



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE POSGRADO

**“Percepciones sobre la niñez en estudiantes del
Profesorado de Educación Inicial: algunos aportes desde
la perspectiva teórica de la transmisión”**

Silvia Florencia Camacho

**Trabajo Final Integrador para optar por el grado de
Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes
Directora: Ivana Murgia, Universidad Nacional de La Plata
La Plata, 10 de Marzo de 2017**

Índice

Resumen.....	1
Introducción.....	2
Preguntas que se formulan en este trabajo.....	4
Marco teórico de referencia.....	5
Antecedentes de estudios sobre problemas similares.....	11
Análisis del problema a la luz del marco teórico y de los antecedentes relevados.....	17
Contexto de la exploración y propuesta metodológica.....	31
Propuesta de intervención.....	33
Anexo.....	34
Bibliografía.....	37

Resumen del trabajo

En este trabajo se indagará acerca de las percepciones que un grupo de estudiantes del Profesorado de Educación Inicial tiene con respecto a las Infancias y a la función del Nivel desde la perspectiva teórica de la transmisión.

Se realizarán algunas preguntas que servirán como complemento a mis observaciones como profesora del nivel superior, que refuerzan mis apreciaciones con respecto a una mirada idealizada de las infancias, vinculada estrechamente al juego y a la felicidad; y a un desdibujamiento del lugar de la enseñanza y de la filiación en relación al ejercicio de la futura práctica docente.

También se hipotetizará acerca de una posible vinculación entre la elección de la carrera y sus biografías escolares.

Se resaltaré que el Nivel inicial es la primera institución educativa formal que recibe a las nuevas generaciones y que por lo tanto correspondería que las estudiantes¹ valoricen la función del mismo.

Por último se argumentará acerca de la necesidad de pensar a las infancias en plural, alejadas de concepciones esencializadas y unívocas.

Se espera que este trabajo aporte a la reflexión de las alumnas en formación. Desde aquí y desde mi cercanía con el Nivel, es que justifico la elección del mismo.

Palabras clave:

Concepciones de Infancias- Representaciones de sentido-Formación Inicial- Transmisión.

¹ Me referiré a “las” estudiantes, porque pude observar una marcada diferencia de género femenino en la población de institutos terciarios en los que tuve experiencias laborales, especialmente en carreras vinculadas a la niñez.

Introducción

Este trabajo intentará indagar las percepciones que están en juego en el proceso de formación de grado de las futuras profesoras de Educación Inicial, desde la perspectiva teórica de la transmisión.

Durante el período de ingreso e incluso durante el primer año de la carrera, la gran mayoría de las alumnas alude que creen conveniente estudiar esta carrera “porque les gustan los chicos” “porque les tienen paciencia” “porque quieren trabajar con chicos” “porque quieren una salida laboral más rápida”, etc.(Ver anexo) Sin embargo hay muchos trabajos relacionados con niños –y que se encuentran con rapidez- que no necesariamente implican estudiar un profesorado, si sólo se trata de “gusto” o de “tenerles paciencia”.

Estudiar un profesorado requiere no sólo una profunda convicción acerca del compromiso que tiene el docente con los saberes profesionales que debe enseñar; sino que también involucra una posibilidad de transformación de la cultura en el ámbito de trabajo donde se desarrolle esta tarea. Esto último, es una de las mayores y mejores posibilidades que otorga una carrera docente a diferencia de otras: encontrarse en un aula con un “otro” con quien comparte un universo común, y a quien debe guiar en este camino para que construya, en el día a día; su identidad, sus intereses, su ciudadanía, sus formas de obrar.

Pareciera que esta posibilidad es difusa en los relatos a los que tuve acceso de las alumnas que estudian el Profesorado de Educación Inicial, dejando de lado que todo docente tiene una posibilidad ligada a la transmisión no sólo como conservador de cultura, sino también con la enorme obligación de transformarla.

Cuando escucho las respuestas o relatos de mis alumnas no quiero negar que eso denominado “gusto por trabajar con los chicos” termina siendo algo necesario de explicar para, de algún modo, relacionar la elección de la carrera con una visión feliz del futuro laboral, ya que se supone que un adulto debe elegir una carrera que le posibilite trabajar, y por supuesto generar gratificaciones, a lo largo de muchos años de la vida.

No obstante “el gustar” por el gusto mismo no es suficiente en una carrera que envuelve tantos cruces de prácticas que marcarán la vida de un niño en su paso por el Nivel Inicial; especialmente porque es el primer nivel de educación formal al que se acercan los ciudadanos, la primera institución educativa que recibe a las nuevas generaciones...trabajando en ellas y al frente de sus aulas estarán las docentes – o sea, quienes hoy son alumnas-, y sería importante que su posicionamiento profesional se acerque a una toma de conciencia de la gran responsabilidad que requiere el oficio de enseñar.

De algún modo, el discurso de este trabajo intenta dar luz y focalizar la mirada en las generaciones venideras; son ellos quienes nos rodearán con sus costumbres, sus prácticas; seguramente algunos hasta tengan la responsabilidad de tomar decisiones políticas sobre los adultos que los formaron en sus propias trayectorias educativas.

Por ello, también se hará referencia a la importancia del tratamiento de los nuevos sentidos sobre la transmisión en la formación de grado de futuros docentes, o sea futuros formadores de las nuevas generaciones. En su responsabilidad está la inmediata formación de los pequeños, que luego de unos años serán adultos.

Asimismo, es interesante el planteo que realiza el Diseño Curricular para la Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires en su concepción de un docente que sea profesional de la enseñanza, pedagogo y trabajador de la cultura como horizontes formativos. Si el perfil del docente está visto como un hacedor de cultura, con más razón los estudiantes de estas carreras deberían tener en claro estos conceptos para reforzar sus futuras prácticas, donde se valore la noción de enseñanza en correspondencia con la transmisión educativa o sea, en contacto con la herencia cultural para permitir al “otro” realizar sus experiencias propias y con-vivir con ellas.

Preguntas que se formulan en este trabajo

- ¿Cuáles son las percepciones que tienen las estudiantes del Profesorado de Educación Inicial con respecto a la función de las docentes en el nivel propiamente dicho – especialmente en el rol de enseñante-?
- ¿Cuáles son las ideas que tienen las estudiantes del Profesorado de Educación Inicial con respecto a las infancias?
- ¿Cuál es la importancia que otorgan a su futura profesión en la formación de los sujetos?
- ¿Existiría alguna vinculación posible entre la elección de la carrera y sus biografías escolares?

Marco teórico de referencia

La experiencia escolar y la transmisión

La escuela sigue siendo la institución por excelencia que, al ser obligatoria a partir del nivel inicial, privilegia la democratización en el acceso a la educación, asiste y favorece al desarrollo integral de los niños. El ser humano necesita crecer en un contexto social, y por ello la institución educativa es un espacio de encuentro, donde puede convivir y aprender entre y con los otros sujetos.

¿Qué significa *transmitir* en nuestro contexto actual? Es una pregunta que abarca y abraza diferentes posturas, seguramente muchas de las respuestas que podrían dar colegas docentes también tendrían un tizne inevitable de la trayectoria y biografía escolar recorrida por cada uno, pero lo importante es que es una pregunta que casi todos los docentes se hacen en algún momento de su carrera, cuando están en un curso, cuando están en soledad, o al final de una clase con un determinado grupo de alumnos.

Pensar la transmisión significaría que el docente toma un posicionamiento frente a su tarea de educar, y que por supuesto será diferente de la de otro docente, pero en esa toma de posición, tan propia de cada uno, están entramados todas las vivencias, experiencias, el pasado, el presente... pero también se sabe que como sujetos transformamos en cada acto nuestra praxis ¿se está, de alguna manera, tomando una posición frente al futuro venidero? ¿Es eso posible? ¿Qué postura tienen los docentes frente a sus grupos de alumnos que pertenecen a otras generaciones?

Indudablemente los docentes son profesionales de la enseñanza, pero también dichas prácticas docentes están ligadas a la construcción colectiva de sentidos, y al discurso pedagógico que los habilita. Por ello, abordar en este trabajo a los sujetos de la formación docente contribuye a percibir estas instancias formativas que se producen en un campo cultural complejo, múltiple, conflictivo², como espacios referenciales en sus trayectorias educativas.

