



CONSTRUCCIÓN DE UNA MIRADA INTERDISCIPLINARIA DE LAS INFANCIAS



ACTAS DE LAS I JORNADAS NACIONALES

**"LA/S INFANCIA/S DESDE LA
PERSPECTIVA DE DERECHOS:
CONSTRUCCIÓN DE UNA
MIRADA INTERDISCIPLINARIA"**

28 al 30 de junio de 2023
Bahía Blanca, Buenos Aires
Argentina



ESTAS JORNADAS ESTUVIERON ORGANIZADAS POR:

- Departamento de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional del Sur (UNS)
 - Proyecto de Investigación: “Los dispositivos de formación en las prácticas: articulaciones inter e intrainstitucionales”
 - Proyecto de investigación: “El derecho a la educación en el Nivel Inicial: políticas, instituciones y sujetos”
- Colegio de Psicólogos. Distrito I. Bahía Blanca



Estas Jornadas estuvieron auspiciadas por:

- Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE)
- Sociedad Argentina de Investigación en Educación (SAIE)



Créditos

Edición de la publicación

Cristina Adrián; Mabel Díaz; Silvia Guillermo; Raúl Menghini; Valeria Canova; Gabriela Tucci Tasso; Emilce Gutiérrez; Sonia Sapini; Eleonora Nyez; Magdalena Gastaldi; Miriam Antoñanzas.

Compiladoras

Mabel Diaz, Eleonora Nyez, Valeria Canova

Diseño del logo de las jornadas

Eleonora Nyez

Maquetación digital

Narela Borrello



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Reconocimiento – Compartir Igual (by-sa)

Agradecimientos

Queremos agradecer a todas/os las/os que de alguna u otra manera colaboraron tanto en el desarrollo de las Jornadas llevadas a cabo del 28 al 30 de junio, como en la escritura, lectura y evaluación de resúmenes, las propuestas de talleres, la participación en las mesas de trabajo, las presentaciones de libros, la presencia de prestigiosas/os panelistas y a quienes colmaron los espacios de nuestra universidad en esos días.

Asimismo, queremos destacar a quienes integraron el Comité Académico, la Comisión Organizadora y a las/os integrantes de los Proyectos Grupales de Investigación “Los dispositivos de formación en las prácticas: articulaciones inter e intrainstitucionales” y “El derecho a la educación en el Nivel Inicial: políticas, instituciones y sujetos”, ambos del Departamento de Ciencias de la Educación- Universidad Nacional del Sur y al Colegio de Psicólogas y Psicólogos. Distrito I Bahía Blanca- Mesa permanente de trabajo: Salud mental e infancias, que fueron el motor y las/os armadoras/es de estas Jornadas.

Además, agradecemos a la Honorable Cámara de Senadores de la Provincia de Buenos Aires por su valiosa contribución para poder realizar esta publicación.

Presentación

La creciente diferenciación y complejidad de lo que denominamos las figuras de la infancia, a partir tanto del impacto de la polarización social y de los diversos discursos resultantes en la producción mediática y comercial, en el espacio educativo y en las políticas, indica como fenómeno histórico tanto la pérdida de la homogeneidad y el aumento de la segmentación social de la situación infantil como la ausencia de consensos respecto de los modos de intervención para democratizar la situación de desigualdad planteada en el presente.
(Carli, 2006:48)

Sin dudas esta frase de Sandra Carli nos interpela hoy, casi dos décadas después, porque estas diferentes miradas sobre las infancias están vigentes y fue el motor para que, a fines del año 2021, surgiera una inquietud que posibilitara revisar/indagar/problematizar acerca de esto. Comenzamos a pensar en alguna acción a nivel institucional -proyectos de investigación, carreras de profesorado y licenciatura, todos de la UNS- para que esa actividad fuera un espacio de formación para las/os estudiantes. En un primer momento se pensó para quienes transitan por nuestro departamento y luego se amplió a otras instituciones, como el Colegio de Psicólogas y Psicólogos. De esta manera surgieron las “Primeras Jornadas Nacionales: La/s infancia/s desde la perspectiva de derechos: construcción de una mirada interdisciplinaria”.

Planteamos en ese momento como objetivos generar un espacio de encuentro, intercambio y formación entre investigadores, preocupados y ocupados en el abordaje teórico y práctico sobre y con las infancias, a la vez que favorecer la revisión de perspectivas sociales, pedagógicas, psicológicas, filosóficas, antropológicas, sanitarias, jurídicas, entre otras, relativas a los derechos de las infancias.

También propusimos promover la reflexión acerca de los abordajes teóricos, prácticos, públicos y privados para garantizar los derechos de las infancias, en sus diversas dimensiones, al construir conocimiento colectivo desde la perspectiva de derechos y desde una mirada interdisciplinaria e intersectorial.

Por otro lado, revisar críticamente las prácticas de formación de las diversas profesiones que trabajan y trabajarán en relación con las infancias, y analizar las políticas públicas relativas a las infancias desde la perspectiva de derechos, en los diferentes niveles, sectores y ámbitos de intervención.

En ese marco se plantearon varias actividades como mesas de ponencias, talleres, presentaciones de libros, paneles con invitadas/os especiales, conferencias, foros y conversatorios, que se desarrollaron entre el 28 y el 30 de junio de 2023 en el Centro Histórico Cultural de la Universidad Nacional del Sur, ubicado en Rondeau 29-35 de la ciudad de Bahía Blanca (provincia de Buenos Aires).

Presentación

Estos días de encuentro generaron espacios para la escucha, la reflexión, la discusión y el planteo de abordajes teóricos y prácticos para garantizar los derechos de las infancias, en sus diversas dimensiones, lo que implicó construir conocimiento colectivo desde la perspectiva de derechos y desde una mirada interdisciplinaria.

En este sentido es que en la presente publicación estamos compartiendo algunos de esos aportes que se generaron específicamente en las mesas de ponencias. Estos espacios de encuentro y diálogo estuvieron organizados en diferentes ejes temáticos de las Jornadas donde las/os autores presentaron sus investigaciones, problematizaciones, experiencias, que a fines de este libro se han reagrupado en tres partes.

En la PRIMERA PARTE, se reúnen los trabajos que refieren a las infancias desde una mirada interseccional de derechos y las políticas públicas, como una forma de entender y analizar la complejidad que implica pensar las infancias y sus derechos, en tanto son múltiples los factores, las dimensiones, las estructuras y formas que se interrelacionan mutuamente y se entrecruzan.

La SEGUNDA PARTE incluye las producciones que se enfocan en la formación de profesionales y otros agentes socio-comunitarios que se desempeñan en ámbitos diversos que atienden a las infancias: profesoras/es de nivel inicial y primario, agentes de salud, abogadas/os, acompañantes terapéuticos, psicólogas/os, trabajadores sociales, economistas, entre otros.

En la TERCERA PARTE se presentan los aportes que involucran a las infancias y adolescencias desde experiencias personales, grupales e institucionales, trabajos de investigación, etnografía y prácticas en la formación desde una mirada crítica.

Invitamos a la lectura de estos trabajos para continuar problematizando en próximos encuentros, una situación que está lejos de resolverse. Tomando palabras de Kohan (2023:205) “son tiempos muy difíciles los que vivimos”, sin embargo el siglo XXI nos sitúa y nos desafía a pensar las infancias desde la perspectiva de los Derechos Humanos.

Índice

PRIMERA PARTE	10
Infancias y ambiente: pensar el abordaje de la Educación Ambiental Integral en la Educación Inicial desde la perspectiva de los derechos <i>Brandwaiman Mara Andrea; Tomatis María Fernanda; Valente Eugenia</i>	11
Infancias, políticas educativas y gestión <i>Centeno María Silvina; Reynoso Micaela</i>	20
¿Servicio local como institución disciplinaria? <i>Di Buó Antonela</i>	27
El caso de Elías, una aproximación a la enseñanza del inglés para un estudiante con CEA <i>García Victoria Inés</i>	32
El derecho a la educación de niñas y niños: el juego como centro de las experiencias educativas <i>Menghini Raúl Armando; Silva Martina; Viozzi Silvina</i>	38
Repensando prácticas administrativas y escolares alrededor de la institucionalización de derechos de las infancias <i>Munuce María Catalina</i>	49
SEGUNDA PARTE	55
Intercambios y reflexiones sobre las prácticas educativas en el proceso de formación: Experiencias interdisciplinarias en la Educación Inicial <i>Canciani Verónica; Caricato Marisel; Iannone Nancy</i>	56
Formación Docente en Educación Inicial. Una mirada a la Educación Maternal y las infancias desde el Seminario del CEDI de la FCH-UNICEN <i>Corrado Rosana Egle; Acosta Mariela Andrea; Cepeda Agustina Daniela</i>	61
Propuestas, experiencias y debates sobre la escolarización de la primera infancia y la formación docente en los artículos de la Revista La Obra (1940-1960) <i>Gayone Montserrat</i>	69
Acerca de una propuesta enriquecida a implementar en 2023 en la formación del Profesorado de Educación Inicial. El valor del diario de formación durante la residencia en los jardines maternos <i>Guillermo Silvia Alejandra; Sardiña Natalia; Visnivetski María Sol</i>	74
Infancia/s, una mirada desde la Biopolítica en la Formación Inicial <i>Pérez de Villa Estefanía</i>	81
TERCERA PARTE	88
Infancias y posicionamiento docente: perspectivas, preocupaciones y reflexiones desde las prácticas de residencia del Profesorado de Educación Primaria <i>Adrián Cristina; Gutierrez Emilce</i>	89
Infancias, ludoteca y educación <i>Desimone María Cecilia; Centeno María Silvina</i>	95
Miradas de las infancias: una construcción desde las voces de los y las estudiantes <i>Díaz Mabel; Sapini Sonia</i>	103
¿Cómo vemos a las infancias? Reflexiones en torno a las prácticas docentes después de la pandemia <i>C. Ferreras, María Monserrat; Zalazar Fabiana Araceli</i>	110



Los derechos de los/as niños/as en las narrativas de estudiantes residentes <i>Guillermo Silvia Alejandra; Menghini Raúl Armando</i>	116
Literatura para bebés: la complejidad de la sencillez <i>Pessi María Soledad</i>	123
Resignificación del ocio en la primera infancia, una experiencia extensionista en tiempos de pandemia por COVID-19 <i>Rosake Paola; Martín Varisto Yanel; Gastaldi Magdalena</i>	128
De extranjera a conocida: la práctica docente como articuladora entre la teoría y la práctica <i>Rusconi Valentina</i>	135



PRIMERA PARTE



Infancias y ambiente: pensar el abordaje de la Educación Ambiental Integral en la Educación Inicial desde la perspectiva de los derechos

Mara Andrea Brandwaiman
marabrandwaiman@gmail.com

María Fernanda Tomatis
mftomatis@gmail.com

Eugenia Valente
eugeniamirtavale@gmail.com

Resumen

La presente ponencia tiene como propósito analizar los desafíos que surgen a partir de la sanción de la Ley 27621/21 poniendo el acento en el abordaje de la Educación Ambiental Integral en la primera infancia. Con el propósito de abrir el debate en torno a ello se proponen los siguientes interrogantes que serán tomados como ejes organizadores del escrito:

¿Qué es la EAI? ¿Desde qué concepción de AMBIENTE pensar la Educación Ambiental Integral? ¿De qué manera iniciar a las infancias en una mirada del ambiente que promueva el reconocimiento del patrimonio natural, social y cultural desde un enfoque globalizador, complejo y multidimensional? ¿Cómo implementar la EAI en las instituciones educativas?

Para desarrollar el marco teórico correspondiente a esta temática se tomarán como fuentes bibliográficas la Ley N° 27.621/21 así como también aportes brindados por reconocidos profesionales en la temática y en la didáctica de la Educación Inicial.

Finalmente se propondrán principios que podrían orientar la planificación de recorridos didácticos en torno a la EAI con la intención de propiciar la construcción de aprendizajes significativos en torno al ambiente.

Desarrollo

En el año 2021 se sancionó en Argentina la Ley para la Implementación de la Educación Ambiental Integral (N°27.621) la cual tiene por objeto establecer el derecho a la Educación Ambiental Integral como una política pública nacional¹

¹ Tal como lo dispone “el artículo 41 de la Constitución Nacional y de acuerdo con lo establecido en el artículo 8° de la Ley General del Ambiente, 25.675; el artículo 89 de la Ley de Educación Nacional, 26.206; y otras leyes vinculadas tales como Ley Régimen de Gestión Ambiental del Agua, 25.688; Ley de Gestión de Residuos Domiciliarios, 25.916; Ley de Bosques Nativos, 26.331; Ley de Glaciares, 26.639;



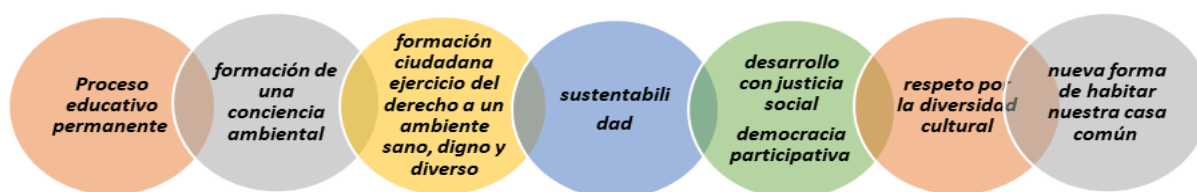
Posicionándonos desde la perspectiva del derecho que tienen las infancias a recibir Educación Ambiental Integral (en adelante EAI) es central que como docentes nos preguntemos:

¿Qué es la EAI? ¿Desde qué concepción de AMBIENTE pensar la Educación Ambiental Integral?

Desde el marco de la Ley se concibe la EAI como un proceso educativo permanente con contenidos temáticos específicos y transversales, que tiene como principal propósito la formación de una conciencia ambiental (...) busca el equilibrio entre diversas dimensiones que conforman el ambiente como la social, la ecológica, la política y la económica, en el marco de una ética que promueve una nueva forma de habitar nuestra casa común (Art 2; Ley N° 27621/21).

En esta misma línea se define al ambiente como la relación entre la naturaleza, la sociedad y las culturas. Estas interacciones entre lo natural y lo sociocultural se expresan en un territorio y momento histórico dado, y no se encuentran ajenas a las dinámicas y relaciones de poder del sistema socioeconómico en el que se desarrollan. Por eso, no es posible reducir la idea de ambiente a la naturaleza ni a la ecología. Es importante comprender que somos parte del ambiente y estamos en permanente interacción interdependencia. Dependemos de la naturaleza para el desarrollo de la vida (Ministerio de Educación de la Nación, 2021, p.11).

En diálogo con estas definiciones, en el artículo 3 de la Ley se proponen los siguientes principios:



Dichos principios orientan el abordaje de la EAI y se constituyen el marco de referencia para pensar las propuestas de enseñanza desde un enfoque complejo, interdisciplinario, transversal, focalizado en los derechos y se encuentran transversalizados “por las perspectivas de los derechos, la interculturalidad y la sustentabilidad” (Brandwaiman et al, 2023, p.25).

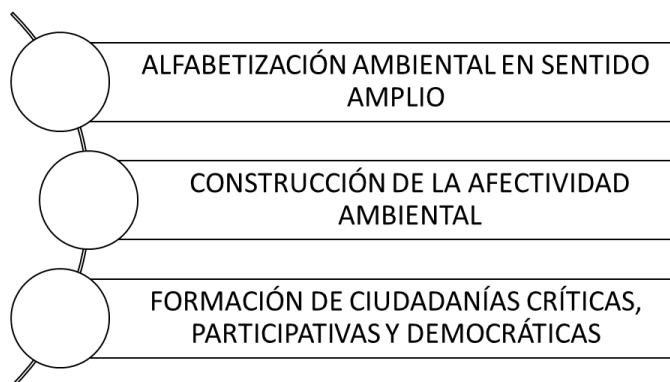
Ley de Manejo del Fuego, 26.815; y los tratados y acuerdos internacionales en la materia” (Art 1; Ley N° 27,621/21).



¿De qué manera iniciar a las infancias en una mirada del ambiente que promueva el reconocimiento del patrimonio natural, social y cultural desde un enfoque globalizador, complejo y multidimensional?

En primer lugar es necesario considerar que la Educación Ambiental no es una temática “nueva” en las instituciones educativas, su abordaje se visibiliza en las prácticas desde hace muchos años, a partir de diferentes enfoques y mediante diversas estrategias metodológicas.

Consideramos que este marco normativo se presenta como una oportunidad para encontrarle nuevos sentidos a las prácticas educativas promoviendo experiencias colectivas, situadas y territorializadas a favor de la sustentabilidad, el conocimiento, la valoración, el respeto y la protección del ambiente. Esta condición nos abre la posibilidad de reforzar las relaciones y diálogos entre el ambiente, los jardines (instituciones educativas), las familias y la comunidad impulsando la formación de ciudadanías críticas, participativas y democráticas, desde la perspectiva de los derechos. Partiendo de las ideas centrales compartidas hasta aquí nos interesa pensar en los sentidos de la EAI fundamentando su enseñanza a partir de tres ejes nodales:



Acerca de la alfabetización ambiental

Hablamos de alfabetización entendiendo que la misma hace referencia a “enseñar a leer y escribir”, en este caso, enseñar a leer y escribir el ambiente, el mundo, nuestra casa común.

Hablamos del ambiente entendiéndolo como la relación entre la naturaleza, la sociedad y las culturas; considerando que las interacciones que se establecen entre las diferentes dimensiones que lo conforman se expresan en un territorio y momento histórico dado, por lo cual no se encuentran ajenas a las dinámicas y relaciones de poder del sistema



socioeconómico en el que se desarrollan. Por este motivo resulta clave comprender que somos parte del ambiente y estamos en permanente interacción e interdependencia, dependemos de para el desarrollo de la vida.

El término alfabetización ambiental es propuesto por Zabalza (2016) y hace referencia a la necesidad de brindar oportunidades para que las infancias amplíen sus experiencias sobre el ambiente estando en contacto directo con el mismo. Desde esta concepción, adherimos a la idea propuesta por Frabboni (1980) de entender al ambiente como un libro abierto que hay que leer página por página, como un gigantesco abecedario educativo capaz de enseñar a saber sentir, ver e interpretar el mundo. Para ello el foco deberá estar puesto en la observación e inmersión experiencial de los contenidos propuestos propiciándola construcción de aprendizajes que contribuyan a ampliar los saberes de niñas y niños en torno al ambiente.

Recuperando los sentidos de la Ley resulta necesario fortalecer, desde la primera infancia, la educación para un desarrollo sustentable incluyendo oportunidades para que las niñas y los niños se involucren en un diálogo intelectual relativo a la sustentabilidad, y en acciones concretas a favor del cuidado del ambiente. Que aprendan a ser compasivos y a respetar las diferencias, igualdad y justicia, puesto que el mundo es cada vez más interdependiente y está cada vez más interconectado.

Acerca de la Construcción de la afectividad ambiental

Pensamos que una buena forma de iniciar el camino del cuidado del ambiente es generando encuentros sensoriales, afectivos, lúdicos y estéticos con el entorno invitando a niñas y niños a sentir el mundo, a disfrutar de todo lo que el entorno natural, cultural y estético nos brinda.

Omar Giraldo e Ingrid Toro (2020) proponen el concepto de Afectividad Ambiental la cual se vincula con el abordaje de las problemáticas ambientales desde los registros afectivos, la sensibilidad, los sentimientos, la experiencia sensitiva y la estética (...) una salida ética que requiere una transformación afectiva colectiva (...) que parta del poder del cuerpo y del entendimiento sensible de concebirnos como cuerpo entre otros cuerpos (p. 13).

Educar para cuidar, desde la ética del encuentro corporizado y horizontal, resaltando la convivencia entre todos los seres que habitamos y conformamos el ambiente, dejando de lado la mirada antropocéntrica. Estos autores resaltan la vinculación estética a través



del concepto de empatía ambiental, como forma de entonarnos y sintonizarnos con la emocionalidad de un mundo vivo.

Estas ideas de horizontalidad y de empatía entre todos los seres habitantes de la Tierra, están fuertemente sostenidas por las cosmovisiones de los pueblos originarios latinoamericanos. En clave intercultural tomamos el concepto del Buen vivir propone vivir en armonía entre todos los seres que viven y habitan en el planeta entendiendo que el sufrimiento de uno implica y repercute en todo el conjunto. Desde este posicionamiento el ambiente no es el lugar para vivir sino como el lugar del convivir, del cohabitar, implica pararnos desde la alteridad, la diversidad y el respeto por los seres vivientes que cohabitamos el territorio.

Lo mencionado anteriormente se encuentra estrechamente vinculado con la dimensión estética del ambiente, la cual hace referencia al ingreso a:

- a una trama sensible,
- una dimensión de la sensación,
- el tiempo del sentir, de lo imprevisto y la sorpresa.

Las experiencias estéticas permiten ingresar al entorno estético apreciable: los colores, sus tonalidades, las luces y sombras, las formas, las fragancias, las texturas, las sonoridades, envolviendo con un manto emocional y sensorial las prácticas educativas. Este ambiente vital se configura como campo subjetivante que brinda inspiración para la educación artística y estética.

Acerca de la formación de ciudadanías críticas, participativas y democráticas

Concebimos el abordaje de la EAI desde una mirada crítica y política de la realidad que nos atraviesa, reconociendo la crisis ambiental basada en un paradigma de desarrollo que generó un crecimiento económico ilimitado.

Partiendo de concebir a las infancias como sujetos de derecho abordamos algunas conceptualizaciones desde la perspectiva de la EAI que creemos permitirían enseñar a valorar, respetar y cuidar el ambiente en la Educación Inicial, entre las que destacamos: El carácter territorial de las propuestas de las propuestas de enseñanza: desde el reconocimiento de los territorios que habitan las sociedades considerando su historia, las identidades y diversidades culturales, desde lo local y regional siempre en diálogo con lo nacional y global.



El enfoque comunitario: procurando acercar y fortalecer el trabajo con las familias, las instituciones socio- comunitarios, barriales, cooperativas. Recuperando problemáticas y saberes construidos.

La ética de la sustentabilidad: reconociendo la necesidad de afrontar la concepción del mundo a través de una nueva alianza naturaleza-cultura fundada en otras formas de concebir la economía y de pensar la ciencia y la tecnología

La economía circular: que nos permite abordar nuevas formas de producción, intercambio y organización de los trabajos.

Asimismo, junto con la valoración de nuevas formas de producción y comercialización creemos que es importante formar y concientizar a los niños y las niñas en torno al consumo responsable de productos y la promoción de hábitos de alimentación saludables.

Recuperando estas conceptualizaciones proponemos pensar en propuestas de enseñanza vinculadas por ejemplo a la producción y comercialización de productos agroecológicos, la producción de productos artesanales, entre otros.

Procurando la formación de ciudadanías críticas y participativas, proponemos el abordaje de actitudes de cuidado cuando se visita el entorno natural así como la promoción y el respeto por las diversidades culturales.

En clave de siglo XXI creemos que es importante pensar en propuestas actuales que nos inviten y desafíen a pensar y problematizar la enseñanza desde distintos saberes y lenguajes.

¿Cómo implementar la EAI en las instituciones educativas?

La EAI es un derecho que tienen las niñas, los niños y adolescentes y se constituye en un nuevo enfoque, una nueva manera de conocer el mundo. Con el propósito de garantizarlo se torna necesario que, como comunidad educativa, se diseñen acciones vinculadas a la promoción de la EAI contemplando dos planos:

*Institucional: planificando acciones que estén enmarcadas en un proyecto institucional que tenga como eje la EAI dado que ello contribuiría a transversalizar su enseñanza. En este sentido resulta relevante que dicho proyecto sea impulsado por el equipo directivo incentivando la participación colectiva y cooperativa de toda la comunidad educativa; incluso incorporando, de ser posible, el trabajo en red y la participación de las familias (enfoque comunitario). Se trata de pensar en una institución educativa que promueva la



promoción de la EAI desde la perspectiva de los derechos y en diálogo con los principios de la Ley.

Un comienzo interesante podría ser visibilizar las acciones que como institución vienen realizando en torno a esta temática tomándolas como insumo para la planificación del proyecto de EAI. En este punto es necesario considerar el carácter territorial de la EAI lo cual nos obliga a contextualizar su abordaje partiendo del reconocimiento de los territorios que se habitan, sus paisajes, sus conflictos, su historia, recuperando las identidades locales y regionales siempre en diálogo con una mirada nacional y global. Por otro lado, y para que el discurso sea coherente con las prácticas, se hace necesario focalizar la mirada en la organización de la vida institucional, en las prácticas cotidianas, dado que no sólo se enseña y se aprende con lo que se dice sino con los espacios que se ofrecen, lo que se hace y se vivencia.

Partiendo del reconocimiento del territorio, y a modo de orientar la construcción de dicho proyecto, cabe preguntarse: ¿De dónde partimos? ¿Qué metas nos proponemos alcanzar? ¿Desde qué fundamentos? ¿Quiénes participaremos? ¿Cómo nos organizaremos? ¿Mediante qué estrategias y propuestas?

En torno a ello es importante considerar que cada institución educativa es diferente por lo que cada una puede comenzar por donde crea que es más oportuno, atendiendo a los intereses específicos, a las posibilidades o a la motivación de las y los diferentes actores.

*Plano Específico, a partir de la planificación de recorridos didácticos que dialoguen con el Proyecto Institucional de EAI.

Si focalizamos la mirada en el que enseñar podríamos considerar como marco de referencia los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para el Nivel Inicial los cuales fueron acordados por unanimidad entre las jurisdiccionales nacionales en el año 2004. Posteriormente, cada equipo directivo y/o docente entablará diálogos entre ellos y los contenidos que se prescriben en los Diseños Curriculares de cada jurisdicción provincial.

¿De qué manera propiciar la construcción de aprendizajes en torno al ambiente?

Desde nuestro posicionamiento, y estableciendo diálogos entre los fundamentos de la Ley y la didáctica específica para la educación inicial, construimos algunos principios que podrían orientar la planificación de recorridos didácticos en torno a la EAI:





A modo de síntesis podríamos decir que se torna relevante pensar la planificación desde el paradigma de la complejidad, territorializando y contextualizando las propuestas desde un enfoque comunitario. Ello posibilitaría analizar los contextos, realizar recortes del ambiente, interrogarlos, a partir del planteo de preguntas problematizadoras, con el propósito de ampliar nuestra mirada en pos de propiciar la construcción de aprendizajes con sentido y significativos para el grupo destinatario. En vinculación con su enseñanza se torna relevante partir del planteo de situaciones problemáticas, preguntas y/o problemas considerando la centralidad del juego dándole lugar a variadas y nutridas experiencias que promuevan la afectividad ambiental y la construcción de ciudadanías participativas, críticas y democráticas.

A modo de cierre...

Escribimos esta ponencia alentados por la Ley de implementación para la Educación Ambiental Integral y con el deseo de que se vea reflejada en las prácticas docentes y en los modos de vivir en comunidad ampliando la conciencia sobre el cuidado y el disfrute del ambiente. El concepto de ambiente y su mirada multidimensional deja visible la complejidad de su abordaje y propone una trama interesante para comprender la enseñanza en clave de Educación Integral.

En este sentido las y los invitamos a:

“(...) pensar propuestas didácticas sostenidas en un tiempo, como pequeños grandes instantes de la vida cotidiana destinados para sentir, para mirar, observar, poner en palabras, percibir las variaciones de los colores, los sonidos, describir emociones, tocar. Momentos para que el mundo se entrometa en cada uno y cada uno en el mundo.



Momentos para entretejer sensaciones, entreverar emociones y pensar, momentos para percibir”(Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro, 2020, p.15).

Referencias

- Brandwaiman, M., Tomatis, MF y Valente, E. (2023). *Educación Ambiental Integral en la primera infancia*. Colección de 0 a 5 años. Novedades Educativas.
- Dirección Nacional del Sistema Argentino de Información Jurídica(2021). *Ley de educación ambiental integral en lectura fácil*. 1ra. edición. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.
- Frabboni, F., Galetti, A. y Savorelli, C. (1980). *El primer abecedario: el ambiente*: Editorial Fontanella S.A.
- Giraldo, O. yToro, I. (2020). *Afectividad ambiental: Sensibilidad, empatía, estéticas del habitar*. Chetumal, Quintana Roo, México: El colegio de la Frontera Sur: Universidad de Veracruzana.
- Ministerio de Educación de la Nación (2021). *Ambiente, escuela y participación juvenil: apuntes para un debate necesario*.
- Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro(2020). *Claves para pensar la enseñanza del campo de experiencias para la comunicación y la expresión*. Serie: Compartiendo saberes. Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la pro Disponible en https://educacion.rionegro.gov.ar/files/seccion_23/documentos/Claves-para-pensar-la-ensenanza-del-campo-de-experiencias-para-la-comunicacion-y-la-expresion.pdf?t=1632236896
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología(2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Nivel Inicial*.
- Zabalza Berasa, M. A. (2016). *Educación Inicial y territorio: El desafío de unas escuelas infantiles integradas en su entorno*. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.



Infancias, políticas educativas y gestión

María Silvina Centeno

centenos@fch.unicen.edu.ar

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Micaela Reynoso

micaela.reynoso@fch.unicen.edu.ar

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Introducción

El siglo XXI ha instalado, en las instituciones educativas que corresponden al primer tramo de educación obligatoria en la Argentina, complejidades que intensifican y ofrecen otros nortes posibles a los procesos de toma de decisiones que configuran la labor de gestión en los directores, cuyas tareas centrales se orientan a administrar los centros educativos que componen los dos ciclos de Educación Inicial.

En este trabajo se propone indagar acerca de las particularidades que asume el rol de las y los directores en las instituciones de educación inicial centrando la mirada en los procesos de toma de decisiones en tanto expresiones de las variaciones acaecidas en la relación Sociedad, Estado y Educación.

Para ello, se entiende la institución educativa como territorio en el que las interacciones políticas asumen disímiles formas que trazan los fines de la educación² y las posibilidades de “*aprender a vivir juntos*”³ (Guttman, 2001). En este punto, resulta de interés observar la relación estrecha entre la gestión educativa en el Nivel de Educación Inicial y las posibilidades de generar propuestas pedagógicas que promuevan capacidades y valores propios de la deliberación, sabiendo que el aula se constituye en unos de los espacios privilegiados para aprender la convivencia⁴.

La importancia de explorar las características que asume el rol de los y las directoras en la gestión de instituciones orientadas a la educación de los niños y niñas de entre los 45 días y seis años en la contemporaneidad, consiste en que ello puede informar acerca de

² Desde la perspectiva de M. de Puelles Benítez (2006) “*los valores constituyen un elemento integrante de la política (...) subyacen en las mismas políticas educativas, considerados como un hecho más que nos ayuda a comprender la compleja realidad política de la educación*” (p.21)

³ En referencia a la “*democracia deliberativa*” véase Guttman, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona. Paidós.

⁴ En palabras de Guttman, A. (2001) *aprender a vivir juntos “implica vivir experiencias de contacto con el diferente, experiencias de solidaridad, de respeto, de responsabilidad con el otro”* (p.15)



las responsabilidades legales y formales que los directores tienen en su tarea. Además, puede indicar también qué capacidades profesionales, modos de ejercicio del poder, factores personales, dinámicas macropolíticas y micropolíticas, son requeridas en la contemporaneidad para gobernar las instituciones del Nivel Inicial.

La tarea de analizar los modos de gestión que se componen en los jardines maternos, jardines de infantes, así como en los JIRIMM y Jardines de Islas que se extienden a lo largo y ancho de la provincia de Buenos Aires, puede arrojar conocimiento acerca de la infancia y al mismo tiempo puede informarnos la perspectiva que los directores escolares tienen sobre esta.

Los estilos de gestión que predominan en las Instituciones del Nivel Inicial expresan unas formas de educar que cimentan las lógicas políticas imperantes en algunos casos. También se construyen otras prácticas que crean e irrumpen los contenidos de las políticas educativas. De ahí, que resulte de interés conocer y analizar cómo estas dinámicas se efectivizan en las instituciones de infancia para garantizar el derecho a la educación.

En esta presentación se tomará una reducida y variada muestra de directoras que gobiernan disímiles instituciones de infancia en la provincia de Buenos Aires, que se constituyen en nuestros referentes a partir de un protocolo de preguntas que se extienden en un cuestionario. La administración de este primer instrumento para recoger información en la primera etapa de la investigación prevé construir conocimiento acerca de esta compleja relación Infancia, Políticas Educativas y Gestión. En los términos de Mainardes (2015), cabe aclarar que cuando se hace referencia a la política educativa y a la investigación de/sobre políticas, se está haciendo referencia a “*un campo abarcativo, complejo y en permanente expansión*” (p.26) que incluye, entre otros ejes temáticos, los problemas centrales que aquí se proponen como temas de estudio: las políticas educativas y la gestión en el Nivel de Educación Inicial.

La gestión en instituciones de infancia

El concepto de gestión tiene una larga tradición en su estudio y análisis, Cantero (2001) define esta noción como un “*(...) proceso de tipo interactivo e intersubjetivo, ubicado en un ámbito organizacional y orientado al gobierno de las escuelas, que incluye dinámicas interpersonales, grupales e institucionales (...)*” (2001:112) y le proporciona un lugar primordial a la autoridad y la influencia, para el logro de objetivos en las instituciones. En los términos de Carriego, C. (2005) se define la gestión escolar como



“la función de ejercer el gobierno de la escuela desde un cargo formal de autoridad y desarrollar procesos estratégicos y operativos para asegurar el logro de sus fines” (p.24).

En este sentido, las características de los estilos⁵ de gestión que desde las investigaciones de Ball (1989) se ofrecen a modo de estudio de tipos ideales, se hallan presentes en varias de las respuestas que han sido ofrecidas en estos primeros cuestionarios recepcionados. Si bien esto arroja luz para conocer las formas diversas de asumir la gestión, no resulta suficiente para analizar los modos que asume el gobierno de las instituciones de infancia⁶.

Las respuestas obtenidas en los cuestionarios compartidos, en esta etapa inicial de la investigación, comprenden algunas definiciones acerca de lo que las directoras encuestadas entienden por “gestión” y lo que para ellas significa “gestionar” instituciones de infancia. Esto conlleva variadas acciones, que como señala Pitluk (2016), quedan inscriptas en ese hacer como parte de la gestión: los modos de organización, planificación y evaluación, la identificación de las tareas fundamentales, la actitud crítica y el respeto a la diversidad.

A partir de la siguiente pregunta *¿Qué es para usted la gestión educativa?* comprendida en el cuestionario elaborado y extendido a este grupo de directoras del Nivel Inicial se ha podido advertir que esta categoría es definida de distintas maneras y adopta un modo de expresión diferente en las palabras de cada directora encuestada⁷:

“(...) la acción de fortalecer el desempeño de la institución (...)”
(Directora de Centro Complementario. Gestión estatal. Laprida, provincia de Bs. As.)

