



TESINA

presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título:

**Prevención de necesidades especiales y dificultades de
aprendizaje en salas de 3 años**

Autores:

Ciccarello, Antonella Belén. IUGR-2450

Colombino, Lucía. IUGR-2451

Directora:

Lic. Marrone, Trinidad

Fecha de Presentación:

1 de marzo de 2018

PREVENCIÓN DE NECESIDADES ESPECIALES Y DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN SALAS DE 3 AÑOS

Autores:

Ciccarello, Antonella Belén.

Colombino, Lucía.

Comisión de Evaluación:

Fecha de evaluación: 1 de junio de 2018

AGRADECIMIENTOS

*A nuestras familias y amigos por el apoyo y predisposición,
a las instituciones que nos abrieron sus puertas desinteresadamente,
a todos los profesores que nos acompañaron en este camino tan apasionante y
desafiante de la Psicopedagogía
y especialmente a Trinidad por transitar este proceso junto a nosotras propiciando
intercambios enriquecedores y oportunidades de aprendizajes.*

RESUMEN

En este trabajo de investigación se pretende indagar las modalidades de accionar de los enseñantes para abordar la prevención y atención de necesidades especiales y dificultades de aprendizaje, en salas de 3 años. Para ello se recurrió a la observación de jornadas cotidianas de salas de 3 años de tres instituciones de Educación Inicial de la ciudad Rosario y la realización de entrevistas a los docentes y directivos de cada una de ellas. Los resultados obtenidos mostraron una multiplicidad de modos de abordar esta tarea pudiéndose identificar mayormente dos posturas, aquellas que piensan en acciones tendientes a acompañar las trayectorias de todos los niños y niñas para ofrecer oportunidades de desarrollo pleno y aprendizajes saludables; y aquellas que despliegan acciones cuando existe sospecha de alguna problemática en el desarrollo y aprendizaje de un niño.

ÍNDICE GENERAL

Introducción	4
Antecedentes	9
Objetivos	12
Aclaraciones acerca de las diferencias con respecto al proyecto original	12
Diseño metodológico	13
Capítulo 1. Educación Inicial en Argentina: historia y sentidos	16
1.1 Recorrido histórico y político de la Educación Inicial en Argentina	16
1.2 Particularidades de la trayectoria del Nivel Inicial en la Provincia de Santa Fe	22
1.3 Múltiples sentidos de la Educación Inicial	23
Capítulo 2. Propuestas educativas para la primera infancia: posibles entrecruzamientos entre desarrollo y aprendizaje. Tarea compartida entre enseñantes y familias.	29
2.1 Múltiples concepciones acerca del desarrollo de las infancias	29
2.2 Especificaciones acerca del desarrollo en niños de entre los 2 y 4 años	33
2.3 Concepciones y posicionamientos acerca del aprendizaje y sus problemas	43
2.4 Necesidades educativas especiales, un concepto para repensar	47
2.5 Función enseñante en la Educación Inicial, cruces entre el hacer y el ser	52
2.6 Implicación de las familias en las instituciones de Educación Inicial	59
Capítulo 3. Prevención. Concepciones y accionar docente e institucional	69
3.1 Decires acerca de la prevención	69
3.2 Acciones para prevenir necesidades especiales y dificultades de aprendizaje	72
A modo de conclusión	81
Bibliografía	86
Apéndice	97
Observaciones	97
Entrevistas	153
Proyecto de investigación	243
Curriculum Vitae	254

INTRODUCCIÓN

La Convención sobre los derechos del niño (1990), asegura que la educación en condiciones de igualdad de oportunidad constituye un derecho para todos los niños y niñas. Por lo tanto, concierne a los adultos promover y proteger los derechos de las infancias, asegurando que no sean vulnerados. En nuestro país es la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) la que reglamenta el cumplimiento de este derecho y tanto la ley nacional de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes 26.061 (2005) como la provincial 12.967 (2009) reconocen el derecho a una educación pública, gratuita, que atienda a su desarrollo integral, respetando el desarrollo máximo de su competencias individuales.

En Argentina la oferta de Educación Inicial está destinada a los niños y las niñas de 45 días a 5 años siendo las salas de 4 y 5 años obligatorias. Según datos de Unicef, en la actualidad 96% de los niños y las niñas de 5 años, 81% de 4 años y 54% de 3 años asisten a nivel inicial, mientras que el nivel de cobertura de las salas de 2 y salas maternales es inferior al 10% (Unicef, 2016). Esto muestra que los niños y las niñas transitan por instituciones previas al comienzo de la enseñanza sistemática y que existe la posibilidad de trabajar para un ingreso oportuno a los aprendizajes formales que se presentan en la educación primaria.

Asistir a Educación Inicial es un derecho y permite aumentar las oportunidades de aprendizaje futuras de los niños y las niñas, podría significar una diferencia en el desarrollo de estos y la reducción de las disparidades sociales. Las experiencias alfabetizadoras facilitan la adquisición de conocimientos y habilidades de lenguaje generales, primero en la oralidad y que luego se capitalizan para aprender a leer, escribir y desplegar el pensamiento abstracto. Asimismo, el juego promueve el desarrollo cognitivo, la imaginación y la socialización (Unicef, 2016). Las instituciones de Educación Inicial podrían pensarse como una de las primeras instituciones extrafamiliares a la que pertenecen las infancias, siendo este el primer contacto con situaciones de enseñanza-aprendizaje planificadas, atravesadas por una realidad grupal, donde se debería propiciar un encuentro placentero con los otros y el aprendizaje, donde este sea posible y se amplíe el mundo simbólico de los niños y niñas.

Dentro de la Ley de Educación Nacional (2006), en el artículo 20, se reconocen entre los objetivos de la Educación Inicial promover el aprendizaje y desarrollo de los niños de 45 días a 5 años y prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje. La problemática elegida para esta investigación gira en torno a conocer las

modalidades en que se cumple este último objetivo en las instituciones que atienden a niños y niñas de 3 años.

Si bien se trabajará respetando la terminología que plantea la Ley de Educación Nacional (dificultades de aprendizaje y necesidades especiales), a lo largo del desarrollo del presente trabajo, se incluyen aportes teóricos que amplían las posibilidades de pensar y concebir de otros modos dichos conceptos.

En sus orígenes la Educación Inicial estuvo impregnada por un carácter asistencial, vinculada a la función de guardería para cubrir los requerimientos básicos del cuidado de las infancias debido a la incorporación de la mujer a la esfera laboral (Denies, 1997). Paulatinamente, se fue reconociendo la primera infancia como momento en que se crean las bases para el desarrollo cognitivo, físico, social y emocional, con un papel crucial en el desarrollo integral de los niños y niñas, en la configuración de sus posibilidades futuras y en su constitución subjetiva (Unicef, 2011). La Educación Inicial se constituyó como una etapa educativa con características propias y un tiempo propicio para pensar intervenciones tendientes a acompañar el desarrollo, brindar oportunidades y prevenir. No obstante, veremos a partir de los datos recogidos en dicha producción, que el carácter asistencial que dio origen a la Educación Inicial persiste en las prácticas áulicas y en los decires de los docentes.

Sabemos que durante los primeros años de vida existe un acelerado proceso de crecimiento y desarrollo en varias dimensiones (física, motora, psicológica, intelectual, socioemocional) en las que se asentará todo el desarrollo posterior (Cuestas, Polacov y Vaula, 2016). Especialmente, el cerebro del niño está en vías de organización, las conexiones neuronales se forman en mayor cantidad y hay mayor plasticidad que en otras etapas de la vida (Caputo & Gamallo, 2009; Tibisay Echenique & Fermín, 2011). Por otro lado, en los primeros años, se da un proceso de libidinización y narcisización que constituyen el aparato psíquico, a partir de la relación inicial construida entre el niño y las figuras principales de crianza se genera una realidad que para el niño es la única existente; esta actividad psíquica se complejiza y enriquece a medida que ingresan otros sujetos y espacios, como las instituciones de Educación Inicial, que permiten potenciar el pensamiento y el aprendizaje (Schlemenson, 1997). Por los motivos mencionados anteriormente, vinculados con las características del desarrollo de las infancias que asisten al Nivel Inicial, consideramos de suma importancia repensar las características de las ofertas pedagógicas destinadas a los niños y niñas que asisten a sala de 3 años. Asimismo, entendemos que la Psicopedagogía se posiciona como disciplina capaz de aportar una mirada preventiva y promotora de salud en los ámbitos educativos y,

particularmente, en la primera infancia. En este sentido, consideramos que es necesario reflexionar en torno a los contextos en los que desarrollan las infancias. Si bien el desarrollo tiene una dinámica interna, la forma que toma esa dinámica es inseparable del contexto cultural en el que está inmerso el sujeto en desarrollo (Candia, 2006).

Los objetivos de la educación inicial, es decir, propios de una institución educativa, son próximos a los objetivos del desarrollo que acontecen en el contexto familiar. Sin embargo, consiste y se diferencia, precisamente, por la inclusión de una acción educativa profesional, reflexiva e intencionada (Paniagua & Palacios, 2005). Enseñar en el Educación Inicial refiere a todo el conjunto de acciones que despliega el adulto, enseñante, para que el niño y la niña crezcan en un ambiente seguro y enriquecedor, que potencia el desarrollo en sus diferentes dimensiones, acompañar en la construcción de significados culturales y ofrecer experiencias para ampliar las construcciones de conocimiento del mundo físico y social (Violante, 2001). La Educación Inicial favorece en los niños y niñas aprendizajes oportunos y pertinentes a sus características, necesidades e intereses, (Bases curriculares de la educación parvularia Chile, 2005); tiene por objetivo tanto el aprendizaje como el desarrollo del niño y la niña en todas sus facetas, aunque no se pretende acelerar procesos, sino facilitar el progreso singular del niño (Gutierrez Cuevas, 1995).

Por otro lado, dentro de la mencionada Ley de Educación Nacional (2006), la Educación Inicial es el único nivel en el cual se plantea explícitamente, como objetivo, la necesidad de propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo. Esto se debe tanto por la importancia de la familia en estas edades, como por la necesidad de cierta coordinación entre los dos principales contextos de desarrollo de las infancias: la casa y la institución de Educación Inicial (Paniagua & Palacios, 2005).

Decidimos centrar la mirada en la prevención porque de este modo se trabaja para evitar el malestar en aquellos sujetos que pueden presentar problemas en el aprendizaje. Consideramos que un abordaje preventivo desde la Educación Inicial consiste en acciones educativas tendientes a desarrollar las capacidades de los niños y niñas, ofrecer situaciones y provocar experiencias con las cuales irán descubriendo el mundo y construyendo su conocimiento (Milla, 2006). Asimismo, consiste en acompañar el desarrollo singular, para que sientan el medio escolar como acogedor, para que puedan disfrutar de la vida en grupo, mostrar curiosidad por los aprendizajes y ser suficientemente autónomos física y psicológicamente (Paniagua & Palacios, 2005). Por lo tanto, una mirada preventiva en la Educación Inicial incluye, también, la posibilidad de

observar, comprender y aportar una mirada atenta a las problemáticas particulares que puedan presentar los sujetos en su desarrollo o en sus aprendizajes y poder realizar una evaluación e intervención pertinente y oportuna. Aunque la prevención debe ser tenida como objetivo prioritario de toda orientación escolar y profesional, si alguna etapa es óptima para ello es precisamente ésta en la que los niños llegan a la institución de educación por primera vez (García Nieto, 1995).

Elegimos escuchar la voz de los enseñantes de las instituciones de Educación Inicial y conocer las acciones que despliegan en la cotidianeidad para dar respuestas a las problemáticas y abordar la temática de la prevención, porque son ellos a los que la sociedad ha delegado la responsabilidad de proporcionar experiencias e interacciones con el mundo social y físico de forma ajustada a las sucesivas edades que abarca la Educación Inicial, acorde a lo que se conoce sobre el desarrollo temprano, con experiencias educativas estimulantes para que los niños desarrollen las potencialidades que poseen y lograr una creciente autonomía (Paniagua & Palacios, 2005).

La elección del tema de este trabajo de investigación estuvo atravesada por interrogantes que se fueron creando a lo largo del recorrido universitario y las instancias de prácticas, que nos motivaron a conocer y analizar el accionar docente y de las instituciones de Educación Inicial. Especialmente nuestro interés gira en torno a las acciones tendientes a la prevención de necesidades especiales y dificultades de aprendizaje en salas de 3 años.

Reconstruyendo el camino que nos llevó a esta elección podemos mencionar el ingreso a la carrera y la presentación de los ámbitos en los cuales se puede desempeñar un psicopedagogo entre los cuales se mencionaba la psicopedagogía preventiva que, según la ley que rige nuestro accionar, corresponde a la esfera de acción que investiga, estudia y propone condiciones propicias para un aprendizaje apropiado individual y grupal en todas las situaciones de aprendizaje (Ley 9970, 1986). Asimismo las experiencias de prácticas en las cuales estuvimos en relación con niños y niñas que, habiendo pertenecido a instituciones de educación desde el Nivel Inicial, llegaban a consultar por un problema en el aprendizaje cuando el mismo ya estaba instalado y su entramado era complejo, nos motivó a pensar en la trascendencia de un enfoque preventivo en Psicopedagogía.

Luego de haber mencionado los principales ejes que se desarrollarán a lo largo de este trabajo, es importante aclarar que esta investigación es de carácter cualitativa, busca comprender e intenta recuperar en su análisis la complejidad de las subjetividades e

instituciones en sus modos de ser y hacer en el medio que lo rodea (Sabino, 1996). Para acercarnos al problema se realizaron dos estudios. Para el estudio 1 se recurrió a la realización de observaciones de las jornadas habituales de las salas. Para el estudio 2 se realizaron entrevistas semi-estructuradas a docentes y directivos de instituciones de Educación Inicial tanto en el ámbito de educación formal como no formal.

Decidimos contextualizar esta investigación en tres instituciones que, trabajando todas con niños y niñas de 3 años, presentan realidades diversas, dado sus lugares de emplazamiento y la población que tiene acceso a ellas. Nos acercamos al fenómeno de estudio contando con perspectivas y múltiples estilos de abordaje para cada contexto, atravesados por distintas gestiones y modalidades de trabajo, diferentes entramados familiares y construcción de redes con otras instituciones. La inclusión de una institución de educación no formal dedicada a la atención de niños y niñas menores de 4 años se debió al interés por acercarnos a sectores vulnerados de nuestra sociedad y a aquellos sujetos que en sus primeros años de vida encuentran oportunidades restringidas para un desarrollo pleno (cuestiones económicas, precarización de viviendas, dificultad de acceso de sus cuidadores al trabajo formal).

Hemos hecho el esfuerzo por explorar instituciones que atienden a poblaciones con características socio económicas diversas, porque sostenemos que nuestra disciplina aún necesita no restringir el abordaje a un solo sector de la sociedad. Es necesario acercarnos a las realidades que atraviesan las instituciones tanto aquellas que se encuentran emplazadas en zonas vulnerables, como aquellas que cuentan con mayores recursos económicos, para democratizar la disciplina y no convertirla en una disciplina “elitista”.

ANTECEDENTES

Con respecto a estudios sobre el abordaje de la prevención de necesidades educativas especiales y dificultades de aprendizaje en instituciones de Educación Inicial se observan diferentes perspectivas, algunas más cercanas a la estimulación de funciones específicas como modo de prevenir dificultades en la escolaridad, otras desde un abordaje más integral de programas de prevención y promoción del desarrollo y otras que analizan los efectos que tiene el hecho de asistir a una institución de Educación Inicial o la calidad de la misma sobre el desarrollo.

Caputo y Gamallo (2010) demuestran que el proceso por el que los alumnos de nivel primario se apropian del lenguaje escrito, es más exitoso en los niños que han recibido estimulación deliberada de sus capacidades cognitivas, presentando mejores resultados en pruebas de reconocimiento de letras, conciencia silábica, lectura y escritura de palabras y pseudopalabras, comprensión de palabras, frases y textos. A su vez, comparando con niños que ingresaron a la institución a los 5 años, presentan mejor rendimiento aquellos que han asistido a instituciones de Educación Inicial antes de los 5 años aunque no hayan recibido una estimulación específica. Desde la perspectiva de la neuropsicología del aprendizaje y la teoría cognitiva, en dicho estudio, sostienen que la clave del éxito en el aprendizaje inicial de la lectura está en el desarrollo, durante la etapa previa a la escolaridad, de algunos procesos cognitivos y verbales fundacionales para este aprendizaje, tales como: conciencia fonológica, memoria verbal, asociación visual-semántica, asociación sonidos y letras, entre otras.

Valenzuela, Ruiz y Delgado Ríos (2010) afirman que los niños de habla castellana con riesgo de presentar dificultades de aprendizaje, pueden aprender óptimamente y mejor la lengua escrita desde edades tempranas, si reciben una enseñanza adecuada, es decir, la instrucción sistemática en habilidades lingüísticas y metalingüísticas; dando importancia a la intervención temprana, explícita y programada de la lengua escrita como una buena herramienta de prevención de las dificultades de aprendizaje. Analizando los efectos de un programa de intervención psicoeducativa del lenguaje escrito desde los cinco a los siete años en sujetos con riesgo de presentar dificultades de aprendizaje concluyen que estos sujetos tienen un mejor rendimiento en lectoescritura que aquellos que no son instruidos con el programa de intervención y siguen los objetivos del currículo oficial.

Lázaro et. al. (2009) manifiestan posteriormente a la aplicación de un programa de actividades de juego y cuento en una institución preescolar que estas actividades

permiten garantizar el desarrollo de la actividad voluntaria como la formación psicológica central de esta edad. El artículo enfatiza la importancia de las medidas preventivas desde las edades tempranas a través de las actividades específicas que garantizan el desarrollo psicológico y neuropsicológico positivo de los niños. Mencionan la importancia de incluir en el nivel preescolar la actividad de juego como parte fundamental de la actividad pedagógica y que se desarrolle con todos los medios posibles. Después de la aplicación del programa de juego y cuento se observó: incremento de la atención de los niños, mayor comprensión y retención de la información del cuento, mayor seguridad del niño durante las actividades, mejoría en el respeto de reglas y mejores resultados en pruebas de dibujo, memoria auditiva y visual, categorías, entre otras.

Pérez López et al. (2012) presentan la importancia y necesidad, desde el ámbito de la atención temprana, de poner en marcha programas de prevención primaria orientados a promocionar el desarrollo infantil y el ajuste familiar y escolar. Los resultados ponen de manifiesto la eficacia de este tipo de servicios que sirven para prevenir y promocionar el desarrollo de los niños desde sus primeros años de vida y para favorecer el ajuste familiar y escolar, ya que indican un progreso mental y psicomotor de los niños, entre el principio y el final del curso escolar, además de un mejor nivel de desarrollo inicial en los niños y las familias. Es decir, demuestran la eficacia de la prevención primaria en las Escuelas Infantiles desde el enfoque de la Atención Temprana.

Díaz Herrero y Martínez Fuentes (2009) afirman luego de la aplicación de su programa de prevención y promoción del desarrollo infantil, que tuvo como principal objetivo optimizar los principales contextos de desarrollo del niño en estas edades (la familia y la escuela), que la prevención primaria debería ser uno de los objetivos principales de cualquier actuación dirigida a la población infantil, dado que posibilita la detección temprana de posibles alteraciones del desarrollo. Mencionan además, que una segunda aplicación de este programa, radica en la necesidad de crear contextos (familia y escuela) sensibles a las necesidades y capacidades del niño en cada momento de su desarrollo. Concluyen en que diversas capacidades cognitivas son sensibles al impacto de la estimulación, basada ésta en la mejora de la calidad estimular, y por lo tanto pueden beneficiarse de este tipo de intervenciones.

Seguel et al. (2012) comprobó que asistir a instituciones de Educación Inicial en Chile desde los 85 días no tiene un efecto distintivo sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños pero asistir a instituciones de Educación Inicial desde de los tres años de edad tendría un efecto positivo en el desarrollo infantil. Los niños que comenzaron a recibir educación preescolar desde los tres años rinden significativamente mejor en el inventario

del desarrollo de Battelle (screening de área personal/social, adaptativa, motora, comunicativa y cognitiva), que aquellos que asistieron desde los 85 días y tienden a rendir mejor que sus pares que a esa edad aún no recibían atención preescolar. Además, los niños que a los cuatro años de edad todavía no asistían a ninguna institución tienden a rendir levemente peor que sus pares que sí asisten. Estos resultados avalan el efecto positivo de recibir Educación Inicial desde los tres años de edad.

Gardinal-Pizato, Marturano y Fontaine (2012) afirman que asistir a educación infantil impacta de manera positiva en las trayectorias escolares y en el rendimiento en educación básica de los niños, independientemente de la clase social de origen. Estos beneficios se relacionan con el acceso a la Educación Inicial no presentando diferencias entre aquellos que asistieron un año o dos de esta.

Herrera Gabarini et al. (2004) alegan que el desarrollo integral del niño está fuertemente influenciado por las experiencias cotidianas que le ofrecen los ambientes donde le corresponde vivir y que la calidad de cada uno de estos ambientes tiene un impacto en el desarrollo. Muestran los resultados de un seguimiento que evalúa en el período preescolar los ambientes educativos familiar y escolar para establecer su posterior efecto sobre el desempeño escolar en primer ciclo de enseñanza básica. Afirman que la calidad educativa del centro tiene efectos explicativos persistentes en el desempeño posterior del niño en primer ciclo básico, la calidad del centro preescolar mantiene e incluso aumenta su importancia explicativa para el desarrollo del niño. Quedaría demostrado que una educación de calidad sería capaz de suplir algunas carencias de la calidad educativa familiar y producirá una mayor equidad.

Herrera Gabarini et al. (2001) demostraron, luego de estudiar la calidad educativa de diferentes centros preescolares y su efecto en el desarrollo infantil, que la calidad del centro preescolar al que asiste el niño aporta cerca de la mitad de la contribución de la familia al desarrollo. La calidad corresponde tanto a aspectos estructurales como por ejemplo cantidad de niños por adulto, material disponible en las salas, como del proceso: clima afectivo en las salas, y otras características como las expectativas de los educadores hacia el desarrollo, su formación. Basándose en numerosas investigaciones previas afirman que una buena calidad educativa influye de manera decisiva en el desarrollo. Luego de la realización de su estudio, afirman que la forma de organización de los centros y todo lo estudiado con respecto a la calidad tiene impacto substancial en el desarrollo. Concluyen en que el ambiente familiar es el que mejor predice el desarrollo infantil, seguido en forma importante por el centro educativo.

Finalmente, hemos podido ver que la problemática de la prevención en las instituciones de Educación Inicial ha sido estudiada, principalmente, en relación con la aplicación de programas. Sin embargo, nos interesó estudiar la problemática haciendo foco en cómo los docentes y las instituciones con sus acciones cotidianas llevan a cabo un trabajo vinculado con la prevención de necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.

OBJETIVOS

Objetivo general:

Investigar las modalidades en que se cumple, en las salas de 3 años, el artículo 20 inciso i de la Ley de Educación Nacional 26.206 (prevención y atención de necesidades especiales y dificultades de aprendizaje)

Objetivos específicos:

- Observar el desarrollo de las jornadas de sala de 3 años.
- Analizar los decires de docentes de salas de 3 años acerca del desarrollo y la prevención de necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.
- Describir las acciones que realizan los docentes de salas de 3 años para prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.
- Describir las acciones que se realizan a nivel institucional para prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.
- Indagar la presencia de equipos profesionales en las instituciones para abordar la tarea de prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.

Aclaraciones acerca de las diferencias con respecto al proyecto original

Se ha producido una modificación en el planteo del objetivo general y se han incluido objetivos específicos. Esto se debió principalmente a que consideramos que los términos utilizados no eran acordes para conceptualizar aquello que nos propusimos indagar; resultando los nuevos términos más precisos. Este proceso de cambio estuvo ligado a las afectaciones producidas por la profundización teórica, la actualización de antecedentes, el ingreso al campo y el encuentro con las instituciones y los sujetos que

trabajan en ellas, que permitieron ampliar las categorías posibles para indagar el problema de investigación.

Este replanteo de los objetivos es posible dado que nuestra investigación tiene carácter cualitativo. Tal como sostienen Hernández Sampieri, et al. (2008) las investigaciones cualitativas son flexibles y abiertas, las fases del proceso investigativo no son lineales ni secuenciales, se traslapan y pueden ir surgiendo modificaciones, dado que las distintas etapas son acciones para adentrarnos en el problema de investigación. Esto hace posible que a lo largo de la indagación el problema se vaya consolidando, precisando o modificando de acuerdo a la recogida y evaluación de los datos.

DISEÑO METODOLÓGICO

En virtud de la naturaleza del objeto de estudio de característica social, cultural, atravesada e históricamente constituida, se realizará un análisis cualitativo dado que el mismo se enfoca en “comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde las perspectivas de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista, 2006, p. 364). En este tipo de análisis, cobra importancia la teoría en diálogo con las interpretaciones del investigador y los materiales empíricos. Además, este tipo de investigaciones permite diseños más flexibles dado que hay cuestiones que pueden ser definidas de antemano, y otras no pueden definirse con anticipación y deberán ser decididas a lo largo del proceso de investigación (Marradi, Archenti & Piovani, 2007).

El trabajo de campo suele referirse al período y modo que la investigación cualitativa dedica a la generación y registro de información. En nuestro caso, el trabajo de campo se desarrolló en tres instituciones que trabajan con niños de tres años: dos pertenecientes al sistema formal de Educación Inicial, una de ellas de gestión pública y una de gestión privada, y una institución caracterizada por ser de educación no formal (se categoriza de este modo dado que su accionar no está supervisado por el Ministerio de Educación sino por otras secretarías siendo posible enmarcarla en el artículo 24 y 112 de la Ley de Educación Nacional); todas pertenecientes a la ciudad de Rosario.

En los estudios cualitativos el tamaño de la muestra no es importante desde una perspectiva probabilística puesto que el interés no es generalizar los resultados a una población más amplia, dado que lo que se busca en una investigación de enfoque cualitativo es profundidad, por lo que se recurre a casos que ayuden a entender el fenómeno de estudio y a responder a las preguntas de investigación (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista, 2006). En este trabajo, la muestra consta de:

una sala de 3 años en cada institución (con un promedio de 21 niños por sala), las docentes a cargo de cada sala y el directivo de cada institución. Este tipo de muestra corresponde a muestra por conveniencia ya que incluye los casos disponibles a los cuales poseemos acceso.

Con el propósito de concretar los objetivos planteados, se desarrollaron dos estudios:

Estudio 1

Con este estudio se pretende abordar los objetivos de observar el desarrollo de las jornadas de salas de 3 años, y describir las acciones que realizan los docentes y las instituciones para prevenir y atender las necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.

Se realizaron observaciones de tres jornadas completas en cada institución sumando 28 horas de observación. La observación es un procedimiento de recopilación de datos que consiste en utilizar los sentidos para observar hechos y realidades sociales presentes y a los sujetos en el contexto real en donde desarrolla normalmente sus actividades (Ander-Egg, 2013). Para Marradi, Archenti y Piovani (2007) es el modo de establecer algún tipo de contacto empírico con los objetos/sujetos/situaciones de interés a los fines de su descripción, explicación o comprensión. Se ha optado por una observación participante: “presenciar de manera directa un fenómeno en su ambiente natural, sin manipularlo” (Marradi, Archenti & Piovani, 2007, p. 171) En cuanto al registro se optó por anotaciones descriptivas de lo que sucedía quedando un registro narrado y anecdótico.

Los participantes fueron una sala de 3 años en cada institución (con un promedio de 21 niños por sala) y las docentes a cargo de cada sala (5 docentes en total).

Estudio 2

Con este estudio se pretende abarcar los objetivos de: analizar los decires de docentes de salas de 3 años acerca el desarrollo y la prevención de necesidades especiales y dificultades de aprendizaje. Describir las acciones que realizan los docentes y las instituciones para prevenir y atender las necesidades especiales y dificultades de aprendizaje. Indagar la presencia de equipos profesionales en las instituciones para abordar la tarea de prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.

Se realizaron 8 entrevistas (3 directivos y 5 docentes). La entrevista es una conversación entre dos personas, un sujeto en posición de entrevistador y un sujeto en posición de informante. Se caracteriza por ser dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con cierta línea argumental del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación. (Marradi, Archenti & Piovani, 2007). La entrevista es de gran utilidad cuando se busca acceder a la perspectiva de los actores. En esta investigación se ha optado por realizar entrevistas semi-estructuradas dado que se plantearon preguntas con anticipación pero siendo flexibles a la inclusión de tópicos emergentes, además, se han realizado preguntas específicas para cada institución, derivadas de interrogantes generados en las observaciones.

Los ejes temáticos fueron los siguientes:

- Pautas del desarrollo, identificación de problemas en el mismo, acciones docentes para abordarlo.
- Relaciones que establece la institución con la familia y viceversa y su aporte a la prevención de dificultades de aprendizaje y necesidades especiales.
- Conocimiento en relación con los objetivos que plantea la Ley de Educación Nacional para la Educación Inicial y el abordaje del objetivo objeto de esta investigación.
- Conceptualización de categorías-ejes: prevención, necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.

La totalidad de las entrevistas han sido grabadas, con permiso anticipado de los entrevistados, y se han transcrito literalmente.

En lo que se refiere al análisis de los datos, las unidades de contenido se separarán según un criterio temático, la identificación de unidades de análisis seguirá un proceso mixto (categorías definidas a priori y otras elaboradas a partir del material recopilado), y se conocerán las relaciones existentes entre cada una de las partes, con la intención de reconstruir el significado global. Es una actividad que implica un conjunto de manipulaciones, transformaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el fin de extraer significados relevantes para el problema de investigación (Rodríguez Sabiote, 2003).

.CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN INICIAL EN ARGENTINA: HISTORIA Y SENTIDOS

1.1 Recorrido histórico y político de la Educación Inicial en Argentina.

La Educación Inicial, tal como la define la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006), constituye una unidad pedagógica y comprende a los niños y niñas desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad inclusive. Es, entonces, una etapa educativa.

Los fundamentos que dieron origen y sostienen la Educación Inicial fueron: el conocimiento de los efectos que sobre el ulterior desarrollo de la personalidad del sujeto tienen las experiencias de sus primeros años de vida, la concepción de educación permanente para el desarrollo de capacidades para enfrentar nuevos aprendizajes y la perspectiva de derecho. Sumado a los cambios en la estructura laboral, la urbanización y la incorporación de la mujer en el circuito productivo (Penchansky de Bosch, 1997).

Según lo que plantean los autores Pineau y Fernández (2010) el inicio de la Educación Inicial en Argentina se puede ubicar en la ciudad de Buenos Aires, cuando el 7 de agosto de 1779 el virrey Vertiz fundó la Casa de Niños Expósitos destinada a atender a los niños abandonados, siendo ésta la primera institución, dentro del espacio público, que se encargó del cuidado de las infancias. En 1822, una ley de reforma del clero determina la desaparición de la Hermandad de la Caridad, encargada de dicha institución y se crea, en 1823, por iniciativa de Bernardino Rivadavia, la Sociedad de Damas de Beneficencia, esto se constituye en un hito que desplaza la función de cuidado, de las instituciones religiosas hacia las asociaciones de la sociedad civil, junto al Estado (Rodríguez Villoldo, 2017).

Quien comenzó a diseñar un sistema educativo integrado fue Sarmiento, inspirado en sus viajes por Europa y Estados Unidos. En su libro Educación Popular publicado en 1848, Sarmiento describe instituciones para la primera infancia: las Cunas públicas y las Salas de Asilo francesas. Las Cunas públicas atendían niños desde los 18 meses hasta los dos años de edad y las Salas de Asilo a niños desde los 2 hasta los 7 años, se las presenta como: “un hecho conquistado por la civilización y entra por lo tanto en el dominio de la educación popular (...) Su objeto es modificar el carácter, disciplinar la inteligencia para prepararla para la instrucción y empezar a formar hábitos de trabajo, de atención, de orden y de sumisión voluntaria” (Sarmiento, citado en Pineau y Fernández, 2010).

En febrero de 1870, Juana Manso, impulsó la creación del primer jardín de infantes, subvencionado por el Estado, en la Ciudad de Buenos Aires, en el que se introdujo el

método froebeliano bajo la dirección de Fanny Word. El currículum de estas primeras escuelas-jardines estaba orientado hacia las actividades musicales, los juegos gimnásticos, el baile, propuestas que fortifiquen el cuerpo y la preparación para comprender las relaciones de la sociedad. Así se sentaron las bases de la Educación Inicial enfatizando la importancia de que el Estado asumiera la responsabilidad de la educación desde la más temprana edad, como modo de transformar las costumbres y los hábitos familiares (Rodríguez Villoldo, 2017).

En 1875, se sancionó la ley de educación de la provincia de Buenos Aires que estipulaba, como función de los Consejos Escolares de Distrito, la creación de escuelas y de jardines de infantes. Luego en 1885, se funda en la ciudad de La Plata el primero de ellos. A su vez, el artículo 11 de la Ley 1420 de 1884, de jurisdicción en la Ciudad de Buenos Aires y en los territorios nacionales, en el artículo 11, establecía la creación de “uno o más jardines de infantes en las ciudades donde fuera posible dotarlos suficientemente”, quedando de esta manera en manos de las jurisdicciones la posibilidad y decisión de crearlos (Ministerio de Educación de la Nación, 2011).

Junto con la Ley 1420, el Estado nacional impulsa la creación de jardines de infantes anexos a las Escuelas Normales. El primero de ellos fue el de la Escuela Normal de Paraná, creado en 1884 y cuya directora, Sara Eccleston, fue una de las maestras traídas al país por Sarmiento desde Estados Unidos. Con ella se inicia, en 1886, la formación, a través de un curso, para maestras especializadas en kindergarten. Las primeras profesoras egresaron en 1888 con el título “Profesoras de Jardín de Infantes”. Los primeros lineamientos que se establecieron fueron: trabajo manual, el trabajo artístico y la incorporación de hábitos y normas de convivencia como ejes para estructurar la tarea (Pineau y Fernández, 2010).

En la etapa de organización de la Educación Inicial en nuestro país, se destaca la labor de Rosario Vera Peñaloza, quien se dedicó a estudiar en profundidad la teoría froebeliana y montessoriana. Realizó las adaptaciones de los Dones de Froebel, materiales especialmente diseñados para que por medio de la ejercitación manual los niños aprendan distintas nociones, proponiendo para ello el uso de elementos de deshecho. De este modo se incentivó el trabajo manual de las docentes las que elaboraban el material entendiéndolo como objeto pedagógico y motivador de aprendizajes (Pineau y Fernández, 2010).

En 1902 Pablo Pizzurno, inspector de enseñanza secundaria, convocó a un congreso a todos los inspectores de Escuelas Normales, regentes, rectores de Colegios

Nacionales y profesores delegados por cada instituto, para debatir la edad escolar. La conclusión a la que se llegó fue que la edad escolar debía empezar a los siete años. De este modo, la Educación Inicial quedaba por fuera de la educación formal (Rodríguez Villoldo, 2017).

En 1905, Leopoldo Lugones envía a las escuelas Normales una consulta acerca de los rendimientos alcanzados por los niños que llegaban a la primaria y previamente habían asistido al jardín. Todas las Escuelas Normales aseguraron que los niños que habían pasado por el jardín “eran inferiores en mentalidad y generalmente eran los rezagados, los fracasados, sin contar los casos de indisciplina” (Mira López & Homar de Aller, citado en Rodríguez Villoldo, 2017). Lugones encarnó allí uno de los discursos más fervorosos en torno a la necesidad de cerrar los jardines, argumentando lo innecesario y perjudicial de su existencia.

A pesar de estas críticas, en las primeras décadas del siglo XX, el Estado comienza a intervenir en algunas de las problemáticas sociales de las infancias. En materia legislativa se sancionan dos leyes, la Ley 10.903 del Patronato de Menores y la Ley 11.317 del Trabajo de Menores y Mujeres. Esta última, sancionada en 1924, además de prohibir explícitamente el trabajo de menores de 12 años de edad y de regular el trabajo de las mujeres, plantea alternativas para la madre trabajadora. En el capítulo III, bajo el título “Protección a la maternidad”, se establece que las empresas deben destinar salas maternales para los hijos menores de dos años de las madres obreras. Si bien la atención está puesta en el derecho de las madres trabajadoras, con esta ley aparece un antecedente de la guardería y del Jardín Maternal (Rodríguez Villoldo, 2017).

Durante la década del 30, se crearon jardines en el interior del país y tomó impulso la corriente de Escuela Nueva. En 1935 se creó la Asociación Pro-Difusión del Kindergarten, por medio de la cual se formaliza ante el Estado el pedido de creación de instituciones educativas para la primera infancia. En forma simultánea, la asociación comenzó a dictar cursos para formar maestras. En 1944, la Asociación Pro-Difusión del Kindergarten obtuvo el apoyo del entonces Secretario de Trabajo y Previsión, Juan Domingo Perón, para la creación de jardines de infantes en las fábricas (Ponce, 2006).

La Ley Simini de 1946 plantea la obligatoriedad del jardín de infantes desde los tres hasta los cinco años y organiza la Rama Inicial de la Provincia de Buenos Aires. Esta ley insta la educación pre-escolar, gratuita y obligatoria, lo que llevó a la creación de jardines de infantes en la provincia de Buenos Aires, esto permitió que el nivel asumiera un lugar protagónico en el sistema educativo. La ley establecía un ciclo básico

educacional gratuito y obligatorio para todos los niños de 3, 4 y 5 años, y cuyo fin primordial era proteger, asistir y favorecer el desarrollo integral -físico, moral, intelectual y estético- de todos los niños sin distinción de credo, raza ni condición social de acuerdo a los principios froebelianos y montessorianos. Es destacable que una de las consideraciones de esta ley se refiere a la existencia de la madre trabajadora, que por tal condición no puede ocuparse de la crianza y educación de sus hijos, y de por eso la necesidad e importancia de la creación de los jardines de Infantes. Esta Ley es derogada y reemplazada por la Ley 5650, en 1951, pasando el preescolar a ser voluntario (Pineau y Fernández, 2010).

La década del 60 se caracterizó como un momento de cambios en la concepción del jardín de infantes y las prácticas que allí se desarrollaban. En primer lugar, se consolidó su proceso de masificación que abarcó a todos los sectores sociales, aunque el impulso del Estado de la etapa anterior decreció y fue superado por la acción de los particulares (Fernández, Lemos & Wiñar, 1997). Para esta época, el acceso al jardín en los sectores medios ya era reconocido como un tiempo y espacio escolarizado pero diferente a la escuela primaria, sin mayores exigencias formales, que les permitía a los niños independizarse de los grupos familiares primarios y acceder a un primer espacio educativo. Pero para los sectores populares, el envío de los niños a los jardines se relacionaba con el trabajo de las madres (Redondo, 2012).

El Estado buscó recuperar su lugar de principal impulsor del nivel en 1973 mediante la sanción de la Ley Nacional 20.582 de creación del Instituto de Jardines Maternales Zonales. Este fue además un intento por convertir las "guarderías" en jardines maternales, reconocidos como espacios de cuidado y enseñanza a los niños de sectores más desfavorecidos con la participación de las familias y la comunidad en el directorio, y la responsabilidad de su coordinación entre los Ministerios de Cultura y Educación y Bienestar Social (Pineau y Fernández, 2010).

Desde la plataforma ABC de la Provincia de Buenos Aires, se analizan los efectos de la Dictadura militar, iniciada en 1976, para el Nivel Inicial y para todo el sistema educación, desde su inicio fueron eliminadas las normativas que obligaban a las grandes empresas a contar con servicios de cuidado infantil. A su vez, se buscó implantar la visión represiva y tecnocrática en el nivel. El control en las salas se hizo presente no sólo sobre las conductas de los niños sino también del docente. Llega a las escuelas, en 1977, el documento "Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo", en el cual se detallaba el modo en el que la subversión actuaba en el espacio educativo. Advertía a las direcciones y docentes del Nivel Inicial sobre los peligros de la literatura

que favorezca el exceso de imaginación. La circulación de algunos libros para los niños, la prohibición de otros, las canciones que se podía escuchar y las que no, también dan cuenta de la época.

A partir de la Ley de Transferencias de escuelas de la Nación a las provincias, en 1978, se crea la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires iniciando un proceso de expansión y jerarquización del Nivel Inicial al nombrar equipos directivos para los jardines. Se firman acuerdos entre los Ministerios de Educación y Salud Pública que dan vida a los Jardines Maternales. El Estado pone a disposición de las madres trabajadoras un espacio formativo y ya no sólo asistencial. Se crean, en la ciudad de Buenos Aires, Escuelas Infantiles, instituciones que albergan en un mismo edificio las secciones de lactario, deambuladores, dos, tres, cuatro y cinco años.

Una experiencia bisagra, dada en la ciudad de Buenos Aires, fue la creación en 1982 de los Jardines de Infantes Nucleados, una organización funcional integrada por secciones de jardín de infantes como anexos en las escuelas primarias de la Ciudad y definió un nucleamiento por proximidad geográfica bajo la conducción de un equipo integrado por una directora, una vicedirectora y una secretaria. Esto fue un hito en tanto la dirección estaba a cargo de docentes de Inicial y no dependían de la conducción del Nivel Primario, fue un punto de ruptura que afianzó el camino hacia la autonomía, legitimando el reconocimiento de su función educativa (Rodríguez Villoldo, 2017).

En los noventa irrumpieron en el escenario social múltiples formas de atención de los niños que, además, recibían familias enteras para alimentar, abrigar, amparar. Como parte de las estrategias de supervivencia de grupos familiares y comunidades, se organizaron en los diferentes barrios: comedores, merenderos y también jardines, que se nominaron como jardines comunitarios. Estos, atendidos al inicio por madres cuidadoras, ocuparon el lugar que el Estado dejaba descubierto. La insuficiente presencia de jardines estatales ubicó a estas instituciones como referencia social para las comunidades (Redondo, 2012).

Si bien el Nivel Inicial fue precisando a lo largo del tiempo su función dentro del sistema educativo, define sus objetivos y explicita sus contenidos a través de los Contenidos Básicos Comunes (CBC), recién a fines del Siglo XX con la Ley Federal de Educación de 1993. Esta Ley sitúa la Educación Inicial como el primer nivel del sistema educativo argentino, define el derecho a la educación desde los cuarenta y cinco días y plantea la obligatoriedad de la sala de cinco años. Con respecto a las salas no obligatorias deja a las jurisdicciones la potestad de garantizarla o no. Así la educación de

los más chicos quedó en manos de las organizaciones sociales y de la gestión privada en casi todo el país (Pineau & Fernández, 2010).

Los CBC estaban organizados por disciplinas. Esto produjo una tendencia al abordaje disciplinar en detrimento del juego lo que llevó hacia lo que se conoce como “primarización” de la Educación Inicial. El juego comenzó a ocupar un lugar secundario originando un fenómeno de retorno a las actividades caracterizadas por el aprendizaje de contenidos científicos o artísticos dirigidos (Pineau & Fernández, 2010).

En el año 2006, se sanciona la Ley de Educación Nacional 26.206 que reconsidera la organización del sistema educativo argentino, reconociendo que el Nivel Inicial es una unidad pedagógica que comprende desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad inclusive, siendo obligatoria la última sección, y estableció la obligación del Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de universalizar los servicios educativos para los niños y niñas de 4 años de edad. Varios gobiernos provinciales establecieron la obligatoriedad de la asistencia a los 4 años, que se generalizó a todo el país en octubre de 2014 de la mano de ley 27.045 (Batiuk & Coria, 2015).

Con respecto a la historia reciente Batiuk y Coria (2015) plantean que en la dimensión curricular, por propuesta del Ministerio de Educación de la Nación, se establecieron acuerdos federales a través de la aprobación en 2004 de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para el Nivel Inicial que incluyen aspectos relacionados con el juego, el conocimiento de la cultura escrita, del mundo social y natural y de las diversas expresiones artísticas, a la vez que proponen una aproximación equilibrada con un enfoque integral.

Para el Ministerio de Educación de la Nación (2011) hoy en día no se puede afirmar que la Educación Inicial esté constituida, solamente, por el jardín de infantes y salas de jardín maternal. Esta mirada simplificada no permite ver que la Educación Inicial comprende un espectro amplio de oportunidades, que abarca desde modelos escolares clásicos hasta propuestas alternativas cercanas al campo de la educación no formal. Así, en función de las particularidades locales existen diversas estrategias, las cuales se gestionan y articulan con otras áreas gubernamentales que promueven otro tipo de oferta educativa que garantice el acceso de los niños y las niñas a la educación, dando cumplimiento a los derechos de estos desde un enfoque integral: jardines comunitarios, jardines autogestionados, salas de juegos, Centros Integrales Comunitarios (CIC). Surgen propuestas que intentan articular diferentes ámbitos en función de la atención de

los niños y las niñas. Las instituciones se conforman no sólo desde una propuesta educativa, sino que también, dentro de ellas, se contemplan aspectos que tienen que ver con el cuidado de la salud, la nutrición y la intención de achicar la brecha que enfrentan los niños en situación de vulnerabilidad. En estas instituciones la gestión suele ser compartida entre los sectores municipales, provinciales y las organizaciones sociales.

La Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) en el artículo 24 reconoce la posibilidad de distintas formas organizacionales, según las características del contexto, para la atención educativa de niños de 45 días a 5 años. Incluyendo la articulación de distintas áreas gubernamentales (desarrollo social, salud, educación) para atender integralmente a los niños y abarcando instituciones tanto de gestión estatal, privada, gremiales, cooperativas, ONG, organizaciones barriales...

Durante el año 2016 se abrió el debate acerca de establecer la obligatoriedad de la sala de 3 años, teniendo presente que aún no se puede cubrir el acceso de todos los niños de 4 años y no se ha universalizado los servicios de salas de 3 años, Redondo (2016) plantea que ampliar las oportunidades educativas de la primera infancia, y, al mismo tiempo, capturar una necesidad familiar no debiera implicar la sanción de la obligatoriedad, sino, antes que ello, la responsabilidad por parte del Estado de cumplir con el derecho a la educación y garantizar el acceso a la Educación Inicial. Ese derecho no implica la obligatoriedad desde los primeros años sino ofrecer instituciones de Educación Inicial de calidad en todo el país.

1.2 Particularidades de la trayectoria del Nivel Inicial en la Provincia de Santa Fe.

En lo que respecta a la Provincia de Santa Fe, el desarrollo del Nivel Inicial siguió un camino paralelo a lo que se desarrolló a nivel nacional. Tomando el desarrollo que realizan Hereñú (2016) y Musín (s/f), en 1883 en la ciudad de Rosario, los vecinos reclaman a la directora de la Escuela Normal la apertura del Jardín de Infantes anexo a esa institución, concretándose la misma al siguiente año.

Las ideas pedagógicas surgidas a mediados del Siglo XX impactan en el sistema educativo santafesino incidiendo para que en el año 1949 se promulgue la ley 3514. Esta norma constituye un hito en la historia del Nivel Inicial en la provincia, dado que en la misma se establece la creación de treinta y siete Jardines de Infantes. Además, se organizan en Coronda y Casilda cursos acelerados de Profesorados de Jardines para la formación del personal especializado quien cubriría las demandas iniciales de los servicios educativos creados. En 1951 se determina la creación del Departamento General de Jardines de Infantes de gran aporte para la sistematización del Nivel tanto en

los aspectos organizativos como los pedagógicos. En 1956 por Decreto N° 3429 se crean en las Escuelas Primarias grados preescolares para atender a niños de cinco años de edad, como forma de avanzar en la prestación de servicios educativos del nivel (Hereñu, 2016).

Durante la década de 1960 y 1970 se sucedieron en toda la provincia las creaciones de Profesorados de Educación Inicial en los Institutos de Formación Docente estatales y privados. Durante las décadas del 80 y 90, la Educación Inicial toma impulso en la provincia por demandas sociales y docentes, creándose Jardines Maternales para hijos de empleados del Ministerio de Educación e implementando la experiencia de Jardines de Infantes Nucleados. Esto concluyó en la sanción de la Ley de Nivel Inicial N° 10411/89 y el decreto 4340/90 que la reglamenta. Por esta Ley se define al Nivel Inicial como el primero del Sistema Educativo, se establecen sus ciclos, sus instituciones, los objetivos de la Educación Inicial y se dispone la prestación del servicio gratuito y obligatorio por parte del Estado Provincial, a todos los niños de cinco años de edad (Hereñu, 2016; Musín, s/f).

En lo que respecta a la historia reciente se pueden destacar el Programa Infantil Educativo (PIE) en Rosario con la creación de 45 salas infantiles en 25 Centros de Convivencia Barrial (CCB) destinados a niños de hasta 3 años. Por otro lado, en la ciudad de Santa Fe la creación del Sistema Municipal de Educación Inicial en 2012, lo que implicó la creación de Jardines Municipales permitiendo el acceso de sectores a los cuales estaba vedada esta posibilidad dado que la oferta educativa para menores de 4 años correspondía mayoritariamente al sector privado, promoviendo así la igualdad de oportunidades de acceso creando 16 Jardines y 120 salas (Gobierno de la Ciudad de Santa Fe, 2016).

1.3. Múltiples sentidos de la Educación Inicial.

El ingreso a una institución de Educación Inicial marca el abandono de las certezas familiares, hay otros adultos con autoridad, otros niños y se construyen conocimientos que no son los domésticos. Se ofrece la oportunidad del ingreso a un espacio de terceridad, el de los “otros”, el de las informaciones y los conocimientos, que enriquece la realidad psíquica del niño y le permite potenciar el pensamiento y el aprendizaje (Schlemenson, 1997). Esto se refleja en las palabras de D6:

“Es la primer experiencia que los chicos tienen del despego de sus familias, entonces primeramente lo que nosotras hacemos es contenerlos, crear un vínculo, ayudarlos en lo que es la parte social, que aprendan a estar con otros, ya sea, esos otros

implican personas adultas que no estén en su grupo familiar, como también niños de su propia edad”

Se le pueden asignar cuatro posibles funciones al Nivel Inicial: asistencial, pedagógica, socializadora y preparatoria para la escolaridad primaria; el énfasis puesto en una u otra señala un cierto modo de establecer la identidad del Nivel Inicial (Diker, 2001). A continuación, se detallará cómo dichas funciones surgen en las entrevistas y observaciones realizadas, conviviendo las cuatro dentro de la misma institución y en la misma sala.

La función asistencial se relaciona con dar respuesta a las necesidades básicas de la población infantil: alimentación, prevención y tratamiento de la salud, inclusive vivienda. Esta función se hace explícita en la entrevista a D1, perteneciente a la institución de educación no formal:

“Hace dos años venimos trabajando todo lo que es saludable, lo que es salud y todo lo que te lleva, controles médicos y eso (...) estamos trabajando muy fuerte con el centro de salud y llegan muchos chicos con cuestiones de peso.”

Si bien se hace explícito solo en ese discurso, no deja de estar presente en la actividad diaria de todas las instituciones a las que concurrimos. En el mismo sentido, la observación 1 de la institución 2, muestra datos vinculados con la atención a necesidades básicas, especialmente alimentación, en el momento del desayuno:

Desde la cocina, la portera, trae los platos con galletitas, leche en jarras. Ponen las galletitas en la mesa pero ninguno come. Cantan una canción. Mientras D5 les sirve la leche, al final dicen “Buen provecho” y comienzan a desayunar.

En la institución 3, observación 3, el momento de la merienda se realiza a media jornada:

D6 dice a los niños: “Busquen en la mochila la taza y el plato”, mientras prepara los platos con galletitas. AAA, portera, trae el termo con mate cocido. Los niños se sientan a las mesitas.

En la institución 1, observación 1, el momento del desayuno es la primera actividad de la jornada:

D1 les solicita a los chicos que se sienten en la mesa y reparte tazas, cucharas. Se sirve el desayuno, algunos de los adultos que ingresaron ayudan. Continúan ingresando niños.

La función socializadora apunta a la formación de pautas de convivencia y de interacción grupal y comunitaria; y a la formación de hábitos de alimentación e higiene. Encontramos a esta función presente en los dichos de todos los entrevistados, más explícitamente en los dichos de D6:

“El Nivel Inicial está encargado de eso, de sociabilizar, de crear hábitos”

Se puede ver que en lo cotidiano, surgen situaciones en las que se marcan pautas de interacción con los demás.

D6 dice: “Hoy somos poquitos pero nos tenemos que escuchar, ¿Alguien tiene algo para contar?” Los niños contestan que sí y levantan la mano. (Institución 3, observación 3).

D9 se sienta en otra de las mesas y habla con los niños, marca los turnos diciendo “ahora está hablando ella”. (Institución 2, observación 1).

A su vez, D7, lo enfatiza como función principal y base para otros aprendizajes:

“Lo primero que hacemos acá es trabajar los hábitos, de acá en más pienso que es el primer eslabón para que puedan desarrollar las otras cosas”.

Por otra parte, también se hace visible en la observación de todas las instituciones la creación de hábitos de higiene. Como por ejemplo, en la institución 3:

D6 va al baño y abre las canillas. Les pone un poco de jabón líquido en una de las manos a cada uno de los niños y niñas que luego van y se lavan las manos solos. (Observación 2)

La función pedagógica se vincula con la enseñanza intencional y sistemática de un conjunto de contenidos curriculares específicos del Nivel así como también con la construcción de unas estrategias de exploración del medio y de aprendizaje distintos de los familiares. Este aspecto de la Educación Inicial se hace más evidente en los dichos de los docentes de las instituciones formales, D5 lo manifiesta de la siguiente manera:

“A mí no me sirve que ustedes lo traigan porque se tienen que ir a trabajar, a mí me sirve que ustedes se comprometan con que el niño viene a aprender”

Más explícitamente, D6, sostiene:

“Cuando nosotras hacemos las planificaciones (...) todos tienen una temática, o sea un eje central, y de ahí abordan todas las actividades que nosotros queremos dar y siempre tienen una intencionalidad pedagógica”

La función preparatoria para el nivel primario es una especificación de la función pedagógica y representa probablemente la función más tradicional del Nivel Inicial. Se manifiesta como un “adelanto” de algunos contenidos propios de la escuela primaria en el Nivel Inicial o en la introducción de los niños a los códigos y las reglas propias de la cultura escolar (Diker, 2001). Una de las entrevistadas, D6, resalta la relación con el nivel primario:

“Creo que si les damos la posibilidad de que el día que tengan que ir a un preescolar o a un primer grado ya están más escolarizados”

También, se puede ver la intención de preparar para el primer nivel obligatorio de la escolaridad, manifestados en D8 y D1:

“Por ejemplo acá yo lo veo que ya están preparados para un jardín de cuatro años o sea vos ya los ves, por ejemplo cómo se comportan, cómo hacen la fila, cómo van al patio, cómo preparan todo para la merienda, (...) se nota muchísimo que ya están preparados para sala de 4.”

“Trabajamos todas las situaciones como para que el chico pueda tener las herramientas para empezar el jardín sin dificultad”

El trabajo para la apropiación de reglas propias de la cultura escolar, se puede ver en las observaciones de la institución 3 en donde se prioriza el trabajo en mesa y sentados:

FFF se para y se va al lado de D6 y trabaja ahí, parado en la punta de la mesa. D6 le dice: “FFF por qué no te vas a tu sillita que acá se puede caer la masa al piso”. (Observación 2).

Enfatizando en la función pedagógica de la educación inicial, Denies (1997), agrega una serie de dimensiones: una dimensión optimizadora que apunte a potenciar un óptimo desarrollo madurativo, evolutivo y educativo; una dimensión preventiva de trastornos de aprendizaje y de efectos negativos que se pueden dar en contextos de marginación socioeconómica; y una dimensión relacionada a detectar tempranamente

alteraciones o perturbaciones que aparezcan en las situaciones de aprendizaje, realizando una derivación a tiempo para su tratamiento. Las últimas dos dimensiones parecerían estar más presentes en los dichos de las entrevistadas, D7 aporta:

“La ronda especialmente ya es un encuentro donde se detectan muchas cosas, el hecho de cada uno le da un espacio a los chicos para que ellos puedan tener su lugar para expresar, ya ahí puedes ir manejando o viendo qué dificultades tienen (...) Sabemos que en sala de 5 tienen que tener un lenguaje bien, entonces los padres tienen que ser conscientes de que la parte fonoaudiológica es primordial, porque realmente le está generando al nene una dificultad que se puede solucionar mucho tiempo antes, pensamos que primer grado es muy fuerte para ellos, un cambio muy fuerte entonces todas las cosas que vos puedes prevenir antes de primer grado (...) para el bien de ellos muchísimo mejor”.

Desde el ámbito nacional la Ley de Educación 26.206 (2006) plantea los siguientes objetivos para la Educación Inicial:

a) Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad.

b) Promover en los/as niños/as la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as.

c) Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje.

d) Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.

e) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.

f) Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física.

g) Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo.

h) Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo.

i) Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.

Podemos ver que cuando se les pregunta a los docentes de las instituciones de educación formal acerca de los objetivos de la Ley de Educación Nacional, no manifiestan un conocimiento específico de ellos, presentando dudas en sus respuestas. Algunas de ellas fueron:

“Y no, son muchos, la verdad que no, pero es un poco todo lo que estuvimos charlando, el Nivel Inicial está encargado de eso, de sociabilizar, de crear hábitos”. D6

“Hacer prácticas inclusivas, la comunicación con las familias (...) esto del respeto por las particularidades”. D4

“Por lo menos lo que se trabaja acá es todo lo que sea hábitos, priorizar la parte social del chico (...) y bueno tan específicamente no me acuerdo”. D7

En resumen, podemos decir que la función de la Educación Inicial como espacio para la prevención de necesidades especiales y dificultades aprendizaje no se encuentra explícita en los decires de los enseñantes. Se vincula la actividad del Nivel Inicial a una preparación para el nivel siguiente, especialmente con adquirir hábitos de la cultura escolar. Se priorizan, de la función socializadora, el estar y compartir tiempo y espacio con los otros. Sin embargo, la acción docente parecería no hacer foco en la promoción de resolución de conflictos de manera conjunta, de la composición participativa de niños y adultos de pautas que promuevan una convivencia democrática en la sala, el conocimiento y respeto de valores de solidaridad. El foco puesto en las rutinas y los hábitos va en detrimento de la presencia del juego, de la comunicación centrada en las inquietudes de los niños, la valoración de la expresión a través de distintos lenguajes, la ampliación del saber y el placer por conocer.

CAPÍTULO 2

PROPUESTAS EDUCATIVAS PARA LA PRIMERA INFANCIA: POSIBLES ENTRECRUZAMIENTOS ENTRE DESARROLLO Y APRENDIZAJE. TAREA COMPARTIDA ENTRE ENSEÑANTES Y FAMILIAS.

2.1. Múltiples concepciones acerca del desarrollo de las infancias

Una categoría que no está presente en el inciso i del artículo 20 de la Ley de Educación Nacional 26.206, objeto de la presente producción, es el concepto de desarrollo, sin embargo subyace implícitamente en los decires de los entrevistados, por tal motivo, resulta pertinente definirla. El desarrollo corresponde a cambios que tienen un carácter normativo o cuasi-normativo, es decir, que son aplicables a todos los seres humanos o a grandes grupos de ellos. Estos cambios se vinculan con períodos de la vida humana relacionados con procesos de maduración característicos de la especie y, por supuesto, dependerán del momento histórico, del grupo social y finalmente de las características individuales (Palacios, 1999).

Según Lejarraga (2004) y Palacios (1999) se pueden distinguir diferentes posiciones en la forma de abordar y pensar el desarrollo, siendo posible identificar posiciones que se inclinan por considerar que el sujeto nace como una tabula rasa y son las experiencias que cada uno tenga, la estimulación y la educación que reciba lo que irá determinando el desarrollo, esta postura sostiene que lo que se desarrolla es la conducta aprendida, dando importancia al medio ambiente en el desarrollo. En contraposición se presentan posturas que defienden la existencia de características innatas en el sujeto y un plan de desarrollo que se iría desplegando a través de diferentes estadios evolutivos y cuya secuencia tiene carácter universal, siguiendo un orden constante y progresivo y se orientan hacia un estado final, una expresión completa y definitiva de las posibilidades de desarrollo. Por lo tanto, el desarrollo se expresa en conductas y comportamientos que se pueden reconocer en todos los sujetos a cierta edad y estos cambios madurativos obedecen a cambios subyacentes en el sistema nervioso central, que son determinados genéticamente y se dan de manera uniforme. El desarrollo sería el despliegue de posibilidades endógenas del sujeto (Lejarraga, 2004).

Esta última postura se podría identificar en los decires de D8, quien identifica el desarrollo con cambios que le suceden al sujeto independientemente del contexto:

“A veces uno piensa que un chico a los dos o tres años va ser así toda la vida pero después, a lo mejor, su periodo de evolución, o sea es como que va evolucionando (...) y cambia”.

Una postura acerca del desarrollo corresponde a los planteamientos, cognitivos-evolutivos inspirados en los principios de procesamiento de la información, sostienen que lo que se observa a lo largo del desarrollo es una capacidad continuamente creciente para manejar datos y realidades, de forma cada vez más compleja y flexible. Los distintos componentes del sistema de procesamiento de la información (memoria, atención, percepción, lenguaje, razonamiento) presentan características y pautas evolutivas diferentes (Palacios, 1999).

Esta postura de logros progresivos, cada vez más complejos se puede identificar en algunas propuestas que se plantean en las planificaciones de los docentes, D6 manifiesta:

“Los contenidos (...) tratamos de ir armándolos progresivamente, entonces sabemos que en sala de 2 trabajamos ciertos contenidos y después progresivamente se trabajan en sala de 3”.

Resulta pertinente definir el posicionamiento desde el cual nos sostenemos en torno al desarrollo. Consideramos que la perspectiva histórica cultural es potente a nivel explicativo y permite entender cómo se produce el desarrollo y las variaciones que en él acontecen. Valora fuertemente los aspectos sociales, culturales, contextuales en los que el sujeto se desarrolla. Dicha perspectiva, posiciona como centrales, necesarias y posibilitadoras para el desarrollo humano a las interacciones que se producen con otros adultos, niños, instituciones, con la cultura.

Dentro de los principales exponentes de la perspectiva histórica cultural encontramos a Lev Vigotsky, quien define el desarrollo del niño como un proceso dialéctico complejo, caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma a otra, la interrelación de factores externos e internos y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con lo que se cruza el pequeño (citado en Riviere, 1988). Por lo tanto, se sostiene que es a través de la acción sobre el medio cómo en el sujeto se van desarrollando funciones como el lenguaje y el pensamiento, que siendo característicos de todos los seres humanos, en cada momento histórico y en cada grupo cultural adoptan una u otra expresión, uno u otro nivel de complejidad y desarrollo (Palacios, 1999).

Desde los aportes de Cubero y Luque (2001) podemos pensar en la línea natural del desarrollo, determinada por las características biológicas de la especie y que hacen su aparición según un calendario madurativo, estas características facilitan los procesos psicológicos inferiores. Dichos procesos, en el curso del desarrollo, son modificados por la herencia socialmente transmitida. Funciones psicológicas como la atención, percepción, memoria aparecen primero como procesos elementales para luego transformarse en superiores. Con la influencia de la línea cultural del desarrollo, a través del lenguaje y otros sistemas simbólicos, se traduce en la adquisición de funciones psicológicas superiores.

Los procesos psicológicos superiores, entonces, tienen una génesis social y se encuentran en el interior del sujeto después que éste los ha encontrado en su relación con el entorno socio-cultural, por lo que el desarrollo consiste en una transposición al plano intrapsicológico de los procesos que antes han estado presentes en el plano interpsicológico; esta transposición se da en el curso de interacciones educativas y la participación guiada en situaciones culturalmente organizadas (Palacios, 1999). Esto es posible porque el niño vive en grupos y estructuras sociales, y porque puede aprender de los otros, a través de su relación con ellos. De todos modos, las posibilidades de que el niño incorpore las herramientas y signos, que se construyen o presentan en sus relaciones con los demás, depende a su vez del grado de desarrollo anterior y también del desarrollo potencial del sujeto (Riviere, 1988).

En relación con este aspecto, poniendo foco en el lugar del docente en el desarrollo, D4 sostiene:

“El docente tiene que ser un acompañante, un andamiaje, pero no el que gesta y el que hace (...) el que sostiene, el que genera nuevas posibilidades, el que tira de la cuerda del desarrollo (...) el que va a ir permitiéndole que él pueda progresar en todos los aspectos de del desarrollo, a fin de que pueda ir progresando en sus tiempos, con sus propios tiempos y habilitaciones, porque nosotros podemos habilitar, pero él se habilita también”.

Para esta postura, los aprendizajes evolutivamente eficaces, es decir aquellos que se convierten en desarrollo y pasan a ser patrimonio intrapsicológico, son los que se hacen en la zona de desarrollo próximo. Los procesos de guía deben situarse cerca de lo que el sujeto ya es capaz de hacer (desarrollo actual), pero un poco por encima de ese nivel (desarrollo potencial, las actividades que el niño es capaz de realizar con la ayuda de otras personas: adulto o compañero más capaz), de manera que la educación

consiste en una estimulación guiada de los procesos de desarrollo que todavía no han ocurrido pero que ya son evolutivamente posibles (Palacios, 1999). Por esta razón, los sujetos que rodean al niño no son objetos pasivos de su desarrollo, sino compañeros activos que guían, planifican, regulan, comienzan, terminan las conductas del niño; son agentes del desarrollo (Riviere, 1988).

D4 argumenta acerca de este lugar del otro en el desarrollo:

“Ese niño que está en crecimiento, que está en pleno desarrollo, es en realidad en relación a lo que interactúa con el otro, ya sea otro docente, con el otro compañero. (...) Mi lugar -como docente- es acompañar, es sostener, es generar, es provocar”.

Por otro lado, y con respecto al lugar de los pares, D5 menciona la necesidad de que los niños compartan actividades, pero no define claramente que ese compartir supone posibilidades de contribuir al desarrollo:

“Yo generalmente trabajo mucho entre ellos, entre pares, generalmente dos o tres niños que son los que más tiene facilidad para establecer vínculos, muchas veces los tomo como nexos”.

Son valiosos los aportes de Rogoff (1998) que considera que el desarrollo es multidireccional y son las destrezas que cada comunidad valora las que constituyen las metas locales del desarrollo. Sostiene que el mismo implica la apropiación y transformación de instrumentos y capacidades intelectuales de la comunidad cultural que rodea al niño, corresponde a las variaciones que permiten al sujeto abordar más eficazmente los problemas de la vida cotidiana, dependiendo para ello de los recursos y apoyos que les aportan las personas con quienes interactúa y las prácticas culturales; los papeles que desempeñan el niño y sus cuidadores para favorecer el desarrollo son complementarios. En esta postura, biología y cultura no son influencias alternativas sino aspectos inseparables de un sistema dentro del cual se desarrollan las subjetividades.

Haciendo referencia a lo que puede brindar el contexto, D5 sostiene:

“Por qué no darle todas las herramientas que él necesita, (...) ir acompañándolo en la medida que el niño pueda, es como ir tirando la cuerda del desarrollo lo más que se pueda conjuntamente con la familia”.

Entonces, el camino del desarrollo del sujeto está, en parte, definido por los procesos de maduración del organismo de la especie humana, pero es el aprendizaje y la cultura lo que posibilita los movimientos de procesos internos de desarrollo que no

tendrían lugar si el sujeto no estuviese en contacto con un determinado ambiente cultural (Kohl de Oliveira, 1996). El aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje (Vigotsky citado en Castorina, 1996).

Resulta importante destacar que las concepciones acerca del desarrollo podrían caracterizarse por estar alineadas a una posición socio constructivista, principalmente por la directora de una sola de las instituciones. Las demás participantes del estudio se dividen entre quienes refieren a concepciones relacionadas con posiciones que conciben al desarrollo equiparándolo con categorías como maduración y crecimiento y el resto de la muestra no hace referencia a una posición específica acerca del concepto. Nos animamos a pensar que problematizar las afectaciones que producen estas categorías al interior de las instituciones del Nivel Inicial podría devenir objeto de prácticas psicopedagógicas en dicho nivel que busquen prevenir y promover aprendizajes saludables.

2.2. Especificaciones acerca del desarrollo en niños entre los 2 y 4 años.

Si bien anteriormente se planteó el desarrollo como un proceso integral, complejo, multidimensional, es posible caracterizar distintas áreas por separado a fin de profundizar en aspectos que las distinguen, sin dejar de considerar que los progresos en una de ellas abren nuevas posibilidades para el resto. Una de las características centrales en este momento del desarrollo (2 a 4 años) es el logro de una creciente autonomía, traducida en el control de esfínteres, autoafirmación a través del juego, en la comunicación oral por medio del enriquecimiento del lenguaje, en la expresión por el dibujo, los gestos y el propio cuerpo (Schapira et al. 2010).

El logro de una creciente autonomía es un aspecto que destacan las docentes de la institución 2, se hace explícito en las palabras de D4:

“Lo que nosotros fortalecemos y consideramos más allá del desarrollo en sí es que de una dependencia absoluta el niño pueda generar progresión autónoma, o sea, que sea con mayor autonomía cada vez, entonces que esa autonomía vaya progresando y que pueda él de alguna forma, y desde sus propios medios, dar respuestas a sus intereses y a sus necesidades buscando estrategias de acción.”

En cuanto a la dimensión del desarrollo físico y psicomotor se pudieron observar, en todas las instituciones, situaciones en las que se trabaja la motricidad fina: actividades

que incluyen el modelado con masa, dibujo, enhebrado, el uso de dakis. Algunos ejemplos que se pueden extraer:

L2 pone en una mesa maderitas perforadas y unas sogas como para enhebrar. L2 muestra a un niño cómo se hace (tomar la pieza y pasar la soga por el agujero, hacerle un nudo en la punta para que no se caigan). Observación 2, institución 2.

D1 busca tizas para dibujar en el piso, realiza algunos dibujos para que los chicos pinten, muestra cómo hacer, incita a que dejen marcas, acompaña a quienes no lo hacen solos. Observación 1, institución 1.

D6, saca del armario un gran tupper con plastimasa color verde manzana y reparte un trozo para cada niño. Pone música (infantil) y luego dice: “Pueden amasarla, hacerla bolita, choricitos”. Observación 2, institución 3.

Durante este período, la construcción del esquema corporal está en plena elaboración, una construcción progresiva en la que se van añadiendo nuevos elementos como consecuencia de la maduración y el aprendizaje. El esquema corporal se refiere a la representación que nos hacemos de nuestro cuerpo, de su configuración y organización, de sus capacidades de acción y movimiento, y sus limitaciones (Paniagua & Palacios, 2005).

Por su parte, en relación a este aspecto, D6 comenta:

“Ellos ya reconocen al menos de forma verbal y mostrándolo corporalmente las partes del cuerpo”.

Este trabajo para que los niños reconozcan partes del cuerpo se puede ver por ejemplo, en el uso de determinadas canciones que las van nombrando:

La docente de música dice: “Vamos a movernos un ratito”. Los niños se paran y cantan el hoki poki: “Con una mano aquí, con una mano allá, con una mano aquí sacudiéndola muy bien, harás el hoki poki, girando en tu lugar, y así lo sabrás bailar. Con una pierna aquí.... Con la cabeza aquí.... Con todo el cuerpo aquí....” Observación 2, institución 3.

A su vez, se va produciendo una estructuración del espacio y el tiempo. El niño va representando su cuerpo en el contexto del escenario espacial en que transcurre su vida, siendo capaces de organizar su acción en función de parámetros cerca-lejos, dentro-fuera... y también sitúan las acciones en ciclos de sueño-vigilia, antes-después, ayer-

hoy-mañana. Estas nociones se adquieren partiendo de su uso en la acción y en contextos significativos para pasar posteriormente a su uso verbal (Paniagua & Palacios, 2005).

Con respecto a actividades que trabajan la orientación espacial, se pudo ver en la institución 3, observación 1 y 2 las siguientes escenas:

D6 se dibuja una carita en un dedo y aclara que hoy solo ella se lo hace. Cuenta una historia que nombra partes del cuerpo y orientaciones (arriba, abajo, al costado, adelante): “el gusanito recorre las orejas, va hasta la boca, golpea y se esconde, sale la lengua, ¿Quién golpeó mi puerta?, mira para arriba (sube la lengua), mira para abajo (baja la lengua), mira para un costado, mira para el otro, no hay nadie, se guarda la lengua, el dedo gusanito se ríe, (se repite)”.

Los niños comienzan a moverse y mover las cintas. D6 dice: “Ahora para arriba, lo más alto que podamos... ahora para abajo”.

También se pudieron observar actividades que trabajan la estructuración del tiempo en la institución 2, observación 3:

Los niños ingresan a la sala y D5 convoca a una ronda: “nos sentamos en la ronda que vamos a armar todo el proceso que hicimos hasta la granja”, agrega, “Vamos a charlar de la granja y vamos a dibujar acá (señala un pedazo de papel afiche que está pegado sobre el pizarrón) los animales que vimos” (...) D5: “Nos subimos al colectivo y fuimos a la granja, yo hago el caminito de los árboles... ¿qué animalito vimos primero?”.

Un hecho que atestigua el creciente control que sobre su propio cuerpo consiguen los niños a estas edades es el control de esfínteres al que se accede habitualmente entre los 2 y los 3 años, controlando las heces antes que la orina, y controlándose de día antes que de noche (Palacios, Cubero, Luque & Mora, 1999). Este aspecto lo remarca D4:

“Desde la motricidad, control de esfínteres tendría que estar resuelto o por lo menos en una situación de resolverse”.

En lo que respecta al dominio progresivo del gesto gráfico si bien las habilidades de control se van afinando a lo largo de estos años, el entorno social también ejerce influencia, ofreciendo o no oportunidades para practicar la grafomotricidad, alentando más o menos su producción, interpretando el significado de las producciones gráficas. Lo que comienza como un simple acto motor, va progresando en la combinación de trazos que el niño comienza a relacionar con objetos y personas, atribuyéndole significado. En

torno a los 3 años, surgen las primeras representaciones de la figura humana llamadas cabezudos o renacuajos (un círculo, con algunas rayas dentro, del que salen dos largas líneas hacia abajo y otras dos hacia los lados). El aspecto gráfico debido al desarrollo de la motricidad fina, queda manifestado en D6:

“En lo que es el grafismo van teniendo una motricidad un poquito más fina que lo que es la sala de 2 donde por ejemplo en sus gráficos aparecen todos garabatos, ya en sala de 3 empiezan a aparecer los monigotes que nos van llevando a lo que es la figura humana”.

D7, docente de la misma institución, haciendo referencia a las actividades que se ofrecen en las sala de 2 y de 3 menciona:

“-se desarrollan- Actividades orales, actividades gráficas -en sala de 3- todo el año la parte gráfica”.

En las propuestas de las instituciones podemos ver el trabajo con la grafomotricidad en la observación 2 de la institución 3 en donde se ofrece una actividad de dibujo antes del inicio de la jornada:

Cada niña tiene una hoja y en el centro de la mesa hay una gran caja llena de fibras de diversos colores. Las niñas dibujan. La más pequeña realiza rayas, trazos curvos, con distintos colores a las cuales le otorga significación: “es la casa de la doctora juguetes”. Las otras dos niñas hacen cabezudos.

En cuanto al desarrollo y convivencia con otros, antes de los dos años la experiencia social del niño gira fundamentalmente en torno a relaciones con adultos, este tipo de relaciones se denominan verticales y están definidas por la asimetría entre los protagonistas. A partir de los 2 años y en la medida en que el niño asista a entornos de educación extrafamiliar empiezan a tener presencia de relaciones horizontales, es decir, relaciones simétricas niño-niño. Estas nuevas relaciones implican nuevas experiencias como hacerse lugar en el grupo de pares, resolución de conflictos (Moreno, 1999).

Al indagar sobre aspectos que llaman la atención acerca del desarrollo en los niños y niñas, D1 manifestaría que el juego con otros es un hito importante en el desarrollo de los niños de 3 años. Sin embargo, no argumenta los motivos por los cuales considera que jugar y compartir juegos con otros marca avances cualitativos en el desarrollo de las infancias, expresa:

“Juega solo y no puede interactuar con otro par”.

Por otra parte, D2 pone de manifiesto la importancia de la socialización en el desarrollo:

“A mí me parece que la cuestión de la socialización es fundamental en el laburo en jardín. Porque es lo que va a sentar las bases de la relación con el objeto de aprendizaje”.

A partir de los 2-3 años, en las interacciones sociales, se espera que los niños acudan al lenguaje como recurso comunicativo, mejoren sus habilidades para hacer entender sus intenciones y deseos, compartan significados con otro, adapten estrategias de comunicación en función de las características del otro (Moreno, 1999).

Este aspecto es destacado por la totalidad de los entrevistados, ya sea porque es esperable que suceda o porque es algo que les llama la atención en caso de ausencia. D2, lo manifiesta:

“En una sala de 3, el lenguaje tiene que estar. No hablo del lenguaje formal, del discurso fluido, sino hablo de la comunicación, la intención comunicativa, digamos, el que me empiece a importar el otro, la presencia de otro”.

En este sentido, D6 enfatiza:

“De los nenes de tres años por ahí esperamos que se expresen a través de un lenguaje, un diálogo (...) donde para comunicarse con el otro lo puede hacer de forma cordial.”

En las observaciones también se puede percibir este trabajo por motivar a los niños a utilizar el lenguaje oral para comunicarse, tal como se ve en las observaciones de la institución 1:

D2 sale de la sala y se dirige a la cocina, vuelve con bolsas con cereal y algunas compoteras. Va nombrando de a uno y le pregunta qué cereal quiere. Los niños señalan. D2 vuelve a preguntar. D1 dice: “las pelotitas de chocolate o los azucarados”. Esperan que el niño diga cuál quiere aunque los niños insisten en señalar. Observación 3.

