

Arnaudo, María Florencia

Saberes docentes y su importancia en la práctica educativa. Un análisis en el nivel inicial en Sunchales

Carrera: Licenciatura en Educación

Año: 2024

Licencia:  <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Cita recomendada: Arnaudo, M.F. (2024). *Saberes docentes y su importnaci en la práctica educativa. Un análisis en el nivel inicial en Sunchales* [Tesis de grado] Universidad Nacional de Rafaela. Repositorio Institucional Digital UNRaf



Universidad Nacional de Rafaela
Secretaría Académica
Licenciatura en Educación

SABERES DOCENTES Y SU IMPORTANCIA EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

**Un análisis en el Nivel Inicial en
Sunchales**

AUTORA

Prof. Florencia Arnaudo

DIRECTORA

Dra. Virginia Luna

2024



Agradecimientos

-A profesores de la Licenciatura en Educación de la UnRaf, por transmitirme saberes que nutrieron esta investigación de manera cualitativa y me han desafiado en el ejercicio de abordar la complejidad de las prácticas educativas, al decir de Morin (1974):

Nunca pude, a lo largo de toda mi vida, resignarme al saber parcelarizado, nunca pude aislar un objeto de estudio de su contexto, de sus antecedentes, de su devenir. He aspirado siempre a un pensamiento multidimensional. Nunca he podido eliminar la contradicción interior. Siempre he sentido que las verdades profundas, antagonistas las unas de las otras, eran para mí complementarias, sin dejar de ser antagonistas. Nunca he querido reducir a la fuerza la incertidumbre y la ambigüedad (p. 23).

-A las docentes involucradas en el estudio, por su generosidad.

- A Virginia, Directora de tesis, por confiar en mí y ser mi maestra en esta práctica de escritura.

La investigación que a continuación presento fue realizada como trabajo final de la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Rafaela. Me propuse recuperar y analizar los saberes que despliegan los docentes de dos jardines de infantes públicos de la ciudad de Sunchales en su práctica educativa cotidiana.

Metodológicamente, este trabajo se realizó desde la lógica cualitativa recuperando rasgos de la etnografía educativa de tradición latinoamericana. A través de observaciones participantes y entrevistas no dirigidas, pude abordar la categoría de análisis ‘saberes docentes’ desde la perspectiva de los propios sujetos estudiados en las condiciones específicas de enseñanza.

El objetivo inicial de la tesis fue explorar acerca de los saberes focalizados en infancia que producen los docentes de nivel inicial en y a partir de sus prácticas de enseñanza. Me interesó indagar qué sentidos y significados construyen sobre las infancias, cómo describen su trabajo cotidiano con ellas, cuáles son las problemáticas en las que están inmersas. A partir del trabajo de campo realizado en el nivel y en relación con aportes teóricos-prácticos aprehendidos en el cursado de la Licenciatura, pude articular la pregunta por los saberes de infancia de los docentes con otras dimensiones constitutivas de sus saberes relacionadas a la trayectoria personal y formativa, la práctica de enseñanza, las condiciones institucionales y las disposiciones oficiales que regulan su tarea.

Se trata, en suma, de un análisis exploratorio-descriptivo que permitió mostrar la importancia de los saberes docentes en la práctica educativa, ya que sustentan el trabajo cotidiano de enseñanza, influyen en la constitución subjetiva de las niñeces, y son el motor de transformación en las escuelas.

Palabras clave: saber docente – infancias - perspectiva etnográfica - práctica educativa cotidiana - Nivel Inicial

Introducción	5
CAPÍTULO I: Decisiones teórico-metodológicas generales de la investigación	8
<i>Acerca de la categoría saberes docentes</i>	9
<i>Características del diseño metodológico</i>	10
<i>Técnicas no directivas</i>	12
<i>Rasgos socioculturales de los jardines de infantes implicados en el análisis</i>	14
CAPÍTULO II: Saberes docentes y dimensiones del trabajo cotidiano de enseñanza en el Nivel Inicial. Primeros análisis	18
I. <i>Saberes docentes que sustentan el trabajo de enseñanza</i>	18
II. <i>Algunas dimensiones de los saberes docentes</i>	21
a. <i>Trayectoria docente</i>	22
b. <i>Práctica de enseñanza y condiciones institucionales</i>	24
b.1 <i>Práctica de enseñanza</i>	24
b.2 <i>Contexto escolar</i>	28
<i>A modo de cierre del capítulo</i>	32
CAPÍTULO III: Saberes docentes que rebasan las políticas estatales	34
<i>Una escuela debería</i>	38
<i>A modo de cierre del capítulo</i>	42
CAPÍTULO IV: Saberes docentes e infancia: otras claves teóricas para su abordaje	44
<i>Infancia como una construcción social e histórica</i>	46
CAPÍTULO V: Entre el desamparo y la sobreprotección	50
<i>Desamparo</i>	52
<i>Sobreprotección</i>	56
<i>A modo de cierre del capítulo</i>	59
CAPÍTULO VI: Saberes docentes de infancia interpelados por avatares sociales	62
1. <i>La infancia frente a las pantallas</i>	62
2. <i>La patologización de la infancia</i>	65
3. <i>La irrupción de la pandemia del Covid 19 en las infancias</i>	67
<i>A modo de cierre del capítulo</i>	69
Reflexiones finales	71
Referencias	77

El presente trabajo surge de la experiencia de trabajar como docente remplazante en distintos jardines de infantes, lo que me permitió observar que los maestros son portadores de diferentes saberes que influyen en su trabajo cotidiano de enseñanza con las infancias. Transitando la Licenciatura de Educación (UNRaf), descubrí la posibilidad mediante perspectivas cualitativas de emprender una investigación, interrogar y analizar los saberes que despliegan los docentes en el Nivel Inicial y su importancia en la práctica educativa.

Considero que resulta de suma importancia investigar sobre saberes docentes en el nivel inicial porque sustentan el trabajo cotidiano de enseñanza. En este sentido, se trata de saberes que están estrechamente vinculados a las decisiones de qué enseñar y cómo organizar la enseñanza, configurando el trabajo pedagógico que tanto adultos como niños realizan en las instituciones. Saberes que los docentes ponen en acto en cada gesto, en cada intervención y orientan consciente e inconscientemente las prácticas educativas. Un saber que se expresa y existe en las condiciones reales del trabajo docente, y que rara vez se documenta.

Además, consideré relevante indagar sobre saberes docentes focalizados en infancia en particular, por su potencial de incidir en la constitución subjetiva de las niñeces. En este sentido, los saberes docentes se constituyen por significados de infancia que construyen y reproducen los docentes en las prácticas educativas y que van generando discursos, prácticas y significantes identitarios sobre las niñeces a través de palabras y de acciones, nombrando, mirando y organizando propuestas de una manera y no de otra. De esta forma, contribuyen a generar determinados vínculos con los alumnos que ofician de sostén de las prácticas educativas, afectando los procesos de constitución subjetiva y social y los procesos de construcción cognoscente (Gómez, 2010).

El informe se organiza en seis capítulos. En el primero, se desarrollan las decisiones teórico-metodológicas generales de la investigación. Se fundamenta la elección de inscribir este trabajo en la perspectiva de la teórica crítica y el enfoque etnográfico para abordar la categoría de análisis *saberes docentes*. Se explicitan algunas

características del diseño metodológico desarrollado y las técnicas no directivas utilizadas. Además, se documentan rasgos socioculturales de los jardines de infantes implicados en el análisis.

En el segundo capítulo, realizo unos primeros análisis sobre saberes docentes en el Nivel Inicial. En primer lugar, a partir del registro de una observación participante del trabajo cotidiano de una docente, analizo algunos saberes que pone en juego para llevar a cabo su tarea de enseñanza. En segundo lugar, caracterizo algunas dimensiones constitutivas del saber docente que pude identificar en el trabajo de campo, en relación a la trayectoria personal y formativa de los docentes, la práctica de enseñanza y las condiciones institucionales en las que se desempeñan.

En el tercer capítulo, el análisis está vinculado con otra dimensión del saber docente emergente del trabajo empírico, las políticas estatales que regulan la tarea docente. Un saber docente que expresa tensiones entre el conjunto de prescripciones y la realidad cotidiana de las escuelas, y que genera procesos de significación, apropiación y negociación de los contenidos culturales. Los docentes exponen las limitaciones de las políticas oficiales, la soledad en la práctica cotidiana y la cadena interminable de responsabilidades, en un escenario cada vez más empobrecido y desvalorado en el que se configura el sujeto docente contemporáneo.

A partir de los capítulos siguientes, describo y analizo, particularmente, los saberes focalizados en infancia que producen los docentes de nivel inicial en y a partir de sus prácticas de enseñanza. En el capítulo IV, comienzo destacando la importancia de estos saberes, realizo un rastreo de antecedentes que me permiten generar interrogantes, y por último, presento una caracterización teórica de la infancia como categoría social e histórica desde el aporte de diversos autores.

En el capítulo V, describo las infancias en los escenarios actuales desde la perspectiva de los docentes. Saberes docentes de infancia que expresan nuevos modos vinculares entre generaciones que mutan hacia dos extremos, el desamparo simbólico y la sobreprotección. Nuevas figuras subjetivas infantiles que se problematizan por configurarse por fuera de la institucionalidad tradicional. En el capítulo VI, se exploran problemáticas contemporáneas que expresan las docentes como constitutivas de la escuela actual: el vínculo con la tecnología, la patologización de las niñeces y el tránsito

por la pandemia. En el último apartado se ofrecen reflexiones finales derivadas del análisis desarrollado.

Esta investigación se nutre de apuntes, de trabajos, de saberes y reflexiones contruidos de manera colectiva, dialógica, horizontal y multidimensional en el marco de la Licenciatura. Aprendizajes que realizamos siempre entramando las experiencias y saberes contruidos desde nuestras propias trayectorias personales, laborales y formativas. El trayecto fue transformador, recuerdo los encuentros, los debates con profesores y compañeros, un grupo heterogéneo en edades, en niveles y especialidades en el campo de la educación, con diferentes roles de desempeño en las escuelas, lo que hacía tan única, diversa y enriquecedora la cursada.

La investigación que presento hace referencia a trayectorias reales de docentes e infantes que transitan los escenarios educativos actuales. Y en este punto, me sentí identificada, porque pude culminar la tesis en el marco de una trayectoria real, con dificultades y vaivenes por falta de tiempo. Pero una trayectoria cuidada y acompañada por aquellos elementos que hacen a una Universidad, que no conocía, que fui descubriendo y que nunca dejaron de sorprenderme y motivarme en esto que me apasiona, que es la docencia. Entre algunos de estos elementos, además de los compañeros y profesores, quiero nombrar la facilidad que recuerdo haber tenido para inscribirme a la carrera, aun siendo estudiante de otra localidad. El acompañamiento del equipo de alumnado y tutorías, brindando información relativa al cursado e inscripciones, claras y precisas. Además, fui beneficiaria de una beca mensual otorgada por el Banco Santander Río que me ayudó a solventar los viajes.

Mi experiencia de realizar la tesis considero que se extendió más de lo que esperaba, pero fue el camino que encontré para buscar un equilibrio entre responsabilidades laborales, así como la gran responsabilidad de ser mamá. Con todo esto quiero decir, que si pude culminar este trabajo fue porque existieron condiciones que crearon un escenario donde sea posible. Siempre voy a estar agradecida por mi primera experiencia universitaria que ahora forma parte mí y contagia.

CAPÍTULO I

Decisiones teórico-metodológicas generales de la investigación.

Para poder analizar los saberes que los docentes de Nivel Inicial despliegan en su práctica educativa, llevé a cabo un análisis que recupera rasgos de la mirada etnográfica por la pertinencia para estudiar procesos y prácticas en una escala definida por la experiencia cotidiana y recuperar el saber local de los maestros, que no suele ser enunciado desde las formalizaciones del saber pedagógico ni desde la formación docente inicial, y que puede contribuir para comprender la complejidad de las prácticas. Como expresa Rockwell (2009):

A diferencia del saber pedagógico, el saber docente rara vez se documenta y por lo tanto la etnografía ofrece una manera de hacerla visible y audible. Se expresa en aquellos momentos en que los maestros comparten una reflexión sobre su quehacer, un discurso que refleja los saberes propios y las concepciones del trabajo docente. La etnografía puede proporcionar una versión de esa reflexión docente y un acercamiento a aspectos del quehacer diario que no siempre se enuncian en el discurso cotidiano de los maestros, ni se encuentran codificados en la pedagogía (pp. 28-29).

En este sentido, el deber ser del trabajo docente suele estar profundamente documentado en diseños curriculares, libros de textos, documentos oficiales, protocolos, etc. En cambio, es prácticamente inexistente –excepto en las líneas etnográficas de análisis de la vida cotidiana escolar- la documentación sobre su trabajo real y cotidiano, el que se realiza por sujetos particulares en determinadas condiciones sociales e institucionales. Es común, así, desconocer la vida cotidiana de las escuelas, el lugar preciso en donde sucede la educación, las prácticas y conocimientos a través de los cuáles existe (Mercado & Rockwell, 1988).

Es por ello, que en este trabajo adquiere relevancia el sujeto docente particular, sus saberes, sus prácticas, su trayectoria, teniendo como premisa que difícilmente se pueda conocer sobre esos aspectos, si la investigación no recupera la perspectiva de sus

propios protagonistas. Como afirma Guber (2011), sólo ellos pueden dar cuenta de lo que piensan, sienten, dicen y hacen con respecto a los eventos que los involucran.

Acerca de la categoría *saberes docentes*

Los trabajos de investigación educativa de Achilli (1988); Alliaud (2017); Asprelli (2023); Ezpeleta y Rockwell (1983); Mercado (1991); Mercado y Rockwell (1988); Rockwell (2009), han sido utilizados como aportes teóricos para abordar la categoría *saberes docentes* e inscribir este trabajo en la perspectiva de la teórica crítica y el enfoque etnográfico. Una perspectiva teórica metodológica que se enmarca dentro de la antropología como ciencia que construyó un modo de acceso al conocimiento social a partir del rescate de la visión de los propios sujetos estudiados, revalorizando el conocimiento local de los actores, la materialidad histórica y cotidiana de los contextos, y las categorías sociales cercanas a la experiencia de las personas. Una línea interpretativa que posibilita una mirada relacional del complejo social y permite comprender cómo las personas significan y atribuyen sentido a sus prácticas sociales a partir de un enfoque que crea metodologías de investigación participativas dentro del campo.

Esta perspectiva se fue consolidando en las últimas décadas en el campo de la investigación en educación ante la necesidad de documentar y revalorizar el conocimiento local de los diversos actores que intervienen en los procesos educativos, no abordado por metodologías cuantitativas y tan necesario para contribuir a la complejidad de las prácticas. Durante mucho tiempo se hizo referencia a los procesos escolares mediante aspectos teóricos y abstractos como si se pudiera realmente llegar a conocer lo que pasa en las aulas sin retornar a la práctica o por medio de estadísticas. El enfoque etnográfico inaugura así otra manera de abordar los procesos escolares, al tomar como objeto de conocimiento a la práctica misma e integrar el conocimiento local mediante un trabajo analítico descriptivo que vincula teoría y trabajo de campo en las condiciones específicas en las que ocurre la enseñanza.

En este sentido, los trabajos referenciados contribuyen al estudio de lo local y particular en la escuela, específicamente, el saber que producen los docentes en y a partir de sus prácticas de enseñanza. Saberes que los docentes reproducen, integran, transforman, se apropian y generan en la resolución cotidiana de la enseñanza y que sustentan gran parte de su quehacer en el aula.

Como expresan Mercado y Rockwell (1988):

La resolución cotidiana de qué enseñar y cómo hacerlo supone no sólo la reproducción, sino la integración y generación de conocimiento por parte de quienes ejercen ese trabajo. Se trata de un conocimiento no formulado, no sistematizado, ni explicitado como tal, pero no por ello ausente. (...) saberes adquiridos en la resolución del trabajo diario y en la necesaria reflexión continua que a la vez éste impone, saberes que se encuentran integrados a la práctica cotidiana, aun cuando no se puedan explicitar conscientemente.

Saber ser maestro implica la apropiación no sólo de contenidos y de teoría pedagógica, sino también de una cantidad de elementos más sutiles e implícitos en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social (pp. 70-71).

De acuerdo con Achilli (1988), “el maestro contiene tal conocer sobre su práctica y la realidad en la que se inserta que nos permite categorizarlo como un saber” (p.6). Un saber local que es utilizado por los maestros en su práctica diaria y adquiere sentido dentro del contexto de cada aula.

Los saberes docentes pueden definirse como un conjunto de creencias, experiencias, conocimientos a partir de los cuales los profesores interpretan y comprenden su entorno de trabajo, otorgan sentido a su tarea y orientan, consciente e inconscientemente, su enseñanza y práctica cotidiana (Alliaud, 2017).

Características del diseño metodológico

Esta investigación se ubicó dentro de la lógica cualitativa, desarrollando un análisis exploratorio-descriptivo de saberes docentes en el Nivel Inicial desde una mirada de corte etnográfico. Es importante aclarar que la investigación realizada no es una etnografía, ya que, de ser así, se trataría de un estudio más profundo y prolongado en los contextos cotidianos de las unidades de estudio. Se trata más bien de un análisis que recupera aspectos centrales del enfoque de la etnografía educativa de tradición latinoamericana, entre ellos, considerar que es una práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus actores, mediante una metodología participativa del investigador con el grupo humano y escenario que estudia, produciendo un trabajo analítico en términos de descripción densa (Guber, 2011). Para Geertz (2003), la descripción densa procura revelar las estructuras significativas de las

prácticas sociales. El análisis de la cultura ha de ser por tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que se busca es explicar interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie. Y para ello, hay que tener acceso empírico a las prácticas cotidianas, es decir, hacer etnografía.

Estos aspectos me permitieron adentrarme en la vida cotidiana del jardín de infantes, observar, indagar, registrar, analizar y documentar algunos saberes que despliegan los docentes en sus prácticas de enseñanza. Esta tarea de percibir e interpretar las estructuras significativas mediante las cuáles los docentes enseñan no fue sencilla, ya que, como explica Geertz (2003):

La etnografía es descripción densa. Lo que en realidad encara el etnógrafo (...) es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuáles están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas y a las cuáles el etnógrafo debe ingeniarse, de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después (p.24).

En este sentido, como expresan Mercado (1991) y Alliaud (2017), los saberes que sustentan la labor docente generalmente se encuentran implícitos en las prácticas específicas; buena parte del saber que ponen en juego los maestros constituye conocimiento tácito, es decir, no siempre son conscientes y explícitos sino informales y sutilmente integrados a la trama escolar. Para abordar esta complejidad, el trabajo de campo se acompañó de una elaboración teórica constante que favoreció una mayor observación y apertura para intentar desentrañar las tramas de lo superpuesto, inicialmente caótico y no siempre explícito.

De esta manera, la elección del enfoque etnográfico –ajustado al desarrollo de una tesis de grado- fue central para la investigación porque permitió aproximarme a la posibilidad de documentar sobre saberes docentes en el Nivel Inicial desde la propia experiencia de haber estado en la práctica educativa, interactuar con los protagonistas y emprender un trabajo de campo teniendo como horizonte aspectos de la descripción densa (Geertz, 2003) de saberes, prácticas y experiencias docentes en las condiciones cotidianas de enseñanza. La integración de los conocimientos locales en la construcción misma de la descripción fue un rasgo constante e ineludible de la mirada etnográfica. El trabajo de campo se extendió desde marzo a noviembre de 2022.

Técnicas no directivas

Para lograr los objetivos de investigación, se realizaron observaciones participantes en jornadas escolares de dos instituciones de nivel inicial de la ciudad de Sunchales y entrevistas no dirigidas a algunas docentes y personal directivo que allí trabajan¹. Ambos instrumentos habilitaron conservar la complejidad de los procesos sociales y la riqueza de las particularidades. Al decir de Guber (2005), pude realizar descubrimientos, examinar críticamente los conceptos teóricos y anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades.

En la observación participante, el investigador se involucra con la población que estudia para observar y participar en lo cotidiano de un grupo social durante un tiempo variable, pero lo suficiente para precisar algunos interrogantes y construir sus respectivas respuestas (Rockwell, 2009). Llevé a cabo cuatro observaciones participantes, dos en el Jardín N°1 y dos en el jardín N°2, incluyendo aquí, un anexo urbano y uno rural. Si bien mi estadía fue acotada, esta técnica me permitió documentar rasgos socioculturales de los jardines de infantes implicados en el análisis, observar y participar en algunas actividades que me posibilitaron describir particularidades del trabajo cotidiano de enseñanza con las infancias. Registrar los vínculos, las acciones, incidentes, afirmaciones, problemáticas y tensiones que existen en la cotidianeidad; advertir los detalles, lo formal y no formal, emergentes de lo no documentado.

