras sobre la tarea?

Para organizar la información recabada, tuvimos la necesidad de visibilizar algunas categorías referidas a diferentes aspectos mencionados por las maestras que dan cuenta de la complejidad y de la heterogeneidad de sus saberes construidos sobre la tarea.

Las categorías identificadas son: afectividad, educación, binomio enseñanza – asistencia, y transmisión de valores.

Para comenzar a desplegarlas, podemos decir que algunas maestras resaltan la **afectividad** que conlleva la tarea de atender, cuidar y educar a niñas y niños pequeños como relevante.

Las maestras lo expresan así:

-Brindar cariño, porque hay muchos niños faltos de cariño, contenerlos.

-Brindar amor; si bien uno imparte conocimientos hay que darle valor al respeto más que todo de ser una educadora y dar contención también.

- Que se sienta como en casa, brindarle afecto, amor y toda la contención que necesita.

-Ser un sostén y poder dejar huellas en su corazón.

-La docente más que nada debe ser una acompañante, debe atender a las necesidades para ellos, pero si en la casa les pasa algo o tienen algún problema, la docente debe estar lista para acompañarlas y escucharlos.

Queda en evidencia ante estas respuestas que, el mimar, contener, brindar afecto como los padres; es decir exteriorizar la afectividad, se conforma como componente inherente a la tarea. Según Alliaud “la relación interpersonal, el vínculo y el afecto con los alumnos se presentan como ingredientes que definen la tarea de enseñar”. (2009: 56)

Así, el afecto brindado está en permanente tensión con la profesionalización de la tarea si consideramos que existe una relación directa que determina que a mayor cariño, menor enseñanza; corriendo el riesgo de transformarse la maestra jardinera en una “maestra – madre –sustituta antes que en una maestra profesional especialista en enseñanza y aprendizaje de contenidos sólidamente válidos”. (Tedesco y Tenti Fanfani;2002:9. En Abramowski, 2013:11).

Esta ecuación, si es que es una, evidentemente no es de índole matemática porque depende de múltiples variables que intervienen simultáneamente, ya sean personales, contextuales o experienciales, entre otras.

Ana Abramowski (2013) nos recuerda que entre maestro y alumno debe existir la “transferencia afectiva”, casi un “mimetismo emocional” dado que “el aprendizaje se produce por contacto”.(A.Imperatore. En Abramowski; 2013).

Consideramos entonces que el deseo de aprender hay que contagiarlo desde la emoción y desde el pensamiento, permitiendo que se nutran mutuamente y además, estando atentas a no perder el sentido pedagógico de la tarea.

Así, otras respuestas expresan que su tarea como maestra jardinera es, primordialmente, **educar** :

-Educarlos, principalmente porque es una palabra mayor, para que se desarrollen como personas; corregir aquellos malos hábitos que traen de la casa; incorporarles la cultura también.

-Mi tarea es educar, poner límites (que en sus hogares no tienen), hacer de psicóloga (porque los niños le cuentan cosas que en casa no pueden hablar), formar hábitos.

-Iniciarlos en la escolarización y brindarles las herramientas necesarias para poder desarrollarse como seres íntegros; los primeros años de escolarización son fundamentales para el desarrollo de toda su vida.

-Formar a los niños, educarlos, capacitarlos ya que son el futuro de nuestra sociedad, es una responsabilidad muy importante para las maestras.

-Es educar a los niños con herramientas necesarias que tengamos nosotros como para brindarles un espacio de lectura, que aprendan a través del juego, etc.

-Hacer lo mejor posible el rol de enseñar y ser formadora de los chicos, a veces de los padres.

-Guía, mostrar, observadora, buena comunicadora, es un modelo para que el niño imite, buen humor, espíritu creador, buen tacto y paciencia, amor por lo que uno hace.

-Contener y educar.

- Los niños en su proceso y desarrollo aprenden, no deo de marcar los límites, ni deo de marcar lo que es incorrecto en ellos, pero no me sirve la penitencia ni el castigo, creo que el diálogo y las actividades brillantes son suficientes para que el niño se integre.

Tras leer con detenimiento las respuestas explicitadas, observamos que entre otros saberes que la tarea de la maestra implica, aparecen referencias a *“poner límites que en sus hogares no tienen; corregir aquellos malos hábitos que traen de la casa; ser formadora de los chicos y de los padres; un modelo para que el niño imite, dar contención, marcar lo que es incorrecto en ello”*, por lo cual no podemos dejar de preguntarnos ¿hasta dónde la tarea docente ha sido permeada por esta realidad compleja con cambios sociales líquidos, que contemplan nuevas formas de crianza que no dan tiempo a significar desde la urgencia? Como docentes debemos reflexionar sobre algunos conceptos vertidos por las maestras y que a nuestro parecer incluyen saberes cotidianos que necesitan ser redefinidos desde la reflexión: ¿a qué denominamos malos hábitos?, ¿a qué nos referimos con poner límites?, ¿qué implica ser formadora de los padres?, ¿por qué nos asumimos como modelo a seguir?, ¿qué significa brindar contención?, ¿a qué nos referimos cuando expresamos marcar lo incorrecto en los niñas y niños pequeños?

Cuando Patricia Redondo (2009) nos dice que *“parte de la tarea pendiente es recuperar el sentido pedagógico y no restringir la transmisión de los universos simbólicos a las condiciones que presenta la realidad en que se trabaja”*, nos invita a pensar - nos como maestras sensibles posicionadas ético-políticamente para posibilitar el sostenimiento institucional.

Según Remedi *“el maestro trata de identificarse en algo (ser docente) que él como sujeto individual en su hacer cree que es; los alumnos se identifican con la imagen que lo representa bajo y no con la persona y sus características”* (1998:11). Siendo así, podemos entonces hablar de modelos cuando se intenta mostrar un ideal para que, en este caso, las niñas y los niños pequeños, se identifiquen, o en el decir de una maestra, *“imiten”*. Pero seguramente coincidimos en que hay que realizar cierta vigilancia sobre el peso que tiene en las maestras jardineras, la mística sostenida en la historia sobre el papel representado y por el cual nos identifican y nos identificamos.

Consideramos por lo tanto que la acción reflexiva también forma parte de la tarea de ser maestra jardinera. Debemos asumirla y ejercitarla con el objetivo de alejarnos de la simplificación, de la

reproducción de modelos autoritarios y normalistas, así como también del sostenimiento de mitos sinsentidos que aún persisten en la Educación Inicial.

En cambio, algunas maestras hacen referencia a la **transmisión de valores** como parte de concebir la tarea:

-Creo que mi deber es poner al alcance de los alumnos todas las herramientas y medios posibles para que logren ser buenas personas y logren alcanzar los objetivos de la sala junto a los contenidos de esta.

-De conductora al aprendizaje. Creadora de valores, de normas de convivencia, de solidaridad, etc.

-Transmitir valores como ser humano: honestidad, solidaridad, paciencia, tolerancia.

-Transmitir conocimientos para formar personitas en valores y confiados en sus posibilidades.

-Formar seres humanos libres de pensamiento.

Coincidimos con Antelo cuando expresa que “también se enseña para que uno pueda aprender a relacionarse con los demás. Porque vivir con otros, se aprende” (2009:27) surgiendo aún más interrogantes que tenemos que llevar a la luz para ir construyendo respuestas, aunque sean inacabadas: ¿A qué nos referimos con ser creadora de valores? ¿Desde qué lugar lo decimos? ¿Somos conscientes del compromiso y de la responsabilidad que esto implica?

Ruth Harf expresa que “enseñar no es simplemente un proceso “técnico” sino, esencialmente, un proceso de naturaleza ético y política. (...) El docente no puede aparecer ante nuestros ojos como un artesano de la enseñanza ni como técnico que implementa métodos de trabajo previamente prescriptos, sino como un intelectual inquisitivo e indagador que se maneja en contexto complejos y reflexiona sobre las implicancias de su propias prácticas”. (Harf, R; 2009:142)

Según Baquero (2007) los niños se conectan con el mundo si los adultos le brindan esa oportunidad al enseñarle algo de él. Pero para ello, también necesita de la guía, de la orientación que le otorga la enseñanza en un acto complejo e integrado a nuestro entender, que supera ampliamente la idea de simplemente estimular o despertar la curiosidad, ya que por sí solo el niño se encontrará perdido para conocer. (Alliaud. Antelo;2009).