OOO se para, va al lado de D2, estira la mano, lloriquea. D2 le dice: “OOO, ¿Por qué lloras? ¿Qué querés?”. OOO estira las manos hacia la caja. D2 le dice: “Bueno, me decís, seño me das”. D2 le baja la caja para que tome alguno de los cortantes. OOO revuelve la caja y toma unas formas y se va a la repisa de la biblioteca. Observación 2.

En relación con el desarrollo social se pueden distinguir tres aspectos: juego, agresividad y conductas prosociales. Con respecto al juego, este le permitirá relaciones con los pares, conocimientos de los objetos, probar otros roles y personalidades, resolver tensiones, expresar conflictos y preocupaciones. A esta edad se pueden presentar distintos tipos de juego: motor, simbólico, verbal, sociodramático, constructivo, con objetos, de roles, de exploración autónoma; se transita de un juego solitario o en paralelo a juegos asociativos (se comparten juguetes, pero no se coopera para lograr una meta) y juego cooperativo (se reparten papeles y se coordinan esfuerzos) (Paniagua & Palacios, 2005).

D2, manifiesta que este progreso en el juego se pretende desarrollar en el tránsito por la Educación Inicial:

“Yo espero que el juego que en principio pudiera parecer como más solitario, paralelo, digamos, esto donde cada chico juega a lo mismo pero cada uno está metido en su juego, se empiece a transformar o a mutar en un juego más socializado”.

La intención de ofrecer tiempos y espacios escolares para que los niños y las niñas tengan oportunidades de experiencias lúdicas y se relacionen entre sí, podemos verla en las siguientes situaciones de la institución 1, observación 3:

Un niño está dentro de la casita con el estetoscopio. D1 dice: ya está el doctor en su consultorio por si alguien necesita ir.

NNN está con un auto, JJJ con herramientas al lado. D1 mirándolos les dice: NNN encontraste mecánico para que te arregla los autos.

Otro aspecto vinculado al desarrollo social refiere a la agresividad, que en niños de 3 años suele estar presente en situaciones de frustración o enfado, para tratar de conseguir un fin (por ejemplo, conseguir un juguete que tiene un compañero). Agresividad que va disminuyendo con el progresivo desarrollo el lenguaje que permitirá la expresión verbal de las necesidades y deseos, la creciente capacidad para demorar gratificaciones, la adopción de perspectivas y la intervención de adultos enseñándole conductas alternativas (Moreno, 1999).

D8 hace referencia a este aspecto explícitamente:

“A los dos años la característica es que muerden, se tiran del pelo, muerden, porque son chiquititos, y se quieren defender de esa manera, y su única forma de

expresarse es a través de los gestos porque hay muchos que no hablan directamente, entonces se expresan así, (...) pero ya a los 3 años eso se va superando”.

También se desarrollan actos voluntarios que sirven para ayudar, compartir, consolar o proteger a otros; durante este período esos modos de vincularse se dan ante manifestaciones claras de aflicción o necesidad. (Moreno, 1999). Se puede ver la intención de las docentes por desarrollar en los niños este tipo de conductas:

D6 interviene para que los niños compartan: D6 se acerca a la mesa donde están las niñas y dice: “SSS, vos jugá con los animales, no los juntes todos para vos, preguntale a XXX si no quiere otro que ella tiene uno solo” Institución 3, observación 3.

Se acerca AAA que pregunta qué pasa, D2 le responde que le explique a su compañero (quien está llorando) que acá nos quedamos un ratito. AAA le dice a SSS: “mi mamá también está ahí afuera”. Institución 1, observación 2.

En cuanto al desarrollo de procesos cognitivos, los estudios de Piaget han distinguido que de los 2 a los 7 años se extienden el período preoperacional de la inteligencia caracterizado por un desarrollo de la función simbólica que posibilita la representación de objetos, personas y sucesos ausentes que le permiten liberarse del aquí y ahora. Estas posibilidades de expresión simbólica se manifiestan por medio del dibujo, la imitación, el juego y el lenguaje (Rodrigo, 1999).

No obstante, ante la pregunta acerca de pautas de desarrollo esperables para los niños de 3 años, D7 señala:

“Que preste aunque sea 5 minutos de atención, eso ya lo tiene que tener, ya a los 3 años ya pueden prestar 5 minutos, bueno haces la ronda y esos 5 minutos prestar atención, más no porque por su edad cronológica ya se dispersan”.

Las expresiones de D7 hacen pensar acerca de una concepción de inteligencia vinculada con “dispositivos básicos”, específicamente refiere a la atención. Es importante, detenernos en este punto en las conceptualizaciones que realiza Alicia Fernández en cuanto a la capacidad atencional. La autora hace referencia a las concepciones de atención como función que exige focalización, concentración, unidireccionalidad. En contraposición, Fernández (2011) plantea que concebir a la atención como capacidad atencional permite considerar el pensamiento y la atención como correlacionados. Es decir que, resultaría imposible atender dejando de lado el significar. La actividad atencional es producida en la dramática intersubjetiva y a diferencia de los requerimientos

que la escuela tradicional demanda a las infancias, no trabaja linealmente en una continuidad, sino que se produce entre la recepción activa de impresiones y el trabajo de producir sentidos. El movimiento entre la distracción y la atención es lo que nos permitiría aprender.

Otros aspectos importantes en esta etapa vital son el desarrollo del lenguaje y las relaciones con otros. Haciendo énfasis en el papel del entorno para el desarrollo del lenguaje, D4 aporta:

“Por ahí vemos que ese pibe que no habla a lo mejor no tiene una patología, tiene una familia que no habla. Hay una casa en la que no conversan, una casa donde el pibe no habla con nadie (...) y no porque no pueda hablar, sino porque no está dentro de eso como una costumbre, no lo tiene apropiado”.

Hasta aproximadamente los 3 años los niños irá aprendiendo a expresar distintas intenciones con el lenguaje: establecer contacto comunicativo, expresar sentimientos, dar información, describir, responder, pedir. Otros logros como narrar, explicar, argumentar que son las funciones intelectuales del lenguaje llevarán más tiempo. La amplitud y riqueza de vocabulario, y el empleo del lenguaje con funciones intelectuales son los aspectos más sensibles a las diferencias socioculturales (Pérez Pereira, 1999).

En este aspecto hace foco D5, quien sostiene que es esperable que a los tres años el niño pueda:

“Valerse por sí mismo, poder expresar lo que siente, poder manifestar si algo le molesta o no le molesta, si algo le gusta o no le gusta, poder tener la iniciativa de poder elegir un momento de juego”.

El desafío de los adultos que acompañan en este aspecto del desarrollo a las infancias es, como lo plantea Zabalza (1996) contribuir a crear un ambiente en el que el lenguaje sea protagonista: propiciar que todos los niños y las niñas hablen; llevar el hablar cada vez más lejos a través de la interacción entre adultos y niños, utilizar un lenguaje enriquecido, etc. En este sentido, la siguiente observación puede vincularse con dicha intencionalidad docente:

Ingresa D2 a la sala. D1 se acerca a la mesa con las tazas y las cucharas. TTT se para sobre la silla para alcanzar las tazas. D2 le dice: “Si vos querés una taza le decís ¿Seño me das una taza?” El niño dice, dirigiéndose a D1: “Seño me da una taza”. D1 se la acerca. Institución 1, observación 3.

Por otra parte, D5 relata:

“Por ejemplo los nenes que les falta la oralidad trabajar con preguntas cerradas, dar entre dos opciones. ¿Qué hiciste en el jardín? Es muy amplio, el nene que no tiene vocabulario, que no tiene un amplio, digamos, contenido de palabras es muy difícil que pueda poner en palabras lo que hizo, entonces si vos le decís ¿Jugaron en el patio? El nene te va a decir si, no. Y dónde más jugaron ¿En la casita o jugaste con los autos? Y ahí ya tiene dos opciones”.

Podemos observar que las docentes realizan intervenciones para ayudar a los niños a construir un relato, por ejemplo en la observación 1 de la institución 2:

D5 y D9 se sientan en una silla formando parte de la ronda. SSS comienza a contar una historia, D5 y D9 le hacen preguntas para que la historia se comprenda (“¿Qué es una piña? ¿Por qué usó un cuchillo?”).

También durante este período, se van comprendiendo las relaciones sociales y sistemas que regulan la vida cotidiana. La participación social en las interacciones con adultos y compañeros es fuente de aprendizaje y desarrollo moral (Palacios, González y Padilla, 1999). De este modo, el desarrollo de valores en relación con los otros es un punto que destaca D4:

“Tiene que establecer criterios de encuentros, de poder compartir, que tenga que ver con los valores con la empatía, con la diferencia, la diversidad, el convivir, esto para nosotros es lo más importante, que pueda establecer criterios y acuerdos de convivencia”

Cada una de las dimensiones a las que hemos referido no acontecen en las infancias de manera fragmentada o disociada. En dicha producción consideramos que es clave pensar en este momento de la vida en concepciones ampliadas acerca de la subjetividad. Lejos de considerar a la subjetividad como dimensión ligada exclusivamente a las etapas del desarrollo psicosexual y las zonas erógenas decidimos posicionarnos de acuerdo a una categoría alternativa. Nos ayudan a pensar los aportes de Ana María Fernández que aluden a que la noción de subjetividad no es sinónimo de sujeto psíquico. El sujeto es sujeto en un devenir permanente y la subjetividad incluye necesariamente la dimensión política (Fernández, 2011).

No obstante, insisten en las instituciones modalidades que hacen referencia al trabajo con la diferenciación de los sexos. En el salón de la institución 2, en la última

observación, se pudo ver que se encontraban dibujados la imagen de una nena y de un nene, incluyendo el dibujo de los genitales y la ropa.

Una niña dice: “seño se le ve la chocha al nene” (sobre el escritorio están pintadas dos figuras una de un niño y otra de una niña y tienen pegada ropa, la ropa de la figura del nene estaba caída). D5 se acerca y dice: “el nene no tiene chocha tiene pene y la nena no tiene chocha ¿qué tiene?” A lo que una de las niñas responde: “Vulva”.

Quisiéramos hacer mención a la categoría de afecto. Podría decirse que un afecto es algo que la afección envuelve. Las afecciones son como instantes, son el efecto instantáneo de un encuentro. Las afecciones son variaciones continuas de potencias de los cuerpos que van de un estado a otro mostrando afectos. Los afectos son afecciones del cuerpo por los cuales la potencia de obrar del cuerpo mismo es aumentada o disminuida, favorecida o reprimida. Los afectos se engloban en pasiones tristes y pasiones alegres de acuerdo a cómo los afectos asociados a esas pasiones aumentan o disminuyen nuestra potencia de actuar y de pensar. De acuerdo a cómo un cuerpo haya sido afectado por otro cuerpo variará su potencia de actuar; estas variaciones continuas de potencias que van de un estado a otro mostrando diversos afectos (ira, dolor, amor, placer, malestar...) no siempre son advertidas por la conciencia. Solo conocemos nuestros afectos a partir de la variación que ocurre en nuestro cuerpo y cuando nos interrogamos acerca de las causas de esa variación (Cueto, 2014).

Dicha categoría nos interpela en el encuentro con observaciones de sala de la institución 3, observación 2.

CCC se dirige al otro lado de la sala y se tira al piso, llora. AAA lo va a abrazar, pero D6 le dice: “Dejalo AAA, que está enojado”.

Escenas como la relatada nos convocan a pensar en la formación de los profesionales docentes en cuanto a los aspectos afectivos y no puramente cognitivos. Es aquí que creemos que la Psicopedagogía posee el desafío ético de preguntarse a sí misma y al campo de la educación acerca de las posibilidades de los enseñantes de conectarse con lo que las generaciones más nuevas sienten, piensan y hacen. Tradicionalmente se ha considerado el aprendizaje exclusivamente como un proceso consciente y producto de la inteligencia, dejando al cuerpo y a los afectos afuera, pero, tal como considera Fernández (2002), en el aprendizaje entran en juego necesariamente en una singular manera de relación cuatro niveles: inteligencia, deseo, organismo y cuerpo, aportados por el enseñante y el aprendiente en un proceso vincular; todo ello conectado con las afectaciones que el niño recibe y produce sobre otros.

2.3. Concepciones y posicionamientos acerca del aprendizaje y sus problemas.

Para poder acercarnos al concepto de dificultades de aprendizaje, que es uno de los conceptos ejes del presente trabajo de investigación, consideramos pertinente hacer referencia, en primera instancia, al concepto de aprendizaje incluyendo múltiples aportes para pensarlo.

Desde la Psicopedagogía clínica, Müller (1997) sostiene que el aprendizaje consiste en “un proceso complejo, subjetivo e intransferible, a la vez que inter-subjetivo, relacional. Moviliza estructuras cognitivas conscientes y preconscientes, y lo simbólico-dramático inconsciente, por medio de lo cual los sujetos incorporan, elaboran, re-crean o producen información y conocimiento, desde un lugar social y cultural” (p.11). Este proceso se caracterizaría por que “el sujeto, en su interacción con el medio, incorpora la información suministrada por este, según sus necesidades e intereses, la que, elaborada por sus estructuras cognitivas, modifica su conducta para aceptar nuevas propuestas y realizar transformaciones inéditas del ámbito que lo rodea” (Dabas, 1998, p. 22).

El aprendizaje en un contexto institucional-escolar podemos considerarlo como proceso de construcción y apropiación del conocimiento, que se producen por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades propias del objeto, que se dan en situación de interacción social con pares y con docentes que intervienen como mediadores del saber a enseñar (Filidoro, 2002).

Una sola de las entrevistadas, D4, se posiciona con respecto al aprendizaje pensando el mismo como un proceso:

“yo creo que el aprendizaje es un proceso, una construcción, y como proceso lleva sus tiempos y son particulares. Entonces, dificultades siempre van a existir (...) si no existieran las dificultades no podríamos estar aprendiendo, el error es parte del aprendizaje mismo (...) El aprendizaje es un proceso, y como tal conlleva tiempos y como tal conlleva bagajes, de saberes y de actitudes, de valores que me dan herramientas para seguir apropiándome de nuevos saberes”.

Otro modo de pensar el aprendizaje es, en lugar de pensarlo como proceso, pensarlo como acontecimiento singularmente subjetivo y colectivo a la vez, ya que aprendemos en un espacio de encuentro con otros. Un acontecimiento es aquello que deviene, que irrumpe en la organización y la obliga a la producción de nuevos sentidos. Por lo tanto el aprendizaje como acontecimiento es una experiencia que nos ocurre, que nos sorprende y nos extraña, afectando y transformando nuestros modos de pensar,

crear, actuar y sentir, porque lo que ocurre nos incomoda, exponiéndonos vulnerables ya que nuestros modos de actuar, sentir y pensar actuales resultan insuficientes para crear y componer nuevas relaciones con los objetos de conocimiento y con el mundo (Belgich, Martinelli & Sagües, 2010; Martinelli, 2007). Este modo de concebir al aprendizaje nos lleva a reflexionar sobre la educación misma como un acontecimiento, que tal como se enuncia en los Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos de la provincia de Santa Fe (2016) permitirá desarrollar procesos de creación e imaginación de lo inédito ante situaciones con complejidades múltiples. Implica reconocer modos de educar que contemplen la diversidad de saberes de la ciencia, las experiencias, las culturas y comunidades, las distintas generaciones e instituciones.

Como mencionamos anteriormente, una categoría central del problema de esta investigación, es la de dificultades de aprendizaje. Este término es característico del enfoque cognitivo. Vallés Arándiga (1998) distingue las dificultades de aprendizaje en sentido amplio y en sentido restringido. Las primeras hacen referencia a las necesidades educativas especiales, un niño presentaría dificultades de aprendizaje cuando muestra una dificultad considerablemente mayor que los niños de su edad, se incluirían no sólo las dificultades en la lectura, la escritura y las matemáticas, sino también las dificultades relacionadas a déficits atencionales, autoestima, socialización, etc. En un sentido restringido las dificultades de aprendizaje hacen referencia a “los niños que presentan dificultades en el lenguaje, el habla, la lectura, la escritura, las matemáticas, sin tener déficits sensoriales, ni retraso intelectual, ni deprivación sociocultural que lo explique” (Vallés Arándiga, 1998, p. 28).

El término dificultades de aprendizaje es utilizado en el DSM IV (1995) caracterizándose por un rendimiento en lectura, cálculo y expresión escrita sustancialmente inferior al esperado para la edad, escolarización e inteligencia. El DSM V (2013) utiliza el término Trastorno Específico de Aprendizaje para referirse a dificultades en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas, que persisten a pesar de las intervenciones, incluyendo dificultades en lectura, comprensión, ortografía, expresión escrita, razonamiento matemático; estas dificultades no se explican por discapacidad intelectual, trastornos visuales o auditivos, falta de instrucción académica. Las aptitudes académicas afectadas están sustancialmente por debajo de lo esperado para la edad cronológica, e interfieren significativamente con el rendimiento académico o laboral, o con actividades de la vida cotidiana.

Esta conceptualización acerca de las dificultades de aprendizaje, que establece criterios comparativos entre las habilidades adquiridas y el rendimiento académico con

los niños de su misma edad, se puede dilucidar en tres de las entrevistas. D7 responde a la pregunta qué entendés por dificultades de aprendizaje:

“que es un niño que necesita un apoyo especial para poder desarrollarse como otro niño que capaz lo resuelve de una manera más espontánea”.

Mientras que D5 enfatiza:

“Los que no pueden ir al ritmo que van los demás, los que no pueden respetar un ritmo, un proceso educativo a lo que establece la currícula de ese año”.

Por otro lado D1, lo asocia a cuestiones vinculadas al detenimiento, lentificación o diferencias en el desarrollo entre los sujetos:

“cuando hay alguna dificultad en el desarrollo, cuando te das cuenta que por la edad que tiene ya tendría que estar algo a flor de piel”.

Si entendemos que el aprendizaje es el proceso que posibilita el acercamiento, la apropiación productiva de los objetos del mundo y la producción de conocimientos, las dificultades de aprendizaje se presentan cuando este proceso se encuentra perturbado (Cipriano, 2001). De este modo lo define D2:

“cuando hay algo de todo el proceso de la construcción de un aprendizaje que se está viendo dificultado por alguna cuestión”.

Por otro lado, podemos encontrar que, desde el marco de la Psicopedagogía clínica, no se habla de dificultades de aprendizaje, sino que se utiliza el término problemas de aprendizaje. Müller (2008), aporta que los problemas de aprendizaje son cuestiones que acontecen entre el sujeto, la familia y la escuela. Se trata de sujetos que tienen obstruido el deseo de aprender y/o afectadas sus estructuras cognitivas. Fernández (2002) presenta a la problemática del aprendizaje como una realidad alienante e inmovilizadora que puede presentarse tanto individual como grupalmente y su producción está multideterminada.

Esta última autora distingue el problema de aprendizaje reactivo el cual afecta al aprender en sus manifestaciones, sin atrapar la inteligencia, y surge a partir del choque entre el aprendiente y la institución que funciona expulsivamente. Por otro lado, caracteriza el problema de aprendizaje síntoma o inhibición que se instala en un sujeto, afectando la dinámica de articulación entre los niveles de inteligencia, deseo, organismo y cuerpo, redundando en un atrape de la inteligencia y la corporeidad, un atrape de la

capacidad y deseo de aprender, por parte de la estructura simbólica inconsciente (Fernández, 2002).

Más cercanos a esta perspectiva, encontramos los dichos de D6, quien hace énfasis en la experiencia subjetiva de la dificultad de aprendizaje:

“Y entiendo cuando hay algo que el niño no puede lograr y eso le genera una frustración”.

Por otro lado, D8 hace foco en que la problemática puede estar condicionada por diversos factores.

“Cuando uno dice problema de aprendizaje puede abarcar muchos aspectos entonces uno tiene que ver cuando el chico por ahí tiene algún problema en el aprendizaje, también tenés que ver con los padres cuál es el problema, si necesita una maestra particular, si necesita una psicopedagoga, si necesita un psicólogo, o a lo mejor tiene algún problema familiar, un bloqueo emotivo y el chico por ahí tiene capacidad como para poder estar en el sistema pero a lo mejor está bloqueado emocionalmente”.

Nos parece importante destacar las palabras de D4, quien reflexiona sobre la posibilidad de que la dificultad del niño se relacione con la propuesta educativa y no con una problemática intrínseca al sujeto, desculpabilizando a la singularidad, hace referencia al trabajo con profesionales externos a la institución:

“Necesitamos que nos conozcas, que escuches cómo trabajamos, cómo establecemos los criterios a la hora de la cotidianidad institucional, porque a lo mejor, ahí está el quiebre, no en el niño, a lo mejor, somos nosotros los que de alguna manera estamos gestando esto”.

La mayoría de los entrevistados ubica la causa de la dificultad o problema de aprendizaje en el sujeto, solo D4 señala la implicancia que la propuesta educativa puede tener en la construcción de dicho problema. Podemos pensar, de acuerdo con Foucault (1986) cuando vincula los hechos ocurridos en Europa y Francia, en el pasaje de la sociedad de Sangre, antes del siglo XVIII, a las sociedades de Saber. En las últimas, el Estado se apropiaba de la vida de los sujetos ubicando al cuerpo como una máquina. Por tal motivo, se trataba de disciplinarlo. Es posible vincular dichos aportes con las posiciones que frecuentemente toman los enseñantes cuando piensan a las infancias como aquellas que deben recibir indicaciones (médicas, educativas) silenciando así las

preguntas que los modos de estar, pensar y sentir de los niños y niñas “traen” para que el Nivel Inicial y el mundo adulto se formule.

2.4. Necesidades educativas especiales, un concepto para repensar.

Dentro del objetivo que plantea la Ley de Educación Nacional para el Nivel Inicial se utiliza el término necesidades especiales. Este concepto surge en 1978 con el informe Warnock, “desplazando el centro de atención desde el individuo considerado como portador o paciente de un trastorno hacia la interacción educativa, en la que él es solo una de las partes implicadas” (González Manjón, 1999, p.11). Entonces, la condición personal del sujeto pasa a ser un condicionante, pero lo que determina que una necesidad educativa sea especial es la interacción entre ésta y la respuesta educativa que se planifica para el conjunto de la población de referencia.

Según el Acuerdo Marco para la Educación Especial (1998), las necesidades educativas especiales son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular. Nos parece importante destacar que la palabra especiales adjetiva a las necesidades educativas y no a los niños. Según lo que plantea Marchesi (1990) un estudiante con necesidades educativas especiales presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización que demanda una respuesta educativa más específica. Por lo que este concepto remite a la provisión de recursos educativos que son necesarios para atender esas necesidades y reducir las dificultades de aprendizaje que pueden presentar estos estudiantes.

Cercana a estas posturas, D6, argumenta:

“Entiendo que, es algo que necesita alguien, es un recurso de alguien que necesita resolver determinadas cuestiones y que por ahí en un grupo, se hace difícil cuando es una necesidad individual, que la docente lo pueda resolver ella sola, entonces ahí es donde para mí surge la necesidad de que alguien lo acompañe, de que alguien pueda llegar a brindarle esa oportunidad”.

Coincidiendo con este posicionamiento pudimos observar que en la institución 3, observación 3, visita la jornada una docente de la escuela especial:

En ese momento ingresa una maestra de la escuela especial que venía a ver a CCC. D6 le dice que no vino hoy y se ponen a hablar de CCC.

Para comprender mejor el concepto, se hace necesario distinguir entre necesidades educativas individuales y necesidades educativas especiales:

“Todos los alumnos tienen necesidades educativas individuales propias y para acceder a las experiencias de aprendizaje y de su socialización. No toda necesidad individual es especial. La mayoría de las necesidades individuales pueden ser atendidas por el docente de año dentro del marco áulico. Sin embargo, en algunos casos, determinadas necesidades individuales requieren poner en marcha una serie de ayudas, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas de las que requieren habitualmente la mayoría de los alumnos” (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2004, p. 8-9).

Podemos ver que el concepto de necesidades especiales provoca respuestas poco claras y ambiguas, por ejemplo, D7 postula:

“Entiendo que somos todos diferentes, desde la vida misma somos todos diferentes y hay algunos chicos que tienen diferencias que son más llamativas que otras”.

La incorporación del término Necesidades Educativas Especiales permitió correr el centro de atención únicamente en el niño, incorporando el accionar docente e institucional como parte condicionante, considerando la dificultad en relación a la respuesta que la escuela proporciona. Sin embargo, se presenta como un concepto ambiguo y amplio, donde podríamos preguntarnos hasta qué sujetos se extiende este término y qué información puede ayudar a precisar sus demandas educativas.

Entre sus aspectos controversiales, resulta complejo definir cuándo las necesidades de un niño dejan de ser “normales” y pasan a ser tenidas como especiales. También, es difícil definir el límite entre lo transitorio y lo permanente, cuánto tiempo un niño va a tener necesidad de una especial ayuda educativa. No debemos perder de vista que la consideración de si existen o no necesidades educativas especiales depende del contexto y la propuesta educativa (Paniagua y Palacios, 2005).

Siguiendo con estos planteos, D2 se pregunta:

“A mí esa cosa me hace un ruido. La necesidad educativa especial no sé. Creo que necesidad educativa tienen todos los niños y especial no entiendo por qué son, digamos especial para qué, para quién, de qué orden y por qué, no entiendo. No termino de entender nunca el concepto de necesidad educativa especial. Todos los niños tienen necesidades y nosotros trabajamos en función de las necesidades de cada niño”.

Otra de las críticas a este concepto la plantean Boggino y De la Vega (2006) quienes sostienen que éste realiza una equiparación entre problemas del desarrollo y problemas de aprendizaje. A su vez desde el paradigma de la diversidad se plantea que la escuela debe ser flexible en sus estrategias, abierta a la heterogeneidad y contenedora de la diversidad, por lo que cabe preguntarse qué es lo especial que necesitan esos niños en una escuela que se plantea abierta, flexible y plural.

Desde una mirada histórica de la modalidad de educación especial en Argentina, Belgich, Martinelli y Marrone (2017), remarcan que los conceptos de necesidades educativas especiales, adaptaciones curriculares y maestra integradora caracterizaron a la escuela integradora que reprodujo dos subsistemas paralelos, común y especial, en un mismo espacio físico: la escuela común, reproduciendo desigualdades y marcando la diferencia del niño integrado. Repensar estos conceptos permitiría devenir escuela inclusiva y configurar propuestas que posibiliten asumir la incertidumbre y romper lo instituido, orientando a la receptividad sensible de la diferencia como afirmación.

En congruencia con estas ideas, D5 aporta:

“Yo creo que todos tenemos necesidades especiales, todos tenemos tiempos diferentes y todos tenemos necesidades de crecer diferente, para mí la escuela se tendría que montar desde otro lugar, de generar otros espacios, otros escenarios, otros lugares de aprendizaje, pero bueno, lamentablemente estamos acostumbrados a una escuela tradicional que habría que repensar.”

Ampliando la perspectiva, Skliar (2005) propone reflexionar acerca de que en los distintos conceptos como: deficiente, con necesidades educativas especiales, discapacitado, diversidad, subyace la presencia de una reinención de un otro que es siempre señalado como el origen del problema. Remarca que en la necesidad por nombrar perpetúa el poder de designar y la distancia con el otro. El autor propone hablar de diferencias ya que estas no hacen ninguna distinción entre “nosotros” y “ellos”, todo es diferencia, todas son diferencias. Entonces se trata de comprender cómo las diferencias nos constituyen como sujetos y no eliminarlas, sino sostenerlas.

Coincidiendo con lo mencionado por dicho autor, D4 remarca:

“Yo creo que necesidades especiales tenemos todos, todos somos especiales de una manera u otra, todos somos diferentes. Creo que uno de los grandes problemas de la inclusión es cuando vos no te sentís parte de la diferencia, y cuando la ves como a la diferencia por tv, o sea, “son diferentes”, “son niños con necesidades especiales”, cuando

en realidad nosotros somos parte de la diferencia y somos tan diferentes como ellos, dentro de la diversidad”.

No podemos dejar de tener en cuenta que una de las recientes resoluciones del Consejo Federal de Educación (Resolución CFE N° 311/16) no utiliza el término Necesidades Educativas Especiales sino que habla de discapacidad y de la detección de barreras y obstáculos para el acceso al aprendizaje y la participación, que pueden ser de acceso físico, de la comunicación, didácticas, sociales/actitudinales y para ello diseñar configuraciones de apoyos.

Por lo tanto, podemos considerar que en relación con el concepto de necesidades especiales las respuestas son diversas, presentándose tanto un intento por definir y delimitar la categoría, como aquellos que lo critican y lo cuestionan. Entre quienes buscan definirlo vemos que se relaciona con comparar con un ideal, un modelo de niño, de aprender, de estar; señalando a aquellos que no “responden” o no “son” como el resto, aquellos cuyas necesidades no pueden ser abordadas por la docente y necesitan de una ayuda externa. Las críticas proponen pensar que el término necesidades especiales refiere a una escuela homogeneizadora y es por eso que se hace necesario distinguir a los diferentes, los que no son como el resto, aquellos para los que la escuela no fue pensada. El desafío para nuestra disciplina se presenta de cara a replantear las propuestas de la escuela, donde se respeten las diferencias.

Es importante tener en cuenta, a la hora de reflexionar sobre estos términos y conceptos, que en las sociedades contemporáneas resulta dificultoso hablar de un único modo de ser y transitar la infancia, las condiciones históricas, sociales y económicas actuales nos llevan a pensar los cambios que las prácticas necesitan para abordar las subjetividades que se construyen en esas nuevas condiciones (Belgich, Martinelli & Sagües, 2010).

Esta necesidad de correrse de un discurso único lo destaca D4:

“Cuando yo me forme era “el perfil del niño” y hoy no hablamos de eso, ya no hablamos de infancia y hablamos de infancias”.

Plantear en Educación Inicial una práctica descontextualizada supone abandonar las características singulares, los contextos de crianza, las distintas relaciones que se establecen en el aula, pero sobre todo, supone considerar a la infancia de manera uniforme, un estado natural en el que todos somos, sentimos y aprendemos al mismo tiempo y de la misma forma (Osoro Sierra & González del Río, 2008).

Podemos suponer que un modo de pensar a la infancia de manera uniforme subyace a aquellas propuestas que convocan a hacer todos lo mismo y al mismo tiempo, tal como se registra en la institución 3. Allí, la mayoría de las ofertas se dirigen al gran grupo y plantean una sola opción de actividad: todos los niños y niñas deben jugar con pelotas, con sal, con animales, todos deben escuchar un cuento. Algunos ejemplos que se pueden extraer son los siguientes:

Todos los chicos están sentados en sus sillas alrededor de las mesas. D6 lee un cuento que se va desplegando tipo tríptico, con rima, mientras muestra los dibujos. Observación 1.

Reparte las tiras, una para cada niño, también me da una a mí y una a D8. Pone música. Los niños comienzan a moverse y mover las cintas. Observación 2.

D7 pone música y busca en los bajo mesadas juguetes, toma el tarro con animales y reparte, en las mesas donde hay sentados niños, algunos animales. Observación 3.

Entendemos, entonces, a las infancias contemporáneas como resultado de múltiples procesos económicos, sociales y culturales, como construcción social más allá del hecho biológico, porque su interpretación está socialmente determinada como lo plantea Woodhead (citado en Osoro Sierra & González del Rio, 2008) y porque existen distintos modos de experimentarla. La pluralidad de infancias es un elemento a destacar, en contra de una visión escolar que tendió a encerrar las experiencias infantiles en un armazón rígido que excluyó formas de ser niño o niña que no encajaban en estos parámetros (Dussel & Southwell, 2010).

Esta perspectiva de abordar las infancias se hace explícita en D4:

“Nosotros no nos paramos en encajonar en lo que debería hacer un niño de tres años, sino en, en su recorrido particular. En su historia, en su narrativa de vida, de cada uno en forma particular. En base a esa narrativa de vida, sostener y acompañar para que él pueda ir progresando, y pueda ir generando nuevas experiencias y pueda ir aprendiendo. (...) poder contextualizar y ubicar a ese niño en un lugar y en un tiempo y en una situación particular, porque cada niño tiene historias de vida totalmente diferentes”.

El pensar en múltiples infancias parecería subyacer a las propuestas diversificadas, que incluyen distintas opciones para que los niños y las niñas puedan elegir. Estos modos de convocar se pudieron ver en la institución 2.

L1 se acerca a FFF que se encuentra en la mesa donde D5 trabajaba en la flor del concurso del día de la primavera. FFF dice: “quiero hacer cosas de primavera”, L1 le muestra cómo continuar el trabajo que D5 estaba realizando y le da los hilos naranjas mientras los demás niños realizan otra actividad.

Nos animamos a pensar que, si se restringen las posibilidades, si se piensa en un único modo de ser niño, si las instituciones se posicionan desde un imaginario que instala como modelo a un niño que aprende sin dificultades, obediente, que habla cuando se le pregunta, que desea aprender, sin dificultades manifiestas, un niño idealizado, resultará más fácil quedar por fuera de los parámetros establecidos. Podemos reflexionar entonces que el lugar de la escuela cambia, que es la institución misma la que con su accionar genera las dificultades y es por esto que nos resulta complejo entender la prevención como propósito de lo escolar analizado. Una institución que se piense desde la prevención implicaría trabajar institucionalmente las representaciones que operan y así poder transformar esas prácticas para reconocer la existencia de múltiples infancias, y no pensarla como un fenómeno único y universal, dar lugar a las subjetividades y a sus modos de expresión, donde éstas puedan componer encuentros con otros y aprender según sus potencias y necesidades singulares.

2.5. Función enseñante en la Educación inicial, cruces entre el hacer y el ser.

Los niños y las niñas son sostenidos en su desarrollo por los adultos de referencia, y ese papel es asumido en las instituciones de Educación Inicial por los docentes, quienes por una parte deben proporcionar la seguridad afectiva necesaria para que los pequeños puedan jugar, explorar, relacionarse con otros niños y niñas y por otra parte deben plantear exigencias, retos, normas que guíen el aprendizaje y la socialización (Paniagua & Palacios, 2005).

El tiempo que pasan los niños y niñas en la institución de Educación Inicial hace que la docente sea un adulto de referencia durante la primera infancia con características propias de figura de apego, cumple un papel de provisión de cuidado y afecto que tiene como consecuencia la sensación del niño de seguridad física y emocional. La docente tiene la capacidad de generar un entorno de comprensión y seguridad, donde el niño y la niña se sientan capaces y queridos, donde sus avances se vivan como auténticos progresos (Sierra García & Moya Arroyo, 2012) siendo sensible a lo que cada uno necesita, a sus estados de ánimo, a sus demandas de felicitación o consuelo (Paniagua & Palacios, 2005). Puede convertirse en una auténtica base segura a la que acudir para

tomar oxígeno en la travesía del aprendizaje y el desarrollo (Sierra García & Moya Arroyo, 2012).

En la entrevista a D5 se pone de manifiesto este papel del docente:

“Acompañarlos, sostenerlos, poder agacharse, yo siempre digo esto de estar a la altura de ellos, de poder escucharlos, de poder abrazarlos, de poder buscar estrategias, por ejemplo yo no puedo alzarlos, todos los días, antes, los recibía alzados y no lo puedo hacer más, entonces yo me agacho a la altura de ellos, los abrazo y el tema del vínculo, generar el vínculo esto del abrazo, es exactamente lo mismo que si lo alzara pero es buscar la forma de conexión (...) involucrarlo al chico y creer que él puede (...) yo creo que uno habilita o inhabilita al otro”.

El docente de Educación Inicial debe buscar que los niños y las niñas se desarrollen en un ambiente seguro y enriquecedor, que potencie el desarrollo en todas sus dimensiones. Es entonces que, retomando lo planteado por Violante y Soto (2011), podemos decir que los docentes tienen la responsabilidad y el compromiso de ser mediadores entre la cultura y los niños y niñas. Los docentes deben acompañar en la construcción de los significados, ofrecer experiencias de observación, exploración y experimentación, de ampliar y enriquecer el conocimiento de las características del mundo físico y natural. Dar conocimiento y confianza, afecto, calidez, cuidado, alertar sobre los peligros, mostrar el mundo y como andar en él, y debe poder retirarse cuando el niño manifieste que puede por sí solo (Violante & Soto, 2011). Es decir, entonces, que enseñar no se contrapone a acompañar el desarrollo, sino que lo incluye y a la vez lo supera, a partir de una intervención del docente que es intencional y sistemática (Candia, 2006). Entonces, se debe tener como finalidad formativa del Nivel, una educación integral que asegure al mismo tiempo el desarrollo de los aspectos afectivos, sociales, emocionales.

En cuanto a la enseñanza en el Nivel Inicial, D6 relata que su labor como docente consiste en contener, crear hábitos y acompañar a los niños en la parte social, destacando que todo lo que se realiza en la sala es intencionado:

“Siempre hay una intencionalidad pedagógica detrás, ellos por ahí no lo perciben siempre, pero el docente sabe que le está dando cierto material con una intencionalidad”.

A su vez D2, realza el carácter de no neutralidad del accionar docente:

“A mí me parece que en el espacio de sala, todo lo que uno propone es en términos de intervención, digo, desde el aprendizaje de hábitos, al aprendizaje formal, al aprendizaje de contenidos, al aprendizaje de socialización. Uno, cada marca que hace, cada cosa que propone lo hace con una intención, por lo tanto, por supuesto que influye en el desarrollo y en el aprendizaje, y tiene que ver con eso, con proponer para generar efectos en el otro, y esto es en términos de intervención, entonces uno no puede pensar que lo que dice no va a tener efectos, porque digamos todo es constitutivo”.

Podría suponerse que, por su parte D8, concibe a los niños y niñas que transitan este Nivel por lo que aún no pueden hacer y enfatiza en que las docentes planifican y coordinan todo lo que sucede en la jornada:

“Si bien se dan los contenidos, no se trata de dar los contenidos por darlos porque ellos son chiquitos y todavía les falta lograr un montón de cosas a nivel personal, a nivel social, entonces una vez que pueden, porque son muy chiquitos, eso si vos vas afianzando los contenidos un poquito mejor, pero si no, no se puede, lo que uno hace es sociabilizar y a partir del juego, que no es un entretenimiento, el juego por ahí libre se da en el patio que es media hora, por después están todo el tiempo en la sala”.

En contraposición, D4, asegura:

“No solamente brindarles oportunidades de contenidos, de aprendizajes, es también brindarles un espacio donde ellos puedan ser plenos, donde puedan apropiarse, donde puedan tener diversidad de posibilidades y recursos (...) acompañar, sostener e ir permitiéndole que él pueda progresar en todos los aspectos del desarrollo”.

El docente de Educación Inicial es considerado de dos formas a la vez es “guía” y “mediador”. Guía cuando prepara el ambiente, cuando acerca material, facilitando y orientando el aprendizaje mediante una intervención no directiva. Y es mediador cuando vehiculiza o acerca conocimiento al niño y la niña de diferentes formas (Candia, 2006) y al decir de Violante y Soto (2011), enseñar en Nivel Inicial implica observar, armar escenarios, acompañar con la palabra, “andamiar”; andamiar para promover el pasaje paulatino de control de la situación con vistas a desarrollar su autonomía emocional e intelectual.

Coincidiendo con esto, D4, afirma:

“El docente ya tiene que ser un acompañante, un andamiaje, un mediador de cultura, un presentador de nuevos horizontes y demás, pero no el que gesta y el que hace. Ya el que acompaña, el que sostiene, el que genera nuevas posibilidades”.

Para ser posible que el docente se posicione como guía, mediador y andamiaje del aprendizaje de los niños y niñas se hace necesario que el mismo se implique en lo que propone y sucede en la cotidianeidad y disponga su cuerpo, al decir de Pain (1985), como enseña, dado que a través del cuerpo se realizan las mostraciones de “cómo hacer” y porque a través de la mirada, las modulaciones de la voz y el gesto se canalizan el interés y la pasión que el conocimiento significa para el otro; ese placer agregado, por una exhibición corporizada, significará ese “deseo del otro” donde deberá anclar el del sujeto. Esto se hizo evidente en las observaciones realizadas en la institución 1 de la cual fue posible extraer la siguiente escena:

Salen al patio D1, los chicos y las madres que aún permanecen en la institución. D1 lleva aros y reparte uno a cada niño y deja algunos en el piso; juega con ellos, muestra cómo atrapar a otro (pasando el aro por la cabeza), cómo dar vueltas el aro con los brazos. Los niños y niñas comienzan a jugar a que persiguen a D1 y la atrapan con los aros tal como ella había hecho anteriormente con ellos. Observación 1.

Por otra parte D5, pone foco en el logro de la autonomía de los niños y niñas:

“Mi gran objetivo este año fue generar autonomía, generar esto de la oralidad, poder empezar a sentir que ellos ya están en una edad donde pueden sentirse que son grandes e independientes y autónomos para muchas cuestiones o muchas cosas personales y eso va generando que ellos se sientan importantes, que ya son grandes, así fueron construyendo lo que es el control de esfínteres, así fueron construyendo lo que es el cuidado de sus pertenencias, esto de poder tener un espacio para hablar para poder ser escuchado”.

Además, Violante y Soto (2011) mencionan que el educador de niños y niñas menores de 6 años asume la responsabilidad de enseñar a establecer un vínculo de afecto cercano entre adultos y niños para lograr esa empatía afectiva que transmita el “saber ser”, “saber hacer” y el conocer, y apreciar todos los lenguajes (gestual, verbal, no verbal, artístico, lúdico), el conocimiento del entorno natural y social, su cuerpo motor y todas las enseñanzas que optimicen desarrollos culturales de los niños, con características individuales y sociales adecuadas a su contexto socio-histórico. Se piensa en una escuela, u otras modalidades diversas de educación integral de las primeras infancias, como espacio en donde se conjugue la contención alternante, la transmisión

cultural que propicien el “desarrollo cultural”, tienda al desarrollo personal y social de cada pequeño y a la alfabetización cultural como legado de generaciones anteriores que vale la pena de ser transmitido.

Para lograr estos objetivos, Paniagua y Palacios (2005) destacan la posibilidad de que en las salas haya más de un adulto de referencia, lo cual favorece la posibilidad de realizar intervenciones de acompañamiento, más singularizadas, potenciando el acercamiento a los niños, posibilitando el andamiaje y distinguiendo diferentes funciones: un docente encargado del grupo en general, otro centrado en un niño o pequeño grupo, uno finalizando con el orden y otro inicia la actividad siguiente.

Esto se hace evidente en las palabras de D7 quien oficia de auxiliar docente en la sala:

“Estar de auxiliar es otro rol diferente al de estar de titular, al estar de titular vos estás abocada al grupo, estando de auxiliar podés mirar más específicamente los chicos, no porque la docente no pueda sino porque la docente tiene que estar a cargo de los 24 alumnos y la auxiliar lo que puede hacer es tener otra mirada más minuciosa de cada uno porque no tiene la responsabilidad que tiene la titular”.

Por otra parte, D5, quien es la única docente que está a cargo de la sala, remarca las posibilidades que brinda que haya más de un adulto en la jornada:

“Cuando viene gente de afuera es como que ellos, los que necesitan como una atención más personalizada, es como que captan, porque yo estoy con el resto del grupo y por ahí es difícil esto de sentarse, está bueno porque por ahí cuando yo he tenido residentes me he sentado con ellos y es otro el juego que se puede establecer, pero estando sola con 19 chicos es difícil que uno se te hace pis, que esto, que tenés que plantear la tarea, es complicado”.

A su vez, D2, habla de incluir otros adultos en sala para intervenir en situaciones particulares:

“Lo que intentamos es trabajar las situaciones con el equipo independientemente después quien le de curso (...) Las intervenciones de sala, se piensan también con el equipo. Pero no es que se arma una planificación paralela, se van buscando estrategias dentro de la sala, porque entendemos que son intervenciones para laburar con los chicos (...) -por ejemplo- un niño con muchísimas complicaciones en la comunicación y en el

lenguaje (...) ahí lo involucramos a D3 o a AAA (...) entonces decimos lo toma uno, uno se sienta a jugar con él”.

En la institución 1 se pudo observar que la presencia de más de un adulto de referencia en sala posibilita que uno de ellos se ocupe del grupo y otro pueda estar atento a quienes precisan más ayuda o acompañamiento:

D2 reparte un pedazo de masa a cada niño y se sienta con los chicos mientras D1 se lava las manos. OOO se para y arrastra la silla por toda la sala. D1 la llama: “OOO estamos jugando con la masa”. Se acerca y frente a la niña, la mira a los ojos y le habla. D2 se sienta en la mesa con un pedazo de masa. D1 le muestra a OOO: “mirá, podemos aplastar, presionar”. Observación 2.

En la institución 3 se pudo observar que la presencia de más de un adulto en sala se aprovecha para realizar tareas en paralelo y “acelerar” tiempos: mientras una prepara el material para la actividad, otra coloca los pintorcitos a los niños; mientras una presenta la propuesta, otra realiza las tarjetas que se deben llevar los niños al finalizar la jornada; mientras una prepara la mesa para la merienda, otra ayuda a los niños a lavarse las manos. A continuación se presenta una escena donde esto se hace evidente:

D6 pide un secretario para que le ayude a repartir las hojas de trabajo a las cuales le coloca nombre y le va diciendo al niño a quién debe llevarla. Mientras tanto D7 les hace cantar a los niños la canción de la manito. Observación 1.

La posibilidad de realizar intervenciones de acompañamiento más singularizadas, es posible si las actividades diarias que se desarrollan en la sala tienen un equilibrio entre momentos en los que el niño y la niña sean quienes decidan lo que van a hacer y tiempo de trabajo dirigido que apunte al desarrollo de la propuesta curricular (Zabalza, 1996). Una forma de organización corresponde a la multitarea (trabajo en pequeños grupos que se desarrolla de forma simultánea en diversos sectores de la sala) esta permite respetar a los niños y niñas en sus tiempos personales, sus intereses, sus posibilidades de interactuar con otros, ofrece espacios a elegir, favorece la autonomía. A su vez permite al docente interactuar con pequeños grupos y con los niños y niñas individualmente (Violante & Soto, 2011). Este modo de abordar la cotidianeidad de la sala permite acompañar a los niños y niñas en el recorrido de sus aprendizajes, donde ellos son protagonistas pero no se los deja solos; el docente no está ni muy por delante con propuestas alejadas al nivel de desarrollo del niño y la niña, ni totalmente atrás como meros espectadores del desarrollo (Paniagua & Palacios, 2005).

Este modo de abordar la tarea docente se hace evidente en D4, quien sostiene:

“No todos los niños les gusta o aprenden de la misma manera. La multiplicidad de lenguajes tiene que estar instalada y tiene que ser visible en la planificación, los caminos diferentes también, por más que sean pequeños. Siempre tiene que haber opción 1, opción 2, opción 3, obviamente enmarcado en el contenido que ese docente quiere gestar al interior de la sala, pero si varias posibilidades, porque cada uno va a elegir su propio camino. Aquel que es más acorde a sus intereses y sus necesidades”.

En consonancia, D5 aporta:

“La multitarea a mí me parece sumamente rico en estas edades, la multitarea lo que permite es respetar el interés del niño y uno abrir el abanico de posibilidades y centrarse en una tarea que vos querés priorizar”.

Podemos observar que esta docente trabaja con sectores que no siempre son propuestos por ella, sino que en ocasiones, son los niños los que los proponen:

D5 anuncia: “Ahora vamos a hacer masa para armar los animalitos de la granja”. Algunos niños van a donde está la pista de autos. D5 los ve y pregunta “¿Ustedes quieren jugar con la pista y los autos?” Los niños responden haciendo un gesto de sí con la cabeza. Los niños buscan la pista y los autos y D5 los ayuda a armarlo. Los niños empiezan a jugar allí. D5 convoca al resto de los niños diciendo: “Los que quieren vienen a hacer masa conmigo para armar los animales de la granja...”. Termina de preparar la masa y dice: “acá hay masa para hacer los animales”. Reparte un poco a cada chico que se encuentra en ese sector y se va a lavar las manos. Los niños comienzan a amasar, mientras tanto, 3 niños están jugando en la pista con los autos. Mientras D5 armaba la masa otros dos niños sacaron el cajón de las maderas y lo volcaron sobre una mesa generando tres espacios diferentes de juego.

El enseñante es aquel que abre un espacio para aprender, espacio objetivo-subjetivo donde se da construcción de conocimiento y construcción de sí mismo como sujeto creativo y pensante (Fernández, 2000). En Educación Inicial, lo educativo incluiría tanto el cuidado y protección en lo que refiere a la higiene y alimentación, como las propuestas ligadas a los aspectos: intelectual, social, afectivo, teniendo como intencionalidad acompañar el desarrollo integral de los niños y niñas a través de propuestas que favorezcan la posibilidad de elegir, siendo sensibles a lo que cada uno necesita, respetando la diversidad de intereses, gustos y necesidades. Propuestas en las

que el docente/enseñante no se posicione como único portador del saber, sino que pueda ubicarse como guía, como mediador, que pueda construir posibilidades de andamiaje; lo cual se facilita cuando hay más de un adulto de referencia en la sala permitiendo intervenciones de acompañamiento más singularizadas. En esto radica un trabajo preventivo, en hacer posible encuentros saludables con los otros y con los aprendizajes.

2.6. Implicación de las familias en las instituciones de Educación Inicial.

Desde los planteos de Bronfenbrenner (citado en Dabas, 2000 y Palacios, 1999) sostenemos que en el desarrollo de las infancias hay múltiples sistemas en los cuales participan. Éstos influyen en distintos momentos del desarrollo. Por lo tanto, las características singulares del contexto influyen y afectan el desarrollo dado que en él se generan intercambios, construcciones, interrelaciones que hacen que el desarrollo acontezca modelado por él. El autor considera al niño como un microsistema con funcionamiento integrado por su biología, sistema cognitivo, emociones y afectos. El niño está en relación con otros microsistemas, contextos inmediatos en que el sujeto se encuentra como la familia, la escuela, estos ámbitos establecen conexiones entre sí y son con los que el niño interactúa permanentemente, se denominan mesosistema. Cada uno de estos se encuentra incluido en un sistema llamado exosistema, si bien el niño no participa directamente en ellos tiene influencia en su desarrollo, por ejemplo el trabajo de los padres. Todos los microsistemas, mesosistemas y exosistemas están incluidos en el macrosistema: leyes, sistema económico, cultura. El sujeto influye en las personas y situaciones que lo rodean al mismo tiempo que es influido.

Especialmente la familia es el grupo primario que transmite modalidades de relación con el mundo (Baeza, 2006) proporciona pertenencia y sostén al ser humano que llega al mundo en un estado máximo de desamparo físico y emocional. Cualquiera sea la configuración familiar, la necesidad del hijo que llega a una familia es la de sentirse dentro, ser parte del proyecto familiar, su historia, sus valores, sus creencias, su lenguaje, es decir, llega con derecho a la continuidad en el tiempo, derecho de reconocimiento y respeto. La familia vive en estrecho contacto y resonancia con la sociedad, el modo de ser padres se tiñe de las características de la época y el lugar y adapta estilos de acuerdo a ese contexto y respecto a las instituciones sociales con las que interactúa. Así, los cambios acelerados, el mundo globalizado por los medios masivos e internet -que son transmisores de cultura- afectan y transforman la organización de los modelos familiares y su funcionamiento. Esto se suma a otros cambios como la reducción de la cantidad de miembros por familia, lazos inestables con la familia extendida, el ingreso de la mujer en

el mercado laboral y el ingreso de los hijos tempranamente a otras instituciones en compañía de adultos distintos a sus padres (Baeza, 2008).

Coincidiendo con esta conceptualización, D3, argumenta:

“La vinculación con los padres es lo fundamental a la hora de generar la construcción del individuo. Cuando no tenés eso después te encontrás con un niño que trae la mitad de lo construido (...) todo tiene que ver con esto: cómo la familia ubica a ese niño en esa familia ¿sí? Qué valor le da, qué representación se le da a ese niño (...) nosotros tratamos de que ese niño sea parte de esa familia (...) que tenga ese lugar”.

Al hablar de familias hacemos referencia a figuras y funciones que no necesariamente son cumplidas por los progenitores. Una familia la constituyen dos generaciones con cierta estabilidad en el ejercicio de sus funciones: un adulto capaz de cuidar a un niño, y un niño capaz de ser cuidado por un adulto, alguien que respalde y alguien que se siente respaldado, de modo que se estructuren los roles de tal manera que permitan que aquel que respalda sea quien se siente responsable de la supervivencia y desarrollo simbólico, de la evitación del sufrimiento del respaldado (Bleichmar, 2005).

Más cercanos a esta definición, encontramos los decires de D2, quien aporta al respecto:

“El niño se constituye en un entramado familiar, sea ese entramado familiar madre, padre, digamos, nosotros acá cuando hablamos, hablamos de funciones, no hablamos de figuras parentales, no hablamos de mamá y papá, a eso me refiero (...) Entonces, nosotros lo que hacemos acá, es tratar de ver, quién ejerce la función, porque con esa persona, con ese cuidador es con el que vamos a trabajar”.

La familia es el eje principal del proceso de desarrollo infantil, el entorno más inmediato al niño, y al mismo tiempo es mediadora ante los demás entornos sociales y educativos en los que este se desenvuelve. Durante los primeros años de la vida de un niño la influencia de la familia es decisiva, la familia es el primer contexto de desarrollo y aprendizaje, que introduce al niño en el mundo físico y social, facilitando experiencias que potencian el aprendizaje en su vida diaria. El entorno en el que viven las familias junto a las creencias, intereses y valores, determinan las actividades en las que el niño se va involucrando durante su infancia y junto a las que se presentan en las rutinas diarias serán contextos idóneos para aprender (Cañadas Pérez, 2013).

La importancia central de la familia en los primeros años es reconocida por la mayoría de los entrevistados. D6 lo manifiesta de este modo:

“Yo creo que es primordial -el lugar de la familia en el desarrollo y aprendizaje del niño- en la primer entrevista a los papás les decimos que acá al jardín vienen 4 horas pero después el resto del tiempo están con la familia (...) son la base de todo”.

Por su parte, D1 agrega:

“La familia es el primer contacto que él -el niño- tiene con todo lo que es la realidad. La familia sería el primer grupo de educación que el chico tiene”.

Teniendo en consideración lo anteriormente planteado, sumado a que la institución de Educación Inicial puede ser el primer contexto de apertura del sistema familiar se torna necesario el trabajo complementario y la discusión y enseñanzas mutuas entre institución y familias, esta complementariedad resulta imprescindible para el logro de todos los objetivos educativos de los niños y niñas (Violante & Soto, 2011). El foco común de las relaciones que se establezcan entre ambas debería ser el desarrollo activo e integral del niño.

En congruencia, D4 manifiesta:

“La familia es nuestro sostén, nosotros coparticipamos, trabajamos junto a ellos, ambos tenemos esa función que es garantizar la educación del niño. Estamos acá para acompañar, para darle una mano, para sostener y en realidad trabajar en forma conjunta, porque la familia tiene un saber que es propio y que se transmite desde su propio lugar. La escuela lo que hace es capitalizar aquello que la familia dice y hace, no enjuiciar, sino capitalizarlo como bagaje cultural”.

Las relaciones entre las familias y las instituciones de Educación Inicial están teñidas de expectativas mutuas y por diversos factores que hacen a cada familia particular (su composición, estilos educativos, procedencia cultural). Así es que la participación de las familias puede ser muy variada: consulta, aportación o elaboración de materiales, toma de decisiones compartidas en los proyectos o decisiones que afectan a sus hijos, colaboración en actividades dentro o fuera de las instituciones educativas. Sin pretender establecer criterios educativos idénticos en ambos ámbitos, el objetivo de cualquier intervención con las familias “debería ser que los padres se hagan y se sientan cada vez más competentes en sus funciones maternas y paternas, que tomen conciencia de la importancia que su actuación cotidiana tiene en el desarrollo de sus hijos, de su

función educativa, de la referencia afectiva que suponen” (Paniagua & Palacios, 2005, p 273).

Siguiendo con Paniagua y Palacios (2005), la colaboración entre las familias y la institución supone una relación frecuente en plano de igualdad y confianza. La relación debería ser directa y cotidiana, el contacto cotidiano entre las familias y los docentes es fundamental en los primeros años de vida, tanto para que el niño compruebe que sus adultos de referencia se relacionan entre sí, como para potenciar el conocimiento que de la institución tienen las familias, como para que los docentes tengan la información que les permita entender la conducta infantil.

En relación con lo anteriormente planteado, D4, enfatiza en la construcción del vínculo:

“El diálogo es respetuoso, en un clima realmente empático, donde la mirada es contemplativa, las cosas donde el vínculo se ha forjado y es fuerte van saliendo, si no hay confianza, si no hay vínculo...”

Por otra parte D6, agrega:

“A través de la comunicación y el diálogo (...) nosotros podemos estar al tanto de cómo es el nene fuera del jardín y ellos –la familia- acá adentro y ahí trabajar juntos”.

En las observaciones realizadas en la institución 2 se puede ver que el diálogo con las familias es cotidiano. Cuando las familias van a buscar a los niños la docente se toma el tiempo para comentar algún aspecto del niño a lo largo de la jornada. Como se puede ver en este ejemplo:

Comienzan a llegar los padres a buscar a los niños hasta el patio (luego van adultos y niños juntos a buscar la mochila a la sala). D5 comenta a la abuela de EEE algo de lo sucedido en el día, le cuenta qué comió, que juega con el rallador a que es un celular (...) D5 le cuenta a un padre que hoy cada niño compartió su juguete y que pudieron jugar con otros juguetes que no eran los propios. Observación 1.

Otro modo de involucrar a las familias corresponde a la participación directa en actividades de sala, que constituye la forma más transparente de información sobre el planteamiento educativo y favorece mayor aprendizaje en las familias acerca de alternativas de juego, materiales y actividades, estilos comunicativos, etc., relacionarse con su hijo en otro contexto, observar otros niños (Paniagua & Palacios, 2005).

Con respecto a las actividades en las cuales se permite la participación de las familias, en la institución 3 se enfatiza en las actividades especiales que se realizan: jornadas, paseos, festejos, actos. Dentro de estas, D6, destaca aquellas actividades en las cuales el miembro de la familia que participa comparte todas las actividades cotidianas:

“Cuando hacemos la jornada las personas que vienen, vienen a compartir toda la mañana, entonces desayunan, hacen la actividad, bailan”.

Se pudo observar que en la institución 1 los adultos que acompañaban a los niños podían ingresar a la sala y permanecer allí. En algunos casos solo lo hacían durante el momento del desayuno y en otros acompañaron toda la jornada. De la observación 1 se extrajo este fragmento:

D1 se dirige a la puerta de la institución y recibe a los chicos y a los adultos que los acompañan, a los cuales llama a cada uno por su nombre. Los invita a que pasen a la sala e ingresan 7 adultos (todas mujeres).

Tomando los aportes de Arnaiz (1999) podemos distinguir dos modos en que las instituciones de Educación Inicial construyen relaciones con las familias: los padres como elementos extraños y marcos de colaboración. Con respecto a la primera se caracteriza por que la institución establece normas y obligaciones que se les dan a las familias desde el primer día y el papel de estas es cumplir con las normas, las reuniones son informativas, en los momentos de entrada y salida suelen tener vedado el acceso a espacios de las aulas y solo se le permite la participación en fiestas especiales.

D6 y D7, ambas docentes de la misma institución, cercanas a esta primera modalidad descripta por Arnaiz manifiestan:

“Nosotros tenemos unas normas de convivencia, un reglamento, entonces la idea es que trabajemos en conjunto, que si acá se le dice tal cosa, en la casa también, y que se pueda llegar a respetar”.

“Mirá nosotros acá tenemos las normas de convivencia, se las damos al principio, si bien se las leemos en la reunión general, se las pegamos atrás del cuadernito, ellos las tiene que firmar, ellos saben que acá hay determinadas pautas de trabajo como en cualquier otro lugar”.

En la institución 3, a la que pertenecen dichas docentes, se puede ver que en el momento de entrada los padres dejan a los niños en la puerta de la institución y estos

entran solos. En el momento de salida si bien entran a la institución no ingresan a las salas sino que permanecen en el patio techado y la docente se acerca hasta la puerta de la sala con los niños.

Las docentes de todas las salas se dirigen a las puertas de la institución, abren la puerta y dicen: hola, buen día; los niños entran y corren hasta la sala azul. Observación 3.

Se paran, hacen fila delante de la puerta, los padres están esperando allí, fuera de la sala. D6 va saludando de a uno a los niños que ve que están sus padres. Observación 3.

Consideramos oportuno señalar cómo se manifiesta, en algunas de las entrevistadas, el lugar del docente y la institución como un lugar de saber-poder. D6 sostiene:

“Siempre que hay una inquietud o que está pasando algo (...) nos consultan cómo pueden manejar tal y tal cuestión”.

D8, refiere a la experiencia de las docentes diferenciando del saber de las familias:

“Uno por ahí como docente detecta siempre alguna cosita entonces hay que alertarlos a los padres (...) hay padres que por ahí todavía no toman consciencia de ciertas cosas que tienen sus hijos y los maestros por experiencia si (...) y bueno hay que decirles que consulten con el pediatra (...) es importantísimo aceptar las sugerencias de las docente”.

Por otra parte D5 agrega:

“Yo también trabajo con los padres de darles pequeñas tareas de como yo trabajo en la sala de que ellos repitan la misma actividad (...) trabajo de la mano, codo a codo con las familias, si la familia no me apoya...”

Continuando con lo planteado por Arnaiz (1999), cuando se dan marcos de colaboración entre la institución y las familias se dan relaciones afectuosas de proximidad y cotidianeidad y la principal característica es el aporte de seguridad. En los momentos de entrada y salida los adultos conversan y aunque sean interacciones cortas se tornan significativas para ellos. Desde este marco la información es recíproca, no unidireccional, siendo de ayuda tanto para que los docentes comprendan a los niños y para las familias

que disponen de la perspectiva del docente como profesional por su formación y experiencia. En esta modalidad es difícil establecer quién ayuda a quién.

De acuerdo a esto, D5 aporta:

“Con las familias acá es un trato diario, es un ida y vuelta continuo (...) es todo el tiempo, acá las puertas son abiertas, o sea los padres entran hasta la sala, acompañan a sus hijos hasta la sala, participan de actos, talleres”.

D4, perteneciente a la misma institución que D5, expone:

“La familia está adentro de la escuela, no se convoca. La recorre, la habita, la construye. Los padres acompañan hasta la sala, dejan su mochila, hablan con la maestra, dicen ideas. Las familias son parte de ese proyecto gestan ideas y construyen y deconstruyen en base a cuales son los objetivos y propósitos del proyecto, se auto convocan. (...) Entonces ellos hacen escuela junto con nosotros, están permanentemente acá adentro. Viven permanentemente creando cosas para el jardín (...) O sea la institución no somos los docentes, somos todos, la familia es parte”.

Ampliando la mirada Simón, Giné, Echeita (2016) proponen establecer prácticas de colaboración y coordinación entre la institución, distintos profesionales (dentro y fuera de la misma) y con las familias creando así redes de apoyo, ayudándose y sosteniéndose mutuamente. Para esto se hace necesario que las voces sean escuchadas y ser partícipes de la planificación e implementación de iniciativas y actividades. Esto, no refiere a un mero estar sino a participar como colaboradores y protagonistas, donde las responsabilidades son recíprocas y todos se sientan implicados en un plano de relaciones de igualdad.

En este sentido, D4, argumenta:

“Coparticipar no significa que la familia venga haga un dibujo, un trabajo en particular o sea participe de un acto o haga una obra de teatro, a ver, coparticipar implica, generar acuerdos, comunicación fluida, que ellos son tanto constructores del devenir, del día a día de la institución educativa, las escuelas no se hacen con los docentes o los asistentes escolares, las escuelas se hacen en comunidad, y la familia hace escuela. Entonces, desde ese lugar de protagonismo, trabajar en forma coordinada y coparticipada implica establecer criterios (...) nosotros sostenemos y ellos nos sostienen. La escuela esta por los niños, y los niños vienen de la mano de la familia, y la escuela

responde a las expectativas de las familias de su comunidad, para eso es nuestro contrato fundacional”.

Más allá de la relación con las familias, el desarrollo de las instituciones educativas debe estar ligado a los esfuerzos de la comunidad en la que se inserta, vincular el trabajo con otras organizaciones, grupos, profesionales para concretar el desarrollo conjunto de proyectos (Simón, Giné & Echeita, 2016).

Esta articulación con otras instituciones se manifiesta claramente en algunos de entrevistados. Entre ellos D4 expresa:

“Tenés que mirar la familia, tenés que mirar la comunidad, tenés que trabajar en red, tenés que buscar redes sí o sí para poder sostener y generar soluciones conjuntas (...) tenemos que trabajar evidentemente en red, sostenernos, articular, coordinar, negociar, para gestar un camino compartido, un discurso compartido, cada uno desde su especificidad”.

En la institución 1 plantean un trabajo articulado con las instituciones del barrio en el que están emplazados, D3 menciona:

“Si tenemos una situación de un niño que transitaba por acá y por el centro de salud nos juntábamos a trabajar esa situación y a pensarla y ahí acordábamos las estrategias de abordaje”.

Mientras que D2 agrega:

“Entonces lo primero que hay que pensar es una intervención y un abordaje familiar, en función de eso nosotros por ahí empezamos a trabajar un poco con la familia, y ahí empezamos a tratar de desenmarañar qué es lo que pudiera estar ocurriendo entonces ahí pensamos con qué instituciones vincularnos (...) No se trata de derivaciones, se trata de invitar a otras instituciones y a otros actores a comprometerse y a pensar entre todos la problemática para poder abordarlo entre todos, porque ese niño y esa familia siguen acá en el barrio”.

La red con otras instituciones se pudo observar en la institución 1, en la cual en la ronda inicial recordaron la visita al centro de salud.

D1 muestra un cepillo de dientes y recuerda la visita que realizaron el día anterior al centro de salud, anticipa que mañana van a ir a visitar a MJ (dentista) al centro de salud y deben llevar el cepillo de dientes. Observación 1.

Nos parece importante destacar la relevancia que se otorga desde la Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana de España (2000) al enfoque centrado en la familia, el mismo reconoce que cada familia es única y es la constante en la vida del niño siendo ellos los expertos en las capacidades y necesidades de los mismos. La familia trabaja con los profesionales para tomar decisiones en favor del desarrollo del niño. En esencia, las prácticas centradas en la familia son una manera sistemática de crear una colaboración con ellas que supone tratarlas con respeto y dignidad; honrar sus valores y opciones; y proveer apoyos que fortalezcan y promuevan su funcionamiento como familia. Ayudando a las familias a incrementar sus recursos y capacidades (empoderándolas), se puede proporcionar un ambiente familiar que satisfaga las necesidades de los niños y apoyar su desarrollo (Simón et al., 2016).

El aporte de este enfoque nos ayuda a para pensar la relación de los docentes con las familias, Simón et al. (2016) toman los aportes de Turnbull, Turnbull, Erwin y Soodack (2006) quienes sostienen que en la medida que el docente establece una relación de colaboración con las familias puede convertirse en agente de empoderamiento ayudándole a emprender acciones que promuevan el desarrollo de su hijo.

La institución 1, perteneciente al ámbito no formal, plantea un abordaje que se distingue de las otras instituciones, D1 lo explica de este modo:

“Nosotros trabajamos con toda la familia, y muchas veces el chico es la herramienta o la excusa para vos entrar en la familia”.

En concordancia, D2 expone:

“Todo niño que llega es una excusa para tomar a la familia. Nosotros lo que tomamos acá, son familias, no niños. Incluso cuando pedimos los papeles de los chicos para el ingreso se pide fotocopia del DNI del grupo familiar. Porque lo que hacemos es abordaje familiar, y hacemos un laburo social (...) entendiendo que el niño se constituye y se configura en un entramado familiar, tenemos que tratar de generar que ese entramado sea lo más sólido y consistente posible para que funcione de red de sostén a ese niño (...) los ejes que vamos laburando tienen que ver con fortalecer esas redes primarias”.

A lo largo del recorrido realizado, podemos advertir diversos modos de concebir al vínculo que se establece entre las familias y la institución de Educación Inicial. Por un lado, se distinguen aquellas modalidades donde la participación de las familias se restringe a ciertas actividades y al cumplimiento de normas. Asimismo, otras modalidades

donde se realiza un trabajo conjunto y articulado y la relación es cotidiana. Teniendo presente que el niño vive y crece entre estas dos instituciones, la familia y la institución de Educación Inicial, y ambas tienen un objetivo común: el desarrollo del niño, las relaciones que se establezcan deben vivirse como oportunidad y fortaleza dado que si se viven como amenaza o debilidad el desarrollo de los niños se verá obstaculizado. Pensar la construcción de redes entre familias, escuelas y diversas organizaciones de la comunidad pueden mejorar su interrelación para contribuir a un mejor proceso educativo (Dabas, 2000).

CAPÍTULO 3

PREVENCIÓN: CONCEPCIONES Y ACCIONAR DOCENTE E INSTITUCIONAL.

3.1. Decires acerca de la prevención

Para acercarnos al concepto de prevención, eje de nuestro trabajo, podemos partir de la conceptualización que plantean Schapira, Toledo & Roy (2010) “Prevenir significa adoptar medidas encaminadas a impedir una determinada enfermedad o limitar tanto su progresión como sus consecuencias.” (p. 26)

D7 lo referencia del siguiente modo:

“Es adelantarse a lo que puede llegar a suceder, es hacer algo para que algo no suceda o suceda de una manera leve”.

Desde la Psicopedagogía, Müller (1997) propone pensar que en la idea de prevención interviene una concepción de salud (psicofísica, mental, del aprendizaje) y de bienestar, contrapuesta a la de enfermedad (psicofísica, mental, del aprendizaje) y de malestar. La prevención informa acerca de las condiciones de la salud y la enfermedad, para disminuir la enfermedad, restituir la salud, movilizar a los integrantes de la sociedad en el cuidado y el mejoramiento de sus condiciones de vida para promover el bienestar.

Müller (1997) sostiene que el objetivo de la prevención en el campo psicopedagógico es tratar de promover la humanización de las situaciones del aprendizaje y la educación, sistemática o asistemática, procurando el bienestar en la tarea educativa para todos los involucrados: padres e hijos, docentes y alumnos, otros familiares, otras personas intervinientes, relaciones interpersonales y con la tarea, en las instituciones implicadas (escuela, familia, otras).

Consideramos que D4 se acerca a lo planteado por dicha autora mencionando la necesidad de contemplar la importancia del bienestar de todos los actores institucionales y cómo esto influye en el funcionamiento cotidiano de la institución, provocando por ende efectos en los niños y niñas.

“Mi trabajo en sí, es poder fortalecer el capital emocional, cuidar a la gente que trabaja en las instituciones educativas, que sea un lugar pleno, sano, saludable, que puedan entenderse y saber que este es su lugar (...) que no les falten recursos, que tengan un edificio higiénico, acorde, que sostenga trayectorias educativas, que en realidad, todo esto redunde en los beneficios de los niños y las niñas que son los

verdaderos protagonistas del nivel (...) garantizar los derechos de la educación (...) brindarles un espacio donde ellos puedan ser plenos, donde puedan apropiarse, donde puedan tener diversidad de posibilidades y recursos (...) desde el vínculo con la familia que es con lo cual coparticipamos un trabajo coordinado y cooperativo (...) para poder llegar a sostener trayectorias educativas saludables, integrales, inclusivas y demás”.

Tradicionalmente se pueden distinguir tres niveles de prevención: primaria, secundaria y terciaria (Müller 1994, 2008):

La prevención primaria interviene en el ámbito comunitario e institucional para brindar información que contribuya a evitar el desarrollo de los factores de riesgo, y promover el bienestar y la calidad de vida entre las poblaciones a las que se dirige su accionar. Desde la psicopedagogía se apunta a reducir la frecuencia de los problemas en el aprendizaje, mediante una promoción de aprendizajes más operativos, individuales, grupales e institucionales. En educación, la prevención primaria, promueve aprendizajes más sanos y operativos, en el marco de relaciones familiares y escolares más fluidas.

La prevención secundaria interviene en el ámbito institucional, grupal e individual para detectar precozmente las problemáticas y evitar que se conviertan en crónicas. Se busca reducir los trastornos y su duración, y para ello se recurre al diagnóstico precoz.

Este acercamiento al término de prevención es el que se manifiesta en la mayoría de los entrevistados, poniendo el acento en que un trabajo preventivo se relaciona con la detección y atención temprana de las problemáticas. D6 lo referencia del siguiente modo:

“Es estar alerta (...) la mirada tiene que estar puesta en cada uno y es ahí donde vos vas detectando determinadas cuestiones que ellos a lo mejor no pueden resolver y deberían y es ahí donde entonces si podés charlarlo y ahí prevenir esas cuestiones”.

Por otra parte, D2 enfatiza:

“Yo entiendo más como atención temprana a que la cosa no aparezca. Digamos, yo como prevención entiendo, de poder trabajar cuando la cosa aparece, apenas aparece”.

Resaltando la importancia de detectar tempranamente las dificultades, dos de las entrevistadas mencionan la categoría del tiempo, D8 lo manifiesta del siguiente modo:

“Mientras más temprano se pueda ayudar al chico, al alumno, mejor, porque ya vas ganando tiempo”.

Mientras que D5 agrega:

“Por prevención yo considero que cualquier cuestión que hace de que a vos algo te llame la atención es como poner la mirada en eso y ver que si las herramientas que estás utilizando no te están dando resultado, poder ampliar la mirada y tener la mirada de otros especialistas que sumen, para que podamos actuar en tiempo y forma”.

Finalmente, la prevención terciaria interviene en la esfera individual o grupal para ofrecer atención sostenida y seguimiento, mediante la asistencia profesional e institucional, cuando las problemáticas ya están instaladas y requieren tratamientos (Müller 1994, 2008).

Otro modo de acercarnos al concepto de prevención lo proponen Belgich, Martinelli & Sagües (2010), el mismo refiere a hacer lugar a un ver y un oír, distanciándose del predecir como muchas veces se piensa a la prevención, se trata de encontrarnos advertidos acerca de qué escuchar y qué ver de un niño, para conocerlo en sus recursos, reconocerlo en su historia, invitarlo a mostrar lo que puede en el juego, en sus fantasías, en sus producciones gráficas, en su escritura donde se proyecta su propia imagen corporal, en su prehistoria subjetiva, en las producciones de su novela familiar, en su modo de estar en el aula, sus comunicaciones, vínculos, afectaciones. Un trabajo de prevención en una institución consistiría en hacer visibles y enunciables espacios y tiempos institucionales diversos, capaces no tan sólo del cuidado y de la atención de las necesidades, intereses y diferencias subjetivas, sino provocadores de subjetividades con capacidad de experimentación, de invención, de devenires inteligentes.

Esta perspectiva, se podría relacionar con los decires de D4:

“Nosotros tratamos de (...) ofrecer igualdad de oportunidades dentro de la diversidad de múltiples lenguajes y de las particularidades de cada uno, por lo tanto para no homogeneizar necesitamos gestar ese tipo de praxis, eso es prevenir. (...) Las prácticas tienen que ser inclusivas, tienen que ser integrales, (...) tienen que prever un montón de caminos (...). Prevención es un paso adelantado, prevención es poder mirar un poquito más allá, es establecer criterios y acuerdos que nos permitan sostener lo que viene”.

A partir del análisis realizado, podemos considerar que principalmente se relaciona a la prevención en su acepción de prevención secundaria, con la detección y atención temprana de dificultades. Tan solo una de las entrevistadas piensa en la prevención como aquellas propuestas que tienden a ofrecer las mejores condiciones de

desarrollo para todos, aceptando y respetando la diversidad, construyendo una institución donde puedan ser alojadas múltiples subjetividades y puedan todas tener un desarrollo pleno promoviendo aprendizajes saludables. En consonancia con estas conceptualizaciones los docentes construyen distintas acciones para llevar a cabo la tarea de prevenir necesidades especiales y dificultades de aprendizaje, que serán objeto de análisis del siguiente apartado.

3.2. Acciones para prevenir necesidades especiales y dificultades de aprendizaje

Para analizar el accionar docente tendiente a la prevención de necesidades especiales y dificultades de aprendizaje podemos dividir aquellas acciones que los enseñantes perciben que en la actividad cotidiana se realizan para cumplir con este objetivo y aquellas acciones que se llevan a cabo cuando detectan algo que les llama la atención en el desarrollo y aprendizaje de un niño o una niña.

Con respecto al primer punto podemos distinguir las posturas que plantean el brindar posibilidades para que todos los niños puedan elegir y se potencien y respeten sus intereses y capacidades. De este modo plantea D5 su posición con respecto a cómo en la cotidianidad de la sala se pueden prevenir necesidades especiales y dificultades de aprendizaje:

“Con la multitarea, con el estímulo desde lo sensorial (...) con esto de facilitar espacios diferentes donde el niño pueda expresar los distintos tipos de lenguaje, la multiplicidad de habilidades, la multiplicidad de inteligencias, o sea cuanto más abierta estén las posibilidades (...) para respetarle ese tiempo, para volver a hacer la actividad más adelante y volverlo a invitar y después a lo mejor cuando vos crees que no le puede interesar, se interesa por esa actividad o por otra actividad (...) tenés que ser flexible porque lo que es para uno no lo es para el otro”.