La observación participante se llevó a cabo en distintos espacios y momentos de las instituciones, en salas con niños de diferentes edades acompañados por su docente, en espacios comunes como el patio abierto y el SUM. También pude participar en los horarios de entrada y salida de las familias, lo que favoreció observar las dinámicas e intercambios que se realizan.

La entrevista no directiva, o como Guber (2005) denomina el arte de no ir al grano, favoreció descubrir y recuperar categorías émicas de los docentes que dan cuenta de cómo construyen los saberes que sustentan su oficio, cómo significan a las infancias y cómo describen su trabajo cotidiano con ellas. En primer lugar, es preciso comentar que se tuvieron en cuenta nexos provisorios de la teoría y antecedentes, pero no existió un cuestionario estructurado, con un orden preestablecido y no fue requisito excluyente el

¹ Los registros del trabajo de campo se pueden visualizar en la carpeta de drive:
https://drive.google.com/drive/folders/13OG_6maaedMj_fb0Q_eVMYox_3lyiqcu?usp=sharing

aislamiento del informante ni el suministro de preguntas idénticas para todos. El arte de no ir al grano significó no realizar preguntas directas e inmediatas derivadas de la teoría o antecedentes, sino que me dediqué a escuchar y conversar con los docentes, a descubrir sus modos de organización y centros de interés, que se manifestaron en sus temas de conversación, preocupaciones y reiteraciones, nudos problemáticos.

En este tipo de entrevistas, el investigador solicita al informante que lo introduzca en su universo cultural, que le dé indicios para descubrir su propia lógica, esto es, la transición de participar en términos del investigador a participar en términos de la perspectiva del actor. Para ello, la entrevista no directiva se vale de tres procedimientos: la atención flotante del investigador, la asociación libre del informante y la categorización diferida del investigador. Se está en búsqueda de conceptos que la población vierte por asociación libre. El investigador permanece en atención flotante, un modo de escuchar que consiste en no privilegiar de antemano ningún punto del discurso. La categorización diferida se concreta en la formulación de preguntas abiertas y descriptivas que siguen el curso de asociación libre del informante. El investigador formula preguntas, pero lo que obtiene por respuesta se transforma en nuevas preguntas. Desde sus categorías aborda las del informante, pero desde estas, redimensiona las propias (Guber, 2005).

Esto implicó que el trabajo de investigación se vaya ampliando, porque en un principio, el objetivo inicial fue recuperar y analizar los saberes de infancia que despliegan los maestros en su práctica educativa, no obstante, al escuchar y conversar con los informantes, surgieron otros interrogantes, ampliando el análisis a otras dimensiones del saber docente. Algunos emergentes del trabajo de campo fueron explorar cómo los docentes construyen los saberes que sustentan su práctica de enseñanza, y documentar tensiones y paradojas que expresan con respecto a las políticas públicas.

En total, entrevisté a doce sujetos. En cada jardín me reuní con el equipo directivo conformado por una directora y una vicedirectora, todas con menos de cinco años de antigüedad en cada cargo en particular. Tres de ellas, han ejercido anteriormente en el equipo directivo de otros jardines y una de ellas, era su primera experiencia luego de asumir por escalafón interno de la institución. También entrevisté a diez docentes que se ofrecieron de manera voluntaria luego de que me presentara para realizar la investigación. Esta muestra de maestros constituyó aproximadamente un tercio del plantel docente en cada jardín. Tres de ellas, con una trayectoria de más de veinte años en la institución de

pertenencia, y cuatro docentes con una trayectoria de entre tres y trece años. Además, fue parte de una entrevista una docente de educación especial, con una antigüedad de tres años.

La mayoría de las entrevistas se realizaron de manera individual en un espacio tranquilo de la institución, y otras surgieron a manera de conversaciones rodeadas de las actividades del momento. Además, se crearon conversaciones grupales que permitieron el intercambio de aspectos de la cotidianidad significativos para el análisis. Se tuvo la posibilidad de grabar gran parte de las entrevistas, favoreciendo una primera identificación de las categorías émicas de los sujetos entrevistados. Los nombres que aparecen fueron modificados con el fin de preservar la identidad de los informantes.

Considero que ejercer actualmente como docente titular en una de las instituciones involucrada en el estudio y haber formado parte en mi trayectoria como docente remplazante en la otra institución, facilitó el entendimiento mutuo (rapport) necesario para que las docentes no se sientan evaluadas o juzgadas, sino predispuestas a contar sus experiencias. A la vez, la situación de formar parte de las instituciones que analicé implicó el desafío de realizar un trabajo continuo de reflexión para desnaturalizar lo familiar, lo cotidiano, interrogar mi propia mirada y saberes, problematizar lo obvio y lo comúnmente aceptado, hacer extraordinario lo ordinario.

Rasgos socioculturales de los jardines de infantes implicados en el análisis.

Los jardines de infantes donde situé la investigación se ubican en diferentes barrios de la ciudad de Sunchales y se identificaron como Jardín N°1 y Jardín N°2. Ambos están equipados con mobiliario, elementos tecnológicos, juegos y materiales específicos para el nivel.

El primero es un jardín de infantes común, con una trayectoria educativa de 36 años, ubicado en un barrio céntrico, cuenta con un total de 12 secciones destinadas a la enseñanza de niños y niñas de 3, 4 y 5 años. Funciona en ambos turnos, y ofrece servicio educativo a la población escolar de 300 alumnos aproximadamente. La planta escolar está formada por dos directivos, 13 docentes del nivel (una de ellas en tareas pasivas) y 2 asistentes escolares. En su gran mayoría las familias son de nivel económico de clase media, con trabajos en forma dependiente en empresas con gran trayectoria en la ciudad,

algunos con trabajos en forma independiente como profesionales de la salud. En cuándo al edificio, se encuentran seis salas, dos de ellas amplias. Cuenta con 2 patios chicos, un salón de usos múltiples, una biblioteca amplia que se utiliza como sala de maestros y espacio de proyecciones, una cocina acorde para la preparación de la copa de leche para la totalidad del alumnado, una sección de administración con dirección y secretaría, ésta última utilizada eventualmente también por la Sra. Supervisora. La construcción del edificio en su mayoría es antigua, pero en constante mantenimiento, segura para su funcionamiento.

El segundo es un jardín de infantes nucleado, con una trayectoria educativa de 16 años, cuenta con un total de 14 secciones para la enseñanza de niños y niñas de 3, 4 y 5 años. Funciona en ambos turnos, y ofrece servicio educativo a la población escolar de 200 alumnos. La planta escolar está formada por 2 directivos, 14 docentes (una de ellas en tareas pasivas), 5 asistentes escolares (dos de ellas en tareas pasivas y próximas a jubilarse).

Tiene una sede con edificio propio que nuclea a dos anexos urbanos y tres anexos rurales. La sede está ubicada en un barrio periférico de la ciudad, en dónde funcionan dos secciones por turno. El espacio cuenta con 2 patios medianos, un salón pequeño de usos múltiples, una cocina acorde para la preparación de la copa de leche para la totalidad del alumnado, un espacio en dónde el equipo directivo realiza el trabajo administrativo, el cuál es utilizado eventualmente por la Sra. Supervisora. A su vez, la institución nuclea 2 anexos urbanos (ubicados en escuelas primarias de barrios periféricos) y tres anexos de zona rural (un cargo es itinerante, la docente rota dos días en un anexo y tres días en otro). Los anexos comparten edificio y copa de leche con las escuelas primarias. En los anexos rurales la matrícula es baja y muy variable debido al trabajo golondrina de las familias. La organización es plurigrado, las docentes realizan propuestas pedagógicas para alumnos y alumnas de 3, 4 y 5 años en simultáneo y en un mismo espacio.

Para referirme a las configuraciones familiares de la institución, me pareció oportuno citar el siguiente párrafo extraído de la fundamentación de una planificación docente sobre alimentación saludable:

En su gran mayoría las familias de nuestros alumnos son de nivel económico muy bajo, un alto porcentaje de padres sin trabajo fijo y madres a cargo del hogar. Grupos familiares que, en algunos casos, no logran satisfacer las necesidades básicas de: salud, vestimenta y alimentación. Un porcentaje importante de familias en riesgo social (drogas,

Este plano está exhibido en una de las paredes de la dirección del Jardín N°2. El color naranja hace referencia al territorio perteneciente al radio escolar de dicha institución, abarcando dos extremos periféricos de la ciudad. Puede verse además una tenue línea verde que delimita el radio escolar del Jardín N°1, ocupando el espacio céntrico de la ciudad.

En el siguiente capítulo, a partir del registro de una observación participante, realizo unos primeros análisis sobre algunos saberes docentes que sustentan el trabajo cotidiano de enseñanza en el nivel inicial, qué procesos y dimensiones se involucran y la importancia que revisten para las prácticas educativas.

CAPÍTULO II

Saberes docentes y dimensiones del trabajo cotidiano de enseñanza en el Nivel Inicial. Primeros análisis.

I. Saberes docentes que sustentan el trabajo de enseñanza

A continuación, a partir del registro de una observación participante del trabajo cotidiano de una docente en el nivel inicial, analizo algunos saberes que pone en juego para llevar a cabo su tarea de enseñanza.

La siguiente actividad se llevó a cabo en una sala integrada de niños y niñas de 4 y 5 años con un grupo de 17 alumnos. Tema ocasional del 17 de agosto “conocemos y homenajeamos a San Martín”.

Terminan de desayunar y cada niño/niña va guardando sus pertenencias. Es agosto y ya tienen incorporado la rutina que consiste en sacudir las migas del bizcocho que quedaron en el mantel, lavar la taza si tomaron leche y guardar todo en la mochila. A medida que van terminando, eligen un cuento y se sientan en cualquier lugar de la sala a mirarlo. Un niño me invita a mirar el cuento juntos, nos sentamos y se acercan otros dos compañeros. Otros niños dan vueltas por la sala, un niño corre y la docente dice, mientras busca una rejilla para limpiar las mesas, “no corran en la sala, se pueden lastimar”. Otro niño juega con el libro, lo tira para arriba y la docente dice otra vez de manera general “hay que cuidar el cuento”. Esta actividad con los cuentos fue breve. La docente me mira y me dice a modo de explicación “hacemos esto para esperar a los compañeros que todavía están desayunando. Ellos saben que pueden buscar un cuento mientras”. La docente pide la colaboración para ayudar a limpiar. Varios niños se ofrecen a la vez. Tres salen corriendo y uno alcanza la rejilla colgada del escritorio. La docente les dice “un ratito cada uno, o los demás pueden acomodar las sillas”.

Pasados unos minutos, la docente mediante una canción y expresión corporal, reúne a los niños en el centro de la sala. Hacen una ronda y se sientan en el suelo. La maestra comienza diciendo con gran expresión “es hora de aprender”. Indaga los conocimientos previos de los niños sobre la temática. Dice “¿Alguien sabe quién es San Martín? ¿Escucharon ese nombre alguna vez?” Uno de los niños dice que le parece que es alguien importante. La docente hace el gesto de que está pensando y dice “¡Qué interesante! ¿Por qué será que es TAAAN importante?” Aprovechando la expectativa creada, dice “¿qué les parece si miramos un video

sobre la historia de San Martín?” Los niños se entusiasman. La maestra dice “vamos a preparar todo, busquen la sillita”. La docente arrastra una mesa con los recursos tecnológicos necesarios ya preparados. Los enchufa y mientras espera a que se prendan, cierra las cortinas. Le pide a una niña que apague la luz. Cada niño busca una silla y se va acomodando. Los ayudo en la tarea. La docente expresa varias consignas de preparación para mirar el video, como “nos estiramos grande, sacudimos fuerte, preparamos las orejas” y la mayoría acompaña con movimientos corporales. Miran un video sobre San Martín del canal Paka Paka. A pedido de los niños, vuelven a mirar el video. Al finalizar, la docente les dice que es una pequeña historia de... (hace un silencio para que completen la oración los niños). Y les pregunta: “¿Por qué es importante San Martín?” Los niños dijeron: es un soldado, lucha como soldado, anda en caballo, es bueno. La docente utiliza los comentarios para conversar sobre semejanzas y diferencias entre antes y ahora, por ejemplo, el uso del caballo como medio de transporte, comenta que San Martín vivió hace muchos años y que todavía no había autos, camiones...e invita gestualmente a que los niños piensen ideas y un niño dice “no había bicicleta”. La maestra comenta que lo llaman el Gran Libertador porque luchó junto a otros soldados para que podamos ser libres y formar nuestro país Argentina ¿se acuerdan de la bandera de Argentina? Conversan sobre la bandera que todos los días saludan y los invita a dibujar sobre el video en diferentes espacios, brindando las recomendaciones necesarias. Algunos niños realizan un mural en las paredes, otros utilizan pequeños atriles, y otros dibujan en hojas sobre el suelo. La docente interviene y administra los turnos según las demandas de los niños y niñas (Registro de campo N°2).





Niños realizan un mural sobre San Martín. Fuente: imágenes propias.

A partir de este registro pude identificar algunos elementos de saberes que despliega la docente y que sustentan su trabajo cotidiano con las infancias. Por ejemplo, la docente sabe cómo organizar al grupo en un mismo espacio en los diferentes momentos de desayuno y actividad, cómo presentar el contenido de la efeméride de manera que interese a los niños, cómo involucrarlos en la actividad, cómo recuperar sus saberes previos, cómo tomar en cuenta sus intervenciones, cómo distribuir el tiempo y las transiciones de un momento a otro. Se trata de saberes mediante los cuales es posible organizar y enseñar a un grupo numeroso de niños, que demanda cuidados en sus necesidades lúdicas, afectivas y de la custodia de su integridad física (Mercado, 1991).

De esta manera, pude reconstruir que a partir de sus saberes las maestras diseñan su trabajo de manera heterogénea y artesanal. Ellas hacen borradores de lo posible, planifican y llevan a cabo desde actividades de cuidado cotidiano como los momentos de higiene, descanso y alimentación, hasta las propuestas de juego espontáneo y actividades de enseñanza inmersas en estructuras didácticas o proyectos. Esa artesanía también les permite establecer anticipaciones. Anticipan situaciones, consignas, espacios, tiempos, recursos, despliegan un repertorio de estrategias y modos de interactuar. Por ejemplo, antes de que ingresen los alumnos, la maestra anticipa que tiene que mover los muebles y cubrir las paredes con papel, buscar los elementos tecnológicos y seleccionar un video como recurso que cree que puede interesar a los niños.

Elegí analizar el registro de esta clase en particular porque me pareció interesante cómo la docente propone, facilita un entorno creativo y construye un escenario junto a los niños con los recursos que posee. Puede leerse cómo la docente involucra a los

alumnos desde la limpieza de la sala, cómo recupera el saber que traen y se interesa por que estén motivados.

De acuerdo con Asprelli (2023), el docente para poder enseñar desarrolla tres tipos de saberes: el saber sustantivo, el saber pedagógico y el saber institucional. El saber sustantivo son los saberes referidos a la disciplina a enseñar. En el Nivel Inicial se utiliza el principio de globalización-articulación de contenidos como modo de reunir aportes de los diferentes campos de conocimiento alrededor de ejes organizadores significativos para los niños, es decir, el docente propone una integralidad de disciplinas a partir de un recorte de la realidad. El saber pedagógico está referido a los saberes que posibilitan la transposición, un saber sobre cómo enseñar.

Estos dos primeros tipos de saberes que menciona la autora pueden identificarse en el registro de clase. La docente, de todo un abanico de posibilidades, presenta un recorte del contenido, elige, decide, propone, diseña a partir de sus saberes qué y cómo enseñar. Pude reflexionar que la docente no se paró frente al pizarrón, buscó una imagen y dijo: “Este es San Martín” relatando una historia e imponiendo un conocimiento acabado. No realizó una mera exposición del saber disciplinar a partir de un retrato y luego propuso pintar una fotocopia, sino que diseñó estrategias de enseñanza próximas a un enfoque constructivista que favorecen el aprendizaje y la creatividad en el nivel inicial. La docente propuso un acercamiento a esta fecha patria mediante el descubrimiento guiado, la conversación y construcción de hipótesis, la curiosidad, establecer relaciones a través de la comparación entre antes y ahora, e involucrar la expresión artística.

El tercer saber que desarrolla el docente para poder enseñar es el saber institucional. Asprelli (2023) lo define como el contexto socioeconómico, político, cultural y comunitario. Esto abarca el conocimiento de los alumnos en tanto destinatarios de la enseñanza, el vínculo con las familias, el conocimiento del currículum como organizador de la práctica docente, y la organización y funcionamiento de la escuela inmersa en un sistema. En las páginas siguientes, el análisis muestra estos vínculos de los saberes docentes con el territorio, recuperando la perspectiva de los informantes.

II. Algunas dimensiones de los saberes docentes

No nací marcado para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si

estaba de acuerdo o no con ellos...nos vamos haciendo poco a poco, en la práctica social en que tomamos parte

(Freire, 1996, p. 93).

Considerando los aportes de Rockwell (2009), el saber docente “se construye en el proceso del trabajo docente, en la relación entre las biografías particulares de los maestros y la historia social e institucional que les toca vivir. Se expresa y existe en las condiciones reales de dicho trabajo” (p. 28), dentro de condiciones distintas de las que permite la expresión del saber pedagógico, tradicionalmente prescriptivo, abstracto y genérico.

En la misma línea de investigación, Achilli (1988), Mercado y Rockwell (1988) consideran que este conjunto de creencias, experiencias, conocimientos, habilidades, estrategias, se va conformando en la vida de cada maestro de modo heterogéneo y por distintas vertientes, tanto profesionales como personales, desde de las disposiciones del sistema educativo y los programas de formación docente, así como del contexto escolar y el medio social específico en que se trabaja en diferentes momentos de la carrera; cada dimensión aporta su recorte de saberes.

Teniendo en cuenta estos aportes y el material empírico, pude identificar y caracterizar diferentes dimensiones desde las cuáles los docentes construyen el saber que sustenta su trabajo de enseñanza. Estas son: la trayectoria personal y formativa de los docentes, la práctica de enseñanza, las condiciones institucionales y la dimensión estatal. Aquí haré referencia a las tres primeras dimensiones. En el próximo capítulo, el análisis está vinculado con las políticas estatales que regulan la tarea docente.

a. Trayectoria docente

Por un lado, los saberes que los docentes despliegan en su práctica de enseñanza se construyen desde la propia trayectoria del maestro, desde las experiencias vividas en su vida personal y las experiencias de haber sido alumno. Saberes provenientes desde la propia historia e interés del sujeto.

En el trabajo de campo, las docentes hicieron referencia a experiencias que han marcado su trayectoria escolar. Este trayecto incluye todas las etapas de la escolaridad previa, jardín de infantes, escuela primaria, secundaria y formación docente, y es una instancia formativa con importantes efectos en el ejercicio profesional de los docentes.

La escuela “vívuda” deja huellas a partir de las cuales los maestros, de manera consciente e inconsciente, organizan y significan sus experiencias, emociones y pensamientos. Vivencias que portan un significado especial y tienen implicancia en su modo de ver y pensar lo educativo (Alliaud, 1998). En el siguiente relato, la docente relata una vivencia que dejó huellas en su paso por la escuela primaria:

“Un día en la escuela vimos el sistema de cañerías de agua potable en 6to grado, y le pregunto a mi mamá:

-Mami, ¿por dónde viene el caño?

- ¿Qué caño?

-¡Sí!, a todos nos viene por un caño de un tanque que está en la Av. 27.

Y a mí, no me venía de ningún tanque divino, a mí me venía de abajo y a mí me daba vergüenza, entonces yo termine escribiendo que el agua que tomamos y lavamos la ropa venía de un tanque de la Avenida 27 que se potabilizaba en tal lado. Y no era mi realidad, mi maestra no me vió. Eso es lo que a mí me sirvió como experiencia para docente, porque como alumna yo era del campo, mi ámbito era el rural, no urbano. Entonces, la primera vez que tuve mi alumnita boliviana, el día de la bandera, yo la veía a ella que la miraba a la bandera, y le pregunto:

-Judit ¿esta es tu bandera?

-No seño.

- ¿Cómo es tu bandera?

-Otra.