En este abanico diverso de respuestas encontramos también aquellas que ponen el peso de la tarea en el **binomio enseñanza – asistencia:**

-Mi tarea como maestra jardinera es diversa, pero la más importante es enseñar, ya que el jardín es una institución educativa y cumple funciones pedagógicas y sociales, siempre acompañando, asistiendo.

-Depende de la situación, se le da la parte asistencia o pedagógica. Hay niños que vienen sin bañarse, Hubo un caso en que creíamos que el niño estaba quemado o que tenía una infección. Lo limpiamos con una esponjita porque no podía caminar. Lo llevamos al hospital y resultó que tenía hongos.

-Mi función sería enseñar, pero más que nada es acompañar al chico en este proceso.

-La función prioritaria de la maestra es enseñar, así cultivas el conocimiento de los nenes y asegurarse de que los gorditos entiendan las actividades, que no se atrasen y a su vez se diviertan.

-La docente debe promover en todos los niveles, sobre todo en el nivel inicial, aprendizajes significativos.

-Mi tarea es estar a disposición de ellos, estar atenta a los niveles que traen de conocimiento y de su desarrollo y poder brindar los conocimientos que ellos necesitan para la edad que tienen.

Abramowski nos recuerda que cuidar es un verbo exclusivamente de uso humano, ya que “el cachorro humano vienen sin instrucciones, ni plan, ni nada y además al inicio no puede solo”. Necesita que alguien le proporcione un plan de su conducta, y es esa la tarea de los demás. (2013:14)

La maestra jardinera no queda excluida de tamaña responsabilidad y dejando atrás la dicotomía “enseñar vs asistir” para encontrar “nuevos sentidos” en la tarea de enseñar, según Violeta Nuñez (2003), o de resolver “la falsa antinomia” “enseñar vs asistir” a los ojos de Estanislao Antelo (2009), tenemos que entender finalmente que el que “cuida enseña y el que enseña cuida”; asumiendo como parte de la tarea el cuidado de las pequeñas y de los pequeños que habitan las salas de los jardines de infantes en ámbitos formales y no formales. Por lo tanto, ¿Podemos negarnos a cuidar cuando enseñamos? ¿Es que acaso no quedaría inconclusa nuestra tarea?

En el decir de Ruth Harf, al cual adherimos, “los docentes, hoy en día, se deben proponer trascender la mera transmisión de saberes y entender su tarea en forma mucho más rica pero, también, enormemente compleja como una labor de formación de ciudadanía comprometida con la construcción activa de una

sociedad democrática y dotada de cierta capacidad crítica para la comprensión y la mejora de la sociedad en que les ha tocado vivir” (2009:142)

La tarea que nos construye

Según Richard Rorty (1991) “somos el resultado de esas marcas ciegas que, reunidas, bien podrían denominarse *educación*”. (Alliaud. Antelo, 2009: 28) Y efectivamente podemos decir que en buena parte somos eso porque las maestras jardineras también traen sus marcas de la educación recibida en tiempos históricos determinados. El conocimiento sobre cómo vemos al mundo y cómo percibimos al otro lo construimos mientras nos constituimos como sujetos sociales en ámbitos institucionales. Así, Norbert Elias (1994) define al conocimiento “como el conjunto de significados sociales, contruidos por los hombres, cuya función principal es proporcionar medios de orientación”. (Alliaud. Antelo, 2009: 24)

Indagar sobre qué piensan las maestras jardineras sobre cuál es su tarea , seguramente servirá para orientarnos, aunque sea con timidez, sobre los saberes que tenemos que reconvertir o fortalecer para otorgar sentido a la tarea, significándola e enriqueciéndola a partir de la acción reflexiva que nos define también como sujetos políticos.

Pensamos que es necesario conformar espacios de formación permanente, en los cuales se habilite la palabra y el pensamiento para acercarnos a comprender las variables que inciden en el desempeño de la tarea.

Tenemos en cuenta también, que estas ideas diferentes y semejantes que sostienen las docentes pueden ser pensadas, reflexionadas en espacios de formación que deben ser ofrecidos con una necesidad imperante. Pero: ¿Podemos comenzar a trabajarlas anticipadamente desde la formación de grado? Más que necesario se torna imprescindible hacerlo desde la curricula del profesorado, ya que entendemos que el desarrollo profesional “incluye la formación inicial del profesorado y la formación permanente debidamente articuladas”. (Harf, 2009: 142)

Antes de concluir, expresamos que la tarea de la maestra jardinera conlleva una carga afectiva importante, si realmente queremos enseñar algo, la vida de los demás, ese otro pequeño y vulnerable, no pasa desapercibida. Pero seguramente si mantenemos la vigilancia en la tarea para no ser solamente

“maestras buenas” sino también “buenas maestras”, entendiendo que “cariño y ayuda, no basta” (Alliaud. Antelo, 2009: 28), lograremos sortear las dificultades.

Entonces, ¿cuál es el **desafío** que se nos presenta?

Comprender que la acción de revisar los saberes que se sostienen en cuanto a la tarea es beneficiosa ya que la enriquece y la clarifica para ser puesta en acto con mayores certezas en este mundo incierto, asumiendo cierta vigilancia sobre la misma, estando atentos, con la intención de despegarnos de roles naturalizados y encorsetados. ¿Es una tarea compleja? Seguramente. ¿Es una tarea imposible? Solo compleja. ¿Cómo llevamos a cabo la tarea? Teniendo en cuenta la premisa de que esta conlleva aspectos educativos, de enseñanza y de cuidado, afectivos, emocionales, valorativos, éticos y muchos más; para encontrar la manera de que convivan en un equilibrio comunitario, sin supremacías permanentes y absolutas, donde las tensiones entre ellos comiencen a desvanecerse para dar lugar a una tarea sólidamente integrada.

Bibliografía:

- Abramowski, Ana. (2013). “Los efectos magisteriales: el problema de amar lo niños”. Clase XI. Diploma superior Infancia, educación y pedagogía. FLACSO. Argentina.
- Achilli, Elena (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*, Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.
- Alliaud, A; Antelo,E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique Educación. Buenos Aires. Argentina.
- Gvirtz, Silvina. (2009). “Prólogo”. *En Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Editorial Aique. Argentina.
- Harf, R. (2009). “Acerca de la formación y la capacitación de quienes nos educan”. En *Grandes temas para los más pequeños*. Cap 7. Págs. 139- 159. Puerto Creativo. Buenos Aires. Argentina.

-Nuñez, Violeta (2003). “Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía “enseñar vs asistir”. Revista los maestros y su formación. Número 33. ISSN: 1681-5653.

-Redondo, Patricia. (2009). “El jardín de infantes hoy”. Curso: Educación inicial y primera infancia – Clase 1. FLACSO. Argentina

-Remedi, Eduardo. (1988). *La identidad de una actividad: Ser maestro*. Universidad autónoma metropolitana. Unidad Xochimilco. México.

Título y subtítulo de la Experiencia: Procesos de simbolización y uso de nuevas tecnologías: exploraciones en un jardín de infantes con población socialmente vulnerable

Institución: Cátedra de Psicopedagogía Clínica (Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires)

Autores: Dra. Patricia Álvarez – Dr. Gustavo Cantú – Lic. Yanina Patiño – Mg. Cristina Yapura – Mg. Débora Grunberg

Eje temático elegido: Perspectivas pedagógicas y enfoque didáctico de la Educación Infantil - La diversidad de perspectivas y su influencia en la actualidad

Nombre del Trabajo

Procesos de simbolización y nuevas tecnologías: exploraciones en un jardín de infantes con población socialmente vulnerable

Fundamentación teórica de la experiencia

La experiencia que presentamos forma parte de un proyecto que se propuso generar experiencias extracurriculares en diversas instituciones educativas y comunitarias con niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad social, para propiciar el uso de dispositivos tecnológicos en propuestas novedosas y creativas articuladas con producciones consideradas tradicionales (dibujos, escrituras, etc.) para generar producciones de autoría singular a partir del intercambio significativo con los otros.