En este mismo sentido D4 agrega:

“La institución se tiene que armar pensando en el colectivo, como plural, no puedo pensar en un niño, tengo que pensar en todos, desde el mínimo detalle, que tenga flexibilidad de tiempos, de espacios, de agrupamientos, que pueda gestar diferentes tipos de articulaciones, que pueda trabajar en red, sostener (...) Entonces las instituciones tienen que ser inclusivas, qué quiero decir, ser flexible, ser abierta, generar confianza, vínculos con la familia, que en realidad es el sostén para después seguir trabajando juntos, si nosotros no gestamos eso, no podemos trabajar juntos, entonces

también es prevenir de alguna forma (...) gestar esta reflexión permanente para valorar la diversidad, no atenderla. Para valorar y acompañar las trayectorias de todos los niños”.

En este sentido Paniagua y Palacios (2005) plantean que la baja tolerancia a la diversidad subyace al desarrollo de propuestas educativas uniformadoras en las que se valora que todos estén siempre haciendo lo mismo al mismo tiempo. Para poder brindar una atención singularizada se hace necesario que se desarrollen tanto actividades dirigidas como libres, estas últimas se caracterizan por dar mayor respuesta a la diversidad ya que cada uno actúa a su nivel y según sus intereses. La actividad libre es enriquecedora en un contexto cuidado en lo material y lo social, sin olvidar el papel de andamiaje que aporta el adulto al desarrollo. La intervención del adulto puede ser indirecta como la preparación del ambiente o directa con una intervención cercana y ajustada a cada niño.

La organización en sectores o multitarea, propone un trabajo en pequeños grupos o individual, y pone en práctica el respeto por los modos de ser y hacer de los niños pequeños, tan necesario si consideramos que la Educación Inicial puede ser el primer encuentro con situaciones de enseñanza-aprendizaje planificadas, favoreciendo la autonomía del niño y la disponibilidad del docente (Violante & Soto, 2011). Tal como se menciona en el discurso de la docente de la institución 2, este aspecto se hace visible en las observaciones, por ejemplo:

L2 se dirige a los niños y dice: “vamos a abrir los sectores: el sector dibujo, el sector masa de sal para modelar y el sector de las maderas y construcciones.” Los niños van de una mesa a otra.

Por otra parte, D1 hace referencia a las propuestas de la sala, mencionando que las necesidades especiales y dificultades de aprendizaje se pueden prevenir:

“Con estimulación en algunas actividades específicas (...) juegos, cuentos, el juego libre, en sí mismo también, no dirigido”.

En este mismo sentido D2, sostiene:

“Con las propuestas ligadas al lenguaje, la socialización y el juego. Yo creo que en la propuesta misma, es donde la intervención, tiene mayores efectos, o sea en el momento mismo de la propuesta es donde uno puede ir interviniendo y mostrando otra cosa”.

Además con respecto al juego, D2, aclara:

“Uno no entra a la sala y dice bueno chicos hagan lo que quieran ¿no? (...) se intentan proponer cuestiones ligadas a lo simbólico y a la dramatización, a la construcción. Para mí lo fundamental y lo fundacional es el juego como constitutivo y el juego como mediador para las socializaciones primarias”.

El juego permite relacionarse con otros, brinda la posibilidad de probarse, de innovar, implica diseñar estrategias, resolver conflictos, acordar con otros, seleccionar materiales, producir argumentos (Wigutow, 2015). La inclusión del juego, el espacio y el tiempo que se le destine, la forma en que se lo plantee permitirá la contextualización y la ampliación de las zonas potenciales de aprendizaje, en la que los niños operan en un nivel cognitivo mayor y en la que el docente promueve estrategias de interacción que amplíen el juego propuesto (Sarlé, 2013). Se hace necesario ofrecer objetos, juguetes, materiales, espacios, tiempos que faciliten y sostengan la aparición de diversos tipos de juegos; ofrecer fuentes diversas que permitan aprender sobre diferentes recortes de la realidad que amplíen el mundo cotidiano del niño junto con otros que alimentan el mundo de la fantasía; contar con docentes disponibles para jugar con los niños, que disfruten del juego y dejen jugar (Sarlé, 2015). Así el juego se convierte en un tiempo y un espacio para potenciar el desarrollo y aprendizaje.

Durante las observaciones hechas en la institución a la cual pertenecen D1 y D2, se pudo observar una situación de juego libre, en la cual las docentes se encuentran a disposición, tanto para sumarse al juego que propone el niño o la niña, como para generar propuestas o intervenciones tendientes a que los niños y las niñas desplieguen el juego.

NNN está con un auto, JJJ con herramientas al lado. D1 mirándolos les dice: “NNN encontraste mecánico para que te arregla los autos”. Observación 3.

Desde otra postura, D6, hace referencia a propuestas que se dirigen a todo el grupo que asocian la prevención al desarrollo de actividades funcionales al aprendizaje de la lectoescritura. Podríamos pensar que se relaciona la prevención con preparar para el nivel siguiente y para los aprendizajes que se darán en la escolaridad primaria:

“El hecho de que nosotros los hagamos experimentar, el tema de la manipulación, el tema de todo eso de la masa, todo eso los lleva a tener una motricidad después fina, en la que ellos se puedan manejar (...) yo considero que vamos estimulando a que esos aprendizajes puedan ser después más certeros, que ya ellos puedan ir al menos preparado con una base que los ayude o que los impulse luego a la lectoescritura y demás”.

Coincidiendo con esto, vemos que en las propuestas que lleva a cabo esta docente en la sala se relacionan con ir adquiriendo motricidad fina, propuestas de trabajo que incluye la manipulación con la mano y los dedos: juego con daquis y rastis, masa, manipulación de polenta, sal.

También se asocia la prevención con la mirada docente, D6 lo referencia:

“A través de la mirada, yo creo que la mirada del docente es eso, el hecho de que vos te involucres con un niño está más allá de acompañarlo, de guiarlo, de orientarlo, el hecho de observarlo te transmite cosas que realmente le pasan porque si no está esa mirada vos no te das cuenta realmente, serían todos iguales y no es así, o sea la mirada tiene que estar puesta en cada uno y es ahí donde vos vas detectando determinadas cuestiones que ellos a lo mejor no pueden resolver y deberían (...) la mirada nuestra es cada vez más necesaria, porque esa mirada es la que ayuda, la que contiene y la que puede llegar a derivar a alguien que realmente lo pueda ayudar”.

La observación es una herramienta que permite activar una mirada atenta, detenida, dirigida, y a la vez dispuesta a sorprenderse, observar nos permite conocer e indagar acerca del niño (Feder & Maquieira, 2005). Se trata de conocer a cada niño, sus modos de estar habituales y sus manifestaciones extraordinarias de modo de ajustar las respuestas que se brindan frente a sus necesidades, acompañar su curiosidad, proponer desafíos, ayudar en las dificultades. Permite recoger información para intercambiar con padres y otros adultos que estén en contacto con el niño (Feder & Maquieira, 2010).

Por último, D3, plantea que a su institución las familias llegan cuando el problema está instalado, por eso argumenta que para prevenir hay que trabajar desde la edad cero y pone como ejemplo un dispositivo que pondrán en marcha en la institución:

“Es el dispositivo de desarrollo infantil que tiene que ver con la construcción de un vínculo más fuerte con esa madre o ese padre, ese es el dispositivo que creemos que puede prevenir algunas cuestiones que después ya las vemos en la sala de 4 o en la sala de 3 las vemos que ya son difíciles de remontar”.

Por otro lado, se pueden distinguir las acciones de los enseñantes cuando detectan un llamado de atención en el desarrollo y aprendizaje de un niño o niña. En la institución 1 se plantea un abordaje familiar y en red con otras instituciones del barrio, D2 argumenta:

“Cuando vemos alguno de estos signos lo primero que hacemos es empezar a trabajarlo con el equipo de acá, lo planteamos y lo pensamos entre todos (...) en función de eso nosotros por ahí empezamos a trabajar un poco con la familia, y ahí empezamos a tratar de desenmarañar que es lo que pudiera estar ocurriendo entonces ahí pensamos con qué instituciones vincularnos (...) se trata de invitar a otras instituciones y a otros actores a comprometerse y a pensar entre todos la problemática (...) en los barrios con los que trabajamos nosotros, esto del lazo, esta medio como endeble, ahí nosotros entendemos que intentando recuperar la construcción de redes de sostén ahí es donde está el laburo en la prevención de dificultades y de vulneración de derechos y demás”.

Podemos visualizar que se plantea una modalidad de trabajo en red, donde se establecen relaciones con todos los involucrados, no solo la institución y la familia, sino también aquellas otras instituciones por donde la familia transita o que están presentes en el territorio, a fin de construir un trabajo conjunto. Una red implica un proceso de construcción permanente tanto individual como colectivo, es un sistema abierto, que a través de un intercambio dinámico entre los integrantes de un colectivo y con integrantes de otros colectivos posibilita la potencialización de los recursos que poseen y la creación de alternativas novedosas para la resolución de problemas o la satisfacción de necesidades. En ella, cada miembro del colectivo se enriquece a través de las múltiples relaciones que cada uno de los otros desarrolla, optimizando los aprendizajes al ser estos socialmente compartidos. La intención del trabajo en red es aunar esfuerzos, evitar duplicaciones, alcanzar por complementariedad una mayor capacidad resolutive, ser más eficaces y eficientes en lo que se hace como producto del intercambio y la colaboración (Dabas & Perrone, 1999).

En la institución 2 se plantea un camino que incluye poder pensar lo que se está ofreciendo a ese niño, poder incluir a otros actores institucionales y luego recurrir a la familia y a otros especialistas. D5 lo expresa:

“Una vez que vos como docente tenés en la sala un grupo de alumnos y tener a lo mejor que ajustar la mirada y aquello que te llama la atención poder tener la mirada de un otro que puede ser un par tuyo, poder tener la mirada ampliada desde la institución y después hacer una consulta con los padres informando lo que vos observas, qué observan ellos y ahí poder tener a lo mejor la mirada de otro profesional (...) se sugiere la consulta a otro especialista (...) el pediatra (...) muchas veces ampliar la mirada facilita esto de que tengamos entre todos más herramientas para poder brindarle al niño”.

En consonancia, D4 afirma:

“Evidentemente en la convivencia misma de la pluralidad, uno va viendo que hay ciertas cuestiones que señalan o llamados de atención que nos implica una mirada más focalizada. (...) Pensar que somos todos diferentes, implica que tomamos diversos caminos, y si de esos diversos caminos que se plantean ninguno es acorde, evidentemente vamos a necesitar la ayuda, de que nos vayan dando pautas para nosotros poder deconstruir y volver a reconstruir todo eso que armamos y volver a generar un camino saludable para ese niño (...) Entonces hablamos con la familia, preguntarle si ellas pueden observar o pueden vivenciar algo en el devenir de su casa que sea similar o que le haya llamado la atención y juntos decimos ¿Podremos buscar otras posibilidades?. Entonces ellos empiezan a gestar muchas cosas, probamos, si eso no va dando resultado, ¿A vos te parece que realmente...?, a nosotros nos parece que él realmente necesita otro acompañamiento, externo, algo que no podemos brindarle nosotros desde nuestro lugar de docentes (...) Nunca mandamos a un profesional directamente, siempre lo mandamos al pediatra y al pediatra le pedimos que por favor sea quien lo mire”.

Feder y Maquieira (2010) sostienen la importancia de incluir otras miradas como oportunidad de discusión y contrastación de marcos de referencia, permitiendo hacer visible lo invisible, producto a veces de la habituación o la familiaridad o la carencia de marcos teóricos que permitan contrastar las prácticas cotidianas dándoles un sentido diferente. Se puede visualizar, en la modalidad de abordaje de la institución 2, la invitación a pensar juntos (docentes, institución y familia), probar alternativas, valorar los recursos que pueda desplegar la propia familia y finalmente cuando los recursos desplegados no dan respuestas o no son suficientes se consulta a otro profesional.

En la institución 3, manifiestan que, ante un aspecto que les llama la atención en el desarrollo y aprendizaje de un niño o una niña, directamente se ponen en contacto con las familias y que sean estos los que recurran a los profesionales. D6 relata:

“Se lo hacemos saber a los papás, mirá, ante esta situación el nene responde así pero un nene de su edad ya debería hacer esto y esto, entonces siempre le sugerimos a los papás que nosotros observamos esto y no lo hacemos enseguida, se le da un tiempo como para que ellos también puedan ir evolucionando, progresando, pero cuando vemos que se quedan en el mismo estado o muy parecido al que iniciaron el año es donde tenemos estas charlitas. (...) Se lo vamos comentando a ellos para ver si ellos en casa ven lo mismo que nosotros vemos desde acá que son los que están todos los días y después les decimos, una vez que por ahí dicen si es verdad nosotros vemos lo mismo (...) entonces bueno vayan ahora sí y chárlelo con el pediatra (...) queda en manos de

los padres porque nosotros no tenemos gabinete acá. Si lo que hacemos cuando ya el nene está tratado, y si tiene un gabinete, es trabajar en conjunto con el gabinete, si tenemos reuniones, nos entrevistamos”.

Se recurre a las entrevistas con las familias como tiempos y espacios para hablar del niño o la niña, ejemplificar, contrastar opiniones y observaciones (Paniagua & Palacios, 2005). Podríamos pensar que esta modalidad de abordaje intenta que la responsabilidad de la evaluación y diagnóstico quede en manos de la familia y de otros profesionales a los cuales se les asigna autoridad. La institución comparte su apreciación y queda a la espera del saber del profesional, pediatra en primera instancia y, una vez determinado el diagnóstico, escuela especial y otros especialistas, siendo ellos los que los guían en el modo de actuar. Kuitca (2013) reflexiona acerca de esta modalidad argumentando que se recurre a los expertos para que digan qué necesitan tanto los docentes como los niños y las niñas, buscando tranquilidad y la garantía de una opinión externa por encima de la incertidumbre de tener que hacer valoraciones y adecuaciones propias, se recurre a un diagnóstico que fija las categorías en las que deben encajar al niño o niña.

D8 coincide en lo planteado por D6 y agrega que cuando se detecta una problemática y los padres consultaron al pediatra acerca de la misma, con el consentimiento de estos se consulta a la escuela especial. Luego, desde esta institución:

“Primero hablan con los maestros, ven a los chicos, después hablan con los padres, ellos como profesionales te van a guiar y tienen la autoridad como profesionales de decirle. Nosotros no podemos. Les van a decir si tienen que llevarlo a un psicólogo, o a una fonoaudióloga, bueno así se trabaja y nosotros trabajamos unidos con la escuela especial”.

Podemos pensar que cuando no se sabe cómo ayudar al niño a aprender y a seguir constituyéndose subjetivamente de manera sana, se establece contacto con la escuela especial con el argumento de que no hay otro lugar para él (Belgich, Martinelli & Sagües, 2010).

Podemos reconocer que los enseñantes perciben dificultades frente a la tarea de prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje poniendo énfasis en la necesidad de contar con otros profesionales y en la formación.

Por su parte, D6, hace foco en la necesidad de contar con profesionales:

“Nosotras como docentes nos sentimos ante determinadas cuestiones muy vulnerables porque si vos no estás acompañada de un profesional que te pueda dar ciertas pautas y demás se hace muy difícil acompañar a los chicos porque cada día hay nuevas patologías y nuevas cosas que realmente uno si no tiene herramientas vos no sabes cómo manejarlas y a nosotros nos da seguridad el hecho de trabajar en conjunto con un especialista”.

Parecería que el saber de los profesionales da seguridad y alivia la tarea docente, siendo ellos los encargados de dar las pautas a seguir para intentar dar respuesta a aquello que, a consideración de los docentes, escapa a los parámetros preestablecidos, donde la diferencia se vive como obstáculo a lo homogéneo.

D7, plantea un vacío en la formación inicial que la impulsa a seguir formándose y consultando a otros profesionales:

“El hecho de hacer cursos, el hecho de seguir perfeccionándose hace que uno tenga otra mirada de la situación (...) prepararse para ellos que es lo que constantemente te demandan, que uno esté lista para ellos, para sus necesidades más ahora que vienen cada vez más diferentes es como que uno tiene que abrir mucho más la mente y empezar a enfocarse en otras cosas que por ahí antes no eran vistas (...) Todo el tiempo necesitamos de especialistas porque todo el tiempo nos surgen cosas nuevas y te digo el hecho de, por ahí a nivel profesorado no te dan determinadas cosas porque no te las tienen que dar porque son cosas específicas de especialidades como la medicina pero bueno uno te mueve a investigar, a buscar, a consultar, a especializarse y esto de estar todo el tiempo consultando especialistas, pasa esto y ahora qué puedo hacer y yo desde acá qué hago”.

Por otra parte, D5, hace referencia a una formación que no prepara para pensar la diversidad:

“Yo considero que nos falta mucha preparación, estamos preparados para la estándar, la media estándar, viste esto del grupo y más casos tenemos de niños con necesidades especiales, educativas especiales, o necesidades de tiempos especiales, o con un recorrido especial yo digo siempre que no sabemos de las historias que tienen los chicos, entonces bueno, es mi recorrido, no todo el mundo tiene el mismo recorrido, y hay que pensarlo en que hay que formarse, todo el tiempo hay que formarse”.

Para reflexionar acerca de esta percepción del docente acerca de la falta de formación podemos pensar que se coloca al saber cómo algo externo que debe venir de

afuera, no autorizándose a producir, pensar y construir saber. Se plantea que para poder respetar y atender a las múltiples subjetividades que hoy en día atraviesan las instituciones primero es necesario formarse y luego de esta será posible devenir en una docente que atiende la diversidad. Pareciera ser necesario contar con un saber explícito y concreto sobre cada una de las realidades que se puedan presentar.

Finalmente se podría decir que los modos de abordar la tarea de prevención de necesidades especiales y dificultades de aprendizaje son diversos distinguiéndose una modalidad particular en cada una de las instituciones. Asimismo, se hace evidente que al interior de cada institución existe una coherencia en el accionar presentando las entrevistadas similitudes en sus respuestas, lo que nos hace suponer que existe una construcción de acuerdos institucionales.

A MODO DE CONCLUSIÓN

*Enseñar está más cerca de prevenir que de curar,
y prevenir tiene más que ver con extender la salud
que con detener o atacar la enfermedad.*

Alicia Fernández.

La construcción del objeto de estudio que aborda la producción ha sido una tarea compleja. Acercarse a la categoría “prevención”, disponer de metodología cualitativa para explorar las instituciones educativas destinadas a las infancias nos posiciona ante la imposibilidad de establecer causas y consecuencias lineales ante este fenómeno. Acercarnos a una comprensión del problema planteado es posible a través de un trabajo de construcción multidimensional.

Considerando el enfoque de este trabajo, como se mencionó, de carácter cualitativo, busca comprender el fenómeno de estudio y los participantes implicados. En este sentido, es posible expresar que cada institución es singular, única, con un transcurrir histórico, político y social propio e irreplicable, construida por las múltiples subjetividades que la transitan, se hace imposible generalizar. Por lo tanto, las construcciones que se realicen en este apartado son parciales y provisorias, abiertas a ser repensadas. A su vez, están atravesadas por nuestra propia subjetividad que tiñe, indefectiblemente, el modo en que pensamos e interpretamos la realidad que se nos presenta en los espacios investigados. El análisis correspondiente tanto al estudio 1, como al estudio 2, posibilitó la construcción de las conclusiones que se despliegan a continuación y que tratan de dar cuenta de la problemática abordada.

Un aspecto importante que se generalizó en los enseñantes de educación formal fue el desconocimiento acerca de los objetivos que plantea la Ley de Educación Nacional para el Nivel Inicial, en el cual se enmarca su profesión. Las respuestas acerca del marco legal fueron ambiguas, mayormente guiadas por la propia experiencia, el sentido común y la intuición y no sustentadas en el conocimiento de la Ley. Podríamos pensar que el desconocimiento en el Nivel Inicial de la función de prevención que la comunidad, a través de la legislación, otorga a los docentes provoca que dicha función no forme parte de su actividad profesional. Los docentes ofrecen respuestas dubitativas ante las preguntas que se realizaron en torno al eje prevención, incluso algunos dudan acerca de las posibilidades de prevenir en esta edad (3 años) ubicando que sus acciones

profesionales operan una vez que el problema ya se ha presentado. Otros, consideran que “*son muy chiquitos todavía*” para desplegar dispositivos tendientes a la prevención de dificultades de aprendizaje y necesidades especiales.

La mayoría de los entrevistados conciben la prevención como la tarea de detectar tempranamente dificultades y proceder a un tratamiento oportuno y adecuado. Dicha acepción del término prevención se encuentra relacionada a la prevención secundaria. Como psicopedagogas nos parece importante ampliar la concepción respecto de la prevención, en vistas a generar espacios de aprendizaje saludables donde todos los niños y niñas puedan devenir subjetividades a las que se acompaña en su desarrollo, se propicie la autoría de pensamiento, se generen espacios educativos que tiendan a la construcción de aprendizajes significativos, dotados de sentido a lo largo de toda su vida, es decir, que aprendan a aprender (Serrano & Pons, 2011).

El modo de concebir la prevención afectaría las acciones que se llevan a cabo para abordar la tarea de prevenir necesidades especiales y dificultades de aprendizaje. Fue posible percibir, a través del discurso de los enseñantes, una tendencia a detectar una dificultad en un niño o niña singular y derivar para que sea otro el que aborde, diagnostique e intervenga. De este modo, los docentes, mayoritariamente, limitan, disminuyendo sus potencias de obrar, pensar y sentir, su responsabilidad a observar el problema y comunicárselo a la familia, quedando a la espera del saber profesional. Sin embargo, los enseñantes de una de las instituciones piensan que para prevenir la escuela debe pensar en el colectivo, en lo plural, valorar la diversidad y acompañar la trayectoria de todos los niños y niñas.

El recurrir a profesionales por fuera de la institución podría deberse a su ausencia dentro de las mismas para acompañar a los enseñantes e invitarlos a pensar el accionar cotidiano y ayudar en la tarea de prevenir. Parecería que buscan profesionales que puedan poner en palabras lo que le está pasando al niño y que permitan, mediante algunas indicaciones, dar respuesta sobre cómo actuar. Podríamos considerar que otro de los motivos por los cuales se busca un referente externo al cual derivar y que ofrezca todas las respuestas, al modo de certezas, se vincula a la inseguridad manifestada por los enseñantes con respecto a su formación académica para abordar las subjetividades contemporáneas.

Se podría pensar, que lo anteriormente planteado, se entrelaza con la tarea solitaria del docente dentro de la sala y la ausencia de tiempos y espacio para pensar(se), espacios de retrabajo con el equipo, como con los que cuenta la institución

de educación no formal semanalmente, pero que aún les resultan insuficientes para abordar las complejidades de la tarea educativa.

Esto también nos lleva a pensar que algunas instituciones de las analizadas no cuentan con una red constituida de trabajo conjunto, redes que sostengan constantemente y no solo aquellas que se tejen momentáneamente en las urgencias; redes que enriquezcan a todas las instituciones y sujetos que se unen a ella, que permitan la reflexión, el autocuestionamiento, potencialización de los recursos, creación de alternativas novedosas para abordar los problemas que se presentan en el complejo desafío de acompañar a las infancias contemporáneas. La construcción de redes con otras instituciones y profesionales, permitiría la protección y promoción de los derechos de los niños y niñas, constituyendo en sí mismo un trabajo preventivo.

Dentro de las modalidades descritas de relaciones entre familias e instituciones educativas se encontraban aquellas que se circunscriben a convocarlas meramente frente a algún tipo de inconvenientes, cuando el niño presenta alguna dificultad, por cuestiones administrativas o formales de la institución o únicamente para participar de festejos. Destacamos para un trabajo preventivo aquellas modalidades institucionales que propician el diálogo fluido, constante y abierto con las familias, donde se fomente la construcción de acuerdos democráticos y participativos y se apoyen mutuamente en la labor educativa.

Es necesario proyectar encuentros entre instituciones, familias, enseñantes, profesionales que se articulen para la prevención. Esto generaría un efecto multiplicador, y ampliaría las concepciones sobre qué acontece en la subjetividad de un niño o niña que no puede aprender; permite no quedar atrapados en el ejercicio de un poder normalizante, romper con la ilusión de abordar individualmente las situaciones y desde un pensamiento de la simplicidad.

Continuando con las categorías centrales del trabajo, la de necesidades especiales generó múltiples controversias. Por una parte, se evidencian respuestas ambiguas, dubitativas y reticentes. Al mismo tiempo, hubo quienes planteaban una crítica a esta categoría y presentaron respuestas más concisas, dejando en claro su posicionamiento respecto a la misma y optando por pensar en la diversidad de subjetividades.

En cuanto a la categoría dificultades de aprendizaje, las respuestas también fueron diversas. Algunos enseñantes, para determinar si hay una dificultad de aprendizaje, comparan con un modelo preestablecido de ser niño, subyaciendo en la

mayoría que la causa es intrínseca al sujeto dejando de lado los múltiples factores que intervienen en la determinación de un problema. Solo una de las entrevistadas incluyó el accionar docente como un factor interviniente en la construcción de una problemática de aprendizaje. Nos animamos a pensar que restringir las causas de las dificultades de aprendizaje a situaciones individuales, limita también las posibilidades de pensar acciones tendientes a la prevención de las mismas. Las dificultades de aprendizaje y la complejidad de sus causas parecerían no ser una problemática que produzca afectaciones o movilice a las instituciones escolares analizadas.

Lo anteriormente mencionado, nos invita a pensar en la función que se le otorga al docente y que él mismo construye. Su definición es tan diversa que podría decirse que es fundamentalmente particular y que se vincula a las experiencias de cada subjetividad docente. Hacemos énfasis en aquellos docentes que se plantean como acompañantes y generadores de nuevas posibilidades, donde el enseñar no se contrapone a acompañar el desarrollo sino que lo incluye. Por medio de intervenciones de acompañamiento singularizadas, posibilitadas por la presencia de más de un adulto de referencia en sala, la multitarea y el ofertar tiempos de actividades libres donde los niños y las niñas puedan elegir, se delinear funciones docentes e instituciones que asumen una función preventiva.

Otro de los aspectos que consideramos pertinente incluir tiene que ver con la función que se le puede otorgar a la Educación Inicial en general. Si bien no podemos unificar una única función para cada institución, dado que, como se ha planteado en una misma sala conviven diversas funciones, se puede percibir el énfasis puesto en las rutinas y hábitos, presente tanto en el discurso como en el accionar, pretendiendo que los niños adquieran comportamientos típicos de la cultura escolar (formar filas, trabajar sentados). Tal como plantea Perrenoud (1990), el ser alumno se torna una suerte de "oficio", es decir, la apropiación de una compleja serie de regularidades que presenta el régimen del trabajo escolar. Podríamos relacionarlo con los planteos de Foucault (1988) como una relación de poder, un modo de acción que no actúa de manera directa sobre los otros sino que actúa sobre las acciones: una acción sobre la acción, sobre acciones eventuales o actuales, presentes o futuras. Este énfasis en rutinas y hábitos pretende crear subjetividades dóciles, homogéneas, que se adapten al sistema escolar. Belgich (2005) nos invita a pensar en que si se restringen las capacidades y potencias del sujeto para encorsetarlo en el rol estereotipado de alumno, se le cercenan capacidades impensables, se olvida que además de alumno es un sujeto que desea, piensa y actúa.

Esta investigación pretende poner en debate la trascendencia de pensar en un enfoque preventivo en Psicopedagogía para propiciar espacios saludables y placenteros donde los aprendizajes sean posibles y que puedan ser habitados por las múltiples subjetividades que transitan por las instituciones de Educación Inicial contemporáneas. Esta investigación se enriquecería si fuera posible continuar un trabajo con las instituciones participantes, invitándolas a repensar las propuestas observadas, propiciando tiempos y espacios para la reflexión.

Uno de los aportes de la Psicopedagogía ante esta compleja problemática, sería entonces, hacerla visible y propiciar encuentros para cuestionar las representaciones que los enseñantes tienen acerca de las infancias, el aprendizaje y sus problemas, la flexibilización de tiempos, espacios y propuestas y construir una institución que valore las potencias de cada uno, que pueda reconocer qué puede cada uno, y brindar ocasiones de encuentros con eso que cada uno puede; ofreciendo además la posibilidad de restituir a los enseñantes las potencias de afectar a otros y afectarse alegremente en la construcción de conocimientos.

BIBLIOGRAFÍA

- ABC. Provincia de Buenos Aires. El nivel inicial en el sistema educativo argentino. Recuperado el 10 de enero de 2018, de:
<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/historia/elnivelinicial.htm>
- Ander-Egg, E. (2013) *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Lumen
- Arnaiz, V. (1999). Los padres en la escuela infantil ¿Clientes o cooperadores? *Cuaderno de pedagogía*. 282. 35-39.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría.
- Baeza, S. (2006). El imprescindible puente familia-escuela. Estrategias e intervenciones psicopedagógicas. Buenos Aires: Aprendizaje Hoy.
- Baeza S, (2008). Las nuevas configuraciones familiares y su impacto en la subjetividad de niños y adolescentes. *Signos universitarios*. 44. 69-88.
- Bases curriculares para la educación parvularia. Gobierno de Chile. Ministerio de educación. 2005.
- Batiuk, V. & Coria, J. (2015). *Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina: aportes para mejorar la enseñanza*. Buenos Aires: UNICEF.
- Belgich, H. (2005). *Los afectos y la sexualidad en la escuela. Hacia una diversidad del sentir*. Rosario: Homo Sapiens.
- Belgich, H., Martinelli, M^a. A. y Sagües, A. R. (2010). Volver a pensar al sujeto de la Escuela Especial. Recuperado de:
<https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/131460/648089/file/VOLVER%20A%20PENSAR%20AL%20SUJETO%20DE%20LA%20ESCUELA%20ESPECIAL-20Desarrollo%2001.pdf>

- Belgich, H, Martinellí, M. A. & Marrone, T. (2017). Múltiples diferencias en las escuelas y la crueldad que asecha. Un devenir hacia las inclusiones en Argentina. *Retos XXI*. 1 (1). 77-87.
- Bleichmar, S. (2005). *Subjetividad en riesgo: herramientas para el rescate*. Buenos Aires: Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Secretaría de educación.
- Boggino, N & De la Vega, E. (2006). *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares. Cómo prevenir y abordar problemas escolares en el aprendizaje y en la conducta*. Rosario: Homo Sapiens.
- Candia, M. (2006). *La organización de situaciones de enseñanza. Unidades didácticas y proyectos. Articulación con talleres. Actividades de rutina*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Cañadas Pérez, M. (2013). *La participación de las familias en los servicios de Atención Temprana en la comunidad de Valencia*. (Tesis doctoral). Universidad Católica de Valencia, Valencia, España.
- Caputo, M. & Gamallo, G. (2010). La calidad del jardín maternal y su influencia en el desarrollo cognitivo de los niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), 849-860.
- Castorina, A. (1996). El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación. En: A. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl de Oliveira & D. Lerner. *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. (pp. 9-44). Buenos Aires: Paidós, 2016.
- Cipriano, M. (2001). Sobre la especificidad clínica de las dificultades en el aprendizaje. En: S. Schlemenson (comp.). *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. (PP. 131-147). Buenos Aires: Paidós.
- Coll, C. & Martí, E. (2001). Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje. En: C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (comp). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. (pp. 67-88). Madrid: Alianza editorial.

- Cubero, R. & Luque, A. (2001). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En: C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (comp). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. (pp. 137-155). Madrid: Alianza editorial.
- Cuestas, C. Polacov, M. & Vaula, C. (2016). El impacto de la educación inicial en el desarrollo infantil. *Archivos argentinos de pediatría*. 114(5). 485-495
- Cueto, A.M. (2014). *La salud mental comunitaria. Vivir, pensar, desear*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dabas, E. (1998). Aprendizaje, creatividad y contexto social. En: E. Dabas. (comp) *Los contextos del aprendizaje. Situaciones socio-psico-pedagógicas*. (pp.19-29). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Dabas, E. (2000). Red social, sistema familiar y aprendizaje. En: L, Bin, A, Diez & H. Waisburg (comp.) *Tratamiento psicopedagógico: red interinstitucional en el ámbito de la salud*. (PP. 151-160). Buenos Aires: Paidós.
- Dabas, E. (2000). Compartiendo territorios: relaciones familia-escuela. *Ensayos y experiencias*. 36. 14-23.
- Dabas, E. & Perrone, N. (1999). *Redes en salud*.
- Denies, C. (1997). *Didáctica del nivel inicial*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Díaz Herrero, A. & Martínez Fuentes, M. (2009). Prevención y promoción del desarrollo infantil: una experiencia en las Escuelas Infantiles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23, 57-72.
- Diker, G. (2001). *Organización y perspectivas de la educación inicial en iberoamérica. Principales tendencias*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos
- DSM-IV. (1995). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Barcelona: Masson.

- Dussel, I. & Southweel, M. (2010). La niñez contemporánea. Aportes para repensar a los sujetos de la escuela. *El monitor*. 10.
- Feder, V. & Maquieira, L. (2005). La capacitación docente en educación temprana como sostén del pensamiento. En: M. Pereira (coord). *Intervenciones en primera infancia. Prevención y asistencia en salud y educación*. (45-68). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Feder, V & Maquieira, L. (2010). La observación en el trabajo educativo con niños pequeños. Agudizar la mirada para entender y hacer. En: L. Ferro (et.al.). *La sala de dos años. Cuando dejan de ser bebés*. (59-75). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (2000). *Libro blanco de la atención temprana*. Madrid: Real patronato sobre discapacidad.
- Fernández, A. (2000). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía clínica: propiciando autorías de pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2002) *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Fernández, A. (2011). *La atencionalidad atrapada*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. M. (2011). *Política y subjetividad. Asambleas barriales y fábricas recuperadas*. Buenos Aires: Biblos.
- Fernández, M. Lemos, M. & Wiñar, D. (1997) *La Argentina fragmentada. El caso de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía conceptos y problemas*. Buenos Aires: Biblos.
- Foucault, M. (1986). *Historia de la locura en la época clásica*. México: Fondo de cultura económica.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*. 3.

- García Nieto, N. (1995). El diagnóstico pedagógico en la educación infantil. *Revista Complutense de Educación*. 6 (1). 73-100.
- Gardinal-Pizato, E; Marturano, E. & Fontaine, A. (2012) Acceso a la Educación Preescolar y trayectorias de desempeño en la Escuela de Educación Primaria. *Paidéia*, 22 (52), 187-196.
- Gobierno de la Ciudad de Santa Fe. (2016) Educación y primeras infancias. El sistema de Educación Inicial en la ciudad de Santa Fe. Santa Fe: Gobierno de la Ciudad de Santa Fe.
- González Manjón, D. (1999). *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga. Aljibe.
- Gutierrez Cuevas, P. (1995). La educación infantil: modelos de atención a la infancia. *Revista Complutense de Educación*. 6 (1). 101-113.
- Hereñú, A. (2016). *Las políticas educativas en el Nivel Inicial de la Provincia de Santa Fe. Rupturas y continuidades (1976-1986)*. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.
- Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera Garbarini, M.; Mathiesen de Gregori, M.; Merino Escobar, J.; Villalón Bravo, M. & Susuki Sone, E. (2001). Calidad de los ambientes educativos preescolares y su incidencia en el desarrollo infantil. *Boletín de Investigación Educativa*, 16, 161-178
- Herrera Garbarini, M.; Mathiesen de Gregori, M.; Merino Escobar, J. & Recart Herrera, M. (2004). Efectos longitudinales de la calidad de los ambientes educativos preescolares sobre el desempeño del niño en primer ciclo básico. *Boletín de Investigación Educativa*, 19 (1), 119-134.
- Kohl de Oliveira, M. (1996). Pensar la educación: las contribuciones de Vigotsky. En: A. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl de Oliveira & D. Lerner. *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. (pp. 45-68). Buenos Aires: Paidós.

- Kuitca, R. (2013). Pensar la singularidad como ventaja pedagógica. Un desafío para los educadores infantiles. En: G. Dueñas, E. Kahansky & R. Silver (comps.) *La patologización de la infancia (III). Problemas e intervenciones en las aulas.* (187-192). Buenos Aires: Noveduc.
- Lázaro, E., Solovieva, Y., Cisneros, N. y Quintanar, L. (2009). Actividades de juego y cuento para el desarrollo psicológico del niño preescolar. *Revista Internacional Magisterio*, 37, 80-85.
- Lejarraga, H. (2004). *Desarrollo del niño en contexto.* Buenos Aires: Paidós.
- Ley 9970. Santa Fe. 26 de noviembre de 1986.
- Ley 26.061. Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Buenos Aires. 28 de septiembre de 2005.
- Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. Buenos Aires. 14 de diciembre del 2006.
- Ley 12.967. Ley de promoción y protección integral de los derechos y de las niñas, niños y adolescentes. Santa Fe. 17 de abril del 2009
- Marchesi, A. (1990). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En C Coll Salvador (comp.) *Desarrollo psicológico y educación* (pp.21-43). España. Alianza Editorial.
- Martinelli, M. (2007). Escuela inclusiva y la invención de otros modos de sentir, pensar y sentir. En H. Belgich (comp) *Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar.* Rosario: Homo Sapiens.
- Marradi, A; Archenti, N & Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales.* Buenos Aires: Emecé.
- Milla, M. (2006). Atención temprana de las dificultades de aprendizaje. *Revista de Neurología.* 42 (2). 153-156

Ministerio de Cultura y Educación. Acuerdo Marco para la Educación Especial. Buenos Aires. Diciembre 1998.

Ministerio de Educación de la Nación. (2011). Modelos organizacionales en la educación inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Integración educativa. Santa Fe. Julio 2004.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Núcleos interdisciplinarios de contenidos. La educación en acontecimientos. Santa Fe. 2016

Moreno, M. (1999). Desarrollo y conducta social de los 2 a los 6 años. En: J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll. (comp). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva.* (pp. 305-326). Madrid: Alianza Editorial.

Müller, M. (1994). *Aprender para ser.* Buenos Aires: Bonum.

Müller, M. (1997). Psicopedagogía entre la clínica, la prevención y la transversalidad cultural. *Aprendizaje Hoy.* 37, 11-28.

Müller, M. (2008). *Formación docente y psicopedagógica.* Buenos Aires: Bonum

Municipalidad de Rosario. (2015). Recuperado el 27 de diciembre de 2017, de: <https://www.rosario.gov.ar/web/gobierno/desarrollo-social/infancia/programa-infantil-educativo-pie>

Musín, A. (s/f). Reforma Educativa de los '90. Implicancias y alcances sobre la identidad profesional del docente y del Nivel Inicial. Corrientes: Universidad Nacional del Nordeste.

Osoro Sierra, J & González del Río, O. (2008). Escenarios para el análisis y la construcción de un modelo de educación infantil. *Revista iberoamericana de educación.* 47. 15-32.

- Palacios, J. (1999). Psicología evolutiva: concepto, enfoques, controversias y métodos. En: J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll. (comp). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva*. (pp. 23-78). Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J. Cubero, R. Luque, A & Mora J. (1999). Desarrollo físico y psicomotor después de los 2 años. En: J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll. (comp). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva*. (pp. 179-200). Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J. González, M & Padilla, M. (1999) Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 2 y los 6 años. En: J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll. (comp). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva*. (pp. 283-304). Madrid: Alianza Editorial.
- Paniagua, G. & Palacios, J. (2005). *Educación infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Penchansky de Bosch, L. (1997). El nivel inicial: su definición. En L Penchansky de Bosch & H San Martín de Duprat, *El nivel inicial. Estructuración, orientaciones para la práctica* (PP. 13-17). Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Pérez López, J.; Martínez Fuentes, M.; Díaz Herrero, A. & Brito de la Nuez, A. (2012). Prevención, promoción del desarrollo y atención temprana en la Escuela Infantil. *Educación en Revista*, 43, 17-32.
- Pérez Pereira, M. (1999). Desarrollo del lenguaje. En: J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll. (comp). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva*. (pp. 227-256). Madrid: Alianza Editorial.
- Periña Guerras, S. (2009). *Atención temprana y familia. Como intervenir creando entornos competentes*. Madrid: Narcea.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata. Versión original en francés, Suiza: Drotz, 1984.
- Pineau, P. & Fernández, M. (2010). *Notas para una historia de la infancia argentina*. En curso de posgrado virtual Educación inicial y Primera Infancia. Cohorte 4. Campus virtual de FLACSO Argentina.

- Ponce, R. (2006). Los debates en la educación inicial en la Argentina. En: A. Malajovich, *Experiencias y reflexiones sobre educación inicial*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Redondo, P. (2012). Políticas en debate: la atención educativa de la primera infancia en la Argentina. *Propuesta Educativa*, 1(37), 6-16.
- Redondo, P. (2016). La obligatoriedad de tres años en la educación inicial: paradojas y debates. Recuperado de:
<https://conversacionesnecesarias.org/2016/08/22/la-obligatoriedad-de-tres-anos-en-la-educacion-inicial-paradojas-y-debates/>
- Resolución Consejo Federal de Educación N° 311/16. Buenos Aires, 15 de diciembre de 2016.
- Riviere, A. (1988). *La psicología de Vygotsky*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Robles Vizcaíno, M. Poo Argüelles, M & Poch Olivé (2008). Atención temprana: recursos y pautas de intervención en niños de riesgo o con retrasos del desarrollo. Asociación española de pediatría.
- Rodrigo, M. (1999). Desarrollo intelectual y procesos cognitivos entre los 2 y los 6 años. En: J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll. (comp). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva*. (pp. 201-226). Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez Villoldo, I. (2017). *La construcción de la identidad del nivel Inicial en la Ciudad de Buenos Aires. Un abordaje a partir de la metodología de historia oral*. Buenos Aires: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa.
- Rodríguez Sabiote, C. (2003). Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. Ponencia realizada en el marco de Seminario Internacional: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave, celebrado en Santo Domingo, República Dominicana.
- Rogoff, B. (1998). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires: Paidós (1998)

Sabino, C. (1996). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Lumen.

Sarlé, P. (2013). Juego e integración de niños en la escuela infantil: pistas para el diseño de la enseñanza. En: G. Dueñas, E. Kahansky & R. Silver (comps.) *La patologización de la infancia (III). Problemas e intervenciones en las aulas*. (175-184). Buenos Aires: Noveduc.

Sarlé, P. (2015). Juego y educación inicial. En: V. Feld (comp.) *Enseñar a jugar para crecer. Miradas a la infancia*. (35-48). Buenos Aires: Noveduc.

Schapira, I; Toledo, S & Roy, E. (2010). *Los años formativos. Desarrollo e intervención oportuna en los primeros cinco años de vida*. Buenos Aires: Fundación Neonatológica para el Recién Nacido y su Familia.

Schlemenson, S. (1997). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapeluz.

Seguel et al. (2012). ¿Qué efecto tiene asistir a Sala Cuna y Jardín Infantil desde los tres meses hasta los cuatro años de edad? Estudio longitudinal en la Junta Nacional de Jardines Infantiles. *Psykhé*, 21 (2), 87-104.

Serrano, J. M. & Pons, R. M. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 13 (1), 2-27

Sierra García, P & Moya Arroyo, J. (2012). El Apego en la Escuela Infantil: Algunas Claves de Detección e Intervención. *Psicología educativa*. 18 (2). 181-191.

Simón, C. Giné, C & Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 10(1), 25-42.

Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista educación y pedagogía*. 17 (41), 9-22.

Tibisay Echenique, A. & Fermín, M. (2011). Atención pedagógica para la etapa maternal: una revisión del proceso de formación de educadores infantiles. *Revista de Investigación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. 35 (72). 143-165

UNICEF (2011). Servicios de atención a niños y niñas de 45 días a 36 meses. Buenos Aires: UNICEF.

UNICEF (2016). Primera infancia 2016-2020. Para cada niño el mejor comienzo. Buenos Aires: UNICEF.

Valenzuela, M.; Ruiz, I. & Delgado Ríos, M. (2010). Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43, 35-44.

Vallés Arándiga (1998) Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. Valencia. Editorial Promolibro.

Violante, R. (2001). Aportes para el debate curricular. Trayecto de formación centrado en la enseñanza del nivel inicial. Enseñanza en el nivel inicial 1 y 2. Gobierno de la ciudad autónoma de Buenos Aires.

Violante, R & Soto, C. (2011) Didáctica de la educación Inicial: Los pilares. Foro para la Educación Inicial. Buenos Aires.

Wigutow, V. (2015). El juego en el contexto escolar. En: V. Feld (comp.) *Enseñar a jugar para crecer. Miradas a la infancia*. (69-82). Buenos Aires: Noveduc.

Zabalza, M. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

APÉNDICE

OBSERVACIONES.

Se utilizaron siglas en los nombres de los niños y adultos para preservar el anonimato.

Institución 1

Institución de gestión municipal. Cuenta con una sala de primera infancia (3 años), una de segunda infancia y otros programas dependientes de la municipalidad. Emplazado en la zona sudoeste de la ciudad de Rosario.

Descripción del espacio

La sala en la cual se desarrollan las actividades del grupo de niños de 3 años es una sala rectangular. Posee 4 ventanas en uno de los costados que dan al patio de la institución con cortinas de distintos colores. Sobre otro de los costados se encuentra la puerta de ingreso y ventanas que dan al pasillo y una al patio, solo la que da al patio posee cortinas. Las paredes se encuentran pintadas: mitad celeste y la otra mitad blanca, sobre este hay dibujos de flores, caracoles, pájaros con múltiples colores.

La sala se encuentra dividida por una cerca de madera de alrededor de 1 metro de altura, en ese sector denominado "casita" se encuentra una casa de madera, un televisor, estantes con cajas y cochecitos plásticos, un canasto con ropas y disfraces, una cocina de plástico, canastos con juguetes: autos, muñecos, elementos de cocina, herramientas. También hay un hilo colgado sobre la cerca que sostiene dibujos de los niños.

En el otro sector, más amplio, se encuentran 4 mesas bajas colocadas una seguida de la otra formando una mesa larga. Alrededor sillas pequeñas. Sobre la pared que da al patio hay una estantería baja con libros y en el otro extremo un armario. En otra de las paredes se encuentra la puerta que comunica con el baño, un pizarrón, la imagen de un tren donde cada vagón indica un mes y los cumpleaños de todos los integrantes del grupo, unos carteles realizados por las familias y un estante colocado a altura que tiene colchonetas. Sobre la pared que da al pasillo se encuentran un perchero bajo, un tacho de basura, sillas apiladas, un escritorio y un estante colocado en altura con CDs y un equipo de música.

A su vez la institución cuenta con un espacio de cocina y comedor, una sala de dirección, un patio con pasto que rodea a todo el edificio, sector de huerta y otra construcción donde se desarrollan las actividades pertenecientes a otros grupos.

Institución 1. Observación 1.

2 horas de observación. Docentes en sala: 1. Niños: 13.

Los niños se encuentran en la puerta de la institución junto a sus madres o adultos que los acompañan. D1 se dirige a la puerta de la institución y recibe a los chicos y a los adultos que los acompañan, a los cuales llama a cada uno por su nombre. Los invita a que pasen a la sala e ingresan 7 adultos (todas mujeres). Cuando están en la sala D1 pide los cuadernos (cuadernos de comunicaciones). Los niños colocan su mochila en los percheros ubicados a su altura.

D1 se dirige al baño que se encuentra dentro de la sala y parada en la puerta dice:

“Primero nos vamos a lavar las manos”

Los niños se dirigen hacia donde está ella, D1 ayuda a cada uno con la limpieza de las manos.

D1 hace notar nuestra presencia en la sala, pregunta a los niños: “¿Conocen a todos los adultos que hay hoy?”

Los niños miran, pero no responden.

D1 les solicita a los chicos que se sienten en la mesa y reparte tazas, cucharas. Se sirve el desayuno, algunos de los adultos que ingresaron ayudan. Continúan ingresando niños. D3 llama a algunos adultos que se encuentran en la sala para que se dirijan al salón de dirección.

Golpean la puerta e ingresan una mujer con un niño diciendo:

“ÑÑÑ llegó tarde porque viene de la fonoaudióloga y no quiere entrar solo”

ÑÑÑ está llorando y la mujer se sienta con él hasta que termina de tomar el desayuno.

D1 nos dice que hay mamás que solo acompañan en el desayuno y luego se retiran y otras que comparten toda la jornada, evalúan el caso y la necesidad del niño que se quede y por cuánto tiempo.

D1 se sienta con los niños, recuerda lo que habían acordado hacer en el día de hoy (jugar en la casita y salir al patio). Hablan de lo que ven en la televisión en sus casas. Uno de los niños cuenta lo que vio: “Le cortaban la cabeza”

D1 ayuda con el relato: “había un hombre que le cortaban la cabeza”

D1 nos presenta: “Ellas son señas que vienen a jugar con ustedes”

El tiempo de llegada y desayuno duró aproximadamente 30 minutos.

D1 se para, toma una silla y comienza a armar una ronda frente al pizarrón. Los niños van tomando sus sillas y continuando con el armado de la ronda. Algunas mujeres que aún permanecen en la sala (la mamá de la niña que hoy ingresa y las mamás de dos nenes) ayudan a limpiar lo que quedó del desayuno. Mientras algunos niños están terminando el desayuno, lo que ya se encuentra en la ronda charlan de lo que comieron ayer en sus casas.

BBB no finalizó su desayuno y continúa en la mesa. D1 le indica que el tiempo de tomar la leche ya pasó.

Cuando todos los niños se encuentran en la ronda, cantan dos canciones de saludo (hacen gestos que acompañan la letra):

“Hola, hola, para vos y para mí, hola, hola, para todo el jardín. Despacito, más ligero, me lo pongo de sombrero. Se me cae, lo levanto y otra vez empieza el canto”

“Hola, los saludo con las manos. Hola, los saludo con los pies. Hola, los saludo con la cabeza. Hola, los saludo al revés ¿Cómo están?”

D1 espera que los niños contesten. Reparte unas toallitas húmedas a cada uno para limpiarse, va diciendo:

“Nos limpiamos la nariz, la cara, las manos”

D1 pregunta: “¿Esto es seco o húmedo?” “¿Suave o áspero?” “¿Duro o blando?”. Espera las respuestas de los chicos antes de realizar la siguiente.

D1 pregunta: “¿Dónde lo tiramos?”

Los chicos contestan: “En el tacho”

D1 tiene un espejo en la mano y dice: “Nos miramos al espejo para ver como quedamos. ¿Quién se anima a mirarse los dientes?”

D1 muestra un cepillo de dientes y recuerda la visita que realizaron el día anterior al centro de salud, anticipa que mañana van a ir a visitar a MJ (dentista) al centro de salud y deben llevar el cepillo de dientes.

Colocan las sillas nuevamente alrededor de la mesa. Realizan un tren con una canción para salir al patio:

“El tren se va, el tren se va, saquen los boletos, suban ya, suban ya, el tren se va.”

Parados en fila frente a la puerta, D1 recuerda las normas de juego en el patio: jugar con los juguetes y no con las piedras y palos, no dar vueltas alrededor del edificio.

D1 ve que NNN se le cae el jean, busca un hilo en el armario y le arma un cinto, le dice: “para que puedas salir cómodo a jugar”

Una de las mujeres que acompaña a uno de los niños le dice a D1: “Yo me lo llevo”. D1 los saluda y se retiran

Salen al patio, D1 con los chicos y las mujeres que aún permanecen. D1 lleva aros y le da uno a cada chico y deja algunos en el piso. D1 juega con ellos, muestra cómo atrapar a otro (pasando el aro por la cabeza), cómo dar vueltas el aro con los brazos. Juegan a que persiguen a D1 y la atrapan con los aros.

Una de las mujeres que aún permanece en la institución juega con su hijo apartados de donde están el resto. Otra mujer mira desde el banco.

D3 sale al patio y ayuda para que los chicos no se vayan a otro sector.

Un aro se enganchó de una rama del árbol. D1 pregunta a los chicos cómo podemos hacer para bajarlo. Y va realizando preguntas para que los niños respondan. Deciden pedir ayuda a D3. D3 se acerca y los intentos por bajar el aro de la rama, se convierte en un juego de colgar los aros en ella que luego caen todos por el peso.

Una de las mujeres en uno de los costados y con algunas niñas alrededor muestra cómo hacer hula-hula.

D1 busca tizas para dibujar en el piso, realiza algunos dibujos para que los chicos pinten, muestra cómo hacer, incita a que dejen marcas, acompaña a quienes no lo hacen solos.

Una de las mujeres pinta con los chicos, les muestra y nombra los colores, les dice: “amarillo como el sol -señala el sol-, celeste como el cielo...” Una de las nenas dibuja un cielo y dice: “acá está mi papá”

D1 recolecta los aros y AAA las tizas. Ingresan todos a la sala y se lavan las manos. MMM y la mujer que la acompaña se retiran.

Los niños se sientan en la mesa y D1 pone sobre las mesas unas tazas apilables y unos ladrillitos de construcción.

D1 muestra cómo se puede jugar, otorga significación a las construcciones, promueve que armen cosas con significado.

Un niño armó una pistola con los rastos. D1 le dice: “esto no es para jugar, a mí no me gusta jugar con eso, me gusta armar animales...”

Dos niños en uno de los extremos de la mesa dibujan con biromes en un cuadernillo.

D1 anuncia que falta poco para que termine la jornada. Los chicos ayudan a guardar el material. D1 reparte los cuadernos con una rima “¿Este cuadernito de quién es?” y los va mostrando para que cada uno reconozca su cuaderno.

D3 ingresa y le reparte a cada chico una fruta.

D1 sale con los niños de la sala y les dice a los adultos que los vienen a buscar acerca de la actividad de mañana, que deben traer el cepillo de dientes dado que se visitará a la dentista en el centro de salud.

Institución 1. Observación 2

2 horas de observación. Docentes en sala: 2. Niños: 9

Llegamos a la institución quince minutos antes del inicio de la jornada, en la puerta se encontraba una mujer con una niña esperando. Ingresamos. Hoy en la institución se encuentran solamente D1 y D2. Las mismas se encuentran en la sala de dirección controlando los registros de asistencia, pautando llamar a algunos niños que presentan ausencia de más de 3 jornadas. Las docentes nos relatan que la madre que está en la puerta llegó una hora antes del horario de ingreso, se le informó que faltaba tiempo para

poder ingresar pero la mujer respondió que esperaría allí. Además, D2 nos cuenta que esta semana están trabajando para que dos niños entren solos a la sala y la madre no permanezca. Que los niños trabajan bien pero cuando la madre se quiere ir lloran.

Los niños llegan con algún familiar y esperan fuera a que sea la hora de ingreso. D1 y D2 van a la cocina a preparar las cosas del desayuno para que esté listo.

Salen D1 y D2 a recibir a los niños, D2 dice: "Ahora sí, se juntaron todos los chicos"

Los van saludando por uno y los niños se dirigen a la sala. SSS (uno de los niños con el que intentan que permanezca sin la madre) entra a upa de D1, a los gritos y llorando. Ingresan todos a la sala y SSS se tira al piso, grita y llora que quiere ir con la mamá.

SSS intenta abrir la puerta y salir, D1 lo frena, SSS se tira al piso. D1 le dice: "¿Tenés ganas de estar en el piso? bien, pero la puerta no se toca"

D2 se acerca a SSS quien está pegado a la puerta, le dice: "vamos a hablar, ¿Qué querés hacer?"

SSS responde: "me quiero ir a mi casa"

D2: "tu mamá fue a llevar una fotocopia y vuelve, vos estás acá con nosotras que nos conoces, con tus amigos que los conoces y podés esperar. Tomamos la leche y te vas con mamá"

SSS grita, llora, pateo la puerta, intenta abrir, saca la traba.

D2 continúa diciéndole: "si vos cuando está mamá jugas con nosotros..."

Luego D2 va a buscar la llave de la puerta para cerrar.

Se acerca AAA que pregunta qué pasa, D2 le responde que le explique a su compañero que acá nos quedamos un ratito. AAA le dice a SSS: "mi mamá también está ahí afuera"

En simultáneo a la escena de SSS, sobre la mesa, las docentes habían dejado los rastis y rompecabezas del cuerpo humano de madera. Los niños ingresan, cuelgan sus mochilas y se sientan alrededor de la mesa, comienzan a armar con los rastis. OOO se sienta más cerca de donde estamos nosotras, separada de sus compañeros y nos muestra las piezas de madera del rompecabezas, ve una birome y la toma, comienza a rayar una de las piezas, se le ofrece una hoja del cuadernillo y comienza a rayar la hoja con líneas curvas. Los otros niños juegan con los rastis. La situación de SSS hace que ambas docentes estén concentradas en eso. D1 lo levanta y lo lleva a lavarse las manos para desayunar.

D2 comienza a llamar a los niños por su nombre para lavarse las manos y prepararse para el desayuno, ella permanece en la puerta del baño y mira a los niños mientras se lavan las manos. D1 comienza a juntar los rastis que coloca en un tupper. OOO continúa manipulando las piezas de los rompecabezas y un niño manipula la caja donde se guardan. D2 se acerca a OOO, la mira y le dice: "OOO ayuda a XXX a guardar esto".

OOO asiente. D1 acerca las tazas y cucharas, y solicita a uno de los niños que reparta, los niños se van sentando en la mesa.

SSS continúa pegado a la puerta, llorando. Se acerca D2 y le dice que después del desayuno se va con la mamá a su casa. D1 se asoma a la ventana y comunica a la mamá de SSS el trato.

Una de las nenas dice: "Seño, SSS es un bebé". D1 le dice: "no, es un nene grande que hace mucho que viene al jardín, que siempre quiere quedarse a jugar y hoy está llorando" SSS se cuelga de la ventana para lograr ver a su mamá y reiteradas veces intenta abrir la puerta que ahora está trabada.

D2 toma las bandejas con vainillas y pregunta "¿A quién le gustan las vainillas?"

D1 sirve el mate cocido y la leche.

OOO se para, D2 la busca y le dice: "Vení yo me siento con vos". Se dirigen a la mesa y se sientan una al lado de la otra.

D1 le sirve a SSS y le dice que después de que tome eso se puede ir. SSS está sentado en la mesa, llorando. AAA dice: "Yo me siento al lado de SSS" (y se corre de su lugar con la silla y la taza) "Vamos a tomar la lechita". SSS se para.

AAA va hasta donde está OOO y le dice: "Estás tomando leche, L E E E -C H E E E" (como intentando que ella repita, dado que OOO no habla). OOO la mira, se para, comienza a caminar. D1 le hace upa y la lleva hasta donde está D2.

SSS se sienta y comienza a desayunar.

D1 se sienta en la mesa y pregunta quién fue a visitar a MJ (la dentista). Los chicos cuentan quién fue, quién se lavó los dientes. AAA cuenta que la mamá no la llevo. D1 le dice: "vos decile que te lleve a visitar a MJ"

OOO se para, camina, va al baño. D2 la llama, la busca.

D1 felicita a los que tomaron todo el mate cocido. Los niños le muestran las tazas vacías. D1 les dice: "Así tienen fuerza para amasar, ayer pintamos, hoy vamos a amasar". D1 hace gesto de amasar con las manos.

D1 le dice a uno de los niños: "Qué lindo, tenés guardapolvo nuevo" y le pregunta a AAA qué pasó con su guardapolvo. AAA contesta que la mamá no lo lavó, porque ayer lavó la ropa del trabajo del padre.

SSS termina de desayunar y se para al lado de D1, lagrimea. D1 le dice: "¿Cómo era el trato? Terminabas de desayunar y te ibas con mamá, buscá la mochila". SSS saluda a D1, y D2 lo lleva afuera.

OOO toma una mochila y se la quiere poner. AAA dice: "Es mi mochila esa". D1 las ve y le dice: "OOO no es hora de irnos, dejá la mochila".

D1 dice: "Vamos a llamar a JEE para que nos ayude" JEE es la mujer que en el día de hoy está limpiando y ayudando en la cocina. Ingresa JEE a la sala y comienza a recoger las tazas, jarras, platos.

D1 dice: "Vamos a hacer una ronda, ¿Quién tiene la sorpresa que les di ayer?". D1 saca de su bolsillo un pedazo de hilo, otros niños también, otros dicen que no lo tienen. D1 les da un nuevo pedacito a quienes no tienen.

D1 con el pedazo de hilo en la mano dice "Lo estiro lo estiro, lo estiro, se achica" (haciendo el movimiento con las manos).

En esta actividad AAA se da cuenta que ella lo puede estirar más y dice: "Es más largo el mío".

Comienzan a comparar el largo de los hilos, de a dos, de a tres, tomando de las puntas, colocándolos en el piso. (D2 lo hace con OOO que aún no se sumó a la ronda).

D1 dice: "¿Quién se acuerda de la canción?" AAA comienza a cantarla. Cantan, jugando con el hilo: "rollo, rollo, desenrollo, tiro, tiro y hago shh."

D2 dice: "Hoy trajimos harina, agua, sal ¿qué vamos a hacer?"

"Masa" contestan los chicos.

D1 dice: "Vamos a hacer rollo, rollo y guardo en el bolsillo; cada uno busca su lugar y tiramos de las mangas para no ensuciarnos". Los niños se van colocando alrededor de la mesa, D1 dice: "Las señas no tienen fuerzas para amasar así que nos van a tener que ayudar"

Le dan a OOO para que tenga el paquete de harina, a YYY el de sal, a NNN el vinagre y D2 tiene el agua.

D1 dice: "Acá tenemos harina" Y la coloca toda en el bowl.

D1 pregunta: "¿Quién tiene la sal?" YYY se la alcanza y D1 pone toda la sal.

D1 dice: "¿Y esto que es?" (señalando el vinagre).

El niño que lo tiene dice tomates (la botella contiene en la etiqueta un dibujo de tomates).

D1 contesta que no es un tomate. El niño dice otra cosa y luego D1 dice: "vinagre se llama" D1 coloca vinagre y agua en el bowl.

D2 dice: "también le vamos a poner témpera, ¿de qué color es?"

Azul, dice AAA.

D2: "no, azul es tu pulóver".

Amarillo, contesta otro niño.

D2: "el sol es amarillo, ¿el sol es de este color? (muestra la témpera)".

AAA: "es como el buzo de OOO"

D2: "Claro, como el buzo de OOO, el pantalón de BBB, es color rojo".

Rojo repiten algunos niños.

D2: "¿Qué más hay color rojo en la sala?"

La tapa, contesta un niño, refiriéndose a la tapa del pote.

D2: ¿hay sillas rojas?

Si, contestan y señalan.

D2: “¿Quién está sentado en una silla roja?”

D2: ¿Hay cortinas rojas?

Sí, contestan y señalan.

Colocan la témpera en la masa.

D2 va en busca de más harina. D1 amasa y dice: “quedó muy blanda porque tiene mucha agua, ven como tengo los dedos, llenos de la masa”.

D2 pone harina en el bowl, y pone un poco de harina frente a cada niño y les dice “Cada uno haga un mantelito con harina para que la masa no se pegue”. “Se van a ir llenos de harina qué va a decir mamá, que hicimos fideos, ñoquis”

D1 dice: ¿Esta masa se come?

Los niños contestan que no. D1 continua: “Claro, porque esta masa es para jugar”.

D2 reparte un pedazo de masa a cada niño y se sienta con los chicos mientras D1 se lava las manos.

OOO se para y arrastra la silla por toda la sala. D1 la llama: “OOO estamos jugando con la masa”. Se acerca y frente a la niña, la mira a los ojos y le habla.

D2 se sienta en la mesa con un pedazo de masa. D1 le muestra a OOO: “mir , podemos aplastar, presionar”.

Un niño dice: “Mir  seño una víbora”. D2 le contesta: “guarda que no te pique”

OOO se sienta al lado de D2 y esta le da un poco de masa. OOO toma el pedazo y corta pedacitos más chicos que va tirando en la mesa o al piso.

Una de las nenas dice: “seño, mir  que color hice, más clarito”. (De tanta harina estaba aclarando el rojo de la masa). D2 le pregunta: “¿Qué color será ese?” y la niña le contesta: “lo estoy dejando todo blanco”.

D2 pregunta: “¿Qué están haciendo?”. Uno de los niños le contesta mostrándole: “Yo autos”.

D1 vuelve del baño, se sienta y toma masa.

D1 se dirige a D2: “Seño D2, ¿ya amasaron los chicos?, porque me están pidiendo los palos”.

D2 contesta y va a buscar los palos y reparte uno a cada no. OOO estira la mano y grita.

D2 la mira y dice: OOO, OOO, OOO (hasta que OOO la mira), un palo (y lo muestra) ¿Vos querés un palo? (OOO estira la mano) ¿S ? bueno entonces me decís s .

OOO toma el palo e intenta golpear la mesa, D2 le dice: el palo es para la masa no para pegar.

Los niños amasan con los palos. D2 pone música.

D1 pregunta: “¿Ustedes ayudan a mamá cuando cocina?” Los niños responden.

D1 dice: “¿Qué cocina mamá?” Algunos niños responden: fideos, guiso.

D1 aporta: “mi mamá también me prepara guisos, ensaladas”. D2 interviene: “mi mamá con la dietética no me prepara guisos”. Ríen.

Un niño se dirige a D1: “Seño se fue SSS”. D1 le contesta: “si se fue con la mamá, porque hicimos un trato que desayunaba y se iba con la mamá”. El niño responde: “se perdió la masa”.

D1 cuenta cómo hace su mamá con la masa: “la estira así (con el palo), la hace un rollito, y después la corta, y ¿Saben qué sale?, ¡Fideos! Vamos a ver si hay algún cuchillito de plástico”.

D2 se sienta con OOO, le muestra qué puede hacer con la masa.

D1 no encuentra el cuchillo, busca los cortantes. Reparte, sobre la mesa, distintos cortantes y los chicos los toman.

OOO se para, va al lado de D2, estira la mano, llorisquea. D2 le dice: “OOO, ¿Por qué lloras? ¿Qué querés?”. OOO estira las manos hacia la caja. D2 le dice: “Bueno, me decís, seño me das”. D2 le baja la caja para que tome alguno de los cortantes. OOO revuelve la caja y toma unas formas y se va a la repisa de la biblioteca.

Algunos niños utilizan los cortantes para hacer formas y les muestran lo que hace a D1 y D2.

AAA, quien tiene el bowl con masa frente a ella, mira a D1 y le dice: “¿Seño vos querés más masa?”. D1 le contesta: “Sí, porque le di mi masa a OOO”. AAA toma un pedazo de masa. D1 la mira y le dice: “Más chico”. AAA corta la mitad del pedazo que había tomado y se lo alcanza a D1.

Cuando AAA llega al lado de D1, esta le dice: “AAA, vos dijiste el otro día que ibas a hacer una torta”. AAA con un tono enojada le contesta: “No, no, ahora no puedo”. Continúa hablando con el mismo tono.

D1 y D2 continúan sentadas en la mesa con masa, mientras charlan con los chicos, participan de la actividad.

AAA comienza a correr alrededor de la mesa, D2 la frena y le dice: “No se puede correr dentro de la sala ¿Por qué corres?”

OOO pasea con una silla por el salón. D1 la busca y le dice: “Vamos, vení, vamos a hacer unos ratoncitos”

D2 acompaña al baño a AAA.

OOO toma el palo que tenía MMM. MMM se enoja. AAA le acerca otro palo. D1 mira a OOO y le dice: “OOO, este es tu palo, lo dejaste acá, ese es de MMM”.

D1 muestra a unos niños que están cerca de ella cómo hacer un ratoncito. Luego arma un choricito largo lo toma de las puntas y uno de los niños lo corta con su mano.

OOO le saca a MMM uno de los cortantes. D2 la mira y le dice: "OOO eso es de MMM". OOO tira el cortante al piso. D2 le dice: "Así no se hace".

KKK le muestra a D2 que hizo pelotitas, esta le dice: "Yo no sé cómo se hacen". KKK le muestra y D2 arma algunas y le dice: "Me parece que aprendí". KKK: "sí, cuando no sepas más yo te enseño".

D2 dice: "Mirá YYY, toda la masa que hay en el piso, con razón se te pega en la zapatilla".

AAA, acota: "No es lindo eso, es feo". D2 dirigiéndose a AAA pregunta: "¿Qué cosa es feo?" AAA le contesta: "Que tire la masa al piso". D2 le pregunta: "¿Por qué?". AAA dice: "Porque es feo". D2 pregunta: "Pero ¿Por qué es feo?". AAA dice: "Porque se ensucia la zapatilla".

D2 dice: "¿Vamos a empezar a guardar la masa?"

D1 mira a AAA y le dice: "AAA, ¿Vos podés juntar los palos?"

D1 agrega: "El que termina se va a lavar las manos" y entra al baño con los niños.

KKK junta sus bolas de masa y se las coloca en el bolsillo del guardapolvo, hace presión para meter la mayor cantidad, nos mira. D2 lo mira y le dice: "KKK, vamos a dejar la masa en el bowl". KKK comienza a sacar la masa del bolsillo, pero se le dificulta, D2 se acerca y lo ayuda sacando de a pedacitos.

Uno de los niños se acerca a la biblioteca y mira los libros. D2 que se encontraba sobre el escritorio le dice: "Elegí un libro y toma un almohadón". D2 toma almohadones que están apilados en el sector de la casita. Se van acercando los chicos y toman un libro y D2 les da un almohadón y se sientan en el sector ronda. Los niños hojean los libros.

D2 limpia la mesa, luego pone música. D1 está con los niños, canta: rollo, rollo, desenrollo, tiro, tiro y hago sh y se sienta allí. Un niño se acerca a ella con un libro que tiene objetos y le dice que él quiere comprar cosas y señala distintos objetos, D1 va nombrando los objetos que hay o señala algún objeto y le pregunta al niño si sabe cómo se llama. El niño luego le dice que va a comprar los lentes y la autobomba.

Este libro tenía las hojas de cartón, el niño hace algún comentario que no se pudo escuchar y D1 le dice: "Porque estas hojas son gruesas, no son de papel como hay en otros libros".

KKK se acerca a D2 y le muestra un libro de dinosaurios. D2 le dice: "Ahí hay como un índice de dinosaurios, están todos los nombres, los dinosaurios tienen nombres muy raros".

MMM se acerca a D1 y le muestra un libro y le pregunta qué dice. D1 comienza a leer el cuento. MMM lo cierra y le dice que siga con otro. D1 toma el libro y pregunta: "¿Qué hay acá?" (señalando la tapa). MMM le responde: mariposas. D1 le pregunta: "Vamos a contar cuántas mariposas hay acá". Cuentan juntas tres mariposas.

Un niño le acerca un libro a D1, que tiene despegado unas hojas. D1 dice: "Vamos a tener que buscar la plasticola para arreglarlo, si no se sigue rompiendo". D1 se para y busca en el armario la plasticola, los niños tienen el libro, D1 le coloca plasticola.

OOO da vueltas por la sala, se acerca dónde estamos, toma un birome y dibuja en la hoja, luego la lleva hasta el escritorio y la coloca dentro del cajón. Vuelve a la mesa, toma otra birome y dibuja en la hoja y luego la lleva al cajón. D2 ve la situación saca las biromes del cajón y le dice a OOO: "OOO, llevale a las chicas". OOO toma las biromes y acerca las biromes a la mesa donde estábamos.

OOO estira la mano donde está la jarra de agua. D2 le pregunta: "¿Querés agua?". OOO estira la mano. D2 le sirve agua en un vaso, OOO toma el vaso y comienza a caminar. D2 la toma y le dice: "Para tomar agua quedate acá".

D2 se asoma a la ventana, mira qué madres vinieron, y dice: "AAA, busca tu mochila que vino mamá".

OOO se mete en la casita-biblioteca, D2 la saca.

D2 acompaña a la puerta a los niños que ya vinieron a buscar.

NNN ayuda a D2 a guardar los libros.

Quedan en la sala: OOO y NNN y salen al pasillo.

Vienen a buscar a OOO y D2 habla con la mamá acerca de cómo estuvo hoy y que tiene que acercarse a hablar con D3.

Luego de que se fueron todos los chicos D1 y D2 hacen el registro de asistencia.

Institución 1. Observación 3

2 horas de observación. Docentes en sala: 2. Niños: 8

Llegamos a la institución quince minutos antes del horario de ingreso, hay dos niños afuera con adultos que los acompañan. D2 nos comenta que teme que sean muy pocos, que cuando está nublado es común que falten muchos niños. D1 mira por la ventana y ve que hay cuatro niños por lo que dice a D2 "Quizás sea mejor que entren con las mamás para tomar la leche y después vemos".

Sale D1 a la puerta y recibe a los niños a quienes saluda uno por uno. Como al momento de abrir eran seis niños en total deciden que los niños ingresen solos. Avisan que van a modificar el horario de salida, que van a retirarse media hora antes por el clima.

Ingresa JJJ con su mamá a la institución. D2 se dirige con otra mamá a la "sala de dirección". Los niños esperan en la puerta de la sala a D1, ingresan y los niños le dan los cuadernos de comunicaciones.

D1 va poniendo sillas alrededor de una de las mesas, mientras dice: "Hoy vamos a sentarnos todos juntos porque somos poquitos".

Cuando termina de poner la cantidad de sillas suficientes dice: "Vamos a lavarse las manos". Los niños hacen fila frente a la puerta del baño, D1 ayuda a los niños a arremangarse y dándoles el papel para secarse.

Llega NNN. D1 saluda a la niña y le pregunta a quienes la acompañan quién va a venir a buscarla al finalizar la jornada.

Cuando los niños terminan de lavarse las manos, se sientan en la mesa.

D1 le dice a TTT: "TTT ¿tu mochila va a tomar la leche?". (La mochila se encuentra arriba de la mesa). "No", responde el niño. D1 le pregunta: "¿Dónde va la mochila?". El niño señala los percheros y se para para colgar la mochila.

Ingresa D2 a la sala. D1 se acerca a la mesa con las tazas y las cucharas. TTT se para sobre la silla para alcanzar las tazas. D2 le dice: "Si vos querés una taza le decís ¿Seño me das una taza?" El niño dice, dirigiéndose a D1: "Seño me da una taza". D1 se la acerca.

En la sala se encuentra BBB, una niña de 2 años, que estaba con su abuela en la institución. D2 le da a ella para que lleve a la mesa las canastas con galletitas.

Llega EEE, que trae un juguete de su casa, D1 le dice que lo guarde porque ahora es momentos de tomar la leche y acompaña al niño a una silla vacía, le pone alcohol en gel en las manos y le explica que como viene de la calle antes de comer hay que higienizarse las manos. D2 sirve el mate cocido y la leche, preguntando a uno por uno qué es lo que quiere.

TTT dice: "Quiero facturas seño." D1 le responde: "Hoy no hay facturas, ayer comimos, hoy cambiamos".

D2 sale de la sala y se dirige a la cocina, vuelve con bolsas con cereal y algunas compoteras. Va nombrando de a uno y le pregunta qué cereal quiere. Los niños señalan. D2 vuelve a preguntar. D1 dice: "las pelotitas de chocolate o los azucarados". Esperan que el niño diga cuál quieren, aunque los niños insisten en señalar.

D1, que se encuentra sentada entre los chicos, dice: "Todos son cereales, unos de chocolate, otros con azúcar, y están también los de fruta que son los redonditos de colores"

D1 toma una vainilla y dice: "Yo voy a comer vainillas". Uno de los niños le dice: "no". D1 mirando al niño dice: "¿No puedo comer vainillas?". El niño le contesta que sí.

TTT pone los cereales en la taza que tiene mate cocido. D2 le dice que coma esos y después ponga más. TTT no quiere comer los cereales que están dentro de la taza. D2 le dice que, si así no le gustan, para que los puso, que ahora van a tener que tirar los cereales si él no los come. TTT toma una servilleta y se para, D2 le preguntan para qué se puso de pie y TTT le contesta que para tirar la servilleta a la basura. D2 le dice que

cuando terminen de tomar la leche la puede tirar, que ahora se quede en la mesa con sus compañeros. TTT insiste y le dan permiso de ir a tirar el papel.

D1 pregunta a los chicos quién no vino hoy al jardín. Algunos niños dicen algunos nombres de los compañeros. También hablan del corte de pelo de uno de los niños.

D2 busca los cuadernos, se sienta en la mesa, cerca de los chicos y escribe unas notitas. Un niño esconde una comptera atrás del rollo de rolisec y le pregunta a D1 (quien está sentada frente a él) dónde está. D1 le contesta: "Ay no sé", y mira por la mesa. El niño que está sentado al lado del niño que la escondió dice: "Ahí". El niño saca más hojas de rolisec y vuelve a esconder la comptera y le pregunta a D1: "Ahora dónde está". El otro niño dice: "Está ahí".

KKK está parado y mueve las sillas. D2 le dice que deje las sillas. KKK tira un manotazo. D2 le dice: "Ojito, a mí no me gusta que me peguen, a mí me hablan, en esta sala hablamos para resolver los problemas".

KKK queda atrás de D2, enojado, comienza a sacarse el guardapolvo y no puede sacárselo por la cabeza. D2 se da vuelta, KKK comienza a llorar. D2 lo abraza, le pregunta qué le pasa, le dice que no se enoje y que no llore.... El niño deja de llorar y comparten los cereales de una comptera mientras hablan de las cualidades ("mira, es súper redondo, y es de chocolate").

Un niño se para y corre las cortinas. D1 le pregunta: "¿Por qué corres las cortinas?". El niño le contesta: "Hace calor". D1 le dice: "Ah y así tapamos el sol". Más niños se paran y corren las cortinas. D1 y D2 les piden que se sienten llamándolos por el nombre. D2 finalmente dice: "No jueguen más con las cortinas porque se va a caer el palo y se van a lastimar".

D2 felicita a un niño que se tomó toda la leche y dice: "Va a poder jugar en la casita". NNN muestra que él también tomó todo. D2 felicita: "Muy bien NNN".