Salita de 4. ¡Vamos a investigarla! Entonces descubrimos que el que hizo la bandera de Bolivia se llamaba también Manuel, igual que el nuestro. Entonces pusimos las dos banderas, del lugar donde vivís y del lugar donde naciste. ¡Cuánto hace el gesto de una! (Entrevista n° 1. Julia. Directivo).

En este testimonio, se puede ver cómo la docente transforma una experiencia que la marcó de su trayectoria escolar en un saber que utiliza en su práctica de enseñanza, una experiencia transformada en aprendizaje que impacta en las actividades que propone a sus alumnos, en las acciones y prioridades que expresa en su trabajo.

En cuanto al tramo de la formación inicial para ser docente, pude identificar que un emergente recurrente por parte de las docentes fue que les ha sido insuficiente para afrontar la práctica educativa. Se han topado con la experiencia de encontrar el límite de lo que aprendieron en el profesorado y la necesidad de buscar otras fuentes de saberes y

actualizar sus conocimientos para dar respuesta a las demandas del territorio. Como puede verse en los siguientes testimonios: *“Una licenciatura que me abrió la cabeza hacia autores internacionales. Con lo del profesorado, sigo en la época de la carreta, la tiza y el pizarrón y no me sacan de ahí. Y no funciona, a mí no me funcionaba”* (Entrevista n° 1. Julia. Directivo). *“Con todo lo que estudié, no me sirve para nada, el libro me dice que haga esto pero no es suficiente. No encontrar la salida, por más que uno se involucra y está en movimiento. Los libros te dan la base pero lo otro tanto te lo da la práctica y el interés del docente en seguir capacitándose, porque lo que te sirvió ayer no te sirve hoy”* (Entrevista n° 4. María. Docente).

Puede leerse en estos testimonios una experiencia que se vive como de gran desvinculación entre los contenidos adquiridos en la formación y la realidad escolar que enfrentan los docentes, entre el conocimiento de los “libros”, por un lado, y lo que demanda el estar en los ámbitos escolares concretos por el otro. El conocimiento brindado por el profesorado es percibido como un aporte que no fue suficiente, que no funcionó, distante de la práctica educativa real y cotidiana.

Quiero detenerme en el fragmento “lo que te sirvió ayer no te sirve hoy” porque allí se juega otra experiencia de saber. Los saberes que despliegan los docentes en su práctica educativa cotidiana no son acabados, sino que constituyen saberes en movimiento, porque la complejidad de enseñar en los escenarios actuales les exige, según su experiencia, seguir aprendiendo continuamente. Algunas sitúan este rasgo, además, como la idea de “actualizar” sus saberes en contextos de cambio. En estos escenarios complejos e inciertos los saberes constituyen una referencia pero siempre están sujetos a recrearlos en función de lo que no sabían que iba a ocurrir y ocurre. Un saber que se define no tanto por su cualidad de certeza sino como un hiato, abierto a lo que acontece y a la necesidad de seguir aprendiendo a partir de lo que las situaciones tienen para enseñarles. En este sentido es que la práctica de enseñanza y el contexto escolar constituyen otra dimensión de los saberes docentes.

b. Práctica de enseñanza y condiciones institucionales

b.1 Práctica de enseñanza

Como expresan Mercado y Rockwell (1988), es en el ejercicio de la profesión en donde ocurre gran parte de la formación del maestro. Un docente aprende a enseñar,

enseñando, y en esa práctica construye saberes aprendiendo de las dinámicas que establece con alumnos y colegas, y aprendiendo de las situaciones que habita.

En el siguiente testimonio, Amparo comenta cómo construyó en la práctica los saberes necesarios para ejercer como directora: *“Todo lo que yo había estudiado no me sirvió de mucho. A mí me sirvieron los tips que me iban dando directoras amigas, me dieron una planilla de cómo hacer gastos de funcionamiento, una planilla de cómo hacer cooperadora, fijate que podés hacer así, acordate de entrar del 1 al 5 a tal lado, porque lo diario no te lo da. De todo lo que estudié, y de las cuáles dos eran leyes, que las aplicas dos veces en tu vida gracias a dios, a veces nunca, pero tenemos la de protocolo de acción que la tenemos que aplicar a cada rato porque uno se golpea, uno se escapa, ante emergencias”* (Registro de campo N°1).

La directora expresa el bajo impacto de la formación en su quehacer cotidiano y enumera un cuerpo de saberes que aprendió en la práctica, a partir de referencias de compañeras, a partir de tener que dar soluciones a las demandas del territorio como la necesidad de aplicar protocolos. Saberes ligados a la utilidad y a la resolución cotidiana de la vida escolar que aprendió en el contexto específico y que circulan entre los maestros, porque la formación “lo diario no te lo da”. Una cierta identificación consiente del saber con “lo que estudié” y eso visto en oposición a lo que demanda el ámbito laboral, a ser directora se aprende -según ella- en esa práctica, se tuvo que “aprender” un protocolo, lo que “usa” diariamente. La directora valora a la práctica como el ámbito en donde aprendió a realizar el oficio.

A partir del relato es interesante reflexionar sobre cómo en la práctica docente los compañeros de trabajo son fuente de aprendizaje; con los pares se aprende conversando, intercambiando y compartiendo experiencias, situaciones, compartiendo material e ideas, recursos, estrategias, temas de interés, las formas de organizar la jornada que resultan atractivas para los niños/as y aquellos que no. Los maestros intercambian además información sobre los alumnos, preocupaciones y búsqueda de soluciones en cuanto a condiciones institucionales, familiares.

El maestro aprende a medida que la enseñanza acontece, aprende de la experiencia, del ensayo y el error, de buscar posibles a las situaciones que se le presentan, de perfeccionar sus estrategias. Como manifiesta Julia: *“Viste una cuando recién empieza y dice cuántos errores, pero bueno, desgraciadamente de los errores se aprende. Yo me*

acuerdo de recién recibida, de recursos que vos los agarras de canchera. Yo los dos primeros años usaba mucho la voz, tenía nódulos, casi me tenían que operar, hasta que empecé con títeres, porque humaniza, no es el adulto que me está gritando. O esto de agacharme, de poner el abecedario a la altura del pizarrón, y ¡lo que aprendieron! Yo me agaché a mirar lo que hacían y me dije ¡Ay que alto que les queda todo lo que yo les colgué! No es significativo. ¿Vos cuántas veces miras para arriba en el diario tuyo, día a día? Cuestiones que te da la experiencia” (Entrevista n° 1, Directivo).

Además, pude reconstruir que los saberes docentes se conforman también de la acción misma de interactuar con los alumnos, de evaluar cómo responden a las diferentes propuestas, de considerar sus intereses y demandas según su edad, historia social y personal. Como lo considera Mercado (1991):

En el proceso de apropiación y uso de saberes docente tiene un lugar determinante la relación activa del maestro con los referentes sociales y culturales de los niños y con los intereses propios de su edad. El trabajo del maestro en cada clase no se da en un vacío social, sino en un contexto abigarrado de referencias y demandas heterogéneas que median entre su propuesta de actividad y las acciones de los alumnos. Esta mediación de hecho transforma la propuesta en sentidos diversos (p.69).

Entonces, en la práctica de enseñanza, así como resultan significativos los intercambios con colegas, el saber docente también se nutre de las interacciones con los alumnos. En ocasiones ello toma la forma de “recuperar el saber que traen los alumnos” y transformarlo en un aporte sustantivo para situar la enseñanza. Como expresa una docente: *“Ellos traen tantas cosas, tienen tanto para sacar, explotar, qué tenés que estar metiéndole cosas, mejor es al revés. Lo que ellos traen, lo tomas y lo usas para lo que a vos te sirva. Ese el bendito currículum emergente. Tomar lo que ellos traen, tenés que ser vos la habilidosa para transformarlo y enseñarle algo más de lo que ellos traen. Esto de los saberes previos no es no más indagar a ver qué saben y qué no del tema, sino usar un saber que ellos traen, que son tantos, y transformarlo en un aprendizaje más productivo, y son felices con eso, con saber que ellos trajeron, dijeron algo importante” (Entrevista n° 3, Candela).*

La docente utiliza la expresión “bendito currículum emergente”, porque considera que es una pieza clave para llevar a cabo la enseñanza. Este currículum consiste en

considerar “lo que traen los chicos” como una plataforma de orientación para las propias acciones del maestro; la docente usufructúa esa “información” y la convierte en un modo de producir un saber sobre la enseñanza. La maestra describe este proceso como una habilidad que se aprende, una sabiduría práctica de usar estos saberes que traen y transformarlos en propuestas de enseñanza desafiantes para contextos, situaciones y niños particulares. En otro relato, una docente comenta que antes no consideraban importante recuperar los saberes que traían los niños, sino que el trabajo pedagógico era impuesto por el maestro sin necesidad de considerar particularidades ni significatividad: *“El trabajo pedagógico no es como antes que llegábamos con la clase preparada, hoy vemos las plantas y ponías la planta y en primavera (con ironía) porque en invierno no crece la planta. O años de haber hecho el muñeco de nieve cuando acá los chicos cuándo vieron nieve, los nuestros sobre todo. Yo creo que es plantear el tema, escuchar y ver que quieren los niños con respecto a ese tema y después comenzar a trabajar. Y si planteas la idea y ves que el interés va por otro lado, tomar eso también. Porque así va a ser más fácil trabajar con ellos interesados, sale solo, se predisponen diferente”* (Entrevista n° 4, María).

De esta manera, puedo decir que en los escenarios actuales, el conocimiento de los alumnos y su contexto son centrales para afrontar el trabajo de enseñar. En las observaciones participantes pude registrar que constituye un saber docente importante escuchar a los niños y generar interés en ellos a través de la selección de temas y la forma de presentarlos. Saberes que los docentes fueron modificando porque las situaciones áulicas lo demandaban, porque la manera anterior de imponer ya no funcionaba. “Antes llegabas con la clase preparada”, terminada, con un cúmulo de información para exponer, no se consideraba importante y no era necesario recuperar el saber que traían los alumnos ni generar interés ni desafíos para aprender, “una tabula rasa que hay que llenar de conocimientos”. Hoy, en cambio, las docentes consideran imprescindible tener en cuenta el currículum emergente para planificar, como una forma de ser sensibles a los intereses de los niños para crear experiencias de aprendizaje significativas y para lograr que los niños atiendan al docente. El maestro modificó así sus saberes, pudo problematizar y reconstruir prácticas que no tenían sentido en la actualidad y poner foco en el interés del niño para enseñar. Un docente que se refiere con ironía a ciertas estrategias instituidas replicadas por años sin sentido, que ha dejado caer las imposturas, que escucha y observa a los niños y está atento a cambiar la clase si ve que el interés va por otro lado, porque

sabe que los logros son superadores. Además, puedo decir que este saber docente de escuchar a las infancias no refiere solo a una cuestión pedagógica de cómo presentar los contenidos, sino que hace referencia a una pedagogía del cuidado que surge como respuesta de las condiciones actuales que se presentan en las aulas. Un camino de experiencias escolares en donde el paradigma del cuidado ha ganado protagonismo y el docente incorpora saberes capaces de identificar y potenciar espacios de escucha y cuidado hacia uno mismo y unos a otros.

b.2 Contexto escolar

Las condiciones institucionales en las que transcurre la práctica de enseñanza influyen también en los saberes que producen los docentes para realizar su trabajo.

El maestro realiza su trabajo en un espacio social específico, la institución escolar, y cada escuela tiene determinadas condiciones materiales e idiosincráticas, que no son sólo los recursos físicos para el trabajo, sino también entre otras cosas, las condiciones laborales, la organización escolar del espacio y del tiempo y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, maestros, alumnos y familias. “Una realidad institucional preexistente, dinámica, compleja, que establece formas de relación social, concepciones educativas y jerarquizaciones específicas del trabajo docente” (Mercado & Rockwell, 1988, p. 65).

El trabajo de campo me permitió registrar que en los diferentes territorios en donde se sitúan los jardines de infantes involucrados en el estudio, existen aspectos materiales e idiosincráticos institucionales que influyen en los saberes que cada docente despliega para poder enseñar y que varían según cada contexto. Por ejemplo, en el jardín N° 2, que nuclea a diferentes anexos, la realidad institucional es muy diferente entre un anexo rural y un anexo urbano. De igual manera, existen diferencias entre los anexos urbanos ubicados en diferentes barrios periféricos de la ciudad. Como ilustra el directivo de la institución en el siguiente fragmento: *“la realidad de acá [sede] no es la misma que en campo Ambroggio ni Ristorto ni Manuelita [anexos rurales]. Hay personas con las que conviven nuestras chicas [niñeces, personal docente y no docente, familias], las que hacen también a ese ámbito. En 1213 [anexo urbano en escuela primaria] no hay SUM, entonces eso hace que haya actividades que no se puedan llevar a cabo, pero a la vez tienen una laguna, ¿qué escuela tiene una laguna, un molino? En 1212 [anexo urbano en escuela primaria] está el recorrido de aromas y el proyecto por autor durante todo el*

año. Otra realidad diferente a la que tienen acá [sede] que están maravillados con el tren y quieren hacer el proyecto del tren porque los atraviesa, con el mariposario, el patio de la escuela primaria, la huerta” (Entrevista n° 1, Julia).

En este relato, el directivo hace referencia a condiciones de la realidad institucional de los diferentes anexos del Jardín N°2 que favorecen la realización de determinadas actividades y obturan otras, contextos que tienen determinada infraestructura, modos de organizar los espacios y tiempos, proyectos, personas que allí trabajan, que “hacen” a ese ámbito. Condiciones institucionales que propician, legitiman y en algunos casos, contrarrestan el trabajo docente (Mercado & Rockwell, 1988). Por ejemplo, cuando Carla expresa: *“en invierno adentro con camperas por que el gas está cortado y no hay calefacción por aire”* (Entrevista N°5, docente), refiere a una realidad que hace que las actividades que propone a los niños se centren en movimientos corporales, o tiene que tener cuidado en no realizar actividades plásticas porque se ensucian las camperas. En este mismo sentido, la cantidad de alumnos es parte de la realidad institucional y sin duda también influye en los saberes que despliega el docente en su práctica educativa, condicionando la relación pedagógica hasta el punto, como dice una docente, *“indefectiblemente la cantidad hace a la calidad”* (Entrevista n° 3, Candela). Porque no es lo mismo enseñar, cuidar, estar atentos a las demandas de 15 niños, que trabajar con 25 niños, una sola docente, en donde la enseñanza se transforma en terminar la jornada sin que nadie se haya lastimado. O trabajar con una sola niña en un anexo rural, en donde el trabajo de enseñanza cambia por completo y la docente busca otras alternativas para lograr los objetivos del nivel como compartir parte de la jornada junto a la docente y alumnos de primaria que concurren a ese espacio rural (Registro de campo N°1).

Los maestros organizan su trabajo dentro de las posibilidades que dan las condiciones de cada escuela. Y como explican Mercado & Rockwell (1988), frente al conjunto de condiciones, que varía mucho de una escuela a otra, el maestro tiene márgenes de autonomía, también variables, para decidir prácticas propias, por ejemplo, frente a las pautas de organización del espacio y el tiempo que cada escuela propone. Una organización que el docente va descubriendo e interrogando a partir de sus saberes y, a veces, tiene márgenes para plantear modificaciones si lo cree necesario, como muestran los siguientes testimonios. En este relato, la docente reflexiona que la institución condiciona el uso del patio a determinados horarios, lo cual le impide salir por más que

la situación áulica lo demande: *“La institución también condiciona. Teníamos todos horarios de patio y eso también condiciona bastante. Porque había momentos en que surgía salir, ¿por qué voy a estar viendo con lupa una hoja acá dentro cuando yo quiero verla afuera y encontrarla en su ambiente?”* (Entrevista N°5, Faustina). A su vez, Carla cuenta cómo propuso modificar un aspecto de la organización institucional en función de las necesidades que expresaba su grupo: *“yo siempre trabajé a la mañana, los agarras dormiditos, cuando me tuve que cambiar a la tarde por problemas familiares, eran niños explosivos, no se podía estar, me senté con la directora y le dije, yo no puedo agarrar a niños que vienen con mucha energía y encerrarlos en cuatro paredes. Juguetes que volaban, nada de lo que les proponía les interesaba, entonces empecé a indagar, muchos se levantaban tarde, algunos no almorzaban, se levantaban y querían jugar, pero jugar con el cuerpo, salir, porque habían estado en letargo y durmiendo hasta las 11. Entonces le había pedido recibirlos de bienvenida en el patio con juegos de destreza y movimiento y con eso logre que cuando entren al aula, puedan escuchar”*. Es el docente quien se interroga por los espacios y tiempos que ofrece la institución, en cómo son habitados y apropiados por las niñeces, y busca modificarlos si considera necesario, fundamentando desde el saber que construyó sobre el grupo a cargo. Saber que adquirió realizando una lectura del comportamiento de las infancias en el aula y a través de una investigación diagnóstica del contexto familiar y las dinámicas de crianza. De esta manera, puedo decir que transformar la sala, el patio, las galerías, los pasillos, las paredes, las rutinas, en lugares y momentos para la enseñanza, implica definir pautas, tomar decisiones, consensuar, posicionarse en torno a los espacios y tiempos que se generan para las distintas experiencias infantiles.

Es así que el trabajo del maestro se ubica en determinada escuela que lo condiciona y que exige prácticas diferentes según la trayectoria histórica de esa escuela, y a su vez, los saberes que el docente construye, contribuyen a conformar las características propias de cada escuela. Desde esta perspectiva, cada institución, cada anexo y, me atrevo a decir, cada sala, es única de acuerdo a la relación entre el territorio que la contiene y el saber que el docente despliega en ese territorio.

El vínculo con las familias y otros actores de la comunidad también forma parte del contexto escolar. Un emergente de las prácticas actuales fue registrar que el saber docente no se circunscribe a las infancias, sino que la realidad demanda la necesidad de transmitir saberes también a las familias. Como expresa la siguiente maestra: *“cada vez*

más sostengo que es necesario volver a realizar talleres con las familias, de lo que se necesite en ese momento, educación emocional, límites, nutrición, pantallas, violencia, la no primarización del nivel, respetar los horarios de clase, que ayuden con cooperadora. La ESI ya la tenemos incorporada en el trabajo diario con los alumnos, nos falta abrir la temática con las familias” (Entrevista n° 4, María). El docente advierte la necesidad de conversar, ofrecer andamiaje a las familias para orientar la crianza y explicitar la importancia del cumplimiento de pautas institucionales, porque son condiciones que no necesariamente están garantizadas ni legitimadas por parte de las familias. Sobre este tema se desarrolla un análisis con más profundidad en el capítulo V.

Las condiciones institucionales abarcan también a las relaciones entre niveles. Como describe una docente en el siguiente relato: *“un trabajo de articulación con las escuelas primarias, que es diferente en cada anexo, y utilizan diferentes proyectos para realizar puentes, como la huerta, actos escolares, literatura, y esto de que articular no es solamente con sala de cinco y primero. Se realizan encuentros interinstitucionales en donde nos comentan qué necesitan, como por ejemplo el uso de voligoma y tijera, la redacción de informes. En la última reunión nos pidieron que conste en el legajo cada vez que se le sugiere a la familia alguna consulta con un profesional como fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo, porque después llegan a segundo y no se les entiende nada cuando hablan y uno mira su legajo y no hay nada”* (Entrevista n° 4, María). El saber docente se conforma también de las expectativas y solicitudes que se plantean entre niveles, el docente diseña su trabajo teniendo en cuenta estos requerimientos.

De esta manera, los saberes docentes se construyen también en las dinámicas con el territorio, considerando relaciones, demandas y expectativas de las familias, de las escuelas primarias, teniendo en cuenta el contexto sociocultural, la economía doméstica, las prácticas culturales. Saberes que permean otras instituciones del Estado, como el trabajo articulado con el equipo socioeducativo de la Regional III de Educación, cuando los docentes identifican situaciones de vulneración social en los niños que exceden el encuadre pedagógico. Como por ejemplo, situaciones de deserción o muchas inasistencias, violencia, malnutrición, no aseo, situaciones conflictivas que se manifiestan en las escuelas e inciden en el ingreso, permanencia y egreso de los niños en el sistema educativo.

La mirada como investigador a la vida cotidiana de la escuela me permitió registrar que la cantidad de alumnos, la organización del uso de los espacios, las rutinas,

las formas de agrupamiento, el modo de realizar las carteleras y carpetas de trabajo de los/as niños/as, el lenguaje utilizado en las notas de comunicaciones, la disposición y usos de los baños, la resolución de situaciones conflictivas, los modos de articular con otras escuelas, los proyectos institucionales, la infraestructura, el vínculo con las familias son condiciones institucionales materiales e idiosincráticas que ofrece cada escuela, que los docentes se apropian y resignifican a partir de sus saberes. Contratos, acuerdos, situaciones, que día a día constituyen la trama escolar, que enseñan, transmiten saberes acerca del trabajo de enseñanza con las infancias, de lo esperable, permitido, de los decires y costumbres, de las expectativas de aprendizaje, de los vínculos establecidos entre niños y con adultos.