“La gestión es (...) si bien un director es el que coordina, asesora y orienta, una institución no es tal sin el trabajo en equipo. Debe promover el derecho a la educación atendiendo a la diversidad, asegurar la participación de todos los agentes de la institución. Saber manejar los recursos, evaluar, asesorar y orientar pedagógicamente, establecer acuerdos y revisar que se cumplan.” (Directora de Nivel Inicial. Institución de gestión estatal de ámbito rural. JIRIMM de la ciudad de Azul, provincia de Bs.As.)

⁵Ball (1989) sostiene que *“...un estilo es una forma de realización social, un modo particular de comprender y aplicar la autoridad de la dirección...”*. Es, por lo tanto, una realización individual, pero al mismo tiempo una forma de acción conjunta. Por lo tanto, un estilo es un proceso activo, diferente de una teoría del liderazgo, un modo de poner en práctica el liderazgo dentro de la realidad social cotidiana de la escuela”.

⁶Véase: Batallán (2001) (coordinación), Campanini Silvana, Padawer Ana y Zattara Susana. Infancia, Mundo Escolar y Democracia. IV Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Santiago de Chile.

⁷ Debido a los límites de extensión, se comparte una selección limitada de las muestras obtenidas.



“(...) A veces también requiere dejar de lado la teoría y optar por el sentido común, guiarse por lo humano, por las necesidades y no por lo que piden o requieren los organismos o el personal jerárquico (...)” (Directora de Nivel Inicial. Institución de Gestión Estatal de la ciudad de Olavarría, Provincia de Bs. As.)

“Es planificar, organizar, evaluar, es un proceso sumamente complejo que aspira a garantizar el derecho a la educación y a la calidad de la misma” (Directora de Nivel Inicial. Institución de gestión estatal de la ciudad de Necochea, Provincia de Bs. As.)

El análisis de las primeras encuestas suministradas muestra la intrínseca relación entre cultura, normas del sistema y equipo directivo y docente. Algunas de las directoras expresan que en las instituciones de infancia se gestiona la cultura, también se enuncian las normas del sistema, las políticas y la gestión pública de la educación que, como señala Blejmar (2016), van más allá de la propia voluntad de las instituciones escolares y de hecho debieran ser un *“equilibrador de las desigualdades de los distintos centros educativos (...) garantes de la inclusión social y el crecimiento de la calidad educativa”* (p.30). Sin embargo, en el decir de estas directoras encuestadas, esas políticas, en muchos casos, también actúan como un corsé burocrático que limita y obstaculiza las posibilidades institucionales de creatividad en función de la estandarización. Es en este punto donde el equipo directivo y los/as docentes se tornan actores claves al momento de definir una gestión, porque depende de ellos/as el modo de habilitar la cultura y articular con el sistema.

Al referirse a las acciones comprendidas en la gestión algunas directoras han señalado cierto desacople entre esta y las políticas educativas:

“(...) a veces me enojan algunas políticas (no siempre educativas) que perjudican las prácticas educativas, por ejemplo, más de una vez tuvo que permanecer inhabilitada la biblioteca debido a que debemos recibir ahí los módulos de alimentos que entrega desarrollo social a las familias.” (Directora de Nivel Inicial. Institución de gestión estatal de la ciudad de Necochea, Provincia de Bs. As.)

Otro punto interesante se desprende del análisis de la siguiente pregunta que se refiere a los problemas que ellas consideran más significativos para gestionar las instituciones destinadas a los niños y las niñas más pequeños/as. Las gestoras han señalado temas y problemas muy variados: se alude a problemas vinculados con las familias de los niños, la atención a niños/as con capacidades diferentes, la falta de capacitación para llevar



adelante propuestas educativas orientadas a niños y niñas que presentan trastornos diversos como TEA, el desinterés de las familias por participar en la vida institucional de los jardines, la mala comunicación con las comunidades, la inasistencia de docentes en las salas, la falta de acompañamiento intensivo por parte de supervisores. En relación a este último tema se destaca la siguiente expresión que corresponde a una directora de Nivel Inicial, de una Institución de Gestión Estatal de la ciudad de Olavarría, Provincia de Bs. As “(...) *se escucha la falta de acompañamiento de las inspectoras, así como también de soluciones o respuesta de personas que desde su escritorio y desconociendo las realidades de las instituciones generan demandas o soluciones que no están en concordancia con la realidad*”.

Este breve compendio de problemas de gestión que han sido referidos en las encuestas suministradas, expresa la necesidad de reducir las tareas burocrático/administrativas en las direcciones de los jardines de infantes y maternales, para descomprimir las exigencias múltiples que asume esta labor en el Nivel Inicial y que se cristaliza en el decir de Blejmar, B. (2016) “(...) *mi reclamo al sistema de gobierno de la educación es: menos papeles y más tiempo para conducir y educar en campo*” (p.29).

Esta serie de dificultades, múltiples y distintas, a las que debe dar tratamiento el director conducen a otra pregunta: ¿Qué capacidades/competencias son imperiosas, en el contexto actual, para cumplir con el rol directivo en las instituciones de infancia? El ejercicio de definir y condensar estas habilidades prioritarias, estas aptitudes que suponen cierta idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado, suponen algunas competencias que pueden entenderse como atribuciones que legitiman para el conocimiento o resolución de un asunto.

A continuación, se recuperan algunas competencias que han sido mencionadas por las directoras como insustituibles al referirse a la gestión en la contemporaneidad: paciencia, compañerismo, escucha, comunicación, capacidades técnicas para las tareas administrativas, creatividad, liderazgo, trabajo en equipo, mirada horizontal, formación académica, empatía, responsabilidad, equilibrio emocional y vocación, entre otras. En palabras de una directora: “*Primero, que pueda tener claro su rol, después que tiene que trabajar en equipo, saber dónde quiere ir con la institución, donde la quiere llevar, tener opinión propia y defenderla. Y por último y no menos importante destacar las tareas de su equipo.*” (Ciudad de Necochea. Docente del Nivel Inicial. Jardín Maternal.)

La diversidad y variedad de problemas enunciados que se constituyen en preocupaciones para la gestión educativa, así como las competencias requeridas, desde



la perspectiva de estas directoras, son expresión de la singularidad que tiene cada institución de infancia y del estilo que cada directivo va asumiendo en diferentes contextos y situaciones.

A modo de conclusión

Por lo expuesto hasta aquí, diremos que estudiar las políticas educativas como políticas de cuidado⁸ orientadas al *buen gobierno de la infancia*⁹(Centeno, S. 2019) implica analizar distintas formas de gestionar, el cuidado, la atención, la educación y la crianza de los niños, entendiendo que esas formas se desplazan, se reorganizan, adquieren nuevos modos y lugares en las instituciones. Tal corrimiento es requerido para que los niños y las niñas dejen de ser vistos como objetos de discursos y puedan así constituirse en sujetos de derecho.

En este contexto de cambios profundos y sostenidos en el que se despliega en el vivir diario de los jardines la gestión educativa del Nivel Inicial, sostenemos desde la perspectiva de Blejmar, B.(2016) que es necesario (...) *seguir esa búsqueda constante e incesante de nuevas alternativas y posibilidades, en función de mejorar nuestro hecho educativo*” (2016:45) cuestión ésta que incluye tanto el diseño, el planeamiento y la implementación de las políticas educativas orientadas a las infancias, como la revisión en el campo de la gestión educativa orientada a los niños y las niñas más pequeños para renovar la tarea impostergable de efectivizar sus derechos.

Para finalizar, siguiendo a Skliar, C. (2017) diremos que, si “*Enseñar quiere decir, poner sobre la mesa, exponer el mundo, (...) haciéndolo más justo, más igualitario, más público todavía.*” (p.49) entonces asumir los desafíos de la gestión en el nivel inicial exige el diseño de políticas educativas y estilos de gestión cada vez más democráticos y hospitalarios con lo nuevo de las infancias.

Referencias

Ball, S. (1989) *La micropolítica de la escuela*. Paidós, Barcelona.

⁸ Siguiendo a Simón, N; Ponce, R y Encabo, A. (2017) se entiende “*la educación como una forma suprema del cuidado orientado hacia los niños*”

⁹ En esta investigación se entiende, “el buen gobierno de la infancia” en los términos de Centeno, S. (2019) como “*una urdimbre necesaria entre prácticas de gobierno, políticas públicas y acciones de la sociedad civil para que todos y cada uno de los niños puedan constituirse en sujetos de derecho.*”



- Blejmar, B. y Pitluk, L. (2016) “Dialogando acerca del rol directivo y la gestión escolar en la Educación Inicial”. En Pittluk, L (Coord.) *La gestión escolar. El desafío de crear contextos para hacer y estar bien*. 1ª ed. Homo Sapiens, Rosario.
- Cantero, G. (2001) “Gestión: otra mirada es posible”. En Cantero, G., Celman, S. (Comp.) *Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela*. Santillana, Buenos Aires.
- Carriego, C. (2005) *Los desafíos de la gestión escolar. Una investigación cualitativa*. La Crujía, Buenos Aires.
- Centeno, S. (2019) “El buen gobierno de las infancias. Niñas y niños entre cuidados y descuidos.” Eje II: Educación y Des/Igualdad: políticas y prácticas para la garantía del derecho a la Educación. *II Encuentro Internacional de Educación. Educación Pública: Democracia, derechos y justicia social*. NEES-FCH-UNCPBA 4, 5 y 6 de diciembre, Tandil, Buenos Aires, Argentina.
- Guttman, A. (2001) *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Paidós, Barcelona.
- Mainardes, J (2015) “Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa.” En Tello, C. (Comp.) *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. EPUB, CABA.
- Pitluk, L (2016) (Comp.) *La gestión escolar. El desafío de crear contextos para hacer y estar bien*. 1ª ed. Homo Sapiens, Rosario.
- Ponce, R. (2017) “(Etapa 1870-1944) Los derroteros del Jardín del Infantes: contra viento y marea” en Simón, N; Ponce, R; y Encabo, A (comp.) *Apuntes de historia y política del nivel inicial*. Universidad Nacional de Luján-EdUNLu, Luján.
- Puelles Benitez, M. de (2006) *Problemas actuales de política educativa*. Morata, Madrid.



¿Servicio local como institución disciplinaria?

Antonela Di Buó
antodibuo@hotmail.com

La idea de este escrito no es hacer una revisión histórica del pasaje del paradigma de menores en situación irregular al paradigma de protección integral de derechos (aunque brevemente lo haré), sino compartir algunas reflexiones producto de mi trabajo como psicóloga en uno de los once servicios locales de promoción y protección de derechos de niñas, niños y adolescentes (en adelante NNYA) de la ciudad de Bahía Blanca.

Es por todos conocido el cambio de paradigma en materia de infancias y adolescencias, iniciado con la adhesión de Argentina como Estado firmante a la Convención Internacional de los Derechos del niño en 1989, luego con su incorporación en 1994 a la Constitución Nacional y, finalmente, se termina de cristalizar el pasaje de un modelo a otro, con la sanción de la Ley Nacional 26.061 y con la Ley Provincial 13.298, ambas en 2005.

El modo de pensar, de nombrar y tratar a NNYA se ha transformado. Infancias y adolescencias ya no son objetos que debemos proteger, sino sujetos de derechos. Se desjudicializa la niñez y la adolescencia. Ya no hablamos de “menores” sino de NNYA con derechos vulnerados. Sujetos que tienen derecho a ser escuchados, a participar activamente y que su opinión sea tenida en cuenta. En este sentido, el interés superior del niño es el principio que debe guiar nuestras intervenciones y la separación de NNYA de su ámbito familiar es una medida de carácter excepcional que debe durar el menor tiempo posible. Las instituciones totales (Goffman, I. 2001) han desaparecido dando lugar a hogares convivenciales y protectores. Así, surge el sistema de promoción y protección integral de derechos y de su mano, la corresponsabilidad, la intersectorialidad, la interdisciplina y la territorialidad.

A 18 años de la sanción de la Ley 13.298, y a 16 de la implementación de los servicios locales en la ciudad de Bahía Blanca, la mayoría de las personas que integran el sistema de protección de derechos, conocen la existencia y el funcionamiento de estos dispositivos técnico administrativo. Formo parte de los equipos de los servicios locales de Bahía Blanca desde hace 11 años, y a pesar del tiempo transcurrido y a veces con



cierta vergüenza, me sigo preguntando por el modo en que trabajamos, por nuestras intervenciones, y por el “poder” que nos da la ley.

Los servicios locales trabajamos desde el consenso, es decir construimos y acordamos estrategias con familiares, con referentes y con NNyA, con el objetivo de restituir derechos, apelando a la voluntad de las personas para su cumplimiento. Estas estrategias no tienen carácter vinculante, no podemos obligar a las personas a cumplirlas, no tenemos el poder de policía ni del juez. En situaciones muy graves y en última instancia podemos adoptar una medida de abrigo, siempre revisada por el poder judicial, que otorga o no, legalidad a la misma. Es decir, tenemos el poder de decidir separar a un NNyA de su ámbito familiar. Las medidas de abrigo tienen por objeto proteger a NNyA mientras el servicio local y otros efectores trabajamos con los responsables del cuidado de estos sujetos. Una vez que la situación que originó a la medida se modificó, se realiza el cese del abrigo. Si bien es una de las funciones que ejercemos con frecuencia, no es lo que hacemos a diario.

En relación a lo que se viene expresando, el trabajo habitualmente consiste en entrevistas a las personas responsables del cuidado de NNyA, y encuentros con infancias y adolescencias que han sido vulnerados en sus derechos. En función de lo que se escucha y en consenso, se proponen estrategias para restituir derechos y se sugiere la participación en diferentes planes, programas, que tiendan a prevenir, asistir, proteger, y/o restablecer los derechos.

La ley nos otorga cierto “poder”, ya que en función de nuestras interpretaciones, conjeturas y opiniones profesionales proponemos estrategias, respondemos oficios, sostenemos reuniones con distintos efectores, y tomamos decisiones que involucran y a veces modifican las vidas de otras personas. En relación a esto, nos interpelan algunas cuestiones como, ¿qué estatuto tiene este poder?, ¿pueden pensarse los servicios locales únicamente como dispositivos disciplinarios, como dispositivos de control social?, ¿o podemos pensarlos también como prácticas, como políticas de cuidado?

Me gusta pensar el poder desde la perspectiva del psicoanálisis. J. Lacan (2008) en su escrito “variantes de la cura-tipo”, habla del poder discrecional del oyente para mostrarnos que quien escucha es quien interpreta, puntúa, da sentido a los dichos del otro. Pero el poder del oyente es discrecional, es decir que, puede usarse o no, se usa a discreción. Si bien Lacan habla del lugar del analista, creo que vale el desplazamiento para pensar desde dónde se escucha en los servicios locales. Escuchar implica una gran responsabilidad. Somos conscientes de que hay un poder disciplinario en juego, pero no



es posible trabajar con otros si nos identificamos permanentemente a ese lugar, si creemos que encarnamos el poder, si creemos que nosotros somos los únicos que en la intervención tenemos el poder, es seguro que equivoquemos el camino.

Si pensamos a los servicios locales sólo como dispositivos de control social, es decir como instituciones que buscan vigilar y castigar conductas que se desvían de la norma, entonces las medidas de abrigo más que proteger a NNyA, operarán como sanciones hacia padres, madres o cuidadores que no cumplen correctamente con sus funciones, o como castigo para aquellos NNyA cuyas conductas se alejen de lo esperado. Si nos basamos en nuestros ideales de cómo debería ser la maternidad, la paternidad, las infancias y las adolescencias y no escuchamos a quienes tenemos en frente en su singularidad, con sus trayectorias de vida y sus contextos, estamos sometiendo a los otros a una hegemonía cultural, imponiendo nuestras creencias (Puentes Cala, M. y Suárez Pinzón, I., 2016). Por lo tanto, podemos decir que el nuestro trabajo en los servicios locales no consiste en ser interventores de las familias, no somos quienes autorizamos y fiscalizamos todas las operaciones y dinámicas familiares, no se trata del intervencionismo de los servicios locales sobre intimidad familiar. En este sentido, Elena De la Aldea (2018) plantea que cuando vamos al encuentro de personas que atraviesan situaciones difíciles, solo vemos la precariedad, pero no vemos ni indagamos otras facetas de la vida de esas familias, solo vemos seres arrasados, así es como empobrecemos al otro, lo reducimos a ser un pobre y nuestra mirada no revela sus recursos, sus capacidades.

Si dejamos de ver las lógicas que ponen en juego los sujetos para producir determinados ordenamientos subjetivos, aún de las formas más paradójicas, si no revisamos nuestros puntos ciegos no tendremos acceso a las formas de institución de subjetividad que no se rigen por los modos que proponen nuestras organizaciones institucionales (Zelmanovich y Minnicelli, 2012). Si nuestra función es solo el control social, entonces no estamos muy lejos del paradigma tutelar (cabe mencionar que la distancia entre las prácticas y el paradigma tutelar se hace mucho más corta si la intervención tiene como sujetos a jóvenes en conflicto con la ley penal, es decir con adolescencias que han cometido un delito).

La medicina social y la salud colectiva en América Latina han incorporado como tercer elemento del proceso de salud y enfermedad, el concepto de cuidado. A diferencia de curar, tratar o controlar una enfermedad, que supone una práctica limitada y una relación estática, individualizante y objetivante, cuidar implica “tratar de que algo pueda



ser”, para cuidar se debe construir un proyecto a lo largo del tiempo, en el marco de una relación (Ayres Carvalho Mesquita, 2002). A mi entender, el trabajo en el servicio local también consiste en una práctica de cuidado, de armado de proyectos subjetivantes con NNyA y con sus familias y referentes, se trata de acompañar a quienes cuidan, y de cuidar mediante la restitución de derechos a infancias y adolescencias.

En este sentido, es oportuno recuperar a Juan Mitre (2018), quien piensa al psicoanalista en el hospital público como un doble agente: por un lado, como agente de la salud pública, que garantiza el derecho a la salud para todos; y por el otro como agente del discurso analítico, que sostiene la particularidad, la singularidad. Su propuesta es poder sostener en la práctica esta doble dimensión, de lo general y de lo particular, sostener este desdoblamiento, esta división. Me resulta útil para pensar la función de los trabajadores del servicio local esta partición. Es posible ubicarse como un doble agente, por un lado debiendo garantizar para todos los NNyA, el cumplimiento de los derechos que enuncia la ley y realizar los actos pertinentes que lleven a ello, pero también podemos pensarnos como agentes, como trabajadores, que respeten la singularidad, que escuchen la particularidad de infancias, adolescencias y familias, sus modos de producir subjetividad, no imponiendo prácticas que responden a nuestros ideales profesionales y hegemónicos.

Para concluir y retomando el título del escrito, podría ensayar una respuesta al mismo. Considero que el servicio local es un dispositivo de control social, la ley establece cuales son nuestras funciones, debemos cumplirlas, debemos evaluar si ese NNyA está en situación de vulneración de derechos, y poner en marcha distintos procedimientos que tiendan a revertir ese escenario. Pero solo esto, en mi opinión, no es suficiente. Si solo evaluamos situaciones y derivamos a programas o adoptamos medidas de abrigo, nos volvemos burócratas, repitiendo protocolos y alejándonos de las distintas realidades. El desafío está en cómo y en qué escuchamos, en darle lugar a la singularidad, al despliegue de las trayectorias de vida de las personas que tenemos en frente y en despojarnos de nuestros ideales y prejuicios para poder hacerles lugar, alojarlos. Entonces nuestro trabajo se vuelve artesanal, cada NNyA que recibimos tiene el derecho de ser escuchado, de contar su historia, de expresar sus emociones, es por esto que cada intervención es particular, irrepetible, única para cada caso.



Referencias

- Ayres Carvalho Mesquita, J. R., (2002). Conceptos y prácticas en salud pública: algunas reflexiones. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 20(2), 0. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.833>.
- Daroqui, A., y Guemureman, S. (1999). Los menores de hoy, de ayer y de siempre: un recorrido histórico desde una perspectiva crítica. *Delito y sociedad: revista de ciencias sociales*, (13), 35-70. Recuperado de https://www.academia.edu/85281486/Los_menores_de_hoy_de_ayer_y_de_siempre_Un_recorrido_hist%C3%B3rico_desde_una_perspectiva_cr%C3%ADtica.
- De la Aldea, E. (2018). *Subjetividad heroica (un obstáculo en las prácticas comunitarias de salud)*. Lobo suelto. Recuperado de: <http://lobosuelto.com/la-subjetividad-heroica-un-obstaculo-en-las-practicas-comunitarias-de-la-salud-elena-de-la-aldea/>
- Goffman, E. (2001) *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- Lacan J. (2008) Variantes de la cura tipo en *Escritos I*. Buenos Aires. Siglo XXI editores
- Ley de promoción y protección integral de los derechos de los niños, ley 13298. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/provincial/ley-13298-123456789-0abc-defg-892-3100bvorpyel/actualizacion>.
- Mitre, J. (2018) *El analista y lo social*. Buenos Aires. Grama ediciones.
- Puentes Cala, M. y Suárez Pinzón, I. (2016). Un acercamiento a Gramsci: la hegemonía y la reproducción de una visión del mundo. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(2), 449-468. <https://doi.org/10.21501/22161201.1658>.
- Zelmanovich, P., y Minnicelli, M. (2012). Instituciones de infancia y prácticas profesionales: entre figuras de segregación y dispositivos de inscripción simbólica. *Propuesta Educativa*, (37), 39-50. Recuperado de https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/dossier_zelmanovich.pdf.



El caso de Elías, una aproximación a la enseñanza del inglés para un estudiante con CEA

Victoria Inés García
quelulei@gmail.com

Los niños con discapacidad tienen derecho a recibir educación, tanto primaria como secundaria, en las escuelas públicas de Argentina. Según el marco legal, quien debe garantizar ese derecho es el Estado. Entonces vale la pena preguntarse, ¿quién es el Estado? ¿Es el gobierno de turno y sus legisladores y funcionarios? ¿Es el Ministerio de Educación? ¿Es la escuela? La respuesta que encuentro es: el Estado somos todos los que participamos de la situación educativa, entonces el estado también soy yo, como docente, como creadora de situaciones de enseñanza, como diseñadora de materiales, con una mirada del currículum como un proyecto político.

El caso que quiero presentar es el de un niño a quien llamaré Elías (no es su nombre real), que está diagnosticado con CEA (Condición del Espectro Autista). El contexto de su escolaridad primaria es el siguiente: cursó primer grado en pandemia, desde la virtualidad, salvo las dos primeras semanas iniciales (año 2020); segundo grado con un sistema de burbujas, en el que asistía una semana dos días y otra semana tres días y tercer grado con presencialidad plena.

Cabe señalar que se ha instalado un vasto consenso respecto a lo difícil que fue la escolaridad durante la pandemia de COVID-19, en especial para aquellos sectores que no contaban con acceso a la tecnología. Pero poco se ha dicho de las dificultades que se presentaron a las personas con discapacidad. Sabemos bien que hay sectores que en condiciones “normales” suelen ser postergados en el acceso a sus derechos, y uno de estos grupos es el de las personas con discapacidad. Al respecto, Bonaventura de Sousa (2021) plantea: “Han sido víctimas de otra forma de dominación, además del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado: el capacitismo. Se trata de cómo la sociedad los discrimina, ya que no reconoce sus necesidades especiales, no les facilita el acceso a la movilidad ni las condiciones que les permitirían disfrutar de la sociedad como cualquier otra persona.” (p.55). En el caso de Elías, el acompañamiento permanente del equipo de apoyo a la inclusión que el niño tenía durante la presencialidad se vio interrumpido, especialmente durante el 2020, ya que si bien se



continuó trabajando de manera virtual, todas las tareas escolares en el hogar eran llevadas adelante por la madre.

Siempre teniendo como eje a la educación como derecho, tal así está planteado en la Ley de Educación Nacional (26.206/06): “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”, comencé a cuestionarme acerca de cuál debía ser mi rol en esto de ser la profesora de inglés de Elías. ¿Debía yo darle a su DAI (docente de apoyo a la inclusión) las secuencias y el material y ella adaptarlo? ¿Podía yo, sin tener muchos conocimientos acerca de CEA hacer esa adaptación? ¿Podría resultar significativa para ese alumno mi intervención? Puesto en palabras de Sirvent (2006) “el concepto de contexto de descubrimiento, se refiere entonces al conjunto de elementos o aspectos económicos, políticos, sociales, institucionales y personales que condicionan el proceso de investigación facilitándolo o inhibiéndolo. El investigador toma en su descripción aquellos aspectos del contexto que más le impactan y le interesan desde su perspectiva disciplinaria y teórica” (p.7).

El Estado se ve en la obligación de tener un sistema educativo inclusivo, tal como se establece en la Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad. La familia del estudiante tiene derecho a elegir la escuela que quiera, ocupando en la provincia de La Pampa el ser una persona con discapacidad, el primer lugar en la prioridad de ingreso en los listados de cualquier escuela. Al respecto, el plan de Educación Inclusiva en La Pampa ha sido reconocido por la Organización de las Naciones Unidas, porque cuenta con un 98 % de los alumnos con discapacidad cursando en las escuelas comunes. De esta manera se pone de manifiesto y en acción el incluir a estos grupos largamente excluidos y desfavorecidos.

¿Por qué los estudiantes con discapacidad deben asistir a la escuela común? Primero y principal, porque es su derecho recibir una educación justa y de calidad. En segundo lugar, porque los colectivos de personas con discapacidad viven en este mundo, en esta sociedad, y no en otra, entonces se vuelve fundamental que formen parte de la escuela, porque es donde nos educamos como ciudadanas y ciudadanos. En tercer lugar, y esta es una opinión personal, nos hace bien a todas las personas que participamos de la situación educativa: a los compañeros, para que vean a la discapacidad como parte de sus vidas; a la persona con discapacidad, para que aprenda a vincularse con otras personas que no tengan discapacidad; y a los docentes, para ponernos en situación de buscar nuevas maneras de enseñar, seleccionar y diseñar nuestra práctica, y así nunca dejar de aprender.



La bibliografía respecto a la enseñanza del inglés para personas con CEA no abunda, pero logré encontrar algunos trabajos que realizan unas primeras aproximaciones a la temática. En una tesis de licenciatura, se plantea que los docentes “no realizan adecuaciones curriculares en sus planificaciones, pero en caso de que el/la alumno/a necesite algún tipo de intervención por parte de el/la profesor/a, ya sea una consulta o dar más tiempo, existirá una buena disposición a hacerlo por parte de ellas.” (Ibaceta, 2020, p.68). Sin embargo, hay otros trabajos como el de Karol Bernal y Blanca Ramos, muestran un mayor involucramiento por parte de las y los docentes: cambiar el acceso a la información por medio de TIC, *flashcards*, canciones y juegos. Otras acciones mencionadas son: no proponer evaluaciones para estudiantes con este trastorno y, en los casos en los que sea posible, basar las actividades en la producción oral y la comprensión auditiva.

¿Quiénes son los sujetos involucrados en este proceso? ¿Cuáles son los elementos que intervienen en este espacio de experiencia pedagógica? Aquí se plantea lo que Paulo Freire llamaría experiencia gnoseológica. No ha de ser el proceso educativo una mera transmisión de conocimiento, sino un diálogo curioso, un movimiento de análisis entre educador y educando como sujetos cognoscentes. Debe existir una necesidad del educador de ampliar ese diálogo, de conversar, en este caso, no sólo con el alumno, sino también con las otras personas involucradas en el proceso de aprendizaje de Elías: su familia, la docente de apoyo a la inclusión y su APND (acompañante personal no docente).

Durante la pandemia y en medio de esa suerte de educación a distancia en la que los docentes pusimos a trabajar todas nuestras habilidades tecnológicas e inventivas, más que nunca pude observar que las niñas y niños de hoy son capaces de aprender en situaciones adversas. Integré los grupos de WhatsApp de cada grado, así que cada familia a su vez tenía mi número de teléfono personal. La mamá de Elías solía mandarme videos del niño, en los cuales se lo observaba concentrado y disfrutando de las actividades propuestas por mí. Al respecto, quisiera aclarar que, hasta segundo grado, el cuadernillo de inglés de Elías era exactamente igual al del resto de sus compañeros. Hasta ese momento, la propuesta de las clases se centraba en el trabajo oral y auditivo, ya que al estar la capacidad de escribir de los alumnos aún en proceso y el tener sólo cuarenta minutos por semana, surgió la necesidad de basar las clases en habilidades que ellos dominaran.

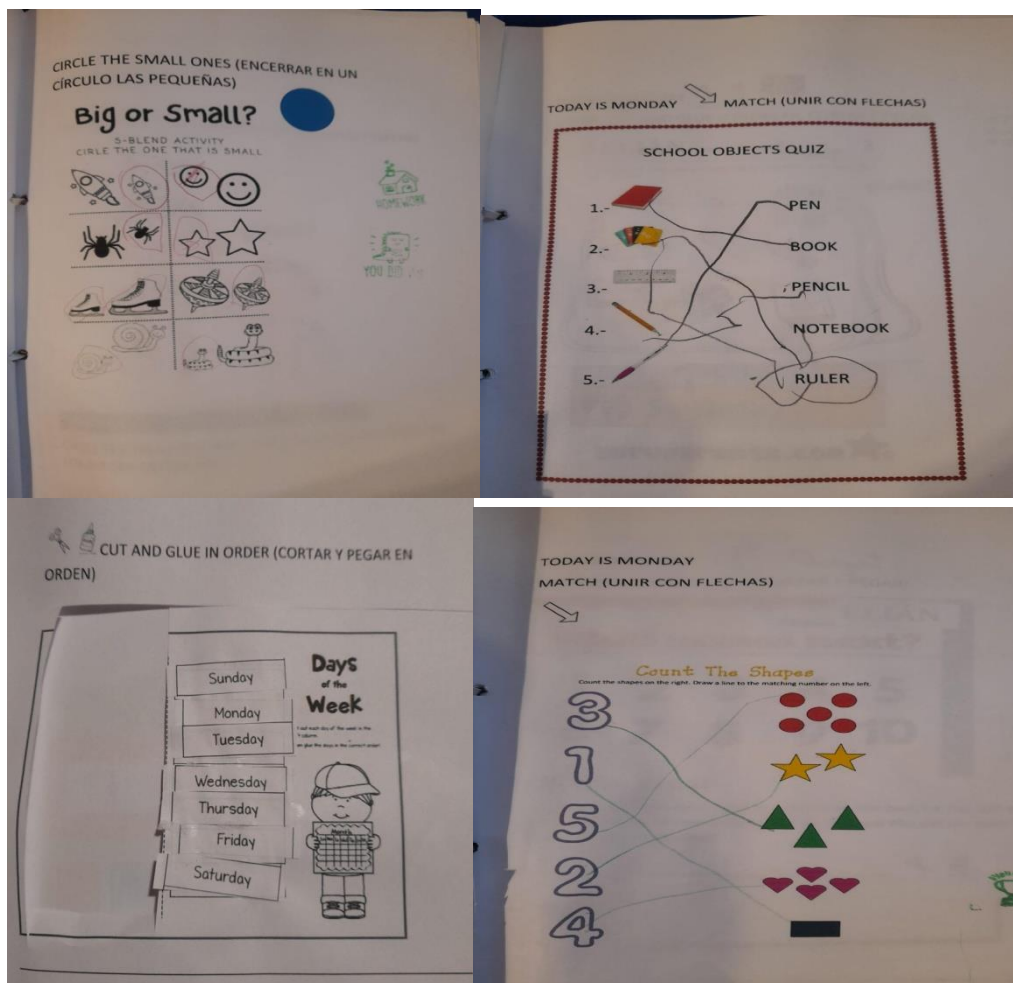


Ya en tercer grado, con una presencialidad plena, y con la necesidad de ir adentrándonos cada vez más en la escritura, surgió el interrogante: si Elías no puede escribir ¿cómo vamos a hacer para que aprenda los mismos saberes que sus compañeros? Entonces comencé a dialogar con su DAI y su APND y a observar más detenidamente qué era lo que el niño podía hacer. Elías podía unir con flechas, marcar, encerrar en círculos y pegar. Fue su mamá quien me orientó a identificar que pegar era significativo para él. A este ejercicio Zemelman lo llamaría colocarse frente a la realidad... “¿qué es colocarse frente a la realidad? Significa construir una relación de conocimiento, la cual es el ángulo desde el que yo me comienzo a plantear los problemas susceptibles de teorizarse.” (p.8).

Es en este momento que se fue construyendo una especie de red para poder tejer lo que sería el proyecto pedagógico individual pensado para Elías. Una acción o acciones que ponen al docente en el centro de la escena en la toma de decisiones. A decir de Juárez y Álvarez: “No es lo mismo que desde la Administración Central los decisores políticos piensen al docente como un obrero ejecutor de planes, programas y proyectos, ya definidos en otros ámbitos, a que se lo reconozca sujeto creador -actor y productor- del conocimiento que despliega, indaga y construye en el desarrollo mismo de su trabajo de educador. Por ende, al calor de estos debates vamos forjando resistencia a que se nos expropie esta capacidad creadora, que en la acción concreta se traduce en la denuncia y demanda de nuevas y mejores condiciones de trabajo. Esto es, de espacios y tiempos en la escuela que posibiliten esta práctica democratizadora.” (p. 12).

El resultado fue la creación de un material, especialmente diseñado para Elías, basado en la observación y en el intercambio con quienes somos parte de esta situación educativa. Es una adaptación del cuadernillo que tienen sus compañeras y compañeros, pero con actividades que él sí puede realizar. Los saberes son los mismos, lo que cambia es el acceso, las actividades propuestas. Por ejemplo, unir con flechas, colorear, marcar, pegar. Cada consigna está indicada con pictogramas que representan la acción o acciones a realizar. En las clases se observa que Elías logra llevar adelante las propuestas, a veces con ayuda de su APND o mía, y otras de manera autónoma. Seguidamente se presentan algunos ejemplos de las configuraciones didácticas realizadas para este alumno.





A modo de conclusión, quisiera resaltar lo importante y movilizante que ha sido para mí ser capaz de pensar y diseñar este material. Particularmente, porque me hizo entender que poder crear actividades que sean de utilidad para un niño con discapacidad, no es tarea exclusiva de personas expertas dado que al poner a dialogar a todos los actores que intervienen en la escolaridad de este niño, se logró generar un material acorde a sus necesidades.

La elaboración de materiales propios, la selección y adaptación de los mismos para poder atender a las necesidades de nuestros alumnos, se convierte en una labor cada vez más necesaria debido a las trayectorias diversas que encontramos en el aula.

Consecuentemente, es necesario que el docente se conciba como el pilar fundamental al momento de pensar y diseñar las actividades que llevará adelante en el aula.

Referencias

Apple, M. (2008) *Ideología y Curriculum*. (Traducción: Lassaletta, Rafael) Ediciones Akal.