Se apuntó a producir un aporte novedoso hacia la comprensión de la función transversal que tiene la experiencia subjetiva en relación al trabajo de pensamiento, especialmente las modalidades singulares de investimento de objetos simbólicos sociales. De ese modo buscamos profundizar las relaciones entre las modalidades singulares de pensamiento y el encuadre institucional para romper esa fractura entre las propuestas escolares y aquello enigmático y atractivo del aprendizaje cuando se constituye en un desafío personal.

En síntesis, los objetivos del proyecto apuntaban a promover procesos de imaginación, curiosidad, interrogación y reflexión crítica en niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social, y a generar estrategias de intervención para el despliegue de los procesos de simbolización con el uso de nuevas tecnologías.

En una de las investigaciones realizadas por el equipo del que los autores de este artículo forman parte (Álvarez et al, 2006), se mostró que los dispositivos y las plataformas tecnológicas no determinan formas específicas de producción simbólica, sino que constituyen un encuadre que puede ser utilizado por los sujetos de distintos modos según sus propias formas singulares de producción. Es por esto que es necesario incorporar el uso singular de las nuevas tecnologías como una dimensión de análisis para la comprensión de los procesos de simbolización en los niños y adolescentes.

La elaboración de sentido que los sujetos hacen de sus encuentros virtuales no puede generalizarse, ya que depende de las modalidades singulares de trabajos psíquicos asociados. Cada sujeto, en cada situación particular, despliega una forma de ligarse hacia adentro con su propio mundo interno y hacia afuera con la realidad compartida con otros, utilizando los recursos que le son ofrecidos por las significaciones sociales, apropiados subjetivamente en sus modalidades singulares de producción simbólica de acuerdo con modos específicos de relación de las distintas formas de actividad representativa. Es decir que estas modalidades son singulares e históricamente acuñadas, teniendo una función identificatoria que resiste cualquier modificación significada como impuesta arbitrariamente por algo exterior (Álvarez y Cantú, 2001, 2012).

Antecedentes

En el marco de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica (Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires), cuya titular es la Dra. Patricia Álvarez, se desarrolla desde hace más de 25 años un fecundo Programa de investigación que históricamente ha llevado a cabo un conjunto de investigaciones dirigidas a crear teorizaciones específicas en el área psicopedagógica sobre las características de las restricciones psíquicas que inciden en los problemas de aprendizaje de niños y adolescentes, consultantes al Servicio de Asistencia dependiente de la misma Cátedra. Según los resultados obtenidos, los niños con problemas de aprendizaje se caracterizan por fuertes restricciones y rigidez en sus modalidades de aprendizaje que les restan autonomía para participar del sistema educativo en forma creativa.

En la última década, se han desarrollado nuevos proyectos de investigación que anteceden al que aquí presentamos:

- *“Nuevas tecnologías: compromiso psíquico y producción simbólica” (2006-2009)*

Directora: Dra. Patricia Álvarez.

Focalizó en el análisis de las transformaciones en los procesos de subjetivación, articulado con los procesos de simbolización de los jóvenes en el marco del uso de las nuevas tecnologías, suponiendo el carácter heterogéneo y singular de los modos de apropiación y producción que cada sujeto realiza con ellas.

- *“Psicopedagogía Clínica: entramado dinámico del afecto en el aprendizaje” (2014- 2017)*

Directora: Dra. Silvia Schlemenson Co-directora: Dra. Patricia Álvarez

Su objetivo central es profundizar en la conceptualización sobre los aspectos dinámicos que restringen el entramado afecto-representación alrededor del aprendizaje, para caracterizar las modalidades de despliegue y/o restricción que inciden en la calidad de la producción simbólica de los niños y adolescentes con problemas de aprendizaje.

Contexto institucional

La experiencia se desarrolló en el Jardín de Infantes “Sueños Bajitos”, fundado por la Asociación civil sin fines de lucro “Detrás de Todo por la inclusión social”, y ubicado en el barrio Carlos Mujica, en la Villa 31 Bis (Zona de Retiro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina). Se fundó en 2011 a partir de una problemática histórica de la zona: las pocas oportunidades educativas para los niños y niñas pequeños. Si bien es una institución educativa de gestión privada, con financiamiento del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en lo que respecta a los sueldos docentes y subsidios para alimentos del comedor, la institución recibe donaciones a través de la Asociación para su sostén y crecimiento. Actualmente concurren niños del barrio de 2 a 5 años que asisten a jornada completa. Hay veintidós niños por sala, y desde 2014, cada una está a cargo de una pareja pedagógica.

Este Jardín de infantes tiene un fuerte compromiso con uno de los sectores de mayor vulnerabilidad de todo el barrio. Sus lineamientos generales versan fundamentalmente sobre favorecer la inclusión educativa de niños de nivel inicial, ofreciendo igualdad de oportunidades a niños de sectores vulnerables.

Contexto extra-institucional

Una de las problemáticas más preocupantes en el sistema educativo es la escasa expectativa de los niños y adolescentes de descubrimiento significativo singular en el encuentro con las propuestas curriculares, la distancia entre aquello significado como trabajo obligatorio y algún aporte transformador de su propia experiencia. Desde nuestra perspectiva ese desfasaje genera intensas tensiones ya que así lo producido en la escuela se vuelve un alienante esfuerzo de sometimiento sin sentido promoviendo desbordes que profundizan a su vez los sentimientos de inadecuación y las propuestas de reforzamiento de control rígido y estigmatización.

En este sentido pensamos las propuestas extracurriculares ligadas a las nuevas formas de simbolización como *via regia* de experiencias transformadoras en relación a la posibilidad de incluir espacios potenciales de vacíos de presupuestos para generar experiencias de desconocimientos, incertidumbres, desconciertos, errores y desorientaciones atravesadas como procesos necesarios y valiosos en la construcción de saberes en los que reconocerse con y entre los otros.

Programación de la experiencia: objetivos, actividades...

Objetivos generales:

- Promover procesos de imaginación, curiosidad, interrogación y reflexión crítica en niños en situación de vulnerabilidad social
- Generar estrategias de intervención para el despliegue de los procesos de simbolización con el uso de nuevas tecnologías en niños en situación de vulnerabilidad social.

Objetivos específicos:

- Promover la curiosidad y el deseo por conocer a partir del uso de herramientas tecnológicas con ofertas lúdicas motivadoras
- Propiciar oportunidades de intercambio de los niños con sus pares a partir de experiencias compartidas
- Incentivar en los adultos a cargo de los niños estrategias para la habilitación de propuestas y prácticas de enseñanza que potencien la imaginación y creatividad

Nuestra propuesta consistió en:

- 1) Proponer experiencias extracurriculares que resulten enriquecedoras, atractivas, compartidas, que constituyan verdaderas oportunidades de disfrute y motivación en los procesos de aprendizaje.
- 2) Ofertar recursos audiovisuales y actividades de ampliación de la imaginación y creatividad en los procesos de simbolización a edades tempranas entendiendo que se trata de un período de pasaje del uso recreativo a la actividad escolar de forma transversal.
- 3) Brindar herramientas que posibiliten al docente trabajar cómodamente, con ofertas atractivas y satisfactorias para los niños pequeños
- 4) Generar disponibilidad hacia el trabajo que requiere tiempos de espera, pasos acotados, anticipaciones en la posibilidad de desarrollo con diferentes grados de satisfacciones parciales.
- 5) Generar herramientas transferibles al sistema educativo, lo cual se sostiene en la idea de que la transmisión de conocimientos por parte de los docentes, que incluya la tolerancia a fracturas de lo instituido en relación a los modos establecidos, favorecería, recursivamente, una mayor creatividad en las prácticas.

Características del grupo beneficiario de la experiencia

Muchas de las familias son migrantes de Paraguay, Bolivia y Perú, motivo por el cual el Jardín festeja todas las celebraciones de la independencia de los cuatro países. Así, el Jardín funciona como un fuerte referente institucional en donde tienen lugar distintas actividades en contraturno (talleres de alfabetización, de estimulación temprana, entre otras) y el Equipo de promoción social, que funciona desde el año 2013 y está conformado por una psicóloga, dos trabajadoras sociales y un abogado.