D1 le dice a un niño: "En el jardín hay tiempo para tomar la leche, tiempo para jugar. Ahora estamos tomando la leche".

JJJ se para, busca un libro. D2 le dice que guarde el cuento. La mamá de JJJ que continua en la sala, lo reta, le dice que, si no lo guarda, si no le hace caso a la seño se va a ir de la sala y lo va a dejar solo.

JJJ intenta abrir la puerta para salir de la sala, D2 lo toma y le dice que la puerta solo la pueden tocar las seños porque se puede lastimar las manos. La mamá de JJJ le grita que se siente y le dice que si no le hace caso, cuando vayan a la casa "va a cobrar".

TTT se para y va a la biblioteca. D2 lo mira, TTT ve que lo está mirando y no toma nada. Luego toma un libro. D2 le dice: "¿Es hora de agarrar los cuentos?"

Un niño pide agua. D2 va a la cocina y busca una jarra con agua. Vuelve y D1 sirve agua a quienes se lo piden.

D1 anuncia: “El que terminó pone la taza acá”, señalando una bandeja. Los niños se paran y dejan la taza.

Han pasado 50 minutos del ingreso. D1 dice: “cada uno va a agarrar una silla y vamos a hacer una ronda”. Van al sector de la ronda todos con sus sillas.

La mamá de JJJ lleva la bandeja de tazas a la cocina, el niño la sigue.

D2 ingresa al salón con un bowl con masa para modelar.

D1 dice: “Vamos a correr para atrás así entran todos en la ronda”. D2 se incorpora a la ronda.

D1 dice: “se acuerdan de la canción rollo, rollo...” TTT, KKK y YYY se empujan. D1 cambia a TTT de lugar y lo separa de los otros dos niños. KKK tira de la silla a YYY. D1 dice: no puede ser que no se puedan quedar un ratito sentados. KKK se enoja, se para, se va lejos de la ronda y llora. D1 le dice: “El que pierde enojándose sos vos”. KKK tira su mochila al piso. Al rato la pateo.

D2 dice: “Tengo ganas de cantar la canción de saludo. ¿Cómo era?”

Comienzan a cantar: Hola, hola para vos y para mí, hola, hola, para todo el jardín. Despacio, más ligero, me lo pongo de sombrero, se me cae, lo levanto y empezamos a cantar: Jardín, jardín, hoy vinimos a: ... Los niños siguen los gestos. En la parte la canción que dice: hoy vinimos a... y los nenes dijeron: jugar, cantar, pintar, tomar mate cocido.

KKK se encuentra fuera de la ronda, saca cosas de su mochila y las tira al piso.

Terminada la canción, D1 dice: “¿Qué trajo la seño D2?”. D2 mira a D1 y le dice que le parece que mejor jueguen en la casita. Entonces, D1 dice: “cada uno acomoda su silla y vamos a ir a jugar a la casita”. Los niños ponen las sillas alrededor de la mesa y hacen fila frente a la entrada del sector casita. Se va la mamá de JJJ.

D2 pone música y se dirige a la cocina. D1 entra con los niños al sector y desapila los canastos de los juguetes.

Los objetos que se pueden observar en este sector son: casita de madera, animales, muñecos, personajes, bebés, herramientas, objetos de cocina, cocina, alimentos, objetos de médico, autos, camiones, bloques de plástico.

Un niño está dentro de la casita con el estetoscopio. D1 dice: ya está el doctor en su consultorio por si alguien necesita ir.

D2 vuelve e ingresa al sector casita. Se acerca a un niño y le dice: “Cuántas herramientas, ¿qué vas a arreglar?”.

NNN está con un auto, JJJ con herramientas al lado. D1 mirándolos les dice: NNN encontraste mecánico para que te arregla los autos.

JJJ pide un coche y D1 le recuerda que es para pasear a los muñecos. El niño toma un bebé y lo pasea.

D2 le dice a D1 que cierre la cortina que da al patio porque la mamá de JJJ lo está esperando ahí. JJJ se da cuenta que se fue la mamá y comienza a llorar. D1 le dice que se fue al baño que ya vuelve.

Un niño está con el estetoscopio y se acerca a D1, se lo pone en la panza. D1 le dice: "Doctor a mí me duele el brazo". El niño le sonríe y se va. D1 dice: "¿Ya está doctor?". El niño le trae una vincha, D1 se la coloca.

KKK está en la cocina, con ollas, sartenes. D2 se acerca y le dice: "¿Qué vas a hacer de rico? yo quiero probar"

D1 se acerca a JJJ que sigue llorando y lo invita: "¿Vamos a jugar?". Lo toma de la mano y van a buscar un camión con un auto. D1 se sienta con JJJ para arreglar los autos. Buscan herramientas. Se acercan más chicos. JJJ deja de llorar.

Un niño que está dentro de la casita, golpea con una herramienta. D1 se acerca "¿Qué estás arreglando?" Estoy trabajando le contesta el niño. D1 le dice: "¿Trabajando en qué?, ¿Hay algo roto en la casita?". El niño responde: "La ventana".

MMM con una herramienta y un auto hace que arregla las ruedas.

JJJ se asoma a la ventana, ve a la mamá, comienza a llorar y a gritar "vení". Se acerca D2, le dice a la mamá que se corra, le dice a JJJ que hoy ya se quedó a jugar bastante solito, si se quiere ir a la casa. Salen de la casita, saludan a D1, a los compañeros, buscan el cuaderno y la mochila y lo acompaña afuera. D2 vuelve y acompaña a un niño al baño.

Faltando 20 minutos para el horario de salida D1 comienza a cantar: "a guardar, a guardar, cada cosa en su lugar." NNN quiere salir del sector y D2 le dice: "si todos jugamos todos tenemos que ayudar a guardar"

D1 y D2 le van diciendo a los chicos esto va en la repisa, esto en este canasto, las herramientas en la caja... D1 dice: "Todo lo que está en el piso tienen que estar en los canastos". Algunos niños se meten en la casita.

D2 dice: "Muy bien TTT que está guardando las herramientas" y sale del sector para llamar a la familia de NNN para avisarle del horario de salida. D1 sigue con los niños en el sector casita guardando las cosas.

D2, termina de hacer la llamada y mirando al sector casita dice: "MMM y NNN que guardaron un montón pueden ir a buscar la mochila". Los niños buscan la mochila y van al sector del pizarrón.

Cuando salen todos los niños del sector casita, D2 dice: "Cuando estén todos sentados y con las mochilas abiertas vamos a cantar la canción de los cuadernos" D2 comienza a cantar: "¿Este cuadernito de quién es?" Muestra el de SSS y un nene dice: es de SSS. D2 dice: "¿Y qué pasó con SSS?" Se quedó dormido contesta un nene.

Sigue mostrando los cuadernos y los niños reconocen el propio y los de sus compañeros.

Cantan una canción: A casa nos vamos con esta canción, mamá nos espera con todo su amor, a mi señorita un beso le doy, y a mis amiguitos les digo adiós.

Reparten los abrigos y los ayudan a ponerse las mochilas. Se forman frente a la puerta de la sala y D2 dice “Se sale caminando. Vamos a ir caminando para que nadie se golpee, ya están las mamás afuera”.

D2 sale con los nenes a la puerta.

Institución 2

Nivel inicial de gestión pública que cuenta con salas desde 45 días a 5 años, ubicado en la zona sur de la ciudad de Rosario.

Descripción del espacio:

La entrada a la sala de 3 años se distingue con una cortina de tiras marrones con hojas verdes. La sala posee ventanas con vista a la calle que van de pared a pared y en el lado opuesto una ventana desde donde se ve el baño. En la misma pared se ubica una mesada baja con una bacha a la altura de los niños, con puertas donde se guarda material. Allí mismo, hay algunas repisas altas donde se encuentran algunos canastos con juguetes. La mesada continúa y se hace más alta, allí se encuentra el equipo de música, una bacha a la altura de los adultos, canastas, una jarra eléctrica y un equipo de mate.

Enfrentada a la mesada encontramos una barra con puertas donde también se guarda material. Sobre ella se ubica la canasta de guardado de los cuadernos de comunicaciones. Sobre la misma pared, un pizarrón con un techo de tela con luces de colores y sobre el pizarrón se encuentra el cartel de asistencia y el del clima. En esta misma pared un armario oficia de división para el armado de los sectores de juego, entre ellos se pueden reconocer: el sector de arte (donde se guardan pinturas, hojas...) y el de construcciones (maderas, material de desecho, objetos construidos con estos materiales; por ejemplo, autos hechos con tarros de shampoo y tapitas).

Sobre la pared de las ventanas que dan a la calle, hay una mesada con puertas abajo y sobre ella está la biblioteca (cajas con libros). A continuación, y separado con telas, se encuentra el sector “de la casita”. Adentro de este sector encontramos mesita, sillitas, cocina, cunas, bebotes, accesorios de los bebés, comidita. En la pared contigua se ubican los percheros con el nombre en cartón de cada uno de los niños de la sala y la puerta de ingreso.

Institución 2. Observación 1.

4 horas de observación. Docentes en sala: 2. Niños 11.

Llegamos a la institución, nos recibe D4 (directora) y nos acompaña a la sala de 5 años donde nos presenta a D5, docente a cargo de la sala de 3 años. D5 nos comenta que los niños pueden llegar a la institución desde las 7.00 am, pero la jornada comienza a las 8.15am y que durante ese tiempo los salones se limpian por lo que las docentes se encuentran todas en un solo salón (sala de 5) con todos los niños que van llegando.

D5 nos cuenta que su modalidad de trabajo es aula taller y multitarea: “trabajo con sectores que se arman y desarman; el único fijo es la casita del bosque” (sector delimitado por una tela donde en el interior hay una mesa con sillitas, cocina, heladera, bacha, muñecos...).

También nos comenta que trabaja con la fábrica de juguetes donde fabricaron ellos mismos con materiales reciclados sus propios juguetes para la sala y nos muestra algunos: muñeca “tamaño real”, muñecos más chicos pertenecientes a cada uno (según relato docente se trabajó para ponerle las partes del cuerpo, asignarle género, vestirlo, colocarle ropa, armarle una cama); una serpiente hecha con retazos de tela, rompecabezas en cubos del cuerpo humano. Nos relata la docente que están creando al muñeco que se lleva cada día un compañero a la casa, por el momento es un muñeco “liso” cada familia que lo reciba debe agregarle un detalle: ojos, boca, nariz, pelo...

Según la docente en la construcción de juguetes permite trabajar del objeto-material (ej. tela) al producto (ej. serpiente). Nos cuenta de sus primeras dificultades en la sala y las estrategias que implementó para los primeros encuentros con los niños y las niñas, entre ellas la hadita cascabel (que es el personaje que traía las propuestas a la sala), tomar asistencia con los animales con fotos de ellos para pegar en la imagen del bosque.

Además, D5 nos explica que dentro de su modalidad de trabajo incluye que los viernes cada niño y niña deben traer un juguete de su casa para compartir.

Los primeros chicos llegaron 7.30, se encontraban junto a D5 en la sala común y con nuestra llegada se dirigen a su salón. Allí D5 les brindó un canasto que contiene diversos juguetes: animales, autos, personajes... Los niños comienzan a jugar en una de las mesas. El resto de los chicos llegaron entre las 8 y las 8.15, llegan con los adultos hasta la puerta de la sala donde los reciben D5, dejan el abrigo en un canasto que se encuentra allí, cuelga la mochila en el perchero (el mismo tiene carteles con nombre, pero los niños cuelgan en cualquier perchero). Algunos adultos entran, saluda a D5 y ayudan al niño a colgar su mochila y luego se retiran.

Los niños se van sentando a la mesa y tomando los juguetes que hay allí. Se presenta un juego en paralelo, algunos niños manipulan en silencio, otros presentan un juego simbólico-dramático: hacen hablar a los personajes.

Sobre lo que funciona como escritorio de la docente, hay una caja con los cuadernos de comunicaciones, algunos de los niños al ingresar, lo colocan allí. D5 se presenta con un niño que se incorpora hoy al jardín “Soy la seño (dice su nombre)”. El niño llega acompañado de su madre quien cuenta que no pudo llegar el día anterior porque se perdió y no encontró el edificio. El niño ingresa y se sienta en una de las mesitas. D5 continúa contándonos estrategias de trabajo. Nos cuenta que implementó la mascota (muñeco que visita las casas) para que los niños que aún usan mamadera y chupete lo vayan dejando.

Al rato, D5 dice: “Guardamos los juguetes para poner la mesa para desayuno, cada uno a su mesa”

Los niños buscan su mochila y sacan plato, taza y mantelito, arman “su mesita”.

D5 pide si alguno ayuda al niño que empieza hoy (SSS) a preparar las cosas para el desayuno. MMM se ofrece.

D5 dice: “¿Ya están puestas todas las mesitas?” y un niño pregunta “¿me ayudas?” D5 le responde: “vos podés hacerlo solo”

Desde la cocina, la portera, trae los platos con galletitas, leche en jarras. Ponen las galletitas en la mesa, pero ninguno come. Cantan la canción de los cocineritos: “Dos cocineritos hicieron un postre, adentro le pusieron azúcar y miel, batieron, batieron y al horno lo pusieron, vino un gigante y se lo comió” Mientras D5 les sirve la leche, al final dicen “Buen provecho” y comienzan a desayunar; los niños comen solos. Algunos niños no quieren leche porque tomaron en su casa.

La docente describe a la sala de 3 como sala bisagra, porque se da el proceso de adquisición del lenguaje y la autonomía, y nos dice: “hay niños muy autónomos y hay otros que recién están incorporando el lenguaje. Con uno de los chicos estamos implementando la estrategia de las preguntas cerradas para obligar la respuesta.”

Uno de los chicos se tira al piso y no pone la mesa, a lo que D5 le dice “dale, ya sos grande, ¿Querés volver a sala de 2?”

Ingresa otras docentes a buscar a D5 y todas conocen a los niños, los saludan por sus nombres, D5 acompaña a un niño al baño.

Ingresa a la sala D9 (docente que se encuentra con tareas diferentes y que a veces ayuda a D5 y en otras salas). Se sienta al lado de SSS (el niño nuevo), se presenta y charlan: el niño le cuenta acerca de una caída y D9 le hace preguntas para ayudar el relato ¿cómo te caíste?... D9 se sienta en otra de las mesas y habla con los niños, marca los turnos “ahora está hablando ella”, les hace preguntas.

A continuación, D5 dice: “El que termina se levanta, lava su taza y guarda sus cositas” y pregunta: “¿Cómo doblamos el mantel?” Los niños responden: “puntita con puntita”.

Los niños hacen fila delante de la bacha que está dentro de la sala a su altura y enjuagan su taza. La fila se desarma y D5 dice: “tenemos que hacer un trencito”. D9 va guiando a SSS en las tareas, le muestra dónde lavar y cómo; lo ayuda a doblar y guardar en su mochila.

D5 dice: “Doblo el mantel, guardo las cosas, cuelgo la mochila y vamos a la ronda”; “El que termina va a la ronda”. Algunos niños dan vueltas por el salón, otros se sientan en el sector donde hacen la ronda antes de que la seño lo anuncie. D5 ayuda a un niño que no puede guardar el mantel, le muestra cómo doblarlo y lo acompaña a la ronda.

Uno de los niños intenta llamar la atención de una compañera, y D5 le dice: “BBB te están diciendo que no y el no de una compañera es que no la molestes más”

SSS se acerca a D5 y le pregunta cuándo van a jugar, a lo que D5 responde: “Ya vamos a jugar, ahora hacemos la ronda, ¿Te sabés sentar en canastita? YYY te enseña”

D5 y D9 se sientan en una silla formando parte de la ronda. SSS comienza a contar una historia, D5 y D9 le hacen preguntas para que la historia se comprenda (“¿Qué es una piña? ¿Por qué usó un cuchillo?”).

Viene una docente a llamarlos para el saludo a la bandera.

D5 les dice a los niños y niñas, “Vamos a enseñarle a SSS cómo salimos de la sala para saludar a la bandera” y uno de los niños responde “De la mano de un amiguito”.

Salen al salón de usos múltiples (SUM), hacen una gran ronda todas las salas, alrededor del mástil pequeño de la bandera y hacen un canto acompañado de gestos mientras dos niños izan la bandera.

Canción: Una mañana muy linda se escapó mi barrilete, a navegar por el cielo de color azul celeste, pero justo un día de sol, al abrir yo mi ventana, vi el barrilete viajero sentadito en una rama, y me trajo de regalo, porque sabe que me encantan, el mejor de los regalos la bandera celeste y blanca, la la la la la la la la la la la la la la la.

La directora toma el micrófono, saluda y pregunta: “¿Hay noticias?”, a lo que D5 responde contando que a la sala de los amigos del bosque llegó un compañero nuevo.

Todos los niños aplauden y cantan la canción de la bienvenida.

Canción: “le damos la bienvenida, le damos la bienvenida, le damos la bienvenida de todo corazón”.

Dos niñas de otra sala levantan la mano para contar sus noticias, entre ellas se escucha: “Tengo un muñeco nuevo” “Se me está por salir un diente”

Una vez finalizado este momento la directora indica que pueden volver a sus salas y D5 dice: “Vamos a la sala; ahora nos vamos a saludar nosotros”. Los niños hacen ronda en el sector, bajo el techito de la hadita cascabel y pregunta: “¿Quién empieza a cantar?” Cada niño canta la canción y nombra a un compañero para que siga.

Canción: “A ver, a ver, a ver, dónde está YYY que lo queremos ver, que haga una pirueta y salude después”

A quién le toca, hace una pirueta y canta de nuevo la canción para nombrar a otro compañero. D5 trata de que cada uno la cante solo y ella canta junto a SSS. Nosotras también lo hacemos.

D5 anuncia que hay algunas noticias: Hoy es el primer día de SSS y el último día de BBB. D5 nos presenta como seños que venimos a ver cómo juegan, cómo hacen la ronda, cómo toman la leche. D5 cuenta que ahora BBB, las mañanas va a estar con su mamá porque la mamá ahora trabaja de noche. D9 felicita a BBB porque durante el tiempo que estuvo en el jardín creció mucho. Cuando terminan la ronda de noticias D5 dice: “Vamos a enseñarle a SSS una de las canciones ¿Cuál les gusta?” Los niños eligen una canción, la cantan y esta termina con el armado de un sándwich que los niños van diciendo los ingredientes y luego se lo comen (gestos y sonidos).

SSS vuelve a preguntar cuándo van a jugar. Entonces D5 le pregunta con que le gustaría jugar; “con los camiones” responde SSS. D5 arma una pista de autos, pone sobre la mesa maderas de construcción, animales y autos; además circulan los juguetes que cada uno trajo. Hay niños jugando en las mesas, otros en el piso y se respetan los sectores de cada juego.

D5 nos comunica que cambió la rutina que tenía pensada para que SSS se sienta más cómodo (dado que preguntó varias veces cuándo iban a jugar). Se va acercando a las mesas y sugiere: “¿Por qué no construyen los espacios para que vivan los animales?”

Viene la mamá de SSS, le preguntan a él si se quiere quedar un rato más o irse. El niño dice que quiere quedarse y pide ir al baño, D5 lo acompaña para mostrarle donde es.

Algunos niños arman escenas. D5 pone música y acomoda algunas cosas mientras los niños usan los juguetes. Se hace presente el juego en paralelo o solos.

Llega PPP (profesora de educación física) ingres a la sala y dice: “Hoy soy la seño ninja” (tiene una cinta en la cabeza) D5 dice: “Dejamos los juguetes en las mesas y vamos con la seño PPP a jugar, vamos a educación física” Salen al SUM y los niños empiezan a correr.

D5 se despide de SSS quien se va con la mamá y su hermano. Salimos a observar la clase de educación física.

PPP toca el silbato y se ponen todos contra una pared, se desata la cinta y pregunta quien quiere tener la cola (los niños aparentemente conocen el juego porque PPP no lo explica). La mayoría mantiene la escena de juego de perseguir a un compañero para sacarle la cola, otros corren sin sentido. Cuando el juego se agota (solo 2 niños corren), PPP les dice que vayan a la pared; un niño sigue corriendo y PPP le dice: “dije a la pared amigo”.

PPP les da pelotas de goma, algunos empiezan a patear, lanzar y PPP muestra para que la piquen.

Se acerca PPP y nos pregunta qué estudiábamos, al decirle nos responde: “Esta es una sala particular, pero...”

D5 hace cosas en el salón y luego sale a ver la clase de educación física. D5 nos cuenta los logros de BBB en el Jardín y que le da pena que deje: “es una lástima que BBB deje el jardín”. Nos explica que la mamá cambió el horario de trabajo y que si el niño siguiera en el jardín no la vería en todo el día, y agrega: “y como la sala de 3 no es obligatoria, es su mamá y es su decisión y la respetamos”.

PPP dice a los niños: “traigan las pelotas acá” (a un túnel que tiene apoyado en el piso) cuando están todas las pelotas dice que se las lleva, levanta el túnel y las pelotas se desparraman, los niños se ríen; repite este juego varias veces. Se esconde la profe en el túnel y luego hace pasar a los chicos.

D5 nos dice que ese juego no lo habían hecho nunca.

Termina la clase de educación física. Los niños y niñas ayudan a juntar los materiales.

Ingresan a la sala y vuelven a jugar con los juguetes. D5 mira cómo juegan, hace intervenciones orales: acá hay más animales, te prestaron ese... recalca que el juguete es para compartir.

D5 nos ofrece mirar la carpeta de la sala, con el proyecto y un informe de uno de los niños y refiere que es “para que conozcamos y veamos cómo se maneja” miramos y fotografiamos la carpeta.

D5 se sienta en una de las mesas, con dos niños y dice: “Yo me senté acá para armar con ustedes un lugar donde vivan los dinosaurios”

Dice a uno de los niños: “AAA, puedes jugar con YYY que también tiene animales” (los sienta cerca, cada niño sigue con su juego) YYY le quita el dinosaurio a AAA y le da otro más pequeño. AAA grita. D5 interviene en esta situación y le dice: “Mirá, te está dando este que también puede comer animales -le muestra- y vos le das este”

D5 nos vuelve a hacer comentarios de BBB “es una lástima que no venga más, antes no se integraba, era un bebotón, pero es una sala de 3 y entendemos que la mamá se quiera quedar con él en casa”

D5 desarma la pista que ya ningún niño está usando y se pone a pegar notitas, tarjetas de cumpleaños en los cuadernos. Los niños siguen con los juguetes en las mesas.

Notamos que si los niños necesitan papel higiénico o pañuelitos lo buscan solos dado que ambas cosas están al alcance.

10.35hs D5 dice: “Vamos a empezar a guardar las maderitas en su lugar, los animales en su lugar...” “hay un lugar para guardar los autos” “guardamos despacito y sin romper”

“Nos sentamos en la ronda que nos vamos a poner de acuerdo en qué vamos a hacer en el patio” Cantan la canción de la ronda.

Canción: vamos a hacer una ronda, redonda como una pizza, vos pones las aceitunas que yo me mato de risa. Terminan de cantar y D5 pregunta: “¿Qué nos llevamos al patio por si nos ensuciamos? ¿Por si nos da ganas de ir al baño?” y los niños no responden, entonces repite las preguntas, agrega otras, hasta que los niños contestan “el canastoooo” (caja que contiene papel de cocina, papel higiénico, pañuelitos, jabón, toalla, y está etiquetada con un cartel)

D5 Recuerda cómo salir al patio: “De la mano de un amiguito” contestan los niños. D5 pregunta: ¿quién agarra el canasto? (una niña lo busca)

Van caminando hacia el patio abierto en fila y de la mano con un compañero. D5 acompaña al baño a BBB.

D5 mira a los niños y niñas jugar en el arenero, llama la atención a algunos: “así no nos tiramos del tobogán”

D5 nos comenta que son muy atrevidos, que con 3 años usan todos los juegos del patio, aún los que son para más grandes: “a principio de año les enseñamos como hamacarse, tirarse del tobogán, ahora ya lo hacen solos”

CCC se golpeó. D5 va a buscar hielo, regresa y le coloca un gel y hielo, la sostiene a upa y le canta una canción.

Cuando la niña vuelve a jugar, D5 se queda con nosotras y nos comenta: “Es un placer salir al patio cuando estamos solos”.

Al rato dice: “Vamos a lavarse las manos” Los niños se dirigen al baño, D5 les acerca el jabón y la toalla y mira desde la puerta del baño.

11.20hs se dirigen al comedor; comparten el almuerzo en un salón con los niños y niñas de sala de 4. D5 le da a JJJ para que reparta los vasos y D5 arma los platos con tarta. Les dice: “Voy a poner el plato mágico y apoyan ahí arriba” (coloca una hoja de rolisec frente a cada niño)

Un niño se para y se acerca a la mesa con los platos a lo que D5 dice: “sentate y espera”. Luego de colocar los platos y servir el agua, C se sienta en una de las mesas y almuerza junto a los niños.

Finaliza el almuerzo. D5 le pide a un niño que junte los vasos, otro niño pasa un trapito, D5 junta las servilletas.

Desde la cocina traen el postre que colocan en las compoteras y D5 lo reparte.

D5 canta la canción de palo bonito, con gestos con los dedos, algunos chicos de sala de 4 la siguen.

Canción: “Palo, palo, palo, palo bonito palo e, e, e, e, palo bonito palo e”

Uno de los niños limpia las mesas con un trapito húmedo y D5 reparte toallitas húmedas a los chicos para que se limpien las manos y la boca. Les pide que acomoden las sillas y formen fila para ir al patio.

Salen al patio abierto, junto con sala de 4 y 5. Los niños se suben a los juegos, juegan con la arena, tocan los objetos de la batería (con manos y pies). Las maestras miran (hay residentes que también ven cómo juegan los chicos).

Nos sentamos en la base de un mástil alto que se encuentra en el patio abierto. D5 nos cuenta que la batería sonora (que está ubicada colgada de la pared a la altura de los niños) la armó ella el año pasado mientras estaba en tareas diferentes por una cirugía de espalda. También nos dice: “yo no interactué con ellos durante el juego libre, a veces me traigo una silla acá y los miro, escucho y me divierto”

MMM muerde a Si, D5 lo ve, llama a MMM y le dice: “Mirame a los ojos ¿vos mordiste a YYY?” MMM niega, D5 vuelve preguntar, MMM niega. Se repite 2 veces más. D5 le dice al niño: “anda a sentarte allá a pensar (nos mira y habla) porque encima que muerde, como si fuera un perro que no lo es, porque es un niño, que puede hablar y decirle al compañero lo que no le gusta, miente”. MMM se sienta con la cabeza agachas.

Se acerca una niña para ir al baño, D5 llama a EEE y le dice “¿EEE podés acompañar a X al baño?” EEE asiente “X, EEE va a ir con vos, te va a esperar”. Las niñas se van hacia el baño.

D5 nos dice: “hasta hace poquito la acompañaba yo, ahora va con una compañera”

Se da vuelta hacia MMM y le dice: “Vení, MMM, vamos a charlar” “mirame a los ojos ¿mordiste?” MMM niega. D5 dice: “sigue mintiendo”. Se retira y va al salón. Vuelve con la caja de los cuadernos.

12.15 comienzan a llegar los padres a buscar a los niños hasta el patio (luego van adultos y niños juntos a buscar la mochila a la sala). D5 se pone a hablar con la abuela de EEE, le cuenta qué comió, que juega con el rallador a que es un celular.

D5 les dice a los chicos que no se olviden de buscar sus cuadernos. Algunos niños se acercan a la caja y toman el suyo.

D5 le cuenta a un padre que hoy cada uno compartió su juguete y que pudieron jugar con otros juguetes que no eran los propios

Hasta las 13hs pueden retirar a los niños que permanecen en el patio.

Institución 2. Observación 2.

3 horas de observación. Docentes en sala: 3. Niños: 10

Se registra la presencia de dos estudiantes residentes: L1 y L2

El día de la fecha hay reunión plenaria en la institución, por ende, el horario de entrada es a las 9:00hs.

Los niños y las niñas ingresan junto a sus padres hasta la sala. Allí se encuentran las residentes: L1 y L2. Los padres les sacan las camperas a los niños y las colocan en el canasto que se encuentra fuera de la sala y luego ingresan y cuelgan las mochilas en los percheros. Un niño saca su cuaderno de la mochila y lo coloca en la caja de los cuadernos.

Llega D5, saluda en general, deja sus cosas sobre el escritorio y dice: "Vamos a la bandera".

Los chicos se dirigen a la ronda alrededor de la bandera en el SUM. D5 saluda a los que van llegando.

D5 toma el micrófono y dice: "Hola, ¿están preparados? a la 1, a las 2 y a las 3...", D5 deja el micrófono y entonces todos empiezan a cantar la canción de la bandera con gestos.

Canción: Una mañana muy linda se escapó mi barrilete, a navegar por el cielo de color azul celeste, pero justo un día de sol, al abrir yo mi ventana, vi el barrilete viajero sentadito en una rama, y me trajo de regalo, porque sabe que me encantan, el mejor de los regalos la bandera celeste y blanca, la la la la la la la la la la la la la la la la.

D5 vuelve a agarrar el micrófono y dice: "¡Buen día!". Se sientan todos los niños.

Una señora dice en voz fuerte: "¡Noticias!, Hay un cumple en la sala de 5" (la cumpleañera está parada y tiene un gorro)

Cantan: que los cumplas feliz, que los cumplas feliz, que los cumplas XX, que los cumplas feliz. Feliz, feliz en tu día, amiguita que Dios te bendiga, que reine la paz en tu día y que cumplas muchos más.

Otra docente dice: les vamos a contar que en la huerta ya creció el tomillo y la albahaca... para cosechar, invitamos a la gente de la cocina, que pueden tomarlo para cocinar.

Hay una profesora del profesorado, le dan el micrófono para que explique que va a observar a practicantes, y la señora dice: "Como ustedes tienen sus seños, yo soy la seño de X1... y las vengo a visitar". Toma el micrófono D5 y dice: "También nos visitan dos estudiantes de la facultad de psicopedagogía". Nos presenta con nuestros nombres.

Luego de esto les dicen a los niños que ya pueden pasar a la sala.

L2 y L1 dicen: "vamos chicos a la ronda". D5 pide los juguetes que trajeron, agarra unos recipientes y dice: "los chiquitos acá -en el tupper- y los más grandes acá -sobre la mesa-", "cuento hasta 10 para dejar los juguetes y armar la ronda 1,2, 3, 4..."

Un niño comienza a cantar una canción. L1 le dice: “no estamos todos en la ronda, todavía no empezamos a cantar”. L1, L2 y D5 están sentadas en sillas en la ronda con los niños.

L1 tiene un micrófono. “No anda” dice un niño. Le dan el micrófono al niño para que hable y el niño no habla. L2 dice: “qué pasa que no anda”. D5 lo toma, habla bajito y dice: “no, no anda” -lo mira- L2 dice: “Le faltan pilas” -toca abajo, prende- y habla en otro tono de voz.

Cantan una canción: Pico picotero, me saco el sombrero, saludo a los chicos, ¿Qué tal cómo les va?

Los niños y niñas gritan: “bien”. Las señas dicen: “hoy es viernes” y los niños y niñas gritan: “vierneseeeeees”.

D5 agrega: “con la mano así” (hace el gesto de revoleo de manos); Los niños y las niñas levantan la mano gritando viernes. Un niño dice: “hoy hay sol, se para señalando el cartel del clima”.

L1 pregunta: “¿Quién quiere arrancar?” CCC toma el micrófono y empieza con la canción de saludos.

Canción: a ver, a ver, a ver, a ver, a ver, dónde está XX lo queremos ver, que haga una pirueta y salude después. Se van pasando el micrófono, y cada niño canta la canción solo y el niño que le toca hace la pirueta se levanta y la hace en el centro. Las señas festejan las piruetas, aplauden.

JJJ está fuera de la ronda, D5 lo llama para que se incorpore. D5 “dale, JJJ, que te puede tocar”

Un niño nombra a JJJ, JJJ corre y se sienta en una silla en la mesa más alejada de la ronda.

D5 le dice: ¿quierés cantar con el micrófono? JJJ se ríe y se aplasta contra la mesa.

JJJ se acerca a L1 y L2 muestra las zapatillas. L1 le dice a JJJ ¿Qué querés? JJJ levanta el pie. Y L1 le pregunta: ¿qué te ate los cordones? JJJ mueve el pie. L1 le ata los cordones.

Nosotras también hacemos el saludo y la pirueta.

Las señas comienzan a decir: “¿escuchan, eso, escuchan? Viene de allá” (señalan el escritorio). Se para L1 y va al escritorio y golpea la puerta, L2 también se para, ambas están atrás del escritorio, sacan del escritorio 2 títeres, los títeres saludan a los chicos, les pasan el micrófono y los títeres hablan de lo que hicieron ayer. Preguntan a los niños y niñas: “¿trabajaron con témpera?” a lo que los niños responden: “Nooo”

Los títeres siguen preguntando: “¿bailaron?”

Los niños nuevamente responden: Nooooo

Títeres: “¿hicieron instrumentos?”

Los niños esta vez responden que sí.

Ahora los títeres preguntan: “¿Les gusto trabajar con instrumentos?” (Los chicos están sentados en el piso, L1 y L2 en sillas con los títeres. JJJ se sienta al lado nuestro).

Uno de los títeres llora, cuenta que está triste porque él es músico y perdió su guitarra y dice: “Ustedes durante la semana hablaron de las emociones del enojo, la alegría, y esto que siento me parece que es una emoción, tristeza, a ustedes ¿qué los pone triste?”

Los niños no contestan y L1 repite la pregunta. Los niños comienzan a decir: que mamá me grite, que me apaguen la tele.

D5 se va hacia la mesa que está en el sector arte y se pone a hacer cosas con cintas, algunos niños se acercan a D5 y ella les dice que vayan a la ronda.

Un títere dice: “me pone triste que los chicos no vengan a la ronda”.

JJJ corre alrededor de las mesas, se tira al piso, se mete debajo de las mesitas. D5 llama a JJJ para que la ayude con lo que está haciendo, JJJ se dirige a donde está D5 y se sienta allí y hace lo que D5 dice. Mientras realiza la actividad hace vocalizaciones y parece cantar.

KKK cuenta con señas a una de las residentes que BBB lo empujó.

Mientras tanto, un niño le tiró del brazo al títere de L1 y se lo arranca. L1 y L2 les piden a los niños que se sienten, ya que están alborotados por la situación. L1 muestra que al títere le lastimaron el brazo y ahora está triste.

L1 cuenta que tiene muchos títeres en su casa y que van a estar muy tristes, y hablan de que no se escucharon, que no hicieron ronda, que el títere perdió el brazo.

D5 que hasta ese momento se encontraba más alejada realizando un trabajo artístico para el día de la primavera, se acerca a la ronda y ve el brazo del muñeco. Busca unas gazas en el bajo mesada, va a la casita y busca el delantal de Doctora Juguetes y se para frente a los niños que volvieron a la ronda. Entonces dice: “ustedes digan las palabras mágicas” (se pone de espaldas a la ronda y se coloca el delantal sobre el pecho), L1 y L2 comienzan: “abracadabra, pata de cabra, chi pum chi pum” (haciendo gesto con las manos). Los niños las siguen.

D5 se da vuelta, tiene puesto el delantal y unos lentes en las manos. L1 dice: “Vino la doctora juguetes”. D5 se pone los Lentes, mira al títere, le pone gazas a lo largo del brazo, las sujeta con una cinta y dice: “esto no te va a doler, te tenés que cuidar porque si no te vas a tener que hospitalizar” L1 dirigiéndose al títere le dice: “escuchaste, te van a tener que internar”.

A lo que D5 responde: “dije hospitalizar. Lo que tenés que hacer es reposo, que los chicos te cuiden. Para que se sane tenemos todos que decir: sana, sana, colita de rana”

D5 se da vuelta y pide que digan las palabras mágicas nuevamente. Los niños dicen: “abracadabra”. D5 se saca el delantal, los lentes y lo guarda en la casita. Vuelve como la

seño D5 y le pregunta al títere qué pasó, el títere le cuenta que vino la doctora juguetes, que L2 dijo que se tiene que quedar quieto y que los amigos del bosque lo tienen que cuidar.

D5 dice: “me andaban buscando, ¿no?” y se va (en el medio de la actuación de doctora juguetes había ingresado una docente que la venía a buscar para ir a sala de 4)

L1 busca el monstruo de la tristeza (un pequeño muñeco color azul que pertenece a un cuento con el que vienen trabajando las emociones). Siguen hablando de qué los pone triste. Se despiden los títeres y L2 los guarda en el escritorio.

L2 se dirige a los niños y dice: “vamos a abrir los sectores: el sector dibujo, el sector masa de sal para modelar y el sector de las maderas y construcciones.”

Ponen en una mesa un tupper con masa verde, 6 niños se sientan allí. En otra mesa ponen hojas A3 y latas con recortes de telas todas distintas en textura, pero todas en tonos azules (que es el color del monstruo de la tristeza) y plasticola. (No ponen las maderas). L1 muestra cómo hacer para pegar las telas en las hojas (3 niños están en esa mesa) poner el dedo en la voligoma, poner en la hoja y pegar la tela.

L1 se acerca a FFF que se encuentra en la mesa donde D5 trabajaba en la flor del concurso del día de la primavera. FFF dice: “quiero hacer cosas de primavera” y L1 le muestra cómo continuar el trabajo que D5 estaba realizando y le da los hilos naranjas mientras los otros niños realizan otra actividad.

L1 le pone nombre y referencia a las hojas de los niños que trabajan ahí (escribe lo que los chicos cuentan que los pone tristes). Le insiste a un niño para que pegue las telitas (el nene ya se quiere lavar las manos)

DDD termina el dibujo con telas y se va a lavar las manos a la bacha de la sala y se pasa a jugar con la masa. JJJ se sienta en la mesa de dibujo y L1 le explica: “ponemos voligoma y después pegamos las telitas”.

L1 se acerca a la mesa de las masas y pregunta que los hace llorar. L2 sigue con FFF.

Otros dos niños se pasan a la mesa de dibujo y L1 les muestra cómo hacer.

Vuelve D5 y se sienta con FFF y le va dejando hacer algunas cosas de la flor que están armando para el concurso del día de la primavera.

Los niños van de una mesa a otra, L1 y L2 están más presentes en sector dibujo, preguntan a los niños que los pone tristes para escribirlo. L2 saca fotos. En la mesa de la masa los niños conversan entre sí.

Dos niños más se acercan a donde está D5, ella les muestra cómo hacer para ayudarla y se van sumando más chicos.

JJJ da vueltas por la sala, se cuelga del perchero, descuelga las mochilas, las arrastra por el piso. DDD se esconde debajo de la mesa y una de las señas le dice “DDD, salimos de debajo de la mesa ¿o querés volver a sala de 2?”

Ya no hay ningún niño en sector dibujo. L1 completa los dibujos con las referencias (En la hoja le ponen lo que les pone triste, nombre, técnica). En la mesa quedan 2 niños jugando.

L1 pregunta CCC si hizo el dibujo. CCC dice que no. L2 le pregunta si lo quiere hacer. CCC dice si y se sienta en la mesa de los dibujos. L2 le da una hoja.

Ingresa a la sala la vice directora de la institución y consulta a las residentes sobre la actividad que están realizando y la temática abordada. Las residentes explican la actividad: están trabajando con las emociones a partir de un cuento de unos monstruos donde cada emoción está representada por un personaje de diferente color y cada vez que terminan de trabajar una emoción hacen una propuesta plástica con los niños y trabajan con los colores que representan las emociones. D5 le muestra la flor para el concurso del día de la primavera desde la mesa en la que está trabajando aún con algunos niños, le dice que tiene diferentes texturas, colores, aroma, sonidos.

Hay muchos chicos con D5, por lo que ella dice: “ahora se van a quedar -nombra tres niños- el resto vaya con la masa”. L1 se queda allí ayudando a D5. L2 pone en una mesa maderitas perforadas y unas sogas como para enhebrar. L2 muestra a un niño cómo se hace (tomar la pieza y pasar la soga por el agujero, hacerle un nudo en la punta para que no se caigan). Algunos niños enhebran, otros hacen construcciones (torres, filas).

2 niños siguen con los dibujos. FFF que sigue en esta mesa no puede pegar la tela, a lo que D2 le dice: “FFF primero poné voligoma y después la tela”. FFF termina y se va a la mesa de las maderitas, arma un collar y nos lo regala. L2 dice que nos lo ponga. Luego hace un collar para la otra de nosotras. Les muestra a las docentes que nos armó collares.

L1 pone música y mientras tanto, L2 dice: “vamos a empezar a guardar”, a lo que D5 agrega: “hoy es viernes y viene la seño PPP” Los niños empiezan a guardar.

D5 dice a los niños y niñas: “acuérdense que si no están sentados y llega la seño PPP y los ve así, se va”

L2: “vamos a la ronda” y D5 dice: “cuento hasta 10 para que se sienten, ahora para atrás, 10, 9, 8,”

L2 está sentada con los chicos en la ronda, toma el micrófono “¿quién quiere cantar? Un niño lo toma y comienza a cantar: “si tú tiene muchas ganas de aplaudir, si tú tienes muchas ganas de aplaudir, si tú tienes la razón y no hay oposición, no te quedes con las ganas de aplaudir” ... Los otros niños van haciendo lo que dice ese niño: gritar, aplaudir, zapatear.

Entra PPP, toma el micrófono y saluda: “¡Hola amigos!, hoy vienen los juegos de primavera” D5 le cuenta a PPP cómo están armando la flor.

PPP: “nos vamos despacito afuera, el que tiene campera la deja acá”. Algunos niños se la sacan y dejan en la mesa.

10.45 salen al SUM. Los acompañamos para observar la clase de educación física. Los salen e inmediatamente empiezan a correr. Juegan al oso dormilón.

PPP cuenta una historia cada vez que están los osos durmiendo y antes de empezar a decir oso dormilón, oso dormilón.

Al rato dice: “Vamos a la pared. Voy a elegir al mejor parado” Elige a dos y comienzan un juego donde ella dice una parte y los niños y niñas completan las frases.

PPP: “Buen día señor...”

Contestan los niños: “heladero”.

PPP: “Hoy tenemos ricos sabores, tenemos vaini...”

Niños: “llaaaa”

PPP: “dulce de Le...”

Niños: “cheeee”

PPP: “crema del cie...”

Niños: “looooo...”

PPP: “y el más rico de todos chocola...”

Niños: “teeeee”

AL finalizar la palabra chocolate los niños que estaban sobre la pared comienzan a y los chicos del medio los tienen que atrapar. Los que son atrapados se suman a la barrera.

PPP cuenta cuántos niños hay en la barrera y cuántos en la pared, los niños dicen el último número.

PPP: “1, 2, 3, 4...”

Y los niños gritan: “5”.

Durante la clase de educación física: D5 está en sala de 4 años, L1 y L2 pintando un mueble en el salón-

PPP llama a los niños a una ronda. Toma un canasto con pelotas de pelotero dice que es una canasta llena de frutas, hay manzanas, naranjas y ellos las van a tener que recolectar. Se aleja un poco y dice: “1, 2 y 3” y tira todas las pelotitas. Los niños corren a juntarlas. PPP les dice traigan acá para hacer la ensalada de frutas. Cuando los niños ya juntaron todas, toma el cajón y se lo pone sobre el hombro y como si fuera un vendedor camina diciendo hay manzana, ananá.... los niños caminan tras ella y PPP tira las pelotitas y los niños las juntan.

JJJ junta las pelotas y las pone en el canasto.

Al rato PPP propone: “vamos a hacer carreritas”.

PPP: “Se ponen todos los niños contra la pared”, “Salen las nenas”.

Corren las niñas hasta la otra pared y vuelven.

PPP: “ahora los nenes” (repite esto dos veces)

11.15 termina la clase, vuelven a la sala y PPP se despide.

En la sala los niños hacen fila frente a la canilla. L1 les pone jabón en las manos y los niños se lavan. L1 dice: “El que termina va a la ronda”. En el sector ronda está L2.

L2 pregunta: “¿qué hicieron en gimnasia?”

Un niño responde a L2: “juntamos pelotitas”

EEE dice: “Seño, yo gane”

L2 les dice: “nosotras pintamos acá con blanco, para que ustedes lo llenen de colores después”.

L1 se acerca al sector de la ronda una vez que todos los niños ya se lavaron las manos y dice: “vamos los amigos del bosque a comer” “¿quién lleva la cajita?” (La agarra EEE) y agrega: “vamos de la mano de un compañerito”

Se dirigen al comedor donde ya está la sala de 4 con D5 (12 niños). Los niños y niñas se sientan y D5 y L1 les dan los vasos y les sirven agua.

L2 se queda en la sala pintando el mueble.

Traen las bandejas con la comida. L1 arma los platos y YYY se los lleva a sus compañeros. D5 arma los platos de sala de 4. Los niños comen solos.

Hay niños que no quieren comer entonces no les sirven. Cuando todos los niños están servidos y comienzan a comer, D5 almuerza en la mesa de apoyo.

YYY le pega a CCC y JJJJ le hace sana, sana. Le dice a su compañero que no se pega.

FFF se va al baño, vuelve, y le muestra a un compañero la bombacha. L1 le dice: “FFF, nosotros no mostramos las partes íntimas”.

L1 y D5 hablan entre ellas de la flor y la pintada del escritorio. D5 dice a los niños: “El que terminó trae su plato y su cubierto”

Viene L2.

Llegan de cocina con el postre (gelatina). La cocinera pone en las compoteras y D5 y L1 reparten a los niños.

D5 dice a los niños y niñas que ella cocinó toda la noche, amasó los fideos, los puso en una máquina para que queden rulitos, que algunos le quedaron mejor y otros más o menos. “¿Por qué me miran como si no fuera verdad?”

Los niños y D5 ríen, y continúan repartiendo el postre. D5 pregunta: “¿qué tal la gelatina? Hacemos me gusta (dedo para arriba), no me gusta (dedo para abajo), más o menos (dedo al medio)”. Los nenes “votan”

L1 pide que el que terminó le lleve el plato.

Unos niños limpian las mesas. Acomodan las sillas.

D5 se va con sala de 4. Luego sale L1 y L2 con los niños de sala de 3 de la mano de un amigo (el patio está mojado).

Vuelven a la sala. L2 propone a los niños y niñas: “vamos a jugar con los juguetes que trajeron para compartir” les acercan el recipiente con los juguetes y los nenes los agarran. Ponen en otra de las mesas los juguetes de la sala.

L1 sigue con la flor. D5 mira a los chicos

12.15 comienzan a llegar a buscar a los niños a la sala. D5 se va a la puerta para despedirse. Mientras los niños continúan jugando con los juguetes. Los padres toman los juguetes, mochilas, abrigos y se retiran.

Institución 2. Observación 3.

5 horas de observación. Docentes en sala: 1. Niños: 13

Llegamos a la institución a las 8am, las docentes se encontraban todas en una de las salas con los niños que ya habían llegado. Se encontraban charlando entre ellas sentadas todas alrededor de una de las mesas. Algunos niños están dormidos, otros corren por el salón, otros están con juguetes. Con nuestra llegada D5 llama a los niños diciendo: “sala de 3, vamos a nuestra salita” y arman un trencito frente a la puerta y se dirigen a su sala.

Una vez en su sala, D5 pone el canasto de juguetes en una mesa y dice a los niños que se sienten todos juntos. Pone música instrumental en un pequeño grabador que está sobre la mesada.

Los niños van llegando junto a algún adulto hasta la puerta de la sala, D5 saluda a ambos, los adultos les quitan el abrigo y lo ponen en el canasto, los niños cuelgan las mochilas y se sientan a la mesa donde están los juguetes.

8.25 aproximadamente, D5 les dice a los niños: “Vamos a guardar así ponemos las mesitas para desayunar”.

Un niño empieza a cantar: a guardar, a guardar cada cosa en su lugar. Los niños juntan los juguetes en el canasto que está en el centro de la mesa y van en busca de sus mochilas. Sacan sus cuadernos y los llevan al canasto de los cuadernos, buscan mantelito, taza y vaso y arman las mesitas.

Una niña ve que un compañero está en la puerta, abre la puerta y le dice: “pasa, pasa”. D5 se acerca, lo saluda y habla con el papá.

En este momento hay 12 niños en la sala y un niño que llegó dormido y aún no despertó que se encuentra en otra de las salas.

D5 pregunta: “¿están listas las mesitas?”

“Si” contestan los chicos.

Ingresa una docente de otra sala, saluda a los niños y le dice a D5: “hola seño, tenés alcohol en gel para prestarnos”.

D5 le dice que sí y lo busca, mientras le comenta a la otra docente: “yo tuve que pedir de nuevo”. La otra docente le comenta que ella también pidió peor que los traen al día siguiente.

BBB tiene su mochila sobre la mesa. D5 le dice: “BBB ¿dónde está tu mochila?” el niño toma la mochila y la cuelga en la silla. D5 pone los platos con las galletitas en mesa y dice: “no comemos nada todavía.”

Termina de repartir todos los platos, se sienta en una de las mesitas con los niños y pregunta: “¿qué cantamos hoy? cocineritos o amiguitos del bosque”.

Un niño contesta que la canción de amiguitos. Canta solo D5.

Canción: Los amiguitos del bosque en el jardín, están preparados para desayunar, 1, 2 y 3, 4, 5 y 6 empecemos a comer y a tomar, sin volcar. (En las palabras subrayadas D5 hacía una pausa y una niña las completaba.)

Termina la canción y D5 dice: “Ya podemos empezar. Buen provecho.... ¿Qué se dice?”

“Gracias” contestan los chicos.

D5 busca las jarras y sirve el mate cocido. Busca los cuadernos y se sienta en una de las mesitas donde no hay niños y revisa que esté completa la nota que enviaron el día anterior. Nos cuenta que el lunes fueron a la granja, los niños escuchan y una de las niñas nos cuenta: “vimos a la vaca, le sacamos leche de las tetas que tiene acá” (se señala la panza). D5 dice “también vimos uno chiquito que lo teníamos en la mano” (hace gesto con las manos) “Era un conejito” responde un nene.

D5 dice: “el que termina...”

Un niño empieza a cantar: “a lavar a lavar vamos todos a lavar”. Se paran los niños para ir a la bacha.

D5 dice: “hagan un trencito. ¿Cómo doblo el mantel?”

“Puntita con puntita” responde uno de los niños.

D5 pega un pedazo de afiche en el pizarrón. Los chicos lavan sus tazas, guardan todo en la mochila y las cuelgan en los percheros. Se dirigen al sector de la ronda (sin que D5 lo haya dicho) mientras tanto, D5 limpia las mesas.

Una niña dice: “seño se le ve la chocha al nene” (sobre el escritorio están pintadas dos figuras una de un niño y otra de una niña y tienen pegada ropa, la ropa de la figura del nene estaba caída). D5 se acerca y dice: “el nene no tiene chocha tiene pene y la nena no tiene chocha ¿qué tiene?”

A lo que una de las niñas responde: “Vulva”

D5 pega la ropa que se había caído.

Se acomoda y pregunta: “¿Estamos listos? a la ronda vamos, así nos sentamos todos y nos saludamos. Todos en la ronda, ojo con Juan y con Lolita” (niños pintados en el escritorio)

NNN molesta a FFF. FFF le dice “NO”.

D5 mira a NNN y le dice: ¿podes no molestar a FFF?

NNN está sentada con las piernas estiradas en el centro de la ronda. D5 le dice: “NNN hacé la canastita como tus compañeros porque en el medio hacemos las piruetas y si no podemos caernos.”

JJJ estaba acostado en el piso. D5 le dice: JJJ ¿querés venir la ronda? No responde. Vuelve a preguntar: “¿tenés sueño?” el niño no responde, a lo que D5 dice: “Bueno te voy a buscar así estás cerquita mío”. Se para y va hasta donde está JJJ, él se para y toma su mano y se sienta en la ronda.

D5 toma el micrófono y dice: “hola, hola, hoy tiene poca pila, así que hay que cantar fuerte para que se escuche, ¿quién quiere empezar?” Tres chicos levantan la mano, D5 se lo da a una niña que empieza a cantar: “a ver, a ver, a ver, a ver, a ver, dónde está EEE la queremos ver, que haga una pirueta y salude después”.

Se van pasando el micrófono, haciendo las piruetas, cantan solo los chicos. Cuando le toca a JJJ, no contesta y GGG dice: “¿lo ayudamos?” y este niño junto con D5 y JJJ cantan la canción.

D5 pregunta: “¿quién quiere cantar? que falta la seño X y la seño D5” (una de nosotras y la docente de la sala). Un niño levanta la mano, toma el micrófono y canta. Cuando le toca a D5 dice: “yo voy a hacer la escalerita”. Se va atrás del escritorio y hace que baja una escalera y que la sube. Los niños ríen.

Después de eso, D5 dice: “Ahora que terminamos, dejamos el micrófono y salimos a saludar a la bandera de la mano de un amiguito.”

A las 9hs salen de la sala y se sientan frente a la bandera. D5 comienza a hablar con otra docente.

Se ponen todos los chicos de pie y una docente toma el micrófono: “Estamos preparados: a la 1, a las 2 y a las 3” Y todos empiezan a cantar la canción de la bandera.

Canción: Una mañana muy linda se escapó mi barrilete, a navegar por el cielo de color azul celeste, pero justo un día de sol, al abrir yo mi ventana, vi el barrilete viajero sentadito en una rama, y me trajo de regalo, porque sabe que me encantan, el mejor de los regalos la bandera celeste y blanca, la la la la la la la la la la la la la la la la.

Cuando finaliza la canción los niños se sientan. La vice directora toma el micrófono y pregunta: ¿hay noticias hoy? A continuación, le van dando el micrófono al chico que quiere contar algo.

Algunos dichos: “En mi patio llovió mucho y cayó piedras” “se me cayó un diente” “nos fuimos de paseo” “mi hermano cumplió 9 años” “estuvimos jugando con la soga” “vimos la carpa del hombre de las nieves”

Cuando terminan de contar, la directora anuncia que se puede volver a las salas y los niños salen corriendo.

Los niños ingresan a la sala y D5 convoca a una ronda: “nos sentamos en la ronda que vamos a armar todo el proceso que hicimos hasta la granja, agrega, “Vamos a charlar de la granja y vamos a dibujar acá (señala el pedazo de papel afiche que está pegado sobre el pizarrón) los animales que vimos”

D5 busca latas con fibrones y escribe sobre el papel: visita a la (dibuja árboles, el colectivo, un camino)

D5: “Antes de ir a la granja ¿dónde nos encontramos?”

Niños: “en el colectivo”

D5: “¿y antes de subirnos al colectivo?”

Niños: “con los gorros”

D5: “sí, nos juntamos con los gorros. Pero... ¿dónde?”

Niños: “en el jardín”

D5: “en el jardín, sí” (dibuja una casita como la que está en la remera de los chicos) “este es el jardín. Después ¿qué hicimos? que era redonda como una pizza”

Niños: “la ronda”

D5: “¿quién se anima a dibujar los amiguitos en la ronda?”

Niños: “yo, yo, yo, yo, yo, yo” (Un niño dice mí)

D5: “se dice yo”

Van pasando distintos chicos a hacer a los amiguitos, realizan monigotes. (JJJ se encuentra fuera de la ronda)

D5: “nos reunimos en el...” (señala el dibujo de la casa)

Niños: “jardín”

D5: “hicimos una...” (señala los monigotes)

Niños: “ronda”

D5: “¿vinimos con mochila?”

Niños: “noo”

D5: “¿quién quiere dibujar el colectivo?”

Niños: “yo, yo, yo”

D5 le da el fibrón a uno de los niños.

D5: “¿de qué color tenía las cortinas?”

Niños: “azul”

D5: “¿y qué tenía para sentarnos?”

Niños: “sillitas”

D5: “¿y qué se pusieron para estar seguros?”

Niños: “el cinturón de seguridad”.

D5: “¿y quién manejaba?”

Niños: “el señor”

D5: “el chofer”.

NNN tiene su vincha en la mano y juega con ella. D5 le dice: “NNN ¿podés ponerte la vincha?”

NNN sigue con la vincha en la mano y golpea con ella a un compañero. D5 le saca la vincha a NNN. NNN se pone a llorar desconsoladamente a lo que D5 le dice: “si vos no te vas a poner la vincha yo te la guardo”. NNN llora, toma la vincha, se la pone y mira a una de nosotras: “seño seño”. D5 le dice: “la seño está haciendo su trabajo, el límite te lo puse yo, vení acá y me ayudas con los fibrones”.

NNN se sienta a los pies de D5.

D5 retoma la actividad de reconstrucción del paseo diciendo: “Nos subimos al colectivo y fuimos a la granja, yo hago el caminito de los árboles... ¿qué animalito vimos primero?”

Niños: “el conejo” (un niño lo dibuja)

D5: “¿después?”

Niños: “una lagartija”

D5: “Era un lagarto”. (Un niño dibuja). “¿y después que era chiquitita...?”

Niños: “la tortuga”

D5: “después fuimos a otro lado y le dimos la mamadera ¿a un?”

Niños: “una vaca”

D5: “antes... Uno que era marrón”

Niños: “un cabrito”

D5: “el cabrito estaba al lado del árbol ¿cuántas patas tiene un cabrito?”

Niños: “4” (Otro niño dibuja)

D5: “después vimos un animal que estaba en un lugar todo con maderas que se llama corral, ¿por qué está el corral?”

Niños: “para que no se escape”

Hay niños que mientras tanto, juegan con los fibrones, los destapan.

D5: “fuimos a ver la vaca que le salía leche. ¿Por dónde?”

Niños: “por las tetas”

D5: “por la ubre. Y después ¿qué hicimos?”

Niños: “fuimos a tomar la leche”

D5: “¿y a dónde nos fuimos después?”

Niños: “al colectivo”

D5: "para volver al jardín"

(Las preguntas las fueron contestando distintos niños)

D5 anuncia: "Ahora vamos a hacer masa para armar los animalitos de la granja"

Algunos niños van a donde está la pista de autos. D5 los ve y pregunta "¿ustedes quieren jugar con la pista y los autos?" Los niños responden haciendo un gesto de sí con la cabeza.

Los niños buscan la pista y los autos y D5 los ayuda a armarlo. Los niños empiezan a jugar allí.

D5 convoca al resto de los niños diciendo: "Los que quieren vienen a hacer masa conmigo para armar los animales de la granja". Pone los materiales en la mesa (sal, harina, agua) Los niños se ponen alrededor de la mesa.

D5: "¿me pasan la harina?"

Un niño se la alcanza

D5: "¿qué más lleva?"

Sal responde un niño.

D5: "esta vez no le ponemos color porque los vamos a pintar después. Porque la vaca ¿de qué color era?"

Niños: "Blanca"

D5: "¿y qué más?"

Niños: "negra"

D5: "¿y el ternero?"

Niños: "marrón"

D5: "por eso como cada animal tiene su color no podemos teñir la masa de un solo color."

Mientras hablan D5 va poniendo los ingredientes y amasa.

D5: "después vamos a armar la granja con cajitas. ¿Qué cajitas podemos traer para hacer el salón donde merendamos?"

Niños: "grandes"

D5: "¿y cajitas de que pueden ser?"

D5: "¿y con qué podemos hacer el corral?"

Niños: "con palitos".

D5 termina de preparar la masa y anuncia: "acá hay masa para hacer los animales".

Reparte un poco a cada chico que se encuentra en ese sector y se va a lavar las manos.

Los niños comienzan a amasar, mientras tanto, 3 niños están jugando en la pista con los autos.

Mientras D5 armaba la masa otros dos niños sacaron el cajón de las maderas y lo volcaron sobre una mesa. Dos niños toman unas maderas que les ocupan casi toda la mano y la tocan como si fuera un celular táctil y juegan a que se hablan por teléfono.

D5 se acerca y nos cuenta que mañana van a armar una maqueta de la granja con cajitas y van a poner los animales. También me muestra una manta que en el centro tiene un sol relleno con olores y cascabeles, nos cuenta también que la utiliza para contar cuentos, para que los chicos se acuesten allí con la cabeza en el centro y encima a media altura del techo tiene colocadas luces que las enciende y apaga el resto.

D5 se acerca a la mesa donde trabajan con la masa y pregunta los niños que están allí: “¿qué animales hicimos?”

Niño: “yo hice una pelota”

D5: “pero yo quería que hagan animalitos de la granja para armar la maqueta.”

Un niño tiene la cara con harina y D5 lo acompaña para que se limpie.

GGG hace el lagarto (un choricito) y se lo muestra a D5. Mientras tanto, otro de los niños cuenta: “hice un caracol.”

A lo que D5 responde: “no vimos caracoles, seguro que los había, pero no los vimos. ¿Qué animales si vimos? Terneros, conejos, ¿qué más? el que abría la cola así”

Niños: “el pavo”.

D5 busca un tarro para guardar la masa que no usen.

D5 sale de la sala porque le avisan de la otra sala que MMM se había despertado y se había hecho pis. (10.10 am). Viene D9 para quedarse con los chicos mientras D5 se ocupa de MMM.

Entra D5 y dice: “vamos a empezar a guardar que salimos al patio”. Busca las cosas para cambiar a MMM y D9 ayuda a los chicos a guardar (les acerca los canastos, junta algunos juguetes).

D5: “Se ponen las camperas y salen de la mano de un amiguito al patio con D9”

Los chicos en el patio comienzan a correr, a subirse al trepador, a las hamacas, juntan hojas. D9 los mira. BBB se cae, se raspa un poco el brazo, se acerca D9 y le dice: “sana, sana”.

10.30 viene D5 y dice: “armamos un tren para volver a la salita”.

D5 coloca sobre una mesa maderitas de colores, en otras maderas sin pintar y en otra encastrables de plástico.

Los chicos se dirigen a las distintas mesas algunos arman torres con las maderas, otros: hileras, arman lo que parecerían ser casas, apilan hasta que se les cae, encastran las piezas. Algunos niños quedaron siempre en la misma mesa. Otros fueron cambiando.

D5 acomoda algunas cosas que quedaron de la actividad anterior: guarda la masa en el armario, dobla y guarda la pista, acomoda la ropa que tuvo que cambiarle a MMM.

10.50 hs. D5 anuncia: “a guardar, a lavarse las manos para ir al comedor, hacemos un trencito” (los niños arman fila frente a la bacha)

D5 le da la cajita de higiene a un niño. SSS ordena las sillas. Los niños van armando el tren para salir, mientras ella guarda los canastos de los objetos que usaron.

NNN comienza a llorar porque quiere ponerse entre dos compañeros en el tren y no la dejan, viene a buscarnos.

D5 interviene y dice: "De la mano de un amiguito nos vamos al comedor"

Ingresan los chicos y se sientan en las mesas. D5 reparte los vasos y les dice: "no jueguen con los vasos". Pone agua en la jarra y va sirviendo.

Llega sala de 4 y se sientan, una niña reparte los vasos.

Llega la comida y D5 llama a dos chicos: ella sirve y los chicos les van llevando los platos a los compañeros. Cuando terminan de servir dice: "Buen provecho, ¿qué se dice? Gracias contestan los chicos".

D5 se sirve un plato y se sienta en una de las mesas a comer.

Los niños comen solos, se paran para pedir más. Los niños que terminaron de comer Le llevan a D5 para que limpie y apile los platos mientras corta la manzana de postre.

Junta los platos que quedaron en la mesa, los limpia y pone los platos con manzana. Cuando finalizan salen al patio.

Los chicos se trepan a los juegos, corren, juegan con la arena, con la batería, juntan hojas, ramas. JJJ juega con las cintas de colores. Las maestras charlan entre ellas

Se acercan los chicos a las docentes y les dicen que hay un pájaro muerto, una de las señoras se acerca y va a la cocina para que lo saquen. Viene personal de la cocina y lo barre.

12.00hs comienzan a llegar los padres de los chicos hasta el patio D5 los saluda y recuerda que mañana ingresan a las 9:00 horas y que deben venir desayunados. Los padres preguntan si comieron en el almuerzo.

Cuando quedan 3 niños nos dirigimos a la sala y D5 pone sobre una de las mesas el canasto de juguetes, los chicos toman algunos. Vienen a buscar a dos chicos, las madres se ponen a charlar dentro de la sala. Mientras los chicos siguen con los juguetes y D5 arregla un juguete que se desarmó. Aproximadamente a las 13.00hs retiran al último niño.

Institución 3

Colegio particular incorporado (gestión privada religiosa) ubicado en la zona norte de la ciudad de Rosario. El nivel inicial se encuentra dividido: las salas de 4 y 5 años se encuentran en el mismo edificio que la primaria y las salas de 2 y 3 años en un edificio anexo. Toda la gestión del nivel inicial depende de la gestión del nivel primario.

Descripción del espacio.

La sala en la que se desarrollan las actividades del grupo de 3 años tiene forma rectangular. Sobre una de las paredes posee ventanales que tienen pegados algunas cartulinas con formas de flor, a lo largo de todas las ventanas hay cortinas. Sobre esa misma pared hay percheros bajos, con la foto de cada uno de los niños que asisten a la sala y colgada una mochila que permanece en la institución. Sobre el extremo, una estantería donde cada estante tiene el nombre del niño y la docente utiliza para guardar los dibujos de cada uno. En la otra pared hay un pizarrón, sobre él unos dediles de ratones, una imagen animada de una vaca. Sobre la pared que se encuentra en frente de las ventanas hay una mesada de todo el largo, bajo ella hay puertas donde se guardan algunos juguetes, masitas, platos, hojas, CDs, entre otros elementos. Sobre ella se ubica el equipo de música, el registro y la carpeta del docente, una estatua pequeña de la Virgen María. Sobre la pared un calendario de cumpleaños. Dentro de la sala hay un baño que tiene dos bachas bajas y dos compartimentos con inodoros pequeños, a su vez hay un baño para la docente. En el centro de la sala hay cuatro mesas bajas y sillitas. La sala está pintada de color azul.

Hay tres salas más: 2 pertenecientes a la sección de 2 años y una a otro grupo de 3 años. Además, la institución cuenta con un patio abierto, con juegos de plaza y pasto. Un patio techado donde hay un pelotero, bloques de espuma, una cocina (cocina, heladera, microondas, bacha, mesada) de madera, autos donde caben los niños, una calesita, chancitos saltarines. Cuenta con una sala donde las docentes guardan distintos materiales: juguetes en grandes contenedores etiquetados (animales, comidas, ladrillitos...), cartulinas, colchonetas... que es de uso común. También se encuentra una sala para la dirección y una sala de portería.

Institución 3 – observación 1

3 horas de observación. Docentes en sala: 2. Niños: 19.

D6 se dirige a la puerta de la institución y recibe a los chicos que van pasando solos a la sala. Cada uno se saca su mochila y campera y la coloca en el perchero que tiene su foto. D6 y D7 ayudan. D6 hace notar mi presencia en la sala y me presenta como una seño que viene a ver si los chicos de sala azul juegan, comparten, se portan bien. D6 pide que se sienten en las mesas y coloca en cada mesa algunos juguetes relacionados con comidas y elementos de cocina y les dicen que jueguen (todo es material figurativo). Pone música de fondo. Mientras los chicos juegan, D6 acomoda sus cosas y llena la planilla de asistencia. Los chicos juegan en la mesa, algunos se paran, deambulan, traen a quienes están observando “comida para probar”, le llevan a D6. Esta

responde cuando la invitan a probar, luego que termina con sus cosas se sienta y va sumándose a lo que los chicos proponen: tomar mate, té, comer torta. D6 le dice el nombre correcto de algunas verduras que hay entre los juguetes y que los chicos no reconocían. Se ve juego en paralelo o en relación con los adultos que están en la sala. El canasto con los juguetes que no repartió lo dejó sobre la meada y los niños no alcanzaban por lo que era necesario que D6 se los alcanzara si los niños o las niñas querían más juguetes.

Hay un niño que durante todo el tiempo usó solo dos elementos: olla y cocina, golpeando, moviéndolos, pero no se podía observar el desarrollo de una escena. Otra niña daba vueltas por la sala y no utilizó ningún elemento. A esta actividad se le destinó aproximadamente 30 minutos.

Arman la ronda con un canto que D6 hace y algunos chicos acompañan: “Con todos mis amigos, hacemos una ronda, que me da mucha risa porque es toda redonda, ahora nos soltamos, aplaudir en el lugar, dar muchas muchas vueltas y sentarse en el lugar” Están sentados en el piso. Una niña dijo que estaba frío pero la docente le dijo que no, que cuando realmente estaba frío ella los hacía sentar en las sillas en las mesas. Se frotan las manos, se tocan la garganta para “calentar”. Cantan 2 canciones de saludo: “Hola, hola para vos y para mí, hola, hola para todo el jardín. Despacito, más ligero, me lo pongo de sombrero, se me cae lo levanto y volvemos a empezar”.

“Hola jardín, ¿cómo te va?, ya estoy aquí, ya estoy aquí para jugar. Si vas en bicicleta pintad de violeta, al fin vas a llegar a esta salita tan genial. Hola jardín, ¿cómo te va?, ya estoy aquí, ya estoy aquí para jugar. Si vas a visitarme no olvides que te espera una salita llena de amigos de verdad”.

Acompañan las canciones con palmas.

D6 se para y se va hacia la mesada y toca una flauta “la flauta de las sorpresas” y le da a cada niño una entrada para el circo. Un niño dice: “¡Todos los días con el circo!”. Arman un tren con una canción para salir: “El tren se va el tren se va, saquen los boletos, suban ya, suban ya, el tren se va”.

D6 se adelanta y les va pidiendo las entradas a cada niño para “pasar al circo”, les pide que se sienten en el piso, uno al lado del otro y que aplaudan para que salga el personaje. Ella se va a la sala de uso común y sale disfrazada de payaso, está con CCC de ayudante; los chicos ríen.

D6 hace malabares con algunas pelotitas y como “no le salen” les dice a los chicos que intenten ellos hacer malabares. Todos los niños a excepción de 3 se paran y lanzan las pelotas por el aire. D6 queda en el centro tiran pelotita. No se acerca a los que no aceptaron la propuesta. Luego de algunos minutos les pide que cada uno tome solo una pelotita y vuelvan a la sala.

D6 busca los pintorcitos que se encuentran en una caja en el armario. Pregunta a los chicos que se usa cuando pintan con témpera. Los niños responden y va llamando de a uno para colocarse el pintorcito. Ingresan D7.

D6 pide un secretario para que le ayude a repartir las hojas de trabajo a las cuales le coloca nombre y le va diciendo al niño a quien debe llevarla. Mientras tanto D7 les hace cantar a los niños la canción de la manito: "Saco una manito, la hago bailar, la cierro, la abro y la vuelvo a guardar. Saco otra manito la hago bailar, la cierro, la abro y la vuelvo a guardar. Saco las dos manitos, las hago bailar, las cierro, las abro y las pongo a trabajar". Muestra los colores de las témperas y les pide a los chicos que los nombren y que vean qué compañero tiene un pintorcito de ese color. Cantan una canción de una rana saltarina usando las pelotitas: "Salta que salta la rana traviesa, salta que salta sobre la mesa, salta que salta la rana traviesa y cuando salta se pone a cantar, lara lara lara lara ra ra". Luego D6 dice que, así como hicieron con la rana saltarina, pasan la pelota por las témperas y saltan arriba de la hoja.

A CCC, D6 le muestra cómo hacerlo. Cambian los potes de témperas de las mesas para que cada grupo tenga otros colores. D6 dice: "El que termina se va a lavar las manos". Los niños hacen fila para lavarse las manos y D7 los ayuda, pasándoles el jabón, frotando para que salga toda la pintura.

Algunos niños piden ayuda para sacarse el pintorcito y los colocan en la caja que se encuentra en el piso.

Mientras D6 limpia la témpera de las mesas y va armando las mesas para el desayuno, una seguida de otra quedando una mesa larga y dice: "Cada uno busca su taza, solo la taza"

Varios niños sacan también el plato por lo que D6 les dice que lo guarden. Hacen una canción para hacer silencio: "la lechuza, la lechuza, hace sh, hace sh, yo no soy lechuza, yo no soy lechuza y hago sh y hago sh".

Hoy un niño cumple años, él se sienta en la punta, colocan a su lado la estatua de la Virgen María. Traen la torta y le cantan el feliz cumpleaños: "Que los cumpla feliz, que los cumpla feliz, que los cumpla xx, que los cumpla feliz".

Prenden la bengala y cantan: "Feliz, feliz en tu día, amiguito que Dios te bendiga, que reine la paz en tu día y que cumplas muchos más" y cuentan hasta que se apaga la bengala. Hasta el 10 todos los niños acompañan la secuencia. Luego algunos dicen número al azar o salteados.

Reparten la torta, sirven gaseosa. Colocan platos con galletitas. Un niño grita que quiere las galletitas, D6 le dice que tiene que pedir: "Por favor me alcanzan las masitas". Una niña tiene una pava de los juguetes que habían utilizado al principio de la jornada y

le colocaba galletitas dentro. D6 la mira y le dice: “Ahora estamos desayunando, no jugando, guardemos los juguetes”.

D6 dice: “El que terminó va a lavar su taza y la guarda”. Los niños hacen fila para lavar. Un niño ayuda con la limpieza de las mesas. D7 se retira.

D6 dice: “Elijo una silla y me siento”. Toma unas tarjetas que tienen animales. Va mostrando de a una y cantan una canción con ese animal:

Pollito: El pollito Lito en su cascarón, duerme tranquilito sobre su colchón. Come la yemita, toma el biberón, con gustito a leche, con gusto a bombón. Le crecen las alas y quiere volar. Le crece el piquito y quiere picotear. Le crecen las fuerzas, rompe el cascarón. El pollito Lito ha nacido hoy.

Perro: Una pulga aventurera, decidió salir de viaje, preparó su equipaje y a la puerta se asomó, vino un perro muy lanudo, caminando muy tranquilo, uy ya viene el colectivo dijo la pulga y saltó. Y así, si, si, viajo, jo, jo en la oreja de un perro lanudo, la pulga, ga, viajera, ra, quién sabe hasta dónde llegó.

Sapo: Yo tengo un sapo que se llama Pepe, que salta y salta por todo el jardín, no tiene cola y es de color verde, no me hace caso siempre salta así. Le digo Pepe vení y él salta, salta. Pepe tomá y él salta, salta. Pepe pará y el salta, salta, me vas a marear, me vas a marear.

Canciones que los chicos ya conocen dado que acompañan. D6 toma unos títeres de dedo de ratones que se encontraban sobre el borde del pizarrón, y comienza a contar una historia que luego sigue con una canción con gestos y sílabas que se repiten, los niños también ya la conocen. D6 va cambiando el volumen de la voz. “Una rata y un ratón se casaron. Cuando vino el elefante dijo fante, dijo fante, cuando vino el elefante dijo FANTE (los niños gritan esta parte). Cuando vino la lechuza dijo chuza, dijo chuza, cuando vino la lechuza dijo CHUZA. Cuando vino la serpiente dijo piente, dijo piente, cuando vino la serpiente dijo PIENTE. Cuando vino el gusano dijo sano, dijo sano, cuando vino el gusano dijo: SANO. Cuando vino la jirafa dijo afa, dijo afa, cuando vino la jirafa dijo: AFA. Cuando vino el león, dijo on, dijo on, cuando vino el león dijo ON. Cuando vino el delfín, dijo fin, dijo fin, cuando vino el delfín dijo: FIN.” Cantan, luego, una canción que va nombrando los dedos: Dedo gordo, dedo gordo ¿Dónde estás? Aquí estoy. Gusto en saludarte, gusto en saludarte, yo me voy, yo también. El que señala, el que señala, ¿Dónde estás? Aquí estoy. Gusto en saludarte, gusto en saludarte, yo me voy, yo también. El más grandote, el más grandote, ¿Dónde estás? Aquí estoy. Gusto en saludarte, gusto en saludarte, yo me voy, yo también. El del anillo, el del anillo, ¿Dónde estás? Aquí estoy. Gusto en saludarte, gusto en saludarte, yo me voy, yo también. El más chiquito, el más chiquito, ¿Dónde estás? Aquí estoy. Gusto en saludarte, gusto en saludarte, yo me voy, yo también. La familia mano, la familia

mano, ¿Dónde estás? Aquí estoy. Gusto en saludarte, gusto en saludarte, yo me voy, yo también.

Luego la canción yo tengo una casita que es así, previamente dicen un animal para determinar el tamaño de la casa (los chicos van diciendo los animales). “Yo tengo una casita, que es así y así, que por la chimenea sale el humo así, así; que cuando quiero entrar yo golpeo así, así. Me lustro los zapatos, así, así, así”

Arman el tren, cantan la canción para salir al patio techado: “El tren se va, el tren se va, saquen los boletos, suban ya, suban ya, el tren se va”. El clima no permite ir al patio abierto. En el patio techado, en este momento, solo está la salita azul. Ya han pasado dos horas del horario de ingreso.

Los chicos salen corriendo al patio, se suben a los autitos y recorren todo el espacio. Entran en el pelotero. En su mayoría juegan solos o en paralelo. Algunos crean pequeñas escenas de cocinar cosas, transportar. Algunos juegan a ser personajes (Flash, Elena de Avalor). Algunos construyen y destruyen con bloques de espuma. D6 mira desde un costado. Luego se va hacia la sala y se queda la portera mirando a los niños. Vuelve D6. La portera se va hacia la sala y la ordena, acomodando las mesas separadas como estaban al comienzo de la jornada.