A modo de cierre del capítulo

En este capítulo intenté reconstruir, en primer lugar, cómo los saberes docentes se entraman en el trabajo cotidiano de enseñanza, configurando el trabajo pedagógico que tanto el docente y los niños realizan en el jardín de infantes. Saberes que están estrechamente ligados a las decisiones de qué y cómo enseñar en la reflexión continua que el trabajo diario impone en determinadas condiciones institucionales.

En cada sala que observé, el maestro despliega un saber que interviene en los procesos educativos. Una historia de saberes, un enclave de creencias, experiencias, conocimientos, habilidades, estrategias que inciden en la ambientación de las salas, en los modos de organizar los espacios, tiempos, agrupamientos, actividades, recursos; en la participación de los proyectos institucionales, en los vínculos con los diferentes actores de la comunidad educativa, en el currículum.

En segundo lugar, pude describir que en la resolución del quehacer cotidiano, los docentes incorporan experiencias y saberes de origen histórico diverso. Cada docente va conformando por distintas vertientes, tanto profesionales como personales e institucionales, el saber que sustenta su enseñanza. Esto hace que los saberes que despliegan los docentes sean heterogéneos, porque provienen de distintos momentos históricos y ámbitos sociales y desde la propia historia e interés del sujeto.

De acuerdo con Asprelli (2023), el saber docente es un saber adquirido, construido, elaborado por un sujeto a través del estudio, la experiencia y la práctica. Saber es el resultado de una actividad o aprendizaje, y en tanto resultado de una acción, “comunica y expresa un conjunto o una síntesis de estudios y experiencias que se

muestran en la acción” (p. 104). En este sentido, como expresa Alliaud, (2017), es en la práctica en donde afloran todos aquellos saberes, habilidades y reglas de acción que los docentes fueron adquiriendo a lo largo de toda su trayectoria escolar. Un saber que los docentes son portadores y productores.

Además, me parece importante remarcar que los saberes docentes se construyen, en gran medida, en el ejercicio de la profesión, por referencias de colegas, por las experiencias de trabajar con otros, por la experiencia de enseñar, de interactuar con los alumnos y evaluar cómo responden a las diferentes propuestas, por organizar su trabajo dentro de las posibilidades que dan las condiciones de cada escuela y su territorio. De esta manera, puedo decir que los saberes docentes se construyen social, colectivamente, institucionalmente y en ciertas coyunturas. Los propios docentes valoran a la escuela como el ámbito en donde aprenden a realizar el oficio, “la práctica social en que tomamos parte” (Freire, 1996), constituyendo una matriz que les permite reelaborar los conocimientos pedagógicos transmitidos durante la formación inicial, frente a la gran desvinculación entre los contenidos de formación y la realidad escolar que expresan. En el próximo capítulo desarrollo cómo desde esta matriz resignifican, además, las disposiciones oficiales que llegan a las escuelas.

CAPÍTULO III

Saberes docentes que rebasan las políticas estatales

Preferimos pensar nuestra existencia más allá de tareas que cumplir, de prescripciones que realizar, de significados dotados por poderes que nos exceden y sustraen nuestro poder de querer y pensar. Y además porque constatamos, cada vez más, que cuando se trata de una micropolítica (porque en última instancia es en el plano de las tramas de lo cotidiano donde se verifica el efecto de una política, de una praxis), los que se las tienen que ver con las fuerzas reales, escapan de estructuras y aparatos que se erigen en la lejanía de las prácticas.

(Duschatzky & Aguirre, 2013, p.17)

Otra dimensión constitutiva del saber docente a desarrollar tiene relación con las políticas estatales que prescriben la tarea docente. Estas intentan sostener y delimitar la institución escolar mediante normas para regir y unificar su organización y actividades. Sin embargo, es imposible encontrar dos escuelas iguales porque la normatividad y control estatal no determinan totalmente la trama de interacciones entre sujetos. En realidad, cada escuela es el producto de una permanente construcción social (Ezpeleta & Rockwell, 1983).

En este sentido, me parece importante destacar que el saber docente rebasa las prescripciones oficiales porque, como se desarrolló en el capítulo anterior, entran en juego otras dimensiones constitutivas como las propias experiencias de los docentes y la trama de posibilidades y limitaciones institucionales, estructurales y coyunturales, no consideradas por los discursos que prescriben (Achilli, 1988).

La práctica cotidiana de enseñanza va mucho más allá de las prescripciones oficiales al involucrar una compleja red de actividades, relaciones, demandas, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad vivida por el docente. Tal como expresa Mercado (1991), “la complejidad implicada en el trabajo de enseñanza rebasa las prescripciones pedagógicas y normas administrativas mediante las cuales se

intenta su orientación y control. Estas no logran prever las dificultades involucradas en el diario trabajo de la enseñanza” (p. 60).

El análisis desarrollado me permitió advertir una tensión constante entre el conjunto de prescripciones y la realidad vivida por los maestros. Las docentes plantean que muchas veces las políticas estatales no se corresponden a las prácticas reales y cotidianas del trabajo docente. Como puede leerse en el siguiente fragmento cuando una maestra se refiere específicamente a una actividad solicitada por el Ministerio de entregar un libro álbum a los niños para que se lo lleven a sus hogares y seguir una serie de instrucciones para realizarlo, sin tener en cuenta las características de cada institución ni el interés del alumnado. La maestra considera que, en su caso, no es posible entregar un libro a los niños para que se lleven a los hogares, y un mes después volver a pedir que lo traigan en condiciones para continuar trabajando en el aula, porque no puede garantizar desde la realidad familiar que lo cuiden. La docente, a partir del saber que tiene del contexto de sus alumnos, interpreta que esa actividad no es útil a su realidad, y lo significa como una imposición: *“por eso tanto enojo yo con todo esto, impuesto, totalmente impuesto, inútil, no se tiene en cuenta las características de cada institución, de cada zona, de cada lugar, de cada grupo de personas, porque en ningún lado van a ser iguales, ya es un mundo cada institución, imagínate que quieran que todos hagamos lo mismo, son tan intangibles que son poco prácticas”* (Entrevista n° 3, Candela).

Las docentes lo significan como una imposición porque deben dejar de realizar las actividades que han planificado teniendo en cuenta el interés de los alumnos y las necesidades que surgen de la práctica, para realizar disposiciones elaboradas por el Ministerio “que llegan de un día para otro”, “que decoran y no sirven para nada”. Disposiciones percibidas como descontextualizadas que hay que realizar porque es una exigencia a cumplir, pero que no involucran al saber que el docente construye sobre el grupo y la institución y, por lo tanto, resultan ajenas a la realidad. Como expresan Duschatzky y Aguirre (2013), continúan pensando la escuela desde moldes con pretensión de universalidad que se topan con las necesidades y sentidos que se expresan en las experiencias de lo cotidiano.

En el siguiente fragmento, la docente cuenta que el equipo directivo le solicita que incorpore a su planificación alguna actividad propuesta en el Blog de Educación Inicial del Ministerio de la Provincia, no porque resulte interesante y pertinente a la temática que justo la maestra está trabajando con los niños, sino porque “hay que cumplir”. *“Vos tenés*

que hacer todo según como llega y si por ahí, a vos lo que te surge, que es un emergente, no tiene nada de lo que vos puedas manotear del costado, o se te pasa, porque es más importante lo que sucede, lo que ocurre en el aula, con ese chico, ese interés. ¡¡Ah nooo!! pero acordate de poner algo del canon, del blog, todo para decir que cumplimos. Por ejemplo, con el libro álbum ‘Te regalo un día’, se los mandé a la casa, voy a ver qué repercusiones tiene. Y que ellos (los niños) me digan qué ven en ese libro, de qué se trata y van a salir un montón de cosas, y yo no tengo que estar ahora planificando qué con esto, qué ejes. Es al revés” (Entrevista n° 3, Candela). Para la docente, la práctica de enseñanza funciona presentando un tema teniendo en cuenta los intereses de los niños para su desarrollo, en cambio, la norma presenta un paquete igual para toda la provincia con la realización de determinadas actividades en un tiempo determinado, sin tener en cuenta el saber que porta el docente en cuánto al contexto, la organización del tiempo, espacio y recursos de la institución y las relaciones personales.

Entonces, como considera Rockwell (2009), el saber docente constituye una matriz que reelabora las disposiciones oficiales que llegan a las escuelas mediante la jerarquización de los contenidos, de acuerdo con las ideas y creencias propias de los docentes, y según las demandas y características de cada grupo. En el siguiente relato la docente cuenta sobre su experiencia de trabajo como integrante del equipo directivo en los inicios del Jardín N°2 y los procesos de reflexividad que realizaron para “crear” un jardín en función del territorio: *“Estuve en dirección en la época en que justamente le dábamos forma al jardín y le poníamos nuestra impronta y decíamos qué, con las características de los chicos, de las familias, del entorno, del barrio, de qué manera íbamos a trabajar con esta realidad. Yo creo que hicimos muchísimas cosas y fui feliz haciendo eso, porque armábamos un jardín en función de los niños y niñas que entraban en ese jardín, que estaban. Y trabajar para eso y sin tantas cosas que te vienen de arriba que decoran y no sirven para nada”* (Entrevista n° 3, Candela). Estos procesos de reflexividad, esta “impronta” como lo nombra la docente, Rockwell (2009), los define como procesos de significación, apropiación y negociación de los contenidos culturales. Es a partir de sus saberes que los maestros juzgan la pertinencia o no de las disposiciones oficiales que prescriben la tarea docente y buscan seleccionar lo que consideran significativo para las infancias con las que trabajan y su contexto, utilizando indicadores como la creatividad que permiten o la rigidez que imponen.

Sin embargo, como expresa Carla, docente: *“no se puede hacer todo lo que uno desearía con las bajadas que te traen, que llegan, que a veces no coinciden con nada de lo que en realidad te pasa. Entonces, por eso uno termina enojándose, porque qué bueno sería que en estas dos, tres horas que estuvimos reunidas podríamos charlar de cómo trabajamos, qué necesitamos, qué es lo bueno que rescatamos, nutrirnos de lo que hacen nuestras compañeras, escuchar a la más joven, a la más vieja, hacer de eso un combo y decir: ‘hagamos esto’. Somos nosotras las que tenemos que empezar a imponer. No es fácil, así como a nosotras nos preguntan por qué haces esto en una planificación, cuál es tu objetivo, bueno nosotras también, qué vamos a hacer con todo esto que estamos perdiendo el tiempo, cuando nuestro tiempo es tan valioso. Encima con las características de nuestro jardín que no nos vemos nunca, no podemos compartir, con un montón de realidades que necesitamos solucionar”* (Entrevista N°5, docente). En este testimonio, la maestra expresa que sería muy bueno, en lugar de perder el tiempo en “hacer encajar” actividades ministeriales descontextualizadas, utilizar ese momento de reunión entre los docentes de la institución, que por características organizativas de un jardín nucleado no se ven cotidianamente, para compartir y reflexionar sobre la práctica educativa real. Compartir los saberes, las problemáticas, los desafíos a los que se enfrentan en las condiciones específicas de enseñanza, reconociendo y valorando la potencia que conllevan estos saberes locales para construir acciones colectivas ante situaciones complejas. La docente realiza este planteo como un acto revolucionario que se encadena con el deseo de transformación. Transformar un tiempo y espacio estatal inerte en un tiempo y un espacio de indagación y análisis de las propias prácticas, en donde se puedan intersectar múltiples miradas y modos de conocimiento sobre lo institucional (Fernández, 2013). Dejar de ser un actor que se mueve en escenarios prefigurados obsoletos para constituirse en sujeto creador, sujeto que imagina y produce diseños alternativos a partir de los saberes que sabe y puede construir en y a partir de las prácticas reales, como continúa diciendo Carla: *“Creo que todas estamos capacitadas para hacer lo mejor que podemos en el aula”*.

De esta manera, las maestras priorizan compartir saberes ligados al ejercicio de la profesión, en lugar de actividades ministeriales impuestas verticalmente que terminan siendo catalogadas como descontextualizadas e inútiles. Y por ello, reclaman espacios colectivos formales de reflexión de sus prácticas, para compartir, discutir, confrontar, analizar experiencias. Espacios destinados al intercambio y sobre todo a la producción de

propuestas y experiencias entre nóveles y experimentados, y, como propone otra docente en el siguiente relato, junto a especialistas: *“Yo estoy segura que hay muchas docentes que están trabajando en integración y que quizás no tienen las herramientas porque no tienen la formación en educación especial, y te toca así de golpe la integración, entonces me gustaría hacer un lugar en donde vos digas, bueno mirá, tal día cada dos meses nos reunimos y planteamos... A lo mejor, no sé, tu dificultad me ayuda a mí, mi estrategia te ayuda a vos, y en dónde esté la gente de la escuela especial que es la gente que sabe del tema y te diga, mirá, esto lo podés hacer así”* (Entrevista n° 4, María). Esta docente reconoce la potencia que tiene poder compartir el saber de la experiencia, el saber que cada maestro produce y porta, junto a especialistas que puedan brindar un saber más específico. Imagina un espacio de encuentro, de trabajo colectivo, en dónde las diferentes experiencias vividas y los conocimientos adquiridos de uno puedan nutrir a otros, espacios que renueven la motivación y la confianza para abordar las experiencias pedagógicas. Más que decepcionarse porque la tarea se dificulta, no sale, o acrecentar la lista de problemas individuales, se trataría de socializar los problemas de oficio. Esto significa transformar los problemas privados en problemáticas públicas y asumir colectivamente la responsabilidad por la producción, y que no recaiga en cada individuo porque eso no hace más que sobreexigir, exponer, agotar, agobiar. La alternativa no es la institución o el sujeto individual, más bien puede hallarse en un punto medio: la construcción colectiva (Alliaud, 2017).

Desde esta perspectiva, la dificultad representa una oportunidad para la búsqueda, la indagación y la exploración de caminos posibles de manera colectiva, pensando, comprendiendo, imaginando. Como expresan Duschatzky y Aguirre (2013), indagar en los problemas contribuye a la creación, por ello, más que eludir estas situaciones, hay que convocarlas, por cuánto desafían, generan curiosidad y nos mueven a transformar.

Una escuela debería...

Junto con estas convicciones, las docentes expresan que son necesarias mejores condiciones institucionales para llevar a cabo la enseñanza: *“una escuela debería tener un gabinete, un asistente que recorra la sala, cuestiones básicas. Si empezás a desandar no pueden [el Estado], porque no tienen los recursos, porque no tienen el presupuesto, y ¡no, porque si tampoco priorizas educación!, y nadie habla de eso. Hablamos mucho de calidad educativa, pero la calidad educativa empieza por el bienestar de todos, un*

docente que pueda trabajar con un grupo, empezá por ahí, poné la mirada en el docente, que es la persona que va a trabajar con esos niños, cómo está, de qué manera está, para darle lo mejor y asegurar la calidad educativa” (Entrevista n° 7, Lucía, Directivo).

Las docentes manifiestan que para ofrecer la calidad educativa que pregona la política pública es necesario mejorar las condiciones en las que desarrollan la enseñanza, como la falta de recursos, de presupuesto educativo, la cantidad de alumnos para una sola docente o un auxiliar docente que acompañe. En la práctica de campo, fue común ayudar a la docente a cuidar a los niños en el momento en que ella se ausentaba, por ejemplo, cuando un niño/a le solicitaba que lo acompañe al baño y estábamos en el patio. De esta situación, le pregunté a la docente qué pasaba si ella tenía que ir al baño, a lo que me respondió que depende de que un directivo se acerque a la sala, para ella solicitarle si puede mirar al grupo unos minutos, porque no pueden pedir ayuda al asistente escolar para esa tarea específica del docente. Las maestras están solas frente a grupos de alumnos generalmente numerosos, y ocurren situaciones en las que el docente no puede mirar a todos, porque tiene que acompañar a un niño al baño, o alguno se lastima y tiene que atenderlo. Además, durante la observación participante, pude registrar poco material concreto y condiciones no favorables del que existe, como juguetes y cuentos rotos que necesitan ser reemplazados pero “no hay con qué”. Paredes muy manchadas y que no se pintan todos los años porque no hay pintura, y cuando se pintan, generalmente es porque los mismos docentes han conseguido el material y son quienes pintan. Un mobiliario usado que resiste y que generalmente es un rejunte de lo que se puede conseguir de donaciones de empresas de la ciudad, de vecinos de la comunidad, de los propios docentes. En el jardín N°1 pude registrar que lo que hay de novedoso, lo gestionaron los mismos docentes años anteriores en colaboración con cooperadora, como un baúl de disfraces y elementos de educación física, pero actualmente, como expresa una docente, *“una escuela no puede sostenerse por cooperadora, porque las familias ya no contribuyen como antes”* (Entrevista n° 9, Valeria).

Por su parte, la directora de uno de los jardines comentó que *“se hace malabares para conseguir lo básico en productos de limpieza, malabares para conseguir que alguien te haga un bizcocho por \$7 de copa de leche”* (Entrevista n° 7, Gianela), otro testimonio que manifiesta la necesidad de mejorar las condiciones por parte del Estado. Como expresa Lucía: *“todos nos merecemos una mejor escuela pública, empezando por el derecho de ese niño”* (Entrevista n° 7, directivo).

A partir de estas situaciones, me pregunté por cómo se configuran hoy los modos de institucionalidad en los cuales los docentes producen sus saberes y son producidos. Así, recuperé el comentario de Julia: *“yo me recibí con los pilares educativos del otro gobierno y ahora son ejes, los ejes del eje, y uno se pregunta: ¿dónde quedaron los pilares? Y todo influye en las infancias. Las políticas educativas influyen muchísimo. Si saben leer lo que pasa, lo que les informamos, si nos prestan atención al material que todo el tiempo les estamos dando, ahí van a conocer la realidad, nuestras infancias”* (Entrevista n° 1). El directivo expresa su disconformidad ante la no continuidad de políticas cuando asume otro gobierno, porque implica que como institución deben adaptarse a nuevas formas de “rendir cuentas”, pero viejas y nuevas formas que no están interesadas en recuperar el saber que producen los docentes en el ejercicio de su trabajo. Entonces, se continúa frente a una institucionalidad oficial que poco las escucha y sostiene, con propuestas educativas que no prosperan porque no se articulan a los saberes de la experiencia de los maestros ni a las diferentes realidades.

En los escenarios contemporáneos, los docentes están inmersos en una compleja trama de relaciones, tensiones y luchas, demandas y desafíos. Una suerte de desprotección y fragilización caracteriza a las instituciones y otros modos de hacer escuela se van instituyendo. Entre las limitaciones de las políticas oficiales y la soledad en la práctica cotidiana, en un escenario cada vez más empobrecido y desvalorado, se configura el sujeto docente contemporáneo.

Las docentes expresan una presencia selectiva del Estado en las escuelas que las deja timoneando la crisis a la vez que respondiendo a la burocracia estatal. Estas particularidades hacen referencia a políticas de escolarización en tiempos de gerenciamiento (Grinberg, 2015). Es el hecho de que la escuela deba funcionar con escasos recursos, en condiciones edilicias cada vez más desfavorables, sin asistentes escolares, sin auxiliar pedagógica, pero también esas mismas escuelas reciben normativas, programas que deben poner en marcha y responsabilidades que deben asumir. Normativas, que muchas veces, “aun cuando aparecen como resultado de la preocupación por mejorar la escuela, en su hechura diaria, se vuelven confusión, agotamiento y deterioro de una escolaridad que se sostiene en la agencia de los sujetos” (Grinberg, 2015, p. 28). Un ejemplo es cuando Lucía, directora, comenta que hasta para dar la vuelta a la manzana hay que pedir permiso a Supervisión treinta días antes mediante la presentación de un proyecto, cuando el interés del niño es ahora, no un mes después, y se pregunta:

“¿y la capacidad del director para tomar decisiones? ¿dónde quedo la Escuela Abierta?” (Entrevista n° 7). Otros ejemplos hacen referencia a programas discontinuos que llegan a las escuelas y que rozan lo *“ilógico, como el cinismo de entregar en una reunión con supervisores una caja de 8 instrumentos para 200 alumnos pertenecientes a 5 anexos. O la incoherencia de que llega un cuaderno con orientaciones pedagógicas para el docente para la implementación del cuaderno 2 un año después de la pandemia, cuando ya se volvió a las clases normal”* (Registro de campo n° 1. Entrevista Amparo. Directivo).