- Bernal K. y Ramos B. “Aprendizaje del idioma inglés en la educación especial a niños con autismo” Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. 2022. Mexico.
- Connell, R.W. (1997). *Escuelas y Justicia Social*. Capítulo IV. Morata.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ley 26.378. (2008) El Diario. (22 de abril 2023) *La Educación Inclusiva pampeana en el Consejo Federal de Discapacidad*. <https://www.eldiariodelapampa.com.ar/la-pampa/15729/la-educacion-inclusiva-pampeana-en-el-consejo-federal-de-discapacidad>
- Ibaceta Gonzalez, B. y otros. “Enseñanza del idioma inglés en alumnos con Trastorno del Espectro Autista en la Región de Valparaíso”. Tesis para optar al título profesional de Profesora de Inglés y al grado académico de Licenciada en Educación.2020. Universidad de Viña del Mar. Chile.
- Juarez, N. y Álvarez, G. (2011). Investigación educativa y trabajo en red Educadoras y educadores que hacen Investigación. Relatos de un Encuentro. Capítulo II. Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores que hacen Investigación desde la Escuela. Olavarría.
- Rodríguez, L. *Producción y transmisión del conocimiento en Freire*. Red de bibliotecas virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe.
- Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: CLACSO <https://www.clacso.org/la-cruel-pedagogia-del-virus/>
- Sirvent, M. *El proceso de investigación*. (Revisión 2006). Ficha de cátedra. https://iidesju.net/wordpress/wp-content/uploads/2021/10/Sirvent_El_proceso_de_investigacion-3.pdf
- Torres Santomé, J. (2017). Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas. Morata
- Zemelman, H. (2001) [Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas](#). Paper. Instituto pensamiento y cultura en América A.C. México.



El derecho a la educación de niñas y niños: el juego como centro de las experiencias educativas

Raúl Menghini

menghini@uns.edu.ar

Universidad Nacional del Sur

Martina Silva

Universidad Nacional del Sur

Silvina Viozzi

silviozzi@hotmail.com

Universidad Nacional del Sur

Introducción

El juego es una actividad central de niñas y niños, en tanto es base de los procesos de simbolización y de interacción con los demás sujetos y objetos. Actividad de disfrute y placer, pero que, al mismo tiempo debe ser acompañada y enseñada, se trate de juegos reglados o no. En este sentido, el juego se constituye en un derecho humano fundamental para ellas y ellos, porque además permite el crecimiento y desarrollo saludable en sus diversas dimensiones.

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación que venimos desarrollando en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur, denominado “El derecho a la educación en el Nivel Inicial: políticas, instituciones y sujetos”. En este caso, consideramos al juego como derecho y como parte de la estrategia de enseñanza y contenido a enseñar en la educación inicial.

A continuación, vamos a dar cuenta de la principal legislación internacional, nacional y de la provincia de Buenos Aires. Luego analizaremos el actual Diseño Curricular para el Nivel Inicial y el lugar que ocupa el juego, para finalmente agregar algunas consideraciones sobre el juego que permitirán ampliar la mirada como derecho y advertir las derivaciones para el aprendizaje y la enseñanza en la educación inicial.

La legislación internacional y nacional sobre derechos de niños y niñas

Si bien en el marco de los Estados modernos los niños y niñas fueron parte de las preocupaciones, durante el siglo XX estos también comenzaron a ser parte de la agenda política internacional, en el marco de las distintas declaraciones de derechos humanos que se dieron a partir de mediados de siglo. Así, se sostuvieron importantes debates que contribuyeron a posicionar a las infancias en las discusiones de la agenda pública y



estatal, consagrando los derechos de niños, niñas y adolescentes como parte de los Derechos Humanos.

El proceso seguido dará lugar a la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño sancionada en 1989, que en nuestro país se aprueba mediante la Ley 23.849/90. En ella se definen las obligaciones y las responsabilidades que el Estado y otros actores como las familias, equipos de conducción, docentes y profesionales de la salud, entre otros, deben cumplir para garantizar los derechos de niñas, niños y adolescentes.

Básicamente, se reconocen a las y los niñas y niños como sujetos de derecho, dejando de lado la consideración anterior como objeto de políticas y de tutela. Al respecto, el artículo 3° de la Convención señala: “En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño”. Según Lanzavecchia (2018), al interés superior se lo debe comprender “como una "consideración primordial" en materia de regulación normativa y actividad administrativo-jurisdiccional, las cuales deben conformarse en miras de éste”.

Un paso fundamental para explicitar los derechos de la niñez se produjo en el año 2005 con la sanción de la Ley N.º 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, que considera como tales a toda persona hasta los 18 años (artículo 2°) y vuelve a reafirmar el interés superior del niño entendiéndolo como “la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos en esta ley” (artículo 3°). Y agrega que se debe respetar: a) Su condición de sujeto de derecho; b) El derecho de las niñas, niños y adolescentes a ser oídos y que su opinión sea tomada en cuenta; c) El respeto al pleno desarrollo personal de sus derechos en su medio familiar, social y cultural; d) Su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales; e) El equilibrio entre los derechos y garantías de las niñas, niños y adolescentes y las exigencias del bien común; f) Su centro de vida. Se entiende por centro de vida el lugar donde las niñas, niños y adolescentes hubiesen transcurrido en condiciones legítimas la mayor parte de su existencia.

Sin duda, los ítems detallados dan cuenta de los alcances y principios del nuevo paradigma acerca de la niñez, que se dio a partir de la Convención y las leyes nacionales que se derivaron de ella.



Los derechos de niñas y niños en la legislación educativa

Sobre la base de la legislación internacional y la nacional de orden macro, aquí vamos a centrar el análisis en las principales regulaciones sobre la educación y en particular aquellas que han permitido avanzar en la garantía de derechos para niñas y niños.

Específicamente aquí interesa focalizar en aquellas que han permitido la organización y consolidación del Nivel Inicial, por donde transitan niñas y niños a partir de los 45 días:

*La Ley de Educación Nacional (LEN) 26.206/06 que consagra que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado (artículo 2°). En lo relativo al Nivel Inicial, la LEN amplía lo prescripto en la Ley Federal de Educación (LFE) 24.195/93 y detalla los dos ciclos del Nivel Inicial, a desarrollarse en jardines maternos y de infantes. En el artículo 18 se señala: “La Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años, siendo obligatorio el último año”. Y, además, obliga a las provincias a universalizar la sala de 4 años.

*La Ley 27.045/14 que estableció la “obligatoriedad” de la sala de 4 años, modificando los artículos 16 y 18 de la LEN. Deja expresamente establecido que los dos últimos años del Jardín de Infantes son obligatorios y fija la obligación del Estado Nacional y las provincias para “universalizar los servicios educativos para los/as niños/as de tres (3) años, priorizando la atención educativa de los sectores menos favorecidos de la población” (artículo 4°).

*La Ley 27064/14 de Regulación y Supervisión de Instituciones de Educación no incluidas en la Enseñanza Oficial, que brindan cuidado y educación a niños de 45 días a 5 años. Según el artículo 1°, incluye a las instituciones “de gestión estatal, privada, cooperativa o social y que podrán pertenecer a organizaciones con y sin fines de lucro, sociedades civiles, gremios, sindicatos, cooperativas, organizaciones no gubernamentales, organizaciones barriales, universidades, comunitarias y a otras similares...”. Por otra parte, el artículo 4° detalla el tipo de instituciones: Jardines maternos, Jardines de infantes, Escuelas infantiles (atienden a los niños desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive), Centros de desarrollo infantil, y otras como salas de juego, servicios de atención a la primera infancia a domicilio u hospitalarios, en contexto de privación de la libertad de niños y niñas nacidos/as o criados/as en estos contextos, o cualquiera sea su denominación como persona legal. Si bien esta ley aún no fue reglamentada, parece importante destacar algunas cuestiones de importancia para la educación, que ya hemos señalado en



otro trabajo (Menghini, Salinas y Antoñanzas, 2019): la supervisión pedagógica por parte de las autoridades de los respectivos ministerios de educación; la obligación de las instituciones privadas que cuentan con salas de 4 y 5 años, de incorporarse a la enseñanza oficial; la obligación de todas las instituciones de seguir los lineamientos curriculares y disposiciones pedagógicas nacionales y de las provincias respectivas; y la prescripción de que todas las actividades deben estar a cargo de personal con título docente, salvo los Centros de Desarrollo Infantil.

Por otro lado, en la provincia de Buenos Aires hay que citar a la Ley de educación 13.688/07 que, si bien en términos generales es una réplica de la Ley de Educación Nacional 26206/06 -en lo relativo a su orientación teórica y política y en la estructura y objetivos de los niveles del sistema educativo-, ya en 2007 avanzó consagrando la obligatoriedad de los 2 últimos años del Nivel Inicial, vale decir la que incorporó la sala de 4 años como parte de la escolaridad obligatoria.

El Diseño Curricular para el Nivel Inicial en la Provincia de Buenos Aires y el derecho a la Educación

La Provincia de Buenos Aires ha sido pionera en la consideración del Nivel Inicial y tempranamente esto se tradujo en la obligatoriedad de las salas de 3, 4 y 5 años a partir de la Ley Simini (Ley 5096/46). Al respecto, resulta necesario contextualizar la ley y su propuesta de que los jardines de infantes fueran la antesala de la escuela primaria. Si la primaria representaba la escolaridad, estas salas eran una etapa previa de preparación (Harf, 1997) que se denominó “preescolar”. Si bien tuvo una corta duración porque fue derogada por la Ley 5650/51 -durante el mismo período de gobierno peronista- y quitó la obligatoriedad a estas salas y las convirtió en voluntarias, habrá que esperar a 1994 para que la ley 11612/94 le dé entidad a la educación inicial como un Nivel del sistema educativo y establezca la obligatoriedad de la sala de 5 años. Y luego, ya entrados a este siglo XXI, la ley 13688/07 que ya hemos comentado extenderá la obligatoriedad a la sala de 4 años.

Con respecto a los diseños curriculares, en los últimos años se ha asistido a la sucesión de estos documentos que fueron impulsados por los gobiernos de distinto signo político:

*El Diseño Curricular de 2008, caracterizado por la construcción de una sociedad pluralista que reconoce semejanzas y singularidades de cada sujeto avanza en la explicitación de áreas de enseñanza (donde el juego es una de ellas), formulación de



orientaciones didácticas para las distintas áreas, para la intervención docente y para la evaluación. Algo para destacar es que cada área de enseñanza está fundamentada teóricamente a partir de aportes de diversos autores que en general son referentes nacionales o de la provincia de Buenos Aires en el tema y que, además, se encuentran citados en la bibliografía.

*El Diseño Curricular de 2018 actualizó el anterior e incluyó algunas novedades como: capacidades, propósitos, ámbitos de experiencias e indicadores de avance, así como la reconfiguración de las áreas de enseñanza. Hay que señalar que el juego aquí no aparece específicamente en un área, sino que se diluye en las demás áreas y ámbitos de experiencia, considerándolo transversal a todos. Este diseño fue aplicado casi sobre el final de la gobernación de María Eugenia Vidal y generó confusión en la docencia que, en términos generales, seguía utilizando el anterior diseño en combinación con el nuevo.

*El Diseño Curricular de 2022: entre 2021 y 2022 desde la Dirección del Nivel trabajaron en la construcción de un nuevo diseño curricular que se difundió en 2022, fue aprobado rápidamente bajo la Resolución 2022-3724 de la DGCE y comenzó a aplicarse en 2023. Este nuevo diseño recupera en gran parte el que estuvo vigente en los gobiernos peronistas de 2008 a 2015. Apuesta a la centralidad de la enseñanza y la democratización del Nivel Inicial en la provincia de Buenos Aires. En este diseño se restablece el área de Juego, cuestión que da cuenta de la consideración del lugar central que tiene en las experiencias infantiles para el aprendizaje, por lo que resulta fundamental considerarlo en la enseñanza. “El juego es un derecho de niñas y niños de reconocido valor en relación con el bienestar subjetivo, resolución de problemas, imaginación y el desarrollo del lenguaje.” (p.240). Ciertamente, este tema y su inclusión o exclusión -como área de enseñanza o no- en los diseños curriculares resulta ser un parteaguas en los debates acerca del lugar que ocupa tanto en el aprendizaje como en la enseñanza.

Finalmente hay que destacar que el nuevo diseño curricular fija algunos lineamientos básicos y transversales para todo el Nivel, que comprenden: la interculturalidad, la educación sexual integral, la educación ambiental integral y la inclusión educativa, en línea con las leyes nacionales y principios de política nacional y provincial. Según el Diseño Curricular para la Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires (2022), este: “asume una posición y una responsabilidad pública indelegable: la del cuidado y la enseñanza de calidad de las infancias bonaerenses en clave de igualdad, de derecho al



ambiente, a la educación sexual integral, desde un enfoque educativo inclusivo que pone en juego distintos saberes, experiencias e identificaciones en relación con el género y la sexualidad, la discapacidad, las nacionalidades y la diversidad étnica, las clases sociales y las diferentes territorialidades.”(p.20)

De esta manera, podemos afirmar la íntima relación entre el derecho a la educación como principio rector y su expresión y materialización en los diseños curriculares, en tanto promueven, favorecen y garantizan el derecho al juego o bien lo diluyen, lo obturan o no lo ponen en el centro de las actividades de enseñanza y de aprendizaje del Nivel.

De acuerdo a lo explicitado en el Reglamento General de las Instituciones educativas, en su artículo 255, establece: el Estado garantiza la justicia social en el ejercicio del derecho social a la educación, para ello debe asegurar la participación del conjunto de la comunidad educativa, promoviendo el compromiso de todos los actores involucrados para la remoción de los obstáculos de cualquier orden que, limitando de hecho la igualdad y la libertad, impidan o entorpezcan el pleno desarrollo educativo de los alumnos y en especial de los niños y adolescentes y su efectiva inclusión en la sociedad. (p.74).

En consonancia con esto, Bonal (2010) afirma: “el derecho a la educación es mucho más que el derecho a estar en la escuela” (p.182). Así, la escuela puede ser concebida como un espacio para garantizar y promover derechos comprendiendo la relevancia de estos y formando sujetos con intención de ofrecer las herramientas necesarias para defenderlos.

El juego en la Educación Inicial: fundamentos del derecho

El juego es una actividad fundamental en el proceso de aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas. Se entiende como una actividad natural y espontánea que les permite explorar, experimentar, descubrir, crear, comunicar y relacionarse con su entorno y con los demás, esa disposición al juego debe, al mismo tiempo, ser enseñanza y aprendida. Al respecto, podemos acordar con Violante (2011) en “la centralidad del juego cuando se piensa especialmente en los contenidos de enseñanza y las formas de enseñar a los niños pequeños”.

En la actualidad, el juego constituye una herramienta esencial en el ámbito del Nivel Inicial. Vygotski (1988) lo define como una actividad guiada internamente, a partir de la cual los/as niños y niñas crean por sí mismos un escenario imaginario en el que pueden



ensayar diversas respuestas a eventuales situaciones complejas sin temor a fracasar, actuando por encima de sus posibilidades de ese momento. De este modo, los y las niños y niñas pueden “suspender” su representación del mundo real, para establecer una realidad alternativa, posible en la construcción del “como si” (Sarlé, 2006).

Por su parte, Winnicott (1962) sostiene que el juego es una experiencia siempre creadora, una vivencia en el continuo espacio-tiempo, una forma básica de vida. El autor sugiere que la zona de juego no es una realidad psíquica interna, sino que se encuentra fuera del individuo, pero no en el mundo exterior. En ella el niño y la niña reúnen objetos o fenómenos de la realidad exterior y los usa al servicio de una muestra derivada de la realidad interna o personal.

Se considera que el juego es una herramienta sumamente significativa para el desarrollo de habilidades y destrezas, que le posibilita a los niños y niñas enfrentar retos de la vida cotidiana y adaptarse a su entorno social. Se entiende al juego como un componente central en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, considerándolo una actividad completa e integral que involucra aspectos cognitivos, emocionales, sociales y físicos, y que permite a los niños y niñas aprender de manera lúdica y significativa. En este sentido, el juego les permite adaptarse al mundo que les rodea, apropiarse de él y enfrentar los desafíos que se les presentan.

Es así como el juego es reconocido como parte de los derechos de las infancias, tal como hemos señalado en apartados anteriores. “Asumir el juego como derecho de las infancias requiere, entonces, propiciar tiempos, espacios, objetos para jugar, pero también facilitar la participación de los niños y niñas en situaciones lúdicas y juegos diversos que puedan disfrutar solos o con otros.” (Rodríguez Sáenz y Sarlé, 2022. p. 27).

De este modo, se recupera el juego tanto como actividad social y cultural y, por lo tanto, se lo incorpora en la planificación de situaciones de enseñanza que permiten a los niños explorar y experimentar en un ambiente seguro y estimulante. Según Valiño (2006), jugar implica y demanda diferentes procesos: análisis, combinación, comparación de acciones, selección de materiales a partir de criterios y producción de argumentos. Estos procesos constituyen el capital cognitivo necesario para todos los aprendizajes específicos presentes en las áreas curriculares.

El juego, por otra parte, ha sido un tema de suma importancia en la producción teórica desde la Psicología, como en el caso de Piaget quien sostiene en su teoría sobre el desarrollo cognitivo infantil que los principios de la lógica comienzan a instalarse antes



de la adquisición del lenguaje, generándose a través de la actividad sensorial y motriz del bebé en interacción e interrelación con el medio, especialmente con el medio sociocultural. Según sus estudios, existen diferentes etapas en el desarrollo evolutivo de niños y niñas.

“La importancia que Piaget otorgó a la actividad y a la interacción con otros en el proceso educativo permean su conceptualización de la educación orientada al desarrollo cognoscitivo. La buena pedagogía debe implicar la presentación de situaciones para que el niño y la niña experimenten; es decir, realicen actividades con la intención de ver qué ocurre, manipulen símbolos, formulen preguntas y busquen sus propias respuestas, comparen y discutan sus hallazgos con los de sus compañeros y compañeras” (Rodríguez Arocho, 1999).

Para Vigotsky (2006), el juego es una actividad imaginaria que pone en suspenso el sentido habitual de las acciones y relaciones sociales. Al mismo tiempo, considera que se trata de una actividad siempre reglada ya que las y los jugadores participan de manera organizada, logrando coherencia y cohesión en la dinámica de cada juego. El juego se convierte en un espacio de aprendizaje, de creación y de imaginación. Desde lo afectivo permite probarse, adquirir mayor seguridad, propiciando una mayor autoestima. Ciertamente, hay que reconocer que las investigaciones y producciones teóricas de la psicología y otras disciplinas han permitido dar sustento a la consideración del juego como un derecho de niños y niñas, en tanto se trata de un derecho básico y fundamental para el desarrollo integral desde las edades más tempranas.

¿Por qué enseñar a jugar?

Planificar y llevar adelante el juego implica una actividad donde se deben tener en cuenta la diversidad de infancias y las experiencias de juego que tengan las mismas dado que constituye una práctica social insustituible. Esto implica que la consideración acerca del rol del adulto en la organización de estos juegos es clave, ya que su función es disponer y preparar un contexto significativo para el aprendizaje. En este sentido, resulta importante que las niñas y los niños accedan a diferentes juegos y juguetes sin asociar su uso a un género en particular, y al mismo tiempo potenciar un uso diversificado de los materiales para jugar.

Cada juego se enseña desde una lógica propia, porque es desde esta referencia que se podrán generar condiciones de enseñanza acordes a las características de los tipos de



juego y de cada juego. Según Valiño (2012), “jugar implica y demanda procesos de análisis, de combinación, de comparación de acciones, de selección de materiales a partir de criterios y de producción de argumentos. Estos procesos constituyen el capital cognitivo necesario para todos los aprendizajes específicos que integran las áreas curriculares. Esta manera de analizar el juego permite comprender que jugar es en sí mismo un indicador de desarrollo cognitivo, social y afectivo.” (p.3).

Desde esta perspectiva, es oportuno diseñar con anticipación variaciones sobre los juegos para presentar alternativas o intervenciones orientadas hacia la complejización de la experiencia. Cuando el juego es una actividad compartida, se constituye un foco de interés común que impulsa la negociación entre pares mediada por el lenguaje y los objetos.

De acuerdo con el Diseño Curricular para la Educación Inicial de la provincia de Buenos Aires, se consideran tres tipos de juego, cada uno con su lógica y formato. Así, se enuncian el juego dramático, el de construcciones y el reglado.

Finalmente, hay que señalar que el docente en relación con el juego y sus distintos tipos ocupa un lugar clave. Es promotor y garante de este. Su disposición tanto cultural como corporal son imprescindibles a la hora del juego en niños y niñas. Es responsable de organizar el tipo de juego, el tiempo definiendo la frecuencia para la sistematización de estos, los espacios, los materiales y los agrupamientos, promoviendo la implementación de propuestas lúdicas en el ámbito del jardín de infantes y oficiando de mediador para que el juego se haga presente en las salas. En cualquier espacio del jardín deben darse las condiciones para que el juego se convierta en acto; acto planificado por el docente, para que verdaderamente tenga valor tanto cultural como pedagógico-didáctico.

La intervención oportuna del adulto en las propuestas ofrecidas a las niñas y los niños determina la forma en que enriquecen sus juegos y se apropian de los mismos. Valiño, G. (2012) sostiene al respecto: “Considerar al juego como derecho de la infancia y fundamentalmente reconocerlo como actividad clave para el desarrollo infantil, implica trascender cierta tradición que lo ubica como recurso pedagógico-metodológico.” (p.3).

A modo de cierre

El recorrido por la legislación internacional, nacional y provincial, los Diseños Curriculares del Nivel Inicial y los aportes teóricos permiten fundamentar que el juego es un derecho fundamental de las infancias, que debe ser recuperado y garantizado en los jardines de infantes para su enseñanza y aprendizaje. Su inclusión como área de



enseñanza en el Diseño Curricular actual da cuenta del valor que se le otorga en tanto política pública y resulta ser una prescripción fundamental para el trabajo de las/os docentes.

Referencias

- Lanzavechia, G. (2018) “Interés superior del niño en el Código Civil y Comercial de la Nación”. Sistema Argentino de Información Jurídica (SAIJ) Secretaría de Justicia del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.
- Rodríguez Arocho, W. (1999) “El legado de Vygotski y de Piaget a la educación”. Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 31, núm. 3. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Colombia.
- Tarabini, A. Bonal, X y Verger, A. (2010)
- Sarlé, P. (2006), Enseñar el juego y jugar la enseñanza, Buenos Aires, Paidós.
- Sarlé, P. (2008). Enseñar en clave de juego. Buenos Aires, Noveduc libros.
- Sarlé, P. y Rodríguez Sáenz, I. (2022) El juego, el cuidado y los aprendizajes en la primera infancia. Orientaciones a los equipos de conducción, serie La presencialidad en los servicios de educación y cuidado para la primera infancia en el contexto de covid-19, primera edición, Buenos Aires, UNICEF Argentina.
- Valiño, G. (2006) Encuentro Regional de Educación Inicial: “Intercambio para el fortalecimiento de políticas en educación inicial”. Ponencia: “El juego en la infancia y en el nivel inicial”.CABA
- Valiño, G. y Picco, P. (2012) El juego como campo de experiencias en educación inicial. Diseño e implementación de recorridos didácticos. Fundación Bunge y Born. Bahía Blanca.
- Vygotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Crítica, Grupo editorial Grijalbo.
- Winnicott, D. W. (1971). Realidad y juego. Editorial Gedisa.

Documentos

- Ley Simini (Ley 5096/46). (1946)
- Ley 23.849/90. Convención nacional de los derechos del niño. (1990)
- Ley Federal de Educación (LFE) 24.195/93. (1993)
- Ley N.º 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. (2005)



Ley de Educación Nacional, N° 26.206. (2006)

Ley de educación 13.688/07. (2007)

Ley 27064/14. Regulación y Supervisión de Instituciones de Educación. (2014)

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Diseño curricular para la educación inicial. (2008). La Plata. Argentina.

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Diseño curricular para la educación inicial. (2018). La Plata. Argentina.

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Diseño curricular para la educación inicial. (2022). La Plata. Argentina.

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires. (2012) La Plata. Argentina.



Repensando prácticas administrativas y escolares alrededor de la institucionalización de derechos de las infancias

María Catalina Munuce
catimun@gmail.com

Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires

La condición jurídica de niños, niñas y adolescentes (NNA) ha sido motivo de reconfiguración constante desde inicios del siglo XX, involucrando discusiones acerca de la categoría infancia/s y los modos de protegerla. La Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) -y la legislación nacional y provincial que se adecua a este tratado- introdujo la concepción del/a niño/a como sujeto de derechos, proponiendo la ciudadanía plena y la asunción de una postura garantista. El nuevo paradigma requiere de un posicionamiento y rol activo de las instituciones escolares y sus actores respecto de su efectivo cumplimiento; asumiendo una mirada de integralidad y su parte de corresponsabilidad ante la detección de posibles situaciones de vulneración. El trabajo en red y la intervención conjunta entre la institución escolar y el servicio local (SL) se propone –desde la normativa gubernamental- como la forma en que debe abordarse la restitución de derechos; en tanto la intervención de estos últimos se caracteriza por la búsqueda de consensos y el compromiso de los/as actores/as directos de la situación planteada. Se considera la posibilidad de medidas excepcionales (ME) de protección¹⁰ ante el fracaso de las medidas ordinarias de protección las cuales serán solicitadas por los SL ante la autoridad judicial. Forma parte de las funciones del equipo de orientación escolar (EOE) detectar e intervenir ante posibles vulneraciones de derechos, las cuales deben ser abordadas dentro del marco legal correspondiente. Se entiende que esto no se produce de manera inocua, sino que los/as actores/as involucrados/as asumen posiciones y llevan adelante acciones que implican toma de posición, interpretando o reinterpretando los marcos legales y disposiciones. Estas acciones, a su vez, están atravesadas por tramas institucionales y de poder, traduciéndose en prácticas que,

10 De acuerdo a la Ley N° 13.298/07 en su art. 35 (inc. H) refiere al Abrigo y Guarda institucional. Estas implican la separación del NNA de su medio familiar; representando una medida extrema, subsidiaria y restringida en el tiempo a la que se debería evitar llegar (Pellegrini, 2010).



aplicadas sobre los sujetos, producen marcas sobre la subjetividad de aquellos/as a los/as que se intenta proteger.

El objetivo de la investigación¹¹ llevada a cabo tuvo como propósito analizar los procesos locales de institucionalización de derechos en una escuela primaria pública de una ciudad intermedia de la provincia de Buenos Aires, haciendo foco en las prácticas discursivas (PD) que llevaron adelante integrantes de los equipos de profesionales intervinientes ante la detección de vulneración de derechos. El interés se centró principalmente en situaciones que desembocaron en la toma de una ME de protección. Entendiendo a estas prácticas discursivas (Foucault, 1970) como una vía de acceso posible para enlazar tanto la genealogía de ese proceso de institucionalización, es decir, los procesos políticos de conformación de la condición jurídica de la infancia, así como la micropolítica. Siendo esta la que se despliega alrededor de las formas que va adquiriendo el gobierno de las infancias en el nivel local y su contextualización en discursos situados tanto en lo administrativo -SL-, como en lo escolar – los EOE- y otras organizaciones sociales (Centro de Día/CdeD); todos ellos actores centrales del dispositivo¹² local de promoción y protección de derechos (DLPPD).

Se utilizó una estrategia metodológica cualitativa de carácter inductivo, con un tipo de diseño para el estudio de caso único con múltiples unidades de análisis (Stake, 1998; Forni, 2010). Se apeló a la información proveniente de fuentes primarias y secundarias. Respecto de las primeras se realizaron entrevistas semiestructuradas a los/as profesionales de los equipos antes mencionados. Respecto de las segundas, se trabajó con normativas sociales, educativas y judiciales- básicas y derivadas- del ámbito nacional, provincial e institucional (Munuce, 2022).

A través de una investigación exploratoria inicial con Inspectores/as de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (MPCPS), quienes están a cargo de supervisar los EOE, se obtuvieron datos relevantes que permitieron identificar aquellas escuelas de nivel primario en las que se implementaron intervenciones con los SL; seleccionando la más representativa en diversidad de casos.

11 Las medidas excepcionales de protección de derechos y las prácticas discursivas de las instituciones educativas del nivel primario”. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Dirigida por la Dra. Liliana Martignoni. Defendida y aprobada el 14/10/2021.

12 Dispositivo entendido como aquella red de relaciones que pueden establecerse entre “elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no-dicho” (Castro, 2004:149).



A lo largo del trabajo de campo fue posible visibilizar un conjunto de enunciados utilizados con regularidad por los/as distintos/as actores/as, volviéndose formas de hablar en un tiempo y espacio definidos para un área social, geográfica y económica dada (Foucault, 1970) -en este caso, las formas de cuidado y protección de NNA con derechos vulnerados- cuya enunciación implica una interpretación a la vez que una valoración acerca de sus condiciones de vida para encaminarlas y transformarlas; haciendo impacto en la subjetividad de los/as mismos/as. Se trata de comprender cómo construyen su experiencia de trabajo, cómo dan sentido a las orientaciones que reciben, elecciones, decisiones y qué relaciones de poder se insertan allí (Magistris, 2016).

Desde el punto de vista legal, el sistema de promoción y protección funciona a partir de la vulneración o amenaza de vulneración de algún derecho, distanciándose así de la idea tutelar del “riesgo” o de la situación irregular. Aunque se puede detectar que el término vulneración resulta polisémico. Podemos considerar prácticas discursivas (PD) a ciertas enunciaciones que además de implicar una valoración conllevan un determinado accionar relacionado a ellas. Algunas PD identificadas fueron: maltrato, ausentismo o discontinuidad escolar, cultura de crianza inapropiada, entre otras. El maltrato constituye hoy “un intolerable” (Bourdelaís y Fassín en Grimberg, 2010). La integridad corporal sería uno de los límites aceptados. En la situación extrema de este maltrato se hallaría el abuso sexual, percibido como el mayor de los “intolerables”. A su vez, la PD más mencionada entre los/as actores/as del sistema educativo es la del ausentismo, así como la discontinuidad escolar afectando directamente el derecho a la educación. Tanto los motivos económicos producto de la desigualdad como la falta de ofertas educativas cercanas al domicilio del niño/a serían algunas de las causas expresadas, aunque los/as actores/as escolares en sus PD colocarían el foco de la responsabilidad en las familias. Por su parte, la “cultura de crianza inapropiada” resulta una PD en la cual la cultura del/a otro/a aparece como “inapropiada”, lo que habilitaría a intervenir para “corregir”, “guiar” a través de la intervención de un “acompañante familiar” y que muchas veces encuentra resistencias por parte de las familias. Puede entenderse esta práctica como una de las nuevas formas de tutelaje sobre ciertos sectores de la sociedad.

Las tensiones detectadas entre los/as distintos/as actores/as del dispositivo parecieran indicar que los procesos de institucionalización de derechos si bien se van realizando en base a acuerdos, éstos no son tan sencillos de lograr; jugándose allí diversas cuestiones sobre la interpretación legítima acerca de las necesidades de NNA y las maneras de intervención sobre ellos/as (Fraser, 1991 en Magistris, 2016).



Se pueden sintetizar algunas conclusiones mencionando que las PD de los/as actores/as escolares tienden a indicar principalmente a las familias -especialmente a las madres y secundariamente a los padres- como los/as causantes de la vulneración de derechos que se detectan en los/as niños/as, invisibilizando razones de índole política –como la falta de ofertas educativas o insuficientes equipos interdisciplinarios distritales (EDI)-. Las intervenciones apuntan sobre todo a derivar a las familias a profesionales del campo de la psicología o sugerir la ayuda de organizaciones propias como son los centros de orientación familiar (COF) o externas -centros de día (CdeD)- al sistema educativo para que acompañen a las familias, despolitizando el problema de desigualdad social que suele atravesar a las mismas. La noción de vulneración que estaría operando en las situaciones observadas en el campo, mostrarían un entramado complejo de actuaciones en las que se entrecruzan lógicas de la promoción de derechos con otras del patronato; especialmente en los casos en que la ME o Abrigo se entiende como la medida salvadora de los/as niños/as de una familia que los/as maltrata y abandona. Asimismo, se debe señalar una ostensible falta de recursos estatales¹³ para la asistencia de las infancias y las familias, lo que impulsa a los/as actores/as corresponsables a solicitar una ME de protección que se visualiza como salvadora. Otra dificultad detectada refiere a la forma compleja que adquiere -para los/as actores/as escolares en particular- la noción de corresponsabilidad. Se han señalado –como una de sus posibles aristas críticas- las situaciones contradictorias que marcan intervenciones oscilantes entre la “denuncia” para cubrir una práctica profesional y no ser responsables por inacción, hasta la situación de quedar expuestos/as a represalias; encrucijada que lleva a reflexionar sobre la idea de corresponsabilidad y la necesidad de repensar sus implicancias a la hora de dar respuesta a las vulneraciones de derechos. Por otra parte, una vez tomadas las ME de protección, tanto las instituciones previstas para abrigar a las infancias vulneradas –los Hogares Convivenciales- como algunos/as de sus actores/as, tampoco parecen dar respuestas integrales. Se podría aventurar, en este caso, una falta de formación suficiente que logre alejar las prácticas tradicionalmente asociadas al patronato. Sin embargo, la escasez de instituciones y la

13 Como expresa Barna (2015) los SLPPD serían solventados por la provincia a través del Fondo de Fortalecimiento de Programas Sociales y Saneamiento Ambiental (Ley 13.163 y Decreto 609/04). Se invitó a los municipios a adherir al convenio de la ley provincial de promoción y protección de derechos de NNA, y entre los requisitos, éstos debían destinar el 50% de lo recibido por el Fondo de Fortalecimiento al financiamiento del SLPPD. Sin embargo, esta cláusula no era vinculante para que los municipios recibieran los recursos y terminaron utilizándolos discrecionalmente, es decir, no exclusivamente para dichos servicios.



precariedad de las condiciones de funcionamiento remarcan la dificultad asociada a la falta de financiamiento estatal para las políticas de promoción y protección. Así como la insuficiente capacitación en el abordaje de situaciones de vulneración de derechos, por lo que los/as actores/as terminan involucrados en PD que individualizan las problemáticas, desplazando las razones políticas y sociales de fondo que atraviesan a los/as niños/as y sus familias. Podrían encontrarse en estas y otras razones parte de la explicación de la hibridez de unas PD que se debaten entre la construcción de un sistema de protección integral y la supervivencia de prácticas tutelares.