Duración en el tiempo

La experiencia comenzó a mediados del año 2013 y finalizó al culminar 2015.

Fases o etapas de la experiencia en la práctica.

- Realización de reuniones con creadores de juegos en soportes tecnológicos para elaborar estrategias lúdicas
- Reunión con docentes y directivos del jardín para elaborar un mapa de características, demandas y necesidades

- Conocimiento de las modalidades ligadas al uso de las nuevas tecnologías en las familias de los niños

Primera etapa exploratoria en el jardín:

- Reconocimiento de cada uno de los niños
- Creación de vínculo de confianza necesaria con los pequeños
- Visualización de modalidad de trabajo grupal
- Visualización de modalidad de trabajo en grupos reducidos
- Reconocimiento de modalidades singulares de trabajo de cada docente
- Realización de producciones singulares y grupales:
 - Presentación a los niños pequeños de diversas propuestas (juegos, cuentos, canciones) previamente seleccionadas
 - Preparación de actividades a realizar con los niños por período de edad
 - Organización de los grupos de trabajo y despliegue de las actividades seleccionadas
 - Realización de reuniones periódicas de intercambio con los docentes en relación a los materiales ofertados y las actividades realizadas en los encuentros

Segunda etapa puesta a prueba:

- Fortalecimiento del vínculo con docentes para el enriquecimiento del trabajo conjunto
- Introducción de nuevas tecnologías (netbooks, tablets, cámaras de fotos) de modo más permanente y estable en las diferentes propuestas, para promover un uso subjetivante de las mismas
- Búsqueda, selección y puesta a prueba de ofertas diversas que dinamicen los procesos imaginativos y creativos

Modo de trabajo

- Explicitación de las condiciones del encuadre de trabajo con los niños pequeños, en donde se incluye la presencia de los adultos a cargo, sin su intervención directa.

- Organización de grupos de trabajo con 3 o 4 niños, cuya duración podrá ser de 40 minutos aproximadamente, a razón de una vez por semana, durante 2 años.
- Los equipos de trabajo se organizan con dos investigadores estables para el trabajo en cada sala. Cada equipo arma las propuestas junto con el maestro en reuniones específicas.
- Las propuestas son lo suficientemente claras como para contener actividades que potencien el despliegue de la imaginación y la creatividad, abierta al intercambio con los otros, incorporando el uso de nuevas tecnologías adecuadas y respetuosas a los niveles evolutivos de producción simbólica (lúdicas, gráficas, discursivas, etc.) evaluables según instrumentos de interpretación elaborados por integrantes del equipo en investigaciones anteriores.
- Propuestas lo suficientemente abiertas como para permitir un balance en proceso que permita ir profundizando y modificando las modalidades de intervención de tal manera que se genere un espacio que legitime la construcción de lo imprevisto y lo novedoso.
- Realización de reuniones semanales de supervisión de trabajo e investigación que de dos horas de duración. Asimismo se realizan reuniones mensuales de discusión e intercambio de experiencias de ambos procesos.

Evaluación general de la experiencia o investigación.

La experiencia de investigación y de trabajo en la institución fue pensada inicialmente con propósitos y una metodología clara. La novedad que arrojó el trabajo de intervención y de exploración, fue la construcción conjunta que se generó entre el equipo externo y el equipo de directivos y educadores, esto permitió la creación de propuestas innovadoras atravesadas por la confluencia de marcos teóricos provenientes del psicoanálisis contemporáneo, la pedagogía y las didácticas específicas.

Las diferencias de miradas en la elaboración de las propuestas y en la implementación de las mismas constituyó un importante material de reflexión para la resignificación y el armado y rearmado de las mediaciones y espacios intermedios para la generación de experiencias placenteras en el vínculo de los niños con los objetos sociales. También exigió la flexibilidad de los profesionales teniendo en cuenta las características específicas de los niños y del grupo.

Se pudo trabajar desde las modalidades específicas de cada niño, siendo importante considerar este punto de partida para las intervenciones en el uso de las tecnologías, de manera tal que el mismo sea

beneficioso para el despliegue imaginativo y no constituya un obstáculo que rigidice los procesos de aprendizaje.

Fue difícil converger los tiempos institucionales con los tiempos subjetivos de los niños; esto llevó a sucesivas transformaciones y virajes en las propuestas que se fueron produciendo.

Reflexión de los docentes o adultos a cargo: Logros y dificultades

- Se seleccionaron juegos y actividades aptas para sostener las estrategias de intervención.
- Se habilitó un espacio de producción de los niños a partir de distintas actividades como lectura compartida, trabajo con imágenes, disfraces, textos, aplicaciones informáticas, fotografías, etc.
- Se estimuló la curiosidad, la expresión de ideas e inquietudes a partir de la observación y el uso de distintas tecnologías (tradicionales y nuevas).
- Se fomentó la complejización de los procesos de simbolización en la adquisición del lenguaje lecto-escrito, utilizando las tablets y notebooks para que la adquisición de los contenidos pedagógicos converja en la construcción de recursos que habiliten la creación de sentidos subjetivos.
- A través de las actividades se habilitó un espacio para generar y promover intercambios entre pares que enriquezcan las posibilidades productivas propias.
- Se afianzaron los lazos de compañerismo, entendiendo que el número limitado de dispositivos en la sala se convierte en una oportunidad para promover el trabajo en equipo, el intercambio entre pares y las formas de regulación del intercambio.
- Se estableció un clima de trabajo compartido tanto con los docentes como con los directivos del Jardín de Infantes, basado en la interacción y comunicación constante.
- Se promovieron en los docentes y directivos procesos reflexivos en cuanto a sus formas de intervención pedagógico-didáctica y su posicionamiento como adultos a cargo de los niños.
- El intercambio permanente entre el equipo a cargo del proyecto y el cuerpo directivo, en relación a los niños y los docentes, propició el establecimiento de un vínculo de confianza que permitió trabajar cómodamente.

Apoyos recibidos. Financieros, académicos, otros

La experiencia se dio en el marco de un Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS, 2014-2015), titulado “Procesos de simbolización y uso de nuevas tecnologías: estrategias de complejización del pensamiento en niños y adolescentes socialmente vulnerables” (P002) dirigido por la Dra. Patricia Álvarez.

Estos Proyectos tienen fines socio-productivos inclusivos, orientados a la gestación y consolidación de procesos de inclusión social plena y equitativa, a partir de la integración de los actores sociales en dinámicas de aprendizaje y educación.

Planes para el futuro: Visualización del futuro de la experiencia. ¿Qué se piensa hacer y en qué condiciones, qué se está discutiendo todavía?, etc.

La investigación permitió abrir nuevas líneas de pensamiento que llevaron a la formulación de nuevas investigaciones que contienen preguntas y problematizaciones que dan continuidad a algunos de los ejes desarrollados en la experiencia aquí presentada.

La pregunta por el lugar de los adultos en la formación de niños que se encuentran en la primera infancia, específicamente de los educadores de la Educación inicial, surge en relación a las mediaciones que dichos adultos deberían proporcionar o introducir en sus prácticas pedagógicas, esto implica pensar en las actividades y experiencias que se proponen y en el vínculo que establecen con los niños en relación a los procesos de aprendizajes singulares. En esta línea se proyectó continuar con espacios exclusivos para docentes con esta misma población o, también, incursionar en otros escenarios tomando este eje de investigación para continuar pensando en la inclusión de productos tecnológicos en las experiencias escolares de niños pertenecientes a esta franja etaria.

Bibliografía

Álvarez et al. (2006) Proyecto PS 12 *Nuevas Tecnologías: compromiso psíquico y producción simbólica*. UBACyT 2006-2009.

Álvarez, P. y Cantú, G. (2011) “Nuevas tecnologías: compromiso psíquico y producción simbólica”. En: Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA. Volumen XVIII, Tomo I, Año 2011, pp. 153-160. ISSN 0329-5885.