Como explica Grinberg (2015), nuevas dinámicas de institucionalidad y de gobierno se hacen presentes en las escuelas, mediante las cuáles los docentes son llamados a hacerse y auto-hacerse y devenir como únicos responsables del éxito o del fracaso de la enseñanza. Lógicas que permean el espacio estatal responsabilizando al docente para que se reinvente todo el tiempo, sea flexible y se adapte a lo imprevisible, produzca nuevas estrategias y recursos, mejore su desempeño, potencie su creatividad, por ejemplo, mediante el discurso de *“hacer juguetes y construir escenarios lúdicos con material reciclado, pero que en realidad disfraza la falta de presupuesto y políticas integrales para las infancias”* (Entrevista N°5, Carla, docente).

Estos análisis conducen a pensar que, al mismo tiempo que es posible valorar aspectos de esas construcciones idiosincráticas, singulares, que suponen los saberes docentes, también se fue volviendo necesario reconocer que su producción y reproducción en la cotidianeidad escolar están inscriptas en tecnologías de gobierno contemporáneas que tienden a responsabilizar cada vez más a los actores por los resultados de la escuela. En las observaciones y entrevistas realizadas se expresa de diversos modos el peso que recae en los saberes docentes como espacio de resolución último para gestionar un ambiente de aprendizaje frente a cualquier pronóstico, en aulas superpobladas, desde un trabajo en soledad, con escaso material concreto. Una escuela que se encuentra en un vaivén librada a la gestión de sí en una supervivencia cotidiana, desde que haya papel higiénico, productos básicos de limpieza, arreglar el picaporte, conseguir zapatillas, intentar construir límites en los niños y niñas, hasta ser psicólogo y asistente social de las familias. “Atajar penales” lo llama una directora, lamentándose de tener que aprender a saber diferenciar lo urgente de lo importante, en una cadena interminable de responsabilidades. Como expresa Gómez (2010), “hoy no es suficiente con plantear, entre los objetivos institucionales, la transmisión de determinados

contenidos curriculares. La escuela, como espacio público, se enfrenta a demandas que la exceden en su posibilidad de respuesta pero que cotidianamente atraviesan sus puertas” (p.46).

A modo de cierre del capítulo

Las docentes manifiestan enojo cuando se refieren a las políticas estatales que intentan organizar y prescribir la práctica docente. Plantean que no se corresponden a las prácticas reales y cotidianas del trabajo docente, no son útiles y no recuperan los saberes que construyen en el ejercicio de su oficio.

De esta manera, las docentes sienten que la premura por cumplir tareas impuestas jerárquicamente sin un sentido territorial, las aleja muchas veces de lo que realmente importa, el vínculo con las infancias que transitan el ciclo lectivo, las necesidades e intereses que presentan. Por ello, su posición frente a las políticas es resignificarlas, problematizarlas, y como expresó Carla *“así como nos exigen a nosotros, tenemos que empezar a exigir nosotras, desde nuestro lugar”* (Entrevista N°5, docente). Exigir que el sistema de enseñanza se articule a las relaciones de enseñanza, y que se vaya tejiendo con lo singular, con la identidad de cada jardín y su territorio. Además, reclamar espacios formales de creación de un tiempo y espacio destinado a priorizar y compartir los saberes docentes y visibilizar las condiciones reales en las que los maestros se hacen cargo de la enseñanza.

A partir del análisis realizado, pude reflexionar que las políticas estatales se erigen en la lejanía de las prácticas, no se entran con lo cotidiano y no son territoriales. Y, al mismo tiempo, estas políticas hacen un usufructo de la cualidad idiosincrática que porta el saber docente para “empoderar” y desplazar las responsabilidades por los resultados a los actores. Puede verse así una escuela inscripta en tecnologías de gobierno con lógicas gerenciales, que depende de la construcción permanente que realizan a diario los docentes, a partir de los saberes que pueden construir en y desde lo cotidiano y de las gestiones que pueden realizar. Una escuela que se sostiene por el esfuerzo continuo que hacen los docentes de alojar los acontecimientos y movilizar una permanente reconfiguración de los ordenamientos pedagógicos e institucionales para adaptarse a la demanda social, como educar en tiempos de pandemia y pobreza, y como veremos más adelante, educar en medio de fuertes variaciones en los formatos de vinculación y transmisión intergeneracional.

En los próximos capítulos, el trabajo está destinado a describir y analizar, particularmente, los saberes focalizados en infancia que producen los docentes de nivel inicial en y a partir de sus prácticas de enseñanza.

CAPÍTULO IV

Saberes docentes e infancia: otras claves teóricas para su abordaje.

Uno de los objetivos más relevantes de esta tesis fue describir y analizar, específicamente, saberes docentes focalizados en infancia que despliegan los docentes en y a partir de las prácticas educativas. En el recorrido del trabajo de campo emergieron otras aristas de los saberes docentes que se revelaron profundamente implicadas con la categoría de mi interés. De allí que los primeros capítulos los haya destinado a documentar rasgos de la cotidianidad del trabajo y algunas de las dimensiones más visibles que estructuran los saberes que busqué indagar.

En esa trama ubico ahora particularmente la pregunta por los sentidos que construyen sobre las infancias los docentes de jardines de infantes públicos de Sunchales, sobre todo atendiendo a cómo estos pueden operar como referencias sustantivas para la organización de su trabajo en el marco de instituciones concretas. Tal como plantean Dahlberg, Moss y Pence (2005):

Nuestras construcciones del niño y la primera infancia son productivas, término con el que queremos significar que determinan las instituciones que creamos para esos niños y niñas y el trabajo pedagógico que tanto adultos como pequeños realizan en dichas instituciones (p. 76).

De esta manera, los docentes construyen y reproducen determinados saberes de infancia que, de manera consciente e inconsciente, influyen en las decisiones sobre qué enseñar y cómo organizar la enseñanza, y contribuyen a generar determinados vínculos con los alumnos. Saberes que sustentan el trabajo cotidiano de enseñanza en el Nivel Inicial, y que tienen una enorme significación en la constitución subjetiva de las niñeces.

Al hacer el rastreo de antecedentes, no he encontrado trabajos de investigación educativa que aborden específicamente la categoría de análisis saberes docentes focalizados en infancia, ya que resulta una construcción propia motivada por mi interés particular. Asimismo, tuve en cuenta aportes que problematizan la noción de infancia como una construcción social y escolar.

Comienzo presentando la investigación de Caldo, Graciano, Martinchuk, y Ramos (2017), en la que se muestra que resulta esperable encontrar rasgos de cierta naturalización e idealización de la infancia en el sentido común de los maestros. La naturalización hace referencia a la reducción de la infancia como una etapa relacionada con el desarrollo biológico en los primeros años de vida. A su vez, la idealización refiere a la valorización positiva de estereotipos (bondad, inocencia, alegría, curiosidad, capacidad lúdica) que contrastan con consideraciones valorativas negativas o preocupantes de los rasgos que los maestros asignan a los niños en el contexto actual (violentos, apáticos, consumistas). Según este estudio, entre esta distancia de aspectos positivos y negativos, parecería instalarse la fuente de decepción, malestar y desvalorización que provocan en los maestros las infancias a las cuales enseñan, ya que no son como “deben ser” o como “eran”, sino “diferentes” e “inadecuados” de acuerdo a la comparación de estereotipos.

Por su parte, Sarlé (2000) desarrolla un ensayo teórico sobre la constitución y organización de la educación inicial en Argentina, los procesos, personas y situaciones que a lo largo del tiempo fueron asumiendo la tarea de enseñar a las infancias; y plantea que en el discurso cotidiano contemporáneo de los maestros permanecen rastros de una infancia mítica a la cual pareciera estar destinada el jardín de infantes, una infancia romántica, sin problemas, libre y creadora, sin traumas ni dificultades, buena en sí misma. Una infancia feliz reflejada en el optimismo pedagógico y las decoraciones de las salas o cierta lectura ingenua y simplista por parte de los maestros. “Una cultura común, hecha de creencias, ideas y actitudes, que no es impuesta compulsivamente ni totalmente aceptada, pero que constituye el conjunto de referencias de las que parcialmente se nutren los valores e ideas de los maestros” (p. 6).

También consideré el libro que escribieron Dahlberg, Moss y Pence (2005), quienes en el capítulo tres, han elaborado un análisis sobre las diferentes concepciones de niño que se han realizado en instituciones para la primera infancia a lo largo de la historia, entre ellas, las producidas dentro del proyecto de la modernidad, como un reproductor de saber y de cultura (una tábula rasa o un recipiente vacío que se ha de llenar de conocimientos y al que se ha de preparar para el aprendizaje y para la escuela), como naturaleza (alguien que sigue estadios de desarrollo universales y biológicamente determinados), como un inocente, (alguien que goza de una edad dorada de la vida, aún no corrompido por el mundo). También han explorado características de un nuevo

paradigma posmoderno, el reconocimiento de que la infancia es una construcción social que se halla siempre contextualizada con respecto a un tiempo, un lugar y una cultura, y varía según la clase, el género y otras condiciones socioeconómicas. De esta manera, exponen que no existe una infancia natural o universal, sino múltiples infancias. Una concepción relacional y relativa de las infancias, que se construyen y reconstruyen en el seno de contextos específicos que están siempre abiertos al cambio, por lo que no pueden quedar establecidos de una vez por todas.

Estos aportes sobre diferentes maneras de significar a las infancias por parte de los docentes, que varían según los momentos históricos y se mueven desde concepciones universales, biológicas, estereotipadas, hacia una mirada más compleja y multidimensional, me permitieron dar curso a mis observaciones iniciales como docente remplazante de que los maestros son portadores de diferentes saberes, en este caso focalizados en infancia, que inciden en el trabajo cotidiano de enseñanza. Algunos interrogantes que surgieron de estos antecedentes fueron ¿Qué saberes de infancia despliegan los docentes de nivel inicial en los escenarios actuales? ¿Se encuentran rasgos de naturalización e idealización de la infancia? ¿Son saberes estereotipados basados en una lectura ingenua y simplista de la infancia o hacen referencia a una mirada más compleja y multidimensional? ¿Cómo influyen estos saberes en el trabajo pedagógico? ¿Los docentes construyen saberes diferentes según el territorio en el que trabajan? ¿Cómo es el trabajo cotidiano con las infancias y el vínculo con las familias en los escenarios actuales?

Para responder a estos interrogantes, en primer lugar, consideré necesario indagar teóricamente sobre la categoría social infancia. Por ello, me pareció relevante ampliar el abordaje de la infancia como construcción social e histórica y la importancia de los docentes y la escuela en esa construcción.

Infancia como una construcción social e histórica

Se sabe que en buena medida, somos el resultado provisorio de aquello que hemos conseguido hacer con lo que nos ha sido enseñado. Estamos hechos de infancia, irremediable albergue de enseñanzas (...)

Es que nadie nace siendo niño, niño se hace. Pero, ¿quién se arroga ese poder y esa desmesura? ¿Quién regentea el albergue? ¿De quién es el copyright del ser? ¿De los dioses? ¿De los educadores? ¿De los científicos? ¿De los repollos?

Sabemos casi todo de los que deshacen infancias y muy poco de los que las provocan. Porque una infancia se provoca, no viene incorporada en el inasible ínterin que separa el día de la noche

(Antelo, 2009, p. 30).

De acuerdo con varios autores, (Bustelo, 2007; Delgadillo, 2004; Díaz, 2008; Narodowski, 1999; Zelmanovich & Minnicelli, 2012), la categoría social de infancia no corresponde a una simple categoría demográfica asimilable a un ciclo vital, un desarrollo biológico en los primeros años de vida como si fuera un producto de la naturaleza, o una época dorada de evolución hacia la adultez, sino un constructo socio-histórico, cultural y político que “se provoca” desde el rol de los adultos y también desde los discursos públicos, académicos y mediáticos, y que cuenta con un amplio campo de investigaciones históricas y sociológicas.

El vínculo entre adultos e infantes ha ido variando a lo largo de la historia dando lugar a diferentes maneras de concebir a las infancias y de desarrollar las funciones de crianza atravesadas por cuestiones sociales, políticas, culturales. Cada época forjó las matrices e ideales que se imponen a los recién llegados, desde la ausencia en el imaginario social, el infanticidio en la Antigüedad, el abandono, los azotes y considerar al niño como un adulto en miniatura en la Edad Media, al nacimiento de la pediatría como posible verdadera empatía y precedente de la socialización: enseñarle al niño a adaptarse sin golpes ni represiones. Como evidencia De Mause (1947) en su artículo “La evolución de la infancia” cuanto más se retrocede en el pasado, más expuestos están los niños a la muerte violenta, el abandono, los golpes, el terror y los abusos sexuales. “Cien generaciones impasibles envolvieron a sus hijos en apretadas fajas y les vieron impasibles protestar a gritos porque carecían del mecanismo psíquico necesario para sentir empatía por ellos” (p.14).

Dueñas (2012) explica que durante mucho tiempo no se tuvo noción de infancia, este sentimiento nace recién en el siglo XVIII donde el “adulto en miniatura” sale del anonimato e ingresa en el universo simbólico de la cultura. Se le confiere un lugar distinto al niño que se materializa en espacios específicos, dispositivos educativos, sanitarios, objetos, juguetes, vestimenta. La noción de infancia emerge en la Modernidad estrechamente ligada a las ideas de familia y escuela, con una fuerte impronta homogeneizadora bajo los mandatos positivistas decimonónicos. En estos inicios, se pensaba al niño con rasgos y capacidades intrínsecos a su naturaleza infantil, se pretendía

su normalización por un único camino de desarrollo según niveles uniformes, y se medía como desvío, como retraso, todo alejamiento de ese camino. La modernidad construyó una infancia dependiente, obediente y heterónoma, pasivos ocupantes del no saber. Con el surgimiento de la escuela, el niño era educado y formado gradualmente según los requerimientos del Estado, sometido a la autoridad de un adulto, y su participación era restringida.

La etimología de la palabra infancia da cuenta de estos orígenes. Infancia proviene del latín *infantia*, que significa “mudez”. El infante era el que literalmente no hablaba, no se lo escuchaba, no había un registro adulto que lo legitime como sujeto con necesidades e interés propios. Pero las transformaciones sociales a lo largo de los siglos y sus impactos en los procesos de crianza permitieron el pasaje de un niño que no habla a un sujeto al que se le reconoce el derecho a hablar y se le ofrecen condiciones para hacerlo (Goldin, 2001).

De esta manera, puedo decir que la infancia es un territorio de múltiples inscripciones, múltiples procesos en los que intervienen diferentes funciones, referentes y discursos en una sociedad determinada y en una historia colectiva. Todos nacemos en un contexto con determinadas características, ideales, modelos que marcan el modo en que miramos y en que somos mirados. Todo niño se desarrolla en un contexto, en el que las primeras vivencias van dejando marcas. Toda sociedad sostiene ideales en relación a cómo debe ser ese niño/a y eso es transmitido tempranamente (Janin, 2014).

La infancia se construye, nada está dado desde el nacimiento y a nada se accede sin la mediación del otro. Nos constituimos en un mundo social. Por eso es tan importante el lugar de la familia, del contexto social y de la escuela en esos años. La fotografía que inaugura esta tesis la elegí respondiendo a la pregunta de Antelo ¿quién se arroga el poder y la desmesura de provocar infancias? La foto muestra un lazo simbólico entre generaciones sin rostros preconfigurados, que puede ser entramado por una abuela y un nieto, por un padre y un hijo, por un docente y un alumno, y muchas configuraciones más. Lo que sí es una certeza, es que se trata de un vínculo entre generaciones, un adulto que abraza, que ayuda a mirar y que transmite la cultura a los recién llegados.

De esta manera, quiero decir que las relaciones tempranas adquieren un lugar fundamental en los procesos de constitución subjetiva. El sujeto infante se constituye, siempre, en relación con otros, y en el contexto escolar, este otro se presenta a través de

los docentes. Así, un niño/a se va constituyendo como sujeto también en la escuela, en un proceso en el que la escuela puede actuar como habilitación o como condena (Terigi, 2010).

Los saberes docentes de infancia resultan así de vital importancia porque forman parte de la compleja trama de procesos vinculares e institucionales que construyen a la infancia como categoría histórica y social. Aunque con menor autoridad cultural y reconocimiento social, la escuela, con sus prácticas, rituales, discursos, sigue instituyendo determinadas subjetividades en sus alumnos y construyendo imaginarios sociales (Pedranzani, Martin & Díaz, 2013).

Como explican Duschatzky y Corea (2005), la pregunta por las prácticas de subjetividad, por los modos en los que los chicos se constituyen en determinadas circunstancias es también la pregunta por la escuela en la cual los sujetos pasan gran parte de sus vidas, y en este trabajo en particular, me interesa destacar el rol de los docentes. Hecho este recorrido que buscó, luego de los primeros capítulos, re-inscribir teóricamente la pregunta de la tesis, en el próximo apartado presento una descripción densa de los saberes de infancia que construyen los docentes en los jardines involucrados en el estudio y que sustentan sus prácticas cotidianas de enseñanza. Una descripción densa de las formas locales de interpretar a las infancias, "atendiendo a las fórmulas que los informantes usan para definir lo que les sucede" (Geertz, 2003, p.28).

CAPÍTULO V

Entre el desamparo y la sobreprotección

¿Cómo caracterizan a las infancias en los escenarios actuales las docentes de nivel inicial de jardines de infantes públicos de Sunchales, cómo las significan y qué sentidos les atribuyen?

En primer lugar, no se encontraron rasgos de cierta naturalización de las infancias por parte de los maestros como se expone en la investigación de Caldo et al. (2017). No caracterizan a las infancias como una etapa del desarrollo biológico en los primeros años de vida como si fuera un producto de la naturaleza, tampoco como un concepto universal, unívoco y homogéneo, sino que describen una pluralidad de infancias según las particularidades del contexto, expresando diferencias culturales, sociales, económicas. Desde esta perspectiva, los datos empíricos tienen más correspondencia con las características del paradigma posmoderno que describe la investigación de Dahlberg et al. (2005), haciendo referencia a que la infancia es una construcción social que se halla siempre contextualizada con respecto a un tiempo, un lugar y una cultura, y varía según condiciones socioeconómicas y culturales.

Además, el saber docente expresa que las niñeces están atravesadas por una multiplicidad de conflictos, desmitificando como se interroga Sarle (2000), que la infancia a la cual está destinada el jardín de infantes pareciera ser una época dorada, romántica, sin problemas y dificultades, al contrario, hacen referencia a una infancia compleja, difícil de enseñar, que expresan múltiples intereses y demandas, infancias que muchas veces transgreden los límites y dificultan la tarea docente.

A partir de la observación de las salas, pude registrar que no existe una lectura ingenua y simplista por parte de los maestros que se refleja en el optimismo pedagógico y las “decoraciones” de las salas, al contrario, los docentes buscan que los niños sean los protagonistas expresando su diversidad e intereses. Los maestros no pretenden que los niños copien y repliquen un modelo homogeneizador, sino que se destaca la atención a la singularidad. Esto resulta importante, porque la forma en que el docente diseña el espacio, el tiempo y las actividades depende de las construcciones que se haga de infancia. Y el

diseño de estos aspectos estructurantes del trabajo docente que observé, no hablan de una infancia sometida, restringida, dependiente, obediente, heterónoma, reproductora de aprendizajes, pasivos ocupantes del no saber, sino de un niño que puede decidir, expresarse, jugar, disfrutar, sociabilizar. No reflejan un niño pasivo, incapaz, homogéneo, sino niños que son protagonistas de sus aprendizajes, que poseen derechos y responsabilidades. Gran parte del trabajo docente consiste en priorizar la búsqueda de sentidos, decidiendo qué se muestra, qué lugares ocupan las voces y las producciones de las niñeces.

