

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES

SECRETARÍA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE

TESIS DE MAESTRÍA

**Título “Las concepciones de infancia que sostienen las alumnas del último año del
Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur”**

Autora: Lic. Silvia Guillermo

Director: Dr. Raúl Menghini

ROSARIO, 9 de diciembre 2023

AGRADECIMIENTOS

Un agradecimiento especial a Raúl Menghini por haber accedido a ser el director de mi tesis. Sus valiosas observaciones y sus conversaciones entramadas con preguntas inquietantes, resultaron fundamentales en este proceso. Sus orientaciones me brindaron la oportunidad de examinar minuciosamente cada aspecto de la investigación, llevar a cabo una revisión exhaustiva, profundizar y problematizar la escritura del trabajo.

Agradezco a la Universidad Nacional de Rosario por haber brindado un espacio académico de posgrado en Bahía Blanca y por la calidad profesional y humana de las/os profesoras/es que viajaban a esta ciudad.

A mis alumnas residentes de la materia Práctica Docente IV del Profesorado de Educación Inicial, quienes desempeñaron un papel crucial en esta investigación. Gracias por brindar generosamente su tiempo y abrirse a conversar acerca de sus experiencias con las infancias.

A mi esposo, por apoyarme a continuar estudiando e impulsarme a conocer la filosofía junto a mis compañeras del Grupo de Extensión de Filosofía con niños, niñas y adolescentes de la Universidad Nacional del Sur, con quienes hace 18 años iniciamos esta experiencia que me permitió vincularme de otra forma con las infancias: dialogar, escuchar, conocer y comprender sus pensamientos y vivencias con mayor profundidad.

A mi amiga Laurita Morales, quien me acompañó en los inicios de mi recorrido académico y me ayudó a elegir el tema de esta tesis.

A mi papá a pesar de que ya no se encuentra en este mundo. Y a mi mamá, ambos siempre se alegraron por cada paso de avance en mis estudios.

A Facu y Fran, mis hijos que los quiero tanto.

A Fierrito, mi fiel compañero canino, quien ha estado a mi lado durante horas de trabajo en el proceso de elaboración de esta tesis.

RESUMEN

La presente investigación aborda las concepciones de infancias que sostienen las alumnas¹ del último año del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur. Estas concepciones han cambiado a lo largo de la historia, en cada sociedad y cada cultura define, explícita o implícitamente, qué es infancia.

Este estudio tiene como objetivo analizar y comprender las concepciones de infancias que sostienen las alumnas durante las prácticas de residencia, debido a que en este periodo se ponen de manifiesto con mayor intensidad. En este sentido, fue preciso indagar y analizar la construcción personal de estas concepciones que manifiestan las estudiantes desde antes de iniciar la carrera del profesorado. Por ello, se consideraron los aspectos socio-culturales, los sistemas de valores y creencias de cada una, su biografía escolar y trayectoria por el jardín de infantes, los aportes teóricos que recibieron durante la formación del profesorado y las experiencias desde las prácticas docentes en las instituciones de Nivel Inicial, considerando que estas vivencias incidieron o condicionaron las formas de concebir las infancias.

El encuadre metodológico se llevó a cabo a partir de un enfoque cualitativo, y se propuso realizar una investigación interpretativa con el objetivo de dar sentido a los fenómenos en términos de los significados que les atribuyen las estudiantes. De esta manera, y mediante el análisis de la información recogida de las alumnas residentes, se busca comprender las experiencias vividas y resignificar a través de un proceso de reflexión.

Este tipo de enfoque no se conforma en establecerse a partir del análisis de una situación para luego analizarla a la luz de marcos conceptuales o prácticos, sino que busca realizar aportes teórico reflexivos, generar espacios de diálogo y revisión que contribuyan a pensar y resignificar las concepciones que se sostienen de las infancias, teniendo en cuenta que influyen significativamente en las propuestas pedagógicas y en las acciones que se desarrollan durante las prácticas docentes.

Palabras clave: Concepciones de Infancia – Biografía Escolar – Formación del Profesorado – Prácticas docente.

¹ En esta investigación se refiere a las alumnas con la forma gramatical femenino debido que está conformada en su totalidad por mujeres.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	2
RESUMEN	3
ÍNDICE	4
PRESENTACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN	6
Descripción y organización de la tesis	7
PRIMERA PARTE	11
Infancias y Formación de docentes para la Educación Inicial	11
CAPÍTULO 1: ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN DE ESTA TESIS.....	12
Introducción	12
1.1. Problema de la investigación	12
1.2. Pregunta general y preguntas específicas	13
1.3. Objetivo general y objetivos específicos	13
1.4. Historia natural de la investigación.....	14
1.5. Primeras investigaciones sobre infancia	16
1.6. Antecedentes recientes sobre el tema	19
CAPÍTULO 2: MARCO CONCEPTUAL/ TEÓRICO DE REFERENCIA	29
Introducción	29
2. 1. Acerca de las concepciones y las concepciones de infancia.....	29
2. 2. Escuela y concepciones de infancia.....	34
2. 3. Las concepciones de infancia en la actualidad	39
2. 4. Acerca de la formación docente y la práctica reflexiva.....	43
2. 5. Biografía escolar	48
CAPÍTULO 3: CONFIGURACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO: CONCEPCIONES DE INFANCIA Y FORMACIÓN DOCENTE	52
Introducción	52
3. 1. Las concepciones de infancia desde los inicios de la educación institucionalizada para niñas/os	52
3. 2. Las concepciones de infancia en las tradiciones y corrientes pedagógicas de la formación docente	64
CAPÍTULO 4: EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR	72