Referencias

- Barna, A. (2015) La gestión de la infancia entre lo local y lo global. Una etnografía sobre intervenciones destinadas a restituir derechos de niños. En: *Dispositivos estatales en el marco de las leyes de promoción integral*. Tesis doctoral. Buenos Aires, FILOUBA.
- Castro, E. (2004) *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Universidad de Quilmes.
- Foucault, M. (1970) *La arqueología del saber*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Forni, P. (2010) “Los estudios de caso: orígenes, cuestiones de diseño y sus aportes a la teoría social”. Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales Universidad del Salvador.
- Grimberg, J. (2010) “De “malos tratos”, “abusos sexuales” y “negligencias”. Reflexiones en torno al tratamiento estatal de las violencias hacia los niños en la ciudad de Buenos Aires”. En: Villalta, C. (comp) *Infancia, justicia y derechos humanos*. UNQUI, Buenos Aires.
- Magistris, G. (2016) *El gobierno de la infancia en la era de los derechos. Prácticas locales de “protección y restitución de derechos de Niños, Niñas y Adolescentes” en dos municipios del conurbano bonaerense*. Tesis doctoral. FCS, UBA. Buenos Aires.
- Munuce, M.C. (2021) *Las medidas excepcionales de protección de derechos y las prácticas discursivas de las instituciones educativas del nivel primario*. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/items/8148193b-f53b-4646-8f33-1f759e6927b6>.



- Munuce, M.C. (2022) Las prácticas discursivas escolares ante la vulneración de derechos: cambios y continuidades entre el patronato y la protección integral. En: *Araujo, S (comp.) Educación pública: procesos, sujetos y prácticas. Espacios en blanco, serie investigaciones*. Tandil. UNICEN/NEES.
- Pellegrini, M.V. (2010). “Medidas excepcionales, abrigo y guarda institucional. Relación entre los organismos administrativos y el sistema judicial”. En: *Temas claves en materia de Protección y Promoción de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes en la Provincia de Buenos Aires*. Instituto de Estudios Judiciales de la Suprema Corte de Justicia de Buenos Aires y UNICEF.
- Stake, R. (1998) *El Caso Único. En Investigación con estudio de caso*. Madrid, Morata.



SEGUNDA PARTE



Intercambios y reflexiones sobre las prácticas educativas en el proceso de formación: Experiencias interdisciplinarias en la Educación Inicial

Verónica Canciani

cancianivero@gmail.com

Marisel Caricato

caricatomarisel@gmail.com

Nancy Iannone

nancyelizabethiannone74@gmail.com

En la carrera del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) perteneciente a la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires de la Ciudad de Tandil (UNICEN), los/as alumnos/as se incorporan a instancias de prácticas educativas desde el segundo año con Prácticas Educativas en el Nivel Inicial I (Observaciones), Prácticas Educativas en el Nivel Inicial II (Acompañamiento) en tercer año y en cuarto año con Prácticas Educativas en el Nivel Inicial III (Residencias) junto a Prácticas Educativas en el Nivel Superior.

En este sentido, como equipo de Prácticas Educativas con el propósito de realizar una construcción colectiva del conocimiento y de dialogar acerca de nuestras prácticas docentes, relataremos una experiencia conjunta llevada a cabo como cierre del ciclo académico 2022, en el “Encuentro Intercátedras de Prácticas Educativas I, II y III”.

Con la realización del encuentro buscamos: brindar oportunidades para que los/as estudiantes puedan realizar un análisis crítico, reflexivo y comprometido sobre las prácticas en diferentes espacios que atienden a las infancias y articulen estas prácticas con las realizadas en los jardines maternos y los jardines de infantes; abrir espacios deliberativos, reflexivos y críticos para construir nuevos conocimientos acerca de las prácticas docentes y de la enseñanza; valorizar el trabajo y la discusión grupal como forma de construcción de conocimiento; favorecer y promover la articulación intra e interdisciplinaria del trayecto de formación; propiciar a una mayor articulación de la Facultad con las comunidades educativas así como la retroalimentación de la docencia; y contribuir al proceso de escritura de experiencias personales y conjuntas que potencien la reconstrucción de sus vivencias y posibilidades creativas reflexiva.

Nos propusimos, particularmente, compartir una mirada reflexiva, crítica y colectiva acerca de las prácticas educativas en la Cátedra de Prácticas Educativas Nivel II,



“Acompañamiento” como propuesta de Prácticas Pedagógicas pre-profesionales en espacios no escolarizados de la ciudad de Tandil.

Las prácticas pre-profesionales requieren una construcción multidisciplinaria factible a partir de la necesaria integración de aportes de los Campos de la Formación General, la Formación Específica y los relativos a las unidades curriculares que remiten a las problemáticas particulares de los niveles para los que se forma (Edelstein, 2015).

Entendemos a la práctica docente como parte de los procesos de formación del/la alumno/a, futuro/a docente, considerándola un lugar de aprendizaje donde se orientará a los/as estudiantes hacia el entendimiento de las acciones de formación curricular para tratar de construir/deconstruir conceptualizaciones que les faciliten la comprensión de la complejidad de la enseñanza, a partir del análisis y reflexión de las prácticas docentes.

Y consideramos que las propuestas de formación necesitan ser pensadas de cara a las nuevas realidades infantiles, atendiendo a contextos diversificados y desiguales.

Los/as profesionales de la educación debemos cruzar fronteras, volver a hilar para reconstruir y rediseñar la práctica docente, donde nuevas configuraciones sociales van y vienen en una enseñanza que no es lineal, reduciendo un método único de enseñanza en este contexto singular y determinado por la experiencia significativa, multiplicidad de sentidos, incertidumbre, diversidad e interculturalidad.

La formación del docente de Nivel Inicial, tradicionalmente se desarrolló enmarcándose en una visión de Infancia ideal y pensando su accionar sólo dentro del Sistema

Educativo, por lo tanto, su formación práctica se realizaba sólo dentro de ese ámbito.

Actualmente, ese horizonte se amplió, considerando fundamental que las prácticas docentes se realicen atendiendo a diferentes contextos y modalidades institucionales: instituciones escolares y otros ámbitos educativos como espacios no escolarizados. Por lo tanto, entendemos que es necesario ofrecer a los/as practicantes diversidad de experiencias formativas y de inserción en distintas instituciones, espacios educativos, que les permitan ir ampliando en el tiempo el sentido de su profesionalidad.

Acordamos con la noción de “Trayecto de la práctica” como una configuración compleja, conformada por una trama de interrelaciones atravesada por múltiples demandas, propias de cada contexto social. Es un espacio de encuentros y desencuentros de diferentes sujetos sociales portadores de saberes, intereses y discursos diversos que circulan entre las instituciones involucradas. (Candia, 2008 como se citó en Anijovich y otras, 2009, p.150)



En los últimos años, los espacios destinados a la educación y atención infantil se han multiplicado, dando lugar a una multiplicidad de propuestas que se han denominado como “no formales”, “informales” o “no escolarizadas” (al hablar de “educación no escolarizada” hacemos referencia a todas aquellas propuestas educativas, generadas desde diferentes instituciones gubernamentales y no gubernamentales, fuera del espacio escolar).

En este caso particular, apuntamos a aquellas prácticas pedagógicas destinadas a la infancia en diversos contextos; en programas que den respuesta a la promoción comunitaria, la animación sociocultural y el mejoramiento de las condiciones de vida de niños/as y jóvenes, ya sean públicas y/o privadas.

En definitiva, “la inscripción contextual e institucional del conjunto de las actividades involucradas en el campo de la práctica docente, adquiere especial importancia al plantear acciones en el marco de otros espacios sociales que educan, en la interacción con otras organizaciones que desarrollan propuestas educativas. En este marco, la tarea de la formación será la de resignificar el vínculo de los estudiantes con la comunidad, ampliando su visión y diseñando estrategias didácticas para incorporarlas en el espacio escolar” (Edelstein, 2015, p. 7-8).

En el año 2022, las Prácticas Pre-profesionales en espacios no escolarizados (PPENE) se llevaron a cabo en conjunto con los/as alumnos/as practicantes en la Ludoteca Comunitaria en la Universidad Barrial perteneciente a la FCH-UNICEN.

Está es un espacio educativo/creativo, diferente al escolar, destinado al encuentro de los/as niños/as con otros/as niños/as, de los niños/as con adultos y de las familias entre sí, a partir de actividades lúdicas vivenciando un estilo de aprendizaje flexible, solidario y cooperativo, desarrollando confianza en sí mismos/as y una forma de pensamiento y acción que les permita resolver creativamente problemas en su hacer cotidiano (Canciani y Guerendiain, 2016).

Con el propósito de intercambiar dichas experiencias de formación, pensar y reflexionar sobre las propias prácticas, en el “Encuentro Intercátedras de Prácticas Educativas I, II y III”, los/as alumnos/as de tercer año concretaron los “Posters”, como dispositivos de formación, otra modalidad de comunicación visual digital, pudiendo dar cuenta de la experiencia transitada. Estas producciones se analizaron, se reflexionaron y se expusieron ante el grupo de pares y docentes.

Reflexiones finales



Esta propuesta implica ir más allá y pensar los espacios destinados a las prácticas propiamente dichas como múltiples y diversos, promoviendo intervenciones pedagógicas en diferentes tramos del trayecto formativo y en diferentes instituciones y territorios, escolares y no escolarizados destinados a las infancias.

Señalando la emergencia de modos y formas organizacionales, de trabajo, administración y gestión de tareas que la preparación y puesta en territorio conlleva en cada oportunidad propiciando modos de relación y vínculos entre pares.

Cada experiencia supone un proceso, un tiempo y un espacio de construcción personal y colectiva en donde se van configurando diversos pensamientos, conocimientos y prácticas.

Este recorrido sobre las prácticas educativas que hemos realizado, nos permite acordar con la concepción crítica de estas prácticas educativas que apunta a su revalorización como espacio para la construcción de problemas y de reflexión de la acción, como así también la recuperación del debate acerca de la función socializadora de la escuela y el rol asignado al docente formador y al futuro docente en este proceso (Davini, 2015).

Reconocer la problemática no es suficiente, creemos que debemos seguir trabajando en la recuperación y ampliación de experiencias de formación, acompañadas por el rescate y sistematización del conocimiento circulante de los diversos contextos escolares y comunitarios desde una mirada pedagógico-social.

Además, consideramos a los espacios no escolarizados profesionalizantes por presentar un desafío constante tanto para docentes como alumnos/as ya que, en los mismos, se atienden grupos de niños/as de edades heterogéneas, se visibilizan diferentes ambientes y lugares donde habitan las infancias, muchas veces lejanos a nuestra realidad cotidiana. La intención es que estos relatos trasciendan lo que aconteció y que mediante la sistematización deje de ser sólo la producción de relatos de experiencia pedagógica para llegar a ser producción de saber pedagógico formalizado.

Referencias

- Candia, M. (2008) “El trayecto de la práctica como configuración compleja”, en Revista *Novedades Educativas*, N° 215, año 20, noviembre. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Canciani, V. y Guerendiain, F. (2016) “Aprender a aprender creativamente”. *Equidad: Infancias y Adolescencias*, N°1, Observatorio de la Niñez y Adolescencia, FACSO-UNCPBA, Diciembre 2016.



Davini, Ma. C (2015), *La formación en la práctica docente*, Buenos Aires, Paidós
Edelstein, G. E (2015), “La enseñanza en la formación para la práctica”, en *Educación, Formación e Investigación*, Vol.1, N°1. ISSN 2422-5975 (en línea).



Formación Docente en Educación Inicial. Una mirada a la Educación Maternal y las infancias desde el Seminario del CEDI de la FCH-UNICEN

Rosana Egle Corrado
rocorr@fch.unicen.edu.ar

Mariela Andrea Acosta
acostamarielaandrea@yahoo.com.ar

Agustina Daniela Cepeda
agustina.cepeda@fch.unicen.edu.ar

Introducción

En esta presentación nos proponemos compartir una mirada reflexiva, crítica y colectiva acerca del Seminario sobre Educación Maternal desarrollado en el Ciclo de Licenciatura en Educación Inicial, en el Centro Educativo Digital de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN. En esta instancia haremos foco en la formación profesional docente con respecto al Jardín Maternal y diversas miradas acerca de las infancias, observadas desde un espacio curricular específico en el proceso de formación.

Al respecto, el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, aprobado por la CONEAU según RES FC 2019-149 APN, respalda la acreditación de diferentes carreras y el reconocimiento oficial de los títulos; a la vez que se propone optimizar la política institucional de inclusión educativa y elevar la calidad integral de sus propuestas. En este marco, desde la Facultad de Ciencias Humanas, y a través del Centro Educativo Digital, se brindan Ciclos de Licenciaturas de diversas disciplinas bajo la modalidad a distancia. Tal como se explicita en la página institucional, Humanas Virtual, es un espacio universitario de educación a distancia, que administra e implementa dichos ciclos y capacitaciones para estudiantes de todo el país y otros países limítrofes. De esta manera, se promueve la inclusión social intentando dar respuesta a las demandas concretas de la sociedad como son la capacitación y la formación continua.

Dentro de la oferta, se encuentra la carrera de Licenciatura en Educación Inicial -Ciclo de complementación curricular- modalidad a distancia, según Resolución N°2862/15. Uno de los requisitos de admisión es tener título de “Profesor en Educación Inicial”, de “Profesor de jardín de Infantes”, “Profesor especializado en Educación preescolar”, otorgados por institutos de Educación Superior o Universitario. Se trata, en todos los casos, de carreras de tres (3) años de duración y/o 1400 Hs.



El plan de estudios vigente, organiza la cursada en cinco cuatrimestres, más la redacción de la tesis y aprobación de un idioma. Establece la cursada de un Seminario/s optativo/s que las/os estudiantes deben acreditar. Entre ellos, y desde hace más de quince años, se ofrece el “Seminario sobre Jardín Maternal” denominado actualmente “Educación Maternal: perspectivas, tensiones y nuevos debates”. Como equipo de cátedra a cargo de dicho espacio curricular, proponemos conocer, resignificar, analizar y discutir cuestiones inherentes a la Educación Maternal, y en particular, preguntarnos sobre el sentido del Jardín Maternal hoy interpelado por las miradas acerca de la/s infancia/s. De acuerdo a la organización curricular de esta Licenciatura y su implementación, para algunos estudiantes esta propuesta de trabajo les permite recuperar los recorridos previos de su formación sobre cuestiones teóricas y prácticas referidas al primer ciclo del Nivel Inicial. Para los que se inician en este trayecto formativo, con frecuencia, este Seminario se constituye en la apertura a diversas perspectivas y discusiones que atraviesan el nivel y que podrían profundizar en el transcurso de esta Licenciatura. En ambos casos, como equipo docente, nos interesa plantear y/o profundizar en aquellas herramientas teóricas y metodológicas necesarias para conocer y analizar el surgimiento de la Educación Maternal, la organización institucional, la propuesta curricular, las prácticas de enseñanza en este ciclo, la calidad educativa para la primera infancia y el derecho a la educación.

Entendemos que para conocer y comprender la complejidad y las contradicciones de la institución Jardín Maternal -como construcción histórica y social-, sometida a las dinámicas que conforman la realidad, se requiere de una mirada interdisciplinaria y multidimensional: política, histórica, jurídica, sociológica, filosófica y pedagógica, entre otras; que amplíe y cuestione ciertas visiones “naturalizadas” y representaciones sociales sobre dicha institución educativa y su sentido en la actualidad. Desde allí se generan diversos interrogantes acerca de su denominación, la/s infancia/s y la producción de subjetividades, diferentes concepciones, formas de enseñanza y aprendizaje, de educación y cuidado, de conocimiento y evaluación.

Como advierten las especialistas Cardini y Guevara (2019), en un informe reciente, en nuestro país se registran avances en las últimas décadas en relación a la ampliación del acceso a la Educación Inicial, la normativa y el posicionamiento del Estado como responsable y garante del derecho de los niños y las niñas a la crianza, la enseñanza y cuidado como elementos indivisibles que orientan las acciones destinadas a los más pequeños. No obstante, las propuestas educativas para la primera infancia son



heterogéneas y fragmentadas, dado que conviven distintos formatos institucionales, diferenciados por los sectores socioeconómicos a los que atienden, la dependencia de diversos organismos gubernamentales y no gubernamentales, la falta de regulaciones de las normativas vigentes, la calidad de las propuestas educativas cuyo riesgo se traduce en reforzar las desigualdades sociales preexistentes, entre otras.

En efecto, los alcances del título de esta Licenciatura, nos desafía a conocer las particularidades de la Educación Maternal a nivel internacional, nacional y local; así como los avances en cuanto a las perspectivas pedagógicas y didácticas que nos proponemos revisar y discutir en este Seminario. Nuestra intención es construir un posicionamiento crítico y reflexivo para repensar la formación docente inicial y las instituciones de las que formamos parte. De este modo, procuramos aportar algunos insumos que motiven y desafíen a diseñar programas, proyectos o al desarrollo de políticas educativas que tiendan a disminuir la fragmentación y a garantizar el derecho a la educación desde la cuna. En este contexto, pondremos en tensión la profesionalización del personal a cargo de los niños y las niñas. Asimismo, la categoría de Educación Maternal nos invita a visibilizar la diversidad de organizaciones e instituciones que se ocupan de la primera infancia, los temas y problemas que la interpelan y redefinir el rol de los profesionales de la Educación Inicial que se incluyen laboralmente e intervienen en ellas. (Véase Soto y Violante, 2008; Marotta et al, 2009; Violante, 2021; Fairstein y Mayol Lasalle, 2022; Sarlé y Rodríguez Sáenz, 2022)

En síntesis, en el recorrido diseñado se abordan algunas problemáticas y demandas sociales actuales, abriendo la discusión y el campo a diversas perspectivas y ensayando respuestas posibles. A nuestro entender, la formación de la Licenciatura requiere de un entramado complejo de conocimientos conceptuales y metodológicos que permitan comprender, analizar e intervenir en las prácticas educativas para la primera infancia, en diversos contextos socioculturales.

Este Seminario específico pretende contribuir a la formación profesional de manera articulada e integral con otras asignaturas. En este sentido, nos proponemos reflexionar sobre la formación docente -inicial y continua- y las áreas de vacancia en investigación con respecto a la Educación Inicial. En particular, nos interesa pensar temáticas posibles de tesis vinculadas a la Educación Maternal y las infancias.



Acerca del perfil de las/os estudiantes, dispositivos y estrategias de trabajo

Desde el inicio de la cursada les proponemos a las/os estudiantes la participación en un foro de presentación con el propósito de conocer parte de sus historias de vida, expectativas, motivaciones, como también sus trayectorias formativas y profesionales. El mismo, se consolida como un espacio sumamente interesante y enriquecedor ya que nos permite no solo conocernos sino también reconocer diversas demandas y necesidades de las/os docentes-participantes, lo cual nos da la posibilidad, como equipo de cátedra, de pensar y generar algunos dispositivos de formación, procesos de interacción y ajustes de la propuesta del Seminario (Anijovichet.al, 2009; Sanjurjo, 2014).

Habitualmente sus recorridos son diversos, no sólo en cuanto a la formación docente sino también en relación a sus experiencias pre profesionales y laborales en distintas modalidades institucionales vinculadas al primer ciclo de Educación Inicial -Jardines Maternales, espacios recreativos, salas de 2 anexas a Jardines de Infantes, Jardines comunitarios, escuela infantil, entre otras-, en diferentes lugares geográficos del territorio Argentino.

Sin duda, sus relatos son una muestra de la realidad, un panorama heterogéneo en cuanto a las distintas jurisdicciones, tipos de gestión y repartición (estatal, privada, nacional, provincial, municipal), a las formas de regulación y áreas de incumbencia en la que se inscriben las propuestas educativas para la primera infancia.

En la cursada 2022, los relatos de las/os estudiantes evidencian las huellas de la pandemia que no sólo atravesó sus proyectos de vida, sino que, especialmente, incidió en las experiencias laborales y sus trayectorias formativas. En algunos casos, pudieron realizar sus prácticas desde la virtualidad y en otros, acercarse a la vida institucional, las infancias y problemáticas actuales a través de la profundización teórica. Las recientes graduadas expresan que pensaron la Licenciatura como una continuidad y posibilidad de formación continua pos-pandemia.

Ante este escenario, las/os estudiantes, año a año, solicitan conocimientos específicos sobre el primer ciclo y el reconocimiento del mismo como institución educativa. Por ejemplo, en base a sus inquietudes abordamos y focalizamos: la noción de aprendizaje y la enseñanza de los contenidos, claves de lectura del diseño curricular, tipos de planificaciones, situaciones didácticas y modalidades institucionales, fundamentos acerca de las actividades cotidianas, las prácticas de crianza, la exploración del ambiente, el lugar del juego en la educación infantil, las infancias en el contexto socio-



cultural actual, la inclusión educativa, la evaluación formativa, la articulación intra e interinstitucional, entre otros.

Algunas estrategias y dispositivos de formación implementados

Teniendo en cuenta el perfil de graduado de la carrera de Licenciatura, que busca formar profesionales abocados a la investigación, nos proponemos ofrecer herramientas teóricas y metodológicas específicas de la Educación Maternal que consideren el desconocimiento y la poca práctica en terreno que manifiestan las/os estudiantes respecto a la educación en las edades más tempranas. Por tal motivo, en los últimos años, hemos implementado algunas estrategias de trabajo tales como: diseñar y realizar entrevista/s a docentes o personal a cargo que se desempeñe en el primer ciclo de su localidad, reseñar investigaciones y tesis recientes, leer y comentar informes de especialistas, realizar un prólogo, participar de un conversatorio, analizar y reflexionar videos de experiencias y situaciones didácticas compartidas en el campus virtual, siempre con la intención de hacer foco en Educación Maternal.

En la instancia de examen presencial oral, se espera que las/os cursantes elaboren, relacionen e integren los contenidos, categorías conceptuales y herramientas metodológicas, abordadas en el Seminario. El tema o la problemática que seleccionen, describan y analicen podrán estar vinculada a su contexto y experiencia laboral/profesional.

Cabe señalar, que a partir de socializar y debatir sobre algunas categorías conceptuales, problemáticas e investigaciones recientes se genera un valioso intercambio de saberes, experiencias, nuevos interrogantes y prácticas profesionales con las/os cursantes. De esta manera, nos proponemos contribuir, en este tramo formativo, en la elaboración del proyecto de tesis y otras propuestas alternativas vinculadas a educación infantil.

Instancias de interacción asincrónica y sincrónica

A nuestro entender los procesos de enseñanza y de aprendizaje están anclados en la interacción entre las/os participantes y el equipo de cátedra, por ello, la propia propuesta no ofrece una mirada lineal, única y acabada. En este sentido, el programa se presenta como una hipótesis de trabajo y son las/os estudiantes quienes básicamente a través de la comunicación en el aula virtual expresan sus ideas, inquietudes, dudas, aportes, sugerencias, respuestas a las actividades, resignifican nuestras intervenciones, los propósitos de enseñanza y contenidos previstos bajo esta modalidad.



Las clases están organizadas por bloques temáticos y articulados entre sí, y cada una apunta a la adquisición y profundización de aspectos conceptuales abordados desde distintas perspectivas. En general, se publican según un cronograma, los días viernes y su secuenciación tiene en cuenta la integración progresiva de los contenidos. Dichas clases se complementan con el material de lectura organizado en la bibliografía básica del programa y además se podrán sugerir e incluir otros textos o recursos, para profundizar algunos contenidos de las problemáticas abordadas. Algunas entregas podrán incluir sugerencias de lectura de un texto o video, consignas de trabajo, actividades o ejercicios vinculados con las temáticas desarrolladas. Su sentido es promover el intercambio, la reflexión y enriquecer las contribuciones en el foro académico o de discusión.

Cabe mencionar que el diálogo en la plataforma o campus virtual no es en tiempo real, es decir que, entre las intervenciones, preguntas y respuestas, media un tiempo diferido o asincrónico. Para las/os docentes-participantes del seminario es primordial no perder de vista esta característica de la propuesta. Para el equipo de cátedra, es sumamente importante que conciban el espacio del foro como un aula en donde se “dialoga” y no solo donde se expresan las opiniones personales, ¿qué queremos decir con esto? Que es muy enriquecedor que las/os estudiantes lean las intervenciones de sus compañeras/os y las nuestras, que expresen su acuerdo o disenso con respecto a las mismas, que puedan agregar algún comentario al planteo o justificar su desacuerdo fundamentándolo; siempre en el marco del respeto por el/la otro/a, teniendo presente que en la discusión de ideas (y no de las personas) se avanza en la construcción social del conocimiento; alternando participaciones individuales y grupales.

Asimismo, se ofrecen algunas instancias de encuentros sincrónicos (vía Meet) a fin de hacer un balance junto a las participantes sobre el desarrollo de la cursada y también, con el propósito de realizar un intercambio previo a la propuesta de evaluación parcial y final. En general, en el encuentro previo a la elaboración del parcial se explicitan y explican las consignas y se brinda el espacio para que, en tiempo real, puedan despejar dudas en cuanto a lo solicitado. Estos encuentros si bien son organizados por el equipo de cátedra y sugerida su participación a las/os cursantes, no son obligatorios, pero sí, han sido (porque así lo han manifestado) sumamente positivos y puestos en valor por parte del grupo en general. Estos quedan grabados y disponibles en el campus virtual tanto para las/os estudiantes que no estuvieron presentes, como para quienes necesitan



recuperar temas allí abordados. Como complemento a lo mencionado anteriormente, también se ofrecen diversos espacios de consulta de manera asincrónica o sincrónica. Finalmente, consideramos que esta comunicación nos permite visibilizar, dialogar y reflexionar sobre esta temática y problemática en la formación docente actual en Educación Inicial y presentarla como un área de vacancia en investigación. Entendemos que la Educación Maternal es un derecho a garantizar a las niñas y los niños desde la primera infancia.

Referencias

- Anijovich, R. y otros (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Cardini, A. y Guevara, J. (2019). “La regulación del nivel inicial en Argentina: panorama curricular”, en C. Steinberg y A. Cardini (dirs.). *Serie Mapa de la Educación Inicial en Argentina*. Buenos Aires: UNICEF- CIPPEC.
- Carli, S. (Comp.) (2006) *La cuestión de la infancia, entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.
- Corrado, R., Acosta, M. y Cepeda, A. (2022) Programa *Seminario sobre Educación Maternal: perspectivas, tensiones y nuevos debates*. Modalidad virtual. CEDI. FCH-UNICEN. <https://campus.fch.unicen.edu.ar/>
- Dirección General de Cultura y Educación. (2012) *Diseño curricular para la Educación Inicial. Primer ciclo*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Fairstein, G y Mayol Lasalle, M. (2022) *Educación y cuidado en la primera infancia. Pedagogía desde el Jardín Maternal*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Marotta, E ;Rebagliatti, M.S; Sena, C. (2009) *¿Jardín maternal o educación maternal? Ecos de una experiencia de formación docente. 0 a 5. La educación en los primeros años*. Septiembre de 2009. Buenos Aires. México: Ediciones Novedades Educativas.
- Menghini, R., Adrián, C. y Salinas, G. (comps.) (2019) *La formación de maestros y maestras en la Universidad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Redondo, P. (2020) “Educar a la primera infancia en tiempos de excepción”, En Dussel, I; Ferrante, P. y Pulfer, D (comp) *Pensar la Educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). Buenos Aires: Argentina.



- Sanjurjo, L. (Ed.) (2014) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Sarlé, P. y Rodríguez Sáenz, I. (2022) *La propuesta de enseñanza: abrir horizontes en la educación infantil*. Bahía Blanca: Praxis Grupo Editor.
- Soto, C.; Violante, r. y Otros (2008) *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- Soto, C. y Violante, R (2016). *Experiencias estéticas en los primeros años. Reflexiones y propuestas de enseñanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Violante, R (2021) “*La enseñanza en la escuela infantil (0 a 3 AÑOS). Un derecho. Fundamentos teóricos y prácticas. Aportes al campo de la pedagogía de la crianza*”. 1a. ed. Bahía Blanca: Provincia de Buenos Aires: Praxis Grupo Editor.



Propuestas, experiencias y debates sobre la escolarización de la primera infancia y la formación docente en los artículos de la Revista La Obra (1940-1960)

Montserrat Gayone
tatagayone@yahoo.com.ar

Palabras clave: educación de la primera infancia, escuela nueva, prensa pedagógica

Introducción

En esta presentación nos detendremos en los debates y experiencias sobre la educación de la primera infancia en el periodo del Reconocimiento oficial (1936/7-1960) siguiendo a Harf, R; Pastorino, E.; Sarté, P.; Spinelli, A.; Violante, R. y Winder, R. (1996). En la provincia de Buenos Aires tanto la creación de nuevos Jardines de Infantes como la formación docente aparecían sustentada en la promulgación de la Ley Simini y las políticas destinadas a la infancia en el naciente estado de bienestar. A partir de la vigencia de las mencionadas políticas nos aproximaremos a las prácticas educativas impulsadas por los docentes, sus experiencias y opiniones planteadas a la hora de su implementación, recurriendo a las secciones de la revista La Obra destinada al nivel. Indagaremos también las ideas sobre la infancia, el lugar de las niñas y niños en la sociedad, en la familia y en el Jardín de infantes, tomando para su análisis las propuestas escolanovistas. En relación a la formación de las maestras del nivel, se tendrán en cuenta los lineamientos de la Ley Simini y las tensiones políticas y económicas que limitaron sus propósitos iniciales.

Nuevas ideas sobre la infancia: Jardín de Infantes y Escuela Nueva

En las primeras décadas del siglo XX el incipiente debate pedagógico se vio fortalecido en la Argentina por los procesos de democratización política y social que acompañaron al Yrigoyensismo. Las experiencias escolanovistas que comenzaban a extenderse, tomaron relación con la naciente Liga Internacional de la Educación Nueva, constituida en Calais en 1921, cuyo impulsor, el pedagogo Adolphe Ferrière, sostenía que la escuela europea había formado para la obediencia sin ocuparse del desarrollo del sentido crítico. Proponía para la escuela un cambio completo, no se trataba solamente de cuestiones de métodos o programas, sino del concepto de la escuela misma, del niño y del maestro.



En la Argentina las experiencias se caracterizaron por estar impulsadas por maestras y maestros, entre los que se destacaron conferencistas, dirigentes gremiales, pedagogas y pedagogos. Los nuevos posicionamientos ocuparon un importante espacio en las publicaciones de la prensa pedagógica y la prensa general de la primera mitad del Siglo XX, generando polémicas al establecer diferencias con el normalismo. Los cambios propuestos incluían la participación activa del niño, un nuevo rol para el maestro y la apertura en la relación entre la escuela y la comunidad.

La Obra: Revista de Educación



Fundada por un grupo de profesores y egresados de la Escuela Normal Mariano Acosta en 1921, se constituyó en la revista pedagógica con más permanencia en el tiempo. Destinada especialmente a los maestros, se ocupó de difundir las experiencias de la Escuela Nueva y los debates del campo educativo, incluía orientaciones y propuestas para el trabajo en el aula y promocionaba publicaciones y materiales didácticos. Una revista “de maestros para maestros” que compartían experiencias y le proponía transformaciones, “a la vez que reconocía en ellos inteligencia y capacidad para discernir e introducir contenidos y modos novedosos de enseñar” (Finocchio, 2009, p. 97). La revista se estructura a partir de secciones que cuentan con los aportes de profesores e intelectuales de Buenos Aires y las provincias, como así también de Europa y estado Unidos. Entre ellas tenemos notas de la redacción, que tratan temas de interés para el magisterio; Editorial y colaboraciones, análisis y comentarios sobre libros o trabajos académicos. También secciones de Didáctica práctica, la escuela en el día a día, con actividades para el aula, sugerencias y materiales para todos los grados y áreas, incluyendo actividades recreativas.



Seleccionamos para esta presentación algunas notas que eran publicadas mensualmente en una sección destinada al Jardín de Infantes.

Las notas relevadas entre 1953 y 1956 hacen referencia en todos los casos a las experiencias realizadas en los Jardines recientemente creados, orientaciones sobre la misión y función del Jardín de Infantes, actividades sugeridas para distintas áreas. Las notas interpelan al estado, destacando la necesidad e importancia del desarrollo y extensión del nivel y la nueva concepción sobre la infancia que sostienen.



El Jardín como una enorme caja de sorpresas conquistará al niño al tiempo que irá preparándole para la vida en sociedad. Dirigir su observación, despertar su curiosidad (...) enseñarle a bastarse por sí mismo. Cumplida esta misión podrá decirse del Jardín de Infantes: “Aquí se aprende a vivir para actuar, sentir y pensar”. Revista la Obra, abril 1955 (pág. 5).



Locales y maestros:

Infraestructura escolar y la formación de maestros especializados

Otro eje que se reitera recorriendo las páginas de La Obra es la importancia de la formación que debían recibir los docentes del nivel, que en cierta medida las notas intentan paliar aportando detalladas orientaciones, como podemos ver en los archivos seleccionados.

La preocupación por la formación también se expresa en publicaciones de la prensa general, como el caso de la nota titulada *Docentes Especializadas en Enseñanza Preescolar* (La Nueva Provincia, 15/06/1948, p. 2). Destaca como excepcionalmente oportuna la preocupación del Poder Ejecutivo por el establecimiento de jardines de infantes en todo el territorio bonaerense. Señala dos puntos a resolver: los locales y los maestros, en relación al primero se plantea la dificultad por la crisis de la vivienda, lo segundo en cambio requiere mayor preocupación, porque un docente no puede improvisarse. Destaca a continuación el papel de las escuelas formadoras que funcionaran en una decena de localidades bonaerenses, que complementan la acción de la Escuela Juana Manso de Trenque Lauquen. Añade la conveniencia de que se instale una escuela de esta índole en Bahía Blanca.

En este periodo estaba vigente en la Provincia de Buenos Aires la Ley 5.096/46, Ley Simini, promulgada en 1946, como un primer paso para el desarrollo del nivel educativo en todo el país. No obstante ser derogada y reemplazada por la Ley 5650 en 1951, perdiendo el carácter obligatorio, pudo sostener la jerarquización que le otorgaba la recientemente creada Inspección General de los jardines de infantes y continuar conformando su identidad en suelo bonaerense.

La Ley Simini representa un antecedente único en el país y la región ya que, además de atender las necesidades de las infancias, hacía lugar a dos reclamos históricos: el de las mujeres trabajadoras y el de la profesionalización de la tarea docente. Configuró un modelo de planeamiento integral, tomando como matrícula potencial a todos los niños y niñas de la provincia de Buenos Aires, en su proyecto original planteaba la necesidad de incorporar maestros, personal de limpieza, cocina, preceptoras y personal de salud, incluyendo un médico en cada institución. Un modelo educativo en el contexto de los Planes Quinquenales y el fortalecimiento del estado de bienestar.