Continuando con el análisis, los maestros describen nuevos modos vinculares y nuevas subjetividades de las infancias que configuran el campo educativo. Infancias por fuera de la institucionalidad tradicional que muestran el agotamiento de rasgos que se construyeron en la Modernidad, como la obediencia, la no expresión, la ausencia de saberes, una tábula rasa en donde el adulto imprime todos los significados. Nuevas subjetividades que despiertan en los maestros una curiosidad implicada (Duschatzky & Aguirre, 2013) de investigar cómo se van configurando las infancias en los escenarios actuales para pensar en cómo afecta a las prácticas educativas y qué cambios posibles son necesarios. Como expresa una docente: *“las infancias de ahora, ya lo dijimos muchas veces, y desde hace unos años venimos diciendo, no son las mismas desde hace 10 ni 15 años atrás. Traen mucho, tenes que poderlas estudiar, investigar, ver, escuchar, escuchar sobre todo para hacer, trabajar con ellas. Si tenés 25 no es fácil, si tenés muchas realidades difícilísimo, niños que necesitan de tu mirada, de tu escucha, límites, afecto, yo sé que con 25 no es fácil, lo pasé muchas veces”* (Entrevista n° 3, Candela). La docente no se considera a sí misma como el monopolio del saber, sino que sabe que no tiene todas las respuestas, que la realidad sobrepasa sus saberes, que necesita observar, escuchar a las infancias, conocer sobre su contexto para poder enseñarles. Y en ese proceso va reconstruyendo sus saberes a partir de lo cree que necesitan, en este testimonio en particular, construir la enseñanza desde los límites y el afecto.

A medida que transcurría el trabajo de campo advertí que un emergente en ambos jardines fue la perplejidad de los docentes por nuevas formas de crianza de las familias hacia las infancias, las cuales, como expresó una maestra, “estallan” grandes consecuencias en la subjetividad de los niños y en la práctica educativa (Entrevista n° 3, Candela). Este fue un momento clave en la investigación, ya que los saberes de infancia que producen los docentes en los escenarios actuales no se circunscriben a las infancias,

sino que están completamente ligados a cómo las familias desarrollan la crianza en determinadas condiciones sociohistóricas. Y en este sentido, el saber docente expresa nuevos modos vinculares que denotan el fin del vínculo tradicional entre generaciones como categorías modernas y su mutación hacia dos polos. Por un lado, en el jardín 2, las docentes describen infancias desamparadas en contextos con problemáticas socioeconómicas como malnutrición, desempleo, violencia. Y por el otro lado, en el jardín 1, su contracara, la sobreprotección.

Desamparo

“Una de las formas contemporáneas de expresión de lo real en los infantiles sujetos” (Zelmanovich, & Minnicelli, 2012, p. 41).

En el jardín N°2 pude observar y también recuperar del diálogo con las docentes que gran parte de los infantes provienen de un contexto de desamparo y desprotección de un Otro que no reconoce ni provee cuidado. Las docentes se encuentran con realidades en donde el adulto no opera como sostén-contención, lo cual repercute en la escuela, ya que muchas veces el niño *“se siente en medio de un terremoto y entra a la sala sin cuidados, sin límites, sin bordes, sin afecto”*. Como describe una docente: *“es difícil escuchar a todos, prestarles atención a todos, poner la mirada en cada uno. Es un grupo difícil y me doy cuenta que es así cuando veo que a las remplazantes también les cuesta. Son nenes que no tienen límites, hábitos, que se cuelgan de los muebles, se suben a las ventanas, se escapan, imagínate si quieres que te escuchen, les decís vamos a guardar y se meten debajo de la mesa. Vos sola no puedes. Ellos traen su contexto”* (Entrevista n° 3, Candela). La maestra adjudica el comportamiento del niño a su contexto familiar.

La docente, además comenta alarmante la situación de una niña de tres años, que en el horario de salida cuando entran los familiares para retirar a los alumnos, salió sola de la institución, por sus propios medios, y estaba yendo a su casa cuando la encontró la policía. Una niña pequeña que no estaba llorando, que no se sentía perdida, que sabía moverse en la calle, *“son niños criados en la calle ¡camino 15 cuadras sola, como si nada, y estaba yendo a su casa!”* (Entrevista n° 3, Candela). La maestra se sorprende por la capacidad de la niña para moverse en la calle siendo tan pequeña, y reflexiona que ese es su ámbito cotidiano, sin la presencia de un adulto que acompañe y proteja. En otra oportunidad, una docente cuenta cómo percibe en la cotidianeidad del aula que la violencia es un modo de relación en sus hogares y tiene que estar atenta a la vulneración

de derechos “yo soy muy expresiva y al hablarle a los niños utilizo mucho las manos. Y me pasa que muchas veces los niños se atajan, como si inconscientemente, están acostumbrados a recibir un golpe. Ni hablar de estar atentos si vienen marcados” (Registro de campo N°3).

Las docentes describen comportamientos de las infancias que dan cuenta de un vínculo adulto que no acompaña, no contiene ni protege, y en algunos casos, vulnera derechos. Las maestras no sólo hacen referencia a una desprotección de condiciones económicas o nutricionales, sino un desamparo que cala en lo simbólico. Una realidad que da cuenta que ya no están y hacen falta ceremonias mínimas de cuidado, como si los adultos hubieran renunciado a efectuar operaciones de inscripción subjetiva, de sostén, de escuchar, mirar, abrigar, asear. Para Zelmanovich y Minnicelli (2012), son infancias con eclipse de institucionalidad, es decir, instituciones como la familia que no alcanzan a constituirse en lugares de inscripción social y subjetiva para los infantiles sujetos.

“Familias que no se comprometen a traerlos al jardín, sobre todo turno mañana. Porque no trabajan, entonces duermen hasta tarde. Una vez, Julia y Amparo [equipo directivo] fueron a hacer una visita domiciliaria porque el nene no venía al jardín. Fueron a las 11 de la mañana y las atiende la mamá con cara de dormida. Y estaba el nene y le dice a la madre: Má, ¿qué? ¿hoy tenía jardín?, ¿por qué no me llevaste?” (Entrevista N°5, Carla, docente). Otra docente comenta que: *“Vienen sin desayunar, escuchar: ¿Seño cuándo comemos?”* (Entrevista n° 4, María). Estos fragmentos me permitieron reflexionar que despertarse todos los días y garantizar que el niño desayune y llevarlo a la escuela, es una tarea mucho más ardua de lo que aparenta y requiere de una estructura que sostenga rutinas y prioridades, que no son comunes a todos.

¿Cómo impactan estas realidades en los saberes de infancia de los docentes? La realidad conmueve los propios saberes docentes porque como explican Duschatsky y Aguirre (2013), sabemos pensar los cánones de la educación, pero no situaciones de desconcierto y perplejidad. A las docentes les resulta totalmente perplejo estas situaciones porque han aprendido otras formas de trabajar con las infancias y sus contextos, con otras condiciones familiares, idealmente de sustento y protección psíquica y física. Entonces, se encuentran con realidades que desobedecen a las significaciones que han construido sobre infancias y familias. Esto les implica tener que aprender a habitar las desigualdades y los desamparos cuando “la escuela supone alumnos y no chicos con hambre o padres

desempleados” (Bustelo, 2007, p. 137). Una expresión real de familia que desconcierta, entristece, conmueve.

Las docentes se refieren a nuevos modos de vinculación familiar que hablan de algo más que de otros tipos de familias distintas a la tradicional, como familias monoparentales, ensambladas, ampliadas, que a pesar de las transformaciones en su configuración conservan una matriz fundada en el ejercicio de autoridad. Sino que refieren a nuevos modos desubjetivantes de habitar los vínculos familiares que ponen en juego la eficacia de las figuras portadoras de autoridad simbólica. Las funciones de padre, madre e hijo ya no se perfilan como significantes de una relación intergeneracional basada en el principio de autoridad y cuidado, sino que parece tratarse de lugares simbólicamente destituidos que despojan al adulto de la posibilidad de decisión, de responsabilidad, de protección. De esta manera, las fronteras, mandatos, funciones y sentidos de las familias, claros y precisos en la modernidad, desaparecen hoy por los efectos de la destitución simbólica tradicional (Duschatzky & Aguirre, 2005).

Estos tiempos posmodernos en dónde los adultos tienen dificultades para construir condiciones de cuidado entre generaciones, parecen retrotraer la historia en la cual se violentaba al niño por no tener la facultad de considerarlo como tal, por no revelar empatía alguna respecto de sus necesidades, en un mundo adulto que también está desprovisto y vulnerado, que necesitan ser asistidos en proveer lo básico como alimento o abrigo por el Estado o por las propias docentes. Como ilustra Nazarre (2005), el desamparo de las jóvenes generaciones va de la mano de un proceso de profundización de la desigualdad social que desampara primero a las generaciones adultas, empujados al estado de pura supervivencia cotidiana.

Pero, como explica Duschatzky y Corea (2005), la destitución no es la inexistencia, es otro modo diferente al que conocemos y con el que crecimos. La destitución es el escenario complejo de situaciones que resultan perplejas porque se presentan de una forma que no corresponden con el ideal de familia y de niño. Frente a este escenario, las docentes realizan operaciones de invención al continuamente reflexionar sobre las situaciones que se les presentan y reconstruir sus saberes para poder enseñar a las infancias en condiciones donde la familia ya no brinda a los niños ni sostén ni referencia. Asumen en la práctica, un saber-no saber y la necesidad de investigar, explorar cómo se van configurando las infancias y sus contextos para pensar qué posibles pueden construir. Un saber que no se circunscribe a las infancias, sino que la realidad las

enfrenta a aprender a alojar lo que sucede con las familias, aprender cómo interactuar con ellas y ver qué posibles encuentran. Un modo de invención que pone de relieve la producción de saberes para poder intentar habitar las situaciones reales.

En estas dinámicas, las docentes describieron situaciones que no se limitan al aula, sino que traspasan la vida cotidiana del maestro. Por ejemplo, una docente joven me comentó que una tarde de tormenta, una mamá le escribe diciendo si tenía dinero para prestarle para comprar leche y cacao. La docente devastada fue al supermercado, compró alimentos básicos y los llevó hasta la casa del niño. A partir de ese momento, recibió muchos pedidos. Sin saber cómo actuar, entre emociones encontradas, conversa con la directora quien le comenta que ella también los ayudaba, y la última vez, le habían pedido dinero prestado para pagar la luz, y todavía no habían devuelto. La docente cuenta que conversar con su hermana, psicóloga que trabajó unos años en la Municipalidad en asistencia a niños y niñas en riesgo social, la ayudó a poder transitar de un mejor modo esta situación, no sentir culpa por no ayudar de esa manera, e informar a la familia de otros canales de ayuda desde el Municipio. La maestra se enfrentó a una situación desconocida y aprendió en la práctica a poder sobrellevarla de la mejor manera posible que encontró, a partir del consejo de colegas y familiares (Entrevista N°5).

En otro relato, una docente, conversando sobre el desamparo que ve en los niños, comenta una situación de no saber cómo expresarle a la mamá que el niño tenía olor y sus compañeros se lo decían: *“en cosas sencillas se ve, despeinados, no registran que tienen mocos, ¡que tienen la posibilidad de limpiárselos! Tierra debajo de las uñas, pelos duros.-¿Cómo decirle a la mamá que tiene olor? Entonces, con mi mejor cara, le pregunte si a la noche se le escaba el pis. Al otro día: ¡Seño me bañe! con una alegría”* (Entrevista N°5, Faustina). La docente, con esa pequeña intervención, pensada desde un lugar de cuidado, logró que algo de lo posible ocurra, lo cual me hizo reflexionar en la potencia de estas intervenciones docentes.

En estos dos testimonios, las docentes se enfrentaron a experiencias que todavía no sabían pensar, pero desarrollaron operaciones de invención. Estas situaciones las pusieron ante la necesidad de pensar cómo habitar estas realidades, qué posibles construir. Pensar en devenires que no son los que planificaron pero que les permiten alojar lo que sucede, una lectura que se produce leyendo lo que existe y no aferrándose a una ilusión que siempre va a despreciar la existencia. Para Duschatzky y Aguirre (2013), la actualidad de la escuela es el acontecer de unos encuentros que se dan siempre en presente y que,

por lo tanto, impelen a nombrarlos, pensarlos y habitarlos en la contingencia. Esto implica el pasaje de la escuela de la trascendencia a la *inmanencia*, lo cual supone para los sujetos no descansar en el abrigo de moldes universales. En las formas de institucionalidad actuales el carácter inmanente de lo escolar busca los modos de existencia que están disponibles en la comunidad educativa y no valores trascendentes por fuera de esta comunidad. Uno de los efectos de estas mutaciones es que la escuela no puede descansar en la alianza con las familias –tal como lo pensó el discurso pedagógico moderno (Narodowski, 1999)- porque no tiene garantizada la presencia de los adultos responsables o bien porque las figuras adultas vinculadas a las niñeces se alejan de los prototipos creados por el imaginario escolar. Así, los docentes se ven ante la urgencia de crear, desde su práctica cotidiana, sentidos que sostengan su hacer, sin un recorrido preestablecido y ante la difuminación de roles que en otro tiempo otorgaban tácitamente lugares preestablecidos para los docentes, los niños, los padres, el Estado.

Como expresa Larrosa:

La escuela de la que aquí se habla, no es ya una idea, o un proyecto, o una promesa, sino que es más bien algo que sucede, o algo que nos pasa, una escuela sentida, conversada, pensada, una escuela que *no se sabe sino que se crea a cada instante* y que no se habita desde la reiteración monótona de sus objetivos, o de sus fines, o de sus tareas, o de sus prescripciones, sino desde la emergencia de sus aconteceres [cursivas añadidas] (En Duschatzky & Aguirre, 2013, prólogo, p.11).

Las docentes saben que no pueden resolver los problemas familiares, pero sí pueden construir posibles, conociendo sobre el contexto, brindando herramientas emocionales, construyendo infancia en el tiempo y espacio escolar que habitan. Movilizar una posición de invención como la producción de nuevas formas de habilitar el tiempo vivido.

Sobreprotección

Las problemáticas en la institución N°1 se ubican en otro polo, en palabras del equipo directivo, *“la sobreprotección, familias muy metidas, que cuestionan las decisiones educativas”*.

Por un lado, los docentes describen niños con falta de autonomía para realizar actividades que pueden lograr solos, pero no realizan porque no saben y adjudican este

no saber a la sobreprotección de las familias, que impacta en la falta de iniciativa de los niños y la toma de decisiones. La directora expresa: *“nosotros notamos que son poco autónomos, levantame la mochila seño, tráeme, búscame, cerrame, no se saben poner la mochila, la campera, ni siquiera lo intentan. A muchos los tratan como bebés”* (Entrevista n° 7, Lucía).

Frente a esta realidad, la vicedirectora comenta que surgió la necesidad de informar a las familias sobre las consecuencias que genera sobreproteger a los niños en la adquisición de hábitos, lo cual repercute en la escuela, explicando que hacer las tareas de los niños, gestionar sus propios errores y solucionar los pequeños problemas con los que se van encontrando, es desprotegerlos frente a la vida: *“algo que es importante, en las primeras reuniones, es hacerles notar esto, cuál es el objetivo del nivel inicial y cuál es el objetivo de maternal. Porque si nosotros estamos hablando en nuestro nivel de niños autónomos, no estamos haciendo mucho, y eso notamos, todo hay que hacerles, falta de autonomía. Entonces vemos que ellos tienen mucho conocimiento general, de muchas cosas, cognitivo, pero no tiene las habilidades para la vida, que hoy creo que ahí tenemos que poner la mirada. Tema hábitos, vimos un retroceso, vos le decís, servilleta, mantel, toallita, y las tres cosas la usan para la misma cosa; comer sentados, menos, deambulan, cuesta muchísimo que se sienten a comer, antes vos le decías a comer, y ellos buscaban las mochilas, ponían mantel, doblaban servilleta; lo que es hábitos hay que volver a enseñarlos. Esperar el turno. Tienen mucha información, pero no para la vida, para desenvolverse”* (Entrevista n° 7, Gianela).

Los sujetos de estudio expresan que esta sobreprotección es también un tema de conversación en las reuniones de personal porque además de advertir consecuencias en el desarrollo académico, emocional y social de los niños, han surgidos consecuencias en aspectos organizacionales de la institución, como expresa el directivo: *“control de esfínteres, este año llamar que se hacían pis y caca como nunca, hay hasta en sala de 4 con pañales, y la mamá te dice que bueno, que él lo va a dejar cuando esté maduro; porque también están todas estas corrientes que a veces se van para el otro extremo, la teta en 4. La mapaternidad, y lo charlamos muchas veces, hasta cuándo vos como institución te podés meter en eso. Lo planteamos ahora para la inscripción de 3, el año pasado no dijimos sin pañales, porque lo dábamos por hecho, por supuesto, y nos encontramos que hasta en 4 hay pañales. Y nosotros no tenemos la institución preparada para cambiar el pañal, las instalaciones, la auxiliar que te ayude como en el maternal.*

Entonces llamamos por teléfono, en sala de 3 llame a algunos tres veces al día, porque en invierno no los podemos dejar mojados. Y ahí, ¿hasta dónde nosotros podemos meternos?, porque ellos te dicen, es su manera de crianza, nosotros no tenemos injerencia en eso” (Entrevista n° 7, Lucía). El directivo pone sobre la mesa un dilema, porque la institución no está preparada para el cambio de pañales, pero a su vez reflexiona hasta dónde es legítimo intervenir en decisiones de las familias. En este sentido, aparece un problema de límites entre familias e institución educativa, que da cuenta de otro tipo de relaciones y construcciones actuales que difieren de lo tradicionalmente instituido, ya que anteriormente la palabra del maestro era considerada sagrada y no eran comunes los cuestionamientos. De igual manera que en la institución 2, los docentes y equipo directivo advierten nuevos modos vinculares de las familias hacia los niños y la escuela y van reflexionando y explorando en la práctica cómo actuar y cuáles son los posibles que pueden construir desde las realidades que se presentan. Por ejemplo, un saber que construyeron colectivamente es darse cuenta de la necesidad de explicitar a las familias cuáles son los objetivos y expectativas del jardín, porque “lo obvio ya no resulta obvio”.

Otro emergente en estos escenarios de infancias sobreprotegidas fue: *“familias muy metidas, que cuestionan las decisiones educativas”*. Como expresa el directivo: *“todo cuestionado, ¿por qué esto?, ¿por qué aquello? Esto el último encuentro de E.S.I lo charlamos, estaba el texto de Siede y vimos un video que se llama “familia-jardín”, y el habla de cómo tenemos que ir construyendo la autoridad día a día, porque nosotros decimos que el docente perdió la autoridad y él dice, el médico perdió la autoridad, el policía perdió la autoridad, todos perdieron autoridad y esa autoridad se construye día a día, y ¿cómo? Con la capacitación del docente, fundamentando desde tu saber lo que estás haciendo, valorando ese saber y fundamentando desde lo pedagógico, lo teórico.* (Entrevista n° 7, Lucía). El directivo expone que existe un cuestionamiento y falta de confianza hacia el cómo educar de los docentes por parte de las familias y que, al respecto, es necesario construir “la autoridad perdida” fundamentando desde sus saberes y a partir de los logros cotidianos que pueden conseguir. La autoridad del maestro ya no se sustenta sobre principios sagrados que lo trascienden, el dispositivo moderno está destituido y no confiere prestigio ni legitimidad al docente y su rol ya no es incuestionable (Dubet, 2010). El saber del maestro convive con otros focos de saberes que analizan y orientan la crianza, como las redes sociales, y ante cada situación de crianza (alimentación, vacunas, hábitos, etc.) existen pluralidad de enfoques,

¿por qué las familias habrían de reconocerles autoridad a los jardines entre tanta maraña de recomendaciones? Por el contrario, en muchos casos los padres descreen de la autoridad del maestro y sospechan que su formación no ha sido demasiado provechosa (Siede, 2021, p.111).

Como expresé antes, la alianza escuela-familia fundada en la modernidad ha sufrido transformaciones. El contrato implícito instituido ya no es evidente. La relación entre los jardines y las familias transita por caminos sinuosos: se desliza hacia la ruptura de acuerdos básicos y fundantes y suele transformarse en fuente de angustias, reclamos y sospechas, hasta el punto de que las docentes se sienten observadas y tienen que tener cuidado en las performances lingüísticas que utilizan, como relata una maestra: *“la gran preocupación es la sobreprotección de las familias, antes vos le decías algo a un nene, por ejemplo, sentate. Ahora tenés que tener mucho cuidado con cómo decís las cosas. O lo que pasó en La Maravita [jornada campamentil], los padres se tomaron el atrevimiento sin decirme de ir allá ellos solos con el auto. Primero llegó la madre, después volvió y fue el padre. Por eso tenemos pensado el año que viene decir todo, hasta lo que damos por supuesto”* (Entrevista n° 10, Luisina). Ante situaciones cotidianas en las que el saber docente daba por obvio ciertas pautas, actualmente se encuentran con otros vínculos familiares, otras decisiones, responsabilidades y demandas, lo que las obliga a repensar los vínculos con las familias.