² Así lo indica el Diseño Curricular para la Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires (2007)

Los seres humanos por naturaleza construimos representaciones mentales sobre el entorno que nos rodea, sobre nosotros mismos, sobre la sociedad y sobre la naturaleza en la cual nos constituimos como personas. Estas representaciones se organizan en estructuras procedimentales y actitudinales para darle significación a la interioridad y exterioridad del entorno a través del contexto concreto en que se sitúan los sujetos; por medio de la comunicación que se forma entre ellos; desde los marcos de percepción que les genera la cultura, a través de sus mandatos, valores e ideologías conectados con las posiciones sociales específicas.

Es así como, en palabras de P. Zelmanovich, la cultura tiene la importante misión “estructural y estructurante para los humanos, por cuanto coloca un manto de significaciones aunque sea de algún modo desencontrado, encauzando el manejo de pulsiones que constituye a todo recién llegado” (Zelmanovich, 2013). Aun en el contexto de complejidad, cambios vertiginosos, e incertidumbre que nos toca vivir en la contemporaneidad, es interesante re- pensar ¿con qué y con quiénes se encuentran las nuevas generaciones?

El rol de la escuela como institución social en la conformación emocional e integral de cualquier niño es ineludible; la experiencia escolar define las subjetividades, junto a la socialización y la culturización. En la escuela además, se producen identidades; y esto está íntimamente ligado a la transmisión intergeneracional que se produce en el vínculo cotidiano de la experiencia escolar.

Sin lugar a dudas cuando analizamos estos aspectos de la transmisión, lo hacemos entendiendo que están directamente unidos a vínculos intergeneracionales. Los individuos se constituyen en un vínculo, “la vincularidad y la pertenencia a una ligadura son necesarios para la construcción de subjetividad (...) Es por eso que la escuela es un punto central en el ejercicio social de la vincularidad, porque ella brinda la posibilidad al sujeto de inscribirse en un circuito de intercambio simbólico, en un patrimonio cultural y, por ende, en una memoria social” (Southwell, 2009).

Esto se relacionaría también con los argumentos de Hannah Arendt (1996) cuando afirma que el niño llega al mundo familiar (mundo de lo privado) estableciéndose en un ámbito que considera íntimo, y es necesario entonces que el proceso socializador no sea responsabilidad únicamente del núcleo familiar; sino que sea un proceso llevado a cabo por la sociedad quien recibirá al nuevo y lo hará parte del mundo social:

“Precisamente, por el bien de lo que hay de nuevo y revolucionario en cada niño, la educación ha de ser conservadora; tiene que preservar ese elemento nuevo e introducirlo como novedad en un mundo viejo que, por muy revolucionarias que sean sus acciones, siempre es anticuado y está muy cerca de la ruina desde el punto de vista de la última generación” (Arendt, 1996).

En su trabajo “Los Contrabandistas de la Memoria” (1996) el autor Jacques Hassoun hace hincapié en que no hay transmisión de cultura que no conozca una pérdida y esto es lo que permite que la diferencia pueda ser recibida. “Hassoun sostiene que una transmisión lograda es una transmisión interrumpida en algún punto, una transmisión que deja aparecer la diferencia, y que permite que la generación siguiente recree ese legado de una forma original y única. Esto es algo que merece ser destacado porque muchas veces la generación adulta valora negativamente los modos en que los jóvenes se vinculan con el pasado, con la cultura, con los otros, con lo común. En ocasiones, quienes han dejado de ser jóvenes entienden que ellos tenían modos más profundos y comprometidos, más auténticos y productivos de vincularse con la política, los problemas sociales, la historia y el futuro.

Esa misma actitud conduce a una mirada impugnatoria hacia una generación que reactualiza con luz propia su afán por la vida, su propuesta hacia el futuro, su selección de lo que es ‘en común’” (Southwell, 2009)

Entre el pasado y el futuro: los “docentes” que están en formación

La ética de la transmisión nos convoca y nos exige que lo recibido en su momento sea, a su vez, transmitido: acto que renueva, cada vez que se realiza, aquello dado.

En efecto, cada transmisión es un acto original, que, al mismo tiempo, pasa algo de lo viejo y lanza a algo nuevo en la medida en que algo queda en suspenso. No se trata de la transmisión en sentido mecanicista, que es la utopía emblemática de las pedagogías de corte totalitario; por el contrario, hablamos del acto de *enseñar*, de provocar en el otro un cierto deseo de saber” (Núñez, 2003) Ahora bien, ¿qué sucedería entonces con los jóvenes alumnos que eligen estudiar una carrera docente?

Retomando el análisis anterior sobre las perspectivas teóricas acerca de la transmisión en educación; el tratamiento de estos temas en la formación de grado de las carreras docentes debería ser ineludible en cualquier Profesorado y especialmente en el Profesorado de Educación Inicial; porque son ellos los adultos que “recibirán” a los niños en sus primeros contactos con las instituciones escolares del ámbito formal.

Afín a los análisis sobre transmisión y vínculos intergeneracionales, es ineludible referirse al trabajo de Lawrence Cornu (1998) con sus aportes acerca de la confianza en las relaciones pedagógicas: ¿Qué sentido tendría transmitir si no se encuentra confianza como elemento indispensable y constitutivo en los vínculos pedagógicos? El autor pone de manifiesto que la confianza es una hipótesis que atañe al futuro. Es importante también que reconoce un doble aspecto, no solamente en cómo el alumno se remite al adulto sino también aquella en la que el adulto se dirige a él³. Asimismo, profundiza en que el niño no tiene otra alternativa más que confiar en el adulto que lo recibe “el niño teniendo esta confianza queda totalmente librado al poder del otro pero, en contraparte, el deber del maestro es el de no reducirlo a esta impotencia. Se trata entonces de responder a la confianza del niño dando confianza al niño. El no poder del niño es la causa o la razón de su confianza; pero la ofrenda que el adulto hace confiando en el niño es lo que le permite creer en sus capacidades” (Cornu, 1998).

³Es interesante recordar la importancia a las relaciones vinculares que el autor se refiere cuando expresa que confianza y desconfianza no son pertenecientes a los individuos; sino que se producen *ENTRE* individuos

Desde este aspecto el autor retoma el análisis de Hannah Arendt sobre la situación asimétrica que se produce entre el adulto y el niño; y reflexiona que esta situación tiene justamente por objeto y por efecto reducir esta asimetría.

A partir de aquí podríamos recordar que la etimología de la palabra *autoridad* es a la vez: *garantizar y hacer crecer, es decir, aumentar*. La autoridad es aquello que permite, a aquellos que son menores, crecer, volverse mayores” (Cornu, 1998).

De este modo, y refiriéndose a los profesores, el autor aclara que como los alumnos son desconocidos por supuesto será difícil tener confianza, ya que es arduo para cualquier ser humano confiar en lo no - conocido. Pero Cornu (1998) no pierde de vista la responsabilidad como educadores respecto a la transmisión del tesoro común de la cultura, un tesoro que está vivo para cada uno de nosotros en nuestra representación individual y como ciudadanos de un espacio colectivo. Dar a los alumnos “la posibilidad de que cumplan en su tiempo la posibilidad o su posibilidad en la novedad” (Cornu, 1998) es vital para sostener la confianza en la construcción de las relaciones pedagógicas.

En su trabajo “Los Contrabandistas de la Memoria” (1996) el autor Jacques Hassoun hace hincapié en que todo acto fundador supone la existencia de la transmisión en el orden de la subjetividad humana “pero cuanto más la transmisión tome en cuenta la situación nueva, menos será una pura y simple trasposición del pasado y más podrá inscribir al sujeto en una genealogía de vivientes a fin de realizar, no un recorrido circular alrededor de un enclave petrificado, sino un trayecto susceptible de crear un campo de afluencia, un delta en donde se articulen culturas heterogéneas que se revitalicen mutuamente” (Hassoun, 1996); de este modo, *transmitir* no se trataría de redundar en meras repeticiones del pasado, ni de esperar simples formas de “duplicaciones de idénticos” , sino que alude a asumir que siempre hay una parte de las historias vividas que se pierden, en palabras de Hassoun (1996): no hay transmisión de cultura que no conozca esta pérdida y esto es lo que permite que la diferencia pueda ser recibida.