A modo de cierre, para seguir pensando

La materialidad de las viejas páginas amarillas de la revista La Obra nos presenta una infancia conquistando derechos y en el centro de la escena pedagógica como parte de un proyecto que no pudo consolidarse, el de la obligatoriedad del nivel inicial de los 3 a los 5 años. Nos preguntamos ¿Qué infancias se podrían haber configurado, que desarrollo hubiera tenido nuestra sociedad si no se hubiera dado marcha atrás con la Ley Simini? Hoy, transcurrida ya la segunda década del siglo XXI parece alejarse cada vez más la posibilidad de que el estado garantice la obligatoriedad del Nivel inicial y la implementación de los Jardines Maternales que establecen desde el 2006 las leyes de educación. Como señalábamos más arriba, se necesitan locales y maestros. Tan irrefutables y cada vez más lejanos parecen los requerimientos para que el derecho a la educación de la primera infancia pueda cumplirse. El debate queda abierto.

Referencias

Carli, S. (2004). Escuela Nueva, cultura y política. En H. Biaggini y A. Roig. (Dir.) *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX* (Tomo I, p. 363-371).

BIBLOS.

Carli, S. (2012) *Niñez, Pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955*. Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Fernández Pais, M y Ponce, R. (2020) Historiografía de la Educación Inicial en la Argentina. Reflexiones sobre un campo en construcción en *Anuario Historia de la educación*. Vol. 21-Nro 1

Finocchio, S (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.

Harf, R; Pastorino, E.; Sarté, P.; Spinelli, A.; Violante, R. y Winder, R. (1996) *Nivel Inicial: Aportes para una Didáctica*. Buenos Aires. Editorial El Ateneo.

Palacios, J (2010). *La cuestión escolar*. Buenos Aires: Colihue.

Ley provincial 5.096. (1943)

Revista La Obra: 1/04/53; 1/05/54; 1/04/55; 1/04/56.



Acerca de una propuesta enriquecida a implementar en 2023 en la formación del Profesorado de Educación Inicial. El valor del diario de formación durante la residencia en los jardines maternos

Silvia Alejandra Guillermo
silviaguillermo10@gmail.com

Universidad Nacional del Sur
Natalia Sardiña

natalia.sardina@gmail.com

Universidad Nacional del Sur
María Sol Visnivetski

solvisni@gmail.com

Universidad Nacional del Sur

Palabras clave: formación docente, residencia, diario de formación, jardines maternos

Algunas preocupaciones de las estudiantes y revisiones de las decisiones del equipo de cátedra de “Práctica docente IV: residencia”

Entre los aspectos que las estudiantes y egresadas del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur -entre otros de la ciudad de Bahía Blanca- perciben como escasamente abordados en el transcurso de la formación inicial, se encuentran los saberes prácticos relativos al primer ciclo del nivel inicial¹⁴, encargado de la enseñanza-cuidado de niñas y niños de entre 45 días y dos años de edad. Paradójicamente, es en este ciclo -el jardín maternal- en el que muchas de aquellas encuentran las primeras oportunidades laborales, ya sea recientemente recibidas o incluso antes de finalizar la carrera.

El cuarto año del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur contempla la inserción de las alumnas en salas correspondientes al jardín maternal - además de otra en el segundo ciclo del nivel- para realizar sus residencias en el marco de la asignatura “Práctica Docente IV: residencia”. Durante los años anteriores de la carrera, la formación y las prácticas docentes se encuentran más centradas en el segundo

¹⁴ Datos obtenidos en el marco del Proyecto de Grupo de Investigación (PGI), UNS. Título: La práctica profesional aprendida. Inserción y desarrollo profesional desde la perspectiva de los graduados. PGI 24/S004. Integrantes: Andrea Montano (Directora), Ana Clara Yasbitzky (Co-directora), María Belén Bedetti y María Sol Visnivetski. Colaborador/as: Berenice Ledesma, Jorgelina Fiore, Milagros Ottavianelli, Quimey Mansilla Yancafil y Nicolás Patiño Fernández.



ciclo que es el que, actualmente, concentra la obligatoriedad de la educación en el Nivel Inicial. Es por esto que esta inserción en los jardines maternos se constituye en la primera oportunidad en la carrera en la que las alumnas permanecen varias semanas dentro de las salas del primer ciclo y planifican, desarrollan y evalúan propuestas de enseñanza para las/os más pequeñas/os alumnas/os del sistema educativo, al quedar a cargo de los grupos. Esta inserción se lleva a cabo durante el primer cuatrimestre por lo que, desde el comienzo de la cursada, prevalece entre las estudiantes un clima de ansiedad e incertidumbre ligado a una sensación de insuficiente familiaridad con conocimientos acerca de las/os sujetos que asisten a los jardines maternos -con las particularidades que las/os diferencian de quienes concurren al segundo ciclo del nivel-; de las formas de vinculación con ellas/os; de las prácticas institucionales y de las dinámicas áulicas propias de este ciclo; de los modos de programar y de poner en juego las propuestas de enseñanza; etcétera.

Teniendo en cuenta estas cuestiones, desde el equipo de cátedra del espacio curricular antes mencionado, año a año buscamos revisar nuestras propuestas y nos preguntamos por -e intentamos- nuevas formas de enriquecerlas con el fin de profundizar los saberes construidos en años anteriores y en otros espacios, así como de abrir caminos al desarrollo de otros nuevos. Una decisión importante para este ciclo lectivo 2023, es la incorporación de una semana más de observaciones participantes que permita a las estudiantes un mayor tiempo de permanencia- por lo tanto de vivencias y experiencias en la institución- y también para la planificación de las propuestas a desarrollar en las semanas de residencia. Existen algunos motivos de diferente índole que derivan en que las residencias en el primer ciclo sean más breves que las del segundo. Es por esto que, los anteriores ciclos lectivos, cada estudiante realizaba dos semanas de observaciones y una de residencias de modo que, si desde los jardines se permitía el ingreso en parejas pedagógicas, las alumnas permanecían cuatro semanas en las salas. Sin embargo, ese tiempo previo a las residencias viene demostrando resultar escaso para alcanzar cierto conocimiento necesario del grupo, idear y elaborar las planificaciones y crear o conseguir los recursos seguros y de calidad precisos para desarrollarlas. Es así que, con el consenso de las instituciones coformadoras, este año se suma una tercera semana de observaciones. Como parte de esta decisión, se contempla que en esta tercera semana las alumnas puedan realizar sus primeras intervenciones, llevando adelante algunas clases planificadas por las docentes coformadoras, de modo tal de poder ir posicionándose como docentes de las salas; obteniendo cierto reconocimiento como



tales por parte del grupo; reconocer decisiones acertadas y afrontar posibles desafíos cuyos modos de abordaje puedan luego capitalizar; recibir las devoluciones de la docente coformadora y de su pareja pedagógica; y adquirir mayor seguridad para el momento de las residencias propiamente dichas.

En un plano diferente, otra decisión implicó la definición de nuevas alternativas para el fortalecimiento del trabajo interdisciplinario con los ateneos, como espacios que aportan desde la especificidad de las áreas, al programar más cantidad de clases compartidas, buscando mayor solidez y coherencia entre las expectativas y los aportes brindados desde cada espacio curricular.

Algunas decisiones que se mantienen de años anteriores y que dan lugar a otras nuevas

En relación con las propuestas que habitualmente desarrollamos previamente a la inserción de las estudiantes en los jardines maternales, se persigue el propósito de brindar diversas experiencias y herramientas que permitan a las estudiantes sentir mayor seguridad y sostén al momento del ingreso. Dichas propuestas incluyen la lectura y discusión sobre material bibliográfico acerca de prácticas docentes en el primer ciclo, la elaboración y puesta en común de narrativas sobre su propia experiencia escolar, el análisis de entrevistas a docentes y de videos de situaciones de enseñanza, y la creación de planes de enseñanza para diferentes grupos “imaginarios” que también son puestos a disposición del resto del grupo en análisis colectivos que habilitan miradas diferentes y alternativas a las ideas que fueron presentadas.

Una vez que las estudiantes ingresan a las instituciones, trabajamos sobre la observación de las prácticas en los jardines con el análisis de algunas prácticas institucionales y de clases desarrolladas por las docentes coformadoras. También llevamos adelante talleres de planificación de las propuestas pedagógicas que posteriormente cobrarán vida en las salas y darán lugar a nuevas reflexiones, y procuramos ofrecer un acompañamiento sostenido y personalizado durante todo el proceso de planificación. A lo largo del periodo de observaciones y residencias, la comunicación del equipo de cátedra con las instituciones coformadoras adquiere una gran relevancia para la toma de decisiones conjuntas que favorezcan las trayectorias de las estudiantes. Más adelante, nos abocamos a la elaboración de informes de evaluación al realizar el seguimiento de un/a alumno/a en la sala, entre otros aspectos que nos es posible abordar gracias a la riqueza que provee la estancia de las estudiantes en las instituciones.



Una vez en residencias, cada estudiante es observada por las profesoras y las conformadoras, y recibe devoluciones que cobran la forma de un diálogo que busca la reflexión sobre el propio desempeño. Así, se intenta promover, en primer lugar, una autoevaluación del recorrido que vienen realizando y de lo ocurrido en las clases que fueron recientemente observadas por las profesoras de la cátedra, para luego avanzar sobre otros aspectos que las docentes podamos aportar a partir de nuestras apreciaciones, en un intercambio constructivo. En este sentido, tomamos las valiosas contribuciones de Schön (1992) en relación a la reflexión sobre la acción. Esta fase final implica el análisis retrospectivo, que se entrelaza con una reflexión simultánea. El autor describe este proceso como evaluación posterior que el profesional lleva a cabo sobre las características y procesos de su propia acción. Tal forma de conocimiento se presenta como un pilar fundamental en el proceso de desarrollo continuo de la formación de las futuras docentes.

De este modo, también en el desarrollo de las clases se busca crear oportunidades propicias para facilitar intercambios enriquecedores, promover una reflexión profunda y una retroalimentación constructiva, con el fin de fomentar el diálogo y el análisis de las experiencias y las vivencias que las estudiantes atraviesan en los jardines de infantes.

Algunas preocupaciones del equipo de cátedra y una posibilidad para abordarlas.

En el último punto del apartado anterior nos queremos detener, ya que en muchas ocasiones encontramos que la posible riqueza de aquellos espacios de intercambio se disuelve al transformarse los mismos en conversaciones catárticas escasas de análisis y reflexiones profundas. En términos de Sanjurjo (2009), entendemos que el proceso reflexivo es

aque­l que permite darnos cuenta y dar cuenta de nuestras propias acciones y de la diversidad de condicionantes que las determinan. La reflexión se constituye en un puente entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, entre los materiales curriculares, lo metodológico y los problemas que nos plantea la realidad. Es la capacidad de volver la atención sobre los propios actos, en un intento de comprensión histórica de los mismos. (p. 23)

Anijovich y Cappelletti (2014) sugieren que la reflexión puede ser estimulada mediante el uso de dispositivos específicos entre los cuales mencionan la práctica de la escritura. Estos medios brindan a las estudiantes la oportunidad de revisar sus propias prácticas desde una perspectiva más objetiva y analítica, lo que les permite identificar fortalezas y



áreas de mejora en su enseñanza. En este sentido, este año decidimos incorporar a nuestra propuesta el diario de formación como instrumento que, acorde con las ideas de las racionalidades práctica y crítica en la formación docente, entiende la centralidad de la práctica reflexiva como clave para la profesionalización docente.

Consideramos que ante la necesidad de las estudiantes de profundizar, enriquecer y, de algún modo, ordenar los saberes en torno a las prácticas docentes en el primer ciclo del Nivel Inicial, la narrativa implicada en el diario de formación se constituye en uno de los dispositivos para la construcción del conocimiento, de la identidad y del rol profesional docente en general y, en este caso particularmente, referido al jardín maternal. Se trata de un espacio de autoría que posibilita la re-significación de los acontecimientos, la organización del conocimiento y la revisión de los procesos de enseñanza.

Así, nos interesa que desde el momento en que las alumnas ingresen a los jardines, puedan registrar cualquier situación o experiencia que les resulte significativa en algún sentido, incorporando sus propios pensamientos, percepciones y emociones: el relato de una propuesta/actividad de enseñanza o momentos de aprendizaje de los/as alumnos/as; la descripción de algún acontecimiento llamativo de la vida psicosocial de la sala o de la institución; un comentario acerca de la relación entre las expectativas personales antes de la clase y lo que efectivamente sucedió; el registro de recuerdos de situaciones autobiográficas que emerjan a la conciencia a partir de una clase actual (Anijovich, 2009); el desempeño de la docente coformadora frente a determinada situación en particular; alguna devolución o charla con la docente, pareja pedagógica u otro miembro de la institución que resuene en ellas; en fin, el testimonio de cualquier factor movilizante, significativo o que las interpele en algún sentido y que pueda abrir paso al análisis, a la reflexión, a la problematización.

El diario de formación, como documento personal y autobiográfico del/a docente, habilita el registro de opiniones, sentimientos, interpretaciones y reflexiones sobre las prácticas pedagógicas. Posibilita la construcción reflexiva del conocimiento profesional y el análisis de la teoría y de los supuestos que subyacen a las decisiones docentes. Su valor se profundiza cuando estas narrativas y su análisis se comparten con otros/as (Caporossi en Sanjurjo, 2009). En este sentido, su riqueza no se agota en la escritura personal que posibilita una pausa para el registro y la reflexión individual, sino que se potencia en espacios de intercambio que habiliten la reflexión conjunta y que permitan la revisión de las prácticas y de las posibles concepciones que las sostienen. Entre otras,



sobre la enseñanza, el aprendizaje y su relación; el abordaje de las distintas áreas; la relación enseñanza - cuidado; el vínculo pedagógico; la inclusión educativa; la educación sexual integral; la interculturalidad; las infancias. Es así que la propuesta contempla la continuidad entre momentos de registro personal de estas situaciones -en lo posible cercanos temporalmente a los acontecimientos- que posibiliten en sí mismos cierto decantar de pensamientos y cierto espacio de reflexión, y momentos de intercambio -de lectura y de escucha de algunos fragmentos que las estudiantes estén dispuestas a compartir- en los que el análisis desde otros saberes prácticos y teóricos y en diálogo con otras voces, alimente la reflexión.

La idea incluye también la realización por parte de las estudiantes de un trabajo final sobre el primer ciclo, que recupere algunos de estos registros o fragmentos de los mismos y su análisis en vínculo con los marcos teóricos, en una reescritura reflexiva sobre su paso por este nivel en la que sea posible conjugar registros relativos a la escritura personal y a la escritura académica.

Como docentes a cargo de la cátedra, asumimos la responsabilidad de orientar, acompañar y facilitar la implementación de estas nuevas acciones. Esto implica estar atentas a todo el proceso brindando a las estudiantes el apoyo necesario para que puedan realizar un análisis reflexivo, crítico y enriquecedor de su experiencia durante las residencias. Al mismo tiempo estaremos revisando y ajustando nuestras propias prácticas docentes para que estas estrategias resulten significativas en el proceso de formación de las estudiantes.

A modo de cierre, sobre nuestros propios procesos reflexivos y aquellos que buscamos potenciar

En la misma línea en que nos expresamos hacia el final del apartado anterior, este trabajo se gesta como parte de un proceso reflexivo sobre nuestra propia práctica docente en la formación profesional docente para el primer ciclo del nivel inicial y se centra justamente en los necesarios procesos reflexivos de las futuras profesoras acerca de sus propias prácticas, aunque también acerca de las prácticas de otras/os, que puedan enriquecer la construcción del conocimiento profesional y de la propia identidad docente. En ambos casos se ponderan la escritura, el diálogo y el intercambio como catalizadores y potenciadores de esta reflexión.

Referencias



Anijovich, R. y otras (2009) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y Estrategias*. Paidós.

Anijovich, A. y Cappelletti, G. (2014). *Las prácticas como eje de la formación docente*. Buenos Aires: Universitaria de Buenos Aires.

Sanjurjo, L. y otras. (2009) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.



Infancia/s, una mirada desde la Biopolítica en la Formación Inicial

Estefanía Pérez de Villa
estefamarietti@gmail.com

Instituto de Formación Docente Continua de San Carlos de Bariloche

Breve presentación

Soy profesora del área de Prácticas Docentes, del PEI. Nuestra institución es un Instituto de Formación Docente Continua. En el Instituto de Formación Docente Continua de San Carlos de Bariloche (IFDC), cursan su formación alrededor de 2500 estudiantes entre las carreras de Profesorado en Educación Primaria, Inicial, Especial, Filosofía y Educación Técnico Profesional.

Este, además, desarrolla acciones de Formación Permanente, Investigación y Extensión, estableciendo vínculos con

otras instituciones de nuestra región. Comenzó a funcionar en el año 1976, con el Profesorado de Educación Primaria, y en el año 1989 comenzó la carrera de Profesorado de Nivel Inicial. Fruto de un trabajo colectivo de docentes de ese nivel comenzó a dictarse en el 2005 el postítulo en Educación Maternal en la ciudad de Bariloche, que tiempo después también se dictó, por el mismo equipo docente, en la ciudad de Viedma. A partir del año 2021 en segundo año de la carrera, pensamos, con mis compañeras de área, que sería importante volver a pensar la infancia que miramos. Hay una frase de un poeta que augura que el niño mira donde mira el adulto¹⁵, pero si esto es así, ¿no deberíamos pensar qué categoría es la que se pone en juego a la hora de mirar el escenario pedagógico? Y cómo deberíamos construir un posicionamiento, necesario, frente a la categoría de infancias, luego de la pandemia sabiendo que fueron las niñeces uno de los colectivos que más sufrió la misma.



¹⁵ [Julián Bozzo](#)



Si bien este trabajo es una escritura individual, muchas veces elijo el plural para enunciar acciones que fueron pensadas desde el área y de manera conjunta con mis compañeras.

La inclusión de la categoría de infancia/s en el Programa de Prácticas Profesionales de la Formación Inicial. El inicio de una militancia

El presente trabajo trae una reflexión y una modificación del Programa de Prácticas Docentes del Profesorado de Educación Inicial (PEI). La noción de infancia/s se convierte en estructurante de la mirada del/a educador/a. Les propongo entonces, una mirada sobre esta revalorización, así como también invitarles a abrir la reflexión sobre el marco teórico que proponemos a las¹⁶ estudiantes.

El Plan de Estudios del PEI establece que es en segundo año cuando ingresan a las instituciones propias del nivel, ya que las Prácticas de primer año se realizan en instituciones socioeducativas que no necesariamente alojan a las infancias. Es por ello que segundo año se convierte en un momento bisagra de la Formación Inicial, donde realmente comienzan a transitar dimensiones propias del Nivel, no sólo desde las unidades académicas, sino específicamente desde el Trabajo de Campo. El mismo tiene como eje las instituciones socio educativas que alojan a la Primera Infancia. Es en este año donde se da el índice de abandono más alto de la Formación Inicial.

Si los estudiantes ingresan por primera vez a las instituciones que alojan a las niñeces, ¿no convendría tensionar ciertos términos antes del ingreso al Campo? Yo así lo creí entonces, y continuó sosteniendo. Siguiendo este razonamiento, es necesario hacer una distinción entre los términos niña/o e infancia/s, antes del ingreso a las diversas instituciones donde realizarán las Prácticas; buscando abordar la infancia como categoría de análisis desde una dimensión social e integral.

Consideramos, como área, propicio retomar y revisar la concepción de infancia/s, así como las representaciones sociales que nos atraviesan. Con ello se busca aportar pensamiento crítico a la construcción de la identidad docente desde una mirada reflexiva. Abrir la categoría de un modo crítico, nos permite ver a la/os niña/os como sujetos de derechos, y esto hace que adquieran, en términos ontológicos, un posicionamiento distinto respecto a la construcción del sí mismo que, a través de las

¹⁶ Decido emplear simultáneamente el uso del género femenino, masculino e inclusivo aleatoriamente como genéricos de forma indistinta. Sin clausurar el debate actual en torno al tema del lenguaje inclusivo, entiendo que la lengua y los modos de nombrar se encuentran en constante movimiento y constituyen un campo lleno de contradicciones



múltiples y variadas experiencias promueven las instituciones que los alojan. Estamos entonces frente a un/a niño/a que adquiere una ciudadanía epistemológica. Es nodal pensar desde aquí para descentralizar al adulto en la construcción de las subjetividades de las niñeces. También es asumir un lugar de responsabilidad, en tanto adultos y en tanto sociedad, y desde este lugar ético de responsabilidad preguntarnos ¿qué infancia/s estamos acompañando? para posicionarnos desde las mismas en clave de derechos. En ese sentido es que sugiero algunas subcategorías para abrir y tensionar antes de que ingresen al Campo, y durante sus prácticas. La mirada de la biopolítica nos permite desnaturalizar ciertos conceptos que operan en el sentido común. A esto le sumo algunos aportes que desde el psicoanálisis nos propone distinguir los términos infancia/niño a partir de la noción de vínculo, y de lo que sobre este se construye. Luego, y siguiendo la propuesta que queda plasmada en el programa, hay algunos aspectos filosóficos que, a mi parecer, abren la categoría a una multiplicidad de posibilidades, pero todas ellas convergen en la dimensión ética de la profesión docente. Por ello es que ser docente es, ante todo, una militancia por la/s infancia/s, por la posibilidad de irrupción de lo nuevo, por la habilitación de posibilidades de ser en el mundo más justas e igualitarias en términos de experiencias. Esta mirada integral sobre la infancia, como fenómeno social, que busca tensionar la categoría desde distintas perspectivas, puede permitirnos, en tanto adultos, recrear poéticamente con las niñeces un presente más amoroso.

El niñx moderno y la vocación docente

En la modernidad se universalizó la educación en gran parte del mundo. Este proceso de masificación generó múltiples desplazamientos al interior de las ya complejas sociedades. No voy a ahondar en ello, sí lo que interesa es ver de qué modo esa categoría de niñx e infancia, configurada hace más de cien años, puede llegar a persistir en nuestras prácticas cotidianas. Para ello es necesario definir, o al menos tensionar, algunas dimensiones que pueden resultar significativas. Al abrir el término vocación, por ejemplo, veremos que tiene una marcada relación con el momento histórico en que se creó la escuela moderna, donde para ser maestro o maestra se debía tener vocación, casi como un requisito previo a la elección de la profesión, un especie de cualidad trascendente al sujeto. Había, en la simple idea del magisterio, una mística que hacía la profesión noble, y el salario malo, pero estos dos aspectos se vinculan, sacrificialmente, a través de una renuncia, renuncia que dotaba de sentido a la idea misma de vocación



vinculándola a su acepción más religiosa. La renuncia a un salario digno era parte de la mística de la vocación del ser docente. Posteriormente se comenzó a cuestionar el tiempo que el docente no daba clase, y en el que, por ejemplo, dedicaba a su formación permanente (Jornadas), o paro. Esto puede pensarse como reminiscencias a cierta mística que ya no puede sostenerse en esta posmodernidad fragmentada. Por otro lado hay en el significado del término vocación un deseo de saber, una voz que debe ser oída, un estado de apertura a ser, aspectos que establecen con la profesión dimensiones más emancipatorias.

Los imaginarios sociales acerca del trabajo docente

La idea de imaginario social desarrollada desde una perspectiva clásica, puede ser ampliada como una potencia de creación incesante y esencialmente indeterminada que se estructura en formas/figuras/imágenes, constituyéndose en el imaginario social instituyente. O si se quiere en un tono más psicoanalítico como arquetipos. Al pensarla como una fuerza, no podemos dejar de ver que esas representaciones circulan como información dentro de una sociedad y configuran las posibilidades de ser en el mundo. Cada sujeto, a su vez, las reproduce cuando ya las ha interiorizado como esquema de pensamiento, ya que una de las premisas que los constituyen como sentido común, es un pacto de no duda, de asumirlas como verdades, casi como un mandato. Por otro lado, desde el punto de vista que nos convoca podemos decir que los imaginarios sociales constituyen un material muy rico para ser analizado desde diversos enfoques.

Ruth Harf y otras autoras (1999) definen estas representaciones desde su carácter mítico y enumeran siete mitos principales en torno a la tradición pedagógica propia del nivel:

1. mito de la niñez feliz.
2. mito del método perfecto.
3. mito de responder a las necesidades e intereses de los grupos.
4. mito del hábito y las rutinas
5. mito de la experiencia
6. mito del autocontrol del grupo.
7. mito de la maestra jardinera.

Si bien el trabajo de Harf está enfocado en torno a los mitos que existen al interior de las prácticas pedagógicas concretas del Nivel Inicial, me interesa pensar en los recorridos del estudiantado. Es decir, lo que aconteció anteriormente a la elección de la carrera de



Profesorado de Nivel Inicial, y preguntarnos entonces: ¿qué sentidos, arquetipos o imaginarios, tuvieron peso a la hora de esta elección?

Dilucidando el carácter propio de los mitos

Los mitos transcurren entre la realidad y la ficción, así nos lo explica Harf. Lo que nos aporta esta acción es un tiempo *junto a*, los mitos están presentes, no sólo como parte de un pasado (mítico) sino también como parte constitutiva de un ahora que nos reclama a ser pensado, interpelado y modificado en pos de un mundo más inclusivo. Nos parece necesario ir desentrañando la necesidad de reflexionar sobre estas “medias verdades”, y el grado de implicancia que tienen estas representaciones en las futuras prácticas áulicas.

Por ejemplo, si un estudiante de primer año da cuenta de que tiene como representación la idea de una “niñez feliz”, esta idea necesariamente conlleva una categoría más densa que es la de una infancia homogénea, en palabras de Harf “adscribirse al mito cierra la posibilidad de la crítica que vincula la teoría con la práctica, y la práctica con la teoría” (p. 15). En este sentido, nos parece importante como profesoras del área de la Práctica Docente de Nivel Inicial, abordar la categoría de infancias desde el análisis crítico, para que desde allí podamos destrabar, también, algunas creencias que clausuran las prácticas hospitalarias de igualdad, y por lo tanto, emancipadoras en clave de derechos. Para continuar pensando sobre la representación en torno al niño moderno y la vocación, vamos a sumar la mirada de la biopolítica. La idea es que podamos quitar el velo del pensamiento ingenuo donde los mitos anidan, e intentar ver qué es lo que realmente se está poniendo en juego en la forma en que llenamos de significado una categoría como infancia/s en la elección de una profesión. Lo que queremos que piensen es que lo que se despliega es un determinado juego de poder, poder sobre los significados y formas de disciplinamiento sobre los cuerpos.

Infancia y biopolítica

La biopolítica, como modalidad de control y disciplinamiento, expresa una dinámica de comportamiento de fuerzas que en conjunto sostienen nuevas formas de articulación del poder. Su centro es biopolítico pues se trata de controlar la vida y, por lo tanto, conformar desde allí una forma de dominación.; si bien el poder ya no es un solo poder soberano, sino una multiplicidad de dispositivos que lo conforman, existe el biopoder que es una relación estratégica hegemónica que articula el dominio del mercado



(Bustelo, 2007, p. 181). La visión hegemónica de la infancia que subyace en el mito de la niñez feliz, que se enuncia como acabada, única y singular, ha sido analizada por Bustelo (2007) de un modo muy esclarecedor. Para este autor, hay tres dispositivos de biopolítica en torno a las infancias y juventudes, y, para poder desarrollarlos, toma la definición de vida, que a su vez enuncia Giorgio Agamben (2003), según la cual *zoé* define a la vida como la fuerza de vivir, esta es la definición más vinculada al sobrevivir, a los aspectos biológicos: comer, crecer, reproducirse, morir. A la que diferencia de *bíos* donde se despliega lo relacional: el lenguaje, la política, la ciudadanía, es decir el convivir. El tercer dispositivo que desarrolla Bustelo (2007) es el que vincula la biopolítica y la legitimidad sin que cuestionemos el sentido de los términos o los discursos sobre las infancias.

Volvemos al mito de las infancias felices para pensar esta representación como un dispositivo de biopolítica que opera buscando controlar a las infancias que sobreviven, es decir, que transitan su vida en el *bíos*. Lo hace a través de la construcción de una visión hegemónica de la infancia cuya: “legitimidad normaliza la visión particular de una relación social al mismo tiempo que la oculta. En el caso que analizamos, su propósito es controlar la vida desde su inicio y en su propia interioridad. Se trata de la sociedad de control de la que ya hablamos. Respecto de la infancia, esta construcción comprende una visión social de la relación entre los adultos y los niños así como la que tienen los niños y adolescentes con los adultos y el mundo.” (p. 35). Podemos concluir, siguiendo la mirada de Bustelo, que en términos biopolíticos, ser joven, es ser considerado subversivo, tener la pretensión de poseer un rostro, una vida digna de ser vivida, una singularidad única, una condición política de igualdad; es comprender el enorme potencial que encierra la categoría de infancia como emancipadora.

La mirada desde el Nivel Inicial

Ahora bien, al retomar a Harf y otras (1999), en el segundo mito de la nomenclatura propuesta por ellas, aquello que podemos mencionar que opera en les estudiantes es el mito de la maestra jardinera. Así como el mito de la infancia feliz determina que la niñez es un estadio cronológico homogéneo, el de la maestra jardinera opera en una dimensión despolitizada que borra todo rastro social e histórico, de las sucesivas conquistas que el nivel ha logrado. Y, como lo menciona la autora, vemos que a una niñez feliz, le corresponde una maestra feliz. Por ello, al cuestionar uno de los mitos, indefectiblemente se comienza a operar en el segundo. Lo expuesto hasta aquí nos lleva



a pensar y reflexionar que nuestra primera tarea como docentes es problematizar los discursos en torno a estos dos mitos, para poder recuperar la dimensión política y bienvenir la diferencia en las aulas. Asimismo, creemos que es necesario recalcar que pluralizar la infancia no genera automáticamente los corrimientos que creemos necesarios, ya que muchas veces en nombre de las diferencias se profundiza la desigualdad. Es necesario no sacralizar las diferencias, y sí tensionar lo singular y lo plural que aporta la infancia/s.

Como conclusiones provisionales, las infancias en plural y la politización de la profesión docente de Nivel Inicial, como una práctica social, hace que el eje que atraviesa los tres profesorados: “Los contextos de producción de la práctica docente y los procesos subjetivos de construcción de la identidad profesional” se vea fortalecida desde estos aportes, a pensar-se desde la dimensión pública como profesión, y no desde lo privado como un vínculo filial. Este desplazamiento, de lo privado hacia lo público, es el que otorga para las infancias, la perspectiva de los derechos.

Referencias

- Agamben, G. (2003). Homo Sacer I. Valencia: Pre-Textos.
- Almada, Andrea; Pérez de Villa, Estefanía. Ficha de Cátedra “*Niñxs e infancias*”, IFDC 2022. Prácticas Docentes de Nivel Inicial II.
- Bustelo, E. (2007) El recreo de la infancia, argumentos para otro comienzo. Siglo XXI: <https://www.cuestionesdeinfancias.com/2023/06/bustelo-eduardo-el-recreo-de-la.html>
- Fairstein, Gabriela y Mayol Lassalle Mercedes (2022) Educación y cuidado en la primera infancia. Paidós Educación.
- Harf, Ruth; Pastorino, Elvira; Sarlé, Patricia; Spinelli, Alicia; Violante, Rosa (1999). En: Nivel Inicial. Aportes para una didáctica, Buenos Aires, El Ateneo.
- Larrosa, Jorge (2004) Pedagogía Profana. Noveduc Buenos Aires.
- MasscheleinJan; Simons Maarten (2014) En defensa de la escuela, Miño & Dávila. Buenos Aires.
- Moreno, Julio (2002) Ser Humano. La inconsistencia, los vínculos, la crianza. Editorial del Zorzal. Buenos Aires.
- Redondo, Patricia (2018) La escuela con los pies en el aire, hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación. CLACSO.



TERCERA PARTE



Infancias y posicionamiento docente: perspectivas, preocupaciones y reflexiones desde las prácticas de residencia del Profesorado de Educación Primaria

Cristina Adrián

cristina.adrian@uns.edu.ar

cristinadrian@yahoo.com.ar

Emilce Gutiérrez

gemilester@gmail.com

Nuestras intencionalidades e indagaciones

El presente trabajo recupera, aborda y analiza las distintas perspectivas y preocupaciones que sobre las infancias emergen en las reflexiones de estudiantes de 4to año del Profesorado de Educación Primaria que se dicta en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur ofreciendo una síntesis de las principales dimensiones y categorías que subyacen en aquellas. El mismo se enmarca en el Proyecto de grupos de investigación (PGI-UNS) “Los dispositivos de formación en la práctica: articulaciones y vinculaciones intra e interinstitucionales”, que tiene como uno de sus objetivos específicos: analizar dispositivos intra e interinstitucionales de formación en las prácticas.

La Práctica Docente IV-Residencia forma parte del cuarto año de estudios del Profesorado de Educación Primaria. Como tal, se constituye en el eje vertebrador desde el que se articulan e integran los aportes de los demás espacios curriculares con el objeto de contribuir a la formación de los/as estudiantes. En este sentido, tal como se sostiene en el programa de la materia, se espera ofrecer situaciones y experiencias que posibiliten la aproximación al análisis de las instituciones asociadas en las que los/as estudiantes realizarán sus prácticas y residencias, el diseño de proyectos de residencia acordes al análisis efectuado y según el recorte de la realidad que los oriente, la implementación de los mismos y la reflexión constante sobre estos procesos, atendiendo al posicionamiento ético-político y pedagógico que estas acciones conllevan. Con estas intencionalidades, la finalización de esta trayectoria inicial se plasma en un dispositivo que, usualmente, toma la forma de relato de experiencia, de carácter integrador. Allí, se entran los análisis y reflexiones sobre el recorrido realizado contemplando distintas dimensiones de la práctica docente desde una mirada crítica que, a la vez, se espera se sustente en un diálogo constante con la teoría.

Con este marco de referencia y en consonancia con los objetivos de investigación del proyecto al que se busca contribuir desde la construcción de conocimiento, en este



trabajo se exponen las síntesis y reflexiones surgidas del análisis documental del mencionado dispositivo, en este caso, dieciséis trabajos integradores correspondientes a la misma cantidad de estudiantes que cursaron en el año 2022 y han acreditado hasta esta instancia de análisis la materia. Dicha tarea se focalizó en recuperar las perspectivas, preocupaciones y reflexiones que emergen respecto de la/s infancia/s y reconocer las dimensiones que atraviesan nodalmente estas reflexiones.

Entendemos que estas producciones integradoras de las/os estudiantes, son una oportunidad al culminar el recorrido de las prácticas de residencia, para identificar y dar cuenta, desde las intencionalidades de la cátedra, de:

- la incidencia tanto de las principales influencias teóricas desde las que construyeron los propios posicionamientos como de los contextos socio-histórico-culturales en que se constituyeron como sujetos en sus prácticas docentes;
- la lectura ético-política que realizan acerca de sus prácticas -desde la situacionalidad de los procesos- y,
- las preocupaciones e inquietudes, desde una mirada situada de sí mismas/os como futuros/as docentes del nivel primario en el contexto actual.

Consideraciones conceptuales en nuestros abordajes

La relectura y análisis de estas producciones, permitió identificar algunas dimensiones desde las estudiantes focalizan las reflexiones en torno a la/s infancia/s, a la vez que reconocer preocupaciones profesionales en relación a ellas, que planteamos como núcleos preocupantes en las/os sujetos docentes en relación a la profesión.