Además, los relatos de los sujetos de estudio expresan tensiones entre escuela y familias en torno a la legitimidad, se pone en duda si es legítimo o no los modos de crianza de un lado y los modos de educar por el otro. Dilemas que se presentan en las prácticas educativas actuales y que los docentes van descifrando y reflexionando *“¿hasta dónde la escuela puede intervenir en las decisiones de crianza de los grupos familiares? ¿Hasta dónde los grupos familiares pueden realizar sus propias elecciones si con ellas afectan la vida cotidiana del jardín?”* (Siede, 2021, p. 199).

El rol de las instituciones de familia y escuela son cruciales para la formación de la subjetividad infantil, pero también son un espacio de tensión, de disputas, de decisiones de cómo ocupar ese espacio.

A modo de cierre del capítulo

En ambas instituciones, los docentes reconocen dificultades de los adultos a cargo de la crianza para sostener una asimetría frente a las infancias, lo que genera, por un lado,

desamparo, y por el otro, sobreprotección. En este punto es posible pensar que los saberes docentes de infancia se crean y recrean en medio de fuertes variaciones en los formatos de vinculación y transmisión intergeneracional:

Nuevos problemas vinculados con las formas que adopta la transmisión intergeneracional de la cultura, la autoridad y el modo de ejercer la responsabilidad adulta de, como decía Arendt, presentar el mundo a los recién llegados. Si con la modernidad, esta función adoptó las formas institucionales de la familia nuclear y la escuela, hoy los niños son socializados en un espacio más amplio, amorfo y diversificado que incluye el mercado, la tele, Internet, los videojuegos, la calle, el mundo del trabajo informal, ámbitos que conviven, aunque no sin conflicto, con las instituciones tradicionales. El punto es que su posición ya no puede mantenerse homogénea, en la medida en que los discursos sobre la infancia, las formas de interpelación a los niños y las prácticas sobre ellos se diversifican (Diker & Frigerio, 2009, p. 198).

Los saberes docentes de infancia no hacen referencia a un niño natural independiente de los procesos sociales de crianza, sino a procesos de subjetivación producidos en determinadas condiciones socio- históricas. En este sentido, las docentes describen una pluralidad de subjetividades infantiles signadas por procesos de heterogeneización sociocultural como el aumento de la desigualdad social y grandes transformaciones en la estructura y funciones de la familia que generan distancias entre las formas de vida infantil. De esta manera, como expresa Terigi (2010), qué significa un niño y cómo se experimenta la infancia depende de factores como la clase social, la situación geográfica, el “clima educativo” del hogar, las circunstancias socioafectivas del grupo de crianza y, por supuesto, la escolarización.

Estas conclusiones dejan en evidencia el impacto de lo social, del contexto, del tiempo histórico, del territorio, de las condiciones socioeconómicas y vinculares en la constitución de las infancias. Como manifiesta un directivo: *“antes hablábamos del niño solo. No importaba mucho donde estaba ese niño, o que necesitaba ese niño para ese contexto donde vive...ahora va a haber tantos niños como contextos haya”* (Entrevista n° 7, Lucía).

El saber docente da cuenta de este impacto de lo social, y por ello una prioridad es conocer acerca del contexto y de los sujetos a los cuales se enseña ¿Qué sabemos y que necesitamos saber sobre la identidad del otro para poder enseñarle, para poder convivir,

para ayudarlo en su aprendizaje escolar? Como expresa un directivo: *“Nos capacitamos en educación emocional por nuestra cuenta cuando empezamos a ver mucha agresividad en los niños. Empezamos con el proyecto ‘con un jardín para todos podemos hacer que todos puedan’. De ese proyecto, derivamos ‘de un jardín que enseña a un jardín que aprende’, que habíamos visto un jardín de Santa Fe con características similares nuestras, que trabajan en la periferia, con problemas de salud, ánimo y de las familias con tantas carencias. Empezamos a pensar, qué podemos hacer para ayudar con esto, en lugar de quejarnos de la realidad que teníamos, tratar de ver cómo podíamos trabajar con esa realidad (Entrevista n° 3, Candela).*

Creo que este testimonio es muy rico para concluir este apartado, considerando cómo el cuerpo docente va reconfigurando sus saberes de infancia colectivamente, aprendiendo en la práctica de otros docentes, aprendiendo de las situaciones que se presentan con los niños y sus familias, de las condiciones institucionales que habitan, buscando posibles para alojar lo que sucede, y como explica Duschatzky y Aguirre (2013), pasar de la observación a una curiosidad implicada y hacer algo inédito con lo que se presenta, algo que las aleje de los lugares de pura impotencia o de la mera denuncia. Si el desamparo y la sobreprotección es un hecho, la posición ética del saber docente no renunciará jamás a buscar a partir de esa situación una posibilidad hasta entonces inadvertida. Sólo hay posición de transmisión si, confrontados a la apariencia de lo imposible, no se deja de ser un creador de posibilidades. Y la pandemia, es un claro ejemplo de producir formas inéditas de operar con lo real que habiliten nuevos modos de habitar una situación, con la capacidad de alterar tanto la posición de educadores como la de los sujetos que transitan por la escuela.

Por ello, en el próximo capítulo, se pone en diálogo la pandemia como un hiato en el saber docente, y se exploran otras problemáticas contemporáneas que expresan las docentes como constitutivas de la escuela actual: el vínculo con la tecnología y la patologización de las niñeces.

CAPÍTULO VI

Saberes docentes de infancia interpelados por avatares sociales

En este capítulo, se abordan problemáticas a las que hicieron referencia las docentes en el trabajo de campo, como cambios, vicisitudes propias de esta época que influyen en la constitución subjetiva de las infancias, y las desafían a actualizar y recrear los saberes que despliegan en su trabajo. Problemáticas que ocupan y preocupan al nivel inicial y que forman parte de los debates pedagógicos contemporáneos.

1. La infancia frente a las pantallas

Un nudo problemático en ambas instituciones fue la preocupación de las docentes por la “invasión masiva, desmesurada y omnipresente de pantallas en las infancias” (Siede, 2021, pp. 108), y sus efectos en la crianza, en los vínculos, en la adquisición del lenguaje, en los modos de jugar; subjetividades infantiles contemporáneas que más allá de los diversos contextos familiares y territorios en dónde se constituyan, suelen configurarse a la luz de pantallas omnipresentes.

Las docentes refieren a esta invasión de pantallas como una amenaza. Por un lado, Julia hace referencia a cómo la familia “*deja en manos de la tecnología el cuidado de los niños. La forma de tratarlos, la forma de hablarles, de escucharlos o no, la forma de cómo se los sacan de encima en el momento que no les interesa, y termina con el teléfono, y siente que es algo más de la casa, un mueble que si acá molesta, lo pongo acá*” (Entrevista n° 1, directivo). Julia, desde su conocimiento, expresa que las familias utilizan las pantallas como “calmante” o entretenimiento de los niños sin control y mediación adulta. Desde esta perspectiva, quiero recuperar el registro de una observación participante en el momento de entrada, cuando la docente se acerca a saludar a un niño que está en brazos de su madre y le dice:

-Buenos días Juan, ¡qué dormidos que estamos hoy!

La madre en forma de reclamo al niño dice: ¡Y sí!, si se quedó hasta las 4 de la mañana mirando dibujitos (Registro de campo n°3).

La docente me manifestó sentirse sorprendida por cómo la madre realiza un reclamo a posteriori a un niño de cuatro años por haberse quedado despierto hasta tarde mirando dibujitos pero no se siente responsable de enseñar y regular el uso y el tiempo de exposición a las pantallas. Y advierte la necesidad de acercar información a la madre sobre las consecuencias de una exposición a las pantallas sin límites y de no descansar bien; sobre la importancia de guiar al niño en sus conductas, ya que considera que las familias son capaces de ayudar a sus hijos a aprender a esperar, ayudarles a ser pacientes, a construir juego, pero todo ello necesita de estar informados, de tiempo, dedicación, atención y es un proceso que si no se ocupan los padres, los niños vienen sin bordes.

En otra observación de la práctica cotidiana, la docente conversa con una mamá sobre el comportamiento de su hijo en la sala, quién pegó a sus compañeros y desafió los límites de la docente. La mamá dice: *“yo trabajo en casa, no le puedo dar mucha bola cuando está, entonces por ahí le doy mucho el celular para que yo pueda seguir trabajando, y obviamente eso hace que se ponga más irritable, con menos paciencia, haga más berrinche”* (Registro de campo n°4). En este relato, la madre atribuye los comportamientos de su hijo al exceso de uso de pantallas en el hogar, que utiliza como entretenimiento para que ella pueda trabajar. La madre sustituye la necesidad del niño de atención, con pantallas, lo cual tiene consecuencias.

Valeria, docente, también hace referencia al consumo extendido de pantallas por los infantes como una práctica perjudicial en sus comportamientos: *“yo creo la tecnología está arruinando la infancia. Se nota el que pasa mucho tiempo frente a una pantalla. No saben jugar, porque la tecnología les quita el poder de construir juego, compartir, interactuar con otro. Y el vocabulario, los chicos no hablan porque no les hablan. En el patio busca un bloque y juega a que es una Tablet. Yo no lo podía creer. Estuvo media hora haciendo eso”* (Entrevista n° 9).

En otra oportunidad, Faustina expresa: *“cuando usan las tablets, ¡hay silencio! Cada uno está en su pantalla, no hay ese bullicio como cuando juegan de manera libre. ¡Y cómo saben jugar e interactuar con la pantalla!”* (Entrevista N°5). La maestra describe un uso educativo de pantallas, en el que se construye otro ambiente, no existe el bullicio cotidiano como cuando juegan de manera libre en los diferentes sectores de dramatización, construcción, juegos de mesa, porque hay poco intercambio entre pares.

De acuerdo con de Elorza Feldborg (2016), en los escenarios contemporáneos, las TICs son un principal organizador de la vida infantil, ocupan mucho de su tiempo, intereses, necesidades y saberes. Los avances de la tecnología han provocado la redefinición de las variables de espacio y tiempo, potenciando nuevos saberes, nuevas formas de transmitir y construir el conocimiento, dando lugar a otros lenguajes y formas de establecer los procesos comunicativos y de aprendizaje. Los niños han dejado de ser receptores pasivos, y frente a la imagen su pregunta ya no es “qué significa” sino “qué puedo hacer con ella”. De esta manera, emergen nuevas prácticas sociales, de características no tradicionales, como la forma en que se apropia del bloque el niño en el patio de la escuela: no tiene la tablet, pero juega a que tiene una, sin interactuar con sus pares.

A partir de estas descripciones, puedo decir que el saber de infancia que despliegan los docentes está constituido por reflexiones de problemáticas que emergen en la práctica de enseñanza, en la vinculación de la escuela con las infancias y sus contextos. En este caso en particular, se preocupan por el lugar que ocupan las pantallas en las prácticas de crianza. Se preocupan por adultos que no regulan el exceso de pantallas, adultos que comparten cada vez menos tiempos con las niñas, así comparten el mismo espacio, porque el tiempo en el hogar es muchas veces tiempo de más trabajo. Así, los niños pasan horas y horas frente a pantallas, sustituyendo vínculos personales, otras actividades como el juego al aire libre o con material concreto, sustituyendo hasta el tiempo de dormir, alterando los ritmos de vida. De esta manera, “inmóviles ante las pantallas, hipnotizados por sus contenidos, los sujetos infantiles son caracterizados como víctimas” (Brailovsky; De Angelis & Scaletta, 2022, p. 31). Pantallas luminosas que atraen las miradas casi hipnóticamente hacia un mundo plano, bidimensional, que en los últimos tiempos intensificó. “Chicos aburridos de pantalla, saturados de pantallas, adoradores de pantallas, navegadores de pantallas, la infancia hiperrealizándose en una pantalla” (Narodowski, 1999, p.50).

Las docentes y especialistas en la temática como Janin (2004, 2022), señalan a este uso desmedido de pantallas como contraproducente en lo que se refiere a la incorporación de límites en la conducta de los niños, porque no pueden renunciar a la satisfacción inmediata de sus deseos. También consideran que influye negativamente en la capacidad de atención de los niños en la escuela y en la adquisición del lenguaje, haciendo referencia a las dificultades con las que se encuentran cotidianamente. Niños

que dicen Laisy Town, pero no pronuncian mamá o papá, niños que quedan atrapados por las imágenes televisivas pero que no pueden escuchar un cuento. Frente a estas situaciones, son muchas las ocasiones en que se patologiza a las infancias, otra vicisitud de la época.

2. La patologización de la infancia

Janin (2022) expone que comportamientos de las infancias como rebeldías, dificultades para quedarse quieto o para “prestar” atención en la escuela o retraso en la adquisición del lenguaje, se consideran patológicos y entran a formar parte de categorías médicas, ubicando como déficit situaciones que tienen que ver con el contexto. Por ejemplo, se evidencia un aumento de casos de trastorno por déficit de atención al que se le atribuye una raíz biológica, en lugar de pensar que la capacidad de concentración puede modificarse de acuerdo a circunstancias externas al sujeto mismo, como la exposición temprana a las pantallas. Estas funcionan como estímulos constantes que excitan sin contención, lo que produce en muchos niños una suerte de “estado eléctrico”. Entonces, el efecto de las pantallas suele ser excitante y paralizante al mismo tiempo y suele implicar consecuencias como la desatención y la hiperactividad. Y en tanto reducen el movimiento a una mano, no permiten derivar esa excitación en motricidad y, cuando lo hacen, es desde una motricidad descontrolada. Además, la autora recupera las ideas de Berardi, para explicar que, en una sociedad caracterizada por el exceso de visibilidad, sobrecarga y rapidez de estímulos, están modificadas las posibilidades de socialización, porque el contacto humano es fuertemente sustituido por flujos de información veloces y agresivos.

Del análisis de esta bibliografía se desprende también que los infantes que tienen dificultades en la adquisición del lenguaje también son objeto de diagnóstico, vinculado más a un trastorno de origen biológico que a una dificultad marcada por el vínculo con los otros. Es decir, sin considerar que en lugar de un intercambio con otros, niñas y niños pasan gran parte del día frente a pantallas y, capturados por las imágenes, no tienen interlocutores. Nadie aprende a hablar con el televisor, el celular o la computadora, porque no hay respuesta posible, la máquina puede llevar a una repetición de frases, pero nunca posibilita la apropiación del lenguaje. De esta manera,

En lugar de un psiquismo en estructuración, en crecimiento continuo, en el que el conflicto es fundante y en el que todo efecto es complejo, se supone, exclusivamente, un déficit neurológico. Pero reducir toda conducta a causas

neurológicas borra tanto a la sociedad como productora de subjetividades como a cada sujeto como tal (Janin, 2014, p. 43).

De acuerdo con la autora, este modo de diagnosticar desmiente la historia del niño y anula el futuro. Y esto es crucial, si alguien fue así desde siempre, es decir, sus modos de hacer y de decir no se constituyeron en una historia, y va a ser así toda la vida, sólo queda un déficit. Se considera que los otros no tienen incidencia en la generación de esas conductas porque es un problema biológico dado desde el nacimiento, que lo acompañará de por vida.

Desde el trabajo empírico realizado en los jardines, algunas docentes abordaron este tema como una problemática contemporánea, cuestionando este modo de diagnosticar y patologizar a las infancias, y reflexionando sobre la incidencia del contexto en la constitución de las niñas. Como se interroga una docente: *“¿No será que no tiene vocabulario porque mira todo el día dibujitos?”* (Entrevista n° 11, Nancy).

Además, en una de las observaciones participantes, pude compartir la jornada junto a una docente de educación especial, quien acompaña dos horas a la semana a una niña con autismo, y tras emerger el debate sobre la patologización de las infancias, reflexionaba: *“a mí me parece que leí que el 20% de los niños ahora tiene autismo. Yo creo que puede ser una sobrepatologización porque para mí todavía estamos como en una transición generacional de que si vas a un neurólogo que es viejo y tiene estos síntomas, bueno. Entonces esa generación hace que no entiendan que son conductas que van a ser así los niños que vienen. Para mí es una cuestión así, de generación, si no cumplen con determinados requisitos acá en el aula tiene autismo. Si no te mira a los ojos tiene autismo, y a lo mejor está todo el día con el celular. Y me parece también que antes no estaba la detección temprana. Ahora se actúa enseguida, por eso ahora los certificados de discapacidad son con lápiz se dice, porque tienen escrito por ejemplo autismo pero después se va renovando”* (Entrevista n° 11, Cecilia).

Ambas docentes no atribuyen banalmente comportamientos “disruptivos” a causas biológicas, porque conocen las dificultades para instituir infancia de las familias y el papel que juegan las tecnologías en la crianza, conocen la historia de vida de ese niño o niña y los avatares sociales en los que están inmersos. Cecilia refiere a una “sobrepatologización” por parte de profesionales que no reflexionan que ciertas conductas pueden ser respuesta a determinadas condiciones contextuales y vinculares.

Como continúa diciendo: *“cambió mucho la rutina de las familias lo que hizo que cambien los chicos, ahora las familias trabajan más, menos tiempo para sus hijos y el tiempo que hay no es de calidad. Estamos compartiendo el espacio pero cada uno está en la suya. Lenguaje, pospandemia, no interactúan. Un nene está dos horas con el celular y son doras que no está jugando. En una pantalla que es todo plano, que no se tiene que mover, que es un receptor, vos hoy vas a un primer grado de un curso de 25, 30, y casi la mitad tiene lentes”*.

3. La irrupción de la pandemia del Covid 19 en las infancias.

Si antes el hito era entre la infancia moderna y la infancia contemporánea, la pandemia del Covid 19 irrumpió como otro hito en una distancia temporal muy corta. La pandemia conmovió los propios saberes docentes, y las puso ante infancias que están teniendo que volver a pensar, volver a reconstruir lo que sabían hacer. Como expresan los siguientes testimonios: *“Los pibes que teníamos antes de la pandemia no son los mimos que tenemos hoy. Yo creo que la pandemia nos retrasó en vínculos, no saben interactuar, dos años de pandemia, no fueron al jardín, primera experiencia en hábitos, rutina, que se animen a jugar con el otro después de dos años de no me toques, no me abrazes, esto es mío”* (Entrevista n° 1, Julia, directivo); *“Volvímos de una pandemia que estamos viendo que necesitamos más relacionarnos, charlar, comunicar, hacer una ronda, la organización del juego, el esperá que ahora te toca a vos; son construcciones que ahora hay que reflotarlas, con el tema de que estuvieron encerrados sin tener que comunicarle nada a nadie, sin tener que hablar y entender a un par, sin tener que aprender a esperar. Cosas que antes eran naturales. El tema del vocabulario, con problemas de dicción, con vocabulario limitado al contexto y no sólo que es limitado sino que muchas veces es inadecuado, ‘changuito de mierda’, ‘rompebolas’, ‘me estoy cagando de frío’, ‘me voy a mear’. Antes vos lo veías una vez, ahora es muy común el tema del habla porque no lo ejercitaron. Los agarras en 4 y “tata tuto” y te querés morir, porque no hay 1, hay 10, 12* (Registro de campo N°1, Entrevista Amparo).

Las docentes observan consecuencias importantes en las niñas y niños que transitaron sus primeros años en pandemia. Dificultades en la adquisición del lenguaje, que ya existían pero que se incrementaron, y dificultades para establecer vínculos con otros, no poder esperar el turno, la inmediatez de querer todo ya. Este suceso disruptivo

que sacudió al mundo y modificó la vida cotidiana de las personas, afectó la subjetividad de todos, incluidas las infancias. Las niñas se vieron obligadas a tramitar la ausencia del contacto con otros niños y familiares, y a la vez, dentro de sus hogares, se encontraron con adultos sumidos en angustias, temores, sobreocupados, que trabajaban desde sus casas y realizaban múltiples funciones (Janin, 2022).

Por otro lado, como expresa Achilli (2023) la pandemia dejó al desnudo la continuidad de la desigualdad social, la profundización de la pobreza estructural, y en el campo educativo, la brecha cada vez más abismal de experiencias formativas de niños según las condiciones de vida. En este sentido, en las unidades de estudio en las que realicé la investigación, el acceso a la tecnología permitió “estar juntos” en el Jardín N°1 mediante clases de zoom, porque el contexto socioeconómico lo permitía, pero por el otro lado, fue muy difícil el contacto pedagógico con los niños, ya que la mayoría de las familias contaban con un teléfono para varios hermanos, sin conexión a wifi, sumado a la decisión de priorizar las tareas del nivel primario y secundario.