La Dra. Southwell recupera los conceptos de Hannah Arendt en cuanto a que los educadores representan para los jóvenes un mundo cuya responsabilidad asumen, aunque ellos no sean quienes lo hicieron y aunque encubiertamente preferirían que fuese diferente. Son los educadores los que introducen a los alumnos en un campo que es naturalmente dinámico, que cambia sin cesar. Sin duda, no es menor responsabilidad; y es dicho compromiso, el que respecta al mundo, quien adopta la forma de la autoridad. Sin embargo, también afirma que siempre educamos en un mundo que está confuso porque continuamente cambia y cambian sus habitantes, por lo tanto “Se hará necesario recurrir a nuevas preguntas, a hacer visible lo oculto y permitirse entrar en contradicción con el origen de las prácticas docentes, para incluir nuevas miradas que permitan incluir la novedad de situaciones, la pluralidad de infancias, adolescencias y juventudes y el acompañamiento de situaciones inéditas. Esto, sin lugar a dudas, es una tarea compleja que requiere formación y reflexión sobre la experiencia. Para ello, es necesario reconocer la centralidad de algunas cuestiones para la tarea docente, redefinir nuestro trabajo y nuestro rol, a través de recuperar la responsabilidad y la importancia del oficio de enseñar” (Southwell, 2009).

Sería valioso que las nuevas generaciones de educadores puedan reconocer la potencialidad de su actuación como profesionales. Además, pensar el rol docente en tanto transmisor responsable de la cultura, es una clave interesante en el posicionamiento como puentes de los vínculos intergeneracionales, para seguir construyendo y resignificando el patrimonio cultural común. No obstante, las instituciones formadoras de docentes deberían incluir espacios plurales para validar alternativas y dar sentido a las múltiples disonancias que obstaculizan el proyecto identificador, y que muchas veces hieren la capacidad de autoría de los sujetos en los procesos de construcción de un espacio de construcción identitaria solidaria.

Antecedentes de estudios sobre problemas similares o próximos

La autora Andrea Alliaud, en su trabajo “La experiencia escolar de maestros ‘inexpertos’. Biografías, trayectorias y práctica profesional” plantea algunos aspectos interesantes de relevar.

El eje de este trabajo aporta la categoría “biografía escolar” como una contribución esencial en el proceso de formación profesional de todos los sujetos que eligen la tarea docente.

“No es simplemente el recuerdo de un maestro o profesor especialmente valorado de la propia escolaridad. Es mucho más que eso, es todo lo que los docentes aprendieron en la misma institución (escolar) a la que regresan o de la que nunca se han ido, aunque posicionados ahora en el lugar del que le toca enseñar” (Alliaud). La autora refiere que dicha categoría no refiere sólo al recuerdo o anécdotas que un sujeto evoca acerca de su experiencia escolar; sino que al posicionarse desde otro lugar (el de enseñante) -previo a haber transitado una carrera docente-, esto le aportaría una imagen y una mirada diferente para y con su profesión.

Además, brinda otros lineamientos para abordar un intento de comprensión de la práctica profesional cotidiana del educador, uno de los principales ejes es la referencia en su investigación a los docentes “novatos”. Dicho término suele asociarse a un conjunto de acciones y consecuencias ligadas a la carencia de experiencia, falta de decisiones correctas y temores; sin embargo Alliaud enfoca que “aún catalogados como ‘inexpertos’, los novatos cuentan con al menos quince años de ‘experiencia escolar’, producto de su pasaje por los distintos niveles de enseñanza, y aún del profesorado”. En concordancia con ello, los docentes ya no se pensarían desde la carencia que poseen –y que tengan un perfil particular por falta de años en el sistema formal de trabajo docente- sino que cada uno de estos docentes “novatos” o “noveles” se concibe como un docente experimentado o, al menos, formado.

Esta mirada de la autora es importante porque resignifica el concepto de “experiencia formativa”, afirmando que todo aquello que pasamos en nuestras vidas será acompañado por una carga de subjetividad inherente a dicho proceso; determinando una fluctuación de sensaciones y significados, propios de cada sujeto, que serían “aquello que nos pasa” cuando sucede algo.

Alliaud reconoce en su escrito a la docencia como una profesión compleja. De hecho esta mirada sobre los docentes novatos está signada de una carga que a veces desbordaría a los sujetos cuando concurren a la institución escolar para trabajar. Aquí se detiene nuevamente para considerar que los maestros, en tanto portadores de concepciones propias acerca de la escuela, tienen un conocimiento de la cultura escolar arraigado a su memoria y producto de haber transitado por el sistema una cantidad considerable de tiempo que los hace conocedores de rasgos que fueron apropiándose por años en forma familiar. Podría afirmarse que conocer los códigos de funcionamiento de una institución educativa con antelación al momento de graduarse y comenzar a trabajar es un dato que no es menor.

¿Por qué un sujeto que está familiarizado con la institución educativa –es experto, por haber transitado años de su biografía escolar- habría de tener dificultades en el desenvolvimiento cotidiano? Cuando un docente se enfrenta a sus primeras experiencias laborales sin duda cuenta con un conocimiento a favor que lo diferenciará de otras profesiones; no es un mundo desconocido para él, sino que realmente conoce las formas de organización, de actuar, lo permitido y lo no permitido. Y además de esta familiaridad, contaría también con el conocimiento disciplinar, obtenido por haber estudiado y acreditado una carrera ligada al profesorado. Sin embargo, los retos aparecen, y las dificultades también. Alliaud claramente afirma que quienes “vuelven” a la escuela o nunca se han ido (los docentes) se encuentran, paradójicamente, con un espacio “conocido”, “familiar”, con la “escuela auténtica” y con una escuela extraña, diferente. Si bien se trata de una institución similar a la que vivieron y transitaron durante todos los años que fueron alumnos, la misma se presenta afectada, alterada, desestabilizada”

Como resultados de una investigación de la trayectoria de doce docentes noveles planteada por la autora, se puede apreciar que los aspectos vividos en la propia biografía escolar se ponen en juego a la hora de actuar en el rol de formador.

Por un lado, se determina que el “perfil” que dichos docentes quisieran construir se afilia con valores de calidez, afectividad y acercamiento hacia los alumnos, propios de una imagen docente que la escuela como dispositivo cultural se encargó de construir a los largo de las generaciones.

Por otro lado, también aparecen rasgos ligados a la enseñanza en sí misma como ineludibles en el ejercicio profesional: o sea enseñar, ser exigente...sin descuidar el discurso moralizador que haga ver al docente como un sujeto capaz de trascender hacia un buen recuerdo en la vida de sus alumnos. Sería deseable que este perfil afectuoso y motivador no reduzca el rol docente a ello; sino que se tenga en cuenta la dimensión fundante del acto de enseñar con toda la importancia que merece.

Pareciera que en estos aspectos que los docentes dicen vivir en su profesión hay sin duda una resignificación que se vincula con un eje temporal: sus propias experiencias como alumnos del pasado fueron transitadas en un contexto sociocultural diferente, en una etapa generacional distinta, con otros interrogantes y distinciones; a su vez en la formación de grado se adquirieron otro cúmulo de experiencias y la suma de todo lo anterior se enfrentaría en su presente a la hora de abordar un curso de alumnos. ¿Es esto suficiente? El estudio desarrollado demuestra que no. Sucede que los docentes se encuentran extraños, no familiarizados con la institución escolar que les fue familiar por más de veinte años.

Una de las líneas para pensar este artículo en relación a la temática de mi trabajo es cómo la formación de grado de estos docentes podría desencadenar argumentos y reflexiones de modo tal de poder considerar las acciones de los sujetos desde las circunstancias históricas personales. Revisar las dimensiones de las trayectorias particulares podría ser un punto de partida interesante para que se analicen de qué herramientas se valdrán los docentes en el momento de educar.

P. Rayou (2009) realiza una exploración interesante sobre la renovación en el ámbito docente, haciendo foco especialmente entre las relaciones entre docentes “mayores” y docentes “jóvenes” que transitan por las escuelas.

El autor caracteriza en tres grupos a los jóvenes maestros, a modo de ejemplificar cuál es el universo de problemáticas con las que se encuentran:

-“Los hijos e hijas de...”