Consideramos oportuno, antes de detenernos en el análisis de tales cuestiones, plantear la mirada y posicionamiento de la cátedra en relación a la concepción de infancia/s.

Concebimos a la infancia como una construcción social e histórica irreplicable y, por lo tanto, interpelada por el contexto social y el momento y procesos históricos en los que estemos situados, lo que genera trayectorias individuales (Carli, 2010). Las nuevas formas de la experiencia social, en un contexto de redefiniciones de las políticas públicas, de las lógicas familiares y de los sistemas educativos, entre otros, transforman permanentemente las condiciones en las que se construyen las identidades de los/as niños/as, las formas en que transcurren las infancias de las nuevas generaciones y por ello invitan a construir una nueva mirada pedagógica sobre la/s infancia/s. A decir de



Patricia Redondo (2006) nombrar a los/as niños/as es hacerles lugar, es identificarlos/as, nombrar a cada uno/a desde su singularidad, nombrar el tiempo futuro y el presente. En este sentido, hablar de “infancias” en plural, es otorgarles un sentido democratizador, entendiendo que cada infancia es un sujeto en crecimiento y una construcción única, compleja y diversa. Las “infancias” refieren siempre a tránsitos singulares, diferentes y cada vez más afectados por la desigualdad, lo que visibiliza en muchas ocasiones -sobre todo en el aula desde la mirada de las estudiantes residentes- lo incierto y la imposibilidad de prever horizontes futuros, generando tensiones entre el reconocimiento de las infancias como portadoras de derechos que, como educadores/as es necesario reconocer, y garantizar.

Reflexiones y preocupaciones que emergen

Estos análisis nos permiten observar por una parte, cómo se han ido modificando las fronteras entre niñez y adultez para ir dando lugar a la situacionalidad de la/s infancia/s a partir del reconocimiento de las mismas como construcciones sociales e históricas y portadoras de derechos; y por otro lado la presencia de la concepción de infancia/s en el posicionamiento que las estudiantes van construyendo y su incidencia en la elaboración y fundamentación de las propuestas y decisiones que toman; deconstruyendo y poniendo en tensión ciertos imaginarios y representaciones acerca de la infancia que se alojan en los espacios y tiempos que transitan.

Como investigadoras y docentes compartimos, desde un sentido formativo crítico los análisis y debates acerca de las perspectivas, preocupaciones y reflexiones que se construyen a partir de las intervenciones en los grupos desde las prácticas de residencia del Profesorado de Educación Primaria, como forma de acompañar en la construcción de un posicionamiento fundado desde las dimensiones didáctico-pedagógicas, ético y política.

En este sentido, en acuerdo con las miradas de los/as autores/as mencionados/as, hemos identificado en nuestros análisis que las principales reflexiones en torno a la/s infancia/s y a la construcción de posicionamiento docente en las estudiantes se han vinculado con las dimensiones pedagógica, didáctica y contextual respecto a:

- Preocupaciones acerca del trabajo pedagógico con la/s infancia/s en sus diferentes edades



En este sentido aparecen principalmente preocupaciones concernientes al trabajo pedagógico con la/s infancia/s en primer y segundo ciclo del nivel primario. Estas suelen estar relacionadas a preferencias, supuestos y/o percepciones en torno a las fortalezas construidas durante el proceso de formación. Dan cuenta de ello, expresiones de una de las estudiantes que menciona y reflexiona acerca de los supuestos que como docentes tenemos que pugnar por romper acerca de lo que es o debería ser un/a niño/a.

“Durante los primeros días, esta búsqueda me resultó compleja y alimentó mi “pánico”. Al seguir muy ligada a mi Zona de Confort y no poseer demasiadas referencias del trabajo en el segundo ciclo, al comienzo no sabía por dónde comenzar. Me encontré inmersa en un territorio desconocido en el cual no contaba (o al menos eso creía) con las herramientas necesarias para desempeñarme con seguridad y pertinencia. Sin dudas, este desconcierto inicial estuvo alimentado también por cierto imaginario incorporado acerca de los últimos años de la escuela primaria. Imaginario que debía romper o, al menos desnaturalizar, y repensar para lograr mis objetivos” (E1).

- El reconocimiento de posicionamientos docentes diversos respecto del vínculo pedagógico con la/s infancia/s atendiendo al análisis contextual, las características del grupo y las intencionalidades institucionales en vinculación con dichas cuestiones

Si bien la dimensión contextual aparece presente en el análisis de todos los trabajos, en un tercio de ellos, se recupera su centralidad en relación con las características del grupo y las intencionalidades institucionales atendiendo a dichas características. Desde allí, las estudiantes, en sus reflexiones, plantean la riqueza de haber observado posicionamientos docentes distintos respecto del vínculo pedagógico con la/s infancia/s para pensarse luego a sí mismas. El siguiente fragmento expresa la revisión del recorrido y la mirada sobre ello en este aspecto:

“Una de las docentes se caracterizaba por ser más distante respecto al vínculo afectivo con el grupo, pero se preocupaba mucho por la enseñanza y transmitir hábitos a los niños, cómo trabajar en equipo, respetar el turno para hablar, las reglas de convivencia, etc. La otra docente se situaba como un apoyo muy importante para el grupo de alumnos, creando un vínculo muy fuerte desde lo afectivo y tenía el hábito de generar espacios de charlas sobre por qué faltaron el día anterior, si almorzaron, si habían dormido mal o contaban alguna anécdota



personal; también era importante para ella tomarse el tiempo para realizar acciones como abrochar y acomodar el guardapolvo o peinarlos, lo cual en lo personal me pareció muy movilizante”(E5).

- Los contextos y la toma de posición vinculada a la atención de necesidades primarias y la responsabilidad pedagógica que como docentes tienen en relación a la/s infancia/s

Por otra parte, y en vinculación con lo mencionado anteriormente, lo contextual se vivencia en algunas circunstancias como tensión entre el hacer pedagógico y las responsabilidades asistenciales con la/s infancia/s. Emerge en este sentido, la preocupación por la organización temporal de las clases en vistas al tiempo que se destina a la distribución de alimentos y/u otros emergentes según la ocasión.

- El análisis de la evaluación desde una concepción formativa y el lugar que desde el posicionamiento docente se le otorga a la/s infancia/s en las prácticas de evaluación.

Desde las dimensiones pedagógica y didáctica en tres de los trabajos se expresa la atención y cuidado en torno al posicionamiento respecto de la evaluación. En uno de ellos, atravesado particularmente por el eje de la evaluación, se comparte un registro de clase y la reflexión que promovió en la estudiante acerca del potencial de la evaluación formativa y de la retroalimentación en la construcción de aprendizajes en la/s infancia/s.

“La docente del grado, acompañaba a todos los alumnos durante el desarrollo de las actividades y llevaba un registro de lo que observaba en sus cuadernos. Los viernes en la última hora, invitaba a los alumnos a realizar una actividad más bien lúdica, e iba llamando de a uno a la vez a su escritorio para revisar el cuaderno, corregir las actividades y dar devoluciones o conversar con los alumnos de las actividades de esa semana. Esta instancia de retroalimentación uno a uno que promovía la docente, donde se le da lugar al alumno a conversar sobre lo realizado, expresar si tuvo dificultades, explicar los motivos de las actividades sin resolver, es muy enriquecedora para mejorar los aprendizajes de los alumnos y también para orientar la práctica docente”(E7).

Como investigadoras y formadoras en espacios de práctica docente, la recuperación y profundización de estas miradas y desafíos que ocupan y preocupan a las nuevas generaciones de docentes del nivel primario, interpela a su vez nuestro posicionamiento.



Estas son expresiones de la identificación de falta de certezas que, hoy como nunca, requieren de un acompañamiento que posibilite la toma de decisiones desde una perspectiva educativa ético-política que no eluda las tensiones entre el reconocimiento de las infancias como portadoras de derechos y que como educadoras estamos comprometidas a reconocer, garantizar. En este sentido, parafraseando a Redondo (2006), a no des-responsabilizarnos de la/s infancia/s”, y las ausencias en relación a políticas públicas y estatales, los lazos intergeneracionales y sociales, la ruptura cultural que impacta en las prácticas de crianza y educación (Carli, 2010).

Referencias

- Carli, S. (2010). Notas para pensar la infancia en la argentina (1983-2001). Disponible en: <http://institutocienciashumanas.com/wp-content/uploads/2020/03/Carli-2010-Notas-para-pensar-la-infancia-en-la-Argentina-1983-2001.pdf>
- Corral, L. (2019) Decidir en educación: una perspectiva política y poética. Santa Fe. Ediciones UNL.
- Frigerio, G. (2007) Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable En: Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.). *Las formas de lo escolar*. Del Estante Editorial, Buenos Aires.
- Meirieu, P. (2016) Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves. Buenos Aires. Paidós.
- Redondo, P. (2006) Nombrar a los niños. En: *La Educación en nuestras manos*, N° 30, SUTEBA



Infancias, ludoteca y educación

María Cecilia Desimone

desimonemariacecilia@gmail.com

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

María Silvina Centeno

centenos@fch.unicen.edu.ar

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Palabras clave: ludoteca, infancia, educación

Introducción

En este relato de experiencia se comparten algunas innovaciones pedagógico-metodológicas, que derivan de la aplicación de la Pedagogía de la Expresión- Metodología Ludocreativa, particularmente en la Ludoteca Ludocreativa de la FCH- UNICEN iniciada en el año 2013 como una forma otra en la relación infancia, educación e instituciones.

En el primer apartado se presentan los fundamentos pedagógicos y teórico-metodológicos que definen y caracterizan a la Ludoteca Ludocreativa como una institución de infancia distinta a los centros escolares del ámbito educativo formal.

En segundo término, se comparten algunos registros obtenidos de experiencias que han tenido en la Ludoteca alumnas del Profesorado de Educación Inicial de la FCH y del ISFD N°10, así como docentes y directores del Nivel de Educación Inicial del ámbito rural.

Finalmente, se describen algunas dimensiones propias del hacer en la Ludoteca que permiten explorar nuevos sentidos en la educación infantil.

Fundamentos pedagógicos y teórico metodológicos de la Pedagogía de la Expresión - Metodología Ludocreativa.

La Pedagogía de la Expresión- Metodología Ludocreativa surge de años de estudio e investigación del Prof. Dr. Raimundo Dinello, uruguayo, fundador y presidente de la Federación Latinoamericana de Ludocreatividad (FLALU). Adhiriendo al paradigma “Aprender a aprender” (Delors, 1998, Documento UNESCO), esta pedagogía se centra en el Sujeto que aprende, considerando que “se aprende a aprender, creativamente y durante toda la vida”.



Es desde este paradigma, que surge la Ludoteca Ludocreativa de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN, que comienza a funcionar a partir del año 2018, luego de varios años de experiencias itinerantes como Proyecto de Extensión de la UNICEN en la ciudad de Tandil, hasta su anclaje en la Universidad Barrial en el Barrio de Villa Aguirre.

Es válido preguntarse ¿Qué originalidad presenta esta Ludoteca? ¿Qué la diferencia de otras Ludotecas y Juegotecas existentes desde mediados del S/XX?

Hemos dicho que las Ludotecas Ludocreativas se fundamentan en la Pedagogía de la Expresión- Metodología Ludocreativa, que se centra en el protagonismo del Sujeto, quien en interacción con los objetos y otros sujetos y a partir de la acción creadora, en el proceso de modificar los objetos, se transforma a sí mismo y a su entorno.

Justamente al ampliar su denominación, adjetivando a la palabra Ludoteca con la palabra Ludocreativa, es que vamos dando nuevo sentido y significación a las mismas. Con respecto al significado particular que adquiere el término “ludocreativa” diremos que: **Ludo:** deriva de Lúdica: entendida como “impulso de vida”, sensación y necesidad de confirmar la existencia, alegría del Ser al manifestarse y sentirse vivo, movimiento de vida que permite aprender y crecer con alegría, ligado al desarrollo del Ser asegurando el proceso ontogénico de crecimiento. **Creativa:** hace referencia a la libertad creadora de cada Sujeto, a la expresión interna que es posible “sacar al exterior” a partir del proceso creador y transformador sobre los objetos y al simbolismo presente en cada obra creada.

Las Ludotecas Ludocreativas se articulan con el Artexpresión a través de las Áreas de Expresión Creativa: Expresión Plástica, Expresión Musical, Expresión Teatral, Juegos y Movimientos en el Espacio y Área de Iniciación Cultural. Coincidimos con Dinello, R.(2005) en que son un mundo imaginario de actividades, de interacciones y relacionamientos socioafectivos donde, a partir de propuestas lúdicas, cada uno puede expresarse y crear de las más diversas formas.

Podemos condensar lo dicho hasta aquí afirmando, que las Ludotecas Ludocreativas son la mayor expresión en la búsqueda por alcanzar la Equidad educativa y social.

“Las Ludotecas son un espacio lúdico, un mundo real transformado cada día por la imaginación de todos aquellos que están jugando.

Favorecen la expresión de cada participante; a través de múltiples actividades, niños y adultos se divierten, se descubren y se educan



con espontaneidad, se estructuran como personas. Son un espacio de socialización creativa”. (Dinello, 2005, p. 75)

Las Ludotecas Ludocreativas además de promover el desarrollo integral de las personas, son generadoras de valores ciudadanos fundamentales. En un mundo donde el individualismo y el consumismo impregnan fuertemente los mensajes destinados tanto a niños/niñas, jóvenes y adultos, nuestra modalidad de Ludotecas se fundamenta en los Derechos Humanos y Derechos de niños, niñas, jóvenes y adolescentes. Prioriza los valores de cooperación, solidaridad, convivencia, encuentro con los Otros y respeto a la diversidad: etaria, étnica, social y cultural. Son espacios de encuentro intercultural e intergeneracional, constructores de identidad cultural, entendida como respeto a los saberes y manifestaciones propias de un grupo social determinado. Es por esto que consideramos que es necesario profundizar en los fundamentos que dan sentido a las Ludotecas y entenderlas no sólo como espacios de juego y recreación. Poner en valor su función tanto pedagógica como social, supone centrar la mirada en el protagonismo del sujeto, como un ser que crea y se re-crea en un movimiento continuo, generador de aprendizajes para la vida.

Por lo expuesto hasta aquí se dirá que la Ludoteca Ludocreativa es una institución de infancia diferente a otras, que posibilita el aprender a aprender creativamente. Ello comprende una mirada acerca de los/ las niñas/niños, que lejos de situar como meta la homogeneización de la niñez se orienta al respeto de la diversidad social, cultural e histórica que cada uno de ellos y ellas portan.

Experiencias de Formación en la Ludoteca Ludocreativa

A partir de la institucionalización de la **Ludoteca Ludocreativa** en el año 2018 y de su puesta en funcionamiento en dos turnos: mañana y tarde, con una matrícula de ochenta niños y niñas cuyas edades oscilan entre los tres y once años, las acciones emprendidas en ese marco institucional adquirieron de modo paulatino mayor notoriedad e interés, lo que brindó la posibilidad de ampliar los propósitos iniciales e instituir una dimensión en ella que colabore con la formación académica de alumnas y graduadas no solo de la carrera correspondiente al Profesorado y Licenciatura en el Nivel Inicial que se dicta en la UNICEN, sino también de estudiantes del Profesorado de Educación Inicial del Instituto Superior de Formación Docente No. 10 de nuestra ciudad.

En tanto espacio formativo, la Ludoteca Ludocreativa, se instituye como un territorio otro donde construir, sentir y vivenciar las prácticas educativas. Son variadas las



experiencias y propuestas formativas que se han llevado a cabo durante el período que se extiende del 2018-2023, entre ellas es posible destacar Cursos de Formación en Ludocreatividad, centrados en el conocimiento de la Pedagogía de la Expresión abiertos tanto a la comunidad de Tandil, como de la provincia de Buenos Aires; Seminarios de Formación para docentes de Nivel Inicial y Nivel Primario del medio rural; Encuentros de Formación destinados a Organizaciones Comunitarias y referentes barriales; Fórum Internacional Ludocreativo, con la participación de especialistas en el campo de la ludocreatividad de Uruguay, Brasil, Suiza y Argentina, contando con la presencia central del Prof. Dr. Raimundo Dinello, como conferencista principal que acompañó el desarrollo de todo el encuentro.

Es de interés destacar que en las actividades que han sido mencionadas más arriba, han participado estudiantes, docentes que desarrollan sus tareas en instituciones educativas formales y no formales, de gestión pública y privada, así como educadores y profesionales de otras áreas del conocimiento. Además, en el marco de la Carrera Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas (UNICEN) se dicta el Seminario “Infancias, Ludotecas y Educación” que es una propuesta académica cuatrimestral, dirigida a estudiantes y graduados que centra el abordaje de contenidos en la relación imbricada en estas categorías teóricas.

En esta oportunidad nos centraremos en el registro de las experiencias formativas realizadas con directoras/es, maestras/os y supervisores de Jardines de Infantes y Escuelas Primarias Rurales. La singularidad de la experiencia comenzó en el momento de la apertura al iniciar la bienvenida lúdica. A continuación, se incorpora un fragmento del registro de observación producido en el encuentro:

“...Las maestras llegan de modo paulatino, se ven serias, ingresan a la institución en silencio, se saludan tímidamente. Tienen entre sus manos cuadernos, carpetas que sujetan con firmeza. Algunas se acercan a la mesa que hay en el salón central y toman de allí alguna bebida-te, café. Se sitúan en un costado del salón. Registran su firma en una ficha de asistencia. Otras ingresan un poco más tarde. Permanecen en silencio. Algunas se sientan en los asientos de madera disponibles. Muchas están de brazos cruzados y se ven paradas en las esquinas...” (Registro de Observaciones; 17 de febrero de 2020)



La aplicación de esta metodología y la experimentación de su potencia para transformar/nos permite sostener en los términos de Dinello (2020) que “...el paradigma no es enseñanza aprendizaje, sino el aprender a aprender (...)



(...) lo lúdico te pone en movimiento, lo creativo te permite innovar”. En el siguiente fragmento de registros de observación se ilustra la potencia del cambio que la aplicación de esta metodología conlleva.

“...los cuadernos y carpetas están apilados con descuido, han quedado al costado de la sala, junto a algunos abrigos enrollados y cartucheras. Todas -maestras, supervisores, formadoras- están mezcladas en el espacio, giran al ritmo de la música, sonríen, algunas se ríen a carcajadas, se escuchan aplausos, zapateos, cantos. Construyen una sola composición de baile sostenido, entre muchos brazos...que forman puentes con las manos para dar paso a cada una...” (Registro de observaciones, 17 de febrero de 2020)

En la instancia siguiente de la jornada formativa, donde se continuó con las diferentes fases de la secuencia metodológica, las docentes se expresaron desde distintas Áreas de Expresión Creativa. Se reunieron, interactuaron, muchas de ellas sentadas sobre el suelo, algunas sobre unos pocos asientos que se encontraban cerca. La palabra circula y se ve acompañada por expresiones y emociones acerca de la experiencia lúdica y creativa vivenciada y compartida. Se articula con contenidos propuestos para la formación. Así se comprende la importancia del proceso epistemológico centrado en el “Hacer, Sentir, Pensar”. Se manifiesta de modos diversos la novedad de la propuesta y se enfatiza con diferentes expresiones la característica disruptiva que conlleva, lo poco frecuente y motivadora que resulta la invitación al juego, al movimiento, a la creatividad en el contexto de un espacio formativo destinado a maestras del Nivel de Educación Inicial y Primaria. Se advierte lo anterior en algunas expresiones que han sido registradas:

Docentes, Directores y Supervisores creando durante una animación de Expresión Teatral.



“...en general en los perfeccionamientos estamos todas sentadas, calladas, tomamos notas para después completar alguna que otra grilla...” (MI-JIRIM)

“...esto es diferente, al jugar nos sentimos más dispuestas, más conectadas, algo nos une y es más fácil abrírnos a pensar cosas distintas...” (MI-JIRIM)

De modo similar se deja ver en las expresiones de alumnas del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial que cursan el seminario “Infancias, Ludotecas y Educación” en el tercer año de la carrera y en estudiantes que cursan el Profesorado de Educación Inicial en el Instituto Superior de Formación Docente N°10, en la ciudad de Tandil, la distancia que encuentran entre las experiencias formativas en la Ludoteca respecto de sus prácticas en los Jardines Maternales y de Infantes

“...es raro que ellos puedan elegir ir a una animación o a otra...en los jardines vemos que hay menos posibilidades salvo cuando los dejan jugar libremente...” (Estudiante del Seminario “Infancias, Ludotecas y Educación”. FCH. UNICEN)

“...me parece que lo mejor es que puedan estar juntos, jugar y aprender, aunque tengan distintas edades...” (Estudiante del Profesorado. ISFD. N°10)

Las niñas y niños han sido recibidos históricamente en las instituciones escolares desde posiciones tradicionalmente universalistas, se ha concebido la infancia como tiempo común, lineal, como si todos los niños y las niñas habitaran la niñez sin distinciones sociales, ambientales, familiares, culturales. En referencia a ello, es claro advertir que las propuestas educativas que se proyectan y diseñan desde la Ludoteca, al centrarse fundamentalmente en el Sujeto que aprende, se distancian de aquel modo de comprender la infancia. Por el contrario, los desafíos lúdicos, animaciones e interacciones nacen desde y con los niños respetando sus particularidades, intereses, preocupaciones, así como curiosidades y capacidades diversas.

“...me llamó la atención que uno de los chicos dijo: _ ¡Este es el mejor día de escuela! (...) y justamente estaban afuera de la escuela haciendo algo que nunca hacen en la escuela...”

(Registro tomado durante una puesta en común con estudiantes



del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, luego de compartir una Ludoteca Itinerante realizada en la Plaza Ardiles, con niñas y niños que concurren a la Escuela Primaria N°53; 16 de noviembre de 2018)



Niñas y niños creando durante una ludoteca itinerante realizada con estudiantes del Seminario “Infancias, Ludotecas y Educación”.

Para finalizar y por lo expuesto hasta aquí, resulta insoslayable el cambio interno que la aplicación metodológica genera en los docentes, para interrumpir la gramática escolar y centrar la mirada en la esencia del acto educativo que consiste en “aprender a aprender creativamente” con los otros.

Algunas dimensiones que ofrece la Ludoteca para repensar la educación orientada a todas las infancias.

La Pedagogía de la Expresión y su Metodología Ludocreativa es aplicable en la educación que se orienta a niños/niñas, jóvenes y adultos, por tanto, lejos de suponer que sólo puede aplicarse en instituciones o espacios educativos no escolares, se advierte que es posible su incorporación en todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo, ámbito Formal y No Formal, incluido los Niveles Terciarios y Universitarios. Muchas veces se entiende, que la preeminencia concedida al juego y la expresión en esta metodología, limita su aplicación a propuestas educativas destinadas a las/ los niños más pequeños.

Esta Pedagogía de la Expresión junto con la Metodología Ludocreativa invita a los maestros a constituirse en otro pilar de este proceso, necesitan de una actualización permanente, para desprenderse de la “figura solamente instrumental” de repetir contenidos establecidos para que a su vez sean reproducidos exactamente igual por sus



alumnos. Muy distante de aquello, cada encuentro que se produce entre el/la docente y los/las niños/as, jóvenes/estudiantes adultos, pasa a ser entonces un acto creativo, reflexivo y científico para el maestro y las maestras.

Son las/los docentes quienes diseñan minuciosamente el campo pedagógico, quienes piensan el desafío creativo que propondrá a los/las estudiantes en la Animación Pedagógica, quienes acompañarán, coordinarán, informarán, brindarán materiales, interrogarán, interpretarán los simbolismos, para juntos llegar a una articulación, entre la expresión creativa y las nuevas conceptualizaciones. De esta manera, en estos aprendizajes compartidos, cada día se constituye en un nuevo desafío para los/las educadoras, que exige una necesaria ruptura con la rutina de la repetición tanto de contenidos como de modos de hacer/educar, para aprender a aprender, lo que en palabras de Edgar Morín (2020) consiste en “educar para la vida”.

Referencias

- Antelo, E. (2014) “¿Qué se puede hacer con un niño?” En Padres nuestros que están en las escuelas y otros ensayos, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Carli, S. (1994) “Historia de la Infancia: una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina”, en Revista del IICE, FFyL, UBA, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Dinello, R. (2003) El juego – Ludotecas. Uruguay. Ediciones Nuevos Horizontes.
- Dinello, R. (2005) Expresión Ludocreativa. Uruguay. Ediciones Nuevos Horizontes.
- Dinello, R. (2007) Tratado de Educación Propuesta Pedagógica del nuevo siglo. Uruguay. Grupo Magro
- Dinello, R. (2017) Lúdica y Sociología de la Educación. Uruguay. Ediciones Nuevos Horizontes.
- Dinello, R. (2020) “Pedagogía de la expresión ludocreativa” en Ciclo de Charlas. Equipo de Licenciatura en Recreación Educativa. Pedagogías de la Lúdica, en el marco de la Licenciatura en Recreación Educativa. Facultad de Ciencias Humanas-UCU. 18 de junio.
- Dubet, F. (2006) El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad, Barcelona, Gedisa.
- Ranciere, J. (2003) El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual, Laertes, Barcelona.



Miradas de las infancias: una construcción desde las voces de los y las estudiantes

Mabel Díaz

mabeldiaznyez@yahoo.com.ar

Universidad Nacional del Sur

Sonia Sapini

sapinisonia@hotmail.com

Universidad Nacional del Sur

En la carrera de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, la materia Taller Integrador II: Las Instituciones y sujetos de los Niveles Inicial y Primario, está ubicada en el segundo año de la carrera, incluye en sus contenidos la categoría “ infancia”¹⁷, la cual es abordada desde diferentes marcos referenciales (Carli, 2002, 2010; Bustelo, 2007; Noceti, 2007; Diker, 2009; Stagno, 2011; Rosbaco, 2012; Lenta, 2016; Villalta y Llobet, 2015) en diálogo y reflexión con las prácticas en territorio.

La infancia como categoría fundante de la pedagogía moderna está en relación con la definición de niños y niñas como sujetos históricos necesitados de cuidado, dependientes de los adultos y educables. “Obsesión de la modernidad que no indica necesariamente que ésta haya generado un mayor y progresivo bienestar de la población infantil en el mundo. Sin embargo, a lo que sí alude es a que la infancia se convirtió en un objeto emblemático del siglo xx fijado por los saberes de distintas disciplinas, capturado por dispositivos institucionales, proyectado hacia el futuro por las políticas de Estado y transformado en metáfora de utopías sociales” (Carli, 2002, p.1).

Pensar esta categoría en tensión con el contexto socio histórico, político, económico y cultural, posibilita comprender la institución escuela y, en particular, la crisis que atraviesa en cuanto al derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes y las distintas configuraciones de la infancia.

Así, desde la constitución de nuestro sistema educativo se fueron construyendo diferentes concepciones en cuanto a la infancia. Hacia finales del siglo XIX y comienzos del Siglo XX, los marcos regulativos “Ley del Patronato” o “Ley Agote” refería al control de la minoridad, su tutela o disposición por parte de las autoridades

¹⁷<https://servicios.uns.edu.ar/grado/plan.asp?dependen=17&carrera=192>

UNIDAD 2: La niñez. Actualidad, problemáticas, continuidades y rupturas. La niñez/infancia como categoría de conocimiento. Las actuales situaciones estructurales/sociales/económicas. Las/os niñas/os en el sistema educativo. Realidades y perspectivas. La inclusión educativa: perspectivas, problemáticas, abordajes. Las/os niñas/os como sujetos de derecho



administrativas, judiciales u otras instituciones sociales estableciendo una relación sujeto-objeto.

Noceti (2007) realiza precisiones al respecto expresando: “La necesidad social que llevó a la aparición de las instituciones para niños en riesgo social ha sido definida en Argentina a principios del siglo XIX, y se materializó con la sanción de la Ley Agote en 1919. Los niños pobres afeaban los grandes conglomerados urbanos haciendo de ellos centros no deseables para la recepción de la inmigración, y perjudicaban el proyecto de país de la generación del 80 (Iglesias, 1996).

También indica que era imperioso sacar a la niñez de la calle, en concordancia con la obligatoriedad de la escuela primaria en 1884, y la suspensión de la patria potestad parental por parte del Estado. Entonces, las políticas de protección de la niñez se instalaron en la desafiliación y en el encierro (Noceti, 2005). En ese sentido, se entendió a la niñez como adultos inmaduros, moldeables en su conducta, cuerpos y voluntades según el proyecto del Estado.

Sobre finales del Siglo XX, la Convención Internacional de Derechos del Niño (1989) reconoce a todas las personas menores de 18 años como sujetos de pleno derecho. Argentina ratificó dicha convención en 1990 y en 1994 se le otorgó el rango constitucional.

Más adelante, con la sanción de la Ley 26.061 (2005), se establece la aplicación obligatoria de los principios enunciados en la Convención: los niños, las niñas y adolescentes son considerados “sujetos de derecho” y no “objetos de protección”, sosteniendo el principio de promover, respetar y restituir derechos vulnerados.

Villalta y Llovet (2015) plantean que:

“La nueva ley de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, fue así presentada como una conquista por los distintos actores que bregaban por ella desde inicios de 1990. En efecto, esta nueva norma reemplazó la cuestionada ley de Patronato de Menores (1919), postuló la creación de un Sistema Integral de Protección de Derechos que debe estar compuesto por todos los organismos y agentes que diseñen, ejecuten e implementen políticas para la niñez, recortó distintas atribuciones judiciales y, entre otras cosas, estipula que la separación de los niños de su familia debe ser una medida de última ratio que en ningún caso puede originarse en la falta de recursos económicos y que debe ser tomada por los organismos administrativos de protección de derechos, y no por el ámbito judicial” (p. 170).



En este sentido, Lenta (2016) propone: “sin embargo, el progresivo empobrecimiento y la precarización laboral observados en amplias capas de la población como corolario de décadas de políticas neoliberales, con el consecuente “achicamiento del Estado” y la reducción del gasto público, configuraron nuevos escenarios de violentación, criminalización y judicialización de vastos sectores de la población con menos recursos (en Zaldúa, 2011).” Es decir, la autora explica que la relación entre las políticas de derechos y la realidad socioeconómica afecta de manera muy diversa a grupos de niñas/niños/adolescente: “Dentro de los sectores más afectados, a los niños, niñas y adolescentes les ha tocado la peor parte. Según Unicef (2011), las personas que tenían entre 0 y 17 años de edad en Argentina en 2011, corresponden al 30,2% de la población del país (12.231.219), de los cuales el 29,2% habitaba en las principales urbes del territorio. A su vez, de ese número, el 22,2% se encontraba bajo la línea de pobreza.” Los cambios y transformaciones tanto globales como locales, la modificación de las políticas públicas, de las lógicas familiares y de los sistemas educativos, siguiendo lo expresado por Carli (2010) permiten comprender que no hay una infancia sino múltiples infancias que refieren a distintas realidades, siendo estas cada vez más afectadas por la desigualdad, las políticas de ajuste y la des-responsabilización del Estado.

El trabajo en terreno y las miradas de las/os estudiantes

A lo largo del Taller Integrador II: instituciones y sujetos de los Niveles Inicial y Primario se le propone a las/os estudiantes realizar un trabajo de campo en escuelas y jardines de infantes, que elegimos/seleccionamos cada año, tomando algún cuadrante de la ciudad, que comprende del centro a los bordes de la ciudad, lo cual nos ofrece una diversidad de contextos e instituciones.

La perspectiva para estas primeras aproximaciones al territorio se enmarca en referentes del campo de la investigación desde estudios etnográficos (Rockwell y Ezpeleta, 1983; Guber, 2001; Ameigeiras, 2006; Milstein, 2009). Luego les pedimos informes de esos recorridos que, en forma grupal y a partir de la escritura, articulan y vinculan sus experiencias con los marcos teóricos referenciales. En este sentido, el transitar por escuelas y jardines posibilita que las/os estudiantes puedan problematizar la situación de las infancias y resignificar las lecturas realizadas. En este caso hemos realizado un recorte de algunos registros, que muestran estas preocupaciones en relación a las actuales infancias.



“El tránsito de la infancia como un tiempo constituido socialmente asume en la actualidad otro tipo de experiencias en comparación con generaciones anteriores y da lugar a nuevas formas y procesos de configuración de identidad. (...) la niñez evolucionó en un verdadero laboratorio social, ocurrieron permanentes cambios en la sociedad, que tuvieron a la niñez como testigo y en muchos casos como víctimas de los mismos. También ésta adquirió visibilidad debido al reconocimiento de los derechos del niño, la Convención Internacional de los derechos del niño (1989), que como consecuencia produjo la universalización de los derechos de la infancia. En contraste se produjo un crecimiento mercantilizado de los bienes y servicios para la infancia (maxikioscos, jugueterías, cumpleaños, etc). En la actualidad, el reconocimiento jurídico de los derechos de las/los niños/as en relación a su integridad, continúa estando amenazada, sí bien las leyes otorgan un marco las políticas de Estado no las garantizan. (Cerda, Rivat y Yague, estudiantes 2022).

Retomando las ideas las/los estudiantes en cuanto atender el interés superior del niño/a implica también garantizar sus múltiples derechos: a jugar, el acceso a la salud y a la educación, el respeto a la personalidad, los derechos a la maternidad y de la familia en su conjunto. En ese sentido, los niños, niñas y adolescentes son sujetos de derecho. Por lo tanto, el Estado y la ciudadanía adulta en su conjunto son los responsables de garantizar y procurar la máxima satisfacción de tales derechos.

Otro grupo explica: “podríamos en un principio definir a la infancia como aquel conjunto de intervenciones institucionales que afectan de una manera u otra al niño, a su saber y lo que lo compone y forma como tal. El modo de pensar a las infancias, se caracteriza por un doble sentimiento respecto de lo que son solo niños, uno de ellos es por el “amor filial” que comienza desde el nacimiento del niño en la vida privada de la familia, en la cual se generan vínculos íntimos y duraderos y la otra es la “severidad” la cual es necesaria para asegurar la protección y el cuidado de los niños. Esto lleva a caracterizar al niño como un ser dependiente e inocente y a la infancia como un tiempo de espera en el cual se prepara al niño para las travesías de la vida adulta. (...) A pesar de que hayan pasado casi veinte años desde que Argentina ratificó la convención y quince (en referencia al año 1989-2004) desde su incorporación a la constitución nacional, la situación de las infancias es desalentadora, ya que el aumento de la pobreza, el deterioro en las condiciones de atención de la salud y el incremento del trabajo infantil, además del número de niños que viven trabajando en las calles son algunos de los tantos indicadores que muestran como las condiciones y las leyes que se



establecen en la argentina en relación con los derechos y la educación de los niños, está cada vez más lejos de volverse real.