La pandemia visibilizó también las dinámicas institucionales gerenciales como políticas de escolarización (Grinberg, 2015) y el devenir del docente como responsable por los resultados. Un docente que, para cumplir las exigencias de asegurar la continuidad educativa, invirtió tiempo, esfuerzo, se formó, pensó y diseñó acciones intentando palear la desigualdad social y las condiciones de vida de sus alumnos. Docentes que tuvieron que actualizar sus saberes para “virtualizar la enseñanza” y trabajar desde sus casas con equipo tecnológico propio, en un contexto sin precedentes para el sistema educativo.

Luego del esfuerzo enorme por sostener la escuela en tiempos pandémicos, el reclamo docente por mejores condiciones institucionales continúa, como expresa Nancy: *“pensamos que iba a haber un antes y un después de la pandemia al trabajar en grupos reducidos, y seguimos con aulas superpobladas, con los mismos recursos o más escasos, un sostén económico más bajo”*. Sumado a que los infantes y sus familias: *“están más demandantes, todo ya, interrumpen mucho. Todo inmediato. La familia reclama si se pegan y uno le enseña que están aprendiendo a socializar”* (Entrevista n° 11, docente).

No obstante, la pandemia también permitió que se crearan aspectos positivos en las prácticas educativas. Los docentes, a partir de tener que dar respuestas a las demandas de este tiempo particular, modificaron saberes y prácticas instituidas como los actos escolares, y luego de la pandemia, pudieron reflexionar y apropiarse de los aspectos

positivos que mostraron estos cambios. Como expresa Lucía: *“lo bueno es que la pandemia nos hizo ver que las cosas multitudinarias no daban resultado. Viste que antes invitábamos a tooodas las salas, las familias, era un lío de gente. ¡Los chicos, está la familia, parece que más tienen que sobresalir en algo!, entonces, por ejemplo, implementamos las clases abiertas, la sala invita a una abuela que viene a hacer tortas fritas, a bailar, ellos lo disfrutaban más y los conocimientos quedan un poco más presentes. Los actos protocolares que tienen que estar, apuntamos más a los de cinco, tres ya no, pero eso también lo cambiamos, porque antes era el acto para todos juntos, tres, cuatro y cinco, los de tres se aburrían, no les quedaba nada. Los de tres se centraron en las comidas e hicieron arroz con leche, y fue más significativo que tenerlos en un acto, y miramos y respetamos las diferencias de 3, 4 y 5”* (Entrevista n° 7, directivo).

Además, la pandemia mostró el inestimable e irremplazable significado del contacto y del encuentro cotidiano con y entre niños en la tarea pedagógica. Hemos vivenciado la importancia de la escuela como institución para el desarrollo integral de las infancias, sin la cual la sociedad entera se sintió a la intemperie.

A modo de cierre del capítulo

Este capítulo pretendió analizar la incidencia de algunos avatares sociales de los últimos años en la subjetividad de las infancias desde la perspectiva de los docentes. Como expresa Janin (2022), “subjetividades diferentes, construidas en tiempos de consumismo, de aceleración, de urgencias, de conexiones a través de pantallas y, ahora, subjetividades construidas en momentos de aislamiento” (p.23).

Como conclusión puedo decir que resulta imposible desestimar la incidencia del contexto en la historia vivencial de cada infancia y en las prácticas educativas. En escenarios contemporáneos, con adultos con pocas posibilidades de sostén, con el impacto de las tecnologías en la crianza y la pandemia, surgen nuevas subjetividades, nuevas figuras de desprotección, nuevos modos vinculares, nuevas maneras de comportarse de las infancias, que tienen que ver con el contexto y no con desvíos de una infancia biológica y natural.

En cuanto al saber docente, puedo decir que son saberes epocales, que se construyen y reconstruyen para dar respuesta a los momentos históricos particulares, como sucedió en pandemia, que el docente buscó generar y apropiarse de los saberes

necesarios para seguir haciendo escuela. Abismos de la época que las enfrenta a pararse en esa desmesura y construir sentidos, caminos, saberes que les permitan alojar escolarmente a las infancias en sus múltiples trayectorias.

El trabajo de investigación realizado me permitió indagar en las prácticas educativas de jardines de infantes públicos de la ciudad de Sunchales, recuperar y analizar saberes que despliegan los docentes para llevar a cabo la enseñanza y la importancia que revisten, desde un enfoque que revaloriza la vida cotidiana escolar como objeto de estudio. Este trabajo recuperó la perspectiva de los propios docentes, observando y participando de sus prácticas cotidianas, creando un tiempo y espacio de escucha e indagación, articulando los testimonios y registros de observaciones con aportes teóricos adquiridos en el transcurso de la Licenciatura. Al decir de Guber (2005), he podido realizar “una elaboración reflexiva teórico-empírica que emprende el investigador en el seno de relaciones con sus informantes” (p. 119).

Esta indagación ha generado en mí una mayor apertura y conocimiento de los procesos que construyen la trama de las instituciones educativas. Espero que sea un pequeño aporte para pensar la vida cotidiana de las escuelas y el saber que producen los docentes como un espacio clave para orientar la comprensión de la complejidad de las prácticas y contribuir a la producción de *nuevos posibles*, en el sentido que plantean Duschatzky y Aguirre (2013).

A modo de síntesis de los resultados expuestos en este informe, puedo decir que el maestro contiene tal conocer sobre su práctica y la realidad en la que se inserta, que permite categorizarlo como un saber, que se va conformando de modo heterogéneo y por distintas vertientes, tanto profesionales como personales, institucionales y coyunturales. Un saber que se integra a la práctica cotidiana y, a su vez, se genera en parte por ella (Achilli, 1988). El recorrido realizado posibilitó caracterizar diferentes dimensiones constitutivas del saber docente: la trayectoria personal y escolar, la práctica de enseñanza, el contexto escolar, las disposiciones del sistema educativo. Y como objetivo principal, pude construir como otra dimensión, la categoría de análisis *saberes docentes de infancia*. La delimitación de esta categoría como un arribo de la tesis alude a las significaciones de infancia que construyen y reproducen los maestros en y a partir de las prácticas cotidianas de enseñanza y que son relevantes porque tienen la capacidad de incidir tanto en el diseño y concreción de su trabajo, como en la subjetividad de las infancias.

Respecto a las primeras dimensiones, en líneas generales, destaco algunos arribos planteados en las conclusiones de los capítulos correspondientes. En primer lugar, esta tesis favoreció mostrar la complejidad de procesos que intervienen en la construcción del saber docente: las experiencias vividas en su vida personal y la trayectoria educativa, la práctica de enseñar, el intercambio con los compañeros y alumnos, el currículum emergente, las condiciones materiales e idiosincráticas institucionales, el vínculo con las familias y otros actores de la comunidad, las coyunturas. De esta manera, los saberes que despliegan los docentes transforman y diversifican la escuela, ya que no son mera aplicación de disposiciones estatales o conocimientos pedagógicos; los docentes reproducen, rechazan, reformulan, generan, se apropian y despliegan otros saberes provenientes de distintos momentos históricos y ámbitos sociales y desde la propia historia e interés del sujeto.

En relación a la dimensión de los saberes de infancia, intenté mostrar cómo el docente tiene la capacidad simbólica de crear y trazar significados, sentidos y encuentros con respecto a las infancias a partir de los saberes que construye. Saberes que impactan en los modos de recibir, inscribir y acompañar a las niñas. De dar lugar, hacer lugar, filiar, educar. En otro orden de palabras, un modo de nombrar, conceptualizar e interpretar simbólica y discursivamente a las niñas, que impacta en la forma de alojarlas escolarmente y funciona como espejos en la configuración de sus subjetividades. En este sentido, los docentes también provocan infancias, y en ese tránsito, se juegan experiencias, aprendizajes, vivencias que inciden en la forma de mirar y ser mirados y en los modos de vincularse. Los relatos y reflexiones docentes que fueron recuperados en este trabajo, las prácticas que llevaron a cabo, la lectura que realizaron de su trabajo cotidiano, las problemáticas que enumeraron, hacen referencia a estos saberes de infancia que construyen, y de los modos de hablar, pensar, narrar y hacer sobre la infancia contemporánea.

Este trabajo me permitió reflexionar que los saberes docentes de infancia se nutren y entraman con los saberes de enseñanza institucionales, pedagógicos y sustantivos y con la historia personal y formativa de cada docente. Saberes que el docente construye a través del estudio, la experiencia y la práctica (Asprelli, 2023), desde el vínculo de compartir la enseñanza con las niñas, de escucharlos, de conocer el contexto familiar en el que están inmersos y los avatares sociales que los interpelan.

En el trabajo de campo, pude registrar, que a poco menos de un kilómetro de distancia, las infancias y la realidad que describen los docentes en cada uno de los jardines donde situé el estudio, son tan heterogéneas que se ubican entre los extremos del desamparo y la sobreprotección. Esto da cuenta de cómo las condiciones sociohistóricas, culturales, económicas, institucionales, coyunturales, influyen en la construcción de los saberes docentes, expresando diferentes significaciones, diferentes modos de mirar y trabajar con las infancias, poniendo en evidencia que no se caracterizan por establecer determinismos ni reduccionismos. De esta manera, los saberes de infancia que despliegan los docentes en su práctica educativa no hacen referencia a una infancia natural, espontánea, unívoca, romántica, con rasgos de positividad como plantean algunos antecedentes. No hacen referencia a un supuesto dado, dicho, fijado, sino que expresan que el modo de transitar la infancia es dinámico, complejo y depende de muchos factores, lo que implica que el saber docente esté continuamente reconfigurándose ligado a una actitud de exploración e incertidumbre de cómo ir acompañando a estas infancias contemporáneas que se constituyen en el declive de las instituciones y en una tendencia a la dilución de la asimetría generacional.

Reflexionando acerca del sujeto docente configurado en las condiciones estudiadas, es posible decir que se trata de maestras que tienen el desafío de crear saberes en relación a unas infancias que están aconteciendo en nuevas condiciones históricas. Crear, desde su práctica cotidiana, nuevos sentidos que sostengan su hacer y que les permitan alojar lo que sucede, sin roles preestablecidos para el Estado y las familias. Las docentes participantes en la investigación tramitan nuevos ordenamientos pedagógicos e institucionales en el medio de lógicas gerenciales que les atribuyen altas cuotas de responsabilidad por los resultados, en contextos de fragilidad y reconfiguración de la alianza entre escuela y familia.

Por todo ello, puedo decir que los saberes docentes de infancia buscan posicionarse como mojones frente a abismos de la época caracterizados por fuertes variaciones en los formatos de vinculación y transmisión intergeneracional y otros avatares sociales como el impacto de las TICS, la patologización de la infancia y el tránsito de la pandemia. Son construcciones que dan cuenta de la pérdida de certezas, pero que no renuncian a orientar y construir condiciones mínimas de cuidado y exigir políticas integrales para las infancias. La escuela, esa que construyen los docentes, se

caracteriza como un espacio privilegiado para pensar la infancia y como puerta de entrada a derechos, al cuidado y abrigo de las niñeces.

Personalmente, este trabajo ha calado en mi vida cotidiana, además del tiempo y dedicación invertido, me ha permitido poner en palabras y revalorizar el saber y trabajo docente de Nivel Inicial, inscribiendo que se necesita otro reconocimiento y acompañamiento tanto del sistema educativo como desde los ámbitos de investigación y formación docente continua. Un saber que considero que es importante que traspase lo local, y a la vez, es importante que cada docente reflexione los supuestos que sostienen sus acciones y decisiones, por su implicancia en la subjetividad de las infancias y en el trabajo pedagógico que tanto adultos como niños realizan en los jardines. También para que puedan apoyarse en otras referencias que enriquezcan su configuración. Me refiero a la posibilidad de enlazar situada y sistemáticamente saberes docentes locales con producciones de las Ciencias Sociales y las Humanidades que vienen trabajando en torno a problemáticas actuales, como las ya mencionadas.

En relación a la perspectiva adoptada, la transformación más importante que logra un trabajo desde una mirada etnográfica ocurre en quienes la practicamos (Rockwell, 2009). Trabajo actualmente en un instituto de formación docente, y esta investigación me permitió iniciar este nuevo desafío con la mirada puesta en la importancia que revisten los saberes locales para enseñar, con la meta clara de recuperar estos saberes que nos hablan de lo que sucede en las prácticas cotidianas, del trabajo en el territorio, para reflexionar, analizar y situarlo desde un marco conceptual, y contribuir así a la gran desvinculación que expresan las docentes entre la formación y las prácticas educativas. Recuperar, poner en diálogo, revalorizar el saber de la experiencia, representa una oportunidad para nutrir la articulación entre desarrollo territorial y educación. Esto es, apostar a la potencia del saber docente local para la transformación de los territorios, para reflexionar y problematizar sobre las diferentes trayectorias y realidades y proponer acciones que permitan crear posibles con las infancias y con las familias que existen en la escuela actual. Y para ello, se necesita de políticas estatales que se responsabilicen por mejores condiciones institucionales en las que se hace escuela, y se apropien de la importancia, la urgencia y el desafío de construir espacios de diálogos, de encuentros para socializar y compartir estos saberes, considerando que el camino para mejorar y/o transformar la práctica educativa nunca es por fuera de los territorios (Zenklusen & Menardi, 2021). El trabajo de campo me permitió documentar que ante la complejidad de

los cambios actuales, no todo puede ni debe resolverse en la soledad de las prácticas locales, “como si no hubiese otra cosa que arreglárselas como bien o mal se pueda”. Son responsabilidades que recaen en los maestros pero competen al Estado.

Luego de realizado todo este recorrido, quiero compartir unas últimas reflexiones. Estos saberes que me convocan, no son saberes descontextualizados, simplistas, ingenuos, que tradicionalmente han circulado en la escuela como dados y universales. Son saberes situados, que reconocen las particularidades de cada institución, que no generalizan, que no se pretenden abstractos, que dialogan con las circunstancias. Saberes que no son fijos, estáticos, únicos ni acabados, sino andamiajes y puntos de partida que se amplían y modifican en las propias prácticas para dar sentido al trabajo de enseñanza con las infancias en los contextos contemporáneos cotidianos.

Considero que son saberes reflexivos y emancipadores porque permiten movilizar, intervenir, preguntarse, reconfigurarse, comprometerse con las demandas del territorio y de manera colectiva, buscar posibles, abrir horizontes y construir faros entre tanta inmensidad. Como escribe Alliaud (2010) de manera tan bella:

Es un saber que tiene que ver con lo que hacemos y con lo que somos, que recupera la existencia y la transforma en contenido de lo que está por venir. Un saber que abre posibilidades, que promueve producciones, creaciones; que rompe con la lógica del prescribir y del predecir. Un saber que nos une a otros a partir de lo que nos pasa. Un saber que atrae, provoca, convoca y que, por ello mismo, forma y transforma. (p.79).

Por último, considero que constituye una temática interesante para seguir profundizando en futuros trabajos de investigación, ampliar el debate hacia los saberes de infancia que produce el nuevo Diseño Curricular de la provincia de Santa Fe (2023), y los saberes de infancia que portan estudiantes de Nivel Superior del Profesorado de Educación Inicial de la ciudad de Sunchales, poniéndolos en diálogo con los que construyen los docentes en los contextos específicos de enseñanza, posibilitando nuevas preguntas y desafíos al considerar otras referencias además de la experiencia cotidiana escolar. Además, considero que sería una oportunidad para que los saberes de la experiencia trasciendan las propias prácticas, circulen en los ámbitos de formación docente y de producción de conocimiento pedagógico para reflexionar, enriquecer y que

la experiencia se convierta en un insumo fundamental de la formación y también de las transformaciones.

Referencias

- Achilli, E. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de antropología social*, 2, 5-18.
- Achilli, E. (2023). De una línea de investigación en antropología y educación. En Luna, María Virginia & Zenklusen, Denise (Comps.), *Jornadas de investigación de la Licenciatura en Educación: memorias*. Rafaela: Universidad Nacional de Rafaela. Disponible en RID UNRaf Repositorio Institucional Digital UNRaf.
- Alliaud, A. (1998). El maestro que aprende. *Ensayos y experiencias*, 23, 2-17.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Antelo, E. (2009). De hechos y hacedores. En Diker Gabriela y Frigerio Graciela (Comps.), *Tiempos de infancia: Argentina, fragmentos de 200 años* (p. 30). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana.
- Asprelli, M. C. (2023). *La didáctica en la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Brailovsky, D., De Angelis, S. & Scaletta, G. (2022). Ni malas ni buenas: Escenarios del encuentro entre infancias y pantallas. *Voces de la educación, número especial*, 25-51.
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Caldo, M.; Graciano, N.; Martinchuk, E. & Ramos, M. (2017). ¿Cómo se representan a “la infancia” las y los maestros? Avances de una investigación en curso en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, 11, 149-168. <https://doi.org/10.25074/07195532.11.450>
- Dahlberg, G.; Moss, P. & Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Editorial Grao.
- de Elorza Feldborg, G. (2016). *Revolución del aprendizaje en tiempos de lo digital. Nuevos territorios educativos siglo XXI*. La Plata: Universitaria de La Plata.

- Delgadillo, I. (2004). La infancia en la perspectiva de las representaciones sociales. *Pedagogía y Saberes*, 20, 41-52. <https://doi.org/10.17227/01212494.20pys41.52>
- Demause, L. (1974). La evolución de la infancia. En Lloyd De Mause, *Historia de la infancia* (pp. 75-92). Madrid: Alianza.
- Díaz, R. (2008). Hacia una infancia intercultural. *Revista Novedades Educativas*, 206, 52-57. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Diker, G & Frigerio, G. (Comps.). (2009). *Tiempos de infancia: Argentina, fragmentos de 200 años*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2023). *Diseño curricular para Educación Inicial*.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, 47 (2), 15-25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3344636>
- Dueñas, G. (2012). La niñez en tiempos complejos. En Alejandra Taborda, Gladys Leoz & Gabriela Dueñas (Comps.), *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempos de fluidez* (pp. 75-92). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Duschatzky, S & Aguirre, E. (2013). *Des-armando escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. & Corea, C. (2002). *Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Ezpeleta, J. & Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, 37, 70-80.
- Fernández, L. (2013). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. México: Siglo XXI
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Goldin, D. (2001). La invención del niño. Digresiones en torno a la historia de la literatura infantil y la historia de la infancia. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura*, 2 (22). Recuperado de

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n2/22_02_Goldin.pdf

- Gómez, S. (2010). Procesos de escolarización y nuevas subjetividades. *Diálogos Pedagógicos*, 8 (16), 40-55.
- Grinberg, S. (2015). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas. *Propuesta Educativa*, 43, 123-130. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041714012>
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Janin, B. (2014). La construcción de la subjetividad: entre la violencia y la esperanza. En Gabriela Dueñas (Comp.), *La patologización de la infancia ¿niños o síndromes?* (35-48). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Janin, B. (2022). *Niñas, niños y adolescentes en tiempos de desamparo colectivo: de la incertidumbre a la esperanza en salud mental y educación*. Conjunctiones 76. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 59-72. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/48375.pdf>
- Mercado, R. & Rockwell, E. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, 4, 65-78. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/9314/8109>
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Nazarre, A. (2005). Ciudad de Dios. En Ministerio de Educación Gobierno de Buenos Aires, *Archivo fílmico pedagógico. Eje Autoridades que construyen infancias* (p. 20-26). Recuperado de https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/filmico_infancias.php

- Pedranzani, E.; Martin, L. & Díaz, C. (2013). Pensando las subjetividades hoy: el papel de la escuela y el currículum. *Contextos de Educación*, 15. Recuperado de <https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/contextos%2015/articulos/vol15/01-pedranzani-martin-diaz.html>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sarlé, P. (2000). La educación infantil en la República Argentina: entre la tradición y la vanguardia. Ponencia presentada en la 23ª Reunión Anual de ANPED (GT 7). Caxambú. Recuperado de <http://23.reunion.anped.org.br/textos/0715t.pdf>.
- Siede, I. (2021). *Casa y jardín: complejas relaciones entre el Nivel Inicial y las familias*. Rosario: Homo Sapiens.
- Terigi, F. (2010). *Sujetos de la educación*. Buenos Aires: Ministerio de la Educación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002806.pdf>
- Zelmanovich, P. & 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://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041708005>
- Zenklusen, D. y Menardi, M. (2021). *Apuntes para pensar la articulación entre desarrollo territorial y educación a partir de la experiencia de una cátedra universitaria*. Rafaela: Universidad Nacional de Rafaela. Repositorio Institucional Digital UNRaf <https://www.unraf.edu.ar/index.php/repositorio-biblioteca>