-“Los sobrevivientes”

-“Los ensayistas”

En estos grupos, se explica que quienes se iniciaron recientemente en el sistema viven su experiencia laboral de modos diferentes a como transitaban los maestros más antiguos. Ya sea por los motivos de elección de la carrera, o por el análisis de sus propias trayectorias; los jóvenes intentan fortalecerse en un sistema con muchas dificultades y desafíos para los cuales indican no sentirse preparados.

Si bien el autor se basa en la experiencia en escuelas secundarias, en general se distingue que el análisis de la realidad educativa que realiza no dista de la incertidumbre que se atraviesa en la contemporaneidad.

Los nuevos docentes eligen la carrera por razones diferentes a las que les sucedieron a las generaciones que les precedieron; incluso la formación que reciben difiere mucho de lo que ellos aportan. Sin embargo, los contrastes que presentan tiene vetas interesantes para su análisis: por un lado, los nuevos docentes se muestran críticos con la formación de los más antiguos; aunque por otro lado recriminan no estar lo suficientemente preparados durante su carrera. El autor señala una “preocupación de profesionalización” acerca de la legitimidad de saberes, y sobre quiénes serían los transmisores autorizados. Otra diferencia señalada entre las generaciones de docentes es que los antiguos suelen tratar con cierta soberbia a aquellos que recién se insertan en el sistema; al no recibirlos como colegas.

En “el terreno” que es el denominador común de docentes nuevos y viejos, es donde se visibilizan los rasgos de la formación y las formas propias de accionar en el mundo escolar. Así, los docentes nuevos se oponen al discurso sobre el potencial en la formación inicial, para defender ciertos aprendizajes ligados al pragmatismo, en un puesto de trabajo que les enseñe bastante más de lo que aprenden en las instituciones formadoras.

Los colegas mayores que transitan en ese mismo terreno, de algún u otro modo, les indican modos más eficaces de transitar por las escuelas, así como también de gestionar la clase o deshacerse de saberes considerados “inútiles”.

“El acceso a la cultura escolar cambió literalmente la vida de numerosos `antiguos´ profesores, a quienes introdujo en universos desconocidos en sus medios sociales de origen. Beneficiarios ellos mismos de esa apertura, dudan de que un proceso tal pueda ser extendido hoy a todos. Los nuevos docentes comparten esta opinión pero por razones sensiblemente diferentes: no es tanto el principio de un colegio único lo que ellos rechazan sino la creencia según la cual este puede, tal como está, garantizar el éxito para todos los niños” (Rayou, 2009).

Sin dudas, la visión sobre la apertura de la escuela a más beneficiarios es algo que también se diferencia en ambas generaciones de docentes. Se señala que los jóvenes docentes intentan abordar su trabajo mediante reglas de acción mutua, desde la comprensión, prestando atención a los casos particulares y a no desvalorizar a los alumnos; a diferencia de los docentes mayores que suelen mostrarse más distantes o pasivos.

La actitud de los jóvenes hacia los mayores también es llamativa en cuanto al sostén que encuentran en ellos cuando se presentan dificultades; aún es pronto para que impongan nuevos estándares o comportamientos que se distingan de las generaciones anteriores. Sin embargo, se reconoce que este recambio generacional trae una novedad en cómo los docentes habitan las instituciones educativas.

Una nota para pensar este artículo en relación a la temática de mi trabajo es cómo la formación de grado de los nuevos docentes se diferencia de las generaciones anteriores, especialmente porque quienes están estudiando el Profesorado de Educación Inicial se encuentran transitando una nueva estructura de la carrera, con mayor duración de tiempo y un plan de estudios con un perfil diferente al anterior. ¿Será esta estructura curricular la única diferencia con los docentes que antecedieron? ¿O habría otros factores que inciden en sus formas de observar a la institución educativa?

Así como en este artículo está planteado, las alumnas cursan materias en su carrera, como por ejemplo Campo de la práctica docente, en la cual tienen la posibilidad de

vincularse, por un breve tiempo, con docentes que están en ejercicio en el nivel en el cual aspiran trabajar, por lo tanto sería interesante preguntarse ¿Tendrán lecturas diferentes del quehacer docente? ¿Encontrarán diferencias en sus formas de concebir la escuela, la enseñanza? ¿Reconocerán analogías en su forma de desenvolverse?

Análisis del problema a la luz del marco teórico y de los antecedentes

relevados

Acerca de las infancias

“Mucha magia y mucha suerte tienen los niños que consiguen ser niños”.

Eduardo Galeano

En el Diseño curricular para la Educación Superior, se aprecia una referencia a los futuros alumnos/as de los docentes en formación. En primer lugar, se aporta una referencia a la concepción tradicional de la infancia en la escuela moderna desde una mirada de “incompletud” en todos los sentidos, reflejando en ésta el disciplinamiento, la subordinación a los adultos, la construcción del rol de alumno. “La representación de infancia construida desde la escuela de la modernidad nos presenta un niño/a como un ser inmaduro y subordinado a los adultos, a quien es necesario tutelar. En consecuencia, sus pensamientos, opiniones, ideas, inquietudes no resultan relevantes. El docente ocupa el lugar del “que sabe y enseña” y el niño/a y la niña el del “que no sabe y aprende”. Por eso la obediencia, la atención y el buen comportamiento tuvieron un lugar de privilegio en la escuela. Esta visión de la infancia, que aún perdura en muchos docentes, encorseta al niño/a en un modelo donde no tienen cabida la multiplicidad de formas de ser niño o niña” (Diseño curricular para la Educación Superior, 2007).

La infancia es un término relacionado con la identidad infantil, y es ante todo un término que devino de una importante construcción social signada por cambios socioeconómicos y productivos de la modernidad. El concepto de infancia fue construido socialmente a medida que se fueron produciendo cambios que denominaran y caracterizaran las experiencias de la niñez.

Acerca de esta categoría, el autor Philippe Ariès realiza una minuciosa e interesante descripción acerca de la gestación de la infancia; y tiene en cuenta -entre otras cuestiones- que anteriormente al siglo XIII no existía un sentimiento hacia la infancia

correspondiente con el de los últimos siglos. De hecho la iconografía medieval que estudia y pone en cuestión, plasma a los niños como adultos pequeños en un mundo de adultos en el cual no había un trato diferenciado en cuanto a sus actividades ni en la sociabilidad para con ellos.

No obstante, llegando al siglo XVII, aparece primordialmente la figura materna prodigando cuidados y protección además del amor materno que en la actualidad nos parece clásico e implícito pero que hasta esa época no era tal. Los cambios en la concepción de infancia remiten obviamente a un conjunto de cambios relacionados con el Estado moderno, la industrialización, la economía y la economía familiar de la época que por supuesto remitían a un determinado modelo de familia nuclear, la cual sería de gran importancia en el proceso de infantilización de la niñez.

Dicha familia estaba arraigada a un modelo tradicional en la que un matrimonio monogámico y con una moral ejemplar formaba su universo privado para la crianza de sus descendientes. “A principios de la era moderna, el gran acontecimiento fue, por consiguiente, la reaparición del interés por la educación. Interés que inspiraba a algunos eclesiásticos, legistas, investigadores, escasos aún en el siglo XV, pero cada vez más numerosos e influyentes en los siglos XVI y XVII, cuando se mezclaron con los partidarios de la reforma religiosa (...) Se percibe así una verdadera moralización de la sociedad, y el aspecto moral de la religión comienza a predominar poco a poco en la práctica sobre el aspecto sagrado o escatológico. Las órdenes religiosas fundadas en esa época, tales como los jesuitas o los oratorianos, se convierten en órdenes docentes, y su enseñanza no se dirige ya a los adultos, sino que se reserva esencialmente a los niños y a los jóvenes. Esta literatura, esta propaganda, enseñaron a los padres que ellos eran los encargados, los responsables ante Dios del alma e incluso, después de todo, del cuerpo de sus hijos. En lo sucesivo se reconoce que el niño no está preparado para afrontar la vida, que es preciso someterlo a un régimen especial, a una cuarentena, antes de dejarle ir a vivir con los adultos (...) Este interés nuevo por la educación se implantará poco a poco en el núcleo de la sociedad y la transformará completamente. La familia deja de ser únicamente una institución de derecho privado para la transmisión de los bienes y el apellido, y asume una función moral y espiritual; será quien forme los cuerpos y las almas. Entre la progenie física y la institución jurídica existía un vacío que colmará la educación. El interés por los niños inspira nuevos sentimientos: el sentimiento moderno de la familia.