En el actual Siglo XXI y tomando a Bahía Blanca por lo observado en nuestras prácticas pudimos notar como desde el comienzo de la pandemia hasta hoy muchos chicos vieron afectado el tener que estudiar, por diversos motivos en relación con sus situaciones socioeconómicas y que muchas veces las ayudas que destinaban los profesores no bastaba para que los niños vuelvan a la escuela.(...) Es muy normal caminar por las calles de Bahía Blanca y cruzarte a niños vendiendo cosas en la calle, pensar en sus derechos y como el estado, el que tiene que hacer cumplir sus derechos los abandona o los deja olvidados. (Alarcón, Hours, estudiantes, 2022)

En este caso el grupo reflexiona y se posiciona en el sentido del rol del Estado y las configuraciones de las infancias en nuestra ciudad, contrastando lo que presenta/considera una infancia idealizada, romantizada y la realidad que golpea cotidianamente. Por supuesto toman como una de las cuestiones la situación socioeconómica de la población en general.

Continuando con estas ideas, otro grupo propone: “Si las infancias en la actualidad nos sorprenden es porque derrumban las concepciones que sobre ellas venimos construyendo hace años, respecto de cómo deben ser y qué deben hacer los y las niños/as. (...). En las instituciones visitadas, se encuentra una comunidad heterogénea y diversa, en la mayoría de los casos, familias del barrio Villa Floresta, las cuales viven realidades adversas y complejas que atraviesan a las infancias pudiendo repercutir en sus procesos de aprendizajes. El personal de la escuela, manifestó reconocer y atender también a las familias, realizando actividades que los acerquen, contengan e integren.(...) Aquí nos preguntamos, ¿por qué esta escuela periférica recibe tantas recomendaciones de inclusión? ¿Se trata de garantizar los derechos del niño/a, como protagonista y pensar en sus posibilidades? ¿Es el sistema educativo quien garantiza el acceso y los recursos para que se lleven adelante los proyectos de inclusión? (Cid, Coria, Haidar, López, estudiantes, 2022)

Para seguir en el campo....

Estos son algunos de los planteos que surgen en el diálogo entre la práctica en territorio, el análisis y reflexiones con los materiales teóricos respecto a las infancias en la realidad de Escuelas Primarias y Jardines de Infantes de nuestra ciudad.



Estos trabajos escritos por las/os estudiantes nos generan siempre un nuevo impulso para continuar con la propuesta, para mejorarla, ampliar el marco referencial, generar otros encuentros y recorridos por diferentes espacios. En ese sentido, como propuesta realizamos la visita y el encuentro con los actuales responsable del Patronato de la infancia de Bahía Blanca, la invitación a tesistas de nuestro Departamento que abordan temáticas referidas a la infancia y los niveles que involucra este Taller, la participación de la ONG “La Poderosa” que está haciendo público un reclamo por escuelas y jardines. Como forma de realizar recorridos teóricos, se trabaja con entrevistas a referentes que investigan sobre temáticas o aspectos vinculados con las infancias, en diferentes aspectos, sentidos, formas y perspectivas de abordaje. Así, entrevistamos a Mónica Fernández Pais, a Inés Rosbaco, a Diana Milstein, que presentaron sus análisis, introduciendo, ampliando, y complejizando la mirada.

Sin duda, la entrada al campo es un espacio importante para la reflexión, la reconfiguración de los marcos teóricos, la escritura académica, entre otros aspectos, con la finalidad de poder reconocer las infancias en un intento de no naturalizar el plural, “entender que las infancias pobres se relacionan con los procesos económicos de concentración de ingresos, riqueza y poder, así evitaremos trabajar como sostiene Bustelo (2007) por y para su reproducción” (Chonchi Sgaravato, estudiante, 2023)

Referencias

- Bustelo, E. (2007) *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Cap. 1
- Carli, S., (2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Carli, S., Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001): Figuras de la historia reciente. *Educación en Revista*. Belo Horizonte (26)01 p.351-382, abr. 2010
- Diker, G. (2009) *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* - 1a ed. - Los Polvorines : Univ. Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires. Biblioteca Nacional.
- Lenta, M. (2016) *Niños, niñas y adolescentes en situación de calle discursos sobre la infancia y procesos de subjetivación*. Eudeba.
- Milstein, D. (2009) *La Nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas*. IDES. Miño y Dávila



- Noceti, M.B. (2007). Patronato de la Infancia, cien años de constitución y reproducción de menores y familias inviables. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara.
- Rosbaco, I. (2012) Contra viento y marea. Publicación en línea.
- Stagno, L. (2011) El descubrimiento de la infancia, un proceso que aún continúa. En Finocchio, S. y Romero, N. *Saberes y prácticas escolares*. Rosario (Argentina): H Homo Sapiens Editores-FLACSO
- Villalta, C. y Llobet V. (2015). Resignificando la protección. Nuevas normativas y circuitos en el campo de las políticas y los dispositivos jurídico-burocráticos destinados a la infancia en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), 167-180.
- Convención sobre los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (16 de octubre de 2020) <https://www.argentina.gob.ar/noticias/convencion-sobre-los-derechos-de-ninos-ninas-y-adolescentes>



¿Cómo vemos a las infancias? Reflexiones en torno a las prácticas docentes después de la pandemia

María Monserrat C. Ferreras
monsitafererras@gmail.com
Fabiana Araceli Zalazar
fabiana.zalazar35@gmail.com

Este escrito esboza una serie de reflexiones, análisis y críticas que surgen de la formación docente de nosotras como estudiantes del Profesorado de Educación primaria perteneciente al Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur (UNS); así como también la concepción de infancia que adoptan para posicionarse como profesionales y agentes del Estado y de la realización de la Práctica Docente III llevadas a cabo por ellas en el año 2022. Asimismo, se recuperan algunas de las nuevas problemáticas que ha dejado la Pandemia COVID-19 observadas en la práctica en el retorno a la presencialidad.

Este trabajo es una invitación a la reflexión, a ahondar en torno al cuidado, la enseñanza y la educación en función a las dinámicas que asumen en escenarios determinados. En este sentido, Redondo y Antelo como compiladores, toman a Laura Santillán que afirma la importancia de advertir de lleno cuáles son las condiciones -y también las representaciones sociales que se construyen- en cuanto a la atención y formación de la infancia en contextos particulares (2017, p. 23).

A lo largo de nuestra trayectoria, hemos abordado variedad de bibliografía que da cuenta de la importancia de mirar a los niños como sujetos de derecho y la necesidad de políticas públicas y políticas educativas que los garanticen. En relación a esto Patricia Redondo (2006) propone una forma de nombrar a los niños.

Nombrar a los niños en nuestro país es nombrar a la sociedad. Nombrar a los niños es nombrar a los que nos siguen; es nombrar al tiempo que está porvenir. Nombrar a los niños es, en definitiva, nombrar el presente con el lenguaje de la posibilidad de otros futuros (Redondo, 2006, p. 1).

Desde esta mirada hacia la niñez es que se reflexionan y analizan las prácticas educativas transitadas como experiencias de la Práctica Docente III en articulación con toda la formación docente.

En el primer año de la carrera, existe una propuesta que pretende interpelar a los estudiantes, comenzando con una pregunta que busca profundizar en la elección de



dicha profesión “¿Por qué elegiste la carrera?”. De esta manera se parte de la concepción de infancia que tienen los estudiantes para ir orientando la mirada hacia la noción de niños como sujetos de derecho. Dentro de las estrategias y los recursos que las cátedras despliegan para problematizar y reflexionar sobre las concepciones acerca de las infancias se encuentran: repensar la autobiografía escolar, participar en lugares de educación no formal, realizar observaciones dentro de las escuelas, narrar las experiencias a través de la redacción de informes, entre otras. Estas propuestas colaboran a acercar a los estudiantes del Profesorado a la noción de infancias, de niños como sujetos de derecho.

Avanzando en el tema, se analiza el recorrido de la Práctica Docente III. Este se realizó de una manera atípica ya que estudiantes y docentes retornaron a la presencialidad luego de atravesar la pandemia del COVID-19 durante el año 2020/2021. Volver a las aulas en el 2022, luego de este contexto, fue un desafío enorme, ya que implicó poner en juego muchas aptitudes atendiendo a las nuevas diversidades presentes en las aulas. Si bien la heterogeneidad en las aulas siempre existió y se atendió de diferentes maneras, la pandemia dejó un sinsabor y tuvo un impacto notable en los estudiantes de todos los niveles educativos. Esto hizo que las prácticas profesionales dentro de las escuelas tuvieran efectos plurales en los estudiantes del Profesorado.

En este sentido y entendiendo a la escuela como espacio en donde los niños pueden explorar y explotar sus potencialidades y como lugar primordial que nos acerca al mundo por fuera de nuestros círculos de socialización primarios, las observaciones y narraciones como estudiantes dan cuenta del impacto devastador en cuanto a la presencialidad en las instituciones educativas y la construcción de vínculos estables y significativos; así como también el decaimiento del rol fundamental de la Escuela Primaria como lo es la escolarización y la alfabetización de los niños.

Focalizando en la Práctica Docente III del Profesorado de Educación Primaria es que se narran parte de las experiencias realizadas como estudiantes, en diferentes contextos. La pertinencia que encontramos al analizar y reflexionar sobre estos dispositivos de formación docente, se vincula al contraste entre diferentes formas de educación, el encuentro de emociones y sensaciones en conjunción con la visibilización de distintas realidades educativas y vulneración o cumplimiento de los derechos de los niños. Como estudiantes observamos nuevos desafíos en las prácticas y trabajamos con estas realidades. Posicionadas como docentes logramos identificar



diferentes barreras y obstáculos producto de la brecha socio-económica profundizada durante la pandemia en una de las prácticas profesionales. Ahondando en el tema, las barreras u obstáculos más potentes observados fueron el ausentismo y el analfabetismo en una de las instituciones educativas visitadas. Asimismo, se hicieron visibles los diferentes modos de acceso al conocimiento de los estudiantes en todos los niveles educativos, particularmente en la Escuela Primaria.

Una de nosotras, se insertó en tercer grado de la Escuela de Enseñanza Inicial y Primaria y la otra se incorporó en una escuela de la Provincia de Buenos Aires (PBA), EP N°59 “Ciudad de Bahía Blanca” en cuarto grado.

En la escuela de PBA, pudimos observar como la pandemia influyó mucho en la cultura institucional, siendo así que los directivos y el plantel docente reforzaron el trabajo en red con la comunidad de los barrios que rodean a la escuela y elaboraron un proyecto de continuidad pedagógica, el cual constaba de: visitas a hogares y un bolsón de comida que se le entregaba a las familias que lo necesitaban.

En la práctica pudimos visibilizar el impacto de la pandemia y cómo influyó en el desempeño de los niños en su desarrollo escolar y en la construcción de vínculos.

Volver al aula implicó tanto para los docentes como para los estudiantes, reaprender a socializar, a trabajar en equipo, aprehender rutinas y hábitos, que, con la pandemia, se habían perdido.

Las propuestas educativas por parte del docente a cargo estaban orientadas a avanzar en los aprendizajes intentando que los estudiantes lleguen a los conocimientos mínimos.

Además, en el aula se encontraban niños con Propuesta Pedagógica Individual (PPI) ya que algunos presentaban dificultades en el aprendizaje y otros debían reforzar contenidos que “perdían” cuando faltaban a clases.

Al mismo tiempo se realizó el ingreso a la escuela EEIyP en tercer año del primer ciclo. Pudimos observar y registrar, luego de la pandemia, una serie de situaciones atípicas de socialización y comportamiento de los estudiantes. Los niños se encontraban más agresivos, desmotivados e individualistas. Asimismo se registraron situaciones diversas y descontextualizadas respecto a la construcción de los aprendizajes y los contenidos abordados. Por ejemplo, se avanzaba con rapidez en materia de contenidos curriculares sin darle tiempo a los estudiantes para la construcción de esos conocimientos y habilidades necesarios para la progresión. Es decir, no se atendía a los diferentes tiempos de aprendizaje ni a la diversidad propia del aula. Si bien, la escuela de la UNS es una institución que funcionó históricamente de



esta manera, consideramos que los tiempos que apremian ameritan poner en cuestión ciertas prácticas tradicionales que sólo conducen a la simple reproducción de saberes comunes y no a la construcción de conocimientos y comprensión de una realidad en constante transformación. Se plantean estas cuestiones en pos de lograr aprendizajes significativos y la formación de sujetos críticos, con una noción de infancia que define a los estudiantes como sujetos de derecho y en construcción. Para esto, es necesario asumir la responsabilidad que nos convoca como docentes y tomar decisiones que pongan a los estudiantes en primer lugar. Y con estudiantes nos referimos al ser que llega al aula con todo lo que tiene, representa, aprende, se desenvuelve y se construye.

En el presente actual que transitamos es notable la diversidad de paradigmas, posicionamientos, y formas de hacer que tienen tanto docentes como instituciones y estudiantes. Es primordial atender a las raíces básicas del sistema educativo, así como también a los emergentes inmediatos que se suceden dentro de las aulas. Las escuelas, las aulas, los docentes ya no son los mismos, de hecho, están en constante transformación y construcción. En relación a esto, creemos oportuno mencionar que después de la pandemia Covid-19 hemos encontrado otros modos de ver, pensar y hacer escuela. Hemos encontrado que es posible asistir a la escuela desde casa, que es posible dar clases frente a una computadora y que aún sin contacto físico podemos demostrar afecto y amorosidad. De igual modo, se hizo visible la fragmentación socio-económica del país acentuando la desigualdad social y educativa, imposibilitando la garantía del derecho a la educación; ya que no todos los niños tenían la posibilidad de acceder a las clases virtuales por falta de conexión o de dispositivos. En este sentido quedan muchas cuestiones que revisar.

La escuela, institución privilegiada para alojar a las infancias, lugar de encuentro y reencuentro. Escuela, sin dudas la mayoría de la población de nuestro país ha transitado por ella. Escuela, institución educativa y formadora de ciudadanos, de sujetos. Escuela tan conocida y habitada que se nos hace imposible pensar la vida sin ella. En relación a esto el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología elaboró un artículo titulado “Hacer escuela” (2006) escrito por varios autores/as que nos interesa mencionar para respaldarlas afirmaciones anteriores:

Alguna vez, una escuela nos abrió sus puertas, nos ofreció refugio, nos vistió de blanco, nos alojó un rato todos los días. De algún modo, todos hemos pasado por la experiencia escolar. Con mayor o menor éxito, con mejores o



peores recuerdos, la escuela es parte de nuestra historia, de nuestro pasado, de nuestra vida. La experiencia escolar nos constituye, es parte de lo que somos, de los modos que tenemos de ver el mundo, de relacionarnos, de pensar, de pensarnos, al punto de que nos resulta tan natural y familiar que existan las escuelas que nos es difícil pensar un mundo sin ellas. (p. 2).

Considerar a los niños como sujetos diversos, únicos, potencialmente capaces; mirarlos con los ojos del amor y de la ternura; vincularnos sabiendo que están en construcción, que tienen subjetividades sensibles y que gozan de derechos específicos, que como docentes es nuestro deber velar por ellos; valorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y reconsiderar las dimensiones ético - políticas de la profesión; todas estas afirmaciones nos darán el impulso para construir nuevos mundos, para posicionarnos desde el compromiso que implica el trabajo con infancias y la elección de la profesión.

En este sentido, como estudiantes próximas a recibirnos e insertarnos en el campo laboral, acreditadas para llevar adelante no solo la acción pedagógica sino también la social, es que consideramos primordial reflexionar sobre todas estas cuestiones. Esto nos ayuda a seguir construyendo posicionamiento ético, político y profesional frente a las realidades que nos toque transitar. Esto podrá evitar que caigamos en el afán de reproducir prácticas tradicionales, descontextualizadas y empobrecedoras, carentes de sentidos y significaciones.

Aspiramos a un futuro diferente. Tenemos la necesidad, no sólo como docentes sino como ciudadanas, de que los chicos que pasen por nuestras aulas no sean el devenir de una sociedad quebrada, sin valores ni esperanzas, sino que sean el producto de un proyecto pedagógico, político, social y económico que les quiera libres, siendo sujetos críticos y reflexivos, transformadores de la realidad en la que viven y factores de cambio para un mundo mejor.

En conclusión, creemos que es necesario ampliar la mirada y asumir la responsabilidad que implica trabajar con las infancias, mirándolas y atendíéndolas a todas y cada una de ellas, sin perder el foco de la enseñanza. En este sentido, se consideran fundamentales las reflexiones sobre estas prácticas para la construcción de posicionamiento tanto profesional como humano.



Referencias

- Redondo, P. (2006). “Nombrar a los niños”. Suteba [Redondo Patricia\(2006\)"Nombraralos niños"](#)
- Santillán, L (2017). “¿Quién educa a los chicos? Una mirada desde la antropología sobre el cuidado, la enseñanza y la educación”. En Antelo, E. y Redondo, P. “Encrucijadas entre cuidar y educar: debates y experiencias”. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Serra, M., Fattore, N., Potenze, M. y Trevil, V. (2006). “Hacer escuela”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo. Pedagogía). [Hacer escuela](#)



Los derechos de los/as niños/as en las narrativas de estudiantes residentes

Silvia Alejandra Guillermo
silviaguillermo10@gmail.com
Universidad Nacional del Sur
Raúl Armando Menghini
menghini@uns.edu.ar
Universidad Nacional del Sur

Palabras clave: infancias, derechos, prácticas, estudiantes

En este trabajo nos proponemos exponer los avances de investigación de la tesis de Maestría en Práctica Docente sobre “Las concepciones de infancia que tienen las alumnas del último año del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur”, considerando los años 2020 y 2021. A su vez, la temática se enmarca en el Proyecto de Investigación que venimos desarrollando grupalmente, denominado “El derecho a la educación en el Nivel Inicial: políticas, instituciones y sujetos”.

El encuadre metodológico se realizó a partir de un enfoque cualitativo y se propuso desarrollar una investigación de tipo interpretativa, en base a la información recogida en entrevistas individuales semiestructuradas, grupos focales y narrativas de las estudiantes que pasaron por la experiencia de residencia docente en el Profesorado de Educación Inicial de la UNS.

Entre las infancias estudiadas y las infancias reales

Una de las categorías de la investigación giró en torno a “las infancias estudiadas durante la formación universitaria”. En esta se trató de identificar las lecturas, enfoques, perspectivas de marcos teóricos, debates y/o análisis realizados sobre las infancias en el trayecto de la formación. En base a la información recabada de las entrevistas, las alumnas destacaron que los derechos de las/os niñas/os fueron uno de los temas más relevantes abordados y analizados a lo largo de su formación, especialmente considerando que se preparan para enseñar en el Nivel Inicial. Estas apreciaciones dieron origen a la subcategoría denominada “Las infancias y sus derechos”.

En sus narrativas las estudiantes no solo evidenciaron la importancia de reflexionar sobre los derechos de los/las niños/as, sino que también destacaron cómo esta reflexión les permitió integrar y ampliar la comprensión de estos derechos. Además, el hecho de



estudiarlos y analizarlos les ofreció la oportunidad de cuestionar y problematizar, desde una perspectiva crítica, la manera en que se está llevando a cabo la reorganización discursiva sobre los derechos de las infancias en los jardines de infantes y cómo dicha complejidad se manifestaba durante sus prácticas.

Desde este posicionamiento, algunas estudiantes realizaron la residencia en jardines de infantes ubicados en barrios que viven en barrios carenciados. En estos contextos, las prioridades de las docentes se centraban en proporcionarles un plato de comida, ya que algunos/as niñas/os llegaban al jardín sin haber comido. Si bien las estudiantes consideraron que la alimentación de los alumnos/as es un derecho esencial, también observaron que en la institución parecían relegarse las propuestas pedagógicas. Esto las llevó a expresar su preocupación por incluir y promover la igualdad de oportunidades educativas para que todos/as los/as niños/as puedan aprender, especialmente en los sectores más pobres que reflejan una mayor desigualdad social y cultural en cuanto al acceso a la educación.

Se puede resaltar que el siglo pasado resultó de gran importancia para las infancias debido a que se produjo un cambio ideológico y teórico fundamental a partir de la adopción de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN)¹⁸. El aspecto más significativo de la CDN radica en el reconocimiento de los niños/as como sujetos de derecho, lo que implica que los adultos tienen la responsabilidad de garantizar su protección y bienestar.

En los relatos de las estudiantes se pudo observar un escenario complejo y conflictivo en lo que respecta al reconocimiento de niñas/os como sujetos de derecho y, en particular, de su derecho a la educación. En palabras de Duschatzky “la escuela no es pasible de cualquier significación, sino que representa el lugar privilegiado para enseñar, aprender y socializarse” (1999, p. 38). Por ello, resulta prioritario que la escuela siga siendo ese lugar de privilegio para brindar educación y que la atención a las situaciones socio-económicas no corran el eje de aquello que es central en las escuelas y jardines de infantes.

¹⁸En la Argentina se ratificó la Convención en el año 1990 y en 1994 le otorgó rango constitucional tras el Pacto de Olivos. Finalmente, en el año 2005, se deroga la Ley del Patronato (1919) a través de la sanción de la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, representando de este modo, una nueva forma de concebir la niñez y la adolescencia.



Aunque las políticas públicas, la sociedad y las instituciones han reconocido los derechos de las/os niñas/os, muchas veces no se cumplen en la realidad cotidiana, especialmente en lo que respecta al acceso a la educación. Malajovich destaca que “las nuevas concepciones sobre la infancia, los nuevos derechos que se les reconocen, comprometen a las docentes de Educación Inicial a dar respuesta desde las propuestas, ofreciendo más tiempo de aprendizaje” (2017, p.33). De lo contrario, se acentúan las desigualdades sociales y culturales en el acceso al derecho a la educación.

En otro relato, se presentaron también situaciones complejas relacionadas con niñas/os que no podían asistir al jardín debido a la inundación de las calles de su barrio los días de lluvias. Algunas/os de ellas/os no tenían zapatillas secas para ir al jardín, lo que les impedía acceder a la educación. Estas y otras circunstancias ponen de manifiesto que los derechos de las/os niñas/os se ven vulnerados por circunstancias de lo más variadas. Se puede señalar que, si bien hubo cambios significativos sobre la concepción de la infancia y de la llamada protección a las infancias por parte del Estado, la familia y la comunidad, estos cambios son paulatinos en la Argentina. En este sentido, Pilotti se refiere a las leyes y plantea que las mismas “no pueden considerarse como factores causales directos de cambios sociales concretos, sino más bien como elementos precursores que impulsan una dinámica de interacciones, a menudo conflictivas, cuyo desenlace es abierto y ambivalente” (2001, p. 12). Es decir, a pesar de los reconocimientos jurídicos con la creación de un sistema de protección a los derechos de niñas/os, estos siguen estando amenazados por las políticas de ajuste y la desresponsabilización del Estado en su rol de garante.

Los derechos de las infancias puestos en valor

Por otro lado, a pesar de que persisten situaciones complejas de vulneración de derechos para algunas infancias, como mencionamos anteriormente, es alentador observar que en otros aspectos se están generando cambios sustanciales de manera gradual en algunas instituciones del Nivel Inicial. Estas experiencias también fueron recopiladas en el contexto de esta tesis, realizada con el mismo grupo de estudiantes que recientemente llevaron a cabo sus residencias en los jardines de infantes en Bahía Blanca. Estos cambios pueden interpretarse como evidencias de una tendencia positiva hacia la valoración y el respeto por las infancias en el ámbito educativo.

Como se señaló, también se llevaron a cabo entrevistas con el propósito de explorar las diversas concepciones de infancia que se tienen en algunos establecimientos educativos



del Nivel Inicial. En este proceso, se consideraron tanto las experiencias previas de las estudiantes como alumnas de jardines de infantes, así como las vivencias actuales durante sus prácticas de residencia.

Las alumnas, en sus expresiones, resaltaron que en los jardines de infantes se está comenzando a otorgar voz, consideración y atención a las opiniones e intereses de los/as niños/as. Esto ha posibilitado que tomen decisiones dentro del entorno de la sala y participen activamente en las actividades escolares. Estas manifestaciones llevaron a la formulación de una subcategoría titulada “Las infancias valoradas”, la cual forma parte de la categoría más amplia “Las infancias en el contexto de las prácticas de las estudiantes docentes”.

De manera similar, otras participantes también recalcaron: “se deja que el niño sea más libre, se los escucha, se valora sus palabras, pueden elegir qué es lo que quiere realmente jugar (...) hay opciones y antes eso no se veía” (M2)¹⁹; “(...) yo diría que hay más apertura, son más escuchados ahora, se tiene en cuenta sus opiniones, se los hace más partícipes de las actividades, antes era todo más dirigido por la docente” (S1).

Como se puede apreciar, ambas estudiantes subrayaron la importancia de escuchar sus palabras y valorar sus elecciones, permitiéndoles decidir qué actividades desean llevar a cabo. Este reconocimiento de la autonomía para decidir sobre sus preferencias representa un cambio significativo en comparación con el pasado.

En el análisis de algunos relatos se pudo apreciar cierta coincidencia con otros de sus compañeras. Las participantes manifestaron que las/os niñas/os ahora son más escuchados/as en los jardines de infantes, y se toman en cuenta sus intereses y opiniones. En una entrevista, una de las residentes resaltó un aspecto relevante: “hay más tolerancia y respeto hacia el niño en las instituciones del Nivel Inicial. Antes la docente hablaba y vos escuchabas, eso ahora ha cambiado. Ahora se escucha más a los niños y se considera lo que opinan” (V1). En otro testimonio, la entrevistada mencionó que recuerda cuando era niña y, aunque se buscaban propuestas atractivas para las/os alumnas/os, no se les otorgaba tanta voz; las/os niñas/os no eran escuchadas/os de la misma manera.

¹⁹En este estudio, para resguardar el anonimato de las estudiantes que participaron en la investigación, se utilizaron siglas para referirse a ellas.



En opinión de otra alumna, las infancias están siendo cada vez más libres: “se ve a los niños y las niñas como sujetos de derechos, que tienen una voz propia y que al igual que el adulto, tienen que opinar y ser escuchados” (E2).

Siguiendo esta perspectiva, Bustelo (2007) en sus reflexiones contempla a la infancia como una categoría emancipatoria. La escuela debe luchar por una infancia emancipadora, reflexiva y con creciente capacidad crítica, “se trata nada menos que de recolocar la posición de los hablantes fuera de una relación biopolítica de control²⁰. Esto requiere pensar nuevos dispositivos pedagógicos basados en una hermenéutica de la infancia” (p, 186).

Estas manifestaciones nos permiten apreciar cómo el Nivel Inicial ha experimentado una evolución a lo largo del tiempo. Se ha transitado desde un enfoque más rígido y dirigido hacia un ambiente que valora y respeta las palabras, decisiones y opiniones de las/os niñas/os. Las estudiantes han destacado estos cambios como significativos dentro del contexto educativo del nivel.

En este sentido, de acuerdo a como lo expresa Kohan (2004) hubo y hay muchos modos de pensar la infancia. La infancia como “lo Otro”; lo “sin voz”, como pura posibilidad, material para moldear con un fin político ya determinado, la infancia como lo inferior. Estas transformaciones tienen un impacto significativo en la vida de las/os niñas/os. Los cambios y avances en la sociedad influyen en la manera en que se concibe y se entiende a las infancias.

Las valiosas observaciones subrayan un proceso de transformación. La tendencia hacia un enfoque más participativo y respetuoso está en pleno desarrollo, lo que indica un paso fundamental hacia una educación que reconoce plenamente a las/os niñas/os como sujetos de derecho y agentes activos en su propio aprendizaje.

De esta manera, en las voces de las alumnas se hizo evidente que las concepciones que experimentaron en sus propias infancias difieren en varios aspectos de las actuales.

Estas observaciones permiten delinear una caracterización acerca de las concepciones de infancia que refuerzan los hallazgos de otros trabajos. Las concepciones de infancia son construcciones sociales que evolucionan y se transforman a lo largo del tiempo y en función de los contextos en los que se desarrollan. En otras palabras, las concepciones que se tiene de las infancias no son fijas, sino que es una categoría construida y

²⁰Bustelo (2007) desde la lectura de la biopolítica, postula que el poder actúa en la regulación de los cuerpos y en la construcción de la subjetividad. Una modalidad de control y disciplinamiento. Una forma de dominación de sus intereses, valores sociales significativos y códigos para entender el mundo.



reconstruida socialmente, entonces es posible considerar que las mismas no son únicas e inmutables, sino que varían de acuerdo con el contexto histórico, cultural, político y jurídico en el que se inscriben.

Se puede inferir, entonces, que la participación infantil en el ámbito escolar está determinada por un encuadre jurídico legal que permite sustentar como principio fundamental el respeto de los derechos de niñas/os. Esto posiciona a las/os docentes como responsables de garantizar dichos principios que se deducen de la Convención, por lo que requiere generar un ambiente propicio y potente para dar lugar a una escucha genuina que legitime la pluralidad de expresiones, ideas, percepciones y opiniones de las infancias, que redunden en nuevos y más ricos aprendizajes.

A partir de estas apreciaciones, las estudiantes destacaron la importancia de haber trabajado el concepto de las infancias y sus derechos en los distintos espacios de la formación. Esto les permitió visualizar y reflexionar sobre la diversidad de infancias que coexisten. A su vez, les brindó la oportunidad de reflexionar sobre sus propias experiencias pasadas como alumnas y compararlas con las situaciones que están vivenciando ahora como estudiantes durante sus prácticas de residencia en el Profesorado de Educación Inicial.

Reflexiones finales

Es importante destacar que estos cambios en la valoración de las infancias no ocurren de la noche a la mañana. Consideramos que el cambio de paradigma en torno a los derechos de las infancias debe ir respaldado por políticas públicas que acompañen los procesos de formación de docentes y se reflejen en las prácticas educativas de las instituciones escolares.

Si bien queda camino por recorrer, a partir de la palabra de las estudiantes se puede advertir que se está avanzando en la construcción de un entorno educativo más inclusivo, respetuoso y sensible a las necesidades de las/os niñas/os.

El reconocimiento y valoración de las infancias en la educación inicial están experimentando una evolución significativa. Estos cambios no solo reflejan un avance en la concepción de la infancia, sino que también refuerzan la idea de que las/os niñas/os son sujetos de derecho y capaces de contribuir activamente al enriquecimiento de sus propios aprendizajes, con prácticas pedagógicas que brindan espacios para su expresión y participación.



Referencias

- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Duschatzky, S (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones de la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Kohan, W. (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.
- Malajovich, A. (2017). *Nuevas Miradas sobre el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Pilotti, F. (2001). *Globalización y Convención de los Derechos del Niño: el contexto del texto*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Convención sobre los Derechos del Niño (1990). Sancionada la Ley en el Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. Buenos Aires. Recuperado de https://www.oas.org/dil/esp/Convencion_sobre_los_Derechos_del_Nino_Argentina.pdf.



Literatura para bebés: la complejidad de la sencillez

María Soledad Pessi
soledad.pessi@uns.edu.ar
Universidad Nacional del Sur

Literatura infantil y literatura para bebés

La especificidad de la literatura infantil dentro del sistema literario ha generado distintas respuestas que han permitido su paso de la marginalidad a un lugar protagónico (Díaz Rönnner, 2000). Es un campo que se define a través del destinatario y en el que existe una particular tensión entre lo educativo y lo estético. Esta tensión es más visible a propósito de la literatura para bebés. Con frecuencia, cuando se aborda la literatura para bebés como objeto de estudio, se producen entrecruzamientos entre criterios referidos a la evolución del desarrollo psicológico y físico de los niños (Armus et al., 2012: 19), criterios de orden pedagógico y, en menor medida, aquellos provenientes del campo teórico literario. Así, se le adjudican características prototípicas (sencillez, simplicidad e imitación de las acciones del potencial destinatario, etc.)²¹ que no siempre se justifican con un análisis de los textos por sí mismos. Aun así, es posible establecer algunos criterios que permiten delimitar la literatura para bebés. En primer lugar, sus receptores son niños cuya edad está comprendida entre el primer día de vida y los 2 años de edad (también considerada “primera infancia”) (Blanco, 2004); en segundo lugar, sus receptores no leen en forma convencional, lo que da lugar a un concepto de lectura por sí mismos, que comienza con la manipulación y la escucha. Por último, y en lo que hace a los formatos, se concentra principalmente en nanas o canciones de cuna y poesías y breves textos narrativos, en ambos casos de origen popular o de autor. Entre ellos, se destaca el libro álbum contemporáneo donde se produce una particular interacción entre texto e imagen. Para su interpretación, es necesaria la combinación de ambos modos semióticos.

²¹Esta afirmación se vuelve más firme en el caso de la literatura para bebés aunque no deja de aplicarse a la literatura infantil en general. Así lo refiere Graciela Montes: “Con todas esas recomendaciones podríamos compilar una especie de *Manual del buen escritor para niños*, que contendría exigencias tales como: que sea ameno pero sencillo, que se anime a los grandes problemas, pero, eso sí, que deje un mensaje de esperanza y, principalmente, que tenga un final feliz. Nada de demasiado miedo, de demasiada excitación y, sobre todo, que no vaya a producir angustia: que no haya chicos que vuelan, porque eso puede inducir al lector a arrojarse por la ventana, y que no haya venganzas para no estimular los sentimientos crueles... Ah, y por favor, que no sea demasiado largo. Y si de paso puede dejar alguna enseñanza, tanto mejor” (2002: 61).



La literatura para bebés se define a partir del destinatario y, en tal sentido, tradicionalmente se le han adjudicado características prototípicas como la sencillez (textos breves y despejados), la simplicidad (temas asociados con la edad de los destinatarios, por ejemplo, miedos, amistad, enojos, hermanos, juegos, etc.) y la identificación con el potencial receptor (protagonistas niños y niñas, animales pequeños). Ejemplo de ello, son los tradicionales *Federico se hizo pis* (1994), *Federico no presta* (1994), *Federico va a la escuela* (1996) de Graciela Montes; *¡Qué susto!* (1999) de Margarita Mainé. En las últimas décadas, y en función de factores literarios y extraliterarios se ha producido un grado de permeabilidad entre el sistema literario de la literatura infantil y el de la literatura como campo general no asociado a un rango etario. En este contexto, se da la aparición del libro álbum destinado a bebés.