Álvarez, P. y Cantú, G. (2012) “Adolescentes y nuevas tecnologías: nuevas aproximaciones a los procesos psíquicos implicados”. En Actas del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología y XIX Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología, UBA. 27 de Noviembre de 2012. Págs.26-29. ISSN 1667-6750

Álvarez, P. Grunberg, D., Patiño, Y., Yapura. C. (2015) “Procesos de simbolización y nuevas tecnologías: una propuesta investigativa con niños y adolescentes socialmente vulnerables”, en *Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*. Tomo I, Vol. XXII. Buenos Aires.

Cantú, G. (2012) “Los usos de las nuevas tecnologías: notas para un análisis metapsicológico”. En: Revista “Psicoanálisis”, APdeBA, Vol. XXIV, Nro. 2, Octubre 2012 pp. 275-298. ISSN 0325-819X.

**Hacia un modelo de capacitación que atraviese
la construcción del "habitus" en las Asistentes
de la Primera Infancia, como transformación
superadora.**

Institución: Programa Ce.D.I

Seudónimo de los autores:

- Lic. Claudia Díaz
- Prof. Karina Sosa
- Sr. Emiliano Carabello
- Lic. Prof. Sandra Grossi

Eje temático: La identidad del educador infantil

Fundamentación teórica

Pensando cual es el generador de la practica de las asistentes materno infantiles y las docentes de maternal, nos encontramos con el "habitus", tal como lo define Bourdieu, como el sistema de disposiciones adquiridas por la experiencia socialmente constituidas, que permiten engendrar un grupo de esquemas que permiten crear prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas. Funcionan como una matriz de percepciones.

Por lo cual, nuestra acción práctica es producto de las experiencias y vivencias de la vida cotidiana.

También, la familia es un ámbito donde se heredan relaciones y prácticas vinculadas con el cuidado del otro. Generalmente los vínculos personales establecidos con las mujeres de las familias habilitan información y recomendaciones vinculadas con el cuidado. Siendo estos elementos, los que dan un tratamiento "naturalizador" al cuidado.

Contexto institucional y extrainstitucional.

Acerca de nuestras instituciones

Los C.E.D.I. son Centros de Desarrollo Infantil con una función preventiva, de proyección social destinada a brindar atención integral a niños de 45 días a 4 años y su familia.

Debido a la actual coyuntura que presenta nuestra sociedad las familias se ven atravesadas por múltiples variables que las ubican en condiciones de extrema **vulnerabilidad**.

Estos centros se insertan como instituciones democráticas participativas y abiertas; la población que asiste es heterogénea, no solo por su extracción económica y social sino, por el pluralismo de ideas, valores y costumbres, permitiendo la afirmación de un proyecto vital que se sustenta en los Derechos de los Niños-as.

Como servicios del Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, atienden a niños y niñas en su primera infancia y sus familias teniendo en cuenta las políticas de Infancia de la Ciudad y la Nación. (Constitución Nacional y de la Ciudad de Buenos Aires, la Ley 114, ley 26.021, ley 26.233 y la Convención de los Derechos del Niño)

Basado en una concepción integradora y considerando diferentes enfoques teóricos, se planifican las intervenciones dentro del contexto institucional. Esta modalidad de acción hace posible el abordaje de la heterogeneidad de la población y las actividades que se realizan apuntan a la asistencia, prevención, asesoramiento, orientación, derivación, y promoción, abordando la tarea desde el reconocimiento de las fortalezas más allá de las vulnerabilidades, estimulando la capacidad resiliente en el niño y la familia en las diferentes áreas de trabajo.

Vivimos en un mundo que nos *invita* a la omnipotencia, al zapping, al consumo, a la inmediatez y la predominancia de la imagen. Donde resulta difícil proyectarse en el porvenir, priorizar, elegir, reflexionar y sobretodo sentir y compartir. Nos encontramos con canciones sin metáfora, comentarios sin palabras y sensación de alejarnos de todo lo propio de la dimensión humana.

Encontramos en nuestros ejes de trabajo, la posibilidad de “abrir la puerta...”

Las distintas constelaciones familiares, sus condiciones dinámicas, la forma de

vincularse, y los recursos con que cuentan; influye en forma casi determinante en la apropiación del patrimonio cultural, del conocimiento y de los valores, que puedan interiorizar los niños. Así como el desarrollo de su personalidad y modalidades vinculares, se construyen en los senos familiares.

Muchas veces, las instituciones sociales, en la que se inserta el niño, logran revertir esta linealidad, en una función transformadora y concretizar la promesa de inclusión.

En este punto, es que los CEDIs, tienen la responsabilidad y oportunidad de trabajar articulando con una ética del cuidado, en esta etapa, que es la de mayor permeabilidad y donde los procesos de socialización se dan en forma sinérgica.

Y en este punto, tienen un nivel de incidencia alto en la formación integral de los niños.

Entender a la inteligencia en todas sus formas y poder conectarnos con nuestro interior, en un mundo que endiosa el "afuera". Produciendo una apatía, que se denota en las distintas etapas escolares. Y en un "vacío" que alberga conductas de riesgo.

"Cada uno teje su sombra con sus propios cabos sueltos..."

Desarrollo

A lo largo de estos años vimos que la capacitación de las asistentes de primera infancia era efectiva, y capaz de operar sobre el "habitus", cuando involucraba la reflexión continua y el pasaje por el cuerpo. En las capacitaciones tanto teóricas como instrumentales, vimos una disociación entre teoría y práctica.

A modo de viñeta, contamos una observación de sala de tres años, donde la API era una estudiante avanzada del profesorado. "Estaba realizando con los niños una actividad lúdica de clasificación con globos de colores y baldes plásticos, y al momento de terminar la misma, les dice a los niños:" ahora dejamos de jugar y vamos a trabajar", refiriéndose a una actividad en papel que iban a realizar. " Este ejemplo muestra claramente, como operan aquellos "Saberes naturalizados".

En este punto queremos manifestar que asumimos como reflexión al proceso de reconstrucción de la propia experiencia mediante tres fenómenos simultáneos: a) reconstruir las situaciones donde se produce la acción b) reconstruirse a sí mismos como docentes y c) reconocer cómo su práctica afecta al otro, destinatario y receptor de la misma. Este proceso de reflexión y deconstrucción de las propias práctica.

Por lo tanto entendemos que el habitus conlleva la particularidad de la lógica del sujeto, del objeto, o de la situación donde está incorporada las condiciones de la experiencia. Por lo que, se considera el habitus como un operador de transformación a través del cual, las estructuras objetivas que lo originan adquieren eficiencia y tienden concretamente a reproducirse o transformarse.

Por lo cual, nuestro programa de capacitación está atravesado por la reflexión y la vivencia, para lograr una transformación superadora.

Objetivos y metodología

*Indagar las concepciones de crianza, infancias y cuidado de las API

*Rastrear las representaciones de las mismas

*Reflexionar acerca de las mismas y las formas en las que operan.

*Posibilitar una articulación entre ética y derechos del niño/a que sea respetuosa de la complejidad que estos conceptos encierran

Nuestro plan de acción se organizó en torno a:

*La observación participante

*Grupos de reflexión

*Actividades psico - dramáticas y roll play

*Análisis de imágenes, películas y canciones.

*Encuentro anual de todo el programa.

Actividades y talleres desarrollados:

*"Cuando el cuerpo habla"

*"La rayuela de la planificación"

*"Entre juegos y juguetes"

*"Entre los pañales y las letras"

*"Inteligencia emocional y primera infancia"

*"Los juegos del ayer"

Conclusiones:

Trabajamos en el nivel del "como si", la vivencia de situaciones para la reflexión y mejor comprensión de las mismas, fue desde el principio el hilo conductor de las experiencias.

La existencia de un espacio de formación continua dentro del programa donde se ejerce el rol, favorece y potencia el aprendizaje de habilidades pedagógicas en un contexto común, mediante el intercambio de dificultades, problemáticas, experiencias e innovaciones de un grupo heterogéneo, ya sea por su formación técnica como por su trayectoria académica. De esta manera, la capacitación se construye metodológicamente a partir de la experiencia de los participantes, que se comparte y complejiza, para lograr una reconstrucción colectiva. Y una decodificación de aquello "naturalizado" y que opera en la práctica diaria en primera infancia.