Los padres ya no se contentan con engendrar hijos, con situar sólo a algunos de ellos, desinteresándose de los otros. La moral de la época les exige dar a todos sus hijos, y no sólo al mayor, e incluso a finales del siglo XVII a las hijas, una formación para la vida. Por supuesto, la escuela es la encargada de esta preparación. Se sustituye el aprendizaje tradicional por la escuela, una escuela transformada, instrumento de disciplina severa, protegida por la justicia y la policía. El desarrollo extraordinario de la escuela en el siglo XVII es una consecuencia del nuevo interés de los padres por la educación de sus hijos...” (Ariès, 1973)

Al mismo tiempo, el autor refiere a los llamados “sentimientos” sobre la infancia, que no siempre fueron como se los conoce, y en especial a un sentimiento por parte de los adultos que denominará *bifronte*: por un lado la sensibilidad y la ternura hacia la niñez y por otro lado la necesidad de severidad y disciplina que se identificó con la educación.

Igualmente, Mariano Narodowski analiza la historia de la pedagogía y en ella es inevitable nombrar a una fuente ineludible: la obra *Emile* (1762) de J.J.Rousseau a la que menciona como una obra que es punto de partida en la pedagogía, en la cual se descubre la infancia como objeto de estudio y normativizando su existencia. “*Emile*... es fuente ineludible de tradición pedagógica: allí se especifican con cuidadoso rigor los alcances y límites de la niñez; allí se nombra lo referido a la infancia. Allí se le da a ella, definitivamente, un status discursivo dentro del campo de la reflexión pedagógica” (Narodowski, 2007).

Como destaca Ariès, la educación llenó un vacío que fue indiscutible. El advenimiento de los Estados modernos y su necesidad de proyectos políticos hicieron que la familia nuclear depositara en las instituciones educativas la formación de las nuevas generaciones. Frabboni (1984) se refiere justamente a la identidad de la infancia institucionalizada cuando se fundó la necesidad de la educabilidad infantil; y ante esta necesidad la familia reproductora y la escuela eran partícipes de una alianza en la cual compartían de alguna forma la autoridad sobre el niño que asistía a la escuela.

A su vez ese niño, ya institucionalizado, debió comprender su rol de alumno en dicha puesta en escena en la cual la escuela era considerada como poseedora del saber; o sea ambos roles estaban muy definidos en relación a la noción de autoridad. “La escolarización masiva fue posible a través de un pacto tácito entre maestro y padre.

El padre 'entrega' a sus hijos a la escuela para que realice las tareas que naturalmente le correspondían pero que debido a la complejización de la sociedad y del proceso creciente de especialización, no puede realizar.

De esta manera, los padres aceptaron como legítima 'la cultura' transmitida por la escuela, reconociendo que el pasaje por esa institución representaría la promesa de ascenso social para sus hijos. Es así como en un juego de poderes y saberes se configuró una relación asimétrica en la cual el docente – adulto y el alumno – niño ocuparon diferentes lugares: 'el maestro' como portador de los conocimientos que dosificará y transmitirá a los niños (convertidos en alumnos) y 'los alumnos', quienes asumen su lugar de incompletud y carencia" (Propper, 2001)

En el caso de nuestro país, especialmente en la recepción de inmigrantes a fines del siglo XIX; la escuela cumplió un papel ampliamente significativo. Quizá por eso el pensar en un niño nos remite a pensar inmediatamente en una escuela; y pensar a ese niño con guardapolvo blanco. "La adopción de un uniforme común, en este caso el delantal blanco se hizo en nuestro país siguiendo el ejemplo de las escuelas francesas, pero en lugar del blusón negro, gris o azul, se optó por el uniforme blanco por considerarlo un elemento fácilmente accesible, relativamente barato, operando como símbolo de austeridad, de homogeneidad y de inclusión social. El delantal blanco era a la vez símbolo local y universal" (Dussel, 2000). El guardapolvo blanco es una de las tantas enseñanzas de nuestra sociedad que devinieron del modelo sarmientino y en un momento en que la instrucción pública fue protagonista activa en la formación de nuevos ciudadanos. El Estado estaba directamente involucrado en la transmisión de esas nuevas generaciones, muchos de ellos niños hijos de inmigrantes, para formarlos con un sentimiento patriota, ya que además de dictarles contenidos curriculares la escuela fue un dispositivo para nacionalizar sus subjetividades. Como refiere Sandra Carli (2003) dichas enseñanzas y rituales simbolizaban también la idea de inclusión social, que implicaba obviamente la inclusión cultural. Una inclusión social que en ese momento fue hegemónica pero que en el presente antagoniza con la idea de exclusión social.

Asimismo, en su artículo “Historia de la infancia: una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina” (1994) la citada autora también refiere a la concepción moderna de infancia en relación a un niño entendido como menor sin derechos propios, y subordinado a la autoridad docente y paternal.

Y esto último en relación a lo que sucedía con aquellos niños que no provenían de familias burguesas - socialmente esperables para la época- ; y que no encontraban su espacio de niñez en los límites impuestos; como por ejemplo los niños pobres, trabajadores o huérfanos, entre otros.

Con el surgimiento de los sistemas educativos, la infancia fue protagonista del cambio social por ser destinataria privilegiada y horizonte del progreso que fue la utopía de la época. Es imposible desligar, en términos de Sandra Carli, “las infancias” del sistema educativo. Hablar de la(s) infancia(s) permite justamente el ejercicio de deconstruir y analizar el surgimiento de la infancia y el advenimiento de las infancias (en plural) de nuestro presente, ya que es imposible referirse a un solo modelo de infancia.

Actualmente las experiencias infantiles son interpeladas por un sinnúmero de factores, “centralmente son sujetos de una cultura mediática y se alfabetizan desde una situación cultural de tecnicidad, que ha hecho posible hablar de **alfabetizaciones posmodernas** o múltiples (McLaren, 1994). Múltiples espacios sociales, equipamientos mediático-tecnológicos y textos culturales generan disposiciones subjetivas y variadas lecturas de la experiencia, de la vida y del mundo que los rodea. Esto produce, a su vez, una transformación en la sensibilidad, en las formas de percepción, en las expectativas, en los intereses, en la memoria, en las formas de atención, etcétera. Cuestión que hace evidente una distancia entre la cultura escolar y la cultura mediática (Huergo, 2000).

“No se trata de fabricar un ser que satisfaga nuestro gusto por el poder o nuestro narcisismo sino de acoger a aquél que llega como un sujeto que está inscrito en una historia pero que al mismo tiempo, representa la promesa de una superación radical de esa historia” (Merieu, 2003). Reconstituir el concepto de infancias y situarlas en la actual cotidianeidad permite reflexionar sobre la importancia de la educación para los niños y niñas, teniendo en cuenta sus lugares de pertenencia, sus entornos, sus realidades, sus

propios valores; y dando la posibilidad a la educación sin ningún tipo de exclusiones porque pese a ser la escuela una institución histórica, continúa siendo un espacio de habilitación para “constituirse en pibes ubicados en un tiempo de infancia” (Redondo, 2004)

Entonces, ¿qué lugar tendrían estas concepciones de nuevas infancias para las estudiantes del Profesorado de Nivel Inicial? Sin dudas, en las instituciones educativas hay muchos vestigios de las concepciones de infancia como sujetos a quienes hay que “completar”, sin tener en cuenta la multiplicidad de aristas en las maneras de ser niño/a. El Diseño Curricular para la Educación Superior refiere que es imprescindible dar lugar a las culturas extraescolares de los niños para, de este modo, reconocerlos como sujetos con nuevas y valiosas experiencias; pero para ello es necesario que el docente descarte un posicionamiento de saber indiscutido.