JJJ llena una carretilla con pelotitas y dice que son manzanas e invita a D6 a probar. D6 comienza a cantar la canción a guardar para darle fin al juego en el patio: “a guardar a guardar cada cosa en su lugar, despacito sin romper que mañana hay que volver”. D6 va acomodando, algunos niños también lo hacen, los lleva a la sala. Tres niños quedan en el pelotero. Luego D6 los busca y reta diciendo que ni los nenes de sala roja (2 años) se quedan cuando la seño los llama. También le llama la atención a un niño que está sentado sobre las rodillas diciéndole que van a tener que volver a salita de 2 para aprender a sentarse. Además, dice que si se sientan mal se pueden caer y se pueden golpear y comienza a señalar partes del cuerpo que los nenes van nombrando: la cabeza, la nariz, la espalda.

Todos los chicos están sentados en sus sillas alrededor de las mesas. D6 lee un cuento que se va desplegando tipo tríptico, con rima, mientras muestra los dibujos. “Soy un caracol trasnochador con pasito lento y seguidor, que muere por bailar un rock and roll, con una mariposa tecnicolor. Ella zigzaguea por el salón revoleando las alas sin compasión, y mientras coquetea con un cuis yo me dispongo a bailar un twist con esa rata canchera muy de anteojos y cartera, que pícara me sonríe mientras un trago me pide de mandarina y jerez, para su amiga serpiente, que no se lavó los dientes y se desmaya a los pies de un camaleón vergonzoso, que cambia del verde al rojo, sin previo aviso o demora cada vez que se enamora”

Cuando lo va cerrando les dice a los chicos que saluden a cada personaje. “Chau señor Camaleón, adiós serpiente, chau señora rata, chau mariposa, adiós caracol”. Los niños hacen gesto de saludo con las manos.

D6 dice: “Cada uno busca su mochila y su campera” y ayuda a los niños colocarse las camperas. Luego los niños vuelven a las mesas.

Realizan la canción de la lechuza para hacer silencio: la lechuza, la lechuza hace sh, hace sh, yo no soy lechuza, yo no soy lechuza, y hago sh, hago sh. D6 se dibuja una carita en un dedo y aclara que hoy solo ella se lo hace. Cuenta una historia que nombra partes del cuerpo y orientaciones (arriba, abajo, al costado, adelante): “el dedo recorre las orejas, va hasta la boca, golpea y se esconde, sale la lengua, ¿Quién golpeó mi puerta?, mira para arriba (sube la lengua), mira para bajo (baja la lengua), mira para un costado, mira para el otro, no hay nadie, se guarda la lengua, el dedo gusanito se ríe, (se repite)”

Vuelve D7. El cumpleaños reparte las sorpresitas a los que D6 le va diciendo porque “están bien sentados”. D6 avisa quién se lleva la Vaca Lola (peluche) y la virgencita. D6 busca un rotafolio con dibujos con texturas -plumas, paja...- pero no deja que los chicos lo toquen y les va contando un cuento sobre una gallina y un pollito. Les hace repetir algunos sonidos y cantar canciones que los chicos ya conocen (Por ejemplo, la canción del pollito Lito ya tipiada. No se pudo registrar el relato del cuento). Una niña cuenta que tuvo una pesadilla de una bruja, D6 dice que las brujas solo están en los cuentos y que para tener lindos sueños le rece a su angelito de la guarda. Hacen un repaso de lo hecho durante el día, D6 hace preguntas, motiva el recuerdo. Los adultos que vienen a retirar a los niños ingresan hasta la puerta de la sala, sin ingresar a ella, y D6 va saludando uno por uno a los chicos.

Institución 3. Observación 2.

3 horas de observación. Docentes en sala: 2. Niños: 12

Al momento de llegar a la institución, se encontraban tres niñas en sala azul, una de ellas perteneciente a sala de 2 años, junto a D7, cada niña tiene una hoja y en el centro de la mesa hay una gran caja llena de fibras de diversos colores. Las niñas dibujan. La más pequeña realiza rayas, trazos curvos, con distintos colores a las cuales le otorga significación: la casa de la doctora juguetes. Las otras dos niñas hacen cabezudos: una de ellas dice que dibujó a ella y la hermana (en el dibujo a la hermana le hace los rulos) y luego dibuja a la mamá y el papá. D7 felicita a todas por los dibujos. Hoy, en la sala, se celebra el cumpleaños de D7 y de JJJ. Nuevamente el día está nublado y muy frío.

D6 se encontraba realizando una entrevista para ingresos del año que viene. Llega a la sala 10 minutos antes del ingreso y une las mesas formando un solo rectángulo, coloca las sillas alrededor y el resto las coloca sobre la pared bajo el pizarrón. Los niños que van ingresando se sacan su mochila y campera y la colocan en su perchero, se sientan en una de las sillas alrededor de la mesa. TTT ingresó llorando y continúa llorando en la mesa, D7 se acerca y habla con él (diálogo no registrado). Luego D7 se retira. D6 dice: "Hoy tenemos dos cumpleaños, vamos a hacer una torta". Saca del armario un gran tupper con plastimasa color verde manzana y reparte un trozo para cada niño. Pone música (infantil) y luego dice: "Pueden amasarla, hacerla bolita, choricitos". Busca una caja que tiene unos palitos que tienen unos dientitos alrededor, una punta en forma de punta de lápiz y la otra punta redonda como cabeza de clavo. También reparte unos cortantes. Los niños utilizan los palitos para marcar los dientes sobre la masa o hacer agujeros con la punta. Los cortantes los utilizan como objetos-juguetes para poner sobre la masa. Por ejemplo, UUU estiró la masa y puso los cortantes de animales, árboles de pie.

Llega CCC, D6 le dice que se siente así trabaja con la masa, CCC comienza a caminar alrededor de la mesa.

D6 revisa la carpeta donde tiene las planificaciones, llega una docente de otra sala y charlan acerca de la ausencia de muchos niños, la posibilidad de compartir el momento de música.

TTT sigue llorando, la docente de la otra sala pregunta por qué llora, D6 le responde: "Hoy vino mimoso TTT". Se retira la docente

D6 se acerca a la mesa y se sienta al lado de TTT y dice: "Me voy a poner a amasar mi masa". Luego se para y se dirige hacia la mesada, mientras tanto dice: "Hoy es el cumple de la seño D7 ¿Se acuerdan? ¿Qué le hicimos por su cumple?" Algunos niños responden: los dibujos. D6 dice: "Los voy a pegar en el pizarrón así los ve, se acuerdan de los dibujos en los corazones (los muestra)"

D6 comienza a escribir en el pizarrón. Una niña le pregunta: "¿Qué haces seño?". D6 le contesta: "acá estoy haciendo letras y pongo Feliz cumple seño D7". Luego de que finaliza de escribir pega los corazones.

Mientras D6 hace esto, algunos niños arman helados con la plastimasa y me los traen para que los pruebe; también arma tortas y me lo acercan, le otorgan sabores, dos de los niños vienen varias veces.

Ingresa la portera, ve a TTT que continúa llorando, D6 le pregunta a la portera con quién vino hoy TTT, la portera contesta que con la madre y que la madre dijo que no quería entrar. Es raro que TTT llore dice D6 y se acerca a él y se sienta al lado. Desde allí dice: "Vamos a armar todos una torta: hacemos una bola grande, la aplastamos despacito y

con fuerza". La mayoría de los niños siguen los pasos. Mirá seño mi bola es gigante, dice una de las niñas. D6 la mira y continua: "Tomamos el palito y decoramos los bordes" (D6 va haciendo lo que va diciendo) "Ahora agarramos la formita y la ponemos en el centro y hacemos un poquito de fuerza para que quede marcada" "Y ponemos el palito como velita o bengala" "Vamos a cantar el feliz cumpleaños"

Espera seño, dice AAA. Entonces D6 dice: "Vamos a esperar a que AAA termine. CCC no se sumó a la propuesta, D6 no volvió a intentar que se siente, sigue deambulando, se acerca a mí, me toma el pelo.

Cantan el feliz cumpleaños: que los cumplas feliz, que los cumplas feliz, que los cumplas, que los cumplas, que los cumplas feliz; y soplan la "velita" cada uno de su torta. Finalizado este momento, D6 dice: "Ahora pueden hacer fideos, ñoquis, empanadas". Muestra cómo hacer ñoquis. Los niños hacen y le llevan a D6 para que pruebe. FFF se para y se va al lado de D6 y trabaja ahí, parado en la punta de la mesa. D6 le dice: "FFF porqué no te vas a tu sillita que acá se puede caer la masa al piso" D6 sentada a la mesa dice: "¿Saben cómo hacer un caracol? Hay que hacer un choricito largo" (Muestra con su masa) "Después de hacer la viborita miren como hace la seño" (muestra cómo enrollar).

Entra D7 le cantan el feliz cumpleaños: que los cumplas feliz, que los cumplas feliz, que los cumplas, seño D7, que los cumplas feliz.

D7 saluda a cada uno agradeciendo los dibujos. D6 se sienta con JJJ para hacer el caracol. CCC va al armario y toma un paquete de galletitas, D7 mira a D6 y le dice: "lo que vos digas". D6 se acerca a CCC y le dice que no es la hora de la merienda, le saca el paquete y lo pone sobre la mesada. CCC toma el paquete y pasea por la sala con el mismo.

Ingresa D8 pregunta qué están haciendo. Los niños le cuentan: fideos, torta, una pizza. D8 le pregunta a D6 si CCC hizo algo. D6 le dice que nada que debe tener hambre porque busca las galletitas. Vuelve a decirle a CCC: "no estamos comiendo, estamos jugando" y le saca el paquete de galletitas. CCC lo vuelve a tomar.

D6 dice: "Vamos a hacer una bola gigante para empezar a guardar". Le da a un niño el tupper de los cortantes, a otro el de lo palitos y a otros el de masa para que junten. Luego dice: "Vamos a hacer la ronda". Los niños se dirigen al sector donde hacen la ronda, D6 comienza a cantar la canción de la ronda: "con todos mis amigos hacemos una ronda, que me da mucha risa porque toda redonda, ahora nos soltamos, aplaudir en el lugar, dar muchas muchas vueltas y sentarse en el lugar".

Uno de los niños se queda sobre las sillas que están bajo el pizarrón, D6 lo va a buscar y lo lleva a upa y se sientan en la ronda. Hacen lo de calentar las manos y la despertar garganta para empezar. FFF dice que el viernes le quedó despierta la garganta todo el

día.

Cantan dos canciones de saludos: “Hola, hola para vos y para mí, hola, hola para todo el jardín. Despacito, más ligero, me lo pongo de sombrero, se me cae, lo levanto y volvemos a empezar”.

“Hola jardín, ¿cómo te va?, ya estoy aquí, ya estoy aquí para jugar. Si vas en bicicleta pintada de violeta, al fin vas a llegar a esta salita tan genial. Hola jardín, ¿cómo te va?, ya estoy aquí, ya estoy aquí para jugar. Si vas a visitarme no olvides que te espera una salita llena de amigos de verdad”.

D8 se encuentra sentada en una de las sillas al borde de la ronda. D6 pregunta: “¿Cómo está la sala azul?”. ¡Bien!, gritan los niños. D6 dice: “Hoy somos poquitos, pero con mucha energía ¿Quién tiene ganas de contar que hizo el fin de semana? Los niños cuentan: que fue al mc Donald, que le regalaron el disfraz de Elsa. CCC está en el centro de la ronda, parado, gritando, con el paquete de galletitas en la mano. D6 solicita que haga silencio que sus compañeros están hablando y le saca el paquete de galletitas y le dice que no es la hora de la merienda.

D7 se encuentra en el salón pintando unas flores.

D6 se para y busca la flauta de las sorpresas y toca. Pregunta: “¿Qué era esto?” y los niños contestan: la flauta de las sorpresas. Continúa diciendo: “La flauta de las sorpresas me dijo que mire en la caja mágica”. Sobre la mesada hay una caja decorada que hoy tiene en su interior tiras de papel crepe. D6 toma la caja, la sacude y dice: “¿Hace ruido?” No, contestan los niños. D6 continua: “Un ruido muy suavcito hace” “¿Será para hacer un trabajito?” No, contestan. D6 asoma una de las tiras de papel y dice: “Tiene colores”. Saca una de las tiras y dice: “Son tiras de papel, para bailar”

Reparte las tiras, una para cada niño, también me da una a mí y una a D8. Pone música. Los niños comienzan a moverse y mover las cintas. D6 dice: “Ahora para arriba, lo más alto que podamos... ahora para abajo”. AAA dice: “giremos”. Entonces D6 dice: como dice AAA vamos a dar vueltas.

JJJ dice: “nos tapamos los ojos”. Luego D6 dice: “miren como hace JJJ”. Después, D6, dice: “Ahora vamos a hacer un trencito” Se realiza un trencito alrededor de las mesas. D6 continua: “Nos hacemos un cinturón”. Los niños no logran hacer el nudo por lo que D6 se los va haciendo uno a uno. Toda esta propuesta duró dos canciones. En esta actividad CCC se dedicó a romper la tira en pedazos. D6 dice: “Vamos a guardar las tiras en la caja mágica”. Los niños se las sacan y las van colocando en la caja que se encuentra en el piso.

CCC va hacia las sillas que están contra la pared, grita, D7 lo busca y le dice: “Vení acompañame a buscar algo” y lo lleva de la mano. Ingresan la portera con las cosas que

llevo la familia de JJJ -cumpleañera- para el festejo. Ya ha pasado una hora del horario de ingreso.

D6 dice: "Buscamos la taza, el plato y la toalla que festejamos el cumple de JJJ." D6 va al baño y abre las canillas y les pone un poco de jabón líquido en una de las manos a cada uno de los niños que luego van y se lavan las manos solos. Vuelve CCC, continúa gritando. D6 lo busca y le dice: "Mirame, a nosotros nos hace mal que vos grites". CCC comienza a llorar y D6 lo abraza. CCC se dirige al otro lado de la sala y se tira al piso, llora. AAA lo va a abrazar, pero D6 le dice: "Dejalo AAA, que está enojado".

D6 prepara los platitos con papas y palitos que deja sobre la mesada. CCC se para y toma una papa, deja de llorar y gritar.

D6 coloca la torta frente a la cumpleañosera y pregunta: "¿Qué número será este?". El 4, grita JJJ. D6 continúa: "Claro porque JJJ cumple hoy 4 años". Cantan el feliz cumpleaños: que los cumplas feliz, que los cumplas feliz, que los cumplas JJJ, que los cumplas feliz. CCC se esconde abajo de las sillas, D6 lo busca y hace upa y dice: "CCC no quiere que cantemos tan fuerte así que ahora vamos a cantar más bajo". Cantan todos: feliz, feliz en tu día, amiguito que Dios te bendiga, que reine la paz en tu día y que cumplas muchos más.

D7 busca su torta y le cantan el feliz cumple a ella. Colocan los platos de papas y palitos en el centro. Sirven el jugo. Cortan la torta y la reparten. D6 abre el paquete de galletitas con el que CCC estuvo toda la mañana y le coloca algunas galletitas en su plato, le dice que coma sentado en su silla. Luego pone música y toma un té parada apoyada sobre la mesada.

D6 dice: "El que termina va lavando la taza". Los niños van yendo al baño y lavan su taza. D6 continúa: "El plato no se lava, solo la taza" "Guardamos así salimos al patio que ya nos toca"

JJJ y TTT se ofrecen para limpiar las mesas. D6 les da un trapo a cada uno. Salen al patio techado.

Cuatro niños se suben a los autos, tres están dentro del pelotero, una niña sobre uno de los chanchitos saltarines. Una de las niñas que está en un auto hace sonido de ambulancia. Otro de los niños en auto dice que es el jefe de policía y recorre el patio haciendo sonido de sirena.

Se acerca D8 y le pregunta a D6 dónde está CCC. D6 le muestra que está en uno de los autos. Hablan acerca de reacciones de CCC, pero no se escucha claramente. Una de las niñas se acerca señala los bloques de espuma y me dice que esos son los bloques y que se pueden construir casas, torres.

D6 está apoyada sobre el pelotero, mira, saca fotos a JJJ, ata los cordones de niños que se acercan. TTT la llama y le muestra lo que hizo con los bloques (los colocó uno al lado del otro, formando un rectángulo). D6 le dice: “¿Hiciste una casita?” TTT asiente. CCC está frente a mí y se mira en el reflejo del vidrio de la ventana, se ríe. Luego comienza a juntar pelotitas y me las trae. MMM carga pelotitas en el baúl de uno de los autos y las trae hasta donde estoy; le digo a CCC: “Mirá, MMM te trajo pelotas”. MMM le da a CCC las pelotas y él me las da a mí.

Pasada media hora, D6 dice: “¡a guardar!” y comienza a cantar la canción: a guardar a guardar cada cosa en su lugar. Los niños comienzan a juntar las pelotitas, “estacionan” los autos. D6 dice: “Vamos a la salita”. Los niños ingresan y se sientan alrededor de la mesa. D6 dice: vamos a jugar con rastis. Busca el tupper de rastis en el armario y desparrama por las mesas y dejar el tupper sobre la mesada. Si bien la mesada es baja el tupper queda alto y si los chicos quieren tomar más rastis deben solicitar que se baje el tupper o que un adulto les ofrezca más.

CCC tira los rastis al piso. D6 se acerca y le dice que los rastis son para jugar en la mesa. CCC comienza a caminar.

D6 se pone a llenar el registro de asistencia y controla unos sobres que trajeron los niños con dinero.

Los niños arman personas (hay rastis con caras), hacen hablar a sus personajes, arman barcos, aviones, telescopios para “ver barcos piratas”. Lo que arman se lo muestran a D6 y esta pregunta a algunos niños: “¿Qué hiciste?” A otros niños les dice: “¿Hiciste una casita?”.

D6 se pone cerca de CCC que está en el piso. CCC toma rastis del piso y se los da a D6. Esta cada vez que le da uno le dice: “¡Muy bien!”

MMM arma con los rastis helados y paletas que me los trae para probar. D6 se agacha en el piso, cerca de la mesa, unas niñas la peinan con las manos.

D6 dice: “Vamos a guardar”. CCC es el primero en juntar rastis. JJJ no quiere guardar, algunos niños empiezan a sacarle rastis de la mesa y JJJ comienza a llorar. D6 dice: “JJJ yo dije que tenemos que guardar, ya terminó el tiempo de jugar con los rastis”. JJJ sigue llorando. GGG le saca rastis a JJJ. D6 le dice: “GGG hay un montón de rastis para juntar, deja que JJJ guarde los rastis que usó y vos ayuda con los otros”.

AAA se retira porque vino el transporte escolar a buscarla.

Ingresa la docente de música con la guitarra diciendo “Cómo hoy hay dos cumpleaños, ¿vamos a cantar el feliz cumpleaños?” Lo cantan. Luego toca la canción de: El Sapo Pepe, hay chicos que saltan: “Yo tengo un sapo que se llama Pepe, que salta y salta por todo el jardín, no tiene cola y es de color verde, no me hace caso siempre salta así. Le

digo Pepe vení y él salta, salta. Pepe tomá y él salta, salta. Pepe pará y él salta, salta. Me vas a marear, me vas a marear”

Luego una canción de acerca de cómo caminan los animales: 5 niños siguen el juego: caminan alrededor de la sala caminando como tortugas, caballo... El resto parado o sentado en las sillas miran. Durante esta canción se retira CCC. “Todos poseemos una especial, una especial, forma de caminar. Todos poseemos una original, una original, forma de caminar. Una tortuga para caminar, tiene una forma particular, Una tortuga para caminar, tiene una forma muy especial. (Repite estribillo). Un gusanito para caminar, tiene una forma particular, un gusanito para caminar, tiene una forma muy especial. (Repite estribillo). Un cangrejito para caminar, tiene una forma particular, un cangrejito para caminar, tiene una forma muy especial. (Repite estribillo). Un caballito para caminar, tiene una forma particular, un caballito para caminar, tiene una forma muy especial. (Repite estribillo).

Termina la canción y FFF dice: ¡instrumentos! La docente de música contesta para todos: “Hoy no traje instrumentos, tenemos la voz que es el instrumento más lindo, así que vamos a sentarnos y cantar”. 6 niños se sientan en ronda alrededor de la docente, un niño está parado y sigue las canciones y dos sentados solamente miran. Los niños eligen canciones que la docente toca con la guitarra, cantan, hacen gestos (son canciones que los chicos ya conocen): Pollito Lito (ya tipada en observaciones anteriores). “Cerquita, cerquita, cerquita, muy lejos, muy lejos. Cerquita, cerquita, cerquita, muy lejos, muy lejos. Saltan los conejos, frente al espejo, dan la vuelta y se van. Saltan los conejos, frente al espejo, dan la vuelta y se van. Cerquita, cerquita, cerquita, muy lejos, muy lejos. Cerquita, cerquita, cerquita, muy lejos, muy lejos. Comen zanahorias, ñam ñam ñam, todos los conejos, dan la vuelta y se van. Comen zanahorias, ñam ñam ñam, todos los conejos, dan la vuelta y se van. Cerquita, cerquita, cerquita, muy lejos, muy lejos. Cerquita, cerquita, cerquita, muy lejos, muy lejos. Tiran muchos besos, mua mua mua, todos los conejos, dan la vuelta y se van. Tiran muchos besos, mua mua mua, todos los conejos, dan la vuelta y se van”.

La docente de música dice: “Cómo saben las canciones estos chicos”. Una de las nenas le contesta: “Si yo la sabo”. La docente de música se ríe y le dice a D6: “Que típico de esta edad”.

D6 comienza a ponerles las camperas y las mochilas a los chicos, mientras estos siguen cantando.

La docente de música dice: “Vamos a movernos un ratito”. Los niños se paran y cantan el hoki poki: “Con una mano aquí, con una mano allá, con una mano aquí sacudiéndola muy bien, harás el hoki poki, girando en tu lugar, y así lo sabrás bailar. Con una pierna aquí.... Con la cabeza aquí.... Con todo el cuerpo aquí...”

Luego cantan una canción para María: “María está pasando por aquí, María está pasando por aquí. Y cuando pasa todo se transforma, la alegría viene y la tristeza va, y cuando pasa todo se transforma, la alegría viene y la tristeza va”. La acompañan con gestos. La docente de música continúa: “Ahora vamos a hacer que agarramos una manzana: en un costado, en el otro, arriba, abajo, y ahora me la como” Mueven la boca como comiendo. “Ahora agarramos una sandía y también la comemos”. Van moviendo la boca como comiendo la sandía a lo largo. “Y ahora escupimos las semillas” Soplan. “Estos son unos ejercicios para relajar la voz de todo lo que cantamos”. La docente de música le pregunta a D6 si ya es la hora, D6 le dice que sí, así JJJ reparte las sorpresitas. La docente de música saluda y se va.

D6 llama a JJJ quien reparte los chupetines a cada uno. Luego D6 les dice que se sienten y reparte la otra sorpresita.

D6 dice: “Vamos a preparar las manitos para cantar”. Cantan tres canciones: Colorín colorado el jardín se ha terminado hasta mañana me despido con un beso repartido y que haga mucho ruido.

Salta, salta, salta, me voy para casa, me pongo los anteojos y veo que pasa, a mi señorita le tiro un besito y un abrazo grande a mis amiguitos. 1, 2 y 3 colita de rana, 1, 2 y 3 chau hasta mañana.

Tachín, tachín, tachín, nos vamos del jardín por este caminito alegre y saltarín. Adiós mi señorita, adiós lindo jardín, mañana volveremos, tachín, tachín, tachín.

D6 se asoma y aún falta que lleguen padres, entonces dice: “Vamos a esperar que todavía faltan algunos papás. Vamos a armarle una casita a los superhéroes” (los chupetines de la sorpresita son de los héroes en pijamas) y cantan la canción: Yo tengo una casita que es así y así, que por la chimenea sale el humo así, así, que cuando quiero entrar yo golpeo así, así. Me lustro los zapatos, así, así, así.

D6 dice: “Ahora sí, armamos el trencito” y van hacia la puerta de la sala y se retiran. D6 saluda a cada niño.

Institución 3. Observación 3

3 horas de observación. Docentes en sala: 2. Niños: 12

Las docentes de todas las salas se dirigen a las puertas de la institución, abren la puerta y dicen: hola, buen día; los niños entran y corren hasta la sala azul. D6 y D7 los siguen, entran a la sala y ayudan a quienes les solicitan a quitarse las camperas. D7 se acerca a charlar con algunos niños, luego se va a sala de 2. D7 pone música y busca en los bajo mesadas juguetes, toma el tarro con animales y reparte, en las mesas donde hay sentados niños, algunos animales. Los varones hacen los ruidos de los animales que

toman, o hacen que los animales pelean haciendo grrrr. JJJ está solo en una mesa con un solo animal que le dejó D6. Las niñas manipulan los animales en silencio, los juntan, se los muestran entre ellas. D6 se pone a llenar el registro de asistencias. Se acerca una nena a la mesa donde están jugando los varones, FFF le dice: “Esta es la mesa de los hombres” y la corre.

D6 se acerca a la mesa donde están las niñas y dice: “SSS, vos juga con los animales, no los juntes todos para vos, preguntale a XXX si no quiere otro que ella tiene uno solo” D7 vuelve y le pregunta algo a D6 y sale a buscar algo a la sala de guardado común, regresa con AAA (la portera) con unos cajones grandes. D7 se va. D6 busca papel crepe verde y dice: “Quién se anima a prepararle la comida a estos animales” Reparte un poco de papel crepe cortado a mano a cada niño mientras dice: “¿Qué comen los animales?” Pasto contesta un niño. FFF le pregunta: “¿El oso qué come seño?” D6 le contesta: “¿Qué te parece que come?” FFF dice: no sé y D6 le responde: pescado. Una niña grita: Miel come.

Una niña toma el papel y lo rompe en pedacitos. JJJJ tomó el papel y hace que come el animal.

TTT dice: agua seño. D6 busca cartulina azul y reparte a cada niño un pedacito mientras dice: “Los animales que ya comieron, ahora tienen la boca seca, así que tiene que tomar agua.”

D6 se pone a completar referencias de unos dibujos que hicieron en el día de ayer. BBB está tocando los cajones, se acerca D6 y le dice: “Ahora estamos jugando acá, ¿ya le diste de comer a todos los animales? ¿Tomaron agua? ¿Qué comió la jirafa?” D6 mira lo que hace uno de los niños y dice: “Miren, los animalitos de SSS se cansaron y se fueron a dormir, y como tenían frío SSS los tapó. Qué buena idea” D6 se para y dice: “Voy a llamar a 2 secretarios: SSS y OOO. OOO va a pasar por todas las mesitas y va a juntar el agua, SSS va a buscar todo el pastito o comidita de los animales, todo el papel color verde y JJJ va a buscar los animales”. Los niños convocados se paran y hacen lo que le indicaron.

D6 comienza a cantar la canción de la ronda, mientras acomoda las sillas, los nenes se van dirigiendo al sector ronda y van haciendo las cosas que dice la canción: aplaudir, girar. “Con todos mis amigos, hacemos una ronda, que me da mucha risa porque es toda redonda, ahora nos soltamos, aplaudir en el lugar, dar muchas muchas vueltas y quedarme en el lugar”

D6 se suma a la ronda y dice: “¿Esto es una ronda? ¿O están las nenas por un lado, los nenes por otro?” Comienza a cantar nuevamente la canción de la ronda y los niños la siguen, queda ronda armada.

MMM dice: hoy no vino CCC. D6 dice: "Hay muchos amiguitos que se quedaron en casa. ¿Vino A?" los nenes contestan no no. D6 nombra a todos los nenes que faltaron del mismo modo y los nenes contestaron siempre no no. D6 dice: "Vamos a contar cuantos amiguitos se quedaron en casa -señalando las fotos de los percheros-: 1, 2, 3, 4... 12 (los nenes siguen la cuenta oral) y cuantos amiguitos si vinieron -señalándolos- 1, 2, 3... 12. La misma cantidad de amiguitos que se quedaron en casa son los que vinieron al jardín. ¿Escucharon como llovió anoche?" Pone una mano estirada y con la otra solo dos dedos, hay nenes que también lo hacen y D6 comienza a cantar una canción de la lluvia mientras hacen "sonido a gotas" con los dedos sobre la mano extendida, algunos niños la cantan junto a ella. "Pican, pican las gotitas sobre la vereda. Yo me pongo el impermeable y mis botas nuevas. Cuando llueve fuerte, fuerte, y se escucha el trueno, yo me quedo en mi casa, muy juntito al fuego"

Termina la canción y D6 dice: "hace frío de nuevo, volvimos a prender el calefactor" Un niño dice que hoy trajo gorro; yo traje campera, dice otro.

D6 dice: "Hoy somos poquitos, pero nos tenemos que escuchar, ¿Alguien tiene algo para contar?" Los niños responden que sí y levantan la mano. En ronda comienzan a contar: yo ayer comí fideos; mi papá hizo torta; tengo disfraz de Tinkerbell; yo mire una peli; mi mamá me hizo capeletinis. D6 va nombrando a cada uno para que cuente. A algunos les hace preguntas para que digan más detalles: "¿cómo te gustan los fideos a vos, con crema, manteca, salsa?". Todos los niños contaron algo.

Cuando finaliza ese momento, D6 dice: "Hoy MMM tenía ganas de cantar una canción que hay que hacer así" (pone las manos como un huevito) Los niños empiezan a cantar el Pollito Lito. D6 acompaña la canción, pero deja de cantar en algunas palabras para que los niños las digan solos. Ej., le crecen las alas y quiere.... y los niños dice: ¡VOLAR! (lo hace con picotear, fuerzas, cascarón).

Termina esa canción y un nene dice: "la del mono". D6 pone las manos de un modo y el nene le dice: "no la otra". D6 le pregunta: "¿La de la palmera?" Si, contesta. Y comienzan a cantar: sube, sube, sube, sube el mono a la palmera; sube, sube, sube y se encuentra una banana ¿Y después? Se la comió. Sube, sube.... y se encuentra una mona ¿Y después? En esta canción, D6, deja de cantar cuando hace la pregunta: ¿y después?, y los nenes contestan: la comió, la beso...

Un nene dice: "toma seño un pollito" y estira la mano y la abre sobre la mano de D6, quien "lo toma" y se lo guarda en el bolsillo. Varios nenes "le dan su pollito", D6 dice: "Bueno no me den tantos que no me van a entrar, van a estar todos aplastados en el bolsillo".

D6 dice: "Cantamos una canción más y vamos a jugar con la sorpresa, porque me parece que hoy la sorpresa es para jugar, vamos a jugar parados"

Cantan la brujita tapita a pedido de una nena. “La brujita Tapita vivía en un tapón, que no tenía puerta, ni ventana ni balcón. La brujita hacía brujerías. Abracadabra pata de cabra, pu push, pu push, pu push, pu push, pu push. Un día la brujita quiso desaparecer, mirándose al espejo dijo 1, 2 y 3; y cuando abrió los ojos no se vio ¿saben por qué? porque la distraída se miraba en la pared. La brujita, hacía brujerías. Abracadabra.... pu push.

Todas las canciones incluyen gestos.

FFF cuenta que el papá le contó un cuento de una bruja mala y una buena, que hacía que los nenes tomen la leche en su casa.

SSS también dice que tiene un cuento. Entonces D6 dice: “vamos a escuchar el cuento que conoce SSS”. Antes reta a AAA porque no escucha y no se sienta bien en la ronda. Escuchan la historia de SSS.

Ayudo a D6 a poner el segundo cajón sobre otra mesa. Uno de los cajones tiene esparcida sal, el otro está vacío. D6 toma un paquete de sal empezado y “miren lo que tengo acá” Los niños dicen: “azúcar”. D6 les responde: “no no”. Un niño dice: “sal”. D6 agrega: “si sal, está es gruesa porque cuando la tocas tiene como pelotitas. Vamos a ponernos alrededor de los cajones y nos convertimos en brujitos y hacemos pócimas”. D6 tira sal en el cajón que aún no tiene, busca cucharas plásticas y tarros y les reparte uno a cada uno. Los niños tocan la sal con la mano, usan la cuchara para poner sal en los tarros, revuelven. Mientras tanto, D6 pone música instrumental y sigue completando cosas de los dibujos de ayer.

MMM dice: “Mirá seño lo que hice”. D6 que sigue al lado de la mesada, pero se pone de costado como para mirarla, le dice: “¿Qué preparaste, una comidita?” MMM: “azúcar”. D6: “Lo convertiste en dulce, ¿hiciste magia?” MMM: “con esto y muestra la cuchara. Ya ha pasado una hora del horario de ingreso, llega D7. D6 le dice que hay que armar unas tarjetas. D7 busca los materiales para eso y se va a buscar cartulinas al otro salón. D6 acomoda los dibujos.

Los niños me traen para “probar” lo que preparan.

Vuelve D7 y le pregunta a D6 por dónde arranca para hacer las tarjetas. D6 le dice que por donde quiera. Entonces, D7 toma las cartulinas y se sienta en una de las mesitas. D6 me cuenta que esta actividad es de exploración, para que jueguen, experimenten y después hacen una actividad gráfica con la sal, pegando en las hojas, pero cuando hay pocos chicos no hace lo gráfico porque le da lástima que algunos tengan en la carpeta el dibujo y otros no, así que lo hará cuando esté la mayoría del grupo. Me muestra que habían trabajado con la polenta del mismo modo (eran los dibujos que estuvo completando en la mañana).

Cuando D6 termina con los dibujos, algunos niños se acercan a compartirle sus preparados, D6 se para entre las mesas. A un niño se le cae el tarro de sal al piso. D6 sale y busca escoba y pala. Mientras barre dice: “Vamos jugar en los cajones así no se cae más sal al piso y tenemos para seguir jugando”.

Un rato después D6 dice: “Vamos a empezar a poner los tarritos acá”. Los niños tiran la sal en el cajón y ponen los tarritos en un balde. Dos niñas se vienen atrás mío y me peinan, al rato ya eran 5 los niños que estaban peinándome

D6 dice: “Buscan en la mochila la taza y el plato”

D7 se dirige al baño, abre las canillas y llama a los niños a lavarse las manos, les pone jabón en las manos y los niños se lavan solos. Llama a los niños que aún no se lavaron. Mientras, D6 prepara los platos con galletitas. La portera, trae el termo con mate cocido. Los niños se sientan en las mesitas.

Cuando los niños están sentados, D6 dice: “Ya llegó Jesús y María” (adelanta la estatua que hay sobre la mesada). Los niños juntan las manos. D6 va diciendo: “Muy bien JJJ, muy bien TTT” (así a cada niño que ya junto las manos). Cuando ya todos están sentados y con las manos juntas hacen la señal de la cruz.

D6 dice: “Ahora que saludamos él bajó y está acá con nosotros, no lo podemos ver, pero él si nos ve, está como invisible como hacen algunos superhéroes”. Una niña grita: yo tengo un amigo que me ama. D6 le dice: “si ahora la vamos a cantar”. Dicen todos juntos: “Jesús, te saludo así, con mi carita sonriente, con mis manos traviesas y con las puertas de mi corazón abiertas. Ven Señor Jesús”.

Cantan tres canciones: Yo tengo un amigo que me ama, me ama, me ama, yo tengo un amigo que me ama, su nombre es Jesús. Que me ama, que me ama, que me ama con su inmenso amor, que me ama, que me ama, que me ama con su inmenso amor. Esta es la luz de Cristo, yo la haré brillar, esta es la luz de Cristo, yo la haré brillar, esta es la luz de Cristo, yo la haré brillar, brillará, brillará, sin cesar.

Desde que estaba en la pancita de mamita, tú me veías, tú me veías. Cuando estoy jugando o me duermo en mi camita, tú me ves y nunca me dejas. Por eso te digo gracias Señor, por estar conmigo y cuidarme con amor.

Un nene tiene los oídos tapados. D6 le pregunta: “LLL ¿Qué estás haciendo?” LLL le contesta: “No quiero escuchar”. D6 le dice: “¿A vos te gustaría que cuando me querés hablar yo me tape los oídos y no te escuche?, ahora estamos hablando con Jesús y nos tenemos que escuchar”.

D6 junto con algunos niños que la siguen agradecen las galletitas y piden para que todos los niños del mundo puedan comer como ellos. Hacen la señal de la cruz y D6 pone los platos con galletitas en la mesa, D7 sirve el mate cocido, algunos niños van al baño a

llenar su taza con agua. D6 pone música cantada. Ambas docentes mientras los niños desayunan siguen haciendo las tarjetas.

En ese momento ingresa una maestra de la escuela especial que venía a ver a CCC. D6 le dice que no vino hoy y se ponen a hablar de CCC. D6 le cuenta que faltó 10 días porque estaba enfermo, que le está dando resultado ir a la fonoaudióloga porque ahora dice algunas palabras, ayer dijo patio con tono de pregunta y señalaba el patio de afuera; que las actividades que convocan a todos aún le cuestan; de que aún sigue ingresando más tarde y saliendo más temprano porque el tumulto de la entrada y salida lo pone nervioso, que los padres no se quejan de que siga con horario reducido. Hablan de que el año que viene el grupo se divide porque entre las dos salas de 3 se divide en turno mañana y tarde por lo que CCC no va a estar con el mismo grupo, solo con algunos y que este grupo está acostumbrado a su forma de ser. Que aún no saben bien qué es lo que tiene, pero están haciendo un tratamiento en relación al autismo. Se suma D7 a la charla y le pregunta a la docente de la escuela especial si se sabe el origen del autismo a lo que la docente le responde que no. D7 dice que piensa que muchas cosas vienen del embarazo porque las madres viven a full durante todo el embarazo, no descansan, que habría que hacer una concientización del embarazo (Mientras habla sigue cortando mariposas para las tarjetas). La docente de la escuela especial se retira. D6 dice: “Esperamos a los amigos que están comiendo, mientras charlamos en las mesas, ¿Ustedes cuando están en casa si terminan de comer se paran, aunque mamá y papá no hayan terminado? Si lo hacen le tienen que decir a sus papás hoy te voy a esperar hasta que termines y después voy a jugar o ver televisión. Acá en el jardín nos esperamos y después lavamos nuestra taza”

D6 se acerca a las mesas y se sienta, habla con los chicos de los nombres de los papás y las mamás. Luego habla con MMM del cumpleaños de su mamá.

D6 dice: “Ahora sí, el que terminó va a enjuagar la taza y guarda todo en la mochila” Los niños van al baño y limpian las tazas. D7 limpia las mesas.

D6 dice: “El que terminó viene a hacer un tren, vamos a ir al patio de adentro porque afuera ¿cómo está?” Los niños le responden: frío. Y está mojado, agrega D6. Todos los niños están en fila con D6 frente a la puerta, hacen como el tren chucu chucu. Y pasean por el salón cantando: el tren se va, el tren se va, saquen los boletos, suban ya, suban ya, el tren se va. Salen al patio techado.

Los niños pasean por el patio en los autos, apilan los bloques. D6 los mira y se va a buscar las cartulinas para terminar con las tarjetas. Los niños vienen a donde estamos D6 y yo para que le “carguemos nafta a los autos”, pagan y se van. Un niño toma mi birrome y la usa para cargar nafta a los compañeros y arreglar las ruedas.

D6 se va a la sala a guardar las cartulinas. Vuelve y dice: “Vamos a guardar; a guardar a guardar cada cosa en su lugar”. Los niños acomodan los autos, juntan pelotitas. D6 va en busca de la biblioteca a la sala de uso común. La biblioteca es repisa con rueditas y libro, la misma tiene un estante al cual los niños no llegan). D6 cuando llega al patio dice: “Vamos a la sala”

Pone la biblioteca delante del calefactor, los nenes están sentados en la mesa. Va llamando de a uno para que elija un libro, los niños lo señalan o dicen quiero el rosa o quiero el de pinocho y ella se los alcanza.

Un nene hace que lee y va contando la historia de Pinocho, otros miran los dibujos, otros pasan las hojas. Una niña me viene a buscar para que le lea un cuento. Voy a la mesa donde ella estaba sentada y comienzo a leer, se van sumando niños que traen sus libros y dicen: “Ahora lee este”. D6 va buscando camperas y mochilas de los niños y se los van poniendo mientras escuchan la historia que estoy relatando o están mirando libros. Luego de ponerles a todos se sienta y los nenes le piden que les lea. Cinco minutos antes del horario de salida, D6 dice: “Vamos a guardar los libros”. Se sientan los niños en sus sillas y cantan 3 canciones de despedida: Colorín, colorado el jardín se ha terminado, hasta mañana me despido con un beso repartido y que haga mucho ruido.

Salta, salta, salta me voy para casa, me pongo los anteojos y veo que pasa, a mi señorita le tiro un besito y un abrazo grande a mis amiguitos. 1, 2 y 3 colita de rana, 1, 2 y 3 chau hasta mañana.

Tachín, tachín, tachín, nos vamos del jardín por este caminito alegre y saltarán; adiós mi señorita, adiós lindo jardín, mañana volveremos tachín, tachín, tachín.

Se paran, hacen fila delante de la puerta, los padres están esperando allí. D6 va saludando de a uno a los niños que ve que están sus padres.

ENTREVISTAS

Se utilizaron siglas en los nombres de los niños, adultos e instituciones para preservar el anonimato.

Institución 1 - Entrevista a D1

Titular de sala (pareja pedagógica)

Información general del docente

Antigüedad en el Sistema Educativo no formal: 20 años

Antigüedad en Educación Inicial: 20 años

Antigüedad en la institución: 13 años

Edad: 42 años

Nivel de estudio alcanzado y título obtenido:

- Terciario: Docente de Nivel Inicial
- Universitario: -
- Posgrado: -
- Otros: Capacitaciones de la Secretaría de Desarrollo Social de la Provincia de Santa Fe.

N: Primero, hablando desde tu experiencia, si vos tuvieras que describir tu trabajo docente, ¿Cómo lo describirías?

D1: ¿Mi trabajo acá con los chicos?

N: Sí.

D1: (...) bueno. ¿Cómo lo describiría en qué sentido? ¿Cómo me siento yo?

N: Si, o cómo lo caracterizarías a tu trabajo docente. Digamos, si lo tuvieras que caracterizar.

D1: En realidad nosotros, acá, es amplio el trabajo que hacemos. O sea, no solamente somos maestras jardineras sino somos acompañantes; somos, por así decirlo, en algún momento madres. Madres de los chicos y madres de las madres de los chicos. No es solamente el rol de educar y educar al niño, sino de educar a la familia.

N: ¿Consideras que tu accionar influye en el desarrollo y aprendizaje de los niños que vienen acá al CCB?

D1: Si.

N: ¿Y de qué manera?

D1: (...)

N: Digamos. ¿Cuáles serían las vinculaciones entre las actividades que se proponen acá en el CCB y el desarrollo y aprendizaje de los chicos que asisten?

D1: Acá es lo que te decía. Es un acompañamiento lo que se hace. Por ahí no son específicos los temas y los contenidos a trabajar en el año. Si objetivos, pero más en el marco de lo que es lo humano, lo social.

N: Y entonces ¿dónde ves que se da esa relación puntualmente entre lo que se propone acá y el desarrollo y aprendizaje de los chicos? ¿Qué cosas vos podrías identificar que hacen acá y que influyen en su desarrollo y aprendizaje?

1D: Y, bueno, en los hábitos. Hábitos y después en todo el acompañamiento que vos haces con la familia, porque por ahí no es solamente, como yo te digo, el chico; hay cuestiones básicas, que bueno, el programa de eso se trata, somos intervención primaria. Pero si, vos te das cuenta en hábitos, o en qué sé yo, registros (...) específico así no sé

qué decir, porque por ahí como es algo tan amplio, o sea, no es como el jardín que trabaja solamente formas, colores, tamaños. Vos acá trabajas de otra manera. Te das cuenta cuando el chico llega y ya tiene un hábito de orden que solo va y cuelga la mochila porque vos estuviste charlando, o viene y te da el cuaderno, o sabe cuál es la hora, el momento en que hay q ir a lavarse las manos. Cuando vos decís “vamos a ordenar”, que al principio no ordenaban nada y era todo tirar y no jugaban.

N: Bien, según tu experiencia, ¿cuáles son las pautas del desarrollo que son esperables para los chicos de tres años?

D1: (...)

N: Digamos, aquello que vos decís “es esperable que suceda esto”.

D1: (...) que difícil.

N: No, no, ésta no apunta a lo teórico, sino a lo que en tu cotidianeidad vos observas que hay algo que es esperable.

D1: Y bueno, acá mucho se da cuando vos empezás con todo el tema del juego, el explorar y todo eso, es esperable que surja esto de los inconvenientes del roce con el otro chico, del problema del compartir, el de (...) porque bueno, genera esto. En la casa están solos o por ahí es todo, o sea, no tienen un hábito o un orden y es hacer lo que ellos quieren y bueno, y es lógico que cuando uno empieza a poner pautas o cuestión de ordenamiento surgen estas cuestiones que vos decís, va a pasar esto de que se va a pelear, de que no va a querer, o que se va a enojar cuando uno le pone un límite...

N: ¿Y vos crees que esto pasa por cuestiones de la edad, porque tienen 3 años, o lo relacionas más con el contexto, o lo que pasa en su vida diaria?

D1: Hay cosas que pasan por la edad, y otras que pasan por el contexto.

N: Y que pasen por la edad, ¿se te ocurre alguna? ¿Algo que vos digas “esto es típico de un niño de tres años”?

D1: Y cuando presentamos algún material para trabajar que no lo saben utilizar, o que le cueste clasificar alguna forma o que se yo, es lo que te digo, en lo que es la lectura de cuentos el tema de poder prestar atención.

N: ¿Y existen algunos signos que te llamen la atención acerca de que algo no va bien en el desarrollo y en el aprendizaje de un chico?

D1: No sé.

N: ¿Qué cosas son esas que les hacen prender las alarmas de que algo no va bien?

D1: Y, cuando un chico no habla, o sea cuando le cuesta comunicarse, cuando a lo mejor la única forma de comunicarse es señalar, señalando el objeto o cuando vos le hablas y no te mira, cuando lo ves que juega solo y no puede interactuar con otro par...

N: Y cuando ven estos signos, ¿qué hacen? Ven eso, ¿y qué hacen después?

D1: (...) Bueno, lo primero, observamos, después hacemos una entrevista con la mamá para ver más o menos en casa qué es lo que ella observa, cómo se maneja y después lo que se trata es de charlar, de la articulación con el centro de salud, con el pediatra, y en el caso de si es un chico que ya fue derivado por la fonoaudióloga del centro de salud, se hace... vamos al centro de salud a charlarlo.

N: Como para seguir profundizando en esto, vos lo observas en la sala, y lo primero que haces, ¿recurrís a otro actor institucional?

D1: (...) Sí.

N: ¿A quién te dirigís?

D1: (...) Con el centro de salud.

N: Entonces, específicamente dentro del centro de salud con el primero que consultan...

D1: Pediatra. En realidad, primero con el coordinador del centro de salud, porque siempre detectamos varias situaciones, entonces lo primero es averiguar en qué centro de salud se atiende, charlas con el coordinador del centro, después pediatra y el especialista. Nosotros no hacemos derivaciones, lo que nosotros hacemos, observamos, charlamos con la mamá, de algo específico que la mamá también nos pueda comentar, se deriva al pediatra y por ahí en conjunto con el pediatra se hace la derivación. Nosotros no quedamos expuestos en esto, nosotros somos los que derivamos o los que, se trata de charlar para no quedar involucrados en esto de la derivación.

N: ¿Qué profesionales y/o instituciones consideras que trabajan para la prevención de necesidades especiales y dificultades de aprendizaje?

D1: (...)

N: ¿Qué profesionales? Digamos, no hace falta que sean de acá, esto es más también de tu experiencia.

D1: Y nosotros en realidad la institución con la que trabajamos articuladamente es con el centro de salud, ¿o vos me decís específico con el chico? ¿O con la familia?

N: No, digamos, los que vos consideres que trabajan desde la prevención de dificultades de aprendizaje. Profesionales o instituciones.

D1: Ah, y bueno, ahí estamos. El centro de salud, que sería la trabajadora social, tenés la fonoaudióloga, la psicóloga, y por ahí hay cuestiones donde no necesita el niño, pero si la mamá, y hay algunas cuestiones que se ven reflejadas en el niño, pero es la mamá la cuestión, la que tiene que trabajar. Te dije entonces, el psicólogo, la fono y el pediatra.

N: Como para cerrar con este grupo de preguntas, en la cotidianeidad del trabajo en la sala, ¿cómo se podrían prevenir las necesidades especiales y dificultades de aprendizaje?

D1: (...)

N: Digamos, en lo cotidiano del trabajo de todos los días, ¿cómo pensás que se podrían prevenir las dificultades de aprendizaje?

D1: Con estimulación en algunas actividades específicas.

N: ¿Como cuáles?

D1: (...), juegos, (...) cuentos, (...) el juego libre, en sí mismo también, no dirigido.

N: Ahora vamos a charlar acerca de la relación con la familia. Según tu experiencia, ¿qué lugar ocupa la familia en el desarrollo y en el aprendizaje de los niños de 3 años?

D1: Y, la familia es el primer contacto que él tiene con todo lo que es la realidad. La familia sería el primer grupo de educación que el chico tiene. No sé qué más decir, a ver, repetite la pregunta...

N: ¿Qué lugar ocupa la familia en el desarrollo y en el aprendizaje de los niños?

D1: Y, el primer lugar....

N: Bien... ¿En qué oportunidades se convoca a la familia desde la institución?

L: En actividades especiales, (...), festejos... (...) en situaciones que uno va observando en la sala. En todo momento, nosotros tenemos en contacto con la familia en todo momento. Todos los días tenés algo que charlar con la mamá o la persona que lo trae.

N: Estas actividades especiales, en sí, ¿de qué se tratan?

D1: Y por ahí son talleres que vamos organizando de temas que queremos trabajar, qué sé yo. Este año, te doy un ejemplo, hicimos actividades especiales con ellos en lo que fue la prevención bucal, todo el cepillado de dientes, alimentación saludable... y después, una actividad especial como para armar cuestiones de festejos. Día de la primavera, día del niño, cumpleaños, día del juego y la convivencia...

N: Y la familia, ¿suele recurrir a ustedes o a la institución?

D1: Las reuniones de padres son importantes para nosotros.

N: Y a la inversa digamos, ¿la familia recurre a ustedes, en otras situaciones, fuera de cuando son convocados?

D1: Si.

N: ¿En qué situaciones?

D1: Y por ahí hay situaciones que podríamos decir administrativas, que por ahí puede ser que necesiten recibir información: saber cómo tramitar un DNI, partida de nacimiento, el tema de la tarjeta, alguna complicación con el cobro de la asignación familiar, alguna situación de violencia, alguna situación de que tengan chicos de 6 a 12 y necesitan incluirlo en alguna actividad específica, porque bueno, están teniendo algún inconveniente en la escuela...

N: ¿Consideras que la relación de la institución y la familia aporta a la prevención de las necesidades especiales y dificultades de aprendizaje?

D1: Si.

N: ¿Cómo sería?

D1: (...)

N: ¿Qué de esa relación es lo que aporta?

D1: Y, cuando hacemos las observaciones y pedimos que consulten a los profesionales. Y con el seguimiento por supuesto.

N: Bueno, ahora te vamos a hacer unas preguntas...

D1: ¡Es larga esta entrevista!

N: No no, ya termina... llevamos 15 minutos...

D1: D2 va a hablar más, yo no soy mucho de hablar.

N: Bueno, ahora te vamos a preguntar sobre lo normativo y lo legal. ¿Cuál es el marco legal que rige el accionar de la institución?

D1: (...) D2 te va a salir con la ley, te va a salir con todo...

N: (risas) Si, por eso, digamos, ¿por qué leyes o normativas se rige el funcionamiento del CCB? De lo que vos conozcas.

D1: Hemos cambiado tanto de coso, que últimamente es como que yo estoy un poco mareada... Eh bueno, lo que nosotros hacemos en realidad es todo lo que sea intervención primaria con la familia, y en específico lo que es en sala, (...), bueno, esta lo que es la sala, el trabajo en sala, tomar las derivaciones del centro de salud, y nuestra función es la de brindar todas las herramientas, esto del lenguaje, hábitos, después hay un montón de cuestiones que para la familia, que tenemos que trabajar, ver cómo está constituida, ver que herramientas brindar a la familia en lo que hace falta, o que hace falta o en la organización, en la tramitación de algo que es lo básico y no esta...

N: Bien, ¿y qué lineamientos siguen para planificar las actividades o las propuestas que se realizan?

D1: ¿Lineamientos? Bueno, primero se hace una evaluación de lo que es el grupo y se ve que es lo que vamos trabajando; por ahí muchas veces se planifica, digamos, nuestra planificación no es "tal contenido, tal objetivo", a lo que es bien específico como es el jardín. Sino que nosotros ya hace dos años que estamos trabajando con este tema como tenemos niños derivados del centro de salud con bajo peso, estamos trabajando en todo esto de lo que es la alimentación saludable, los hábitos, los horarios y después cuestiones fijas que hay en el año a trabajar como qué sé yo, si, se trabaja alguna fecha específica... fechas patrias como hace el jardín, pero... pero no tanto. Digamos no es estricto, así como el jardín.

N: Entonces, digamos, ¿ni la municipalidad ni la provincia les baja así una serie de contenidos a dar?

D1: No. Vos evaluás el grupo nuevo que tenés, y a raíz de lo que ves y observás, trabajás. Nosotros, por eso te digo, hace dos años venimos trabajando por eso que te

decía de lo que es saludable, todo lo que es salud y todo lo que te lleva, controles médicos y eso. Por eso, hace dos años que estamos trabajando muy fuerte con el centro de salud y llegan muchos chicos con cuestiones de peso. Bueno, este año han llegado otros chicos. Derivados de fonoaudiólogas, o... y de la psicóloga. Pero la psicóloga no es por trabajar con el niño, sino por trabajar con algún integrante de la familia.

N: Y digamos, ¿Por qué deciden derivarlos acá al trabajo del CCB?

D1: (...) porque ven que es necesario que la familia esté relacionada con la institución del barrio, que el chico este en contacto con, con, con sus pares; después por ahí, a lo mejor, no es derivado a lo que es salita de tres, hay chicos que son derivados, lo que es segunda infancia, y vos de hacer las entrevistas te das cuenta que hay un nene en la familia que puede estar en la sala, entonces se lo invita, a su mamá, a que lo pueda traer a la sala. Recién ahora, eh bueno, nosotros tenemos un caso que fue derivado, de varios chicos del centro de salud por cuestiones de peso, por cuestiones familiares, por fallecimiento del papá o de la mamá, o chicos que por ahí, han estado en un hogar y la abuela se ha hecho cargo y son chicos que por ahí van al centro de salud, tienen un contacto en el centro de salud y no lo tienen con el CCB y la pediatra ve que es conveniente que se acerque o la pediatra por ahí pudo hacer una observación y lo manda a la fonoaudióloga y la fonoaudióloga deriva al CCB. Y mucho también por la misma gente.

N: Va de boca en boca...

D1: Gente que pasa por el Crecer, que ya ha tenido su recorrido en el crecer y sabe de la manera en que trabajamos, es como que también charla con la vecina, con la prima, y deriva. Bah, recomienda.

N: Bueno, ustedes nos contaron que los viernes hacen las reuniones de equipo. ¿Cómo piensan estas reuniones de equipo?

D1: Bueno, por empezar, en la reunión de equipo se charla lo específico de cada grupo, si surgió algún inconveniente, o algo en la semana, se charla de lo que se va a planificar, eh no sé; te doy un ejemplo, ahora, el tema puede ser de la reunión de equipo, planificar la fiesta de fin de año. Las derivaciones, si hay derivaciones del centro de salud, si hay incorporaciones de chicos nuevos. Ahora en la reunión estuvimos charlando de cómo va a ser la inscripción para el año que viene, con que modalidad, como se va a trabajar con la persona que viene a inscribir al niño, con una entrevista, que se les va a preguntar en la entrevista, que se va a tener en cuenta...

N: Y lo trabajado en esas reuniones, ¿se vincula luego con lo trabajado en la sala?

D1: Si porque charlamos, si si. Digamos, cada educador tiene un momento en el que charla lo específico de su grupo.

N: Bueno. Otra cosa que estuvimos viendo es el tema de que ustedes reciben formación por parte de la municipalidad. ¿En qué consisten esas formaciones que les brindan?

D1: (...) (murmura que no son buenas) Qué sé yo. No, no, hay cosas que están buenas de como a través del juego uno puede llegar a observar estas cuestiones... eh, o sea, (...), las charlas, las capacitaciones por ahí han sido de esta manera, (...), la primera es como una charla general donde uno por ahí presenta las dificultades que tiene para trabajar con el grupo y después en base a eso, lo que pasa es que nosotros en realidad chicas, no es que solo tenemos dificultades con los chicos y solamente trabajamos con los chicos. Nosotros trabajamos con toda la familia, y muchas veces el chico es la “herramienta” o a la excusa para vos entrar en la familia. Lamentablemente queda feo como suena, pero es el acceso que vos tenés a entrar a una familia, y bueno, según las dificultades es como después se planifican estas capacitaciones. Después pasa que hay muchas cuestiones que se trabajan o que llevan tiempo y lo que está programado no se puede dar, y después a lo mejor en el año terminas teniendo dos capacitaciones.

N: Claro, porque nosotras las últimas veces que vinimos veíamos el cartel de que tenían capacitaciones de primera infancia...

D1: Sí, pero nosotros lo que tuvimos fueron bien planificadas y en realidad nosotros pudimos participar de dos, de lo que es de Desarrollo Social de estimulación temprana.

N: Digamos, que desde Desarrollo Social se les brindó una capacitación...

D1: El área de salud, sí; en realidad, hay CCB que hace años que vienen trabajando con este dispositivo, que tienen este espacio de estimulación, que nosotros no. Recién el año que viene lo vamos a tener. Entonces ellos si están recibiendo una capacitación ya sistematizada, y que nosotros nos incorporamos a dos. Uno que era “la palabra como herramienta de juego”, y la otra, a ver si lo tengo anotado... no. Ah, y uno era de cuentos.

N: Bueno, y estos espacios de capacitación o formación que reciben, ¿tienen incidencia en lo que es su trabajo cotidiano en la sala? ¿Toman algo de esas capacitaciones?

D1: Sí, sí.

N: Algo que puedas poner en ejemplo...

D1: Si, ellos te brindan herramientas o elementos que vos podés trabajar y después lo trabajas en sala.

N: Algún ejemplo que te acuerdes

D1: Vos decís algún ejemplo específico de algo...

A: De algo que vos hayas podido tomar como herramienta de esas capacitaciones y lo hayas aplicado o trabajado en la sala...

D1: (...), si, en la ronda de la primera capacitación de esto de la palabra, que, si surge alguna palabra o algo de interés del chico poder darle un vuelco, poder trabajarlo con

algún elemento, hemos trabajado con telas, con esto del contacto con el otro chico. O el cuento, algunos cuentos...

N: Si vos me tendrías que contar como se organiza el espacio de la sala, con respecto al espacio físico, si lo tuvieras que describir...

D1: ¿Cómo lo tenemos organizado? Bueno, tenemos el sector de la ronda inicial, donde está el pizarrón porque trabajamos con la asistencia de los chicos, después tenés las mesas para el desayuno, el sector de cuentos, y tenemos el sector de juego. Y el patio para lo que es el juego libre y alguna actividad que coordinamos con AAA, que ella es profe de educación física, de hacer algunos juegos en el patio. O espacio de huerta.

N: ¿Hay algún motivo por el cual está distribuido así? ¿Lo pensaron ustedes?

D1: (...) la casita está separada porque pasaba esto, nosotros hay muchos chicos que por ahí la adaptación es mucho más larga que el otro y esta la mamá en la sala, que muchas veces las han visto a las mamás porque no solamente se trabaja con los chicos sino con las mamás, surgía esto: o el chico ir corriendo y sacar el juguete, entonces era el momento de la comida que no quería comer porque lloraba que quería el juguete, entonces como que dividimos. Pero bueno, no es que dividimos y yo le voy a estar gritando que de la casita en la que están los cuentos que no los saque. Tenemos el momento de trabajar con los cuentos, el momento de trabajar con los juguetes. Es por una cuestión de organización.

N: Bárbaro. Y ahora, digamos, desde lo que vos entiendas... ¿Qué entendés por prevención?

D1: (...) Y, la palabra lo dice, tratar de prevenir antes que sea tarde.

N: ¿Qué entendés por una necesidad especial?

D1: ¿Pero en qué sentido?

N: En el que vos lo entiendas.

D1: Pero ¿en qué situación?

N: y, que te suena necesidad especial...

D1: Y, te pongo un ejemplo, cuando un chico necesita más de tu mirada, de tu cariño.

N: Y, por último, ¿qué entendés por dificultad de aprendizaje?

D1: Cuando hay alguna dificultad en el desarrollo, cuando te das cuenta que por la edad que tiene ya tendría que estar algo a flor de piel.

N: ¿Qué cosas por ejemplo?

D1: y (...) lenguaje (...)

N: ¿Algo más?

D1: (...) No sé, algo motriz. Que no hablamos nada de lo motriz.

N: ¿Querés agregar algo que te haya surgido a medida que respondías y hayas querido contar, pero ninguna pregunta apunto a eso y no hayas encontrado el momento?

D1: Y, que por ahí hay muchas cuestiones que uno que por ahí al entrar a laburar en estos espacios de la educación no formal y comparas lo que es la educación formal, o sea, se trabaja totalmente distinto... totalmente distinto. Ahí va la palabra prevención. No es que hacemos prevención. Pero si trabajamos todas las situaciones como para que el chico pueda tener las herramientas para empezar el jardín sin dificultad, y en caso de tener alguna dificultad ya estar en alguna institución que esté trabajando sobre el problema específico.

N: Muchas gracias.

D1: A ustedes.

Institución 1- Entrevista a D2

Titular de sala (pareja pedagógica)

Información general del docente

Antigüedad en el Sistema Educativo no formal: 6 años

Antigüedad en Educación Inicial: 15 años

Antigüedad en la institución: 6 años

Edad: 32 años

Nivel de estudio alcanzado y título obtenido:

- Terciario: Docente de Nivel Inicial
- Universitario: Licenciatura en Psicopedagogía
- Posgrado: psicopedagogía forense
- Otros: Capacitaciones y actualizaciones.

N: La entrevista se va a dividir en varios ejes. Lo primero tiene que ver bien con lo vivencial, con lo que sea la cotidianeidad. Después te vamos a hacer algunas preguntas conceptuales, no para diccionario, pero sí tienen que ver más con conceptos, pero lo primero lo más vivencial y de experiencia que te salga. ¿Vos cómo caracterizarías o describirías tu trabajo docente en la sala?

D2: Enriquecedor. El trabajo con chicos es como que es una inyección de pilas todos los días, en lo vivencial y experiencial. Obviamente que es súper desgastante, pero es un trabajo en el que uno tiene que estar como dispuesto al imprevisto todo el tiempo: vos pensaste que podías hacer una cosa y ellos te saltan con su mundo de fantasía y con sus experiencias más primarias y uno intenta todo el tiempo ir tomando eso para trabajar. A mí me gusta mucho y creo que es absolutamente necesario el juego -o sea, nosotros en la sala jugamos todo el tiempo, todo, todo, todo el tiempo, incluso -bueno, yo por ahí que tengo otra formación- uno sabe la importancia del juego y demás, que no va a estar por la

vida explicándole a todo el mundo qué importante es que los chicos jueguen, pero a mí me pasa muchas veces que la sensación del que mira por la ventana es “estos pibes se la pasan todo el día jugando”, ¿no? Como si fuera una cosa menor o negativa, y si fuera por mí, para mí las salas de jardín tendrían que ser eso. Digo, bueno, con propuestas. Uno no entra a la sala y dice “Bueno, chicos, hagan lo que quieran”, ¿no? Digo, hoy jugamos a la cocinita, qué digo, con la cocinita, porque se intentan proponer cuestiones ligadas a lo simbólico y a la dramatización, a la construcción. Pero para mí lo fundamental y lo fundacional es el juego como constitutivo y el juego como mediador para las socializaciones primarias. Nosotros hoy trabajamos en un contexto muy violento donde es muy difícil que medie la palabra, estamos como trabajando con eso todo el tiempo con las familias, entonces, empezar a trabajar estas cuestiones con los chicos del pasaje al acto, de poder ir mediando con la palabra, eso tiene que ser a través del juego. Es vivencial permanentemente porque estás en el piso con los chicos, es agotador también, pero bueno, es como inesperado, es como que vos entrás, y nunca terminás de saber bien qué es lo que va a pasar.

N: Bien. ¿Consideras que tu accionar influye en el desarrollo y en el aprendizaje de los chicos?

D2: Sí.

N: ¿De qué manera?

D2: Cien por cien influye. Y a mí me parece que, en el espacio de sala, todo lo que uno propone es en términos de intervención, digo, desde el “Sacá la toalla que nos vamos a lavar las manos” hasta -digo- me refiero al aprendizaje de hábitos, al aprendizaje formal, al aprendizaje de contenidos, al aprendizaje de socialización. Uno cada marca que hace, cada cosa que propone lo hace con una intención, por lo tanto, por supuesto que influye en el desarrollo y en el aprendizaje, y tiene que ver con eso, con proponer para generar efectos en el otro, y esto es en términos de intervención -entonces uno no puede pensar que lo que dice no va a tener efectos, porque digamos, todo, todo es constitutivo.

N: Bien, entonces ¿creés que existen vinculaciones entre estas actividades que se proponen y el desarrollo y aprendizaje que los chicos van realizando?

D2: Sí, sí.

N: Según tu experiencia, ¿cuáles son las cosas esperables en el desarrollo de los chicos, en este caso, de tres años?

D2: Bien. Nosotros cuando pensamos en pautas esperables, por lo menos yo, tiendo como a dividirlo en grandes áreas: una que tiene que ver con la cuestión del lenguaje, otras que tienen que ver con cuestiones de socialización. Lo que pasa es que con algunas formaciones que hemos tenido dentro de la Muni, en el marco de capacitaciones en encuentros con otros CCB y demás, yo como que me estoy corriendo cada vez más

de esto de buscar lo esperable, ¿sí? Hay ciertas cuestiones (por ejemplo, en una sala de tres el lenguaje tiene que estar). No hablo del lenguaje formal, del discurso fluido, sino hablo de la comunicación, la intención comunicativa, digamos, el que me empiece a importar el otro, la presencia de otro. No me puede dar lo mismo que haya otro o que no haya otro. No me puede dar lo mismo estar solo que estar con otros, si bien es importante que elijan por momentos estar solos y por momentos estar con otros. En el transcurso de la sala, por ejemplo, yo espero que el juego que en principio pudiera parecer como más solitario, paralelo -digamos, esto donde cada chico juega a lo mismo pero cada uno está metido en su juego- se empiece a transformar o a mutar en un juego más socializado. A mí me parece que la cuestión de la socialización es fundamental en el laburo en jardín, porque es lo que va a sentar las bases de la relación con el objeto de aprendizaje más del orden de la primaria. Como esto de estar sentadito, con el cuaderno, que es lo que propone la escuela, cuando hay cuestiones de socialización, lenguaje y juego, medianamente instaladas, uno podría pensar que lo otro va a ir acompañando de otra manera. La realidad es que nosotros también acá tenemos que trabajar muchas cuestiones de lo que tiene que ver con la institucionalidad en la familia -digamos, esto de la organización institucional y la introyección de lo que tiene que ver la ley institucional dentro de la familia porque son familias que no transitan por muchas instituciones Eso también es otro laburo y otra cosa que acompaña... Me fui, me fui, me fui ¿no? (risas)

N: Bueno, estábamos...

D2: Sí, sí, repreguntame...

N: Te habíamos preguntado sobre las pautas de desarrollo...

D2: Ah sí, bueno, pará sí. El lenguaje, la socialización del juego... Hay muchos chicos que tienen muchas dificultades con el lenguaje, desde la intención comunicativa, la pronunciación y eso, pero estaría como en desarrollo. Después, bueno, cuestiones evolutivas motoras y demás, pero la verdad yo particularmente no le doy mucha bolilla a eso, si se puede parar con un solo pie y esas cosas, bueno, me preocupan otras.

N: Bien, con respecto a esto, ¿existen signos que te llamen la atención de que algo no va bien en el desarrollo y aprendizaje de los chicos?

D2: El lenguaje. Sobre todo el lenguaje, el lenguaje en términos de comunicación con el mundo porque si está, digamos (siempre pensando en el aprendizaje, a lo que hace a la especificidad nuestra), si el niño no tiene intenciones de comunicarse con el mundo, no estoy hablando de que daría un pronóstico, eso sería lineal, pero sí estaría direccionado a una dificultad próxima en el aprendizaje en términos de que para aprender, el aprendizaje tiene que ver con la relación de uno con el mundo y cómo se vincula con el mundo y con el conocimiento, y con lo que está por fuera. Digamos, si vos no tenés

intenciones de relacionarte con ese mundo, eh, ahí digamos, si no hay una intervención temprana, indefectiblemente va a terminar en un problema de aprendizaje.

N: Y cuando ven alguno de estos signos, ¿Qué hacen?

D2: Cuando vemos alguno de estos signos lo primero que hacemos es empezar a trabajarlo con el equipo de acá, digamos el equipo del CCB. Lo planteamos y lo pensamos entre todos y después lo que hacemos es recurrir a otras instituciones. Nunca, nunca creemos que podemos abordar problemáticas como esas que son tan complejas nosotros solos, en soledad. En soledad la docente y en soledad el equipo, porque nos falta especificidad y, además, si hablamos de que la dificultad está puesta por ahí, en este caso, en las cuestiones de la comunicación, lo que queremos es que ese niño empiece a transitar, o esa familia, que un niño de tres años tenga dificultad en la comunicación, a menos de que haya una cuestión orgánica, no tiene que ver con el niño, ¿sí? Entonces lo primero que hay que pensar es en una intervención y un abordaje familiar, En función de eso nosotros por ahí empezamos a trabajar un poco con la familia, y ahí empezamos a tratar de desenmarañar qué es lo que pudiera estar ocurriendo, entonces ahí pensamos con qué instituciones vincularnos -sería el paso previo, digamos, para ver a dónde. No se trata de derivaciones, se trata de invitar a otras instituciones y a otros actores a comprometerse y a pensar entre toda la problemática para poder abordarlo entre todos, porque ese niño y esa familia siguen acá en el barrio ¿sí?, y tienen que empezar a transitar por otras instituciones también.

N: Bien, ¿y qué otras instituciones serían esas con las que establecen relación cuando ven estos signos?

D2: Y, acá con los centros de salud. Obviamente que nos ponemos en contacto con los centros de salud que la familia tenga referencia. Con la escuela nos hemos podido contactar poco. Vemos que hay niños que tienen algunas dificultades y en algunos momentos hemos podido contactarnos, pero si no después trabajamos con la escuela de estimulación temprana este año y ahora ya tenemos derivaciones, invitaciones a trabajar conjuntamente para el año que viene. Y estuvimos en contacto, bueno, con la Dirección Provincial de Niñez, pero bueno, cuando son problemáticas del orden de la sala, de más de esto de desarrollo y demás, la Dirección Provincial de Niñez no interviene demasiado. Nosotros tratamos de buscar estrategias acá en el barrio. La escuela y los centros de salud.

N: ¿Algún profesional en específico?

D2: Y... en uno de los centros de salud hay una fonoaudióloga, con la fono trabajamos mucho este año. En los dos centros de salud hay psicólogas, entonces en función del centro de salud en que se atiende la familia pensamos en intervenciones más que nada para la familia: no hemos tenido derivaciones de sala de tres directo a psicología, pero sí

sus madres, sus padres o en conjunto madre y padre para que hagan consultas y demás. Bueno, con la trabajadora social que tiene solo uno de los centros de salud también trabajamos muchísimo, y bueno, con los pediatras, los médicos que atienden a los niños directamente. Por lo general cuando nos juntamos por alguna problemática, primero vamos al centro de salud en el que se atiende el niño de la familia, y después las reuniones con las personas que nos reunimos es con todos los profesionales del centro de salud que atienden a la familia, el médico generalista, el pediatra específico del niño, psicólogo, fono, o sea todos los profesionales que trabajan con el grupo familiar, no sólo con el niño.

N: Esto en general, puede ser propio de la experiencia acá en el CCB o de otra experiencia que hayas tenido: ¿qué profesionales y/o instituciones considerás que trabajan para la prevención de necesidades especiales y dificultades de aprendizaje?

D2: ¿En la prevención de dificultades de aprendizaje?

N: Profesionales o instituciones

D2: Sí... Yo, la verdad, hasta el momento no recuerdo haber transitado por alguna institución o haber hablado con algún profesional que trabaje en la prevención de problemáticas del aprendizaje. Sí creo que todo el trabajo de prevención y de atención temprana de este tipo de dificultades digamos que derivarían en la prevención de problemáticas del aprendizaje, pero esa relación la tenemos que buscar nosotros. No es que alguien dice "No, no, yo voy a trabajar para prevenir problemas de aprendizaje", eso es algo que voy haciendo yo, acá adentro de la sala por lo que te decía antes. Si yo veo que un niño tiene dificultades en la comunicación yo digo "Este pibe, va a primer grado, a segundo grado y en tercero dejó la escuela". Porque aparte dejó la escuela en términos de las características propias de este barrio: nosotros tenemos población de niños de diez y once años que no están yendo a la escuela porque fueron expulsados, literal, entonces conociendo la realidad del barrio, uno puede hacer una lectura del pronóstico de ese niño, y por eso es que nos apuramos tanto a laburar y tratamos de contactarnos con las instituciones y demás. En ese sentido, lo pongo yo, en una manera que hasta que lo traigo, no es que lo pongo consciente y digo "Voy a trabajar en prevención", pero con ese objetivo, no.

N: En la actividad diaria del Nivel Inicial: ¿Cómo se podrían prevenir las necesidades especiales y dificultades de aprendizaje?

D2: ¿Con la actividad diaria de la sala?

N: Digamos, con qué actividades. Si pudieras describir alguna.

D2: Con las cuestiones del lenguaje. O sea, con las propuestas ligadas al lenguaje, la socialización y el juego. Yo creo que en la propuesta misma es donde la intervención tiene mayores efectos, o sea en el momento mismo de la propuesta es donde uno puede

ir interviniendo y mostrando otra cosa. Yo a un niño de tres años no le puedo decir “Si alguien viniera alguna vez a hacerte, decirte de tal manera, vos tendrías que”, es imposible. Entonces en el momento mismo de la socialización, en el momento mismo de la vinculación, en el momento mismo de la ronda inicial cuando hacemos lectura e interpretación de imágenes o de cuentos o de ahí, es donde uno puede mostrar la realidad o algo de la realidad e invitar al otro a tratar de relacionarse con esa realidad e interpretarla, pero si no estás ahí... Digo, bueno, actividades específicas esa, es el modo en que me acerco al mundo, al objeto, juguete, al otro. Esos primeros modos de vinculación y de relación es en los que uno puede intervenir para después ir poder ir generando otra cosa.

N: Bueno, ahora hay algunas preguntas que tienen que ver con la relación con la familia. Según tu experiencia, ¿qué lugar ocupa la familia en el desarrollo y en el aprendizaje de un chico de tres años?

D2: Cien por cien. Cien por cien. Sí. ¿Me explico? Bien, digo: el niño se constituye en un entramado familiar, sea ese entramado familiar madre, padre, digamos, nosotros acá cuando hablamos, hablamos de funciones, no hablamos de figuras parentales, no hablamos de mamá y papá, a eso me refiero. Tenemos -este barrio en particular y los barrios en los que están emplazados los CCB- tenemos ciertas particularidades de configuraciones familiares por lo general, no en todos los casos, pero por lo general padres no hay, o no hay padres presentes digamos, padre siempre hay ¿no?, no hay padres presentes digo. Y muchas veces nos pasa que hay madre, en tanto mamá, figura materna, pero no hay función. Entonces, nosotros lo que hacemos acá es tratar de ver quién ejerce la función, porque con esa persona, con ese cuidador es con el que vamos a trabajar. Si lo que hay presente es una madre donde estaría fallando la función de alguna manera lo que tratamos es de empezar a laburar ahí, para que algo de eso que no viene bien engranado termine de engranarse. ¿Engranarse se dice?, bueno, no sé. Sería como que no sólo encaje, sino que funcione.

N: Bien, perfecto. ¿Desde la institución se convoca a la familia?

D2: Sí.

N: ¿En qué situaciones?

D2: En todas

N: ¿Ejemplos?

D2: No pensamos... Yo cuando describo mi trabajo siempre digo que todo niño que llega es una excusa para tomar a la familia. Nosotros lo que tomamos acá son familias, no niños. Incluso cuando pedimos los papeles de los chicos para el ingreso se pide fotocopia del DNI del grupo familiar. Porque lo que hacemos es abordaje familiar y hacemos un laburo social. Entonces, en esos términos, por eso tanto trabajo con la trabajadora social,

con otros profesionales, pero digo, desde documentación, justamente entendiendo que el niño se constituye y se configura en un entramado familiar, tenemos que tratar de generar que ese entramado sea lo más sólido y consistente posible para que le funcione de red de sostén a ese niño ¿sí?

N: Bien, y la familia ¿recurre a la institución? Digamos, hay situaciones donde ustedes la convocan, pero si no, ¿recurren a la institución igual?