Por ello, la capacitación adquiere necesariamente, la metodología de talleres y la necesidad de técnicas de roll play , juegos de dramatización y estrategias de reflexión.

Hay una imagen de Cortazar en "El Perseguidor" cuando dice: "...me dolía un poco no estar del todo en el juego, mirar a esa gente desde afuera, a lo etimólogo...es una cosa que me ocurre siempre en la vida y casi he llegado a aprovechar esta aptitud para no comprometerme con nada..." Muestra aquello que tratamos que no suceda.

Que las capacitaciones no transformen el conocimiento en instrumental , sino que actúen en una reflexión comprometida.

Bibliografía:

Bosch, Lydia y San Martín, H. (1992): *"El nivel inicial"*, cap. 4, Bs. As., Ediciones Coihue

Davini, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires. Paidós. 1995.

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loic. (2008) [1992], Una invitación a la sociología reflexiva, Buenos Aires: Siglo XXI.

LABORATORIO LÚDICO:

DERECHO AL JUEGO EN LA EDUCACIÓN INICIAL

Una propuesta de acción

Analía Noemí Laje

Perspectivas pedagógicas y enfoque didáctico de la Educación Infantil: El juego.

- **Introduciendo la “Idea de la idea”**

Este escrito fue elaborado a partir de las experiencias vividas en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires en donde hace once años me desempeño como docente de Educación Física en el Nivel Inicial y Primario. En estos años fui recorriendo escuelas y grupos escolares diversos que me permitieron conocer y experimentar realidades y contextos diferentes, los cuales fueron movilizandome e inquietando mi conciencia. Se fueron presentando sentimientos de incomodidad frente a determinados aspectos culturales curriculares arbitrarios que, considero, obstaculizan el desarrollo libre del escolar, así como también el mío profesional.

A numerosos interrogantes pude ir dando respuesta durante el proceso de aprendizaje en la Licenciatura en Educación Física y Deporte Recreativo (UFLO), y sobre todo al realizar el trabajo de investigación final, teniendo como tutor y mentor a Leonardo Gómez Smyth, quien me invitó a pensar, entre otras cosas, las clases de Educación Física como el contexto propicio para garantizar el Derecho de los niños y niñas a jugar.

Así es que comienzo a reflexionar y transformar mis ideas desde una perspectiva crítica pero también transformadora. Los temas que fueron aportando los profesores de cátedras y los autores que he analizado Bracht, Vicente Pedr az, Gómez Smyth, Lagardera Otero, Pavía, Rozengardt, Kirk, entre otros, me dieron la posibilidad de repensar las prácticas pedagógicas desde otra mirada y pude entender que solo con la crítica no lograr a cambiar nada; es necesaria la acción para la transformación.

1.1. Planteando el problema

 Realmente, los docentes, estamos teniendo en cuenta a los sujetos que participan con sus diferentes historias dentro de la escuela?  C mo reflexionar sobre qué currículum escolar es adecuado, si no se tiene en cuenta al sujeto, a los sujetos y sus Derechos?  No deber a ser la escuela la encargada de propiciar los Derechos de los niños que establece la Convención de los Derechos del Niño?  La escuela

toma en cuenta el Derecho a jugar? pero, ¿Qué lugar le damos a los niños y las niñas en la escuela como para que puedan-logren hacer uso del Derecho al juego

Al enseñar a los/as escolares a través de actividades enmarcadas en el “¿quién puede...”? con sentido de competencia, como, “quién puede saltar más alto”, “quién corre más”, o enseñar juegos en donde también se juegan valores que propician discriminación, interés en el resultado, trampa, rivalidad, etc., se termina por legitimar el currículum escolar técnico que se impone, cortando así, toda posibilidad de que puedan jugar libremente, e incluso, probablemente, invisibilizando sus Derechos.

Muchas veces los docentes, enmascaramos tareas, actividades, ejercitaciones en forma de “juegos” para que aprendan “técnicas” dentro de un ambiente “armonioso” y “motivador” (entre otros propósitos) ... pero, ¿alcanza? ¿es así que respetamos el Derecho al Juego de los/las escolares? o ¿podríamos proponerles un sincero espacio de juego?... Así es que me propuse incluir en la planificación, clases enteras al desarrollo del juego libre, espontáneo, en donde puedan enriquecer y profundizar su capacidad de juego.

1.2. Propósitos

Este escrito intenta, por un lado, invitar a reflexionar en torno al compromiso, la importancia y la posibilidad que tenemos los que formamos parte de la comunidad educativa, para propiciar el espacio a jugar, a jugar como un Derecho, para encarar una educación de carácter emancipatorio orientado al desarrollo de las capacidades críticas y deliberativas de cada sujeto; y por el otro, presenta una propuesta, una forma de intervenir y transformar nuestras prácticas pedagógicas en ese mismo sentido.

Voy en busca de mejorar la calidad de vida de los/as escolares a través de una Educación respetuosa de la diversidad cultural y transformadora de la realidad por la que atraviesa el sistema educativo, estableciendo, dentro de las clases, al juego como Derecho.

- **Derecho de la infancia ...compromiso del docente**

Entiendo que lo que es un Derecho de los niños y las niñas es así mismo, un compromiso y una responsabilidad del adulto, y en este caso del docente, no solo respetar sus Derechos, sino que también debemos garantizarlos y propiciarlos.

“Convención de los Derechos de la Niñez (CDN), Artículo 31:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.

2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.” (CDN, 2006; 23)

¿No debería ser la escuela uno de los lugares responsables en donde se les garantice su derecho a jugar?... ¿Y qué mejor espacio para proponer y brindar, o mejor dicho para garantizar el derecho a jugar que dentro del sistema educativo? Claro está que seguramente el lector está pensando ahora: “pero, tienen tiempo de jugar en los recreos” o “En el Nivel Inicial se la pasan jugando” En realidad, lo que se hace en la escuela tradicional hoy día, es instaurar y afianzar formas y modos dominantes de juegos y jugar, en dónde se pretende imponer una cultura del consumo y la meritocracia, que lo que busca es la competencia y la hegemonía de las prácticas pedagógicas e incluso, desde del Nivel Inicial. Y como si fuera poco... muchas veces los escolares se quedan sin sus recreos... La interculturalidad, la creatividad, la cooperación no tienen lugar en los juegos que pautan estas clases tradicionales.

Ahora bien, “(...) estamos acostumbrados que enseñar a jugar implica decir qué hacer y en muchos casos hasta cómo hacerlo, a eso, en ocasiones se lo llama juego.” (Gómez Smyth, 2015, p. 09). También lo expresa Pavía cuando dice que "El juego y el jugar toleran formas y modos tan diversos que no siempre que en la escuela se dice “¡vamos a jugar!” existe la certeza de que se está hablando de una misma cosa." (Pavía, 2009, p. 11). Es decir, que a veces, en las clases, se utiliza el término jugar, pero para “disfrazar” actividades que en realidad guardan un “interés técnico” en su esencia, en donde se enseña a “respetar” arbitrariamente el modo por el cual deben jugar los mismos. Así es que, parafraseando a Pavía (2009), la escuela plasma ciertas formas culturalmente arraigadas de juego y modos dominantes de jugar que responden claramente con el poder hegemónico del momento.

Según IPA (IPA, Artículo 31 de la CDN, 2013), a pesar del gran reconocimiento que se le otorga, a nivel mundial, a la CDN, y a la gran cantidad de investigaciones que demostraron el papel esencial del juego en el desarrollo del ser humano, aún en la actualidad, el Art. 31, el derecho a jugar, no recibe la atención que se merece. Y probablemente una de las causas por las cuales no se le da trascendencia es que los ciudadanos responsables no tengan bien en claro el por qué es tan indispensable el juego. El Comité de los Derechos del Niño (IPA, Artículo 31 de la CDN, 2013) nos cuenta que en los lugares donde se lo ha reconocido el derecho al juego, por lo general se refieren a actividades estructuradas, organizadas y estructurantes más que al juego libre, la recreación o la creatividad. También expresa que

el incremento de las comunicaciones electrónicas, el trabajo infantil, la comercialización de la oferta de juego y las demandas educativas, afectan de manera negativa los derechos que contiene el Art. 31.