Respecto a lo expuesto, se interrogó a las estudiantes acerca de sus pensamientos sobre el tema, precisamente... ¿qué creen que es la infancia? Aquí algunas respuestas de alumnas del Profesorado de Educación Inicial (Ver anexo)

-“La infancia es la etapa más inocente en la que los niños necesitan del amor de la familia”

-“La infancia es una etapa hermosa para todos”

-“La infancia se puede definir como un mundo de alegría, inocencia, curiosidad, aprendizaje, donde el niño necesita de un adulto para poder involucrarse a medida que transcurre el tiempo con sus pares”

-“Es el momento de la vida en la que atravesamos los momentos más lindos, creativos y divertidos”

-“La infancia es un período el cual atravesamos las personas en el cual exploramos y conocemos todo lo que nos rodea”

-“Puedo definir la infancia como la primera etapa de la vida donde aprendemos conocimientos básicos de nuestros padres o personas de nuestro alrededor relacionándonos y jugando”

El nivel inicial en la Provincia de Buenos Aires: sus propósitos y su relación con la formación docente desde los documentos prescriptivos

Según el Marco General de Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires, los diseños curriculares se basan “en una concepción relacional del sujeto pedagógico”, entendiendo como prioridad los múltiples vínculos entre docente y alumno/a, constituyéndose en la escuela como educador y educandos. “La enseñanza es entendida como la práctica social de transmisión cultural para favorecer la inserción creativa de los sujetos en las culturas. Enseñar es transmitir conocimientos, prácticas sociales, normas, lenguajes y generar situaciones de aprendizaje para su construcción y reconstrucción. En este proceso no sólo se producen saberes sino modos de vincularse con el conocimiento, aspectos que sólo se aprenden en relación con otros. La apropiación y reconstrucción cultural genera nuevos sentidos y proyectos de vida; por ello, el sujeto que aprende también se transforma y construye subjetividad. Conviene advertir que suele asociarse el énfasis en la enseñanza y la revalorización de la transmisión con la transferencia lineal de contenidos en desmedro de la posición activa y constructiva del sujeto. Sin embargo, la libertad que requiere la construcción subjetiva sólo es posible en marcos culturales. La conquista de la subjetividad y del lazo social se produce, entonces, en el diálogo entre alumnos/as y docentes en torno de lenguajes, convenciones, símbolos e instrumentos de las culturas” (Marco General de Política Curricular, 2007)

La tarea docente tiene un carácter complejo, y el documento mencionado hace una referencia a su conformación identitaria: un cruce de representaciones entre el componente vocacional, el profesional y su condición de trabajador/a asalariado/a. Asimismo, es el docente quien tiene la responsabilidad de conocer el marco de documentos curriculares como herramientas de su experiencia educativa para, a su vez, tomar parte en las decisiones e intervenciones adecuadas que organicen las prácticas de enseñanza.

“En la vertiginosa y compleja sociedad actual, las intervenciones docentes necesitan ser cada vez más creativas. La búsqueda incesante de estrategias variadas, significativas y pertinentes permite reconocer que no alcanza con saber aquellos conocimientos a transmitir sino que es preciso, además, el compromiso ético de presencia y confianza en las posibilidades de todos para aprender.

En este camino juegan un papel fundamental la biografía escolar de cada educador, su formación inicial y el proceso medular de educación continua que se produce cotidianamente en el territorio de la escuela con sus pares y colegas. El saber docente, sostenido y acompañado por el Estado que garantiza el derecho a enseñar y a aprender, demanda hoy generar los espacios de producción y circulación de aquellos saberes para ubicarlo en el centro del escenario pedagógico, como parte de una comunidad profesional que destituya la aparente soledad de su acción y renueve diariamente su compromiso ético y político con la escuela.” (Marco General de Política Curricular, 2007)

La Ley 1420, de 1884, en el art. 11, establece la creación de "uno o más jardines de infantes en las ciudades donde fuera posible dotarlos suficientemente", quedando en poder de las jurisdicciones la posibilidad y decisión de crearlos. Junto con la Ley 1420, el Estado Nacional indujo la creación de jardines de infantes, anexos a las Escuelas Normales formando parte de su “Departamento de Aplicación”. El pionero fue el de la Escuela Normal de Paraná (1884) y cuya directora, Sara Eccleston, fue una de las docentes de Estados Unidos que Domingo Faustino Sarmiento trajo con el objetivo de un claro proyecto homogeneizador. En 1886 se inició la formación, a través de un curso, para maestras especializadas en kindergarten.

Según referencias históricas, en el año 1946, la ley Simini planteaba la obligatoriedad del jardín de infantes desde los tres hasta los cinco años de edad. Sin embargo en 1948 hubo una primera estructuración del Nivel Inicial en la Provincia de Buenos Aires, con una impronta cercana a la preparación para la escuela primaria y con un carácter optativo de ingreso para los alumnos (esto último fue sancionado en el año 1951 con la ley 5.650).

Posteriormente, en el año 1965 se creó la Dirección de Enseñanza Preescolar de la Provincia de Buenos Aires, cambiando su denominación en el año 1984 por Dirección de Educación Inicial. Su evolución a través del tiempo, señala que los objetivos iniciales fueron transformándose para dar importancia a los procesos formativos de la primera infancia y desde las políticas educativas también tomó notoriedad como un nivel educativo independiente de los otros.

En el año 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación considerando al nivel inicial como el primer eslabón del sistema educativo argentino y estableciendo la obligatoriedad de la sala de 5 años. En 2007 se sancionó el Diseño Curricular para la Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires, que explicita los siguientes propósitos de la Educación Inicial:

“En relación con los alumnos:

- “Asegurar el respeto de los derechos de todos los niños establecidos en las Leyes de protección de los derechos del niño, nacional 26.061 y provinciales 13.298 y 13.634.
- “Generar vínculos de afecto y confianza que les brinden seguridad en sus capacidades y deseos de aprender

“Asegurar la enseñanza de conocimientos socialmente significativos que amplíen y profundicen sus experiencias sociales extraescolares, fomentando nuevos aprendizajes.

- “Favorecer el desarrollo de sus capacidades de comunicación y expresión a través de diferentes lenguajes verbales y no verbales.
- “Promover la integración grupal y la articulación de las diferencias personales en el desarrollo de tareas de aprendizaje, en el juego y en la convivencia cotidiana.
- Integrar en la tarea educativa “sus tradiciones culturales, sus historias personales, sus estilos de vida y sus inclinaciones particulares, en el marco de la igualdad de derechos y posibilidades”.

- Favorecer el desarrollo de la propia identidad y su pertenencia a la comunidad local, provincial y nacional.

- “Ofrecer oportunidades de desarrollo de su capacidad creativa, del placer por explorar y conocer y de la participación en actividades colectivas.
- “Promocionar el cuidado preventivo de la salud y realizar orientaciones y derivaciones hacia otros organismos [...] del sistema educativo, en caso de ser necesario.
- “Promover actitudes de solidaridad, cuidado de sí mismos y de los otros, disposición al diálogo y a la resolución cooperativa de los problemas comunes.

En relación con la comunidad y los grupos familiares:

- “Integrar en la tarea educativa a los adultos responsables de cada niño, propiciando una comunicación fluida, diálogos constructivos y respeto mutuo en la búsqueda de criterios compartidos para la crianza de los niños y la tarea escolar.
- “Fundamentar argumentativamente las decisiones institucionales que favorecen la trayectoria formativa de los niños y las niñas.
- “Estrechar vínculos con toda la comunidad, incluyendo a los grupos familiares, los ex-alumnos y otras instituciones públicas, a través de espacios reales de participación y articulación de acciones, en función de los propósitos formativos del Nivel”.

En relación con los equipos de trabajo:

- “Fomentar la constitución de equipos de trabajo que participen activamente en la definición de una propuesta formativa que trascienda los límites de cada sala [...].
- “Considerar la tarea institucional como espacio de compromiso participativo que respete la autonomía de la gestión”.
- Promover “la capacitación permanente del personal para que cuente con herramientas que permitan su desarrollo profesional y el ejercicio de su tarea con una actitud responsable, comprometida y reflexiva.
- “Valorar expresamente la diversidad de modalidades y estilos de ejercer la docencia, enriqueciendo la actividad del equipo con el mejor ensamble posible de los aportes particulares, en el marco de la normativa vigente.
- “Favorecer las producciones didácticas de los docentes que permitan acrecentar la experiencia institucional en beneficio de la propuesta formativa.
- “Establecer relaciones interinstitucionales que permitan la circulación de experiencias y producciones, la construcción de proyectos que abarquen diferentes escuelas cercanas o lejanas y una mejor utilización de los recursos comunitarios.
- “Arbitrar acuerdos y estrategias para la articulación entre niveles, considerando la continuidad, la coherencia interna y la especificidad de cada nivel”

Los futuros formadores

En la provincia de Buenos Aires, se cuenta desde el año 2007 con el Diseño Curricular para el Nivel Superior, el cual fue elaborado con posterioridad al documento de discusión “Redefinición de la formación docente de Inicial y EGB”. El mismo es fruto de un proceso participativo de profesionales con diferentes recorridos académicos y especialistas de diferentes campos de conocimiento; realizándose consultas, entrevistas, mesas de discusión, observaciones, entre otros.