D2: Sí. Una vez que se genera... Nosotros tenemos bastante demanda espontánea, y cuando convocamos en función de la problemática (porque eso también es otra cuestión, no es lo mismo ir a repartir un papelito de que vamos a arrancar las actividades la semana que viene al vecino que vive acá enfrente, que ya sabe más o menos el funcionamiento, que por una derivación de niñez, entrar en XXX que es la villa de emergencia, llevar un papelito y decirle "Mirá, te esperamos el martes", porque eso de acuerdo a la realidad a la que uno acude o al que quiere convocar puede resultar persecutorio, ¿o no?, "Me vinieron a buscar", "¿Por qué me vinieron a buscar?", "Seguro que algo") Entonces, las familias se incorporan, vienen y recurren a nosotros cuando hay algo de ese ida y vuelta que funciona como ida y vuelta. Que nosotros convocamos, lleva un tiempo a que la familia se acomode, no quede como reticente, como que es persecutorio, que se sienten a veces hasta amenazadas, son familias que han sido muy castigadas por las instituciones. Que van al hospital y están cuatro, cinco, seis horas esperando un número para ser atendidos, entonces las instituciones funcionan como con una lógica un poco persecutorias para algunas familias, entonces nosotros tenemos que tratar de mostrar otra cosa. Pero bueno, no siempre hemos tenido experiencias -o por lo menos desde que yo estoy acá- negativas con alguna familia que vos digas, o no se pudo hacer ningún laburo, o no sé, nos odian, no les gustó, se sintieron, no. Siempre logramos dar a conocer que nosotros estamos para la población, no para perseguir a nadie ni nada. Muchas veces estamos recontra limitados para poder laburar, por falta de personal, por las condiciones de trabajo, por las condiciones edilicias. A nosotros todos los años nos queda una lista de espera de chicos de tres años de más de cuarenta. Entonces bueno, no se puede dar respuesta a todo.

N: ¿Y cómo sería el ingreso? ¿Ustedes priorizan el ingreso del chico según las derivaciones del Centro de Salud, o vienen y se anotan tanta cantidad de chicos y...?

D2: Nosotros eso lo fuimos modificando año a año. Este año cerramos en hacer un período de inscripción donde viene, digamos, la gente espontáneamente a anotar a los chicos, pero sí nosotros aclaramos que las salas las armamos en función de las situaciones de los chicos. ¿Qué quiero decir con esto? No hay un orden de llegada para anotarlos. No es que el que se anotó primero entra y el que vino último a lo mejor no entra. Nosotros tomamos todos los papeles, cuando recibimos los papeles anotamos

algunos puntos, por ejemplo, el centro de salud en el que se atiende, si hay alguna situación de enfermedad, discapacidad, siempre preguntamos si hay y qué ayuda social, qué beneficio social tienen, si tienen una obra social, si trabajan, si no trabajan, cómo se sostiene la familia, quiénes conviven con ese niño, si es mamá y niño solo, si viven con la abuela, etcétera. Después nos ponemos en contacto con las instituciones, por lo general el centro de salud. El centro de salud labura, que no es un legajo por persona, es una carpeta de familia, entonces cuando llamamos ellos nos dan un panorama de la familia, que por lo general tiene años de ser atendida, entonces nos dan mucha más información. En función de eso es que nosotros armamos la sala, porque entendemos que más allá de la función pedagógica nuestra en sala está la función social. Nosotros somos una institución que depende de desarrollo social. Entonces, no podemos perder el eje de que el laburo nuestro tiene que ser la sala como excusa para un laburo mucho más profundo. A lo mejor el niño en sí mismo está perfecto, no es que haya alguna cuestión orgánica o algo que vos quisiste tomarlo o de conducta o algo, pero hay una familia por detrás, o esto que hablábamos antes, del entramado familiar que funcione como sostén muy endeble. Entonces es que decimos, si no nos ponemos a laburar ahí, este pibe cuando entre a la escuela ya se empieza a caer por todos lados, entonces ¿cómo fortalecer eso? Como eso, los veinte que anotamos en la sala. Vemos las situaciones particulares, derivaciones del centro de salud, derivaciones de estimulación temprana y demás, lo evaluamos nosotros, eso sí lo evaluamos nosotros con el equipo los ingresos a la sala. Y después van ingresando todo el año. Ahora tenemos niños que han ingresado a la sala hace dos meses porque vinieron derivados de la Dirección Provincial de Niñez, son situaciones con medidas excepcionales y demás, y los chicos necesitan tener un espacio de socialización por más que sea de dos meses.

N: Bien. ¿Considerás que esta relación que tienen la institución y la familia aporta a la prevención de dificultades de aprendizaje y necesidades espaciales?

D2: Sí. Yo creo que es una de las cuestiones, una de las patas que la escuela no le termina de encontrar la vuelta para laburar. Yo creo que, si la escuela tendría, y no lo digo a modo de crítica, sino a tiempo y modalidades institucionales, así como a nosotros se nos escapan un montón de cosas, a la escuela se le escapan otro montón de otras. Hoy la realidad es que las maestras, la directora, la supervisora o como esté funcionando en este momento no tienen tiempo, o lugar o espacios o recursos para poder hacerse cargo de las situaciones como nosotros. Entonces, si vos pudieras convocar a la familia y trabajar con la familia durante todo el año y si vos pudieras trabajar, a mí me parece, desde el entramado familiar, sería mucho más fácil, pero ¿a qué maestra se le ocurriría llamar al pediatra si ve algún niño que está así? Es como que hay ciertos circuitos que no están aceitados como sí los tenemos nosotros.

N: Bueno, ahora vienen algunas cuestiones legales. ¿Marco legal que rige el accionar de la institución?

D2: Dirección Nacional de Niñez, Ley de promoción y protección de derechos nacional y provincial.

N: ¿Cuáles son los lineamientos que se siguen para la planificación de las propuestas/actividades?

D2: Sí, los lineamientos que nosotros seguimos para la planificación no están directamente relacionados o vinculados con la ley, en términos de que la ley lo que a nosotros nos propone es un marco para laburar en prevención de vulneración de derechos que es el eje nuestro de la institución. Si vos decís “Bueno, ¿para qué está el CCB?” Bueno, los CCB son instituciones que se gestaron, generaron y se crearon con el objetivo de laburar en la prevención de vulneración de derechos, ni dificultades de aprendizaje ni nada de eso, por eso el marco legal es sobre los derechos. Ahora, cuando nosotros planificamos actividades en la sala (y actividades en los otros espacios también, pero en la sala específicamente) tenemos, digamos, los ejes que vamos laburando tienen que ver con fortalecer esas redes primarias para, digamos, es como que está relacionado, vinculado con la ley, pero de manera indirecta, nosotros con los niños laburamos por ejemplo lo del juego y la socialización, mucho. Pero porque entendemos que en la construcción de vínculos sanos y modalidades de vínculos sanos con el otro previenen futuras situaciones de vulneración de derechos, es en ese sentido, en ese marco, que tratamos de buscar los ejes. Los ejes los buscamos nosotros, los pensamos nosotros, los inventamos nosotros, qué sé yo, en segunda infancia se hizo este año todo un taller de huerta y de cocina. Lo que se buscaba, lo que se intentaba todo el tiempo, es esto de poder encontrar algo de empatía y consonancia con el otro, esto de “todos compartimos”, “hacemos todos juntos”, “trabajamos en equipo”, las familias compartieron recetas, esto del ida y vuelta con las familias, del compartir que está tan perdido, en los barrios con los que trabajamos nosotros, esto del lazo, está medio como endeble, ahí nosotros entendemos que intentando recuperar la construcción de redes de sostén ahí es donde está el laburo en la prevención de dificultades y de vulneración de derechos y demás.

N: Bien, estas preguntas tienen que ver bien con el trabajo de acá, del CCB. Primero, digamos, la distribución que tiene la sala, como está organizada y si tiene algún motivo esa distribución.

D2: ¿Distribución espacial?

N: Sí, sí, espacial.

D2: No, desde que yo llegue la sala está así. Al principio había en vez de sillitas unos bancos re largos que eran re incómodos y los pibes se mataban todo el tiempo, se

pidieron sillas. El tema del corralito, eso fue un proyecto que se hizo con -yo no estaba todavía-, pero la casita y lo que divide lo que sería el espacio de juego del espacio de merienda y el pizarrón y la ronda y demás, fue un proyecto que se armó con un taller de herrería que funcionaba acá que lo hicieron jóvenes y padres y familias del barrio. Entonces fue como un laburo otra vez para poder construir y generar lazos entre la gente del barrio para una institución del barrio, ese fue el objetivo, después quedó en la sala y quedó ahí y quedó ahí, pero no es que este puesto así por algo, y si lo es, desconozco.

N: Eh, bueno. Ustedes nos contaron que tienen reuniones de equipo, ¿Cómo las piensan esas reuniones de equipo?

D2: Cuando podemos y cómo podemos (risas). En las reuniones de equipo se trabaja primero por un lado todo lo que el coordinador nos tiene que bajar a nosotros en términos de notificaciones. Digamos, es como el nexo entre los educadores y la gestión, entonces D1 los lunes va a la Secretaría, lo que puede nos lo dice durante la semana y si no los viernes nos sentamos y dice "Chicos, va a haber una capacitación de tal cosa, tal día hay que entregar tal otra". Eso lo que tiene que ver con lo formal del laburo. Después (que es para lo que siempre nos falta tiempo), se intentan trabajar las situaciones que ameriten, de todas las edades, hasta el Nueva Oportunidad, pero aquellas situaciones que ameriten intervenciones de otros efectores -por ejemplo, en el Nueva Oportunidad nos enteramos que la novia de uno de los chicos, que estaba embarazada, perdió el bebé, entonces ahí bueno, ¿qué hacemos? Porque a nosotros, esas cosas son las que laburamos, porque aparte hay una situación de violencia de base, entonces, bueno, ¿quién va a hablar con el chico? Hablamos con el centro de salud, ¿quién llama? ¿Quién se pone en contacto? Por lo general las situaciones de sala nos encargamos más D1 y yo, en segunda infancia AAA y AAA y con el Nueva Oportunidad y estas situaciones toma más la posta D3. Pero lo que intentamos en las reuniones de equipo es trabajar las situaciones con el equipo independientemente después quién le dé curso. O sea, todos estamos enterados de las intervenciones que se están haciendo en segunda infancia, de lo que se está haciendo en primera, de quiénes son las derivaciones de niñez, de qué se trabaja, porque acá la puerta la abre todo el mundo, a los chicos los recibimos todos, de todas las edades, que es la gran diferencia que hay con una escuela. Entonces, vos, no sé, vienen a buscar un niño de segunda infancia, viene el padre, que tiene una restricción por violencia y me dice "Yo soy el papa de Fulano" y yo se lo entrego, suponte, entonces, de todas las situaciones estamos enterados todos.

N: Y lo trabajado en esas reuniones, ¿se vincula después con lo trabajado en sala? ¿Hay algo de lo que se trabaja en estas reuniones que después afecta digamos lo que se trabaja en la sala?

D2: Sí. Lo afecta en términos de, si trabajamos en la sala por ejemplo, este año trabajamos mucho en las reuniones, sobre todo D1 y yo reunidas con D3, porque a veces por falta de tiempo no se da todo en las reuniones de equipo donde estamos todos, pero un niño con muchísimas complicaciones en la comunicación y en el lenguaje, entonces todo el tiempo pensábamos, de qué manera intervenir en la sala y qué proponer para intentar generar otra cosa, y ahí lo involucramos a D3 o a AAA, que por ahí los lunes está con nosotros adentro de la sala, y entonces decimos "Bueno, lo toma uno, uno se sienta a jugar con él, a ver, qué, ¿vos decís que estamos todos interviniendo?" Sí, las intervenciones de sala se piensan también con el equipo. Pero no es que se arma una planificación paralela, van buscando estrategias dentro de la sala, porque entendemos que son intervenciones para laburar con los chicos.

N: Bien, también a nosotras nos contaron las veces que vinimos que tienen formaciones que reciben de la municipalidad. ¿En qué consisten esas formaciones?

D2: Bien, esas formaciones. Este año tuvimos un par, se dividen por franja etaria de laburo (primera o segunda infancia o juventud), y este año tuvimos una primera reunión - hablo de primera infancia que es a la que nos convocaron, en las que pudimos escribir aquellas problemáticas que nosotros veíamos en la sala que eran más recurrentes. Tuvieron que ver en ese encuentro con cuestiones de violencia, con la vinculación con el otro, con el lenguaje, muchas de estas intervenciones de niñez y demás, que por ahí nos quedamos nosotros sin letra para poder laburar, qué sé yo, situaciones de violencia de género, situaciones en que no sabés con quién derivar o con quién contactarte, situaciones muy complejas. Todas esas situaciones, después nos juntamos con otros CCB, las compartimos, porque a eso van todos los educadores de los CCB por distrito por lo general, y se armaron tres ejes de laburo para el año y en esos ejes de laburo se iban proponiendo capacitaciones. Entonces, suponte, en la línea esta de la vinculación con el otro y los vínculos violentos, se propone una capacitación sobre juego, pensando obviamente en un nivel inicial, en una primera infancia en la que se propone en una primera instancia a todos los educadores poner el cuerpo y jugar, porque todo se piensa desde la práctica, digamos. poder pensar la práctica a partir de la práctica misma, no se entiende desde la Dirección de Infancias que vayan por separado práctica y reflexión, es como que teoría y práctica van de la mano, es "Pongámonos a jugar nosotros para después poder pensar en qué cuestiones podemos ponernos a trabajar para la sala", entonces se piensan algunos ejes y lineamientos que tienen que ver con eso, primero poner el cuerpo para después volver a la sala y ver cómo se trabaja. Así suelen ser las capacitaciones. Este año tuvimos paralelamente todas las capacitaciones del espacio de desarrollo infantil que se va a abrir el año que viene pero que no tiene que ver directamente con la sala.

N: Bien, entonces, estos espacios de formación ¿luego tienen incidencia en la sala?

D2: Sí, es que lo que yo veo de estos encuentros de capacitación uno se lleva puestas las cosas, es como que vos volvés... porque son espacios que no sé, no es que te van a desarrollar la teoría de Winnicott sobre el juego, entonces vos venís con una idea de “Ah, bueno”, sino que te pone en jaque a vos y pensás “Ah no, pará, entonces yo en la sala qué carajos estoy haciendo”, te pone así como que “Ah, no claro”, por decirte, escuchando a otras compañeras que dicen “Nosotros el espacio de sala lo tenemos con las mamás”. ¿Por qué? Porque no queremos reproducir la lógica de la escuela con la adaptación, el pibe queda llorando, la madre se va angustiada, le arrancás el pibe a la madre y dice ¿Por qué? Si nosotros no somos eso, y vos decís, yo estoy renegando y pensás ¿por qué no poder darle el espacio? Lo naturalizás, todo esto que uno viene haciendo, lo va repitiendo, no sabe bien por qué pero lo hace, entonces estas instancias te permiten frenar reflexionar y pensar y después entonces si D1 y yo acá en el espacio del CCB decimos “Che, ¿viste lo que charlamos el otro día, no te parece que con la mamá de tal...?”. Nosotros estuvimos hasta la semana pasada con mamás adentro de la sala porque a partir de esos encuentros por ejemplo empezamos a pensar en no generalizar un espacio, acá sin mamás, acá con mamás, sino de pensar en la necesidad de cada niño. Bueno, por ejemplo J: este año a principio de año falleció su papá de HIV, una fea situación, la madre tiene otro montón de hijos con algunas dificultades en la escuela, es una madre que está bastante desbordada y le estamos exigiendo a un niño de tres años la separación con su madre en un momento en que no era oportuno, pero con esta cosa de que en la adaptación hay que sacarlo, hay que sacarlo, hablamos con D1 y con la mamá por supuesto, “Bueno, vos te vas a quedar, el espacio de él en la sala va a ser con vos, hasta que veamos que está en condiciones de producir una separación”. Y a partir de ahí estuvo con la mamá. Se configuró entre todos según la necesidad del niño. Entonces a mí particularmente las capacitaciones me han servido para eso, para pensar situaciones que tenía naturalizadas dentro de la sala.

N: Ahora son una serie de conceptos que vos tener que responder desde lo que vos consideres, lo que te parezca.

D2: Paso (risas). A ver...

N: ¿Qué entendés por prevención?

D2: Yo entiendo como más atención temprana a que la cosa no aparezca. Digamos, yo como prevención entiendo, de poder trabajar cuando la cosa aparece, apenas aparece. Eso.

N: ¿Qué entendés por un problema de aprendizaje?

D2: Cuando hay algo de todo el proceso de la construcción de un aprendizaje que se está viendo dificultado por alguna cuestión. Cuando digo el proceso digo -vuelvo al principio a

lo de la sala- si yo veo que hay dificultades de un niño para comunicarse con los pares, por ejemplo, digamos, no lo pienso como un problema de aprendizaje in situ, sí lo pienso como que hay que ponerse a trabajar algunas cuestiones porque como uno se vincula con los otros, después se vincula con el objeto de conocimiento. O sea, como que no puedo pensar las cosas por separado. Es todo un proceso desde lo constitutivo en adelante. Al aprendizaje formal, lo pienso al cuaderno, al pizarrón en la escuela. Entonces pienso, si este nene hoy no me puede decir “No quiero fruta”, digo bueno, ubiquémoslo en el lugar de sujeto para que pueda elegir, porque ese pibe con un cuaderno adelante no va a poder nada sino. Entonces en ese sentido, para mí ahí es que hay una dificultad.

N: ¿Y qué entendés por una necesidad educativa especial?

D2: A mí esa cosa me hace un ruido. La necesidad educativa especial no me... No sé. Creo que necesidad educativa tienen todos los niños, o sea no... y “especial” no entiendo por qué son. Digamos especial para qué, para quién, de qué orden y por qué, no entiendo. No termino de entender nunca el concepto de necesidad educativa especial. Todos los niños tienen necesidades y nosotros trabajamos en función de las necesidades de cada niño. Punto. Que no sé si es educativa. Es una necesidad.

N: Perfecto- ¿Hay algo que nos quieras contar que por ahí te haya surgido en base a alguna pregunta?

D2: ¿Tienen un rato? (risas). No, chicas, creo que hablé de todo lo que me genera mi laburo. Si la diferencia entre estos espacios y los espacios de educación formal en los que uno trabaja, por ahí con más libertades y por ahí más condicionados, condicionados por el contexto y las libertades con el equipo. Tenés otros recursos para laburar. Estamos todos los equipos solos, pero en equipo. ¿Sí? Es la diferencia que yo encuentro con la escuela. Sólo eso.

N: Muchas Gracias

D2: A ustedes.

Institución 1 - Entrevista a D3

Coordinador de la institución.

Información general.

Antigüedad en el Sistema Educativo no formal: 6 años

Antigüedad en Educación Inicial: 2 años

Antigüedad en la institución: 6 años (4 años como agrónomo y 2 años como coordinador)

Edad: 35

Nivel de estudio alcanzado y título obtenido:

- Terciario: agrónomo general y perito clasificador de granos. Técnico en minoridad (en curso)
- Universitario: -
- Posgrado: -
- Otros: capacitaciones de gestión y formación educativa.

N: sabemos que los docentes de la sala reciben capacitaciones. ¿Vos también participás de las formaciones que reciben las docentes de las salas?

D3: Si, sí, siempre.

N: ¿y de qué se tratan?

D3: Tienen que ver todas con primera y segunda infancia, con capacitación en la formación educativa.

N: Perfecto. Si tuvieras que describir tu trabajo como coordinador, ¿Cómo lo describirías?

D3: Como un trabajo con bastante responsabilidad, ya que tenés que estar a cargo de todos los proyectos y dispositivos que funcionan acá, amerita, lleva bastante tiempo, esto que nos pasa ahora que te golpean la puerta, siempre todo el que viene, viene con alguna cuestión no sólo de la sala sino, con cuestiones que atraviesan otras temáticas: algún subsidio, tarjeta social, un apoyo en alguna cuestión de acompañamiento en un trámite; y te demanda bastante tiempo, un laburo que te llena bastante en un montón de cuestiones, de total aprendizaje continuo pero esto te demanda mucho tiempo.

N: Y vos ¿Participás de las actividades cotidianas de la sala?

D3: Sí, cuando puedo sí, estoy.

N: ¿Y tenés participación en la planificación de las propuestas?

D3: Si nosotros tenemos una planificación anual donde en el verano comenzamos después de la colonia, a empezar a armar el año que viene. Siempre laburamos con los ejes que nos baja la gestión, en base a esos ejes nosotros pensamos la planificación, se pueden tomar los ejes o no pero siempre tenemos como base eso, después tenemos cierta cintura para ir modificándolo o no, pero bueno tenemos esa base para laburar y siempre se planifica a principio de año, todo lo que es el año de trabajo.

N: Según tu experiencia, desde el tiempo que venís trabajando en primera infancia. ¿Qué es lo esperable que haga un chico de tres años?

D3: Que sociabilice y que se comunique lo más que pueda, eso es lo esperable acá.

N: ¿Y hay algunas cosas que te llamen la atención de que algo no va bien en el desarrollo y el aprendizaje del niño?

D3: Si hay muchas cosas. Nosotros primero les damos un tiempo a los nenes cuando ingresan, siempre hacemos una evaluación, una entrevista de la familia y del niño, ponemos foco en el niño, pero al poner el foco ahí se despejan un montón de cuestiones

que tiene que ver con la familia y ahí empiezan a verse algunas problemáticas que trae el niño a raíz de la familia: el vínculo, como esta esa madre con ese niño, ese padre, si charlan si no charlan, si se sientan a comer, si juegan o no juegan y eso lo plasma acá. Si el niño no hace nada de esto es donde empezamos a ver las dificultades.

N: Bien, ustedes ven estas cosas que les llaman la atención y, ¿Qué hacen?

D3: Y empezamos primero a hacer un trabajo con la familia y después hacemos una articulación, si hay alguna cuestión de salud que nos llama la atención, con salud, si creemos que hay alguna cuestión que puede ser del área de la psicología también se vincula con la psicóloga, con la fono y demás.

N: ¿Entonces recurren a profesionales o instituciones?

D3: Sí

N: ¿A cuáles?

D3: Centro de salud, tenemos dos y en el centro de salud: la fonoaudióloga, psicóloga, la generalista, pediatra, esos son los profesionales con los que trabajamos.

N: Bien, desde tu experiencia ¿Qué profesionales o instituciones trabajan para la prevención de necesidades especiales y dificultades de aprendizaje?

D3: ¿Instituciones?

N: Instituciones o profesionales.

D3: Si, en realidad somos muy pocas instituciones acá en el barrio y nosotros tratamos de trabajar desde la prevención, la mayoría de las veces llegamos con el problema ya en su pico, pero la mayoría de las veces también tratamos de trabajar la prevención tanto el centro de salud como nosotros.

N: En lo que es la actividad diaria de la sala, ¿Cómo pensás que se podrían prevenir las necesidades especiales y dificultades de aprendizaje?

D3: Justamente el año que viene vamos a tener el dispositivo que veníamos esperando, que era una de las cuestiones que creemos que era necesaria para poder evitar esto que es, el dispositivo de desarrollo infantil que tiene que ver con la construcción de un vínculo más fuerte con esa madre o ese padre, trabajando con cuestiones orgánicas del niño vinculadas con los profesionales que tenemos en el distrito, ese es el dispositivo que creemos que puede prevenir algunas cuestiones que después ya las vemos en la sala de 4 o en la sala de 3 las vemos que ya son difíciles de remontar, trabajando desde la edad cero.

N: ¿Cómo es este dispositivo? ¿Qué abarca?

D3: Cero a tres años, después ya pasarían a sala, pero la idea es poder trabajar eso, estas propuestas que contemplen la cuestión médica, la orgánica y lo que tiene que ver con la vinculación con los padres que es lo fundamental a la hora de generar la construcción del individuo. Cuando no tenés eso, después te encontrás con un niño que

trae la mitad de lo construido ¿sí? En esta cuestión que no puede sociabilizar, que no puede comunicarse, que no tiene que ver con lo orgánico, a veces tiene que ver con una cuestión de falta de vínculo.

N: Ahora algunas preguntas que tienen que ver con la relación que establecen con la familia ¿Qué lugar ocupa la familia en el desarrollo y aprendizaje de un niño de 3 años?

D3: El primer lugar, todo tiene que ver con esto, cómo la familia ubica a ese niño en esa familia ¿sí? Qué valor le da, qué representación se le da a ese niño, muchas veces el niño es supervalorado que tampoco está bueno, y otras veces no tienen lugar de hijo, nosotros tratamos de que ese niño sea parte de esa familia y muchas veces no, se ve como un paquete de la familia que lo llevo, lo traigo, no hablo, no lo asisto en un montón de cosas, tratamos de fortalecer esas cuestiones, que tenga ese lugar.

N: ¿Y se convoca a la familia desde la institución?

D3: Sí

N: ¿En qué situaciones?

D3: Mirá, primero en esto, empezamos a trabajar desde la entrevista, cuando se empezó a trabajar para el año que viene y cuando después en reuniones de padres y cuando hay situaciones que nosotros creemos que son tips que nos empiezan a dar llamados de atención empezamos a convocar, no directamente sobre ese punto sino sobre otras cuestiones que son estrategias que uno se va dando como para poder trabajar el problema en sí.

N: ¿Y hay situaciones en que la familia recurre a la institución?

D3: Si, si.

N: ¿Por ejemplo?

D3: Cuestiones de violencia, cuestiones de trámites legales, asignación familiar, tarjeta social (...) bueno la situación que tuvimos recién, que es medida excepcional donde hay una abuela a cargo y hay una madre queriéndose llevar a sus hijos y por cuestiones legales no puede, ese tipo de situaciones.

N: ¿Y considerás que esta relación que se establece con las familias ayuda a prevenir necesidades especiales y dificultades de aprendizaje?

D3: No sé si ayuda a la prevención, yo creo que no, que uno ya está trabajando sobre el problema en estas situaciones. Las actividades que ayudan a la prevención tienen que ver con poder visualizar un problema antes de que llegue, y acá ya llega el problema.

N: Ahora, algunas preguntas con respecto al marco normativo. ¿Cuál es el marco legal que rige el accionar de la institución?

D3: Nosotros nos manejamos con la Ley Provincial, en el marco de la Ley Provincial de Niñez, de ahí tenemos una adaptación con respecto a lo municipal, que no varía

demasiado, la cuestión es que siempre trabajamos en el marco de la Ley Provincial en lo que tiene que ver con lo legal.

N: Bueno, algo nos comentaste ya, pero, ¿Cuáles son los lineamientos con los que trabajan para la planificación de las propuestas?

D3: Depende del año que toque la gestión, toda gestión tiene su lineamiento, pone el foco dependiendo dónde cree que hay que ponerlo, nosotros hemos pasado por muchas gestiones y todos tienen un lineamiento distinto de trabajo, más allá de que siempre se trabaja con niños y con adolescentes. Este año y el año pasado fue preadolescente y adolescente con el Nueva Oportunidad, un trabajo fuerte con adolescentes y el año que viene va a ser el trabajo con los de 12 a 15 y va variando. Años anteriores fue el trabajo de la articulación institucional con la línea ahí, trabajar con eso fuerte.

N: ¿Y esto, viene desde?

D3: Desarrollo Social, particularmente tenemos dos direcciones: la dirección de Gestión Territorial e Infancia, las dos dependen de Desarrollo Social. Estamos divididos en el equipo: yo dependo de Gestión Territorial y el equipo depende de la dirección de Infancia, pero trabajamos en el mismo marco.

N: ¿Y el punto fuerte de trabajo para este año para primera infancia?

D3: No hubo un punto fuerte en primera infancia, fueron los mismos ejes del año pasado que tiene que ver con esto de la vinculación con la familia, con el barrio y cómo nosotros posicionamos ese niño adentro de la familia, y después, que se abra un poco más la jugada al trabajo con los vecinos, que el vecino sea parte también de la institución y seguir y trabajar sobre la institución, por eso se abrió la cuestión de la mesa barrial ya este año, años diferentes, se convocó una mesa donde los vecinos participan a pensar qué se tiene que hacer en el barrio y qué se puede hacer desde la cuestión política, después de ahí se vota en el presupuesto participativo y salen.

N: ¿Y existen relaciones con otras instituciones?

D3: Centro de Salud XXX, Centro de Salud XXX, la escuela XXX, escuela secundaria, el jardín creo que es XXX y no hay otras instituciones.

N: ¿Y otras por fuera de?

D3: Por fuera de lo estatal se está formando una vecinal ahora en barrio X, pero todavía no tiene la personería jurídica pero no, no hay. Hubo un centro comunitario hasta hace un año y medio que era el XX y dejó de existir, otras instituciones no hay.

N: ¿Y qué tipo de relaciones se establecen?

D3: Se hacen mesas de trabajo, nosotros primero empezamos a trabajar con las mesas barriales y si, después con algunas instituciones empezamos a hacer un retrabajo con las instituciones específicas que nos abocamos a determinada situación. Si tenemos una situación de un niño que transitaba por acá y por el centro de salud, nos juntábamos a

trabajar esa situación y a pensarla y ahí acordábamos las estrategias de abordaje.

N: Ahora son tres preguntas que tienen que ver con conceptos ¿Qué entendés por prevención?

D3: (...) por prevención (...) bueno creo que tiene que ver con todos los medios que uno puede tomar para evitar que algunas cuestiones lleguen al fin que conocemos que son los problemas que se presentan la mayoría de las veces acá (...) tiene que ver con poder darle herramientas a algunas personas, para poder evitar algunas cuestiones que modifiquen su vida de forma negativa.

N: ¿Qué entendés por una necesidad especial?

D3: (...) hay muchas necesidades especiales acá, en realidad la mayoría de las necesidades que se presentan acá son especiales. Mirá, necesidades especiales depende para la persona qué es especial y qué no, cada uno que viene a pedir algo va a ser especial ¿sí? dependen del valor que le da el trabajador y la gravedad que tenga ese pedido o esa necesidad. Hay cuestiones como una necesidad especial, nosotros hemos trabajado con una situación para medida excepcional que creíamos que era una necesidad especial que esa niña no esté en su casa, unas niñas no estén con sus padres, eso es una necesidad especial para nosotros.

N: ¿Y qué entendés por una dificultad de aprendizaje?

D3: Dificultad de aprendizaje... y cuando se tienen que incorporar a cierta edad, unas cuestiones estructurales, que forman la estructura del sujeto que no se están dando por algunas cuestiones del exterior.

N: ¿Algo que quieras compartir para finalizar?

D3: No, siempre lo digo, la verdad que haber transitado por acá y por los lugares donde estuve que siempre fueron referidos a lo social (...) este trabajo no lo haces si no te gusta, porque te desgasta un montón, te desgasta el trabajo diario, hablar continuamente con gente, llega un momento, y siempre son negativas las que trae la gente no cuestiones positivas, no se ve mucho de lo positivo acá, pero aprendes un montón, te ayuda a crecer en un montón de cuestiones y a sacarte algunos prejuicios de encima. Uno cree que las lógicas que trae son las lógicas que son las instaladas en la sociedad y no, te encontrás con diez mil lógicas distintas de ver la vida y llevarla adelante, y acá empezás a romper con todo eso, empezás a entender porque se dan algunas cuestiones en la vida de los demás.

N: Muchas gracias.

Institución 2 - Entrevista a D4

Directora.

Información general del docente

Antigüedad en el Sistema Educativo formal: 22 años

Antigüedad en Educación Inicial: 22 años

Antigüedad en la institución: 11 años

Edad: 45 años

Nivel de estudio alcanzado y título obtenido:

- Terciario: Profesora de nivel pre primario
- Universitario: 6 años de Ciencias de la Educación (inconcluso)
- Posgrado:
- Otro: tecnicatura en familia y minoridad

N: bueno, ahora si ya nos metemos un poquito más. ¿Cómo describirías tu trabajo como directora de la institución?

D4: (...) que pregunta, esa sí que es complicada. A ver, cómo describiría. En realidad, mi trabajo en sí, ser directora es poder gestionar, poder fortalecer el capital emocional, cuidar a la gente que trabaja en las instituciones educativas, que sea un lugar pleno, sano, saludable, que puedan entenderse y saber que este es su lugar y se levanten a la mañana y tengan ganas de venir a trabajar más allá de que uno tenga pasión por lo que hace. Que no les falten recursos, que tengan un edificio higiénico, acorde, que sostenga trayectorias educativas, que en realidad, todo esto redunde en los beneficios de los niños y las niñas que son los verdaderos protagonistas del nivel, de la educación. O sea, garantizar los derechos de la educación, no solamente brindarles oportunidades de contenidos, de aprendizajes, es también brindarles un espacio donde ellos puedan ser plenos, donde puedan apropiarse, donde puedan tener diversidad de posibilidades y recursos y demás y bueno, uno tiene que gestar desde lo administrativo, desde lo pedagógico y desde el vínculo con la familia que es con lo cual coparticipamos un trabajo coordinado y cooperativo, (...) para poder llegar a sostener trayectorias educativas saludables integrales, inclusivas y demás. Que no es fácil, no es solamente lo administrativo, o sea, todo no es que sobredimensione a uno por sobre otro, o sea la función pedagógica es la que nos funda, la que nos sostiene y la que, pero bueno, lo administrativo tiene un papel importante, el poder me da herramientas, me da indicadores, me gesta un montón de ideas macro que van a redundar en ciertas cosas, si hay una maestra que falta mucho me implica que esa maestra la está pasando mal, o algo está pasando en su cuerpo, o algo está pasando con ella. Entonces tengo que ayudar a sostenerla y acompañarla para que ella pueda generar un clima saludable al interior de la sala y poder gestar lo que consideramos, somos agentes del estado garantes de derechos, eso, ahí es la función macro. Como agente del estado garante de

derechos tengo que manejar una institución a fin de sostenerme y que sea una escuela inclusiva con calidad educativa, justicia curricular, y demás. O sea, garantizando el derecho al niño y a la niña a la educación y al aprendizaje y para eso implica multiplicidad de aristas y complejidad macro que tiene que ver con la convivencia misma y con la vida y el transitar y el devenir institucional que hay que sostener y que acompañar. Entonces es difícil decirte cual es mi función en sí, lo que sí, a lo mejor es coordinar, guiar y sostener una institución en lugar desde las macro políticas y micro políticas.

N: Perfecto. ¿Participas de las actividades cotidianas de la sala?

D4: (...) a veces. Vamos a ser sinceras. (Ríe)

N: y cuando participas, ¿Cómo lo haces?

D4: (...) activamente, me incluyo en la conversación y gesto alguna pregunta, me gusta instalar la pregunta, creo que la pregunta es fundamental, (...) nosotros estamos parados en el jardín con la cultura de la pregunta, entonces gestionar la mirada del otro, para nosotros es muy valorativa la gente que viene de afuera, como vos, las residentes y demás porque es otra mirada, y esa mirada implica, poder romper con las rupturas de la cotidianeidad misma que en la cotidianeidad uno a veces hace de una rutina un ritual. Entonces bueno, ¿uno que hace con la mirada del otro? De alguna manera se re mira, se replantea un montón de cuestiones y para nosotros eso es sumamente enriquecedor, pasa lo mismo cuando yo llego a la sala. La sala, soy una más. No hay una cuestión del poder o de la autoridad misma, aunque ellos saben quién soy, por ejemplo, entro a sala de cinco el otro día y era un revuelo, no sé qué había pasado, y entre por entrar, no es que entre porque había revuelo, entre por entrar como entro siempre en cualquier otra oportunidad y me mira uno y me dice “¿vos porque venís?” le digo, vengo a conversar con ustedes a pasar un ratito, ah bueno entonces sí, pasa. O sea, ya sabía, en realidad, el lugar de la autoridad, tienen instalado que sos la de arriba y que de alguna forma, algo del mandato, esto del poder que sin querer queriendo a veces se transmite, pero, no, fluyo mucho por las salas pero no en forma, no es que digo, voy a ir a las tres de la tarde, o a tal hora, no. Paso. Paso como parte más de la cotidianeidad como pasa la gente de la cocina y demás y a veces puedo compartir alguna ronda, a veces puedo compartir alguna actividad misma áulica, alguna propuesta, muchas veces las chicas me mandan por whatsapp, vení, baja, y bajo a ser parte de alguna actividad. Sí, me encanta gestar muestras y eso si me encanta y me involucro muchísimo porque de alguna manera también ayudo, la tarea es ardua, 7 horas son muchas, (...) entonces, bueno, me involucro; así también como para acompañar ese lugar de poder revalorizar la tarea del niño y demás, ahí si colaboramos mucho con D9 (vicedirectora) pero, la verdad, siendo sinceras, la institución lleva muchísimo tiempo de organización. Permanentemente. Porque tenemos que mirar muchas cosas. Y esto tiene que ver con la pregunta anterior,

tenés que mirar la familia, tenés que mirar la comunidad, tenés que trabajar en red, tenés que buscar redes si o si para poder sostener y generar soluciones conjuntas por ejemplo, el ministerio no nos puede dar la plata para todas las necesidades que tenemos en la institución entonces, en base a todas las necesidades, tenés que priorizar e ir diciendo, bueno esto es trabajo de cooperadora, esto busco a la escuela técnica que me ayude con las hamacas, esto lo busco, entonces, todo eso te lleva muchísimo tiempo más allá de lo administrativo y todo lo organizativo. Nosotros somos mucho de narrar con D9 (vicedirectora) leemos las carpetas, sostenemos y devolvemos, pero por escrito. Entonces también te lleva todo un proceso de reelaboración. Entonces a veces se nos complica poder bajar a las salas. Es cada vez más difícil, pero bueno, tratamos de organizarnos y no perder eso que es la esencia misma del nivel y la riqueza de la curiosidad, del asombro, del niño creciendo.

N: ¿y tenés algún tipo de participación en lo que es la planificación de las actividades de la sala?

D4: y, sí y no. Las carpetas llegan con una idea del docente, una mirada del docente que es el que conoce a este grupo en particular, a ese grupo como colectivo a ese niño en particular. ¿No es cierto? Entonces ella piensa, planifica en base a los indicadores y después las carpetas llegan a mi poder, a la dirección, tanto D9 (vicedirectora) como yo, estamos divididas, ella toma un grupo y yo tomo otro grupo entonces después nos mezclamos, socializamos y después nos mezclamos a propósito las carpetas para poder gestar un movimiento y ver distintitas miradas y ahí si nosotras hacemos alguna implicancia en la planificación, siempre desde el acompañamiento y desde buscar nuevas posibilidades, nuevos caminos, entonces cuando llegan las carpetas decimos, mira, sería interesante que puedas pensar muchas otras de estas, como sugerencias, no como una imposición, y de algún forma implicamos en la planificación, porque al sugerir, al gestar teoría y problemas en base a eso, o bibliografía, bajamos con tres libros, trabajó arte y le bajamos tres libros de arte, ya de alguna forma nos implicamos también en la planificación. En la evaluación también. En las miradas que ellas hacen no es única, no es una mirada única, la evaluación es una mirada desde el todo. Acá todo el mundo mira, somos mirados permanentemente y somos evaluados permanentemente. Pero la evaluación está abocada desde el lugar del crecimiento, desde el lugar de poder fortalecer y acompañar, no desde la crítica o toma de juicio ni mucho menos. Entonces yo voy a la sala y digo, mira este vino y me encantó como trabajo tal cosa, tal otra, y eso va en la evaluación. La gente de la cocina dice, mira, come o no come y eso va en la evaluación. El portero dice, mira, cada vez que va al baño hace un desastre con el papel higiénico que se yo que sé cuánto, o sea, cada uno que tenga incumbencia y que habita este espacio educativo tiene la habilitación para poder tomar la palabra frente a la

evaluación, o sea, se acerca al docente y expresa su opinión y eso enriquece las evaluaciones. Porque una de las cosas que queremos es romper con la estructura de la evaluación con una única mirada. Que no sirve para nada porque es plenamente subjetiva, entonces las evaluaciones son construidas y reconstruidas en colectivo. Es más, después en plenaria se ponen en tela de juicio, se abren un montón de cuestiones que tienen que ver con las evaluaciones y se va dando una vuelta porque las mismas compañeras implican en las evaluaciones del compañero en base a lo que observan en el patio, las actividades que comparten... (...) las miradas son múltiples y en base a las miradas múltiples se escribe la narrativa de ese niño en particular. Que no es fácil, porque lleva mucho más tiempo que escribir una evaluación desde una sola mirada, pero bueno, creo que en este jardín tratamos de romper por lo menos con las estructuras habitadas y por haber a fin de flexibilizar pensares y poder sacarnos también del lugar de, porque sin querer, a veces uno puede generar supuestos, que son plenamente subjetivos. En la construcción intersubjetiva los supuestos van a surgir y los imaginarios también, entonces ¿Cómo hacemos para poder romper con estos supuestos y estos imaginarios? Es desde la mirada del otro, desde el cuestionamiento del otro que te hace también ver, otro punto de vista en base al mismo objeto. Lo hacemos con los chicos cuando decimos, a ver, dibuje un objeto mirando hacia acá, subimos al primer piso entonces ahora dibújenlo mirando hacia arriba, entonces todo eso, las múltiples formas de mirar, tratamos de ponerlas en juego en la evaluación, que a veces no es fácil. Las planificaciones también, las planificaciones, lo que le pedimos a las chicas, es que por favor que no tenga una única, un bagaje de actividades, viste un (gesto con la mano de gran cantidad) sino que tenga muchas posibilidades. Porque no todos los niños les gusta o aprenden de la misma manera. La multiplicidad de lenguajes tiene que estar instalada y tiene que ser visible en la planificación, (...), los caminos diferentes también, por más que sean pequeños. Siempre tiene que haber opción 1, opción 2, opción 3, porque son, a ver, obviamente enmarcado en el contenido que ese docente quiere gestar al interior de la sala, pero si varias posibilidades, porque cada uno va a elegir su propio camino. Aquel que es más, acorde a sus intereses y sus necesidades, eso tiene que estar implementado dentro de las planificaciones.

N: bueno, ahora vamos a profundizar un poco, pero siempre desde tu experiencia y de lo que vos consideres. ¿Cuáles crees que son las pautas del desarrollo esperables en los niños y niñas de tres años?

D4: esperables, esperables... es tan difícil decir esperables. Nosotros lo que queremos más que nada... Para nosotros los chicos de tres años son como los adolescentes del jardín, porque ya vienen con un proceso, ya vienen desde sala de bebés, no podés comparar nunca una sala de tres de una escuela a la que recién ingresan con un niño

que ya trae un recorrido institucional, los nuestros son como los adolescentes, son los pequeños y están mirando hacia los grandes, es una cosa así medio, son los rebeldes, los que te cuestionan, los que ponen el no, los que te frenan. Son los que generan un poco esto de la resistencia, propia de la do(...) pero bueno. Lo que nosotros fortalecemos y consideramos más allá del desarrollo en sí y todo lo que vos puedas(...) es que de una dependencia absoluta el niño pueda generar progresión autónoma, o sea, que sea con mayor autonomía cada vez, entonces que esa autonomía vaya progresando y que pueda el de alguna forma, y desde sus propios medios, dar respuestas a sus intereses y a sus necesidades buscando estrategias de acción. Para nosotros ahí, el docente ya tiene que ser un acompañante, un andamiaje, un mediador de cultura, un presentador de nuevos horizontes y demás, pero no el que gesta y el que hace. Ya el que acompaña, el que sostiene, el que genera nuevas posibilidades, el que tira de la cuerda del desarrollo, por lo tanto, lo que nosotros queremos es que los niños de tres vayan, viste que siempre dicen, se vayan independizando, bueno lo que queremos en realidad es que vaya generando mayor autonomía, vaya progresando en esa autonomía. Que pueda conocerse, que pueda establecer cuáles son... pueda entenderse en sus sentires, en lo que siente, en lo que quiere. Que pueda tener capacidad de elección, la capacidad de elección va a ser incipiente, lo que va a hacer, nosotros lo que queremos es que se instale en ese lugar de la... en el camino este de poder elegir y debatir y fundamentar. Para eso tiene que conocerse, tener autoconocimiento y conocimiento con el otro, establecer criterios de encuentros, de poder compartir, que tenga que ver con los valores con la empatía, con la diferencia, la diversidad, el convivir, esto para nosotros es lo más importante, que pueda establecer criterios y acuerdos de convivencia. Ellos vienen de una sala de dos, donde esto ya lo vienen trabajando, pero en sala de tres ya se va reforzando, porque nosotros en realidad en sala de dos, las docentes están mucho más cuerpo a cuerpo, ahora lo que nosotros queremos en sala de tres es que esa docente se aleje un poquito para sostener y que él pueda establecer sus propios valores, acordar con el compañero y generar esto del convivir plenamente desde el respeto en la particularidad y en la diversidad. Y sí con mayor autonomía, cada vez más. En todo aspecto, desde el lenguaje, desde la motricidad, control de esfínteres, ya control de esfínteres tendría que estar resuelto o por lo menos en una situación de resolverse, este año es un año un poco particular en esa sala, pero bueno, nosotros no nos paramos en encajonar en lo que debería hacer un niño de tres años, sino en, en su recorrido particular. En su historia, en su narrativa de vida, de cada uno en forma particular. En base a esa narrativa de vida, sostener y acompañar para que él pueda ir progresando, y pueda ir generando nuevas experiencias y pueda ir aprendiendo. Es diverso y es difícil porque son todos diferentes, pero aun así no podemos encajonar "sala de tres tendría que ser tal cosa y tener tal otra"

no, porque hoy por hoy estaríamos invadiendo esto de la inclusión, de que somos todos diferentes. Somos un proceso en construcción permanente intersubjetivándonos y ellos están en plena intersubjetivación, de construirse como sujeto, como ser, con un montón de cuestiones, con un bagaje de experiencias, un bagaje de sentimientos, empiezan a generarse muchas cuestiones que tienen que ver con la sexualidad, se empiezan a jugar muchas otras cosas que nos atraviesan y son naturales, y que forman parte de nuestro propio ser. Y bueno, entonces nosotros lo que hacemos es acompañar, sostener e ir permitiéndole que él pueda progresar en todos los aspectos de del desarrollo como si querés decirle, a fin de que pueda ir progresando en sus tiempos, con sus propios tiempos y habilitaciones, porque nosotros podemos habilitar, pero él se habilita también. Entonces nosotros necesitamos que él se vaya habilitando, que vaya gestando esa autonomía personal con otro y consigo mismo, eso es fundamental.

N: Bien. ¿Existen signos que te llamen la atención acerca de que algo “no iría bien” en el desarrollo y/o en el aprendizaje?

D4: y (...) signos siempre hay. A ver, signos (...) digo, hay señales. Hay formas de poder establecer criterios, (...), a ver. Más allá de que nosotros no queremos encajonarlo dentro de una edad etaria por decirlo de una forma, el niño se va expresando y va expresando con su cuerpo, o con su palabra, o con diferentes formas, su, su, aquello que necesite o requiere. (...) evidentemente en la convivencia misma de la pluralidad, uno va viendo que hay ciertas cuestiones que señalen o llamados de atención que nos implica una mirada más focalizada. Porque no, a lo mejor porque no puede establecer una conversación fluida, porque no puede... pero a nosotros eso no nos implica el lugar de la imposibilidad, a ver, eso es diferente, por eso yo no quiero decirlo desde ese lugar, de imposibilidad. Es una señal que nos dice que tenemos que fortalecer ese campo, nada más. No es que es una señal que nos dice que el pibe está limitado a hablar y lo encajonamos y decimos, bueno este es el que no habla, este es el que no, este el que pega, este es el que, no. Porque la idea, es romper con esos estereotipos, esos carteles que dejan huellas para toda la vida, porque un pibe con huella, un pibe con cartel, no se lo sacas más. Y entonces, va a pasar al otro año y van a decir, uh a mí me va a tocar, me toca el que pega, me toca el que muerde, me toca no, no. Porque en realidad no tiene sentido eso, morder, pegar y demás, son parte misma de la convivencia, la convivencia es compleja y establece un vínculo con el otro, implica muchas cuestiones que nosotros como adultos pensamos que lo tenemos armado y en realidad tampoco lo tenemos armado, porque desde la violencia simbólica, desde la mirada, desde la postura y demás, también es una forma de gestar una diferencia o una violencia. Digo, a ver, lo que nosotros queremos es no encajonar no estigmatizar, nuestra idea es acompañar, cada uno tiene un tiempo. Evidentemente, si a los tres años, a los cuatro, todavía sigue usando pañales, es una

señal de que el necesita un acompañamiento mayor, evidentemente. Si a los cuatro años no puede conversar, no puede establecer un diálogo, evidentemente el necesita un acompañamiento, o sea, eso lo vamos viendo en el camino, pero sin estigmatizar. Y si son señales que nos abren los ojos y nos permiten mirar un poquito más, con detenimiento y a lo mejor necesita de algún refuerzo de algún profesional, porque vamos a ser sinceros, a ver, nosotros somos docentes...

Ingresar D9 vicedirectora.

N: Claro, eso te iba a preguntar... ¿Cuándo surgen estos signos que es lo que hacen? ¿A quién recurren? ¿A algún otro tipo de institución?

D4: sobre todo la familia, la familia es nuestro sostén, nosotros coparticipamos. ¿Qué quiere decir? Que trabajamos junto a ellos, ambos tenemos esa función que es garantizar la educación del niño y ambas desde su lugar, la escuela desde la educación y la crianza y la familia desde la crianza, pero desde otro lugar, de lo que es el saber popular, de los valores prioritarios de familia y demás. Son dos cosas diferentes, pero se tienen que acordar. Tiene que haber puntos de acuerdo compartidos que nos permitan caminar juntos. Ante todo la familia. La familia en un clima de respeto, de sostén, de acompañamiento, preguntarle si ellas pueden observar o pueden vivenciar algo en el devenir de su casa que sea similar o que le haya llamado la atención. (...), las entrevistas, los diálogos permanentes, de las conversaciones de bienvenida y despedida también son importantes para poder decir mira, hoy me pasó esto ¿podemos conversarlo? ¿Vos como lo ves? Esas conversaciones esporádicas, esas respuestas así al pasar. O viene una mamá y te dice, mirá, me pasa esto, esos que son potenciales son insumos potenciales para nosotros para poder contextualizar y ubicar a ese niño en un lugar y en un tiempo y en una situación particular, porque cada niño tiene historias de vida totalmente diferentes, entonces a veces no nos podemos poner en el lugar en la mirada del saber absoluto de que a ese niño le falta o le pasa algo, tenemos que tener una mirada comprensiva, ¿Qué quiere decir eso? A ver que le está pasando en su familia, que ve la familia, como acompaña y entonces en base a una conversación y un diálogo, que no deja de ser un diálogo, sin parecernos a los policías con esas preguntas inquisidoras, no nada que ver, es un diálogo donde nosotros les contamos un poco lo que podemos ver y vivir al interior del jardín y ver que nos pueden ir diciendo ellos, y en ese diálogo van surgiendo un montón de cosas. El diálogo es respetuoso, en un clima realmente empático, donde la mirada es contemplativa, las cosas donde el vínculo se ha forjado y es fuerte, las cosas van saliendo. Si vos no sos, si no hay confianza, si no hay vínculo, evidentemente te pueden mentir y de eso no sale nada, entonces hablamos con la familia y juntos decimos bueno, a ver, ¿podremos buscar otras posibilidades? Ver otras formas de interactuar, ¿Qué les parece a ustedes? Entonces ellos empiezan a gestar muchas cosas, que se yo,

y se preguntan ¿y si lo llevo a un deporte? Entonces probamos, bueno a ver, ¿Qué deportes hay cerca de tu casa? ¿Cuáles son los clubes que tenés?, bueno si eso no va dando resultado, bueno a ver, ¿a vos te parece que realmente?, a nosotros nos parece que el realmente necesita otro acompañamiento, externo, algo que no podemos brindarle nosotros desde nuestro lugar de docentes, a lo mejor, ¿a vos que te parece?, ¿lo llevaste al pediatra? ¿Qué te dijo el pediatra? Nunca mandamos a un profesional directamente, siempre lo mandamos al pediatra y al pediatra le pedimos que por favor sea quien lo mire. Pero va la familia con una idea al pediatra, no va el “te lo traigo para un control” va con la idea, “la escuela me dijo esto, le llama la atención esta actitud” y el pediatra generalmente cuando empieza a hablar con la madre y le dice lo que la maestra dijo y demás, eso gesta una interconsulta con un profesional y lo va derivando. Nosotros no derivamos directamente. Si al pediatra, y el pediatra que es el médico destinado que para eso estudio lo derive a donde corresponda.

Habla D9 vicedirectora

D9: ¿puedo agregar una cosita?

D4: Dale.

D9: Que solamente en algunos casos puntuales donde no se lograron acuerdos con la familia o la familia no acompañó, o donde hay un conflicto con la familia, y sospechamos que a lo mejor puede haber una situación de vulnerabilidad, en esos casos solamente, son derivados después, cuando no se logró un acuerdo con la familia, al equipo socioeducativo.

D4: si, el equipo socioeducativo del ministerio de educación es un poco, no es más el lugar de este no así del malo, sino que acompaña a las familias en las situaciones que no pueden resolver, o a las instituciones educativas, pero generalmente no llegamos al socioeducativo.

D9: No, no llegamos. Casi nunca.

D4: pero el socioeducativo está. Está ahí por las dudas. Por ejemplo, hemos derivado al socioeducativo a una nena por inasistencia. Había una nena en sala de 5 que estaba faltando y no sabíamos porque, no nos pudimos comunicar telefónicamente con la familia, fuimos a la casa, no los pudimos encontrar, entonces bueno, eso es vulnerabilidad del derecho a su educación, entonces tuvimos que hacer la intervención al socioeducativo para que ellos vean las posibilidades para que esa niña vuelva a la escuela, sea a esta o a cualquier otra escuela en realidad, no volvió a esta escuela porque le quedaba lejos, pero volvió a otra escuela, no importa pero garantizamos el derecho a esa niña, y en caso de abuso, o donde se implican adultos representativos que...

D9: Alguna denuncia de algún familiar

D4: Claro, alguna denuncia. El socioeducativo está para acompañar esos momentos. Pero generalmente la familia, igual la familia tiene que estar al tanto de que nosotros hacemos la derivación al socioeducativo por respeto. No es una cuestión así a escondidas para que se resuelva. No, no, ya salimos de ese ámbito gracias a Dios estamos en otro lugar así que bueno, se le explica a la familia porqué el socioeducativo y para qué el socioeducativo, o sea para que también entiendan que no es así una cuestión de denuncia y demás, sino que es un acompañamiento externo y a lo mejor pueden buscarle otra vuelta porque ellos a lo mejor tienen otros canales y pueden generarle a lo mejor otras cuestiones a ellos que serían interesantes para poder acompañar a ese niño, pero no, generalmente, salvo que hemos tenido un caso de un nene autista que la madre no pudo observar, se negaba a ver la situación de su hijo. Nosotros desde la sala de dos le estábamos diciendo y ella recién en sala de cinco ella reconoce que su hijo, este, que su hijo tenía ciertas situaciones complicadas y logramos que vaya al médico y evidentemente bueno, después tuvo su acompañamiento. Pero a veces lleva un proceso del tiempo de la gente poder decir de su hijo, por eso cuando alguien te dice, hay que ser muy respetuosos, porque estamos hablando de su hijo de su, a ver, es su esencia, es su sangre, es su trascendencia, entonces tenemos que ser muy respetuosos cuando hablamos con ellos, sobre todo sostenerles las miradas y con todo el respeto del mundo y ponernos en lugar, porque nosotros también nos pasan esas cosas, de que no somos ajenos a ellos, a nosotros también nos pasa como padres, como madres, en situaciones similares. Nosotros estamos acá no solamente para decirles “tu hijo es o no hace tal cosa”, al contrario, estamos acá para sostener. Esa es nuestra función, acompañar y sostener trayectorias escolares saludables, por lo tanto, si vemos que algo no está gestando esto de lo saludable entonces tenemos que de alguna manera implicarnos (...) y desde el respeto. Siempre hemos tenido muy buenos resultados, pero te vuelvo a repetir para que esto suceda y de la mejor manera, ante todo la confianza, absoluta y plena entre ambas partes y en base a la confianza se puede seguir caminando, el vínculo se fortalece y cuando yo te hablo no te hablo desde el lugar de la directora de la escuela, sino que te estoy hablando desde este lugar para acompañarte. Los equipos cuando hacen las reuniones estamos nosotras, o esta D9 o estoy yo, o estamos las dos, más las docentes y el padre nunca lo toma como algo invasivo, porque en realidad tenemos como un recorrido ya gestado, eso es importante, la confianza es fundamental, que ellos sepan quienes somos cada uno y que ellos sepan nuestra intención de la reunión, ser muy claros con cuál es la intención de la reunión. Entonces eso también devela o rompe cualquier imaginario que se pueda haber hecho la familia en la convocatoria.

N: Bien. ¿Qué profesionales y/o instituciones consideras que trabajan para la prevención de necesidades especiales y dificultades de aprendizaje?

D4: uh, (ríe). ¿Instituciones? Creo que todas las instituciones que trabajan para. A ver, nosotros somos, todas las instituciones somos garantes de derechos, que de una manera u otra trabajamos para el desarrollo de los niños. (...) En algunos momentos se nos queman los papeles porque trasciende nuestro campo y tenemos que hacer articulaciones con otras instituciones. La institución escuela, escuela jardín, escuela primaria, la que sea, escuela en sí, es el lugar donde se visibilizan muchas situaciones de conflictividad y uno se relaciona con las familias. Como garante, ¿Qué tengo que hacer? Sostener y acompañar y hacer las adaptaciones curriculares que sean pertinentes con el profesional que es el que me va a ir marcando este camino a seguir en un trabajo compartido, evidentemente porque yo tengo el contenido y vos me tenés otra mirada, entonces desde la mirada de él. Entonces, la familia, los pediatras, los profesionales que pueden ser psicólogos, psicopedagogos, los que vos consideres, la escuela especial, con la cual también siempre articulamos que también tiene un equipo interdisciplinario que nos permite mirar. Muchas veces vienen, miran, acompañan, hacen la evaluación y nos van dando su propia mirada. Todas las instituciones creo. El estado, el estado es magno, tendría que responder a todas esas situaciones. (...) Minoridad, creo que todas las instituciones apuntamos a esto del desarrollo y del cuidado por las infancias. Lo que sí, tenemos que trabajar evidentemente en red, sostenernos, articular, coordinar, negociar, para gestar un camino compartido, un discurso compartido, cada uno desde su especificidad. Nosotros que nos pasa, tiene un fonoaudiólogo, un psicólogo, una psicopedagoga, que nos pasa evidentemente. Entonces que hacemos, lo primero que hacemos es agarrar el teléfono y primero a la madre decirle, mira lo queremos llamar. Cazamos el teléfono y decimos hola, mi nombre es tal, soy la docente del niño tal al cual vos atendes en tu consultorio, necesitamos que te acerques o nosotros nos acercamos, necesitamos que nos conozcas, necesitamos que escuches nuestra voz y queremos escucharte a vos para gestar acciones compartidas, tu mirada me va a permitir a mi guiar mi camino, entonces, nosotros, para que vos me guíes, no es una agenda así de "bueno, ahora hace" no. Necesitamos que nos conozcas, que escuches como trabajamos, como establecemos los criterios a la hora de la cotidianeidad institucional, porque a lo mejor, ahí está el quiebre, no en el niño. A lo mejor, somos nosotros los que de alguna manera estamos gestando esto, entonces bueno, escuchanos como nosotras trabajamos, como somos, cual es nuestro posicionamiento, cual es nuestra idea, cual es nuestra visión, y a lo mejor en base a eso escuchar a la profesional y generar acuerdos, entonces ellas que hacen, bueno a ver, me parece interesante lo que estamos haciendo, sigamos haciendo acá, fortalecemos este camino, fortalecemos aquel, y demás, y este trabajo compartido y en red es el que vamos tratando de gestar día a día con todos los profesionales con los cuales nuestros niños articulan. Igual, de todas maneras, en el jardín como veras, hay

flexibilidad de tiempos y espacios, está pensado desde ese lugar. No todo el mundo tiene las mismas cap(...) La misma temporalidad, hay niños que necesitan, sobre todo en sala de tres fijate, que hay niños que necesitan airear, respirar, gestar otro movimiento, salir, volver. Nos ha pasado que hay niños que realmente por su particularidad y demás, necesitaban romper con esa estructura, salir al patio tomar aire cinco minutos y volver, eso está permitido dentro del jardín, porque de alguna forma y la gente que está en el jardín, los porteros, docentes, asistentes escolares de la cocina, todo el mundo sabe que ese niño puede necesitar eso entonces lo acompañan, no lo dejan solo. Lo acompañamos, cuando toma aire, nos ha pasado muchas veces, hay una nena en sala de tres por ejemplo que ella necesitaba venir arriba “yo me voy arriba con D4” bueno, se le permitía eso. Ella venía, se quedaba un rato, conversábamos, y al rato me decía “ya estoy, volvemos” bueno, listo, eso está permitido porque tiene que ver con sus tiempos, está en pleno proceso, se está reconstruyendo como sujeto y a veces algunas situaciones nos agobian. No todo el mundo tenemos los mismos tiempos los mismos espacios, entonces bueno, necesitamos tomar aire y volver. Esa flexibilidad acá se permite. Igual que los espacios. Se permite habilitarse que se vaya a otro espacio, a otra sala y volver, porque de alguna forma él se está autorregulando, esa autorregulación para nosotros es recontra importante, cuando dijo “bueno, ya está”, nos da pautas de que él está buscando sus propios tiempos y formas, sus propias estrategias para convivir y vivir en este compartir diverso, entonces, dice “ya está, listo” entonces vuelvo y eso me da pauta de que en realidad no es que me fui porque no tenía ganas de estar, me fui porque realmente necesitaba alejarme un ratito y ahora ya estoy bien me puedo volver. Para nosotros eso es re importante y siempre se trabaja con la familia, que la familia entienda porque se va de la sala y vuelve, porque después en realidad cuando vos, se va, llega a la casa y dice, estuve con ..., y ¿Qué te paso, que hiciste?, entonces bueno. Ellos tienen que saber porque pueden salir de la sala y volver. A ver, me fui. Articulaciones diversas con todas las personas y profesionales que quieran apostar y acompañar lo que es las diferencias y la inclusión con relación a la diversidad.

N: Perfecto. En la actividad diaria del Nivel Inicial: ¿Cómo se podrían prevenir las necesidades especiales y dificultades de aprendizaje? Como lo consideras vos...

D4: ¿Prevenir necesidades especiales?

N: y dificultades de aprendizaje.

D4: a ver, (...) nosotros tratamos de establecer praxis con justicia curricular, que implica esto, que pueda ofrecer igualdad de oportunidades dentro de la diversidad de múltiples lenguajes y de las particularidades de cada uno, por lo tanto, para no homogeneizar necesitamos gestar ese tipo de praxis, eso es prevenir. O sea, no homogenizo, que tengo que hacer, valorar la diversidad, enriquecerme, no entender a la diversidad. Una palabra

que tanto se escucha, atender a la diversidad, como si estuvieras atendiendo no sé, no sé a qué. Atender a la diversidad no es solamente (...) la diversidad es parte de la vida misma, y la inclusión es parte de la diversidad, por lo tanto, no tendríamos ni que hablar de inclusión porque es un concepto que está incluido dentro de la diversidad (...) Pero, evidentemente como sociedad estamos en un proceso de reestructuración de un montón de cuestiones. Creo que estamos en un camino bastante importante auto reflexivo y demás, que permite bueno, mirar diferente, pero bueno estamos formados de un lugar (...) Cuando yo me forme era “el perfil del niño” a ver, el perfil, o sea, y hoy no hablamos de eso, ya no hablamos de infancia y hablamos de infancias. Hoy tenemos una ley que sostiene, las leyes se van modificando también en función a como se va modificando la sociedad y como se va gestando el pensamiento y la forma de pensar (...) de ver el mundo, a ver, porque con un tiempo más lento, porque las transformaciones son mucho más rápidas de lo que después la ley, la normativa se establece...

N: Tal cual.

D4: Pero, de alguna manera surgen y parten desde esta construcción de transformación. La ley nacional de hoy de educación es la ley que teníamos en mil cuatro, o sea, todo se fue modificando. Entonces, bueno, nosotros que hacemos. Primero y ante todo como colectivo institucional establecemos criterios de metareflexión. A ver, en las plenarios, reflexionamos acerca de todo. No solamente de lo que nos pasa sino de las propias categorías, porque a veces pensamos que sabemos, o que entendemos o que nos ubicamos cuando en realidad estamos atravesados, porque todos estamos atravesados, por cuestiones que tienen, que trascienden esto y que tienen que ver con esto que te vuelvo a decir de las construcciones subjetivas, los supuestos, los imaginarios, aquello que creo que debe ser, o aquello que creo que estoy viendo, o aquello que, y bueno, todos los temores propios del sujeto, los tabúes, las coerciones, como todos fuimos educados, que es lo que tu familia transmitió. Todo eso se, somos un cúmulo de cosas, un bagaje sociocultural histórico como sujetos y bueno eso sale, nos sale. Entonces lo que tenemos que hacer es un trabajo con nosotros mismos, auto evaluativo, a ver, donde estoy parado, que es lo que creo, cual es mi posicionamiento ideológico, y para eso se tiene que entrar a instancias reflexivas colectivas. Nosotros usamos mucho las plenarios para hacer eso. Trabajo mucho el tema de la diversidad, de la inclusión. Categorías. Simplemente categorías con preguntas, y cuestionarnos y preguntarnos acerca de eso. Porque cuando vos te cuestionas y te preguntas, te estás interpelando, y el interpelarte te genera a vos una reflexión, es decir, puta, ¿dónde estoy parada?, ¿que estoy haciendo?, ¿qué estoy diciendo? Porque digo una cosa con el discurso y en realidad estoy haciendo otra que también es una cuestión. Entonces, bueno, esto del aprendizaje colectivo, escuchar las ciencias del otro, la empatía es fundamental. Entender las vivencias de ese

otro que hace lo que hace o dice lo que dice, eso es un trabajo institucional que te posiciona como colectivo y como garante de derechos. Después, las prácticas tienen que ser inclusivas, tienen que ser integrales, tienen que responder a la multiplicidad de lenguajes, tienen que prever un montón de caminos, ahí también estoy previniendo la homogeneización. En cuanto a la parte de la (...) y la institución se tiene que armar pensando en el colectivo, como plural, no puedo pensar en un niño tengo que pensar en todos, desde el mínimo detalle, que tenga flexibilidad de tiempos, de espacios, de agrupamientos, que pueda gestar diferentes tipos de articulaciones, que pueda trabajar en red, sostener, todo esto de la familia, de las otras instituciones y demás, también se tiene que pensar en colectivo, no para ese niño en particular solamente, si ese niño, pero yo no puedo pensar en que me va a venir o como puedo prevenir, tengo que ya ir caminando. Entonces las instituciones tienen que ser inclusivas, que quiero decir, esto vuelvo a decirte, ser flexible, ser abierta, generar confianza, vínculos con la familia, que en realidad es el sostén para después seguir trabajando juntos, si nosotros no gestamos eso, no podemos trabajar juntos, entonces también es prevenir de alguna forma. Establecer criterios y acuerdos institucionales, que nosotros le decimos reglamento interno, frente a determinadas cuestiones que es cuidar. Cuando el niño falta más de tres días seguidos llamar por teléfono y que el padre vuelva con un certificado del médico, que nos permita a nosotros saber que está pasando con ese niño, porque está faltando, y eso también es cuidar. Establecer un criterio de reglamento aunque parezca hasta estricto a veces. Pero en realidad una de las cosas que tanto preguntamos en la escuela abierta acerca de la reglamentación, que le hicimos una pregunta a la familia, ellos consideran a eso como un cuidado, y es verdad, si ellos lo vivencian como un cuidado, en realidad de alguna forma estamos cumpliendo con lo que tenemos que cumplir, no lo ven como algo impuesto, lo vivencian como un cuidado y eso para nosotros es re importante, porque, (...) a ver, pensarnos como (...) ¿Qué otra cosa? Prevenir. ¿Qué más puedo decirte? Las evaluaciones, las miradas, ser cautelosos a la hora de mirar, a la hora de comunicar, eso es prevenir. Porque si yo a un padre le digo, (...) tu hijo, es un maleducado, tu hijo vive pegándole a todo el mundo, tu hijo, tu hijo, tu hijo, el padre se crea una imagen de ese hijo más allá de que diga, “no porque, si mi hijo es un santo, ¿porque la escuela dice eso?” “no, si nada que ver” o la madre te dice, “lo saca del padre”, el padre te dice “es de la madre” viste esas cosas que vienen así medio locas, y hasta graciosas, y vos decís, bueno... eso también es cuidar porque si yo al padre le digo, “tu hijo tal cosa”, no lo estoy cuidando a ese niño, no lo estoy acompañando, lo estoy marcando. Entonces, el discurso, el generar acuerdos institucionales de cómo decir las cosas y bajo qué clima, es también cuidarlos, es otra forma de cuidar.

N: Bueno, vos mencionaste muchas veces durante tu discurso las relaciones con la familia. Nosotras tenemos un eje específico sobre las relaciones que establece la institución con la familia, y bueno, la primera pregunta tiene que ver con que nos puedas contar, según tu experiencia, qué lugar ocupa la familia en el desarrollo y en el aprendizaje de los niños de tres años.

D4: El lugar principal. Es la primera. Y nosotros coparticipamos. Estamos acá para acompañar, para darle una mano, para sostener y en realidad trabajar en forma conjunta, porque la familia tiene un saber que es propio y que se transmite desde su propio lugar. Como familia una sabe cuáles son sus expectativas, cuáles son sus valores, aquello que creemos y transmitimos a nuestros hijos, bajo una forma, una construcción que es propia de la familia y tiene que ver con aquello que creemos que es mejor para nuestros hijos. La escuela lo que hace es capitalizar aquello que la familia dice y hace, no enjuiciar, no tomar en tela de juicio lo que está diciendo sino capitalizarlo como bagaje cultural, eso también es cuidarlo, y de ahí en más potenciarlo y generar nuevos caminos, nuevos horizontes, nuevas formas culturales para que ese niño vaya encontrándose con otras experiencias de historias de vida. Y es un trabajo compartido y coparticipado. Coparticipar no significa que la familia venga haga un dibujo, un trabajo en particular o sea participe de un acto o haga una obra de teatro, a ver, coparticipar implica, generar acuerdos, comunicación fluida, que ellos son tanto constructores del devenir, del día a día de la institución educativa, las escuelas no se hacen con los docentes o los asistentes escolares, las escuelas se hacen en comunidad, y la familia, hace escuela. Ellos tienen que saber que son constructores de los espacios públicos, entonces bueno, desde ese lugar de protagonismo, trabajar en forma coordinada y coparticipada implica establecer criterios acerca de no, a ver, no de que tengo que enseñarle al pibe, pero si, a ver, criterios de acompañamiento mutuo. Decir en la familia "mira, me parece que tal vez ustedes en casa podrían establecer determinada actividad", o le mandamos un "mirá, nos gustaría que ustedes puedan establecer este camino, o fortalecer este discurso, o este libro, trabajar más desde la literatura o bla bla bla" pero no desde el lugar de la deuda o de lo que le falta, siempre del lugar del acompañamiento, nosotros sostenemos y ellos nos sostienen. Nosotros estamos gracias, digamos, la escuela está por los niños, y los niños vienen de la mano de la familia, y la escuela responde a las expectativas de las familias de su comunidad, para eso es nuestro contrato fundacional, más allá de que respondemos a establecer las trayectorias escolares de los niños ¿no?, pero bueno, nunca ajeno.

N: Entonces digamos, se convoca a la familia desde la institución.

D4: Permanentemente.

N: ¿En qué oportunidades?

D4: La familia está adentro de la escuela, no se convoca. La recorre, la habita, la construye. Los padres acompañan hasta la sala, dejan su mochila, hablan con la maestra, dicen ideas. La asociación cooperadora que es un poco la mediadora de la familia en relación a las necesidades se convoca con la asociación cooperadora y dicen, nos parece esto, podríamos cambiar esto, podríamos hacer eso. Las maestras tienen que comunicar qué cosas están planificando, cuales son los proyectos al interior de la sala para implicarlos a ellos también, y entonces se los invita no solo a participar de una entrevista, o de una actividad en sí, sino que se los invita a ser parte de la planificación misma, de que puedan gestar ideas y de que puedan ir viendo otras posibilidades. La evaluación, ellos evalúan. Evalúan al docente, nos evalúan a nosotros, permanentemente, por medio de las preguntas que les hacemos a fin de generar en las familias debates y respuestas para poder seguir creciendo, o sea que es fluida la participación y la comunicación con las familias al interior de una escuela, no es solamente una reunión. Se auto convocan, forman parte de proyectos institucionales, hay un proyecto institucional que se llama “Arte bla bla bla” más largo el título que no sé qué, eso se comunicó a las familias, y las familias son parte de ese proyecto gestan ideas y construyen y deconstruyen en base a cuáles son los objetivos y propósitos del proyecto, se auto convocan y vienen y dicen vamos a hacer una obra de teatro para tal cosa, perfecto, entonces flexibilizamos tiempo, ¿Dónde?, ¿Cuándo?, ¿Qué? , entonces ellos hacen escuela junto con nosotros, están permanentemente acá adentro (se ríe). A veces nos cuesta porque por sus horarios, ellos trabajan en el turno mañana como trabajamos nosotros, y pensamos que a veces es una limitación. Pero en realidad no es una limitación porque se reúnen los sábados, tienen grupos de WhatsApp se comunican permanentemente, generan cosas al interior, cambios. Hay un libro en deambuladores que es maravilloso, que se reunió toda la sala en una casa para la construcción de un libro, y que eso no es fácil tampoco, que todos vayan, y las voces de cada uno las podés escuchar y están todas las familias en esas voces, y decís, uy, es verdad, estuvieron todas...

-ingresa D10 (docente en tareas especiales).

D4: (...) Entonces bueno, ellos viven permanentemente creando cosas para el jardín, nosotros también los vivimos convocando para todo ¿o no D10? Pobres...

D10: Si, ahora estamos organizando una (...) hicimos una encuesta para ver cuáles eran los cuentos tradicionales más leídos en las infancias de los padres y con uno de los cuentos armamos una obrita nosotros y con el otro vamos a hacer una con los padres la vamos a hacer para fin de año.

D4: ellos permanentemente están acá adentro de la sala, se organizan en su vida, en sus trabajos para ser parte de la institución, aquellos que trabajan en el turno mañana no,

después hay otros que tienen más flexibilidad con sus horarios particulares y pueden generar más flexibilidad, pero viven acá adentro la verdad...

N: bueno, justamente la pregunta que sigue tenía que ver con el hecho de si la familia recurre a la institución y en que situaciones lo hacen, pero por lo que me contás, algo se ve...

D4: La familia fluye. Es parte de la institución misma. O sea, la institución no somos los docentes, somos todos, la familia es parte. Si a veces recurren cuando hay una situación que ellos creen que no pueden resolver. Nos ha pasado que mucha gente se ha acercado y ha planteado por ejemplo, "no puedo poner límites", y bueno, uno piensa, si yo tuviera la receta no tendría problemas con mi hija, pero bueno, lo que podemos hacer es establecer criterios compartidos, nosotros desde el jardín hacemos esto para límites, podríamos a ver un poco replicar ¿a vos que te parece? Acá han venido en situaciones familias a comentarnos situaciones que ellos no pueden resolver y tienen que ver con la confianza misma, porque yo creo que si no hubiéramos generado esa confianza, no se hubiera acercado tan libremente a decir "(...), mira, no puedo con esto, no lo puedo, no puedo" había uno que me causo gracia... "no puedo establecer mis horarios, entonces no puedo establecer los horarios de mi hijo" bueno, hay cosas que trascienden ya nuestro poder, pero bueno, lo que si siempre hay diálogo, el humor está instalado permanentemente en el jardín, hay muy buena... el humor para nosotros es fundamental, porque genera otro tipo de... desestructura, ubica de otra forma la persona, y bueno. En base a eso vamos construyendo y vamos haciendo juntos, como siempre, no tenemos respuestas completas, no tenemos respuestas firmes, no tenemos una respuesta que nos diga, uy con esto lo vas a resolver, lo que tenemos son simplemente posibilidades, sugerencias, si va dando resultado, vamos por ahí, y si no, bueno, volvamos, cambiemos, a ver qué podemos hacer. Pero no estamos nunca en el lugar de saber absoluto, es imposible, no podemos nosotros con nuestras propias vidas, nuestras propias familias, qué consejo podemos darle al otro frente a esta construcción. Nadie te enseñó a ser padre, ni madre, ni mucho menos, es muy difícil y por eso hay que ponerse en el lugar del otro. Ponerse en el zapato del otro implica que a lo mejor esa situación "no vino con el pañal limpio, vino todo sucio" "la madre no le cambio el pañal antes de venir", y qué sé yo, qué sé cuánto, no nos tenemos que ubicar en ese lugar, no podemos ubicarnos en ese lugar porque a lo mejor la mamá no pasó buena noche, porque algo mejor en esa casa está pasando algo que no le permite reestructurar sus tiempos y sus espacios, que está superada en un montón de cuestiones entonces, tenemos que escuchar. Tenemos que tener una escucha comprensiva, atenta. Entonces muchas veces, ponemos las orejas, siempre ponemos las orejas, y somos muy cautelosos en eso y dejamos que fluya

la palabra, no la obturamos, que diga todo lo que tenga que decir, y en base a eso, después vamos construyendo.

N: Bien, ahora vienen unas preguntas que tienen que ver más con el marco normativo: ¿Cuál es el marco legal que rige el accionar de esta institución?