2.1. ¿De qué juego estamos hablando?

El Comité de los Derechos del niño, se ha encargado de aclarar cómo debe interpretarse el término juego que se usa en el artículo 31: *“actividad, conducta no obligatoria e intrínsecamente motivada, proceso iniciado, controlado y estructurado por los niños y las niñas, que es una necesidad existencial para la niñez y que puede adoptar formas infinitas.”* (IPA, Artículo 31 de la CDN, 2013)

Advertimos entonces, que para propiciar el derecho al juego que define y explica el Art. 31 de la CDN, tendríamos que favorecer en nuestras clases un modo de jugar en particular; el modo que garantice a los jugadores un sentimiento de libertad, un pensamiento crítico, creativo y emancipador. Por tanto, tendríamos que poner el foco, en guiar a los jugadores/as hacia un “modo lúdico” (Gómez Smyth, 2015b) de jugar esos juegos.

2.2. ¿Qué rasgos posee el “modo lúdico”?

Autores como, Rivero (2009), Corbera (2011) Pavía (2013), Gómez Smyth (2015) coinciden en algunas características, indicios de modo lúdico.

A continuación, describo los que considero más relevantes y que utilicé para el marco teórico de mi investigación:

“a) invitar de manera transparente, siendo solicitudes y/o peticiones para compartir una instancia de juego que pueden ser verbales y/o corporales; b) aportar ideas y/o reglas para crear o recrear una instancia de juego; c) pedir permiso a otros jugadores para compartir una instancia de juego; d) jugar de manera recreativa sin competir, con sesgo autotélico y gratuidad; e) ser cómplice para el jugar de otro jugador; f) aparentar; g) experimentar, darse permiso de probar; h) expresar sensaciones ligadas al saberse estar jugando” (Gómez Smyth, 2015a, p. 483)

3. Laboratorio Lúdico: una propuesta de acción

¿Con quiénes voy a compartir la clase? Interpretar a los sujetos en situación

Para comenzar es necesario reflexionar en torno a el estado actual del grupo con el cual voy a compartir las clases. Es decir, el contexto, las circunstancias vividas ese día en la institución en la cual están escolarizados. Por ejemplo, el grupo de la sala de 5 de jornada completa, con el cual realicé mi investigación final de licenciatura, rara vez salían a patio a jugar, sus cortos ratos de “juego” transcurrían dentro de la sala, por lo tanto, cuando yo llegaba a la tarde para compartir la clase con ellos estaban muy

ansiosos por salir y no era viable que proponga actividades estructuradas divertidas. Necesitaban claramente disponer de su derecho a jugar libremente y a su vez necesitaban aprender a hacerlo.

Los niños y niñas, asisten a la escuela de lunes a viernes, en dónde, como dice Tonucci (2014), deben estudiar y hacer “trabajitos” dentro de ella, y muchas veces no se hace a tiempo a jugar e incluso muchas veces no tienen recreo y cuando los tienen son muy cortos..., cuando salen de la escuela, muchas veces van a cursos, talleres, es decir, otras actividades estructuradas y estructurantes que poco tienen que ver con el juego libre, con el juego espontáneo que se plantea en la CDN..., y el tiempo que queda... se lo llevan las pantallas de televisión, la Play, la Tablet, los teléfonos... por lo tanto, no se les da el lugar para jugar, así es que “...jugar, para un niño, no es tan simple.” (Tonucci, 2014)

Otras variables que se observan es el creciente nivel de violencia con la que se pretenden resolver los problemas, así como también la dificultad de algunas familias de crear ámbitos propicios para el juego. Lamentablemente, en muchas escuelas existe poca valoración al juego y probablemente solo se lo ve presente en recreos (momento en que los adultos poseen un rol de “cuidador”).

a) ¿De qué se trata?:

Propongo planificar la dedicación de clases enteras a lo largo de todo el año lectivo, al desarrollo de prácticas corporales lúdicas enmarcadas en el derecho a jugar en la niñez. Estas prácticas se basan en un juego libre, espontáneo que se irá desarrollando progresivamente a partir de las motivaciones y saberes de los niños y niñas que formarán parte del mismo. Así se permitirá el libre curso de la imaginación, dando lugar a que se desarrolle la creatividad. A partir de lo que emerge del grupo y de cada uno de ellos, iré interviniendo para guiar actitudes hacia el respeto y el placer, y favorecer instancias en las cuales puedan enriquecer y profundizar su capacidad de juego, cooperando y siendo solidario con otros. Si bien la propuesta del Laboratorio lúdico se plasma en una modalidad de trabajo que requiere algunas especificaciones y reglas, los modos de apropiación de los niño/as serán tan diversos como son quienes forman parte del mismo. Tal vez, al principio algunos deambulen por el patio sin saber qué hacer, otros estén interesados en un tema en particular y presten atención a ello, otros estén ansiosos por explorar y conocer. Cada uno a su ritmo aprenderá a jugar y a hacer uso de su derecho.

“(...) cómo pedirle a los niños y niñas, que no experimenten e interactúen con los diferentes objetos y prácticas sociales que se encuentran diariamente, si es gracias a su curiosidad y a su espontaneidad, que desarrollan su creatividad, sus vínculos y sus afinidades, mientras exploran paulatinamente sus habilidades motrices, sociales, somáticas, psíquicas y fisiológicas.” (Sánchez, 2016)

Somos los docentes los que caemos en la trampa prejuiciosa de enseñarles que determinado juguete se usa de una determinada forma y no de otra o que determinado juego se juega sólo con esas reglas y no con otras. Así es que de esta manera le vamos limitando y cercando toda posibilidad de exploración de sus habilidades para accionar en una situación u otra.

b) ¿Qué objetivos planteo?

- *Garantizar el derecho a jugar en la niñez.
- *Brindar a los escolares un ambiente propicio para que aprendan a jugar, desarrollando a su vez la creatividad y disfrutando del mismo.
- *Enseñar a jugar de una “modo lúdico.”
- *Construir escenarios lúdicos que favorezcan el juego espontáneo de los escolares.
- *Facilitar los vínculos sociales.

c) ¿Qué contenidos del Diseño Curricular puedo formular?

Es difícil estructurar esta propuesta que promueve el juego libre y espontáneo, dentro de contenidos estructurantes, pero lo que me interesa es mostrar que es posible.

Podría enumerar muchísimos contenidos, puesto que en las clases donde se propicia el juego como derecho, comienzan a aparecer infinitas posibilidades de acción y saberes. Incluso no todos juegan a lo mismo, cada uno juega según sus intereses y motivaciones. Algunos pueden estar armando un “Show” mientras otros están jugando a pasarse el “plato volador”, “star wars” ejemplos que pude registrar de mi propia investigación final de Licenciatura, en dónde se observa cómo los niños y las niñas ponen en juego diferentes habilidades libremente y de manera espontánea para crear un juego y sostenerlo en el tiempo. Así es que “(...) acomodan sus acciones con los otros, anticipan planes de acción, enfrentan dificultades e intentan superarlas, ensayan alternativas posibles de acción sin estar pendientes de los resultados” (Nella, 2011, p.79-80) también experimentan la manera de vivir experiencias de modo divertido, emocionante y expresando diferentes maneras de relación. Estas experiencias promueven la comunicación entre ellos, confrontado en ideas y construyendo nuevas y mejores ideas que les permitirán seguir jugando a ese juego, modificarlo o cambiarlo.

- *Reconocimiento de los diferentes roles de los compañeros en los juegos.
- *Cuidado del medio en el que se encuentra y desarrolla sus acciones y de los objetos presente en el lugar.
- *Identificación y comprensión de las reglas de los juegos, ya sean explicadas por el docente o las acordadas por los chicos.

*Diferenciación entre las situaciones en las que puede actuar de manera autónoma, de aquellas en las que necesita la ayuda de un adulto.

*Resolución de problemas en juegos y en su organización, privilegiando el diálogo como forma de comunicación.

*Reconocimiento y valoración de la necesidad de cuidar al compañero durante los juegos.