La producción editorial de libros para bebés ha crecido exponencialmente. Dicha producción se nutre de objetos muy diversos en cuanto a su formato y contenido. Las editoriales organizan su producción a partir de distintos criterios que guían al lector al momento de seleccionar un texto. Del análisis de distintas propuestas editoriales, se sigue que, en el caso de los libros destinados a ser manipulados por bebés o leídos a bebés, el criterio predominante es la edad, que aparece bajo distintas denominaciones: “niños pequeños”, “niños de 0 a dos”, “primeros lectores”, “Pikininos”, “Minilibros”, etc. En su mayor parte, no se reducen a lecturas lineales, por el contrario, existe una particular articulación de modos semióticos visuales y verbales que son en su conjunto determinantes en la creación de significados posibles. Esto implica un alto grado de vinculación y de interacción con el destinatario. A los fines de nuestra investigación, nos ocuparemos, precisamente, del análisis de un conjunto de libros comerciales e impresos que se inscriben dentro de esta categoría. Entre ellos, *Cocorococode Didi* Grau y Christian Montenegro (2016); *Duerme negrito*, ilustrado por Carlos Pinto (2019); *El tiburón Kanishka* de Koufequin (2019); *¡Este dedito!* de Carlos Higuera (2021); *Atasco de ardilla*, *Asombro de ardilla*, *Bostezo de ardillade* Ximena García (2023).

¿Por qué es importante investigar sobre literatura para bebés?

Existen varias razones que nos llevan al desarrollo de esta investigación. La literatura para bebés es un campo dentro del ámbito literario que ha recibido escasa atención por parte de los investigadores.

La importancia de la literatura para bebés en el ámbito educativo y comercial en la actualidad no tiene correlato en investigaciones sobre el tema. Un breve recorrido por



distintas publicaciones nos conduce a la lectura de artículos que proponen recomendaciones para mediadores o adultos a cargo, que informan sobre distintos formatos de libros y sus posibilidades de intervención en estrecha relación con los estadios de desarrollo de la niñez (Méndez Garita, 2009: 30), que ilustran situaciones didácticas en instituciones educativas de nivel maternal o entrevistas a escritores. En su mayor parte, dichas publicaciones persiguen una finalidad pedagógica. Dentro de este tipo de producción, se realizan interesantes reflexiones sobre el campo crítico referido a la literatura para bebés pero no se aborda como objetivo principal. En tal sentido, se incluyen referencias sobre la selección de los textos, sus autores, la calidad literaria o el contenido. En líneas generales, se encuadran dentro del ámbito educativo y se realizan desde distintas áreas del saber. Muchas de ellas buscan desde los primeros años instruir en valores, emociones y enseñanzas de distinto tipo, dato que muestra la dependencia en algunas producciones editoriales de la literatura de otros campos del saber. De este modo, se pierde de vista el carácter de objeto estético literario ligado a la cultura escrita, razón por la cual se pone en tensión la relación entre lo educativo y lo estético. En síntesis, no se centran en la autonomía del objeto, por el contrario, la literatura para bebés está al servicio de otros saberes o discursos.

Como lo indicamos al inicio de esta presentación, la literatura para bebés ha adquirido en las últimas décadas, en particular la literatura impresa, especial relevancia no solo por la existencia de nuevas y numerosas publicaciones, sino, y lo más importante para nuestra investigación, un cambio en la concepción de libro para bebé y, por lo tanto, de la representación de lector bebé. Esta representación tiene innegables implicancias en la constitución de los objetos literarios que los aleja de la caracterización prototípica de simples y sencillos y los acerca -como indica el título de esta presentación- a un objeto complejo que es necesario analizar con herramientas teóricas que den cuenta, justamente, del modo en que se articulan el texto, la imagen y la combinación de ambos en la construcción de significado (Noldeman, 1988: 196).

¿De qué supuestos se parte?

Partimos de que la producción editorial sobre literatura para bebés ha atravesado un proceso de cambio que la ha transformado en un objeto complejo, que este fenómeno se da en la actualidad por su constitución como un evento multimodal en el que se articulan, precisamente, distintos modos semióticos que son los que otorgan conjuntamente significación. El análisis del discurso crítico multimodal es un enfoque



teórico que brinda distintas herramientas metodológicas que permiten determinar el modo en que los discursos, en este caso el literario, se configuran a través de variados modos semióticos y cuya interpretación depende de la interacción de dichos modos (Kress y Van Leeuwen, 1996; O'halloran, 2004). En el caso de la literatura para bebés, recursos gráficos y verbales que cuentan una misma historia, historias paralelas o historias contradictorias. Y permite, además, revisar las características prototípicas asociadas con la literatura para bebés. Esta investigación contribuye, en primer lugar, al análisis del discurso, en particular al análisis del discurso multimodal, y, en segundo lugar, al campo de la literatura.

¿Cuáles son los objetivos?

El objetivo general de nuestra investigación es, en primer lugar, abordar en un conjunto de libros impresos contemporáneos considerados por las editoriales como literatura para bebés la forma en que se produce una particular articulación de modos semióticos visuales y verbales que son, en su conjunto, determinantes en la creación de significados. En segundo lugar, contrastar los resultados obtenidos con libros impresos, tradicionalmente concebidos para bebés, a efectos de observar cambios en la configuración de dichos objetos literarios que dan lugar al tránsito de su caracterización como simple y sencillo hacia su interpretación como objetos complejos.

A los objetivos generales, se suman los objetivos específicos: 1) categorizar los productos literarios editoriales contemporáneos destinados a bebés: deslindar textos literarios de otros textos (divulgación, informativo, libro objeto, libro juego, etc.); 2) analizar los rasgos prototípicos de los libros literarios para bebés, en particular, las relaciones que se producen entre el texto y la imagen y la combinación de ambos y 3) comparar los datos obtenidos con las características tradicionalmente señaladas: simplicidad, sencillez.

Referencias

- Armus, M., Duhalde, C., Oliver, M. y Woscoboinik, N. (2012). *Desarrollo emocional. Claves para la primera infancia, 0 a 3*. Fundación Kaleidos – UNICEF.
- Blanco, L. (2004). *Leer con bebés. Cantos y cuentos en el jardín maternal*. Escuela de Capacitación – CEPA.
- Díaz Rönnner, M. (2000). Literatura infantil: de «menor» a «mayor». En N. Jitrik (dir.); *Historia crítica de la literatura argentina* (Tomo XI), Emecé.



- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The grammar of visual design*. Routledge.
- Méndez Garita, N. (2009). *La literatura para niños y niñas: de la didáctica a la fantasía*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Montes, G. (2002). ¿Qué quiso decir con ese cuento? En Montes, G. (Ed.), *El corral de la infancia*. FCE.
- Noldeman, P. (1988). *Words about Picture. The Narrative Art of Children's Picture books*. The University of Georgia Press.
- O'Halloran, K. (2004). *Multimodal Discourse Analysis*. Continuum.



Resignificación del ocio en la primera infancia, una experiencia extensionista en tiempos de pandemia por COVID-19

Paola Rosake

rosake@uns.edu.ar

Universidad Nacional del Sur

Yanel Martín Varisto

yanel.martin@uns.edu.ar

Universidad Nacional del Sur

Magdalena Gastaldi

magdalena.gastaldi@uns.edu.ar

Universidad Nacional del Sur

Introducción

La pandemia que hemos vivenciado como humanidad producto del COVID-19, ha generado impactos en distintos aspectos de la vida, modificando sustancialmente hábitos, prácticas, conductas; tanto individuales como colectivas. Ciertos grupos sociales con mayor vulnerabilidad, como la primera infancia, han sido afectados por el aislamiento permanente de sus vínculos y prácticas sociales habituales desde el comienzo de las medidas para evitar la propagación del virus, siendo los últimos en retomar sus actividades y contacto social con cierta normalidad. Por lo tanto, mantuvieron principalmente las tareas educativas remotas para garantizar la continuidad pedagógica y dejaron de lado las actividades de ocio exterior.

Si bien diversas organizaciones como UNICEF hacen foco en la Convención de los Derechos del Niño que contempla: derechos al ocio, al esparcimiento y a la realización de actividades recreativas; el aislamiento social obligatorio junto a otras tensiones adicionales en relación con la crisis atravesadas por la sociedad (ansiedad e incertidumbre por motivos de salud y económicos, saturación de tareas educativas, etc.), afectaron de manera directa e indirecta a la niñez, lo que ha reforzado la necesidad de contar con herramientas de desarrollo físico y emocional infantil en las cuales el ocio adquiere un rol relevante.

De esta manera, durante el año 2020, se da inicio al proyecto de extensión: “Hacia un ocio autónomo y creativo en la primera infancia: una experiencia educativa y cultural en contexto de COVID-19”, conformado por docentes y estudiantes del Dto. de Geografía y Turismo en conjunto con el Dto. de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur; financiado por la Subsecretaría de Extensión Universitaria de la



misma institución. La finalidad fue colaborar de manera creativa e innovadora con la etapa de aislamiento que transitó la primera infancia durante la pandemia por Covid-19; repensar y construir de manera colectiva e interdisciplinaria posibles aportes que resignifiquen el ocio creativo, autónomo y sustentable. Se trabajó con dos instituciones educativas del nivel inicial de las ciudades de Bahía Blanca y Coronel Dorrego. El contexto de virtualidad producto de la pandemia, constituyó en una oportunidad de contacto con niñas y niños para educar para el ocio, debido a que el proceso enseñanza-aprendizaje fue flexibilizado, incorporando otras estrategias pedagógicas.

La metodología de trabajo se desarrolló de manera virtual por medio de una experiencia interactiva con modalidad conversatorio/taller con docentes y equipo directivo de los jardines de infantes participantes, a través de recursos sincrónicos (encuentros por Zoom, entrevistas) y asíncronos (podcast, audios, videos, lecturas, ejercicios interactivos, trabajos colaborativos, foros). Luego como resultado del mismo, se construyeron colectivamente los recursos didácticos para trabajar con niñas y niños junto a sus familias de manera remota.

Resignificación del ocio

En el sistema socio-productivo imperante, las actividades de ocio son estimuladas como formas de consumo compensatorio (material y simbólico) por el capitalismo global (Harvey, 2020). Por lo tanto, estamos ante una mirada hegemónica del ocio, funcional a la lógica de la productividad y destinado a aliviar las tensiones o compensar los dilemas del mundo del trabajo que es necesario resignificar.

Cuenca y Aguirre (2009) expresan que hemos pasado de un ocio moderno motivado por la necesidad de descanso a un ocio intenso y personal que ha olvidado su vertiente comunitaria. Estamos ante un ocio comprado que acumula experiencias cada vez más intensas y fugaces en un contexto de hiperconsumo.

Resignificar el ocio implica alejarlo de un enfoque limitado e insuficiente que lo subordina al tiempo obligado y lo reduce a acciones efímeras y al consumo. Es decir, y como opinan Elizalde y Gomes (2010), entender al ocio como prácticas culturales contextualizadas a las diversas realidades en las que se desarrolla para ser relevante a las sociedades y las necesidades humanas.

Asimismo, Cuenca Cabeza (2009) propone la comprensión del ocio como experiencia humana, un ocio con sentido, entendido no sólo como acción, sino, también, como



motivación, ilusión e interés por algo. Un ocio que se afirma en lo durable y no en lo efímero.

En este sentido, Cuenca (2009) afirma que el ocio es una capacidad que poseen todos los seres humanos, pero no todos la desarrollan. Si bien los derechos democráticos conceden tiempo para el ocio, no implica que concedan la capacidad para hacer uso del tiempo libre (De Grazia, en Cuenca, 2009). Por lo tanto, es educando para un ocio creativo, responsable y no asociado únicamente al consumo el camino hacia una resignificación del mismo.

Experiencia extensionista

La pandemia, puso de manifiesto la función de las instituciones educativas como espacios de formación individual y colectiva, e instaló la discusión sobre los modos de actuación y la forma de dialogar sobre las problemáticas sociales de la coyuntura. En particular, la extensión universitaria (EU) hacia un enfoque crítico, busca construcciones colectivas integrales de conocimiento para transformar realidades complejas; y es en el contexto de pandemia y pos pandemia donde mayor relevancia adquiere esta función social de la Universidad frente a otras que fueron paralizadas, como la docencia y la investigación que progresivamente fueron recuperando normalidad.

En sintonía con la finalidad del proyecto en cuestión, entendemos la EU como un puente que propicia el diálogo entre actores e instituciones diversas y permite el acercamiento de distintos saberes, inclusive los provenientes de sujetos en la primera infancia. En este sentido, nos permitió construir de manera colectiva posibles aportes que resignifican el ocio desde otra perspectiva, dando lugar a las opiniones de las infancias de manera directa e indirecta, a través su entorno socioafectivo y educativo. Esta articulación resulta necesaria para transformar la realidad compleja, aun cuando presenta desafíos como: decodificar un lenguaje disciplinar heterogéneo (nivel inicial y nivel universitario) y por otra parte; la propia metodología que implica la EU, basada en el encuentro y vivencias interpersonales, cuestiones que en la situación de pandemia tuvieron que ser superadas, encontrando y creando alternativas de trabajo.

De esta manera, la EU desde una mirada crítica, en línea con los aportes de Macchiarola (2022) y las reflexiones del CONARE-OPES (2022), se preocupa más por la transformación de las relaciones sociales que por brindar soluciones técnicas, aprender de las experiencias con otros, construir un conocimiento colectivo, dar lugar a los



procesos. De esta manera, surgieron en este marco, las herramientas propicias en el contexto atravesado, sin perder la esencia de la extensión, priorizando el diálogo, procesos organizativos y abordajes participativos. Es así como se plantearon tres herramientas principales: 1) encuestas con formato digital dirigidas a docentes, directivos, familias e infancias. Con la finalidad de conocer la situación particular de las infancias y sus entornos; 2) conversatorio-taller, en el cual participaron distintos profesionales vinculados a las temáticas de ocio, sustentabilidad, psicomotricidad y educación transmedia. Se abordó con ejercicios interactivos y trabajos colaborativos que permitieron reflexionar sobre temáticas como: juego autónomo, el ocio creativo, la sustentabilidad asociado al ocio responsable. Como resultado se elaboraron podcast como recursos didácticos en el contexto de la virtualidad; 3) trabajo directo en el aula con las infancias a partir de sus expresiones orales y gráficas (dibujos) que pusieron de manifiesto sus propias percepciones del ocio.

A partir de la observación participante en diversas instancias con docentes de los jardines involucrados en el proyecto, se destaca la dificultad para darle el lugar al ocio y el juego autónomo en el aula, experiencias que cuentan con poco espacio en el currículo real. También, prevalece una mirada productiva del rol docente junto a una concepción hegemónica del ocio, que no cede tiempos y espacios al ocio creativo.

Por otra parte, es interesante destacar las miradas de las infancias que participaron de esta experiencia, las distintas representaciones relacionadas con el ocio siempre desde el lugar del tiempo libre por fuera de las obligaciones.

A las consignas propuestas por la docente: ¿Qué es el ocio para vos? ¿Qué hacés o qué te gusta hacer en tu tiempo libre? Las respuestas fueron disímiles: algunas infancias optaron por asociar el ocio a diversas actividades como jugar, compartir y divertirse. Otras afirmaron que tener tiempo libre es contar con una determinada cantidad de tiempo para relajarse, disfrutar del sol, irse tranquilo a una playa. Un tercer grupo opuso el ocio al trabajo y mencionó que disfrutaban de su tiempo libre siempre que su familia también tuviera ese tiempo libre para poder compartir un momento.

Figura n° 1

Representaciones del ocio de las infancias





Fuente: Sala violeta TM-Jardín 924

Una de las voces de las infancias en que participan de la elaboración del Podcast comenta: “en las vacaciones fui a Sierra, fui a la casa de mis abuelos, me quedé en casa, estuve en la cama elástica... hice como pocas cosas, pero hice muchas” (Margarita, 5 años).

Consideramos necesario recuperar la voz de esta niña ya que al final de su mensaje introduce una idea central: la diferencia que ella percibe entre calidad y cantidad en relación con el tiempo y lo vivenciado en esos momentos en los que las infancias cuentan con mayor autonomía para elegir qué quieren hacer.

El tiempo, entendido como tiempo social, compartido, con otros, se considera algo medible, material, cuantificable. El ocio, por su parte, está estrechamente ligado a la subjetividad, a la experiencia y vivencia que cada sujeto tiene de ese tiempo, es por esto que resulta sumamente complejo medir ese proceso, tal como plantea Margarita “hice pocas cosas, pero hice muchas”.

Reflexiones finales

La visión del ocio funcional a la lógica de la productividad, debe ser repensada para no reforzar las desigualdades sociales e incentivar procesos de transformación y mejora,



tanto personal como social (Monteagudo y Lema, 2016); y es educado para un ocio entendido como dimensión de la cultura el camino para ese cambio.

El ocio como vehículo y objeto de educación considera educar desde la primera infancia no sólo para el mundo productivo, sino, para el mundo del ocio como una vivencia creativa que propicie espacios significativos de disfrute y juego autónomo fundamentales para el desarrollo cognitivo y emocional en la infancia. “Estas consideraciones resaltan la necesidad de promover una educación crítica/creativa por y para el ocio contrahegemónico y resignificado, una vez que este representa una posibilidad de reflexionar sobre la realidad en que vivimos y así poder aportar a las urgentes transformaciones que requieren las sociedades humanas para lograr ser participativas, incluyentes, equitativas, democráticas y justas” (Elizalde y Gomes, 2010, p. 14). Esta capacidad crítica y cuestionadora, puede estimular una actitud libre, responsable y sustentable ante el consumo, a la vez que permite representar una nueva realidad más inclusiva y humanizada. Para lo cual, es necesario propiciar espacios de encuentro entre distintos actores que intervienen en el desarrollo de las infancias, y es en la EU, un camino fértil para seguir trabajando de manera conjunta, colaborativa, desde la reflexión como así también desde la acción.

Si hablamos de infancias, no podemos prescindir de este tiempo de ocio, ya que promoverlo será la manera que tenemos como adultos de permitirles ir construyendo una mirada atenta sobre sí mismos y una mirada crítica sobre el mundo.

Entendiendo a estas infancias como ciudadanos plenos de derechos, es que presentamos este proyecto para que también sean estas infancias quienes promuevan y continúen tejiendo estas tramas posibles para la construcción de un ocio creativo, sustentable y autónomo.

Nos coloca en la responsabilidad como sociedad, de escuchar activamente la voz y opinión de las infancias, de hacerles partícipes en la toma de decisiones. Identificar elementos sustantivos de su percepción e interpretación del mundo que lo rodea, de su tiempo libre y su uso responsable-sustentable a corto y largo plazo en pos de una sociedad más evolucionada.

Referencias

CONARE-OPES (2022). Memoria del evento: XVI congreso latinoamericano y caribeño de extensión y acción social universitaria. Costa Rica. [En línea] <https://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/8276>



- Cuenca Cabeza, M. y Aguirre Gutierrez, E. (eds) (2009). El tiempo del ocio: transformaciones y riesgos en la sociedad apresurada. Universidad de Deusto, Bilbao.
- Elizalde, R. y Gomes, C. (2010). Ocio y recreación en América Latina: conceptos, abordajes y posibilidades de resignificación. *Polis* 9 (26), 19-40.
- Harvey, Daniel. (2020). Política anticapitalista en tiempos de COVID-19. [En línea] <http://www.sinpermiso.info/textos/politica-anticapitalista-en-tiempos-de-covid-19>
- Macchiarola, V. (2022). Extensión crítica: Aproximaciones epistemológicas a una práctica universitaria alternativa . *Saberes Y prácticas. Revista De Filosofía Y Educación*, 7(1), 1–14 [En línea] <https://doi.org/10.48162/rev.36.049>
- Monteagudo, M y Lema, R. (eds.) (2016). Espacios de ocio y recreación para la construcción de ciudadanía. Universidad de Deusto, Bilbao.



De extranjera a conocida: la práctica docente como articuladora entre la teoría y la práctica

Valentina Rusconi
valentinarusconi99@gmail.com

Consideraciones iniciales

Volver a transitar un espacio que ya conocemos implica –en ocasiones– un proceso interno mayor, tal es el caso de recorrer la escuela como estudiante o como docente. (Re) habitar es mirar con otros ojos, recuperar recuerdos que quizás ahora no tienen el mismo sentido, resignificar emociones, comprender que algunas cuestiones siguen funcionando de la misma forma y otras no. Algunas veces esta modificación en el punto de vista es el resultado de un cambio de rol. De alguna manera, es como sentirse un *extranjero*, pero en relación con un lugar conocido:

Extranjera puede ser una figura que no viste nuestra ropa, que no piensa nuestro pensamiento o, de manera menos estricta, que vive otra vida. Así, el extranjero, de manera general, es alguien que está instalado fuera de “nuestro” universo de normalidad (Kohan en Morales y Bedetti, 2013, p. 146).

Al momento de elegir la docencia como profesión sabemos que tarde o temprano volveremos a circular por instituciones educativas de nivel medio, re-transitando aquel lugar que nos albergó por muchos años. Para algunos este nuevo acercamiento no supone un problema y para otros es totalmente lo contrario, es enfrentarse a un contexto que excede lo teóricamente estudiado y lo vivido desde la propia experiencia. Implica, de cierta forma, una distancia originada como consecuencia de una disociación entre la teoría y la práctica que se aprende dentro de la formación. A su vez, la extranjería puede ser marcada por la incomodidad de las primeras aproximaciones a este nuevo contexto.

La práctica docente dentro de la universidad

En lo que respecta al Profesorado en Filosofía de la Universidad Nacional del Sur contamos con diversas materias pedagógicas distribuidas a lo largo de la carrera, pero es recién en quinto año que tenemos el único espacio que nos brinda una práctica situada, este es el caso de la materia Práctica Docente Integradora (PDI). Esta es una asignatura en común para todos los profesorado; la misma nos permite, durante un determinado



período, la posibilidad de realizar, en el marco de la residencia, observaciones y prácticas dentro de una escuela secundaria en materias relacionadas a cada disciplina. Como espacio de práctica, representa la posibilidad de poder enfrentarnos a un escenario real donde poner en juego aquellos recursos, conocimientos, intereses, motivaciones que vamos aprendiendo durante toda la carrera y desde diferentes áreas tanto pedagógicas como específicas de la disciplina. Si bien la mayoría de las veces es el conocimiento disciplinar el que tiene peso dentro de este proceso, en ocasiones son las emociones las que terminan teniendo el mayor protagonismo.

Cabe destacar que PDI, a lo largo del cursado de la materia, plantea diferentes espacios y propuestas mediante los cuales propiciar el intercambio de experiencias, inquietudes y conocimientos entre pares de diversas carreras. A su vez, se trabaja en articulación con las asesorías correspondientes a la Didáctica Específica de cada disciplina. En los encuentros de estos espacios se comparte con compañeros y docentes de la propia carrera. Todo esto permite potenciar, individual y colectivamente, tanto el conocimiento como las herramientas, los recursos para implementar en las clases, e incluso el posicionamiento docente a partir de una mirada interdisciplinaria sobre la práctica docente.

Desde la Didáctica Especial de la Filosofía proponen la narración como artilugio para articular la teoría y la práctica, acercando la experiencia de quienes ya “lo vivieron” en pos de una didáctica situada. La narración como dispositivo “...tiene la potencia de permitir, incentivar, explotar y acompañar el extrañamiento de los sujetos, extrañamiento que a lo largo de la formación superior suele ser negado tanto por los alumnos como por los docentes” (Bedetti y Morales, 2019, p. 566-567). Siguiendo esta línea, el eje central que estructura el análisis es la narración de experiencias vividas durante la residencia, que de alguna manera fueron las que impulsaron este proceso de reflexión.

(Re)pensando la práctica, el posicionamiento y el rol de residente

El proceso que se recorre durante las clases de PDI, las asesorías disciplinares, así como las observaciones y la propia práctica, implicaron una gran revolución emocional y afectiva. Durante todo ese tiempo existieron una infinidad de situaciones que ponían en juego tanto los ideales en torno a la formación docente como el propio posicionamiento que, si bien en el momento tuvieron respuesta, fueron dejando un camino de inquietudes. Algunas de ellas fueron las siguientes: ¿Cómo transitar el retorno a la



escuela desde otro rol? ¿Qué implica esta posición “entre” alumno y docente? ¿Cómo se siente/entiende la autoridad cuando somos cercanos en edad a los estudiantes? ¿Cómo recorre uno mismo el trabajo con adolescentes? Con posterioridad a la residencia y teniendo en cuenta lo que plantea Anijovich (2009) en torno a la reflexión dentro de la formación docente, estas inquietudes tomaron otro sentido y se convirtieron en estructurantes del abordaje.

Estas –más allá de la experiencia– están atravesadas por algunas nociones planteadas por diversos autores, tal es el caso del extrañamiento docente (Morales y Bedetti, 2013), la juventud vista desde el hermetismo (Zambrano: 2007), la autoridad e identidad que construye el estudiante –practicante– en pos de su formación (Pelletieri Morales-Perlaza, 2018), así como el lugar en el que se ubica el residente “entre” docente y estudiante –muchas veces visto desde la carencia– (Edelstein y Coria, 1995), entre otras cuestiones.

El hecho de volver a la escuela -como se mencionó al principio- ya tiene por sí solo una gran carga emocional; sumado a esto, en el contexto de la práctica docente, el retorno es como residentes por lo cual el posicionamiento es otro. Se puede interpretar como una posición cómoda pero que también incomoda, donde todavía no somos profesores, pero tampoco somos completamente estudiantes. De esta manera, se puede tener en cuenta lo que plantean Edelstein y Coria (1995) sobre qué significa ser practicantes:

La constitución de la identidad de un sujeto supone la presencia de “otro” que nombra, y el nombrar significa, asigna un lugar, la imagen que se devuelve en este caso es que el practicante está en situación de carencia respecto a una posición a la se aspira, la de docente, a la vez que se ratifica una posición previa que se está abandonando, la de alumno. Podría admitirse entonces que se trata de un alumno muy particular, al que se le demanda asumir un conjunto de acciones propias de la tarea docente (p. 33).

Dejamos atrás una posición previa de alumnos, pero tampoco llegamos a pertenecer a la siguiente, docentes. En lo cotidiano de la residencia hay situaciones que nos hacen sentir más cercanos a los estudiantes, pero siempre recordando que tenemos ciertas responsabilidades en cuanto a la enseñanza. A veces, son los mismos estudiantes los que nos hacen notar que no estamos ni de un lado ni de otro, y que, además, somos sujetos que estamos bajo un proceso de evaluación. Sobre esto último y pensando en la propia práctica, durante el período de observación se dieron ciertas situaciones donde los alumnos hicieron notar el rol que ocupaba como residente, así como “ofrecieron” su



participación y buena conducta durante las clases a cambio de cierta complicidad. Es así, que se puede pensar que la posición que ocupa el practicante es de “entre”, sin ser ninguno de los dos polos pero, como un campo en permanente construcción y en tensión en sí mismo.

Siguiendo esta línea, como futuros docentes estamos en el proceso de construcción de nuestro posicionamiento profesional, esto implica -entre otras cosas- construir una identidad profesional. Sobre esta última noción, France Pelletier y Adriana Morales-Perlaza (2018) proponen lo siguiente:

La adquisición de una identidad profesional, como se ha mencionado, incluye diversos elementos de “yo” y de “los demás por ellos mismos”. Sin embargo, un paso obligado se crea entre la postura del estudiante o individuo “antes de” entrar en la profesión, y la identidad profesional, la postura de docente (p. 59).

A lo largo de nuestra trayectoria escolar cada uno va observando y apropiándose de aquellas características de nuestros referentes que queremos o no reproducir en el futuro como docentes. Al momento de comenzar con las prácticas, cada uno ya ha ido forjando su identidad y posicionamiento en cuanto a la educación y específicamente sobre la disciplina. Transitar en el rol de residentes, más allá de poder poner en práctica todas las herramientas y recursos en relación con la enseñanza que fuimos adquiriendo durante la carrera, también nos permite “probar” nuestra identidad profesional.

Parte de esta identidad está vinculada a la autoridad, sobre esta noción hay algunas cuestiones a destacar. En primer lugar, en la actualidad la legitimidad de la autoridad no es entendida como una relación lógica; es decir, el hecho de ser docentes no significa que se tenga autoridad sobre los estudiantes, por el contrario, se la tiene que construir: depende tanto del docente como de los alumnos, del contexto, entre otras dimensiones. En segundo lugar, y en relación con lo anterior como sujetos en práctica, este proceso es más complejo. En otras palabras, estamos en un doble proceso: buscando, por un lado, la propia identidad dentro de aquel juego de verdades donde no se nos identifica como docentes ni como estudiantes; por otro lado, tenemos la necesidad de generar una autoridad con y frente al curso.

En ocasiones este proceso de construcción está potenciado por una crisis generacional donde –como se mencionó con anterioridad– los adolescentes no reconocen las representaciones de autoridad de la misma manera; pero, a su vez, entre alumnos y practicantes la brecha etaria que los separa es de apenas unos años. Durante las observaciones, personalmente, surgieron diversos interrogantes en cuanto a la autoridad



que podía construir, sobre todo por la falta de experiencia en manejo de grupos, en trabajo con adolescentes y por la cercanía etaria. Entonces ¿la identidad se forma de una vez y para siempre? ¿cómo nos interpela la construcción de la identidad durante las clases? ¿cómo se siente/entiende la autoridad cuando somos cercanos en edad?

Desde lo personal, estas inquietudes se fueron disolviendo con el transcurso de las clases. En cuanto a la autoridad, la situación se vio, algunas veces, complejizada y beneficiada en otras; se podría suponer que esto se debe a la cercanía generacional. Por la parte favorable, solo unos pocos años nos separaban por lo que, desde mi perspectiva, entender a los estudiantes no me resultaba una tarea difícil: conocía su lenguaje, las cosas que les gustaban, así como podía entender su accionar ante diversas situaciones. En contrapartida, esta cercanía fue también un problema; repentinamente aparecieron inseguridades, especialmente por mi capacidad para “poner límites”. Si bien no fue un gran problema, sobre esto último, y como parte del proceso de evaluación como residente, al finalizar las clases los estudiantes fueron consultados de forma anónima sobre diversos aspectos²² de la residencia y lo destacable es que la sugerencia de varios estudiantes para futuras clases fue “poner un límite un poco más alto”.

Ahora bien, sumado a todo lo antedicho, aunque al principio el foco de preocupación estaba en qué tan capaz o no iba a ser para dar clases, cuando empecé a observar me di cuenta que la mayor inquietud estaba en la construcción de la autoridad pedagógica. Había otra cuestión que prevaleció por un tiempo corto y estaba relacionada a que sin dudas era una completa extraña, a la institución en general y particularmente al curso; pensando en lo que plantea Zambrano (2007) sobre la juventud, me encontré con estudiantes que estaban en un completo hermetismo; cerrados a esa mirada ajena que de un momento para otro se encontraba circulando entre ellos.

A pesar de que este estado no duró mucho tiempo, durante ese período las sensaciones que iban surgiendo y los pensamientos que tenía reforzaban aquel cuestionamiento original sobre la capacidad que podía tener para “estar” frente a los estudiantes, así como, pensar si tenía o no las herramientas y/o recursos suficientes para poder llevar a cabo una clase. Mirando en retrospectiva, se podría suponer que existieron algunos factores para que el cambio de rol sea relativamente rápido, las circunstancias que suscitaban dentro del aula, la inmediatez y en cierta medida la cercanía etaria fueron algunos de los facilitadores.

²²<https://drive.google.com/file/d/11BGrzVLf9UAhfE5HfgdHjknP4iU2f6b7/view?usp=sharing>



Consideraciones finales

“Habitar un lugar significa poder usarlo, poder estar. Habitar es dejar huella. Habitar es construir. Habitar es vivir. Habitar es un arte. Habitar es mostrar-se. Habitar nos hace humanos”
(Cuervo, 2008, p. 46).

Como señala Cuervo en el epígrafe, habitar implica mucho más que solo ocupar un espacio, es poder hacer algo en él, tener la posibilidad de apropiarse y nutrirse no sólo de experiencias sino, también, de todos los sujetos que transitan por él. A su vez, en ese camino del cual somos parte intentaremos dejar parte de nosotros, de nuestras vivencias y de todo aquello que fuimos construyendo individual y colectivamente. Poniendo en movimiento todo lo mencionado anteriormente, como sujetos en práctica tenemos una oportunidad única dentro de nuestra formación, en la cual podemos poner en juego lo aprendido y capitalizado durante la carrera. A su vez, implica la posibilidad de transitar nuevamente por instituciones educativas, de resignificar aquellos espacios que nos albergaron durante un período.

Si bien podremos sentirnos muchas veces como extranjeros, la experiencia de ser practicantes va a ser una sola a lo largo de nuestra trayectoria docente. En sí mismo como residentes tenemos un rol particular, de “pasaje” entre un estadio y el otro; si bien tiene algunas cuestiones negativas, es un espacio de formación con muchos aspectos positivos. Por un lado, la posibilidad de construir la identidad docente a partir de la propia trayectoria y la residencia en sí misma, incluyendo un posicionamiento en cuanto a la enseñanza de la disciplina y una primera aproximación como figura de autoridad. Por otro lado, la búsqueda de una representación propia como estudiantes en formación, sin ser ninguno de los dos polos (docentes y estudiantes), entre otras cuestiones. Cabe destacar que la posibilidad de reflexionar en torno a estas cuestiones hubiese sido impensada si no fuese por los múltiples espacios y oportunidades de diálogo que nos brindaron desde la cátedra de PDI y la asesoría disciplinar, permitiendo cuestionar el rol que ocupamos, las prácticas docentes que llevamos adelante, entre otras cuestiones. Personalmente considero que el trabajo con y para adolescencias es totalmente enriquecedor, si bien hay situaciones que ponen a uno en jaque y pueden resultar grandes desafíos en cuanto al posicionamiento docente y la propia enseñanza, la retribución desde los estudiantes suele ser muy grande, dejando una gran cantidad de experiencias para capitalizar. Finalmente, se espera con este trabajo invitar a seguir reflexionando sobre las prácticas que llevamos adelante como sujetos en formación.



Referencias

- Anijovich, Rebeca, Cappelletti, Graciela, Mora, Silvia y Sabelli, Ma. José (2009) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*, Buenos Aires: Paidós. Cap. 2: “El sentido de la reflexión en la formación docente”.
- Bedetti, Ma. Belén y Morales, Laura (2019) “Artilugios para enseñar a enseñar filosofía: entre la técnica, la práctica y la experiencia” en R. Menghini y M. R. Misuraca, *Formación de profesores. La concreción de la utopía: una realidad latinoamericana*. Bahía Blanca: el autor.
- Cuervo, J. J. (2008) *Habitar: Una condición exclusivamente humana*. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín, Colombia.
- Edelstein Gloria y Coria Adela (1995) “Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia”, Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Morales, Laura y Bedetti, Ma. Belén (2013). “Una didáctica situada de la filosofía: Dispositivo para acompañar el extrañamiento docente”, *Praxis & Saber*. Vol. 4. Núm. 7.
- Pelletier, France y Morales-Perlaza, Adriana (2018) Cap. 4: “Saber e identidad en la profesión docente. De la identidad de estudiante a la de docente principiante” en I. Cantón Mayo y M. Tardif, *Identidad profesional docente*, Madrid: Narcea Ediciones.
- Zambrano, María (2007). *Filosofía y educación*. Málaga: Editorial Ágora.