“Los fundamentos en que se asienta este Diseño Curricular se constituyen a partir de la intersección de dos campos pedagógicos teórico - prácticos: el que corresponde al propio currículum y el del objeto de transformación del nivel, la formación de docentes. Ambos términos cobran identidad en dicha articulación en tanto el currículum se convierte en propuesta formativa de docentes y la formación de docentes se enraíza, encauza y desenvuelve en aquel. Ambos están dinámicamente articulados y desbordan sus propias fronteras, por tratarse de manifestaciones y prácticas del campo sociocultural” (Diseño Curricular para la Educación Superior, 2007)

Según el Diseño Curricular para la Educación Superior, el núcleo fundante de la formación docente es la enseñanza. Es por ello que en su marco referencial, se expone que el docente es un sujeto substancial para transformar el sentido social de la educación pública.

En el documento curricular no se presentan aspectos a alcanzar por parte de los docentes egresados del nivel superior, sino que se incorpora una visión -que tampoco se basa en una mera enumeración de objetivos a obtener-, formulada en términos de horizontes formativos.

“La noción de **horizonte formativo** alude a esa zona de imaginación en la tensión entre un sujeto realy tendencial (si la tendencia al futuro fuera “natural”) y un sujeto deseado (siempre imposible). Como noción histórico-prospectiva, toma distancia de una mera enumeración de “competencias”, así como de la idea de **perfil de formación**, en la medida en que pone énfasis en un proceso de construcción en un campo educativo

condicionado histórica y socioculturalmente, lleno de tensiones e incertidumbres, complejo y cambiante, marcado por relaciones intersubjetivas y por encuadres institucionales, más que en la realización de una imagen ya cristalizada de antemano que se caracteriza generalmente por una serie de competencias. Por ello al proponerse horizontes formativos, el currículum posee efectos de sentido que son, fundamentalmente, efectos de producción de identidades sociales particulares.” (Diseño Curricular para la Educación Superior, 2007).

Se concibe al docente no sólo como un enseñante, sino también como un profesional de la enseñanza, como pedagogo y como trabajador cultural (transmisor, movilizador y creador cultural). “En el horizonte formativo se reconocen tres propósitos:

- El fortalecimiento de la identidad y la significación social de la profesión docente;
- La construcción del maestro/a como productor colectivo del discurso pedagógico;
- El posicionamiento activo del maestro/a como trabajador de la cultura.” (Diseño Curricular para la Educación Superior, 2007).

Además, en el Diseño Curricular se valoriza la experiencia educativa con una mirada hacia el contexto político cultural con impronta propositiva por parte de los docentes. Con claras referencias hacia la formación de nuevos maestros con actitudes y saberes crítico reflexivos; se explicita que es vital partir de un reconocimiento de los sujetos a quienes se va a enseñar, teniendo en cuenta sus características subjetivas y el contexto sociocultural ambiental en los cuales se desenvuelven. “En este sentido, la crisis social, ambiental y económica estructural ha calado hondo en la totalidad del tejido social, en donde la educación no ha quedado exenta. Se ha modificado no sólo el acto educativo, sino fundamentalmente los intereses y las ponderaciones axiológicas que la sociedad hace sobre su aporte. En este complejo entramado de relaciones cambiantes y contradictorias es en el que se construyen, simultáneamente a estos procesos, los campos simbólicos y significativos de los diversos actores sociales” (Diseño Curricular para la Educación Superior, 2007).

Biografías escolares

Con respecto a los estudiantes del nivel Superior; el documento parte de una argumentación muy importante con respecto al reconocimiento de una **biografía escolar**, propia de cada alumno/a que claramente determinaría los procesos de formación en los profesorados. Así, cada sujeto se apropia de un conjunto de pensamientos acerca de prácticas, imaginarios, condicionantes con respecto a la docencia. Estas representaciones surgen justamente de sus propios caminos transitados por las instituciones educativas: durante largos años de la escolaridad obligatoria se exponen vínculos docente/alumno; reproducciones de prácticas sobreentendidas como usuales, posicionamientos y por qué no cuestionamientos hacia la tarea docente. Cada docente en formación se va constituyendo con relación a sus “identificaciones formadoras”; se ha identificado con algún o algunos docentes, y ha negado o rechazado la imagen y la forma de desempeñar la docencia de otros. Esto permite observar cómo el **habitus** resulta de la inscripción en el cuerpo del docente de un discurso sobre la práctica docente, que desemboca en una implicación en la “naturalidad” de su rol (cf. Huergo, 1997).

Al referirse a los modos en que los estudiantes en formación experimentan sus ideas sobre la docencia, también se distinguen otros espacios sociales emergentes que intervendrían alternativamente en el desarrollo de sus subjetividades. Paralelamente, se reconoce que las nuevas generaciones de jóvenes experimentan vínculos sociales diferentes entre sí y para con otros predecesores; y al mismo tiempo una familiaridad inconmensurable con las nuevas tecnologías, con los medios de información y comunicación.

“Estas profundas transformaciones configuran el escenario en el cual se desarrolla el debate acerca de las llamadas “nuevas juventudes”, nominación que intenta dar cuenta de que existen muchas formas de ser joven y diversas maneras de dotar de significados a la condición juvenil. La condición juvenil y la juventud se refieren a relaciones sociales históricamente situadas y representadas que conforman conjuntos de significados de identidad y diferencia, inscriptos en redes y estructuras de poder” (Diseño Curricular para la Educación Superior, 2007).

Revisar las dimensiones de las trayectorias particulares podría ser un punto de partida interesante para que se analicen de qué herramientas se valdrán los docentes en el momento de educar. Con respecto a ello, se interrogó a las estudiantes acerca de su paso por el nivel inicial; siendo un punto interesante para conocer qué recuerdan de sus propias experiencias: todas las alumnas encuestadas afirmaron haber asistido al jardín de infantes –en su mayoría más de dos años –

¿Qué recuerdan de su paso por el jardín de infantes? La mayoría refirió experiencias como actos escolares, los juegos del patio, la merienda, “obsequios” que prepararon para sus familias, canciones que les cantaban las docentes y el acto de egresados.

En varias respuestas se entrevé cierta mirada de nostalgia positiva y afectiva; como por ejemplo:

- *“Muchos momentos lindos y recuerdos hermosos, y amigos que todavía tengo desde jardín. Fue una etapa de disfrutar mucho”*

- *“Recuerdo el momento de música, mi sueño, los instrumentos. Me gustaba mucho este momento donde nos recibía con una sonrisa la maestra más dulce y buena”*

- *“Recuerdo la calidez y ternura con la que nos trataban las maestras, los juegos que hacíamos, los dibujos. Fue para mí, mi etapa dorada”*

- *“Las tres señas que tuve tenían un carácter hermoso; cantábamos y jugábamos mucho”*

- *“Las hamacas en las que me divertía mucho, el tobogán, los juegos a los que jugábamos con la maestra. El cariño de la señorita y las amigas que tenía”*

- *“Tengo los mejores recuerdos de mi jardín, el acto en el que me egresé, el acto del 25 de mayo que bailamos todos juntos, la maestra era un sol nos tenía mucha paciencia y amor, nos abrazaba al llegar. Nunca me pasó de ir tan feliz en la escuela como me pasó en el jardín de infantes”*

- *“Antes del desayuno cantábamos una canción que me la acuerdo hasta ahora. El pan con dulce, el olor del té. Me acuerdo también que hicimos una obrita de teatro en la que ensayamos y nos reíamos mucho al practicarla pero que salió hermosa. Y jugar, mucho jugar. Amé a mi jardincito”*

Contexto de la exploración y propuesta metodológica

El Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 9 se encuentra en la ciudad de La Plata, capital de la Provincia de Buenos Aires. Fue creado en 1960 por R.M N° 1268/60, siendo el primer Instituto Superior de Formación Docente en Enseñanza Diferenciada en la provincia de Buenos Aires, con dependencia Técnico-docente de la Dirección de Enseñanza Diferenciada y Técnico-administrativa de la Dirección de Enseñanza Superior, Media y Vocacional.