*Iniciación en la resolución de los problemas que presentan los juegos a través de acuerdos con los compañeros. (Currícula, 2004)

d) **Diseño del escenario lúdico:** Para que este Laboratorio Lúdico comience a funcionar se necesita diseñar un Escenario lúdico que tendría que estar integrado por:

- **Docente promotor:** con una actitud lúdica, que pueda motivar, guiar hacia un clima adecuado. Parafraseando a Gómez Smyth, podemos decir que, para llevar a cabo el Derecho a jugar en las clases, primero necesitamos de un docente que se sienta promotor y garantizador del derecho a jugar y para eso se necesita la exposición de “enunciados transparentes” que los describe como:

“(…) aquella propuesta del docente que permite la real conciencia de que en la clase se puede jugar de verdad, donde los niños reconocen que pueden montar y sostener propias y voluntarias instancias de juego.” (Gómez Smyth, 2015a, p.484). A continuación, expongo uno de los tantos ejemplos que nos ofrece:

Docente: - “¿Listo? ¿Vamos a jugar?” Valentina: - “¡Vamos a jugar!” Agustina: - “¡Vamos a jugar con Juan!” Bautista: - “¿Vamos a jugar?” Docente: - “Sí, ahora vamos”
Ramiro (dirigiéndose al docente): - “¿Sabés a lo que voy a jugar hoy? “Docente: - “¿A qué?”. Niño: - “Me voy a jugar con Juan”. Máximo: - “Voy a jugar”. Niños/as: - “Siii, jugar, jugar!” (Cantando).

- **“Intervenciones docentes”:**

El docente invita, propone, dispone, facilita la exploración, la reflexión, la búsqueda de respuestas, la posibilidad de contraponer ideas, de ordenar, de reestructurar y crear nuevas situaciones, siempre procurando de que los niños y las niñas se apropien de las experiencias vividas y no solo que se “sientan” protagonistas, si no que sea realmente el protagonista de sus experiencias.

Gómez Smyth (2015a), en su tesis doctoral desarrolla múltiples tipos de “intervenciones docentes que propiciarán la construcción de situaciones lúdicas” y que sirven para poder guiar a los niños y las niñas a jugar divirtiéndose, a jugar de un modo lúdico: “Facilitadora; Como jugador experto; Observación comunicativa; Delegativa; Fundamentadora; Reflexiva; Deliberativa; Enunciadora; Exhortativa; Confirmativa; Ejemplarizante; Sancionadora.”

- **Ambiente democrático:** crear el clima necesario para que sientan:

Libertad de expresión, de prejuicios o discriminación; seguridad, confianza, libres de violencia y autoritarismo, libre elección de participar o no, de ser protagonista o no. Irán aparecieron reglas. Estas reglas que se configurarán y reconfigurarán a lo largo de todo el año lectivo, permitirán la convivencia, brindando un marco de protección y confianza. La regla aparece, “no como una norma en sentido estricto, si no como una regularidad que puede ser sometida a cambios y éstos pueden estar determinados por procesos coyunturales” (Carballo, 2015, p. 392). Les dará la posibilidad de encontrar acuerdos, para que los niños y niñas se desenvuelvan con seguridad, sin miedos, sin vergüenzas, en una palabra, con confianza. Confianza en ellos mismos, en su entorno físico y social de sus compañeros/as y su docente.

“El diálogo y la búsqueda de acuerdos, la construcción de ciudadanía responsable, el respeto y la comprensión del otro como alguien diferente con quien compartir experiencias y vivencias en torno a la cultural de lo corporal, son algunas ideas que podrían orientar la práctica pedagógica diaria” (Gómez Smyth L. , 2015b)

- **Instrumentos:**

Cualquier material puede transformarse en lúdico, cualquier elemento puede ser transformado como instrumento para el funcionamiento y montaje de un juego. Cuando los chicos juegan, transforman ese juguete o esa situación en lúdica. Algunas ideas: Cartones, papeles, tapitas, materiales didácticos típicos, música, cintas, algunas veces les podemos presentar varios materiales a la vez, otras veces solo alguno y también podría ser sin materiales. Ellos mismos nos dicen con qué quieren jugar y ahí es otra instancia más en donde tenemos la oportunidad de que se instale el sentimiento de protagonismo, de apropiación, con lo cual se logrará tomar confianza, seguridad, alegría.

- **Espacio físico:**

No necesitamos tener un patio enorme, lo que necesita el espacio es que se transforme en un espacio significativo, y de eso se va a encargarse el juego, es decir el juego que juegan los chicos es el que va a recrear a ese espacio, y así como transforman objetos, también transforman espacios. Nosotros, los docentes también podemos recibirlos con un espacio ya transformado, colgando elementos, dibujando el piso con tiza, etc. Por lo tanto, la clase puede ir desarrollándose en diferentes espacios físicos. A veces grandes a veces chicos, salones de música, escenarios, patios, pasillos... Lo importante es

acondicionar el espacio que vayamos a utilizar para que sea seguro, libres de basura u otros riesgos que pongan en peligro la integridad de los niños y las niñas.

A modo de cierre

Espero que estas prácticas de “laboratorio lúdico” nos sirvan a nosotros los docentes para hacer un “investigación-acción” las prácticas, pudiendo reflexionar, repensar confirmar o reestructurar formas, modos, estrategias, sin perder el eje que aquí nos convoca. Para comenzar con los cambios, con las transformaciones de nuestras prácticas, no hay que esperar que cambie el sistema educativo. Nosotros, los docentes, tenemos la capacidad de ir transformando de adentro hacia fuera.

“(…) para que cada vez más adultos se cuestionen y recreen los formatos convencionales con que educamos y jugamos con la infancia. Sólo así, transformando creencias establecidas en el tiempo, lograremos cambios sociales que mejoren las vidas de las personas” (Caba, 2016)

Bibliografía

Caba, B. (2016). Género y Juego. *IPA*, 2.

Carballo, C. (2015). *Diccionario crítico de la Educación Física académica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.

Currícula, D. G. (2004). *Diseño curricular para la Ed. Inicial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Secretaría de Educación.

Gómez Smyth, L. (2014). *Hacia la construcción de estilos docentes críticos en educación física*. Universidad de Flores: Facultad de Actividad Física y Deporte.

Gómez Smyth, L. (2015a). *Las Intervenciones Docentes y la Construcción de Situaciones Lúdicas en la Educación Física Infantil*. Universidad de Barcelona: Tesis inédita de doctorado.

Gómez Smyth, L. (2015b). *Educación Física. Algunas reflexiones para compartir sobre el juego y el jugar*. Universidad de Flores: Facultad de Actividad Física y Deporte.

IPA. (2010). *Consulta Mundial sobre el derecho de niñas y niños a jugar*. Asociación Internacional del Juego.

IPA. (2013). Artículo 31 de la CDN. *Rayuela*, 95-102.

Lagardera, & Marciano. (2014). Un rayo de luz en el lado oscuro de la Educación Física. *Revista iberoamericanade ciencias de la Actividad física y el Deporte*, N°31, 34-35.

Laje, A. (2016). *Los aprendizajes que manifiestan los niños y niñas al garantizar el juego como derecho en la clase de Educación Física*. Universidad de Flores: Investigación de Licenciatura.

Nella, J. D. (2011). *¿Qué le agrega la Educación Física al juego? La búsqueda del saber jugar*. Universidad Nacional de La Plata: Tesis de Maestría.

- Pavia, V. (2008). Qué queremos decir cuando decimos ¡Vamos a jugar! (En el contexto de una clase de Educación Física). *Revista Educación Física y Deporte*, Universidad de Antioquia.
- Pavia, V. (2009). *Formas de Juego y modos de jugar. Secuencias de actividades lúdicas*. Neuquén: Editorial de la Universidad de Comahue.
- Rivero, I. (2011). *El juego desde la perspectiva de los jugadores. Una investigación para la didáctica del jugar en Educación Física*. Universidad Nacional de la Plata: Tesis doctoral.
- Sánchez, R. (2016). Género y Juego. *IPA*, 4.
- Tonucci, F. (2014). *Más juego, más movimiento: más infancia*. Córdoba: Fundación Arcor.