D4: ¡Uy! (risas) todas las normativas que nos rigen a todas las instituciones: la ley de educación nacional y provincial, las declaraciones de los niños y las niñas, los derechos de los niños y las niñas, todas aquellas (...) la educación sexual integral, (...) la ley de la discapacidad también, los decretos de inclusión... todos esos marcos teóricos, las leyes, decretos, normativas que están en el sistema y de alguna manera se han construido, supuestamente, para sostener y gestar la inclusión y todo lo demás en las instituciones. O sea, las leyes todas, hasta la constitución nacional, mirá con eso te digo todo (risa). (...) después si tenemos la especificidad como jardín maternal en base al N.A.P. más todas las leyes que existen, que son compartidas y demás, tenemos nuestras propias formas. Nuestro diseño está en construcción, pero aun así tenemos un diseño incipiente y caduco que ya es de nivel inicial, pero bueno, ese diseño también nos encuadra... el diseño de ese y los otros diseños, porque como somos de jardín maternal, usamos los diseños de todo el país, para construir aquel que consideremos el más oportuno para esta institución y en este momento, porque no es lo mismo el jardín XXX hoy, que el jardín XXX dentro diez años, que el jardín XXX dentro de quince. Entonces, en base a eso vemos cual es la población con la cual estamos conviviendo y, reestructuramos cuales son las necesidades e intereses de esos niños y desde ahí reestructuramos nuestros propios diseños... nuestros propios planes desde la multiplicidad de cosas. Y, además, tenemos un bagaje larguísimo de pedagogos, psicopedagogos y toda la gente que habla acerca de las infancias y, tiene algo que decir interesante y que parece que es oportuno y tiene que ver con lo que nosotros somos como esencia bueno, también lo copiamos.

N: Bien, ¿y cuáles son los lineamientos que siguen para la planificación de las propuestas o actividades de la institución, de la sala?...

D4: solemos basarnos en los lineamientos curriculares, que son los que de alguna manera nos dan los contenidos y las experiencias, (...) ay no me sale la palabra ahora (risa) (...) los lineamientos de la escuela infantil de nivel inicial, los propósitos generales. Bueno todo eso implica a una contextualización. Nosotros, como te decía, todos esos diseños, todo eso que anda dando vuelta, nosotros lo situamos en territorio. O sea a ver, en base a todo este bagaje, que es lo que sí o si lo que no puede faltar y que es lo que sí o sí tiene más que ver con nuestra población y con lo que nosotros queremos como... (...) Entonces bueno, hacemos una contextualización de todo eso que andan diciendo de diseño de la base del nivel, los propósitos del nivel, de nivel inicial y de primer ciclo,

también ¿no?, porque damos ambos ciclos y... bueno eso va un poco encuadrándonos en ese lugar... no sé, la verdad qué otra cosa decirte (risas).

N: Está bien, bárbaro. ¿Existen relaciones con otras instituciones o profesionales exteriores a la institución?, ¿Qué relaciones establecen?

D4: permanentemente, vivimos relacionándonos con todo el mundo. A ver (...) relaciones con profesionales diversos que atienden a nuestros niños en consultorios, todos. (...) ¿Cómo? A través de comunicación telefónica y después algunas reuniones en donde generamos acuerdos... y después vamos comunicándonos permanentemente... Escuelas, todas las instituciones que quieran articular con nosotros. Actualmente articulamos con dos escuelas primarias, que son a donde van nuestros niños en la sala de cinco (...) articulamos con escuelas de nivel superior, que son los residentes y demás, que de alguna forma tenemos que probar, porque son ellas las que después toman la sala. Articulamos con (...) las escuelas técnicas que nos hicieron las hamacas y nos están haciendo el arenero. Con la escuela técnica XXX, escuela taller que está acá cerca, que nos van a hacer las cunas y, nos van a arreglar las cunas y las sillas de madera. Articulamos con la municipalidad, mucho, en cuanto a urbanos por la huerta... por cuando tenemos que hacer este... proyectos que tienen que ver con la educación vial y demás. Articulamos con la policía en la dormida, campamentos, que son los que nos resguardan y nos cuidan durante toda la noche y los chicos los ven. (...) articulamos con... a ver... con los otros jardines de infantes que nos sostenemos entre nosotros frente a situaciones conflictivas y nos llamamos y decimos: "bueno, ¿cómo lo resolviste?, ¿Cómo lo estás haciendo?" (...) eso es también muy importante, porque de una forma somos miembros de una comunidad... (...), articulamos con (...) bueno con todos los niveles, creo que en realidad articulamos con mucha gente. Después te voy a dar una red, me estoy perdiendo mucha gente, entre acá, el ministerio... (Risas) (...) que se yo, vivimos articulando con todo el mundo. Ósea, existe un problema dentro de la institución, hay algo que resolver, hay algo que nosotros no podemos concretar y demás... bueno, acudimos a alguien que nos pueda dar una mano y generar una acción colaborativa para dar respuesta a esa solución. O sea, nos faltaban hamacas, fuimos a la escuela técnica y nos hicieron las hamacas, nos faltó tal cosa (...), o nos parece (...) un día estábamos dando inclusión, justamente un tema dentro de la categoría de inclusión y estábamos debatiendo y gestionando y ¿Qué hicimos?, nos articulamos con el XXX, que es una escuela... vos ya sabes, es una escuela (...) de niños, jóvenes... de jóvenes, no son niños, son jóvenes... de jóvenes con cierta discapacidad para incluirlos laboralmente. Ellos tienen un gabinete, vino el gabinete, hablamos con ellos, hicimos un montón de inquietudes, ellos nos replantearon otras, (...) fuimos hablando sobre algunas patologías... o sea, cuando hay algo que nos parece que no se sabe o se puede resolver,

gestamos un movimiento con alguien y lo articulamos para poder darle respuesta, ya sea desde lo reflexivo, desde lo material, desde lo que sea, buscamos la red y los atrapamos.

N: bueno, ¿conoces los objetivos que plantea la ley nacional de educación para el nivel inicial?

D4: la ley nacional (...) si, algo (risas)

N: ¿Alguno que puedas mencionar, te acordás alguno?

D4: (...) Off...

N: no es examen (...) es si te acordás...

D4: (...) no (...) te puedo decir más o menos encuadrarla (...) no te lo voy a decir... o sea, lo que ellos quieren que tengamos... a ver si es, si estoy dentro de... garantizar los derechos que implica (...) los derechos de la educación, derecho al aprendizaje (...) y eso implica hacer prácticas inclusivas, la comunicación con las familias, todo lo que venimos diciendo recién... integrales, de calidad. Está encuadrada en la escuela como institución social (...) garante como justicia curricular. No habla de justicia, no menciona... si habla de la justicia curricular..., me quede pensando (risas)..., si lo menciona... bueno en líneas generales así, creo que es algo así, esto del respeto por las particularidades, del derecho del niño, ser respetuoso de eso, de su bagaje cultural, de habilitar la palabra, de la escucha, de que... de que bueno, eso es muy importante, que es un derecho a cumplir (...) bueno creo que era así o se me están mezclando las leyes.

N: está bien. Hay uno de los objetivos de la ley nacional de educación para nivel inicial, que plantea digamos la prevención y atención de necesidades especiales y dificultades de aprendizaje. ¿Consideras que este objetivo está presente en el accionar cotidiano de esta institución? te lo repito si querés, prevención y atención de necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.

D4: prevención y atención de necesidades especiales, a ver volvemos a lo mismo, yo lo cambiaria. A veces en sus discursos dicen una cosa, o quieren decir algo y no lo dicen de la mejor manera posible, pero bueno, no me voy a meter frente al grupo que supuestamente construyo la ley para poder pensarlo. Creo que tampoco está en mí obturarme por un discurso, a ver, una categoría subjetiva, y puede ser que ese discurso, ese título sea para mi subjetivamente inapropiado. Pero bueno, no deja de ser una opinión subjetiva. A ver, vuelvo a repetirte, para mí la atención, las necesidades especiales. Dice. A ver, yo creo que necesidades especiales tenemos todos, todos somos especiales de una manera u otra, todos somos diferentes. Creo que uno de los grandes problemas de la inclusión es cuando vos no te sentís parte de la diferencia, y cuando la ves como a la diferencia por tv, o sea, "son diferentes", "son niños con necesidades especiales", cuando en realidad nosotros somos parte de la diferencia y somos tan diferentes como ellos, dentro de la diversidad. Si yo hablo de diversidad no tendría que

hablar de inclusión porque te vuelvo a repetir, al ser diverso, estaría dentro de eso, la inclusión tendría que estar y la convivencia democrática frente a las particularidades tendría que hacerse de manera natural. Evidentemente, si lo está marcando de esta forma, quiere decir que no es tan natural todavía y estamos en proceso, que también tiene que ver con una historicidad respetable. Creo que la institución sí, es una institución abierta, inclusiva, es una institución que busca permanentemente generar un movimiento frente a eso, gestar esta reflexión permanente para valorar la diversidad no atenderla. Para valorar y acompañar las trayectorias de todos los niños, no solamente las de los niños con necesidades especiales como dice ahí, sino de todos los niños. Necesidades tenemos todos e intereses también. Son diversos, a ver, digo, mi necesidad puede ser tan especial como la del otro...

N: ¿y con respecto a las dificultades de aprendizaje?

D4: y dificultades de aprendizaje, también es otro termino bastante complicado para analizar. Dificultad del aprendizaje, quiere decir que no está (...) si vos me decís tiene dificultad para el aprendizaje, yo creo que el aprendizaje es un proceso, una construcción, si yo le digo que tiene una dificultad quiere decir que evidentemente hay algo que en ese proceso... me estoy parando en un perfil digo, donde el aprendizaje tiene que ser así a esta edad, así acá, así allá, digo, es un proceso y como procesos lleva sus tiempos y son particulares. Entonces, dificultades siempre van a existir evidentemente porque forman parte de la convivencia misma, si no existieran las dificultades no podríamos estar aprendiendo, a ver, el error es parte del aprendizaje mismo, entonces es medio difícil de poder darte respuesta en esta situación, pero bueno...

N: es completamente aceptable.

D4: lo que hacemos si es brindarles posibilidades diversas para gestar diversos caminos que den cuenta a la diversidad de población que tenemos.

N: bueno, ahora sí, las ultimas preguntas que tienen que ver con algo más conceptual, pero siempre hablando desde lo que vos entiendas, y de lo que tu experiencia te permite pensar... bien, ¿Qué entendés por prevención?

D4: Bueno (...) (risas), prevención (...) es un camino (...) es un paso adelantado digo siempre. Prevención es un paso adelantado, prevención es poder mirar un poquito más allá, es establecer criterios y acuerdos que nos permitan sostener lo que viene.

N: Bárbaro. Te lo voy a preguntar, aunque quizás ya dejaste en claro tu postura, pero ¿Qué entendés por necesidades especiales?

D4: Uff, bueno, a ver, digo. Yo te decía, de que necesidades especiales tenemos todos, yo realmente necesitaría un auto y deviene en necesidad y realmente es especial porque creo que no lo voy a poder tener, digo, es difícil de plantear esta situación, pero bueno, necesidades tenemos todos, cada una es diferente, y esa diferencia tiene que ver con tus

propias expectativas, con tus propias elecciones, con lo que sos desde tu bagaje, y de lo que querés ser en proyección, entonces bueno, mi necesidad es siempre pensando en proyección, o sea, esto que necesito para hacer eso que yo quiero, para eso que yo necesito, entonces ahí, se convierte en necesidad, sino no es una necesidad. Y el otro no te puede decir. A ver, estamos en un proceso, como proceso mismo de construcción permanente, hablando de la primera infancia digo, porque después cuando van creciendo se van estableciendo todos los criterios, pero en cuanto a la primera infancia estamos en puro procesos de reconstrucción permanente, las necesidades de aprendizaje se van a ir dando en el devenir, a medida que vayan creciendo, y vaya apropiándose de nuevos saberes y de nuevas experiencias, (...), cuando yo ya alcance esto, necesito de esto otro para poder seguir proyectándome, entonces las necesidades son en construcción.

D9: (...) yo creo que también nosotros podemos de como hoy hablaba D4, podemos de no estigmatizar ni poner etiquetas al niño, pero uno puede ver algunas acciones o algunas manifestaciones a lo mejor dentro del proceso madurativo que a lo mejor como decía, si tiene cuatro años y no controla esfínteres, si se aísla todo el tiempo y no está con los otros niños, si llora y llora permanentemente, hay conductas que te dan indicios de que puede estar pasando algo, entonces uno por prevención o por, este, para preservar al niño, puede, primero hablar con la familia y luego solicitar la mirada de un equipo interdisciplinario para ver si ellos consideran que puede haber algo que sea una necesidad especial.

D4: a ver, lo que está diciendo D9 es que esa categoría está implicada en la discapacidad.

D9: Claro.

D4: está pensada en el lugar de aquello de lo patológico, de lo diferente, desde ese lugar. Pero nosotros lo miramos de otra manera, lo flexibilizamos un poquito más, porque nosotros por ahí vemos que ese pibe que no habla a lo mejor no tiene una patología, tiene una familia que no habla. Hay una casa en la que no conversan, una casa donde son todos, que llega el padre y mira televisión y el pibe no habla con nadie, el pibe no habla. Y no porque no pueda hablar, sino porque no está dentro de eso como una costumbre, no lo tiene apropiado. Entonces nosotros tenemos que ver que los niños son todos diferentes y diversos y en base a eso ir caminando, junto a la familia, nunca solos y si acompañados por profesionales externos que se yo, escuela especial u otras instituciones cuando en realidad ese niño necesita un sostenimiento y poder encausarse para nuevos proyectos. No vamos a decir que no existen patologías, no me gusta la palabra patología, que no existe ningún problema así, existen y es real, pero yo no puedo evidenciar en un proceso una diferencia desde ese lugar, nosotros lo que tenemos que hacer es establecer criterios para igualdad de posibilidades y oportunidades. Eso implica

no estigmatizar, implica pensar que somos todos diferentes, implica que tomamos diversos caminos, y si de esos diversos caminos que se plantean ninguno es acorde, evidentemente vamos a necesitar la ayuda de que nos vaya dando pautas para nosotros poder de construir y volver a reconstruir todo eso que armamos y volver a generar un camino saludable para ese niño. Evidentemente hay situaciones que son llamadas de atención importantes, no me gusta ponerlo dentro de la palabra de necesidades especiales porque necesidades somos todos y especiales somos todos. Creo que también hay mucho temor a la palabra discapacidad. Digo, discapacidad es yo creo, son categorías y son temores. Yo digo, (...) existe una ley de la discapacidad que dice ley de discapacidad, o sea, dice la palabra dentro de la ley, digo, no, entonces, (...), a veces tenemos temor. Yo no tengo problema con el tema de las categorías, porque en realidad tiene que ver más allá de las categorías con lo que uno piense o tenga como posicionamiento ideológico. Si vos me hablas de niños que realmente requieren de un acompañamiento y de un apoyo, de un acompañamiento externo, me parece excelente poder plantearlo desde el proceso, en el proceso se va a ir surgiendo y se va a ir viendo las necesidades según lo que nosotros no podamos brindarle. Cuando se te queman los papeles evidentemente hay algo y hay un llamado de atención que te implica otra mirada. Entonces bueno, está bien, ahí llamamos a no estigmatizarlo ni encajonarlo bajo ningún cartel de nada, de TGD, TICA TICA, PAKA PAKA, además son todas siglas, más difícil de mencionar las siglas, que yo no sé si no lo hacen a propósito, pero es para confundirse, entonces terminan diciendo cualquier sigla, porque no te acordás ADD, TDD, son todas que no sé, además hasta eso se pierde en la esencia del sujeto, esto de, vamos a otra cuestión, es síndrome de Down, no es síndrome de Down, el niño es niño, es ÑÑÑ, es este es aquel, que pueda tener síndrome de Down, pero no es. Eso no le implica ser. No lo lleva a ser. Entonces, podemos encontrar un montón de chicos con el síndrome que se casan, tienen familias, trabajan, profesiones, se sostienen y otros que no tienen supuestamente nada quedan en el camino. Entonces, a ver, no podemos mirarlo desde ese lugar, lo miramos desde las posibilidades, de lo que puede, de lo que quiere y necesita, pero siempre de lo que puede, después bueno, se verá.

N: bueno, ahora si la última. ¿Qué entendés por dificultades de aprendizaje? Que también algo habías comentado.

D4: ya te lo planteé. El aprendizaje es un proceso, y como tal conlleva tiempos y como tal conlleva bagajes, de saberes y de actitudes, de valores, que me implican a la hora... que me dan herramientas para seguir apropiándome de nuevos saberes. En ese aprendizaje se van dando dificultades, como en la vida misma se van dando dificultades. La dificultad es un problema, un problema a superar. Que como problema a superar, como error implica un movimiento, movimiento personal, de reconstrucción para poder aprender.

N: Perfecto. ¿Algo más que quieras agregar?

D4: ay, no sé, hable tanto (risas). Lo que sí, que tratamos de hacer lo que se pueda, lo mejor que se pueda. Digo, a ver, nosotros también nos replanteamos permanentemente un montón de cuestiones y de cosas, nadie y vuelvo a repetirte, nadie tiene el título para ser madre, ni de mejor padre, ni de mejor madre, ni de mejor institución educativa, los que dicen, somos la mejor, la verdad, pobre gente que grande su ego, eso sí es una necesidad especial ¿ves?, pero es verdad, a ver, somos construcciones, somos sujetos, un conjunto de narrativas que se cruzan, y como se cruzan desde el momento que se cruzan, ya te intersubjetivaste, y te marcó algo en tu propia narrativa. El día de hoy, con vos hablando y demás, ya me implico otra cosa en mi propia narrativa de vida, de profesional. ¿Me entendés lo que quiero decir?, o sea, soy en relación a otro, y entonces hay que pensar que si soy en relación a otro, y si estoy mirando a este otro que no puede o no quiere, no sabe o en qué lugar lo estoy ubicando, implica siempre a otro. Nunca está solo el pibe, entonces que hago yo como docente, como institución, como familia, para ese otro, en relación a ese supuesto problema que yo veo. Creo que a veces hay que plantearse el lugar del que estamos mirando. Romper estructuras, poder pensar diferente, poder pensar nuestros propios pensares, auto reflexionarnos permanentemente, porque en realidad, ese niño que está en crecimiento, que está en pleno desarrollo, es en realidad en relación a lo que interactúa con el otro, ya sea otro docente, con el otro compañero y si a ese niño le estoy diciendo que no puede, que no hace, que no llega, ¿y qué hago yo como docente para que pueda, para que llegue? ¿Cuál es mi lugar? Mi lugar es acompañar, es sostener, es generar, es provocar. Bueno., eso (se ríe) ¿¡Qué dije!?

N: bueno, muchas gracias por tu tiempo.

D4: De nada, cuando quieran.

Institución 2 - Entrevista a D5

Titular de sala

Información general del docente

Antigüedad en el Sistema Educativo formal: 26 años

Antigüedad en Educación Inicial: 27 años

Antigüedad en la institución: 11 años

Edad: 48 años

Nivel de estudio alcanzado y título obtenido:

- Terciario: Docente de Nivel Inicial

- Universitario: dos años de Psicología
- Posgrado: Postítulo de maternal
- Otros: -

N: Bueno, las primeras preguntas están más relacionadas a tu experiencia en el trabajo en salas de 3. ¿Cómo describirías tu trabajo docente?

D5: Bueno, mi trabajo primero comprometido, (...) a pesar de estar hace tantos años en la docencia por eso también un poco como que al sentirme limitada físicamente que hay algunas cuestiones como sentarme en canastita que no las puedo hacer (...) me sigo exigiendo de la misma manera o sigo dando todo de mí, planificando mis clases, planificando mis tareas, en forma organizada, tener, a mí me gusta mucho innovar o sea que por ejemplo, no sé si lo vieron el cartel de asistencia de los chicos no es el nombre con la asistencia, es una foto en un animal hecho en Face in Hole donde la carita del animal es el chico, entonces se reconoce y pone, entonces no es un cartel de asistencia sino que es como un juego más dentro de lo que es la jornada de inicio donde ellos ven quién vino y quién no vino y ponen su cartel y el panel del tiempo también. Y trabajo mucho con todo lo que sea sensorial, todo lo sensitivo, las luces, los olores, las texturas, los sonidos. Bueno en el panel tiempo el sol también tiene un cascabel, yo te mostré las luces, la manta para escuchar cuentos que tiene cascabeles, olor a perfumes, entonces ellos se acuestan y tienen todas las luces arriba para poder escuchar cuentos, y bueno. En sala en primer ciclo trabajamos mucho con todo lo que es multisensorial, segundo ciclo ya apuntamos más al trabajo en pequeños grupos, que sala de 3 es un poco la bisagra de esto donde se van viendo las dos cosas, esto de poner el cuerpo de trabajar con el cuerpo y los sentidos, de percibir mucho todo lo que tengo alrededor a través del cuerpo, de reconocimiento de mis necesidades, de mis limitaciones, por decir de los chicos, en relación a los otros, esto de poder establecer los no si se sienten invadidos por alguien, esto de respetarse en lo corporal en las rondas, de poder esperar el turno y todo eso que ya estuvimos hablando, eso te lleva a todo lo otro. Mi gran objetivo este año fue generar autonomía, generar esto de la oralidad, poder empezar a sentir que ellos ya están en una edad donde pueden sentirse que son grandes e independientes y autónomos para muchas cuestiones o muchas cosas personales y eso va generando que ellos se sientan importantes que ya son grandes, así fueron construyendo lo que es el control de esfínteres, así fueron construyendo lo que es el cuidado de sus pertenencias, esto de poder tener un espacio para hablar para poder ser escuchado, todo eso se trabajó mucho durante el año y se van viendo ahora los logros, después de todo un año de trabajo.

N: ¿Consideras que tu accionar influye en el desarrollo y el aprendizaje de los chicos?

D5: Si

N: ¿De qué manera?

D5: Positiva y negativamente o sea (...) no sé desde un día que vos estás mal y a lo mejor no sé, no podés percibir lo que ellos te quieren transmitir e ignorarlos, está como ese vacío, a esto de acompañarlos, de sostenerlos, de poder agacharse, yo siempre digo esto de estar a la altura de ellos, de poder escucharlos, de poder abrazarlos, de poder buscar estrategias que tengan que ver, por ejemplo yo no puedo alzarlos, todos los días yo antes los recibía alzados y no lo puedo hacer más, entonces yo me agacho a la altura de ellos, los abrazo y el tema del vínculo, generar el vínculo esto del abrazo, es exactamente lo mismo que si lo alzara pero es buscar la forma de conexión, por eso te digo depende de uno también, no porque yo sea la mejor porque también cometo errores, porque también me doy cuenta de que a lo mejor a veces, por ejemplo con ÑÑÑ o con alguno de los chicos puede llegar a pasar de que uno va buscando distintas estrategias, por ejemplo a ÑÑÑ no le podés decir que no de entrada tenés que buscar otras estrategias para sumarlo como una invitación ¿Qué te parece si dejamos eso ahí? no decirle no juegues con los autos, no sé si me entendés, fuera de un contexto de juego (...) bueno las rutinas, la organización de la jornada también cuando uno por ejemplo por cuestiones institucionales. Te doy un ejemplo, esto de la visita a la granja, mis 20 días de ausencia, todo eso genera como que se desorganizan los chicos, ¿Por qué? Porque son dos maestras distintas, dos formas de trabajar distinto, entonces como que el chico se confunde y necesita volver de nuevo al llano de que las rutinas, el establecimiento de las normas, recordar un poco qué es lo que podíamos hacer, qué no podíamos hacer, qué podemos hacer porque, esto estoy trabajando mucho, qué podemos hacer porque ya somos grandes, qué cosas no podemos hacer porque todavía somos chiquitos, esto porque si no te tocan las luces, todas esas cuestiones lo vamos reglando. Yo tengo un personaje en la sala que se llama hadita cascabel que es un mediador para no perder la magia y es quien trae las propuestas entonces con ella es como que vamos superando desafíos, ella nos va poniendo como metas, o consignas y nosotros lo tenemos que ir superando (...) bueno no sé si me fui de la pregunta.

N: Bueno, ¿Crees que existe vinculación entre las propuestas que vos haces y el desarrollo y el aprendizaje de los chicos?

D6: Si si porque uno, yo te digo no sé si me propongo metas a diario, si me propongo que a diario haya una coherencia en esto de dar el espacio para el diálogo, la posibilidad de escucha, esto de, yo también trabajo con los padres de darle pequeñas tareas de cómo yo trabajo en la sala de que ellos repitan la misma actividad, las horas de descanso y sueño, de poder por ejemplo, los nenes que les falta la oralidad trabajar con preguntas cerradas, dar entre dos opciones. ¿Qué hiciste en el jardín? Es muy amplio, el nene que

no tiene vocabulario, que no tiene un amplio, digamos, contenido de palabras es muy difícil que pueda poner en palabras lo que hizo, entonces si vos le decís ¿Jugaron en el patio? El nene te va a decir si, no. Y dónde más jugaron ¿En la casita o jugaste con los autos? Y ahí ya tiene dos opciones, y así fuimos trabajando con los papás, bueno ustedes son psicopedagogas lo van a saber mejor que yo pero son cosas que yo como docente fui viendo de estrategias que se pueden llevar adelante que a mí me ayudaron, esto del micrófono, habilitar la palabra desde la escucha, que los demás escuchen, con una fantasía de un micrófono que no funciona, a mí me dio resultado, ello yo lo llevo en la caja de mi valija que te decía que tengo yo mi valija que llevo con recursos que voy sacando de la galera como títeres, dediles, darle la posibilidad de que el otro habla desde un títere o interactúe con otro desde a lo mejor lo expresivo nada más (...) pero bueno si yo creo que uno habilita o inhabilita al otro.

N: Según tu experiencia ¿Cuáles son las pautas del desarrollo que son esperables para un chico de 3 años?

D5: Y esto que yo te decía, o sea poder valerse por sí mismo, poder expresar lo que siente, poder manifestar si algo le molesta o no le molesta, si algo le gusta o no le gusta, poder tener la iniciativa de poder elegir un momento de juego, comprometerse con ese momento de juego, y si se puede ir por más empezar ya a anticipar, esto de dejar algo inconcluso y que mañana lo podamos terminar como yo hoy empecé con el tema de la masa y decir bueno mañana, pero bueno es mucho más la propuesta del docente, si por ejemplo la multitarea a mí me parece sumamente rico en estas edades, la multitarea lo que permite es que, respetar el interés del niño y uno abrir el abanico de posibilidades y centrarse en una tarea que vos querés priorizar, yo trabajo de esa manera, yo los jueves, iba a hacer taller de arte yo paro las mesas y voy poniendo distintas técnicas en las mesas paradas y hago arte pero no trabajan todos, o sea armo grupos ¿Entendés? Y van rotando, entonces el que termina va y elige otro sector de juego y van rotando, pero se crea una dinámica de trabajo donde la primera vez es un caos y no te dan las manos, la segunda vez ellos ya saben que los pinceles no se mezclan los colores, que cambia el soporte, que si terminaron se tienen que ir a lavar las manos, que pueden cambiar de juego o sea ya ustedes como lo vieron de que a lo mejor ya saben de que los autos son para las mesas y no porque esté predicho sino porque hay una pista que invita al juego porque se arma el escenario, la casita también es un escenario que invita a que sea algo más cerrado, más íntimo, donde ese lugar sea un espacio que se abre y se desarma o se arma y se desarma según digamos la invitación al juego.

N: ¿Y existen signos que te llamen la atención de que algo no va bien en el aprendizaje o el desarrollo de un chico?

D5: Si generalmente (...) yo siempre digo que la visión grupal es mucho más fácil que la individual, si vos te pones con un nene, con una criatura en él, yo esto lo hablo con las psicopedagogas, por ahí con las psicólogas, cuando me dicen en el consultorio responde, el estar par a par digamos es diferente la acción ahora cuando vos tirás ideas para hacer desde los pequeños grupos o en esto de la multitarea, vos te das cuenta el que comprende: ahora vamos a abrir los sectores de juego y se suma y propone como lo que yo hice hoy de la reconstrucción mental de lo que fue el recorrido a la granja algunos lo pudieron hacer, otros quedaron que vos te das cuenta, uno también se tiene que llamar a pensar o repensarse por qué no pudo hacerlo, porque quizás sea inmaduro, porque a lo mejor es el más chiquito de la sala, porque tiene otros tiempos, porque los primeros cinco minutos te pudo seguir y después ya no, entonces ahí tenés que acortar las tareas, en sala de 3 yo lo que me doy cuenta que las actividades en la sala, en sí todas las propuestas se tienen que acotar a una atención mucho más lábil, mucho más acotada, entonces eso también depende de que el chico se pueda integrar o no (...) hay niños que tienen otros tiempos, otros ritmos entonces lo importante es que como yo te decía, yo no pretendo que ÑÑÑ cante por el micrófono hoy, pero que se integre, no que se integre porque lo mejor no está en el conjunto interaccionando con los otros pero que pueda participar de ese momento ya para mí es un terreno ganado, ¿Entendés? (...) que ÑÑÑ pueda cantar o agarrar el micrófono también, cuando antes a lo mejor no quería, pero si respetarles hasta dónde ellos quieren (...) invitarlos pero a la vez respetarle sus tiempos (...) bueno esto también va de la mano con el hogar, con la organización desde el hogar porque muchas veces pasa que no, no hay acompañamiento desde la casa entonces están generalmente muy desorganizados por eso el nene viene dormido, se acostó a las dos de la mañana, lo traen dormido, no entiende nada, entonces esto de anticipar todo con los chicos, más de tres, con los más chiquitos también, aunque creamos que no entienden, ellos entienden todo, vos le decís mañana te vas a ir temprano al jardín, como uno se organiza la jornada, con ellos es exactamente lo mismo, yo esto lo trabajo desde la primera reunión de padres, a mí no me sirve que ustedes lo traigan porque se tienen que ir a trabajar, a mí me sirve que ustedes se comprometan con que el niño viene a aprender, entonces él tiene que saber qué lleva en la mochila, él tiene que saber que lleva un cuaderno, ellos llegan y traen y ponen el cuaderno en el canasto, saben que es para que yo le mande notas a su mamá, o sea adentro de la mochila sabemos qué traemos, cuando hay toallitas que usamos entre todos ellos saben que hay una vez a la semana que se la llevan a la toallita a lavar, tienen que volver a traerla ¿Para qué? Para que usemos entre todos o sea eso es involucrarlo al chico y creer que él puede, esto de habilitar o no habilitar.

N: ¿Y cuáles son estas cosas que te llaman la atención de que algo no va bien?

D5: Y que va, a ver, no es que algo no va bien si no que tiene otros tiempos, el niño que tiene otros tiempos es el que generalmente, a lo mejor, la actividad que vos proponés no le interesa, le interesa otra, generalmente nosotros, yo te digo, muchos años, yo me enojaba con esa situación y le sacaba el objeto que tenía en la mano y lo sumaba a la fuerza, hasta que me fui dando cuenta que ese niño tiene otro interés por eso está la posibilidad de la multitarea para respetarle ese tiempo, para volver a hacer la actividad más adelante y volverlo a invitar y después a lo mejor cuando vos crees a lo mejor que no le puede interesar, se interesa por esa actividad o por otra actividad (...) es sala de tres, tampoco es una cuestión de que (...) tienen que si o si hacer, a mí, eso es lo que hoy te decía, a mí me parece que ya no está esto de hacer todo lo mismo porque no tenemos todos el mismo interés.

N: Bueno algo nos empezaste a contar, ves estas cosas que te llaman la atención y ¿Qué haces?

D5: Bueno por eso te digo, respeto el interés, a lo mejor lo trato de integrar, le doy la posibilidad de que la propuesta que está para todo el grupo la pueda hacer de acuerdo a sus posibilidades. Hoy vos viste que ÑÑÑ, le dije ÑÑÑ querés cantar, a veces lo voy a buscar a veces no, generalmente cuando él se tira en el piso, antes vos lo agarrabas de la mano y él se enojaba, se ponía más rígido, ahora vos lo invitás, se acerca, y se integra al grupo. Nosotros tenemos ya algunos acuerdos con la psicóloga de no insistir demasiado porque esto de la insistencia muchas veces lo enoja a él, entonces darle la posibilidad desde lo oral, desde la mano, vení sumate e integrarlo, pero él va a participar de acuerdo a la posibilidad y a las ganas que tenga.

N: ¿Y recurrís a otro actor institucional en estos casos?

D5: (...) si, hemos, yo en mi caso he pedido ayuda. D9 por ejemplo viene una vez a la semana a contar cuentos (...) lo que veo es que cuando se oxigena, cuando viene gente de afuera es como que ellos, los que necesitan como una atención más personalizada, es como que captan, porque yo estoy con el resto del grupo y por ahí es difícil esto de sentarse, está bueno porque por ahí cuando yo he tenido residentes me he sentado con ellos y es otro el juego que se puede establecer, pero estando sola con 19 chicos es difícil que uno se te hace pis, que esto, que tenés que plantear la tarea, es complicado pero mirándolo en un contexto de la continuidad educativa esto va haciendo que el día a día sume y vos vayas viendo logros a largo tiempo, digamos, no en un corto tiempo.

N: ¿Y recurren a otros profesionales o instituciones?

D5: Si, nosotros trabajamos, yo cuando apenas noté algunas cuestiones que me hicieron llamar la atención, hice entrevistas con los padres, acordamos ahí en uno de los casos, se hizo conjuntamente con personal directivo, el equipo directivo y se sugirió otra consulta, con otro especialista, no dimos idea de qué especialista pero yo creía, creíamos

que con el pediatra, con solo hablar con el pediatra, ahí él, el pediatra, que conoce la historia del niño va a ver la necesidad o no de tener otra interconsulta (...) y se han realizado varias entrevistas en los casos que te nombré ya realizamos, ya inclusive tuve encuentros con los profesionales, han venido a la institución, en el caso de ÑÑÑ, y trabajamos así de forma conjunta, tratamos de trabajar con un mismo criterio o sea de hablar un mismo idioma por el bien del niño (...) esto que te decía de darle abierta la posibilidad de varias opciones de juego y de que en lo posible trate de conectarse desde el interés del niño, respetándole los tiempos, pero por ejemplo al principio ÑÑÑ no, te doy un ejemplo ÑÑÑ se bajaba los pantalones y hacía pichi en el medio de la sala, se descalzaba y caminaba descalzo por todo el jardín, yo abría la puerta y él se iba, se iba al patio, me lo tenían que ir a buscar o sea en ese momento si requería de, porque si no tenía que dejar al grupo solo e ir a buscar al nene o (...) yo generalmente trabajo mucho entre ellos, entre pares, generalmente dos o tres nenes que son los que más tiene facilidad para establecer vínculos, muchas veces los tomo como nexos. Digamos, ¿Podés ir a buscar a tu compañero? o empieza un compañerito nuevo ¿Vos lo podés ayudar? Enseñale cómo se pone la mesa, guíalo cuando se tiene que ir al baño o acompañalo, todas esas cuestiones (...) pero bueno (...) en casos particulares digamos se busca ayuda y está la ayuda.

N: ¿Qué profesionales o instituciones considerás que trabajan para la prevención de necesidades especiales y dificultades de aprendizaje?

D5: ¿Qué profesionales?

N: si o instituciones. Profesionales e instituciones que trabajan para la prevención de necesidades especiales y dificultades de aprendizaje

D5: ¿De la institución o en general?

N: Los que vos consideres, sea por experiencia que hayas tenido acá en la institución o por otras experiencias personales.

D5: (...) si hablo de parte de la comunidad como padres es muy difícil, son muy pocos los papás que pueden llegar a detectar, que son los primeros que pueden llegar a detectar. En cuanto a educación encontrás poca gente comprometida en poder tener esa mirada, digamos de poder decir, como en el caso de ÑÑÑ, que a lo mejor decir, che estaría bueno otra mirada, estaría bueno ampliar (...) pero en el caso de él por ejemplo ya viene desde el año pasado con una consulta hecha por los padres por eso te digo es muy poco probable surja así, generalmente surge desde la escuela y llega a los padres como una propuesta, digamos, de hacer otra consulta. Con respecto a otros profesionales, y los pediatras yo creo que se retrasan mucho en las derivaciones, por mi experiencia personal (...) después también está de la mano el prejuicio de esto de no involucrar para no etiquetar y muchas veces ampliar la mirada facilita esto de que tengamos entre todos

más herramientas para poder brindarle al niño, eso no es rotularlo o muchas veces (...) por una experiencia de mi vida privada, les digo que me he preguntado qué hago ahora, y me ayudó a mí a posicionarme en un lugar en el que tuve que leer, tuve que estudiar, ponerme a empezar a ver qué herramientas tenía como para brindar, para acompañar en el proceso y pueda llegar lo más lejos que pueda; por ejemplo elegir una escuela acorde a lo que el niño está necesitando y no a las necesidades del adulto sino a las necesidades de él. No sé si respondo a la pregunta, lo que les digo es que es muy diverso, tenés profesionales muy abiertos, tenés docentes que apuntan a hacer con esta realidad que hoy tenés lo mejor que se pueda y tenés otros que hacen la vista gorda y que te dicen porque tienen la edad de ÑÑÑ son chiquitos, ya se les va a pasar, no se involucran, profesionales de todo tipo me refiero. Pero lo ideal para la prevención yo pienso que los primeros son los padres y los pediatras que tienen que actuar.

N: En la actividad diaria de la sala ¿Cómo se podrían prevenir las necesidades especiales y dificultades de aprendizaje?

D5: Con la multitarea (...) con la multitarea, con lo sensorial, con el estímulo desde lo sensorial (...) con esto de facilitar espacios diferentes donde el niño pueda expresar los distintos tipos de lenguaje, los distintos tipos de, la multiplicidad de habilidades, la multiplicidad de inteligencias, o sea cuando más abierto estén las posibilidades, ahora cuando más se cierre ahí es donde, en lugar de facilitarle, el arte por ejemplo a ÑÑÑ, el arte le fascina, cuando vos descubriste qué habilidad o qué inteligencia o qué área tiene más estimulada un niño y qué le gusta, por ejemplo yo antes esto se lo sacaba, hasta que coincidí con la psicopedagoga de que no tenía que sacárselo porque a él lo alteraba esto, entonces qué pasa, tengo que negociar con los chicos de entender, de que él tiene otros tiempos y de que lo usa como un vehículo o sea como una vía de poder expresarse entonces pauto con los chicos de que ellos lo van a usar en un momento aunque ÑÑÑ lo use en otro momento, entonces también permito que a lo mejor los otros se lleven un juguete de estos a la casa y al otro día lo tengan que traer, o sea tenés que ser flexible porque lo que es para uno no lo es para el otro. Eso no quita de que nosotros vengamos de una estructura rígida y nos cuesta mucho, ustedes son más abiertas por la educación que recibieron, pero yo, no te olvides que tengo 49 años y es como complicado, venimos de algo muy rígido.

N: Ahora te vamos a hacer unas preguntas que tienen que ver con la relación que establecen con la familia. Para empezar, según tu experiencia ¿Qué lugar ocupa la familia en el desarrollo y el aprendizaje de un chico de 3 años?

D5: Para mí un 50%. (...) a ver 50 si no te digo más o sea uno complementa, pero te quiero decir yo trabajo de la mano, codo a codo con las familias, si la familia no me apoya. Yo trabajo con muchas tareas, tareas que son, que se complementan digamos

con, por ejemplo, el juguete para compartir lo traen los viernes, ¿sí? A mí generalmente me lo traen todos los días el juguete, el día viernes se lo olvida, entonces lo que yo me propongo como docente que es poder jugar con el objeto del otro y del mío desprenderme, ¿sí? Y jugar un juego con el otro, desde la mirada del otro y con la complicidad del otro aprenderlo, porque no es fácil, qué pasa, el otro se queda sin juguete porque si yo el mío no lo traje, yo juego con el del otro y el otro se queda sin juguete, entonces me cuesta mucho, pero lo intento de que sea un 50 y un 50, el compromiso también, o sea por ejemplo que no los traigan a upa, que no les hablen con apodos, acá los nenes tenían todos apodos, entonces yo los empecé a nombrar por los nombres ÑÑÑ o sea, a ver, eso los jerarquiza, porque cuando están en el lugar de bebés, en sala de 3, yo te digo es bisagra, es una bisagra, no son ni chiquititos ni son grandes entonces hay que negociar.

Ustedes lo verán con las familias acá, es un trato diario, es un ida y vuelta continuo donde todo el tiempo le estás haciendo una devolución, y una demanda y devolución continuamente de los padres, inclusive con esto del trabajo conjunto o sea muchas veces hay papás que se involucran y se preocupan aunque después a lo mejor sean desorganizados en la vida común, digamos en la vida cotidiana pero hay una preocupación, hubo, ahora están tramitando el certificado de discapacidad, pero no porque lo quieran rotular ni nada porque quieren hacer la mayor parte de tratamiento posible antes del ingreso escolar para ver qué posibilidades tiene y eso me parece bárbaro, más allá de que te diga, qué sé yo, tiene un espectro autista qué sé yo, en lugar de decirlo de esa manera decir por qué no darle todas las herramientas que él necesita multisensorial como para que pueda llegar nivelado y a lo mejor va a hacer una escolaridad acorde a sus necesidades, ponele que tenga otros tiempos, ir acompañándolo en la medida que el niño pueda, es como ir tirando la cuerda del desarrollo lo más que se pueda conjuntamente con la familia.

N: Entonces, ¿Se convoca a la familia desde la institución?

D5: Todo el tiempo

N: ¿En qué situaciones?

D5: Es todo el tiempo, acá las puertas son abiertas o sea los padres entran hasta la sala, acompañan a sus hijos hasta la sala, participan de los actos, de los talleres, hay talleres con padres, hay jornadas de muestras abiertas donde interactúan, las muestras son interactivas, nosotros hicimos una muestra de arte donde se mostró toda la fábrica, hicimos la fábrica del juguete donde estaban los juguetes así a medio terminar y ellos terminaban de armar los autos, las que participaban que eran los mismos padres de la comunidad y hermanos terminaban de hacer los autos, los muñecos, le iban poniendo las partes que les faltaban o sea es todo así, es como una forma de trabajo conjunto, es

como que, yo siempre digo que el transitar el jardín te hace llenar de huellas el jardín y vos llenarte de las huellas del jardín.

N: ¿Y hay situaciones en que es la familia la que recurre al docente o la institución?

D5: Si muchas veces en el caso de padres separados o de vulneración de derechos, qué sé yo, una madre golpeada, si o violencia de género, esas cosas, muchas veces han salido, han pedido entrevista, hoy a la mañana tuvieron una entrevista pedida por la familia, si cuando hay alertas que a lo mejor hacen que necesitan que haya otra mirada y piden a los docentes ayuda.

N: ¿Y considerás que esta relación de la institución con la familia aporta a la prevención de necesidades especiales y dificultades de aprendizaje?

D5: Yo creo que sí, el año pasado por ejemplo hubo un niño que también tenía espectro autista (...) y vos me preguntabas si la institución colaboraba, el nene necesitaba un momento del día donde se oxigenaba no podía ir al comedor por ejemplo entonces parte de las chicas que están arriba lo venían a buscar, lo llevaban arriba, comía con nosotros, íbamos buscando, a lo mejor lo acompañábamos al patio y estábamos con él en el patio o sea se buscaba, distintos espacio para donde él generaba esto de querer y necesitar nivelarse, entonces ahí se dejaba de poner violento, no violento, a lo mejor se ponía a correr en la sala se perjudicaba a lo mejor hasta su propia salud porque se llevaba las cosas por delante, de esa manera también la graduación de los tiempos a lo mejor esto de, ÑÑÑ por ejemplo hasta hace un mes se había ido un mes, después volvió, empezó hasta las 11 porque el comedor la alteraba, esto de medirlo no en una forma estandarizada sino en la necesidad de que estos niños que a lo mejor presentan un crecimiento, un desarrollo atípico o con otros tiempos, de poder acomodarse a los tiempos de los niños, yo no sé si estoy siendo coherente con lo que ya les dijeron arriba.

N: ¿Y entonces vos considerás que esto es posible por la relación que establecen con la familia?

D5: Y sí, yo creo que sí. Yo te digo comparándome con la relación que yo tengo en la escuela de mis hijos, es mucho más limitado, donde uno tiene que pedir un espacio, mandar una nota. Acá el trato es a diario con los padres (...) muchas veces termina perjudicando porque también se creen a lo mejor que pueden demandar más cosas, ¿Me entendés?

N: Bien, ahora te vamos a hacer algunas preguntas que tienen que ver con el marco normativo y legal. ¿Cuál es el marco legal que rige el accionar de la institución?

D5: Bueno, la escuela tiene carácter oficial y se rige por el contrato fundacional de que en realidad el jardín es para hijos de empleados del Ministerio de Educación, no es cerrado a la comunidad, pero si tiene una serie de normativa para el ingreso que es: los hijos de empleados del Ministerio de Educación, los hijos de asistentes escolares y docentes,

después ingresan otros organismos públicos puede ser policía, jefatura, gendarmería, después se abre a la comunidad, esa la normativa. La normativa, de cualquier escuela, con característica oficial, digamos, esa es la normativa.

N: ¿Cuáles son los lineamientos que se siguen para la planificación de las propuestas y actividades que se ofrecen en sala?

D5: Bueno nosotros tenemos los lineamientos, son acuerdos institucionales basados en bibliografía que normalmente seguimos, basados en todo lo que es la capacitación de primer ciclo y segundo ciclo de nivel inicial y tenemos como un plan o un PEI institucional digamos y curricular donde nos basamos por ciclo, primer ciclo y segundo ciclo y la articulación entre primer ciclo y segundo ciclo que serían sala de bebés, sala de 1, 2 y 3 que serían primer ciclo, 4 y 5 que serían segundo ciclo, elegimos metodología de trabajo y en base a esas metodologías que elegimos se planifica en primer ciclo son recorridos didácticos, mini proyectos, y segundo ciclo trabajo en talleres, después se puede trabajar con secuencias didácticas y otras propuestas.

N: ¿Conocés los objetivos que plantea la Ley Nacional de Educación para el Nivel Inicial?

D5: Si

N: ¿Alguno que puedas nombrar?

D5: (...) bueno, atención a la diversidad, inclusión, que se garanticen los derechos del niño, el derecho a la educación, el derecho (...) bueno a la participación, atención a la inclusión, (...) si la 26.061.

N: Bueno, uno de los objetivos que plantea la Ley para la Educación Inicial es la prevención y atención de necesidades especiales y dificultades de aprendizaje. ¿Consideras que este es un objetivo que está presente en tu accionar cotidiano?

D5: Si, pero cuesta mucho (...) cuesta, cuesta por esto que te estoy hablando de la formación, yo no te hablo de mí nada más, te hablo en general, cuesta mucho por una cuestión, primero no estamos, yo considero que nos falta mucha preparación, segundo estamos preparados para la estándar, la media estándar, viste esto del grupo y más casos tenemos de niños con necesidades especiales, educativas especiales, o necesidades de tiempos especiales, o con un recorrido especial yo digo siempre que no sabemos de las historias que tienen los chicos, entonces bueno, es mi recorrido, no todo el mundo tiene el mismo recorrido, y hay que pensarlo en que hay que formarse, todo el tiempo hay que formarse.

N: Ahora son unas preguntas relacionadas con conceptos. ¿Qué entendés por prevención?

D5: Por prevención yo considero que cualquier cuestión que hace de que a vos algo te llame la atención es como para tener, ponerse los lentes digamos, los anteojos de la mirada puesta en eso y ver que si las herramientas que estás utilizando no te están

dando resultado, poder ampliar la mirada y tener la mirada de otros especialistas que sumen, para que podamos actuar en tiempo y forma, o sea (...) si vamos más allá, más atrás, tener un embarazo deseado, un embarazo controlado, te estoy hablando de prevención, (...) todo eso también hace que también, los avatares de la vida hacen que también, hablando de discapacidad, cualquiera de nosotros puede tener un accidente y quedar con una discapacidad, o sea la prevención sería que no te pase el accidente, el accidente es algo que no se puede evitar entonces como prevención desde lo consciente o desde lo que uno pueda hacer sería desde un embarazo programado, controlado. Una vez que vos como docente tenés en la sala un grupo de alumnos y tener a lo mejor que ajustar la mirada y aquello que te llama la atención poder tener la mirada de un otro que puede ser un par tuyo, poder tener la mirada ampliada desde la institución y después hacer una consulta con los padres o antes hacer una entrevista con los padres como para eso poder, porque no muchos, muchas veces vos tenés la entrevista pero no recibís la información que a vos te va a dar la observación, no sé si me entendés, no concuerda, entonces una vez, por eso vos también es bueno y es necesario ampliar la mirada, esa mirada con la mirada de un otro, un paralelo tuyo y después hacer otra entrevista informando lo que vos observas, qué observan ellos y ahí poder tener a lo mejor la mirada de otro profesional.

N: ¿Qué entendés por necesidades especiales?

D5: Yo creo que todos tenemos necesidades especiales (...) no sé, yo te puedo decir, qué sé yo, eso, que considero que todos tenemos necesidades especiales, todos tenemos tiempos diferentes y todos tenemos necesidades de crecer diferente, para mí la escuela se tendría que montar desde otro lugar, de generar otros espacios, otros escenarios, otros lugares de aprendizaje, pero bueno, lamentablemente estamos acostumbrados a una escuela tradicional que habría que repensar.

N: ¿Qué entendés por dificultades de aprendizaje?

D5: Los que no pueden ir al ritmo que van los demás, a ver, los que no pueden respetar un ritmo, un proceso educativo a lo que establece la matrícula, perdón la currícula de ese año, depende de muchos factores porque si ese niño emocionalmente está atravesando una crisis o algo que lo dificulte puede ser un bloqueo, si ese niño tiene problemas de aprendizaje tratándolo, puede superarlo, o sea por eso te digo hablo de los tiempos, de los tiempos y de lo que se haga con esto de las posibilidades de aumentar las herramientas.

N: Si nos podés contar, ¿Cómo se organiza la distribución del espacio en la sala?

D5: Bueno, la distribución del espacio de la sala, primero lo que ellos vieron desde que llegaron, llegaron como los amigos del bosque porque les gustaba la canción el lobo en el bosque está, ahí se elige y se crea un personaje ficticio que es la hadita cascabel, de ahí

el hada va trayendo propuestas y van, todo estaba oculto y van surgiendo las cosas, sacando cosas para empezar a trabajar y se van armando los sectores de juego, yo trabajo por sector de juego visible (...) que son, ahí serían los juegos de mesa, esos son todos los juegos de armar y desarmar en piso, allá está la biblioteca, la casita que es el único escenario montado, lo demás se arma y se desarma, es el único escenario montado que fue armado con ellos, por ellos y construido por ellos, tiene todas cajas adentro clasificadoras y bueno y la sala o sea se arma y se desarma, viste como hoy se armó un escenario y se desarma, la idea es esa y la multitarea, esto de la posibilidad de elegir entre varias, no más de tres no menos de dos, como para que haya esta posibilidad de poder elegir y trabajo mucho con lo sensorial, los olores, los perfumes, las luces, apagar las luces, que se enciendan las luces esas, pero bueno, ellos están transitando un proceso donde la elección va a ser que el día de mañana puedan elegir un taller o una actividad para hacer, comprometerse con la anticipación el año que viene, poder proyectar algo llevarlo adelante, poder evaluarlo, eso sería el proceso de un proyecto o de un trabajo en proceso de proyecto o de trabajo en talleres, hoy por hoy sería la elección de mini sectores de juego o de mini proyectos lo que trabajamos.

N: Muchas gracias

Institución 3 - Entrevista a D6

Docente titular de la sala.

Información general del docente

Antigüedad en el Sistema Educativo formal: 10 años

Antigüedad en Educación Inicial: 15 años

Antigüedad en la institución: 10 años

Edad: 36 años

Nivel de estudio alcanzado y título obtenido:

- Terciario: Profesorado de Educación Inicial
- Universitario: -
- Posgrado: Postítulo de Actualización Docente
- Otros: -

N: Las primeras preguntas son de tu experiencia en la sala, no apuntan a algo teórico, sino desde tu propio accionar y experiencia que nos puedas contar.

D6: Bueno.

N: Si tuvieras que describir tu tarea docente, ¿Cómo la describirías?

D6: (...) bien, mi tarea docente, es la de (...) sobre todo acá en el jardín maternal, muchas veces la de contención, porque es la primera experiencia que los chicos (...) tienen del despegue de sus familias, entonces primeramente lo que nosotras hacemos es contenerlos, crear un vínculo, ayudarlos en lo que es la parte social, que aprendan a estar con otros, ya sea, esos otros implican personas adultas que no estén en su grupo familiar, como también niños de su propia edad (...) después por supuesto como el resto del nivel, yo te hablo de estas características puntuales que nos competen a nosotras porque tenemos sala de 2 y de 3, después ya obviamente como las salas de 4 y de 5 la idea es que ellos puedan experimentar a través de los sentidos, percibir distintas experiencias (...) viajar a través de la fantasía con los cuentos, canciones y demás (...) crear hábitos, porque son muy chiquitos, entonces ellos tienen que ir creando los hábitos de horario, hábitos de rutina, nuestros hábitos de rutina son, qué sé yo, que se vayan a lavar las manos antes de desayunar, que tienen que estar sentados para hacer un trabajito, que tienen que guardar sus pertenencias solitos en la mochila, sacarlas y guardarlas, todo eso se lo llama hábitos (...) bueno no sé, dije varias cosas, por ahí alguna me haya quedado en el tintero pero más o menos esa es nuestra labor, acompañarlos desde tan chiquitos en todo lo que es sobretodo su parte social, el estar con el otro.

N: Bien, ¿Crees que existen vinculaciones entre las actividades que proponés a los niños en la sala y el desarrollo y aprendizaje de los chicos?

D6: Sí, sí, por supuesto, de hecho cuando nosotras hacemos las planificaciones, a principio de año hacemos la planificación anual (...) donde ahí derivan todos los proyectos o (...) planificaciones que después surjan durante el año, todos tienen una temática, o sea un eje central, y de ahí abordan todas las actividades que nosotros queremos dar y siempre tienen una intencionalidad pedagógica, no es (...) si bien nosotros en el Nivel Inicial con lo que más trabajamos es a través del juego, siempre ese juego va a tener una intencionalidad pedagógica.

N: Según tu experiencia ¿Cuáles son las pautas de desarrollo esperables para un chico de 3 años?

D6: (...) de los nenes de tres años por ahí esperamos (...) que ya se desarrollen a través de, que se expresen, perdón, a través de un lenguaje (...) a diferencia de los nenes de sala de 2 que todavía sí es común que por tener poco lenguaje ellos se manifiestan a través de empujones, de mordidas, de gritos y demás (...) lo que más esperamos desarrollar en sala de 3 es un diálogo, un lenguaje que a ellos les permita expresarse de otra forma, que entra dentro de la parte social que te explicaba antes, donde para comunicarse con el otro lo puede hacer de forma cordial (...) Después por ejemplo en lo que es el grafismo van teniendo una motricidad un poquito más fina que lo que es la sala

de 2 donde por ejemplo en sus gráficos aparecen en la sala de 2 todos garabatos, ya en sala de 3 empiezan a aparecer los monigotes (...) que nos van llevando a lo que es la figura humana (...) Ellos ya reconocen al menos de forma verbal y mostrándolo corporalmente las partes del cuerpo, (...) los colores ya los conocen y los identifican en sala de 3, (...) bueno algo de todo eso.

N: ¿Y existen signos que te llamen la atención de que algo no va bien en el desarrollo o el aprendizaje de los chicos?

D6: Y sí.

N: ¿Como cuáles?

D6: Bueno, el lenguaje es uno, mayor, o sea, de hecho hace poco empezamos a tener ya entrevistas con las mamás de nenes puntuales porque ya nosotros desde muy chicos tenemos, la escuela nos pide que nosotros tengamos una mirada (...) con esta intencionalidad de ver cosas distintas, de cosas que nos llamen la atención, y conversarlo mucho con los papás, no por el hecho de que nosotras por supuesto no somos especialistas, obviamente nosotros somos profesionales en nuestra carrera no en otras, pero sí uno con el correr de los años vos podés, tenés, comparaciones, o sea vos tenés un punto de referencia donde podés llegar a comparar a los demás y ver qué es lo que a vos te parece que está bien y que es lo que te queda sonando, como que hay algo que no te cierra (...) y el tema del lenguaje es muy importante porque ya en sala de 3 el nene es, por ejemplo es muy raro que el nene no hable, cuando te pasan estos casos así o que un nene llore todo el tiempo sobre todo si encima vienen desde sala de dos, son pequeñas pautas que a vos te van diciendo, cuando no hay una mirada que se conecte con la nuestra (...) la verdad es que sí, hemos detectado a lo largo de estos años (...)

N: Y bueno, cuando detectan algo que les llama la atención, ¿Qué hacen?

D6: Se lo hacemos saber a los papás, mirá, ante esta situación el nene responde así y el resto ya por ahí, o sea no lo comparamos con el resto de sus pares pero un nene de su edad ya debería hacer esto y esto, entonces siempre le sugerimos a los papás que nosotros observamos esto y (...) no lo hacemos enseguida por ejemplo con este tema del lenguaje yo si bien lo he notado ya desde principio de año, uno le da un tiempo como para que ellos también puedan ir evolucionando, progresando, pero cuando vemos que se quedan en el mismo estado o muy parecido al que iniciaron el año es donde tenemos estas charlitas (...) yo ahora te pongo el ejemplo puntual de lo que es el lenguaje, pero por ejemplo tengo una nena que tartamudea que habla mucho con la T, entonces al hablar no se le entiende, me tiene que repetir muchas veces las palabras, a mi o a sus pares, entonces eso le dificulta tener una relación cordial porque ya llega un momento que la nena se cansa de repetir, uno le insiste, le insiste y ves que ellos se cansan y ya, o no te lo dicen o se van a jugar y prefieren no, entonces en ese sentido si bien ellos tienen

una consulta con sus pediatras nosotros siempre les decimos a los papás, el momento en el que está con el pediatra es de 15, 20 minutos, no siempre, por ahí los pediatras observan más todo lo que es la parte corporal, el crecimiento, demás, y hay cosas que ellos, no porque no lo quieran ver, sino que el tiempo no lo da, porque no es lo mismo estar todos los días; entonces primero se lo vamos comentando a ellos para ver si ellos en casa ven lo mismo que nosotros vemos desde acá que son los que están todos los días y después les decimos, una vez que por ahí dicen sí es verdad nosotros vemos lo mismo o sí ahora que vos me lo decís realmente sí noto que es así, entonces bueno vayan ahora sí y chártenlo con el pediatra, díganle que la docente desde el jardín ve esto y esto que ustedes en casa consideran que por ahí pasa lo mismo (...) el tema del lenguaje, el tema de por qué un nene no se quiere separar en noviembre de la mamá cuando entra al jardín o porque los papás vienen y nos cuentan que duermen todavía en la cama de ellos, el tema de los límites que hace que por ahí un nene siga con berrinches (...), estoy hablando de sala de 3, obviamente cuando ya no es normal que el nene haga berrinches para determinadas cosas, todas esas cuestiones que por ahí, o nos damos cuenta nosotras, lo fuimos charlando con la familia y ellos mismos nos han contado que en casa pasa esto y esto y son conductas repetitivas, porque a lo mejor en casa lo hacen y acá en el jardín no, entonces ahí ya te da una pauta de que no se charla con la familia, pero cuando vos ves que realmente en el jardín y en casa están actuando de la misma forma es como para que ellos hagan una consulta con su pediatra y vean a ver cómo lo pueden manejar para que salga de esa situación.

N: Bien, entonces vos, cuando ves estos signos que te llaman la atención en la sala, ¿Recurrís a algún otro actor institucional?

D6: No, solo a la familia.

N: Y entonces, ¿profesionales que recurren o instituciones en caso de que vean algún signo de alarma?

D6: No, se lo comentamos a la familia, se hace un acta, eso queda por supuesto en el legajo del niño como que la escuela tuvo la intencionalidad de ayudar en tal motivo, pero después queda en manos de los padres porque nosotros no tenemos gabinete acá. Si lo que hacemos cuando ya el nene está tratado, y si tiene un gabinete, es trabajar en conjunto con el gabinete, si tenemos reuniones, nos entrevistamos para ver cómo ellos están trabajando en su consultorio, cómo lo estamos trabajando acá, qué resultados tuvimos en el año, qué progresos o qué otras cosas que no las pudimos llevar adelante, sí eso sí, pero una vez que los padres ya vienen con el especialista, nosotros no.

N: En la actividad diaria del Nivel Inicial ¿Cómo pensás que se podrían prevenir las necesidades especiales y dificultades de aprendizaje?

D6: (...) Y, justo nosotros estamos en un nivel que la verdad (...) son muy chiquitos todavía, yo creo que si estuviéramos trabajando en una sala de 5 quizás uno ahí ya sí (...) el hecho de que nosotros los hagamos experimentar, viste que nosotros usamos los cajones estos, los hacemos experimentar con mucho, el tema de la manipulación, el tema de todo eso de la masa, todo eso los lleva a tener una motricidad después fina, en la que ellos se puedan manejar. A ver, hay chicos que tienen problemas de aprendizaje en otras cuestiones, pero bueno nosotros, yo considero que vamos estimulando a que esos aprendizajes puedan ser después más certeros, que ya (...) ya ellos puedan ir al menos preparado con una base que los ayude o que los impulse luego a la lecto escritura y demás. Que las chicas nos dicen que lo ven mucho, por ejemplo, porque no es lo mismo un nene que viene desde sala de dos y tres acá y pasa a sala de 4 dónde en sala de 4 sí ya empiezan a escribir, ya tienen su cuaderno. Acá nosotros en sala de 2 los nenes empiezan con una hoja tamaño a3 que es la más grande, después pasan a la hoja oficio y ya cuando van al jardín empiezan con una hoja a4 o el cuadernito; me voy refiriendo a que trabajamos todo progresivamente entonces se nota mucho, cuando ingresa un nene a sala de 4 que no fue, se nota mucho la diferencia con los otros chicos que sí ya fueron manipulando distintos materiales, que ya fueron teniendo las experiencias que tratamos de llevarles nosotros. Ya te digo, prevenir no sé yo desde sala de tres, sí lo que vamos viendo son estas cosas puntuales en, es decir, en ayudarlos con temas del lenguaje porque obviamente va a incidir, el nene que no tenga un buen lenguaje después en su aprendizaje, es lo que siempre les decimos a los papás, obviamente los vemos chiquitos, obviamente que tiene tiempo pero cuanto antes desde acá puedan trabajar estas cuestiones, creo que si les damos la posibilidad de que el día que tengan que ir a un preescolar o a un primer grado ya están más escolarizados, les damos las herramientas esas desde temprano, no es lo mismo que un nene vaya a la fonoaudióloga desde sala de 5 o en primer grado cuando ya tiene que escribir bien, si no pronuncia bien, obviamente que pobre él no va a poder escribir bien, a darle esas pautas desde sala de dos y de tres que lo van a ayudar a eso.

N: ¿Qué profesionales o instituciones considerarás que trabajan para prevenir dificultades de aprendizaje?

D6: (...) y yo desde nuestra experiencia considero que por ahí los gabinetes que trabajan en conjunto posibilitan un desarrollo a los chicos, he conocido casos de nenes que han venido acá y que por ir a una fonoaudióloga, una psicóloga o una psicoterapeuta y más cuando trabajan en conjunto, digamos que todas trabajan bajo un mismo lineamiento por así decirlo se ven resultados positivos.

N: Ahora te voy a hacer unas preguntas que tienen que ver con la relación que tienen con las familias. Según tu experiencia ¿Qué lugar ocupa la familia en el desarrollo y el aprendizaje de un niño de 3 años?

D6: Y yo creo que es primordial porque acá en el jardín siempre lo que les decimos en la primer entrevista a los papás es que acá al jardín vienen 4 horas pero después el resto del tiempo están con la familia, entonces siempre por eso también recalcamos tanto el hecho de que ya que lo anotaron en esta institución y nos eligieron y demás, por eso también se les pregunta en la entrevista porqué eligieron esta institución (...) porque la idea es realmente que, nosotros tenemos unas normas de convivencia, tenemos un reglamento, entonces la idea es que trabajemos en conjunto que si acá se le dice tal cosa, en la casa también y que se pueda llegar a respetar y que si hay alguna dificultad o ellos tienen una duda obviamente vengan y lo planteen, pero ellos son la base de todo.

N: ¿Se convoca a la familia desde la institución?

D6: Sí.

N: ¿En qué situaciones?

D6: Ya te digo, bueno, a la familia se la convoca ya sea para solucionar algo que se vea en el nene como también para que venga a participar de distintas actividades (...) generalmente hacemos todos los años para el día de la primavera una jornada con los abuelos, después hacemos una jornada con los tíos, esas jornadas representan de que esa persona que sea tío, que sea abuelo, después hacemos también con las mamás una salida, un paseo, ahora estamos haciendo un proyecto de literatura donde se podía anotar cualquier integrante de la familia y venir a contar un cuento (...) se me fue lo que te iba a decir (...) la persona, bueno, cuando hacemos la jornada las personas que vienen, vienen a compartir toda la mañana, entonces desayunan, hacen la actividad, bailan. Después para el día del niño también se les pide a las mamás que, mamás, tías, los que quieran de la familia participar y organizarles algún evento a los chicos como ser: una canción, una representación, les traen regalitos (...) sí, para nosotros es muy importante que vean la presencia, si tratamos de hacerlo después del día del niño, o sea en agosto en adelante todas esas actividades sobre todo porque los nenes de sala de 2, como les cuesta tanto el período de adaptación, cuando ya involucramos a una persona externa a la rutina es como que ellos todavía se suelen así emocionar, entonces las convocamos de agosto a lo que va final de año, pero sí tratamos de que siempre estén involucrados.

N: ¿Y hay situaciones en que la familia recurre al docente o la institución?

D6: Sí, también, bueno como antes te comentaba en las otras preguntas, siempre que hay una inquietud o que está pasando algo en casa, vienen y lo plantean mirá, si hay un cambio de actitudes, está pasando esto y esto, (...) o nos dicen a veces, qué sé yo,

hacen berrinches en casa y nos preguntan si acá sí, a veces sí, a veces no, entonces como, o nos consultan cómo pueden manejar tal y tal cuestión, (...) no sí sí, la verdad que sí.

N: Bueno, y considerás que esta relación que tiene la institución con la familia ¿aporta a la prevención de dificultades de aprendizaje y necesidades especiales?

D6: Y sí, porque siempre el diálogo está bueno (...) yo creo que siempre un diálogo aporta, la comunicación, porque ni ellos están acá adentro del jardín como para saber ciertas cuestiones de sus hijos, ni nosotros estamos en sus hogares, entonces a través de la comunicación y del diálogo obviamente que nosotros podemos estar al tanto de cómo es el nene fuera del jardín, y ellos acá adentro y bueno, de ahí trabajar juntos.

N: Bien. Ahora te voy a hacer algunas preguntas relacionadas con normativas, marcos legales, si hay algo que no conocés no te preocupes. ¿Marco normativo, legal que rige a la institución, cuál es?

D6: No, ni idea.

N: ¿Cuáles son los lineamientos que siguen para la planificación de actividades o propuestas?

D6: (...) nosotras hacemos con las chicas, sacamos los contenidos (...) de sala de 2 y de 3 y tratamos de ir armándolos progresivamente, entonces sabemos que en sala de 2 trabajamos ciertos contenidos y después progresivamente se trabajan en sala de 3. (...) ¿De dónde sacamos los contenidos? son los contenidos básicos comunes del Nivel Inicial

N: Yo vi en la planificación que también decía actividad anual número.

D6: Claro porque nosotros primero hacemos una planificación anual donde están puestas todas las actividades y después en las planificaciones se agrupan por 15 días, por 10. Entonces están detalladas, se pone así, planificación anual porque si vos querés recurrir a la planificación anual está detallado ahí, lo que pasa que en la planificación anual están los objetivos, los contenidos y no están las actividades. Las actividades después se especifican en las planificaciones.

N: Bien. ¿Conocés los objetivos que la Ley Nacional de Educación plantea para el Nivel Inicial?

D6: Sí, sí, están dentro de esos CBC.

N: ¿Alguno que te acuerdes, que me puedas mencionar?

D6: (...) Y no, son muchos la verdad que no, pero es un poco todo lo que estuvimos charlando, el Nivel Inicial está encargado de eso, de sociabilizar, de crear hábitos, son muchos, es un libro así (gesto con la mano).

N: Uno de los objetivos que la ley plantea para el Nivel Inicial es la prevención y atención de dificultades de aprendizaje y necesidades especiales ¿Considerás que es un objetivo que está presente en el accionar?

D6: Sí, sí, sí.

N: ¿De qué manera?

D6: Y a través de la mirada, yo creo que la mirada del docente es eso, el hecho de que vos te involucres con un niño está más allá de acompañarlo, de guiarlo, de orientarlo, el hecho de observarlo te transmite cosas que realmente le pasan porque si no está esa mirada vos no te das cuenta realmente, serían todos iguales y no es así, o sea la mirada tiene que estar puesta en cada uno y es ahí donde vos vas detectando determinadas cuestiones que ellos a lo mejor no pueden resolver y deberían y es ahí donde entonces sí podés charlarlo y demás como te decía antes y ahí prevenir esas cuestiones.

N: Con respecto a la organización de la sala, al espacio. Si me lo tuvieras que describir ¿Cómo se organiza la distribución del espacio en la sala?

D6: Bien, nosotros tenemos mesadas donde ahí obviamente lo usamos para apoyar equipo de música, la merienda y demás, y debajo de las mesadas tenemos armarios con puertas corredizas donde guardamos todo lo que es el material didáctico, ¿A qué llamamos material didáctico? A las hojas, a las témperas, las cartulinas, rodillos, esponja, pinceles, papel glasé, voligoma, todo lo que utilizamos para que ellos hagan actividades plásticas, y después también tenemos ciertos rincones que están guardados adentro de canastos, entonces esos se van sacando de a uno y se va abriendo el rincón de los daquis, de los ladrillitos, de rompecabezas, de enhebrados (...) después tenemos un pizarrón donde ellos pueden dibujar o se utiliza también como material de soporte para la docente para dar alguna actividad. Después tenemos un gabinete con distintos separadores donde ubicamos los trabajitos de cada uno de los chicos para que se sequen y para que después ya queden separados por nombre para guardarlos en la carpeta (...) y después tenemos las cuatro mesitas con sus respectivas sillas, tenemos tres ventanas, tres ventanales, y un baño que está dentro de la sala donde tiene dos inodoros pequeños con dos bachas pequeñas para que los chicos puedan higienizarse y un baño para un adulto.

N: Las siguientes preguntas tienen que ver con cosas que pasaron en las observaciones y queremos ampliar eso que observamos. Una cosa que notamos en las tres observaciones es que el uso del patio está organizado en días y horarios para cada sala ¿Esta distribución responde a algún motivo en especial?

D6: Sí, sí, porque consideramos que, las cantidades son suficientes como para que en el patio estén de a una, excepto un día de lluvia donde faltan muchos nenes y ahí si nos podemos juntar con otras salitas, pero como para que ellos estén cómodos y demás ya

marcamos días y horarios entonces, como, al ser cuatro salas, cada sala sale en su día y en su horario por cuestión de organización y de no estar en el momento estar diciendo uy mirá salí yo y justo estabas vos porque realmente la cantidad, para que salgan dos salas, es numerosa de chicos, entonces para no correr riesgos y demás preferimos organizarnos de esa forma, y para que nadie se quede sin patio obviamente.

N: También notamos que en todas las jornadas se le ofrece al ingreso algún material, juguetes ¿Cómo se elige ese material que se ofrece?

D6: Tratamos de que sea algo, que todos los días sea algo distinto, que no sea todo los días lo mismo, y de darles la oportunidad a ellos de llegar, de acomodarse, que si bien hay un horario de entrada, por ahí hay algunos amiguitos que suelen llegar un poquito más tarde, porque el horario de entrada es nueve menos veinte de sala de 3 y nueve menos diez entra salita de 2, pero hay una tolerancia hasta las 9, ya después de las 9 no pueden entrar, entonces el nene que se demoró por ahí para no empezar una actividad sin él y demás se le da la posibilidad de que ellos tengan un material arriba de la mesa que les permita jugar, que les permita entablar un diálogo con el que está al lado y despertarse de a poquito porque hay muchos que vienen así medios dormidos, entonces es un tiempito libre donde ellos pueden jugar, se acomodan, se sacan sus abrigos, cuelgan sus mochilas y de paso les damos lugar a los amiguitos que tienen que llegar para después sí, ya comenzar con las rutinas diarias

N: ¿Existen durante la jornada tiempos de actividades libres que sean elegidas por los chicos?

D6: A veces sí, a veces no (...) a veces se les ofrece distintos rincones donde ellos pueden elegir en cuál estar, a veces, bueno, el tiempo más libre que tienen ellos es el del patio donde ellos ahí sí deciden a qué jugar, cómo hacerlo, con qué objeto y demás, con qué compañero, si bien en la sala no se les exige que se sienten siempre de la misma forma porque a veces hay grupos en que lo tenés que hacer porque si no, no podés trabajar por distintas cuestiones, realmente el grupo de este año no, yo nunca necesité, excepto alguna vez por alguna ocasión, estuvieran charlando se cambia a un nene, pero no es que cada uno tiene su lugar en especial, ellos son libres de elegirlo (...) pero bueno obviamente que agrupados en la mesa están de a 6, ya una vez que están en el patio, ahí ya la distribución es otra, si quieren juegan de a dos, si quieren juegan de a 10 y eligen sus propios materiales y después ya te digo se da más que nada cuando están en el patio o en la plaza que es un juego más libre, después siempre hay una intencionalidad pedagógica que detrás, ellos por ahí no lo perciben siempre, pero el docente sabe que le está dando cierto material con una intencionalidad.

N: Me mencionaste que a veces trabajás con rincones.

D6: Sí, sí, los rincones son por ejemplo si estamos a dentro de la sala presentarle en cada mesa algo distinto, qué sé yo, en uno disfraces, en otros los bebés, en otro a lo mejor están las comiditas, en otro los títeres, entonces ellos van a ir eligiendo con qué material quieren jugar y se sientan en la mesita donde uno le puso el material que ellos tienen deseo de jugar en ese momento. Después lo que también hicimos una vez y teníamos ganas de volver a hacerlo fue trabajar por talleres y como ellos todavía son chiquitos lo que hicimos, en lugar de que ellos elijan qué taller querían hacer, porque los talleres estaban distribuidos en todas las salas, en 3 salitas en realidad, en la azul, en la roja y en la amarilla, e íbamos rotando, un grupo estaba en el patio y en los otros tres en talleres, después ese grupo que estaba en el patio salía e iba a un taller y así (...) generalmente la metodología de taller es que la docente se quede en uno de esos espacios y que el nene elija dónde quiere ir, como todavía son chiquitos sobre todo los de sala de dos y no se iban a querer despegar de su docente e iban a elegir el taller donde estaba su docente para que ellos pasaran por todos los rincones fuimos rotando, entonces estábamos media hora en cada salón con cada taller y la verdad que sí, que les gustó, el estar en otro lugar, en otro espacio, eran los juguetes que ellos usaban cotidiano, no era algo nuevo para ellos que no conocían, pero el hecho de ir rotando con su grupo por distintos lugares y demás y estar acompañado de su docente, una experiencia que a ellos realmente les gustó.

N: Ahora te voy a hacer algunas preguntas acerca de unos conceptos ¿Qué entendés por prevención?

D6: Prevención es una forma de ayudar (...) creo que es estar alerta, que es estar, ya te digo, con una mirada para ayudar al otro.

N: ¿Qué entendés por un problema de aprendizaje?

D6: Y entiendo cuando hay algo que el niño no puede lograr y eso le genera una frustración, ya te digo, ya sea, puede ser del lenguaje, puede ser el hecho de la escritura, el hecho de que no pueda armar una torre con cubos (...) éstas son las cuestiones que yo te digo que veo dentro del Nivel Inicial, el hecho de no poder comunicarse con su par, o con su docente (...) bueno eso.

N: ¿Qué entendés por una necesidad especial?

D6: Y entiendo que, es algo que necesita alguien, justo uso la misma palabra ¿no?, pero es un recurso de alguien que necesita resolver determinadas cuestiones y que por ahí en un grupo, por ahí se hace difícil, cuando es una necesidad individual, que la docente lo pueda resolver ella sola, entonces ahí es donde para mí surge la necesidad de que alguien lo acompañe, de que alguien pueda llegar a brindarle esa oportunidad.

N: Algo más que nos quieras contar, que se te fue ocurriendo a lo largo de la entrevista pero que no tuviste oportunidad de compartirlo.

D6: No no, creo que ahora se me mezclaron todas las ideas, no, la verdad que no se me viene nada a la mente, sí un poco eso, uno sin dar nombres ni nada yo creo que cada vez hay más chicos con necesidades y yo creo que tiene que ver todo por una cuestión de la casa lamentablemente, porque a lo mejor no se vivió un buen embarazo, o a lo mejor muchas ausencias o a lo mejor esas ausencias fueron llenadas con mucha tecnología que no es bueno, y no es sano, y lamentablemente hoy en día es más, cada vez se hace más común y más frecuente encontrar esas necesidades, y por eso por ahí la mirada nuestra es cada vez más necesaria, porque esa mirada es la que ayuda, la que contiene y la que puede llegar a derivar a alguien que realmente lo pueda ayudar, porque nosotras como docentes nos sentimos muy (...) ante determinadas cuestiones muy vulnerables porque si vos no estás acompañada de un profesional que te pueda dar ciertas pautas y demás se hace muy difícil acompañar a los chicos porque cada día traen, hay nuevas patologías y nuevas cosas que realmente uno si no tiene herramientas vos no sabés cómo manejarlas y a nosotros nos da seguridad el hecho de trabajar en conjunto con un especialista.

N: Muchas gracias.

Institución 3- Entrevista a D7

Docente auxiliar de la sala.