En el año 1967 se aprobó la carrera de Magisterio Normal Superior en el Ministerio de Educación de la provincia; y a partir de 1978 se incorporó la misma a la oferta académica de formación de grado en el instituto. En ese mismo año, cambió su denominación como Instituto Superior de de Formación Docente.

Actualmente, mantiene la oferta educativa de las siguientes carreras de nivel superior: Profesorado de Educación Primaria, Profesorado de Educación Inicial, Profesorado de Educación especial (con las siguientes cuatro especialidades: sordos e hipoacúsicos, discapacidad neuromotora, ciegos y disminuidos visuales, intelectual), Psicopedagogía, Fonoaudiología. Posteriormente se incorporó el Tramo de Formación pedagógica para los niveles medio y superior.

La institución está ubicada en una zona céntrica de la ciudad de La Plata, lo que permite el acceso de estudiantes que se movilizan en diferentes medios de transporte, como colectivos de corta y media distancia, o tren.

El plan de estudios del Profesorado de Educación Inicial dura cuatro años desde el año 2007. En el presente ciclo lectivo se cuenta con cinco cursos correspondientes al primer año de la carrera: uno en turno mañana (en la franja horaria de 08:00 a 12:00 hs.), dos en turno tarde (13:00 a 17:00 hs.) y dos en turno vespertino (18:00 a 22:00 hs.); por ello se visualiza que es una carrera con matrícula elevada, muy elegida por estudiantes de esta comunidad.

La propuesta metodológica para esta indagación será de abordaje cualitativo y descriptivo.

Patton (1990) define los datos cualitativos como “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones”. Un estudio cualitativo busca comprender su fenómeno de estudio en su ambiente usual. “Los estudios cualitativos no pretenden generalizar de manera intrínseca resultados a poblaciones más amplias, ni necesariamente obtener muestras representativas; incluso, no buscan que sus estudios lleguen a replicarse. Asimismo se fundamentan más en un proceso inductivo (exploran y describen, y luego generan perspectivas teóricas)” (Sampieri, 2003).

Este tipo de estudio es exploratorio. Tratará de adquirir información sobre las apreciaciones que un grupo de alumnas seleccionado ad hoc poseen, y la importancia que asignan a la etapa infantil en su vínculo con la tarea docente en el nivel inicial. Acercarse a los significados que otorgan al jardín de infantes también sería preciso para interpretar, en algún punto, los intereses y expectativas en la elección de la carrera.

El instrumento de recolección de datos que se tomará en cuenta para el presente trabajo sería una encuesta a un universo específico: las estudiantes de primer año del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 9. En el método de encuesta, se busca que el sujeto esté implicado activamente en la provisión de informes acerca de sí mismo: las preguntas estarán formuladas con un vocabulario entendible de modo que se comprendan las preguntas y se podría tomar una encuesta piloto previa para determinar si fueron claras.

Con respecto al universo elegido, se intentará realizar un acercamiento a las imágenes de las alumnas que eligieron iniciar la carrera Profesorado de Educación Inicial.

La encuesta será de carácter semi estructurada, anónima, auto administrada y constará de 5 ítems.

Propuesta de intervención

- Incluir en el curso introductorio a la carrera (Profesorado de Educación Inicial) un taller en el que alumnos ingresantes puedan dialogar acerca de sus expectativas iniciales: brindar la posibilidad de un conversatorio con graduados recientes invitados (egresados con el mismo plan de estudios), con el fin de interactuar en este campo; de modo que puedan enriquecerse y por qué no contrastar sus opiniones con el resto.
- Utilizar el TAIN (Taller integrador interdisciplinario) para dialogar con docentes y estudiantes conjuntamente acerca de estas temáticas tratadas: principalmente para problematizar el rol del educador de Nivel Inicial y las concepciones actuales sobre infancias –futuros alumnos con quienes compartirán su tarea profesional-
- Ofertar un espacio institucional en el que se trabaje y profundice el compromiso que asume la elección de la carrera con respecto a las nuevas infancias; por ejemplo a través de un Trayecto Formativo Opcional, en el que se trabaje conjuntamente con los equipos de profesores del Campo de la práctica docente.

Anexo

- Nombre:

-Edad:.....

- Carrera:.....

-Año que cursa:.....

- Institución:.....

-Localidad.....

1) ¿Fuiste alumna de un jardín de infantes? ¿Durante cuánto tiempo?

.....
.....
.....

2) ¿Qué recuerdo podrías mencionar sobre tu paso por el jardín de infantes?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

3) ¿Con qué palabra caracterizarías y/o asociarías a los niños que concurren al jardín de infantes?

- Inocencia
- Ciudadanos
- Alegría
- Inclusión
- Juego
- Alumnos
- Contenidos

4) ¿Cuál es la función del Jardín de Infantes?

.....
.....
.....
.....
.....

5) ¿Podrías definir qué es la infancia?

.....
.....
.....
.....
.....

Bibliografía

- Alliaud, A. "La experiencia escolar de maestros 'inexpertos'. Biografías, trayectorias y práctica profesional". En: *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653)
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Ariès, P. (1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1988): "Los tres estados del capital cultural". Original en Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 30, Nov. 1979, París. Pp. 3-6.
- Cardarelli, G. y Rosenfeld, M. (2000) "Con las mejores intenciones. Acerca de la relación entre el estado pedagógico y los agentes sociales". En: Duschatzky, S. (comp.). *Tutelados y Asistidos. Programas sociales. Políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires: Paidós.
- Carli, S. (1992) "El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva". En: Puiggrós, Adriana (dir.), *Escuela, democracia y orden (1916:1943)*. Buenos Aires: Galerna
- Carli, S. (2003) "Miradas de la Infancia desde la Argentina. Los sentidos de la crisis". Jornadas Temas Emergentes, Cultura visual y Educación. Universidad Central de Barcelona
- Chaves, M. (2005): "Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea". *Ultima década n°23*, Valparaíso, diciembre 2005, pp. 9-32.
- Chaves, M. (2004): "Biopolítica de los cuerpos jóvenes: aproximación e inventario". *KAIRÓS*, Revista de Temas Sociales Universidad Nacional de San Luis. Año 8 – N° 14 (Octubre /2004)
- Cornu, L. (1998) "La confianza en las relaciones pedagógicas" en Frigerio G., Poggi M. y Korinfeld D (comp.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Noveduc.

- Diseño Curricular para la Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires (2007). Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Diseño Curricular para la Educación Superior (Niveles Inicial y Primario) de la Provincia de Buenos Aires (2007). Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Dussel, I. "Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela" en Gvirtz, Silvina (2000) *Textos para repensar el día a día escolar*, Buenos Aires: Santillana.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista, P. (2000). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Lozano, M. (2002): "Nociones de juventud" en: *Revista Última Década* N° 18.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Edit. Laertes. Selección.
- Narodowski, M. (2007) *Infancia y Poder. La conformación de la Pedagogía Moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Núñez, V. (2003) "Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. asistir". *Revista Iberoamericana de educación*. N° 33 pp. 17-35
- Propper, F. (2001) "Infancia y escuela: construcciones sociales en crisis" Buenos Aires. Disponible en: <http://www.nuestraldea.com>
- Rayou, P. "El relevo de las generaciones". En: *Propuesta Educativa* N° 31, Año 18. Buenos Aires: FLACSO – Argentina, 2009.
- Redondo, P. (2004) *Escuelas y Pobreza, entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.

-Southwell, M. (2009) "Transmisión intergeneracional. Responsabilidad adulta y formas de reconocimiento" en Guillermo Ríos (comp.) *La cita secreta. Encuentros y desencuentros entre memoria y educación*. Santa Fe: AMSAFE

-Zelmanovich, P. (2013). "Los saberes en relación con las subjetividades de niños, jóvenes y adultos". Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.