Información general del docente

Antigüedad en el Sistema Educativo formal: 10 años

Antigüedad en Educación Inicial: 13 años

Antigüedad en la institución: 10 años

Edad: 37 años

Nivel de estudio alcanzado y título obtenido:

- Terciario: Profesorado de nivel Inicial
- Universitario: Licenciatura en nivel inicial
- Posgrado: Postítulo de especialización en maternal.
- Otros: -

N: Si tuvieras que describir tu trabajo como docente, ¿Cómo lo describirías?

D7: Mi trabajo como docente es, una labor muy especial, muy gratificante, si bien hay que poner mucho el cuerpo porque acá es todo el tiempo estar en movimiento no parar, lo que te llevas de acá es demasiado, mucho más de lo que das.

N: ¿Consideras que tu accionar influye en el desarrollo y aprendizaje de los niños?

D7: (...) yo pienso que sí, estar de auxiliar es otro rol diferente al de estar de titular, al estar de titular vos estás abocada al grupo, estando de auxiliar podés ser más, podés mirar más específicamente los chicos, no porque la docente no pueda sino porque la docente tiene que estar a cargo de los 24 alumnos y la auxiliar lo que puede hacer es tener otra mirada más minuciosa de cada uno porque no tiene la responsabilidad que tiene la titular.

N: ¿Crees que existen vinculaciones entre las actividades que se proponen a los niños y el desarrollo y aprendizaje de ellos?

D7: Si total, nosotros nos manejamos a través del juego y es donde más uno aprende, cuando más motivas a los chicos vos ves cómo se les dispara su mente y se empiezan a abrir, pienso que sería la nueva metodología que tendrían que usar de ahora en más porque todo dispara a través de un motivador, si no hay un motivador que estimule a los chicos, olvidate, el aprendizaje va a ser totalmente espontáneo y del momento.

N: Según tu experiencia, ¿Cuáles son las pautas de desarrollo esperables en los niños de sala de tres?

D7: Mirá lo primero que hacemos acá es trabajar los hábitos, de acá en más pienso que es el primer eslabón para que puedan desarrollar las otras cosas.

N: ¿Y otras cosas que ustedes consideran que es esperable que un chico de tres años haga, esté desarrollando?

D7: (...) Mirá a los tres años específicamente se espera que un niño ya esté medianamente sentado un cierto tiempo por lo menos en las actividades básicas, si bien, que preste aunque sea 5 minutos de atención, eso ya lo tiene que tener, ya a los 3 años ya pueden prestar 5 minutos, bueno haces la ronda y esos 5 minutos prestar atención, más no porque por su edad cronológica ya se dispersan (...) si bien hay chicos que vos ves que vienen súper estimulados de la casa, ya hay algunos que saben contar hasta 5 seguro, bueno los colores los saben todos, (...) bueno algunos ya han empezado a escribir que si bien no es normal algunos ya empiezan a escribir, vos ves que hacen dibujos y hacen la A, la B, que no es algo que nosotros imponamos, no es algo que tengan que salir de acá aprendiendo eso, los números tampoco y las letras tampoco, eso se da más en sala.. Por una cuestión ministerial no podemos tener ni abecedarios ni números, nada puesto así (...)

N: ¿Existen signos que te llamen la atención de que algo no va bien en el desarrollo o en el aprendizaje de un chico?

D7: Si por lo general al estar, uno ya después de tantos años de experiencia y viendo, ya uno medianamente sabe que a tal edad tiene que hacer tal cosa. Ya es común que ya en la sala de tres por lo general es muy raro que tengan los pañales, por lo general la mayoría ya los dejó, si bien es esperable que los tengan a los 3 tampoco es que tienen el

pañal y algo raro pasa, no, es normal, pero por lo general ya a los tres la mayoría los dejó. Lo podés notar a nivel del lenguaje, de las conductas, nosotros acá gracias a Dios es como que tenemos un sexto sentido en eso, así que si un nene vemos que tiene algo diferente o alguno dificultad enseguida lo notamos y se lo hacemos saber a los papás.

N: La siguiente pregunta tiene que ver con eso, cuando notan esto que les llama la atención ¿Qué hacen? ¿A quién recurren, recurren a otros participantes de la institución?

D7: Mirá primero lo charlamos con nuestra directora que es la que nos supervisa y la que nos, ella es la voz realmente contundente que es la que o sea ella viene, nosotros se lo comentamos, ella lo evalúa y de ahí se lo pasamos a comentar a los papás y bueno de ahí hacemos que los papás lo comenten con el pediatra que es el que realmente puede derivar a otro especialista, nosotros no, nosotros únicamente le decimos bueno mami, papi, charlalo con tu pediatra a ver qué le parece a él y depende lo que le parece a él lo puede derivar a otro lado, otro especialista.

N: ¿Qué profesionales o instituciones considerás que trabajan para la prevención de necesidades especiales y dificultades de aprendizaje?

D7: La fono para mí en el Nivel Inicial es primordial, bueno después los psicopedagogos más a Nivel Primario pero bueno después neurólogo que también te puede detectar muchas cosas temprana en sala de tres, si bien los pediatras te van a decir que es normal, es normal, por ahí sacate la duda con un neurólogo porque ellos son los que tienen la posta de la situación entonces ellos son los que realmente (...)

N: ¿Y ustedes cuando ven alguno de estos signos de alarma, recurren a algún profesional o institución?

D7: Mirá acá se trabaja con la escuela, después de que se habló con los papás, paso por todos los médicos, se hizo todo lo que sea a nivel formal, está la escuela núcleo que trabaja con la escuela, que está en Granadero Baigorria.

N: ¿La escuela especial?

D7: Si la escuela especial núcleo.

N: En la actividad diaria del Nivel Inicial ¿Cómo se podrían prevenir las necesidades especiales y dificultades de aprendizaje?

D7: (...) pienso que realmente estamos todas muy abocadas a lo que sea de prevención, te digo gracias a Dios tenemos otra vista, otros ojos pero siempre el hecho de hacer cursos, el hecho de seguir perfeccionándose hace que uno tenga otra mirada de la situación, para mí el hecho del aprendizaje, uno como docente nunca termina, es algo que nunca va a terminar y el hecho del deseo de aprender más es como un vaso que nunca se va a llenar y que no se tiene que llenar tampoco porque eso es lo que hace que uno cuanto más reciba más puede darle a los chicos a nivel de contenido y de (...) prepararse para ellos que es lo que constantemente te demandan, que uno esté lista para

ellos, para sus necesidades más ahora que vienen cada vez más diferentes es como que uno tiene que abrir mucho más la mente y empezar a enfocarse en otras cosas que por ahí antes no eran vistas.

N: ¿Y consideras que hay actividades o propuestas específicas que apuntan a la prevención o digamos cuando están en la sala qué de lo que se hace podría estar previniendo?

D7: La ronda especialmente ya es un encuentro donde se detectan muchas cosas, el hecho de cada uno le da un espacio a los chicos para que ellos puedan tener su lugar para expresar ya ahí puedes ir manejando o viendo qué dificultades tienen, si bien en algunos la timidez como que no la puede evitar, por ahí qué sé yo, el hecho de tener que hablar, que contar una historia ya te das cuenta si tiene una dificultad en el lenguaje, que si bien en los trabajitos, ya comprensión de texto cuando uno le da determinada pauta de trabajo ya ahí medianamente puedes ver determinadas cosas. Pero te digo siempre para mí los especialistas son los que nos guían todo el tiempo y cuanto más uno recurre a un especialista que te saque una duda en particular como docente es como que uno también puede trabajar mucho más.

N: ¿Y especialistas cómo?

D7: Fonoaudiólogo, o Neurólogo a mí por lo menos a nivel personal (*relato omitido por ser de la privacidad del entrevistado y presenta datos que podría identificarlo*)

N: Bueno ahora viene, la entrevista está dividida en algunos ejes, el siguiente tiene que ver con la relación que establecen con las familias. Según tu experiencia ¿Qué lugar ocupa la familia en el desarrollo y aprendizaje de los niños de 3 años?

D7: Para mí es primordial, se trabaja totalmente, para mí se tiene que trabajar, y es como se trabaja acá, en conjunto, somos un bloque: niños, familia y escuela, yo siempre digo, cuando vienen acá, que no es el niño que viene sino la familia que viene somos nosotras que aglomeramos a ellos, si no hay una buena base en la familia, los aprendizaje que si bien uno tiene que van a ser significativos, para ellos es lo fundamental trabajar en conjunto, sino se trabaja en conjunto lamentablemente uno todo lo que le dé en tres horas que ellos van a estar en el colegio es difícil.

N: Entonces, desde la institución, ¿Se convoca a las familias?

D7: Si todo el tiempo, para mí, cuando yo tengo, tenemos las entrevistas para la adaptación, yo les digo, uno conscientemente o inconscientemente transmite mucho a los chicos y si por ahí una mamá viene angustiada con el nene, olvidate que el nene se va a quedar, o sea la seguridad se la tiene que dar la mamá, te digo si la mamá no tiene la seguridad de que el niño se va a quedar bien, el nene no se va a quedar bien, entonces todo el tiempo lo que remarco es que ellos les hablen de nosotras, les digan que ellos están contentos de que vengan al jardín, de que ellos están felices de que venga acá y

para mí ahí tenés un 70% de la adaptación hecha, el otro 30 depende de nosotros pero si la familia está totalmente segura de que el nene acá es un lugar en el que va a ser feliz, que de hecho lo es, para mí la adaptación ya está.

N: ¿Y en alguna otra situación se convoca a la familia?

D7: Si cuando notamos que, si bien tiene algún problema de conducta o cuando notamos esto de ver que dentro de lo que nosotros consideramos parámetros normales según la edad en algunas cosas no está yendo de esa forma.

N: ¿Y la familia recurre al docente o a la institución? ¿En alguna situación particular?

D7: Si yo pienso que sí, de hecho insistimos a que eso sea porque por ahí pasa que, también lo decimos, por ahí pasa que afuera tienen una duda, lo charlan con algunos padres y la duda se hace cada vez más grande, más grande, más grande, entonces nosotros lo que invitamos a la familia es esto, que nosotros estamos abiertos, nosotros desde las ocho y cuarto estamos acá, llamen por teléfono, capaz una duda que le dura todo un día acá en cinco minutos la resolvemos, entonces, invitamos a eso, que la familia, perdón, la escuela es un lugar abierto, un lugar abierto para trabajar en conjunto.

N: ¿Consideras que la relación entre la institución y la familia aporta a la prevención de necesidades especiales y dificultades de aprendizaje?

D7: Si todo el tiempo, muchas veces nos pasa que uno por ahí se lo comenta a los papás las cosas que vemos acá y tenés de todo hay papás que lo aceptan y tenés papás que no, que dicen no, es normal de la edad, no, entonces por ahí te digo cuesta más hablar con los papás, que los papás incorporen que hay algo diferente, que no es nada malo, pero que tiene que ser tratado ya y ahora, esto de que cuanto antes se trabaje algo para mí es lo mejor, cuanto más tarde se agarra va a ser lo peor para el niño simplemente.

N: El siguiente eje tiene que ver con lo que sería el marco normativo. ¿Cuál es el marco legal que rige a la institución?

D7: Mirá nosotros acá tenemos las normas de convivencia, se la damos al principio de, si bien se las leemos en la reunión general, se las pegamos atrás del cuadernito, ellos las tiene que firmar, ellos saben que acá hay determinadas pautas de trabajo como en cualquier otro lugar.

N: ¿Esas son de la institución?

D7: Si de la institución acerca del horario de entrada, cómo tiene que ser el uniforme, en caso de enfermedad tienen que traer certificado para poder ingresar al jardín, la modalidad en que se festejan los cumpleaños, cómo va a ser la adaptación, ¿Qué otros ejes tiene? (...) cómo manejamos las fiestas.

N: ¿Cuáles son los lineamientos que se siguen para la planificación de las actividades y propuestas que se dan en sala?

D7: Siempre se está trabajando en proyectos (...) se trabaja un tema a seguir se planifica (...) siempre se trabaja en forma paralela a la sala de dos y casi siempre los proyectos son de 15 días.

N: Y dentro de los proyectos se van desarrollando....

D7: Actividades orales, actividades gráficas, siempre priorizando la parte oral si bien la parte gráfica es importante, por ejemplo, en sala de dos el primer cuatrimestre se trabaja solo la parte oral, la parte escrita no y en el segundo cuatrimestre, perdón la parte escrita no, la parte gráfica, o sea en el primer cuatrimestre sólo se trabaja a nivel corporal, para que ellos conozcan su cuerpo y se reconozcan, y después recién, en el segundo cuatrimestre, se trabaja la parte gráfica.

N: ¿Y en sala de tres?

D7: Todo el año la parte gráfica (...) lo que por ahí tenemos como modalidad es que en la sala de dos únicamente usan la taza, en sala de tres usan la taza y el plato y la toalla, vamos agregando pequeñas cosas porque a veces nos pasaba que te vienen con todo de golpe y no sabían para qué usar cada cosa, entonces vos veías que revoleaban la taza, revoleaban el plato porque realmente ellos son chiquitos, es el primer contacto que tienen con otros diferente a ellos, entonces a partir de un par de años, con esto te digo de estar tantos años en el mismo nivel nos ha ayudado a perfeccionar un montón de cosas que nosotros veíamos que no funcionaba, entonces empezamos a implementar esto, esto de los trabajitos lo implementamos nosotros, esto de empezar solo con la taza en sala de dos fue una idea de nosotras y vemos que también va funcionando, no es que lo imponemos al chico plato, taza, mantel, todo y vos ves que pobre chico se mareaba con tantas cosas que tiene en la mochila y ni saben para qué son, entonces recién mantel y servilleta en sala de 4.

N: Bien. ¿Conocés los objetivos que la Ley Nacional de Educación plantea para el Nivel Inicial?

D7: Si, no sé si puedo decirlos.

N: Alguno que te acuerdes, que lo puedas mencionar

D7: Te digo, por lo menos lo que se trabaja acá es todo lo que sea hábitos, priorizar la parte social del chico, es el primer contacto con el otro así que se prioriza eso y bueno tan específicamente no me acuerdo.

N: Está bien no te preocupes. Bueno hay uno de los objetivos de esta ley que plantea para el Nivel Inicial la prevención y atención de necesidades especiales y dificultades de aprendizaje ¿Considerás que este objetivo está presente en el accionar cotidiano de la sala?

D7: Si pienso que sí, acá te digo gracias a Dios tenemos un equipo docente bastante abocadas a su tarea y realmente nos abocamos todo el tiempo a las necesidades y a

mejorar su calidad de vida de ellos y cualquier cosa que nos llama la atención, te digo por ahí uno no tiene las herramientas que tiene un psicólogo, un psicopedagogo, un fonoaudiólogo, entonces frente a cualquier duda que nosotros veamos que ese niño necesita otro tipo de atención que nosotros como docentes no tenemos porque no tenemos por qué tenerlas, realmente consultamos y vamos y nos preocupamos y lo atendemos y tratamos de hacer todo lo que esté a nuestro alcance para darle a ese chico una mejor calidad de vida que es lo que nosotros queremos.

N: Bueno ahora así unas preguntas más conceptuales. ¿Qué entendés por prevención?

D7: Por prevención es estar, es adelantarse a lo que puede llegar a suceder es estar, es hacer algo para que algo no suceda o suceda de una manera leve.

N: ¿Qué entendés por necesidades especiales?

D7: (...) entiendo que son (...) somos todos diferentes desde la vida misma somos todos diferentes y hay algunos chicos que tienen diferencias que son más llamativas que otras.

N: ¿Qué entendés por dificultades de aprendizaje?

D7: ¿Qué entiendo? que es un niño que necesita un apoyo especial para poder desarrollarse como otro niño que capaz lo resuelve de una manera más espontánea

N: Hay algo más que nos quieras compartir que te haya surgido a lo largo de la charla

D7: Eso que siempre (...) que la duda por ver cómo uno lo puede ayudar a ellos es como que es constante, nunca se te acaba, buscar herramientas para ver a un chico con determinadas dificultades es como que te motiva, que te mueve acá adentro, debe ser no sé el hecho de ser docente o porque cualquier persona que te motive o un nene que tiene una dificultad especial y uno ya acá se le mueve, entonces eso te lleva a leer, a buscar en internet, a consultar con médicos, a decir bueno, tengo esto, qué es lo que puedo hacer yo para dentro de estas 3 horas darle una mejor calidad de vida a él, es como que eso es el motor, el motor que te lleva por más que no tenga necesidades, dificultades diferentes, ya la sociedad misma, estos niños vienen con una demanda especial y por más que no tenga nada llamativamente grande todos tenemos necesidades diferentes entonces el hecho de estar acá es como que te motiva todo el tiempo a ver bueno (...) desarrollas otro sentido no lo puedo explicar pero más la sala de dos, que el lenguaje no está desarrollado es como que tenés otros sentidos, la palabra pasa a un costado y la mirada, el gesto, sonrisa es como que son los ejes que uno se maneja y ellos te dan todo el tiempo, todo el tiempo son tan espontáneos que te das cuenta con solo mirarlos lo que les pasa y eso es realmente lo que te motiva a darle todo el tiempo a ellos cosas que, te digo por más que no tengan necesidades muy llamativas todos tenemos necesidades entonces como que tratás de cubrir todo eso que ellos necesitan (...) y bueno que necesitamos de especialistas, todo el tiempo necesitamos de especialistas porque todo el tiempo nos surgen cosas nuevas y te digo el hecho de, por ahí a nivel profesorado no te

dan determinadas cosas porque no te las tienen que dar porque son cosas específicas de especialidades como la medicina pero bueno uno te mueve a investigar, a buscar, a consultar, a especializarse y esto de estar todo el tiempo consultando especialistas es decir: bueno pasa esto y ahora qué puedo hacer y yo desde acá qué hago, entonces es como que es constante.

N: Eso digamos lo buscan por fuera de la institución, ¿Dentro de la institución?

D7: No gabinete no hay, pero si uno, te digo las directoras están re predispuestas, están todo el tiempo ahí para nosotras, gracias a Dios eso es una bendición, entonces les consultamos a ellas y si no ellas consultan no hay problema. Lo que más espero es su devolución, todo lo que ustedes puedan aportar, ustedes desde la profesión, nosotros estamos abiertos, vos viste cómo trabajamos y siempre todo es para aprender y mejorar los errores. El tema prevención es muy importante, los padres por ahí ven cosas que les parecen normales, pero nosotras con tantos años de experiencia y viendo al grupo nos damos cuenta, tenemos la vista más entrenada. Les consultamos, mirá papá no es para que te preocupes pero nos llama la atención el lenguaje y sabemos que en sala de 5 tienen que tener un lenguaje bien, porque si hablan mal escriben mal, entonces ya le genera al nene una distorsión, pobre ya una dificultad desde el vamos, entonces los padres tienen que ser conscientes de que la parte fonoaudiológica es primordial porque realmente le está generando al nene una dificultad que se puede solucionar mucho tiempo antes, entonces tratamos de prevenir todo lo que podamos antes de que (...), pensamos que primer grado es muy fuerte para ellos, un cambio muy fuerte entonces todas las cosas que vos puedes prevenir antes de primer grado, que son cosas, un tratamiento fonoaudiológico ayuda un montón, no solo uno quiere que hable bien sino que se manejan también con otros nenes que no le entienden y eso le causa una frustración y eso es lo que yo no quiero. A veces hay papás que te lo toman bien y a veces hay papás que no y ahí cuesta más, pero bueno uno trata desde su labor tratar de brindarle a ellos lo mejor, si uno puede prevenir algunas cosas antes de que lleguen al primario para el bien de ellos muchísimo mejor. Uno quiere ser esponjita, absorber todo lo que pueda si voy a un neurólogo pregunto esto, si voy a un fonoaudiólogo pregunto esto, es como que tratamos de absorber de todos los especialistas para ver que es normal y que no.

N: Muchas gracias.

Institución 3- Entrevista a D8

Vice directora.

Información general del docente

Antigüedad en el Sistema Educativo formal: 30 años (13 como docente, 17 como directivo)

Antigüedad en Educación Inicial: trabajó 4 años como docente de nivel inicial al comienzo de su carrera profesional.

Antigüedad en la institución: Dirección del nivel primario: 17 años. Ocupada de la coordinación del edificio anexo de nivel inicial desde hace 4 años

Edad: 65 años

Nivel de estudio alcanzado y título obtenido:

- Terciario: Profesorado de Jardín de infantes.
- Universitario: -
- Posgrado: -
- Otros: Maestra normal nacional. Cursos de gestión de las instituciones.

N: Bueno, primero hay algunas preguntas para que nos cuentes en base a tu experiencia, luego algunas sobre la relación que establecen con la familia, luego sobre el marco legal y por último sobre algunos conceptos. Si tuvieras que describir tu trabajo como directivo, ¿Cómo lo describirías?

D8: Bueno, es algo que a mí me gusta mucho y realmente es una tarea que, seguramente vos ya lo habrás comentado con algunas otras personas, pero es de mucha responsabilidad porque tenés que estar en el medio de un montón de cosas dentro del sistema ¿no cierto? Tenés que estar entre los maestros, entre los padres, entre los chicos, entre tus mismos pares, y bueno tenés que tener una cintura y tenés que mediar en todos los aspectos porque si uno no está mediando sería un caos, hay que mediar permanentemente.

N: ¿Participás de las actividades cotidianas en las salas?

D8: Sí sí, sí, sí, por ejemplo, cuando estoy acá y tengo que por ejemplo, cuando no tengo que mirar una carpeta o ver algún registro, estoy siempre en las salas y allá en la escuela trato de hacer lo mismo o sea tengo un vínculo muy directo con los chicos... con las maestras y con los padres... muy directo es.

N: ¿Y tenés participación en la planificación de las actividades que se dan en las salas?

D8: Sí, sí, yo cuando empecé acá, por eso te digo eran momento de cambio viste y tanto cuando estaba trabajando en otra institución como acá era toda la época del PEI y todos los proyectos y las unidades y todo lo que había que hacer y la supervisora te pedían permanentemente cosas y bueno yo estuve, o sea, abocada a todo eso.

N: ¿Y actualmente cómo participás?

D8: Ahora en conjunto y bueno todo lo que nos pide la supervisora uno lo hace, pero me parece que antes como había tantos cambios teníamos que hacer muchas cosas en el

sentido de papeles y todo en cuanto a la parte pedagógica, ahora te piden más la parte administrativa, es como que me doy cuenta que todo lo pedagógico viste es como que se intensificó muchísimo antes y ahora es más la parte administrativa, que a mí mucho no me gusta porque yo soy más de la parte pedagógica y bueno, pero todo lo que era del PEI, proyecto y todas las actividades que nos daban cursos permanentemente, yo tenía que estar y hacer proyecto permanentemente.

N: Según tu experiencia ¿Cuáles son las pautas del desarrollo que son esperables para un chico de 3 años?

D8: Bueno (...) las pautas (...) por lo que yo veo, bueno, serían la sociabilización (...) que vayan enriqueciendo su vocabulario que ya prácticamente lo están logrando porque a los dos años prácticamente no hablan pero a los 3 años si ya están hablando, ya tienen una conversación más fluida (...) ya tienen los hábitos bien, bastante bien establecidos, fijados, (...) el contacto con los demás compañeros, con la docente (...) y bueno ya están preparados, por ejemplo acá yo lo veo que ya están preparados para un jardín de cuatro años o sea vos ya los ves, por ejemplo cómo se comportan, cómo hacen la fila, cómo van al patio, cómo preparan todo para la merienda, si bien a los dos años también pero les cuesta un poco porque son muy chiquitos, pero ya a los tres años y más ahora en este momento, se nota muchísimo que ya están preparados para sala de 4. Las maestras tienen mucha experiencia, tienen mucho contacto con los chicos, tienen un ida y vuelta muy fluido con ellos, vos los ves cuando están, antes cuando no teníamos salita de 2 y de 3 se notaba un poco en la sala de 4 que había que trabajar más, ahora ya te das cuenta cuando son los chicos de 4 años que ya están como si estuvieran re adaptados porque están sentaditos, vos les decís las cosas y es otra cosa (...) esos que han hecho sala de 2 y 3 años les ha servido muchísimo, han sociabilizado muchísimo.

N: ¿Existen signos que les llamen la atención de que algo no va bien en el desarrollo y aprendizaje de los chicos?

D8: Y por ahí son varios (...) son varios los factores que nosotros vemos, por ejemplo si bien son grupo, yo los veo son grupos bastante homogéneos siempre hay algunos casos, son casos que hay que verlo por ahí, verlo con la familia primero, si uno detecta, viste uno por ahí como docente detecta siempre alguna cosita entonces eso hay que alertarlos a los padres, primero hablar con los padres, para ver si los padres piensan lo mismo, si vieron lo mismo, hay padres que por ahí todavía no toman consciencia de ciertas cosas que tienen sus hijos y los maestros por experiencia si, se dan cuenta, (...) bueno hay que decirles que consulten con el pediatra porque el pediatra los va a derivar a un psicólogo, nosotros no podemos decirle directamente que vaya a un psicólogo, el maestro tiene que decirle que vaya al pediatra y a veces los pediatras te dicen no son chiquitos, todavía no, pero uno ve ciertas cosas, ya sea en jardín de dos como de tres, que son distintas y que

te llaman la atención y tienen, tienen que ir si o si porque por ahí necesitan un psicólogo, una fonoaudióloga, si o si necesitan un profesional.

N: ¿Y en qué aspectos notan esas cosas que les llaman la atención?

D8: Y (...) por ejemplo cuando (...) uno se da cuenta por ahí en el entorno cuando están trabajando todos por ejemplo hay chicos que uno por ahí los ve que van vienen van vienen, no se quedan sentados un instante en la silla, constantemente dicen una palabra, no te miran a los ojos, no hacen absolutamente ninguna actividad, están en otro mundo. Hubo también casos, por ejemplo, de chicos que cuando son chiquititos que, no todos eh, por ejemplo a los dos años la característica es que muerden, se tiran del pelo, muerden, porque son chiquititos, y se quieren defender de esa manera, ellos tienen pañales todavía a los 2 años y su única forma de expresarse es a través de los gestos porque hay muchos que no hablan directamente, entonces se expresan así, una forma (...) no te digo violenta porque son chiquititos y son inocentes pero es su forma de manifestarse como que se defienden entonces muerden, tiran del pelo, si tienen un juguete uno lo quiere, el otro también y bueno es normal; pero ya a los 3 años eso se va superando. Pero no obstante si hay chicos que tienen alguna patología severa o algo que uno ve, algún espectro de autismo, porque a veces podés tener algún espectro de autismo sin ser autista (...) a lo mejor se puede corregir el día de mañana, pero tiene que ir a un profesional sí o sí.

N: Entonces, cuando ustedes ven algo que no va bien en el desarrollo o aprendizaje de los chicos, ¿Qué hacen?

D8: Llamamos a los padres para ver si los padres saben de esta problemática, muchos padres te van a decir que no, que son chiquititos, que ya van a crecer, porque no lo asumen, otros que dicen que sí, que lo han visto, entonces uno le dice que tiene que ir a un, a un pediatra para que ellos diagnostiquen, para mandarlo a un psicólogo o a una fonoaudióloga. Por ejemplo hay padres que a lo mejor, también, yo he conocido casos que a lo mejor no se dan cuenta que un chico por ahí no escucha bien, no oye bien, y no se dan cuenta o que no ven bien, y la maestra que tiene tantos años de experiencia se da cuenta, entonces es como una ayuda muy grande la del docente hacia los padres porque hay muchos padres que han dicho, uy yo no sabía que él no oía bien, y gracias a la maestra lo pudo llevar al médico y ahí empezaron a trabajar y a hacer todos los estudios pertinentes.

N: ¿Y recurren a algún profesional o institución en caso de ver algún signo de alarma?

D8: Sí después que nosotros llamamos a los padres y les decimos cuando vemos esas cosas, esos casos, que nosotros estamos tratando con la escuela especial que es la escuela núcleo XXX en Granadero Baigorria, tenemos una escuela núcleo que nos ayuda, esa escuela nos avala ante el ministerio porque firma juntamente con nosotros, o

sea con cada escuela para que ella nos avale y nos diga si esta problemática existe. Pero primero antes de ir a la escuela especial, tenemos que pedirle permiso a los padres: ¿ustedes están de acuerdo con que nosotros consultemos con la escuela especial? Muchos te van a decir que sí, muchos te van a decir que no y el decirle que sí, que ellos nos digan que sí, es importante porque mientras más temprano se pueda ayudar al chico, al alumno, mejor, porque ya vas ganando tiempo.

N: Desde tu experiencia, ¿Qué profesionales o instituciones trabajan para la prevención de necesidades especiales y dificultades de aprendizaje?

D8: (...) Repetirme la primera parte

N: ¿Qué profesionales o instituciones considerás que trabajan para la prevención de necesidades especiales y dificultades de aprendizaje?

D8: Bueno los profesionales: psicólogos, psicopedagogos y fonoaudiólogos. Ellos son los tres puntales que nos van a ayudar a nosotros. Cuando hay reuniones, vienen las chicas: la fonoaudióloga, la psicopedagoga y después está también la psicóloga, y después te deriva, una vez que ellos ya hablaron con los padres. Primero hablan con los maestros, ven a los chicos, después hablan con los padres, y después (...) ellos como profesionales te van a guiar para que ellos mismos les digan a los padres qué tienen que hacer porque ellos tienen la autoridad como profesionales de decirle, nosotros no podemos. Ellos como profesionales les van a decir tienen que llevarlo a un psicólogo, o a una fonoaudióloga, (...) bueno así se trabaja y nosotros trabajamos unidos con la escuela especial.

N: En la actividad diaria del nivel inicial ¿Cómo pensás que se podrían prevenir las dificultades de aprendizaje y necesidades especiales?

D8: ¿Cómo se pueden prevenir?

N: Sí, en lo cotidiano del Nivel Inicial

D8: Y es muy difícil contestar esta pregunta porque muchas veces (...) por ahí uno tiene algunos casos que no sabe cómo abordarlos entonces uno tiene que recurrir a los profesionales porque no todos los chicos son iguales, siempre alguno tiene alguna problemática y a veces uno piensa que un chico a los dos o tres años va ser así toda la vida pero después, a lo mejor, su periodo de evolución, o sea es como que va evolucionando y a lo mejor un chico que vos pensás que va a ser así toda la vida ,como se desempeñó en sala de 2 y de , a los 4 años cambia. No siempre, no siempre, es como que ellos se están iniciando viste, se están iniciando, es todo un mundo, es todo un mundo y ellos por ejemplo vienen para sociabilizarse más que nada ¿me entendés? Porque los contenidos se los podés dar, pero más que nada es el contacto con los otros chicos, la contención que tiene, el ambiente (...) los distintos espacios, el compartir, la participación (...) todo lo que sea hábito, o sea todas las cosas que uno les va marcando. Por ejemplo, ellos tienen, saben cuándo es el momento de la merienda, el momento de ir

al patio, ya lo tienen incorporado y saben, son chiquititos y ya saben prácticamente todo. Cuando recién comienzan pobrecitos no tienen ni idea, después vos los ves, son chiquititos y ya saben, vamos a buscar la tacita de la bolsita son chiquitos y buscan la taza en la bolsita, parece mentira.

N: Pero, ¿Considerás que es posible que en lo cotidiano de la sala se puedan realizar intervenciones para prevenir dificultades de aprendizaje?

D8: Seguro, si si si si, seguro que sí. Por eso cuando uno ve por ejemplo casos así que te llaman la atención uno tiene que llamar y si los padres están de acuerdo te mandan una maestra integradora para que te ayude, para que te vaya diciendo cómo tenés que ir trabajando. Si bien el docente ya lo sabe, porque el docente tiene esa vocación que ya sabe, vos te das cuenta enseguida cuando hay algo que te llama la atención, lo bueno es que la escuela siempre tiene que trabajar con la familia, siempre, y la familia con la escuela, cuando nosotros tenemos las inscripciones siempre les decimos a los padres, es importantísimo aceptar las sugerencias de las docentes porque nosotros trabajamos juntos la familia con la escuela y la escuela con la familia, y es importante porque es para ayudar al niño, porque es para ayudarlo, porque no es que uno trabaja para decirle las cosas negativas, uno siempre va a decir las cosas para que el chico se supere, ¿me entendés? Para que pueda lograr los contenidos, para que pueda lograr un mayor desarrollo.

N: Ahora justamente, te voy a hacer algunas preguntas acerca de la relación con las familias. Según tu experiencia ¿Qué lugar ocupa la familia en el desarrollo y el aprendizaje de un chico de 3 años?

D8: Y la familia ocupa un, creería que el primer lugar, este primer lugar porque la familia es la base ¿viste? Como decimos todos (...) cuando son chiquititos la familia está muy presente después cuando van creciendo se van haciendo como a un lado, si los ayudan, pero hasta ahí, cuando son muy chiquitos si, cuando son más chiquitos si si si (...) no no, la familia está presente, está muy presente.

N: ¿Se convoca a la familia desde la institución?

D8: Si

N: ¿En qué oportunidades?

D8: Bueno, se los convoca para las reuniones de padres (...) para las entrevistas, a través del cuaderno de comunicaciones, se los convoca también para celebraciones, para el día de la familia, para un evento, para el té-desfile, (...) para todo, y también que hay cosas muy importantes también, aparte de todo lo que sea celebrativo, se los convoca también cuando vienen y aparte también de los actos, de los actos escolares como te dije, las celebraciones que a veces se los invita a los padres y a las mamás, cuando es el día del niño vienen y hacen alguna obrita, un baile, (...) por ejemplo en el taller de lectura,

vienen las abuelas o las mamás a leerles a los chicos, siempre es un trabajo con las familias que se va haciendo, o sea no es que la familia queda afuera, la familia se integra a la comunidad.

N: ¿Y hay situaciones en que la familia recurre a la docente o la institución?

D8: Si si si

N: ¿En qué situaciones?

D8: Y por ejemplo cuando hay algunos chicos que tienen alguna problemática, en este caso viste ellos están dejando los pañales ya a los 3 años, ya cuando empiezan, entonces te dicen mirá está dejando los pañales entonces vos tenés que estar atento que vaya al baño a cada ratito o mirá que pasa esto o que está la mamá embarazada o que hay un problema en la familia, siempre los padres te van a avisar porque nosotros en las reuniones de inscripciones decimos que cuando hay algo que llama la atención el chico a lo mejor no se da cuenta, si bien uno no les dice explícitamente pero el chico se da cuenta, lo percibe, no sabemos cómo pero es la misma naturaleza, que el niño percibe todo lo que pasa alrededor y lo manifiesta acá de distintas maneras o llorando o siendo agresivo, siempre algo que te llama la atención es porque pasa algo.

N: ¿Considerás que está relación que establecen con la familia aporta para prevenir dificultades de aprendizaje y necesidades especiales?

D8: Si si si si

N: ¿Cómo sería?

D8: (...) por ejemplo, yo supongo que como son chiquitos ellos a lo mejor viste también deben ver algunas cosas aunque por ahí las ven y no las reconocen en algunos casos, después ellos se dan cuenta, llegan a una instancia en que ellos mismos se dan cuenta. Yo por ejemplo tenemos un chico que tiene espectros de autismo, primero la madre no nos decía nada y era como que no sabía, como que no estaba enterada y después justo sale una noticia de un chico en Buenos Aires que tenía Asperger y entre todos los padres firmaron para que ese chico se fuera de la escuela, y bueno la mamá del nene este que nosotros tenemos en la sala puso en el WhatsApp o en el Facebook no sé, que ella supuestamente no sabía nada y decía que era chico, empezó a hacer un diagnóstico del chico que parecía un profesional, o sea que ella ya lo sabía todo lo que tenía, y puso mi hijo es así, así, así, y así y sin embargo en la escuela se lo trata con mucho cariño, con mucho amor, con mucha dedicación, nos han llamado, llamaron a la escuela especial o sea que ahí reconoció ella el trabajo que hacía la escuela y sabía todo lo que era, cuando acá cuando tuvimos la reunión ella era como que había que darle tiempo, que era chiquito, y no. Y palabras como de los médicos, bien bien bien los conceptos de los profesionales, todo.

N: Ahora te voy a preguntar por algunas cosas que tienen que ver con el marco normativo y legal. ¿Cuál es el marco legal que rige el accionar de la institución?

D8: (...) el marco legal que rige la institución, yo lo que te puedo decir nosotros tenemos el representante legal que AAA y hacemos todo de acuerdo a lo que humanamente y legalmente se puede hacer por ejemplo en el sentido de, te doy un ejemplo simple, por ejemplo nosotros (...) los chicos por ejemplo los tienen que venir a buscar el papá o la mamá si no pueden tienen que traer la fotocopia del DNI de algún familiar porque no se le puede entregar al chico a nadie (...) bueno que se yo, en este momento no se me ocurre el marco legal que rige, cuál puede ser, pero todo dentro de lo que sea la ley, es más también tenemos (...) XXX, cuando pasa algo tenemos que llamar a XXX y tiene que venir la madre, el padre o cualquier familiar hasta que venga XXX, o sea se llama tanto a la familia como a XXX, eso también está dentro del marco legal viste o sea son cosas que, y por ahí si los padres no quisieron esperar a la urgencia tienen que poner en el cuaderno de retiros la mamá no consideró necesario llamar a XXX, todas esas cosas tienen que quedar asentadas en un libro o en un legajo, así que (...)

N: ¿Cuáles son los lineamientos que se siguen para la planificación de las propuestas y actividades que se ofrecen en la sala?

D8: Y los lineamientos son los contenidos propios de la sala de 2 y de 3 que es del jardín maternal, se hacen por unidades (...) bueno tienen sus objetivos, sus actividades y se planifica de distinto, si bien se planifica en parrilla pero con otros tipos de ejes, no son los mismos ejes de 4 y 5 años, son otros ejes en cuanto al entorno, a lo social, a lo lúdico, es más así, es más, si bien se dan los contenidos pero no se trata de dar los contenidos por darlos porque ellos son chiquitos y todavía les falta lograr un montón de cosas a nivel personal, a nivel social, entonces una vez que pueden por ahí porque son muy chiquitos, eso si vos vas afianzando los contenidos un poquito mejor pero si no no se puede, lo que uno hace es sociabilizar y a partir del juego, que no es un entretenimiento, el juego por ahí libre se da en el patio que es media hora, pero después están todo el tiempo en la sala, donde tenés la ronda inicial, donde se cuenta un cuento, donde ellos cada uno participa, tienen que levantar la mano para poder hablar, no pueden hablar todos juntos a la vez, se hace mucho hincapié en eso (...) así van, se van dando cuenta hay una persona al lado que te está escuchando y eso es importante el respeto en los turnos de intercambio, en la escucha atenta, y por ejemplo todos quieren hablar al mismo tiempo, entonces no, vamos a esperar que nuestro compañerito hable a ver qué nos dice y en el momento también, que a mí me parece muy lindo, cuando se toma asistencia tienen fotos, las fotos de los chicos, entonces ellos miran la foto y con un cantito preguntan si está o si no está, si está se la dan al nene que está, y si no se pone en un corazón que se

pone en el pizarrón ese nene que faltó, bueno cosas así para que ellos se vayan dando cuenta

N: ¿Existen relaciones con otras instituciones o profesionales exteriores a la institución?

D8: Y bueno los profesionales son de la escuela especial, de la escuela núcleo XXX, pero por ahora no hay así otras instituciones que vengan o que nosotros podamos ir.

N: Bien, ¿Y qué relaciones se establecen con esta institución?

D8: Y, por ejemplo, estas chicas que son las maestras integradoras vienen una vez a la semana y ven cómo va siguiendo el niño el proceso, sus conductas, sus actitudes, su forma de actuar, si tuvo algún logro. Lo bueno de este nene, que yo te conté que tienen espectro de autismo es que... no es totalmente indiferente a lo que pasa en su entorno es un nene que te mira a los ojos y es muy raro que un chico que tenga ese, esa problemática te mire a los ojos, pero si por ejemplo le fascina todo lo que sea electrónica, la computadora, el celular, bueno ellos saben que las maestras tienen los teléfonos en el bolsillo, él sabe, y se lo va a buscar y se enloquece, es como que vive a través de una computadora, en forma virtual como que no se conecta con otra cosa, pero lo que vemos es que tiene un logro que es que te mira y por ahí últimamente que él por ahí no se sienta nunca con los chicos, él va viene, está todo el día caminando, va y viene, va y viene, por ahí se sentó en un momento, en un ratito, comió una galletita y otra vez empezó a caminar, son segundos que se conecta, segundos.

N: Nosotros estamos trabajando con la Ley Nacional de Educación, ¿Conocés alguno de los objetivos que plantea la Ley para el Nivel Inicial?

D8: Y bueno los objetivos que, más o menos sería una de las cosas más importantes en este momento sería la integración y la inclusión. Nosotros tratamos de incluir e integrar a todos los chicos. Antes a lo mejor se hacía pero ahora yo veo que es más, se hace con mucha más responsabilidad, con mucha más capacitación de las docentes y nosotros por ejemplo, yo te iba a hablar de la escuela primaria pero, porque también estoy en la primaria, tenemos chicos autistas, tenemos una nena Down, y acá también, se van dando también distintos casos, pero bueno lo que pasa que en este sentido uno trata de trabajar en conjunto con la familia y con los profesionales, como te digo uno trata primero de hablar con ellos y después si ellos te dan el ok uno habla con los profesionales, si no uno tiene que respetar. Y otra de las cosas cuando pasa algo o hay algo que los padres enseguida si ven algo raro que no les gustó, que le hicieron a los chicos porque son chiquitos y bueno ellos enseguida quieren que los chicos se vayan, que quieren firmar todos para que se vaya y bueno nosotros tenemos que decir que es una escuela que no expulsa a nadie, que es una escuela contenedora, tiene que contener a los alumnos. Siempre

N: Bueno, uno de los objetivos que la Ley plantea para el Nivel Inicial es la prevención y atención de necesidades especiales y dificultades de aprendizaje ¿Considerás que este objetivo está presente en el accionar cotidiano de la institución?

D8: si si si si

N: ¿Cómo?

D8: Y permanentemente mediante la observación, mediante el trabajo que hacen las maestras. Si si, está permanentemente presente, el hablar con los (...) primero hablan también con los docentes de los años anteriores, se capacitan las chicas, bueno nosotros vemos cómo lo podemos ayudar y de qué manera y bueno hablando con la familia y después con la escuela especial. Se trata en todo momento de ayudar.

N: Ahora te voy a hacer tres preguntas que son de conceptos. ¿Qué entendés por prevención?

D8: (...) bueno la prevención para mí es (...) el estar preparado y el cuidado que uno tiene que tener previamente ante distintas situaciones, o sea siempre tenés que prevenir con los chicos siempre, siempre, por ejemplo en cuanto a las instituciones por ejemplo que no haya nada que los perjudique, que los lastime, (...) si hay algún enchufe, siempre, siempre prevenir eso para que no les pase nada a los chicos, como en la casa que uno está siempre previniendo que no esté cerca de la cocina, que no esté cerca de los enchufes, bueno acá también, uno previene eso permanentemente

N: ¿Qué entendés por una necesidad especial?

D8: Las necesidades especiales son los chicos que tienen problemas y que hay que ayudarlos, esas necesidades especiales, (...) por ejemplo con la ley que salió ahora en cuanto a la diversidad es muy importante porque antes era como que se los excluía a esos chicos o por ahí no estaban integrados al sistema, es como que se los ocultaba, la misma familia. Ahora, gracias a Dios, esos chicos pueden formar parte del sistema educativo donde uno los puede ayudar entonces hay casos por ahí como te dije chicos Down, chicos que tienen alguna problemática, tienen algún trastorno generalizado en el desarrollo (...) es importantísimo atender a sus necesidades, hay chicos que también son ciegos en otras instituciones o chicos que son sordos, chicos que tienen alguna dificultad motriz y es importantísimo que se lo ayuda a partir tanto de la casa como de la escuela porque es de la única forma que se puede integrar en la sociedad (...)

N: ¿Qué entendés por una dificultad de aprendizaje?

D8: Y eso es muy amplio, es muy amplio cuando uno dice problema de aprendizaje porque puede abarcar muchos aspectos entonces uno tiene que ver cuando el chico por ahí, el alumno por ahí tiene algún problema en el aprendizaje es (...) también tenés que ver con los padres cuál es el problema, si necesita una maestra particular, si necesita una psicopedagoga, si necesita un psicólogo, o a lo mejor tiene algún problema familiar un

bloqueo emotivo y el chico por ahí tiene capacidad como para poder estar en el sistema pero a lo mejor está bloqueado emocionalmente, así que.

N: ¿Querés compartir algo más que te haya surgido en la charla pero que no hayas tenido oportunidad de compartirlo?

D8: Lo único que te puedo decir que el docente tiene la vocación, como buen docente que es, de ver todo lo que es el niño en su conjunto, si bien el docente te va a corregir para bien porque si vos sos docente vos cuando ves algo, una situación específica o que hay algo que el chico no se porta bien porque hay alguna no sé, un problema de conducta o que se dicen cosas o que existe algún problema entre los mismos chicos o los padres, el docente no puede dar vuelta la cara y decir no pasó nada, el docente lo va a ver, lo va a corregir, lo va a ayudar y en ese caso, el docente como buen docente está haciendo su trabajo, ¿Por qué? Porque uno está formando no solo académicamente a los chicos, uno los está formando en valores para la vida, vos querés que esos chicos sean buenas personas entonces vos le vas a enseñar todo lo bueno, le vas a enseñar cuál es el camino del bien y cuál es el camino que no está bien, entonces el chico tiene que optar por el camino del bien. Uno como docente lo hace y hay padres que eso te lo cuestionan. Entonces nosotros en las reuniones de madres decimos ustedes tienen que escuchar a los docentes porque cuando los docentes les dicen algo es para el bien de sus hijos, porque estamos formando personas, seres humanos para que el día de mañana sean buenas personas en donde se desenvuelvan, entonces quédense tranquilos que lo quieren y van a hacer lo mejor para sus hijos. Ellos se piensan cuando el docente los llama que vos lo vas a mandar, que vos les vas a decir cosas malas del chico, no, el docente siempre los va a ayudar, eso es lo que hay que marcarles a los padres: la escuela y la familia trabajan juntos para bien del chico, para bien del alumno eso hay que remarcarlo siempre, y nosotros como directivos en las reuniones hacemos hincapié en ese sentido que ellos se queden tranquilos que siempre, primero que la escuela es contenedora (...) y después que el docente siempre lo va a hacer con todo el amor por su misma vocación que ha elegido para corregirlo con amor, nunca lo va a corregir para mal, siempre lo va a corregir para el bien, para que sea una buena persona, es así, pero a veces los padres se lo toman distinto y es muy difícil hoy en día porque la gente está un poquito nerviosa, canalizan todas sus ansiedades en la escuela y bueno es un poco difícil, antes era otra cosa, era muy distinto el trabajo del docente con el padre, ahora el padre viene y te viene y te dice de todo y no acepta que los chicos, que sus propios hijos se comporten viste de una manera que ellos es como que no se dan cuenta que el chico es así y los padres lo saben, los padres lo saben pero bueno hay que seguir trabajando, hay que tener esperanza y por nuestra propia vocación tenemos que sembrar, sembrar la semilla todos los días, cosechará el Señor, pero la semilla la tenemos que plantar todos

los días, todos los días en la oración, en el salón, en todas partes, en todas partes hay que sembrar la semilla y el día de mañana cuando a veces ves los chicos grandes y te dicen seño cuánto te hice renegar, te dicen, y vos los ves que son chicos grandes, chicos buenos y vos decís bueno todo mi trabajo no fue en vano, aunque tuviste disgustos, mala sangre te hiciste, pero después ves que todo porque el Señor te va armando todo, viste, es como un rompecabezas que el Señor te arma todo y vos después lo ves, o sea tenés que tener mucha esperanza y mucho amor por todo lo que haces.

N: Muchas gracias.



10 (diez)
[Handwritten signature]
Lucía Colombino

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título:

“Prevención de necesidades especiales y dificultades de aprendizaje en salas de 3 años”

Autores:

Ciccarello, Antonella. IUGR-2450

Colombino, Lucía. IUGR-2451

Fecha de presentación:

09/11/2016

INTRODUCCIÓN

Según el artículo 20 inciso i de la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) uno de los objetivos de la Educación Inicial, que abarca de los 45 días a los 5 años inclusive, es prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje. Teniendo presente que:

“La detección precoz es de suma importancia, pues si las dificultades se diagnostican tempranamente es posible brindar al niño estimulación y/o intervención temprana que lo ayudarán a alcanzar su máximo potencial y le permitirán hacer muchas cosas que de otra manera no sería capaz de realizar.”

(Schapira, Toledo, & Roy, 2010, p 51)

Considerando que la Educación inicial puede ser un agente de prevención, en tanto es una de las primeras instituciones a las cuales el niño asiste, nos preguntamos si se cumple y cómo en las instituciones de educación inicial ese objetivo que la Ley de Educación Nacional 26.206 plantea.

Dentro del rango etario que abarca el nivel de Educación Inicial nos centraremos en los 3 años. Esta elección se debe a que, como plantea la Ley 27.045 (2014), la educación inicial es obligatoria a partir de los 4 años. Además, la misma plantea que se debe universalizar los servicios educativos para los/as niños/as de tres años de edad. Por lo tanto, al ser la sala de 3 años el escalón previo al ingreso a la escolaridad obligatoria, es de interés conocer acerca de si se cumple y cómo el objetivo de prevenir y atender a necesidades especiales y dificultades de aprendizaje, de modo de, cómo plantea Müller (2008), evitar el desarrollo de los factores de riesgo y detectar precozmente las problemáticas y evitar que se conviertan en crónicas.

Algunas investigaciones (Gardinal-Pizato, Marturano, & Fontaine, 2012; Seguel et al. 2012) centran su interés en el impacto de la educación infantil en los aprendizajes y en el desempeño académico posterior, dando por resultado un mejor desempeño en aquellos que han asistido a educación preescolar. En una línea similar a la anterior, Caputo & Gamallo (2010) pretenden comprobar que la calidad de atención en los primeros años determinará el desarrollo de habilidades de pensamiento que afectarán el desempeño escolar futuro. Alcanzando como resultado que el proceso por el que alumnos de nivel primario se apropian del lenguaje escrito, es más exitoso en aquellos que han recibido estimulación deliberada de sus capacidades cognitivas.

Con respecto a la formación docente, Tibisay Echenique & Fermín (2011) centran su atención en la experiencia de formación de los estudiantes de la especialidad de Educación Preescolar en torno a las exigencias para una atención pedagógica oportuna y pertinente en la educación maternal.

También, Klaus Runge Peña & Carrillo David (2013) pretenden analizar los jardines infantiles instalados en la ciudad de Medellín, planteando que los mismos se convierten en lugares estratégicos para la implementación de tecnologías sociales como la prevención.

Por otro lado, Pérez López; Martínez Fuentes; Díaz Herrero & Brito de la Nuez (2012) analizan la implementación de un programa de prevención primaria en una Escuela Infantil de España. Llegando al resultado de un mejor progreso mental y psicomotor en los niños que siguieron con el programa.

Luego de lo expuesto anteriormente hemos podido ver que, si bien la problemática de la prevención en las instituciones de Educación inicial ha sido estudiada en muchos lugares del mundo, consideramos que, a nivel nacional, no ha sido abordada desde la perspectiva del cumplimiento de la ley y, además, ninguna investigación pone el foco en cómo las docentes y la institución llevan a cabo un trabajo preventivo.

Es por esto que el objetivo general de este trabajo es: conocer si se cumple y cómo, en las salas de 3 años, el artículo 20 inciso i de la Ley de Educación Nacional 26.206 en el que está previsto la prevención y atención de necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.

Siendo los objetivos específicos:

- Describir con qué herramientas cuentan los docentes de las instituciones para prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.
- Explorar qué estrategias se realizan a nivel institucional para prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje
- Indagar la presencia de equipos profesionales en las instituciones para abordar la tarea de prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.

Este trabajo aportará a reflexionar acerca del ámbito de la Psicopedagogía Preventiva, propuesto por la Ley 9970 (1986) como uno de los ámbitos de actuación profesional, sosteniendo el mismo como “la esfera de acción que investiga, estudia y propone condiciones propicias para un aprendizaje apropiado individual y grupal en todas las situaciones de aprendizaje.” (p. 2)

MARCO TEÓRICO

Dentro del objetivo de la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) que pretendemos abordar podemos identificar tres conceptos: prevención, necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.

Comenzamos definiendo qué se entiende por prevención. “Prevenir significa adoptar medidas encaminadas a impedir una determinada enfermedad o limitar tanto su progresión como sus consecuencias.” (Schapira, Toledo, & Roy, 2010, p. 26). Müller

(1997) propone pensar que en la idea de prevención interviene una concepción de salud (psicofísica, mental, del aprendizaje) y de bienestar, contrapuesta a la de enfermedad (psicofísica, mental, del aprendizaje) y de malestar (psicofísico, mental, del aprendizaje).

Se pueden distinguir tres niveles de prevención (Müller, 1987, 2008):

La prevención primaria interviene en el ámbito comunitario e institucional para brindar información que contribuya a evitar el desarrollo de los factores de riesgo, y promover el bienestar y la calidad de vida entre las poblaciones a las que se dirige su accionar. Desde la psicopedagogía se apunta a reducir la frecuencia de los trastornos en el aprendizaje, mediante una promoción de aprendizajes más operativos, individuales, grupales e institucionales. En educación, la prevención primaria, promueve aprendizajes más sanos y operativos, en el marco de relaciones familiares y escolares más fluidas.

La prevención secundaria interviene en el ámbito institucional, grupal e individual para detectar precozmente las problemáticas y evitar que se conviertan en crónicas. Se busca reducir los trastornos y su duración, y para ello se recurre al diagnóstico precoz.

La prevención terciaria interviene en la esfera individual o grupal para ofrecer atención sostenida y seguimiento, mediante la asistencia profesional e institucional, cuando las problemáticas ya están instaladas y requieren tratamientos.

Müller (1997) sostiene que el objetivo de la prevención en el campo psicopedagógico es tratar de promover la humanización de las situaciones del aprendizaje y la educación, sistemática o asistemática, procurando el bienestar en la tarea educativa para todos los involucrados: padres e hijos, docentes y alumnos, otros familiares, otras personas intervinientes, relaciones interpersonales y con la tarea, en las instituciones implicadas (escuela, familia, otras).

Otro de los conceptos que nutren a nuestro problema es el de necesidades especiales. Es en base a nuestro recorrido que suponemos que éste se refiere a las necesidades educativas especiales.

Este concepto surge en 1978 con el informe Warnock, “desplazando el centro de atención desde el individuo considerado como portador o paciente de un trastorno hacia la interacción educativa, en la que él es solo una de las partes implicadas” (González Manjón, 1999, p.11) Entonces, la condición personal del sujeto pasa a ser un condicionante, pero lo que determina que una necesidad educativa sea especial es la interacción entre ésta y la respuesta educativa que se planifica para el conjunto de la población de referencia.

Según el Acuerdo Marco para la Educación Especial (1998), “las necesidades educativas especiales son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas

en el Diseño Curricular.” Nos parece importante destacar que la palabra especiales adjetiva a las necesidades educativas y no a los niños.

Según lo que plantea Marchesi (1990) un estudiante con necesidades educativas especiales presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización que demanda una respuesta educativa más específica. Por lo que este concepto remite a la provisión de recursos educativos que son necesarios para atender esas necesidades y reducir las dificultades de aprendizaje que pueden presentar estos estudiantes.

Para comprender mejor el concepto, se hace necesario distinguir entre necesidades educativas individuales y necesidades educativas especiales;

“Todos los alumnos tienen necesidades educativas individuales propias y para acceder a las experiencias de aprendizaje y de su socialización. No toda necesidad individual es especial. La mayoría de las necesidades individuales pueden ser atendidas por el maestro de año dentro del marco áulico. Sin embargo, en algunos casos, determinadas necesidades individuales requieren poner en marcha una serie de ayudas, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas de las que requieren habitualmente la mayoría de los alumnos”. (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2004, p. 8-9)

Otro concepto, que se menciona en el artículo que abordamos de la Ley de Educación Nacional (2006), es el de dificultades de aprendizaje. Este término es característico del enfoque cognitivo. Vallés Arándiga (1998) distingue las dificultades de aprendizaje en sentido amplio y en sentido restringido. Las primeras hacen referencia a las necesidades educativas especiales, un niño presentaría dificultades de aprendizaje cuando muestra una dificultad considerablemente mayor que los niños de su edad, se incluirían no sólo las dificultades en la lectura, la escritura y las matemáticas, sino también las dificultades relacionadas a déficits atencionales, autoestima, socialización, etc.

En un sentido restringido las dificultades de aprendizaje hacen referencia a “los niños que presentan dificultades en el lenguaje, el habla, la lectura, la escritura, las matemáticas, sin tener déficits sensoriales, ni retraso intelectual, ni deprivación sociocultural que lo explique.” (Vallés Arándiga, 1998, p. 28)

Por otro lado, podemos encontrar que, desde el marco de la psicopedagogía clínica, no se habla de dificultades de aprendizaje, sino que se utiliza el término problemas de aprendizaje. Müller (2008), aporta que los problemas de aprendizaje son cuestiones que acontecen entre el sujeto, la familia y la escuela. Se trata de sujetos que tienen obstruido el deseo de aprender y/o afectadas sus estructuras cognitivas. Fernández (1987) presenta a la problemática del aprendizaje como una realidad alienante e inmovilizadora

que puede presentarse tanto individual como grupalmente y su producción está multideterminada.

Al hablar de dificultades o problemas de aprendizaje nos parece importante definir qué entendemos por aprendizaje. Desde el enfoque cognitivo, Defior Citoler (1996) sostiene que el ser humano es un procesador de información que realiza procesos, operaciones y estrategias para adquirir y aplicar conocimientos; por medio de la construcción activa del conocimiento la persona va dando significado y sentido al ambiente natural y social que lo rodea, desde donde le llega información. Este enfoque, además, plantea mecanismos específicos para cada objeto de aprendizaje (lectura, escritura, matemática, ciencias...).

Desde la psicopedagogía clínica, Müller (1997) sostiene que el aprendizaje consiste en un proceso complejo, subjetivo e intransferible, a la vez que inter-subjetivo, relacional. Moviliza estructuras cognitivas conscientes y preconscientes, y lo simbólico-dramático inconsciente, por medio de lo cual los sujetos incorporan, elaboran, re-crea o producen información y conocimiento, desde un lugar social y cultural.

Dado que nuestro trabajo se llevará adelante dentro de instituciones de Educación Inicial, nos parece importante conceptualizar qué abarca la misma.

Pitluk (2007), citando a Peralta (2003), sostiene que el término Educación Inicial sería uno de los más indicados para referirse a la educación que se genera en función a los niños de 0 a 6 años. Refiriéndose a los procesos educativos intencionados, oportunos y pertinentes, que se seleccionan a partir de sus necesidades, fortalezas y características, a fin de favorecer aprendizajes significativos que aporten a su desarrollo integral, dentro de una concepción de ellos como personas en continuo perfeccionamiento. La Educación inicial se ocupa de enseñar y promover aprendizajes. "Hablar de enseñanza significa pensar en acompañar los procesos, andamiar incipientes logros, sostener los aprendizajes, diseñar espacio que promuevan avances, construir saberes significativos" (Pitluk, 2009, p. 23)

Penchansky de Bosch (1997) reflexiona sobre los fundamentos que dieron origen y sostienen el nivel inicial. Por un lado, el conocimiento de los efectos que sobre el ulterior desarrollo de la personalidad del individuo tienen las experiencias de sus primeros años de vida, la concepción de educación permanente para el desarrollo de capacidades para enfrentar nuevos aprendizajes y la perspectiva de derecho. Se suman, los cambios en la estructura laboral, la urbanización y la incorporación de la mujer en el circuito productivo.

La Educación Inicial tiene una función pedagógica. Denies (1997) plantea, dentro de ella, una serie de dimensiones: una dimensión preparatoria para la escolaridad primaria; una dimensión optimizadora que apunte a potenciar un óptimo desarrollo madurativo, evolutivo y educativos; una dimensión socializadora que tienda a la construcción del ser social del niño a través de su inserción en el contexto sociocultural. Una dimensión

preventiva de trastornos de aprendizaje y de efectos negativos que se pueden dar en contextos de marginación socioeconómica; y una dimensión relacionada a detectar tempranamente alteraciones o perturbaciones que aparezca en las situaciones de aprendizaje, realizando una derivación a tiempo para su tratamiento. Podemos decir que la Educación Inicial abarca el periodo de la primera infancia. Fernández & Goncalves da Cruz (2012) plantean la primera infancia como el momento donde se dan cinco aprendizajes que le otorga el carácter de paradigmáticos porque constituyen moldes relacionales que conforman la modalidad de aprendizaje de cada sujeto. Estos aprendizajes son: aprender a caminar, a hablar, a comer, a controlar esfínteres, a que pensar no es lo mismo que decir y que decir no es lo mismo que hacer. Dentro de este período nuestro foco está en los 3 años. Tomando los aportes de Schapira, Toledo & Roy (2010) lo esperable para esta edad es: con respecto al lenguaje, el niño es capaz de hablar con más claridad y el desarrollo continúa en la ampliación del vocabulario, la comprensión del significado de las palabras y la utilización de frases más largas. Comienza a utilizar palabras que refieren a las nociones de espacio y tiempo (arriba, abajo, mañana) y de pertenencia (mío, tuyo). Reconoce y nombra animales, colores y partes del cuerpo. Esta etapa se caracteriza también por la aparición de innumerables preguntas “edad de los por qué”, lo que indica un desarrollo del pensamiento y una búsqueda por comprender el mundo.

Con respecto al desarrollo motor, se evidencia una movilidad con mayor equilibrio, seguridad y velocidad y puede manipular objetos más pequeños. Se comienza a definir la lateralidad.

Un logro que debería afianzarse a esta edad es el control de esfínteres. Otros logros que se presentan son la alimentación independiente, poder recordar cosas y describir objetos que no tiene delante (lo que evidencia un avance en el pensamiento). Se continúa desarrollando el juego del como sí, y comienzan ciertas manifestaciones de acciones cooperativas entre un niño y otro. Es propicio en esta edad comenzar a trabajar sobre los hábitos y rutinas de higiene.

METODOLOGÍA

Este estudio de campo tendrá carácter descriptivo y transversal, dado que pretende describir si se cumple y cómo, el artículo 20 inciso i de la Ley de Educación Nacional 26.206. En virtud de la naturaleza del objeto de estudio de característica social, cultural, atravesada e históricamente constituida, se realizará un análisis cualitativo dado que el mismo se enfoca en “comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde las perspectivas de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto”

(Hernández Sampieri et al., 2008, p. 364). En este tipo de análisis, cobra importancia la teoría en diálogo con las interpretaciones del investigador y los materiales empíricos.

Estudio 1

Objetivo: indagar las herramientas y estrategias, tendientes a la atención y prevención de necesidades especiales y dificultades de aprendizaje, que se ponen en juego en la cotidianeidad de las salas de tres años.

Participantes: 8 docentes y 60 niños de salas de 3 años de instituciones de la ciudad de Rosario.

Materiales y procedimientos: Se realizarán observaciones participantes de tres jornadas completas en cada uno de las instituciones (24 horas de observación). Se llevará a cabo un registro anecdótico de las actividades que las docentes proponen y las intervenciones que realizan. Además, se utilizará un grabador de audio. Previamente se firmarán consentimientos informados contemplando el habeas data y el carácter ético del trabajo.

Análisis de datos: las unidades de contenido se separarán según un criterio temático, la identificación de unidades de análisis seguirá un proceso mixto (categorías definidas a priori y otras elaboradas a partir del material recopilado). Los datos que se obtengan de este estudio servirán de base para la realización del segundo estudio.

Estudio 2

Objetivo: tendrá el mismo objetivo del estudio uno, a su vez, intentará conocer la presencia de equipos profesionales en las instituciones.

Participantes: 5 docentes a cargo de sala de 3, 3 directivos y/o profesionales presentes en la institución.

Materiales y procedimientos: Se llevarán a cabo de dos a tres entrevistas semi-estructurados por institución, los ejes de las mismas se encontrarán en torno a la prevención, signos de alarma, comportamientos esperados en los niños, intervenciones. El registro se llevará a cabo por medio de notas y uso de grabadoras de sonido. Se seguirán los mismos procedimientos de consentimientos planteados en las observaciones.

Análisis de datos: se seguirán los mismos criterios que en las observaciones.

Al partir de una pregunta que apunta a describir el fenómeno en un contexto específico, consideramos que va a ser luego de las visitas al campo que podremos elaborar algunas hipótesis. Esperamos, con estos estudios, aproximarnos al conocimiento que poseen los agentes de la educación de las instituciones de educación infantil acerca de la prevención de necesidades especiales y dificultades de aprendizaje y de este modo poder abrir un

Bibliografía

- Caputo, M & Gamallo, G (2010) La calidad del Jardín maternal y su influencia en el desarrollo cognitivo de los niños y niñas. *Revista Latinoamericana Ciencia, Sociedad, Niñez y Juventud*, 8 (2), 849 - 860.
- Defior Citoler, S (1996) *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- Denies, C (1997) *Didáctica del nivel inicial*. Buenos Aires. El Ateneo.
- Fernández, A. (1987) *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Fernández, A & Goncalves da Cruz, J. (2012). Autorías Vocacionales. Material de cátedra: Orientación vocacional, ocupacional, laboral. IUGR.
- Gardinal-Pizato, E; Marturano, E & Fontaine, A (2012) Acceso a la Educación Preescolar y trayectorias de desempeño en la Escuela de Educación Primaria. *Paidéia*, 22 (52), 187-196.
- González Manjón, D. (1999) *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga. Aljibe.
- Hernández Sampieri, R. et al. (2008) *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Klaus Runge Peña, A & Carrillo David, S (2013) Mega jardines infantiles: heterotopías para el gobierno de la población infantil en Medellín. *Revista Colombiana de Educación*. 65, 239-259.
- Ley 9970. Santa Fe. 26 de noviembre de 1986.
- Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. Buenos Aires. 14 de diciembre del 2006.
- Ley 27.045 Educación inicial. Buenos Aires. 03 de diciembre de 2014
- Marchesi, A. (1990). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En C Coll Salvador (comp.) *Desarrollo psicológico y educación* (pp.21-43). España. Alianza Editorial.
- Ministerio de Cultura y Educación. Acuerdo Marco para la Educación Especial. Buenos Aires. Diciembre 1998.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Integración educativa. Santa Fe. Julio 2004.
- Müller, M. (1987) *Aprender para ser*. Buenos Aires. Bonum.
- Müller, M. (1997) Psicopedagogía entre la clínica, la prevención y la transversalidad cultural. *Aprendizaje Hoy*. 37, 11-28.
- Müller, M. (2008) *Formación docente y psicopedagógica*. Buenos Aires. Bonum

- Penchansky de Bosch, L. (1997) El nivel inicial: su definición. En L Penchansky de Bosch & H San Martín de Duprat, *El nivel inicial. Estructuración, orientaciones para la práctica* (PP. 13-17). Buenos Aires. Ediciones Colihue.
- Pérez López, J; Martínez Fuentes, M; Díaz Herrero, A & Brito de la Nuez, A (2012) Prevención, promoción del desarrollo y atención temprana en la Escuela Infantil. *Educación en Revista*. 43, 17-32.
- Pitluk, L. (2007) *Educación en el jardín maternal. Enseñar y aprender de 0 a 3 años*. Buenos Aires. Novedades educativas.
- Rodríguez Sabiote, C. (2003). Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. Ponencia realizada en el marco de Seminario Internacional: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave, celebrado en Santo Domingo, República Dominicana.
- Schapiro, I; Toledo, S & Roy, E (2010) *Los años formativos. Desarrollo e intervención oportuna en los primeros cinco años de vida*. Buenos Aires: Fundación Neonatológica para el Recién Nacido y su Familia.
- Seguel et al. (2012) ¿Qué efecto tiene asistir a Sala Cuna y Jardín Infantil desde los tres meses hasta los cuatro años de edad? Estudio longitudinal en la Junta Nacional de Jardines Infantiles. *Psyche*, 21 (2), 87-104.
- Tibisay Echenique, A & Fermín, M (2011) Atención pedagógica para la etapa maternal: una revisión del proceso de formación de educadores infantiles. *Revista de Investigación*, 35 (72), 143-165.
- Vallés Arándiga (1998) *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Valencia. Editorial Promolibro.

CURRICULUM VITAE

DATOS PERSONALES

APELLIDO Y NOMBRES: COLOMBINO, Lucía
DOMICILIO: Salvat 951 - 2000 - Rosario - Santa Fe
TELÉFONO (fijo): 0341 - 4540265
TELÉFONO (móvil): 0341 - 156464951
E-MAIL: luchicolombino@hotmail.com
FECHA DE NACIMIENTO: 4 de enero de 1994
LUGAR DE NACIMIENTO: Rosario, Santa Fe
NACIONALIDAD: Argentina
DOCUMENTO: 37.447.812
ESTADO CIVIL: Soltera

ESTUDIOS FORMALES

Universitario: (en proceso de tesina) Licenciatura en Psicopedagogía – Instituto Universitario del Gran Rosario – Rosario.
Secundarios: Colegio San Ramón Nonato - Rosario – 2009-2011
Modalidad: “Humanidades y Ciencias Sociales”
Primarios: Colegio San José Obrero - Rosario - 1998-2008

PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES

Espacio cultural “El Puente”. Hospital Roque Sáenz Peña. Taller de alfabetización para adultos. (Abril-Agosto 2016)
Escuela N° 1090. Observaciones e intervenciones en aulas. (Septiembre-Diciembre 2015)
Hospital de Niños Víctor J. Vilela. Equipo de Salud Mental. Salas de internación y abordaje psicopedagógico grupal. (Abril-Diciembre 2015)

EXPERIENCIA LABORAL

Acompañamiento escolar a niños de nivel primario (2015-continua)
Cuidado de niños (2014-continua)
Auxiliar de cátedra Psicología Educacional. Instituto Universitario del Gran Rosario (2015-2016)

OTRAS ACTIVIDADES Y ESTUDIOS

Idiomas (en curso): Knightbridge English Institute, First certificate.
Informática: manejo de Microsoft Office Word, Microsoft Office Excel y Microsoft Office PowerPoint.
Jornada de Educación e Inclusión. La Casa del Sol Naciente. (3 de octubre de 2017)

Organización de Eventos. Mucha Escuela. Docente: Clara Lorenzini (Febrero-Marzo 2017)

Abordajes psicopedagógicos con adultos mayores. Instituto Universitario del Gran Rosario. (16 de septiembre de 2016)

Formación en Ludopedagogía. Módulo 2. Tres Jornadas. Centro La Mancha. (2016)

La potencia de la escuela está en sus problemas. Mag. Silvia Duchatzky. IES n 28 Olga Cossettini. (2015)

Neoliberalismo y Patologización de la Infancia. Intervenciones subjetivantes en Salud y Educación. Forum Infancias. (15 de agosto de 2015)

Diálogos Clínicos II: Problemáticas complejas en las infancias. Las posibilidades entre el sufrimiento y la patologización. Fundación Eduardo Schwank. (14 de agosto de 2015)

Taller de Payasos de Hospital y Humanización Hospitalaria. Locura Clown, Payasos de Hospital (30 y 31 de Junio de 2015)

Desafíos para la alfabetización del futuro inmediato. Conferencia abierta y pública Dra. Emilia Ferreiro (6 de Junio de 2015)

El formateo en pantalla de obras de teatro: los desafíos que enfrentan los niños y su posible aprovechamiento en situaciones didácticas. Programas de Estudios Interdisciplinarios en Alfabetización e Interculturalidad. Mag. Arizbeth Soto Dávila. UNR. (3 de junio de 2015)

El acercamiento a la lengua escrita en sala de 5 años: filmaciones espontáneas convertidas en oportunidades de reflexión para la capacitación de educadoras. Programas de Estudios Interdisciplinarios en Alfabetización e Interculturalidad. Mag. Arizbeth Soto Dávila. UNR. (3 de junio de 2015)

Diálogos clínicos acerca del autismo y la psicosis infantil. Fundación Estar, Eduardo Schwank. (27 de Junio de 2014)

Transición a la vida adulta de pacientes con TGD. Fundación Everest (28 de abril de 2014)

Los títeres y otras expresiones artísticas como mediadores de la comunicación y aprendizajes significativos. Elena Santa Cruz. (12 de abril de 2014)

Juegos Participativos. Red Lúdica. (Febrero 2014)

Formación en Ludopedagogía. Módulo 1. Seis Jornadas. Centro La Mancha. (2013)

Animación de grupos. Red Lúdica. (Febrero 2013)

DATOS PERSONALES

APELLIDO Y NOMBRES: Ciccarello, Antonella.

DOMICILIO: Suipacha 1530 – Rosario, 2000.

TELÉFONO (móvil): 0341– 153443087

E-MAIL: a.ciccarello@hotmail.com

FECHA DE NACIMIENTO: 31 de Agosto de 1993

LUGAR DE NACIMIENTO: Rosario, Santa Fe

NACIONALIDAD: Argentina

DOCUMENTO: 37. 799. 169

ESTADO CIVIL: Soltera

ESTUDIOS FORMALES

Universitario: *(en proceso de tesina) Licenciatura en Psicopedagogía – Instituto Universitario del Gran Rosario – Rosario.*

Secundarios: *Egresada del "Instituto de la Sagrada Familia" (2011)*

Orientación: Economía y Gestión de las Organizaciones.

PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES

Espacio cultural “El Puente”. Hospital Roque Sáenz Peña. Taller de alfabetización para adultos. (Abril-Agosto 2016)

Escuela de Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional

N° 547 "Héroes de Malvinas" Espacio de tutorías y ruedas de convivencia. (Septiembre-Diciembre 2015)

Unidad de Docencia Asistencial (UDA) del Instituto Universitario del Gran Rosario. Espacio de clínica. (Abril-Diciembre 2015)

EXPERIENCIA LABORAL

Apojo Escolar a niños de nivel primario.

Reemplazos ISPI 9110 “DE LA SAGRADA FAMILIA”. Preceptoría y Auxiliar de Trabajos Prácticos.

Taller de técnicas de estudio para adolescentes y jóvenes.

Auxiliar de Cátedra 2 años consecutivos en “Psicología Educativa”

Auxiliar de Cátedra 1 año en “Seminario de Psicoanálisis”

CONOCIMIENTOS COMPLEMENTARIOS:

Informática: Microsoft Office (Word, Excel, Power Point) Manejo general de Internet, sitios web.

Idiomas: inglés básico.

LOGROS:***Participación especial:***

- XII Modelo Provincial Naciones Unidas Santa Fe. V Encuentro “Uniendo Metas”. (2009)
- XIII Modelo Provincial Naciones Unidas Santa Fe. VI Encuentro “Uniendo Metas”. (2010)
- Escuela de Formación y Liderazgo “ECO” Asociación Rosario en Acción. (2010)
- XIV Modelo Provincial Naciones Unidas Santa Fe. VII Encuentro “Uniendo Metas”. (2011)
- Reconocimiento Abanderados por parte del Arzobispado de Rosario (JAEC) (2011)

FORMACIÓN COMPLEMENTARIA:

Jornada “Habilidades de escucha y comunicación”. Adecco Career Center. (2012)

Jornada de Capacitación Docente “Los títeres y otras expresiones artísticas como puentes para la resiliencia y los aprendizajes significativos”. Dictado por Mg. Elena Santa Cruz. 4 horas reloj. ISPI 9026 María auxiliadora (2014)

Jornada “Transición a la vida adulta de pacientes con TGD”. Dictada por Dr. José Luis Cuesta Gómez y Dr. Miguel Ángel García Coto. Fundación Everest (2014)

Jornada “Diálogos clínicos acerca del Autismo y la Psicosis Infantil” Fundación Eduardo Schwank. (2014)

Jornada “Entre Adolescentes, Jóvenes y Adultos. Estares, (MAL) estares y devenires inquietantes”. Instituto Org. Universitario del Gran Rosario. 7 horas reloj. (2014)

Conferencia “El formateo en pantalla de obras de teatro: los desafíos que enfrentan los niños y su posible aprovechamiento en situaciones didácticas”. Programas de Estudios Interdisciplinarios en Alfabetización e Interculturalidad. Mag. Arizbeth Soto Dávila. UNR. (2015)

Conferencia “El acercamiento a la lengua escrita en sala de 5 años: filmaciones espontáneas convertidas en oportunidades de reflexión para la

capacitación de educadoras". Programas de Estudios Interdisciplinarios en Alfabetización e Interculturalidad. Mag. Arizbeth Soto Dávila. UNR. (2015)

Seminario "Expresión de conflictos en los dibujos". Asociación Desarrollo Psi. 15 horas Cátedra. (2015)

Jornada "Diálogos Clínicos II: Problemáticas complejas en las infancias. Las posibilidades entre el sufrimiento y la patologización". Fundación Eduardo Schwank. 6 horas reloj. (2015)

Jornada "Neoliberalismo y Patologización de la infancia. Intervenciones subjetivantes en salud y Educación". FORUM Infancias. 9 horas reloj. (2015)

Jornada "La potencia de la escuela está en sus problemas". Mag. Silvia Duchatzky. IES n 28 Olga Cossettini. (2015)

Jornada "Abordajes Psicopedagógicos con adultos mayores". Instituto Universitario del Gran Rosario. 9 horas reloj. (2016)

Jornada "Enseñar a estudiar en el Siglo XXI". Psp. María Tresca. Colegio Profesional de Psicopedagogos, 2da circunscripción Rosario. (2017)

Seminario de Posgrado "Epigenética del Neurodesarrollo Infantil". Actualización Profesional del Litoral (APL). 44 horas cátedras. (2017)