Introducción	72
4. 1. Contexto histórico que enmarca el Profesorado de Educación Inicial	72
4. 2. El profesorado de Educación Inicial: transición del Nivel Terciario a Nivel Universitario	77
4.3. Práctica IV: Residencia. Profesorado de Educación Inicial.....	79
4. 4. La Educación Inicial en provincia de Buenos Aires y Bahía Blanca	82
SEGUNDA PARTE.....	87
Metodología, Hallazgos y Reflexiones sobre las Concepciones de Infancia de las alumnas del Profesorado de Educación Inicial	87
CAPÍTULO 5: ENFOQUE METODOLÓGICO.....	88
Introducción	88
5. 1. La Implicancia en la investigación cualitativa.....	88
5. 2. Investigación Cualitativa. Decisiones metodológicas.....	90
5. 3. Las características de la investigación cualitativa	91
5. 4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	94
5. 5. La validación de los datos. De la triangulación a la cristalización	98
5. 6. Población y entrada al campo de la investigación	100
CAPÍTULO 6: ANÁLISIS Y HALLAZGOS.....	106
Introducción	106
6. 1. Categorías y subcategorías de análisis.....	106
6. 2. Las infancias vividas por las propias residentes	107
6. 3. Las infancias estudiadas durante la formación universitaria	120
6. 4. Las infancias en el contexto de las prácticas docente	137
CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES	156
Introducción	156
7. 1. Las concepciones de infancia construidas a partir de sus propias infancias.....	157
7. 2. Las concepciones de infancia aprendidas en la formación de grado	159
7. 3. Concepciones de Infancia en el contexto de las Prácticas Docentes	161
7. 4. Procesos reflexivos de las alumnas.....	164
Referencias bibliográficas.....	168
Anexos	183

PRESENTACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN

Justificación

En la presente investigación se abordan las concepciones de infancias que sostienen las alumnas que realizan la práctica de residencia en el último año de la carrera del Profesorado en Educación Inicial, dado que la residencia es un período de tiempo en la cual las practicantes ponen de manifiesto con más intensidad sus concepciones acerca de la infancia, a través de todas las actividades que realizan en el transcurso de la misma.

Para comprender las concepciones de infancia que sostienen las estudiantes residentes, fue necesario indagar en las experiencias que tuvieron en la formación y en particular en sus prácticas de enseñanza en las instituciones escolares. Se consideraron dichas concepciones desde su propia biografía personal y escolar, es decir cómo las alumnas llegaron a la carrera, teniendo en cuenta los contextos en que cada una transitó su escolaridad y construyeron su biografía escolar.

De esta forma, se analizaron la influencia de las experiencias vividas durante la infancia de las alumnas en los jardines de infantes, ya que ante situaciones imprevistas suelen tener un fuerte impacto formativo en sus biografías escolares, sobre todo en el momento de realizar sus prácticas y las residencias, ya que ante situaciones imprevistas, inciertas y cargadas de ansiedad se basan en sus experiencias vividas con modelos interiorizados y arraigados sobre las formas de concebir las infancias. En este sentido, Alliaud (2010) se refiere a las distintas investigaciones que se realizaron en nuestro país sobre el impacto de la escuela en las/os docentes, las que han demostrado que, para la mayoría de las/os maestras/os, la escuela fue reconocida como el ámbito que más influencia tuvo para su desempeño, en contraste con lo que habían aprendido en las instancias formales de preparación profesional, dado que el ejercicio de la enseñanza se nutre de modelos que han sido contruidos desde las primeras experiencias escolares.

Asimismo, las concepciones de infancia están íntimamente relacionadas con las distintas tradiciones educativas que atraviesan las prácticas en las escuelas y en la formación de las docentes. Estas tradiciones se institucionalizaron a lo largo de la historia y determinan prácticas educativas que están instaladas en las acciones, en los discursos respecto a las infancias, en el lugar que ocupa la misma, en la organización de las tareas y en el currículum explícito e implícito.

En este estudio, se utilizó un enfoque cualitativo interpretativo como metodología de investigación. El objetivo no fue solo presentar una experiencia, sino analizar y comprender

las concepciones de infancia a partir de los relatos de las alumnas del último año del Profesorado en Educación Inicial que realizan sus prácticas de residencia en los jardines de infantes de la ciudad de Bahía Blanca.

Es importante destacar que con esta investigación no se pretendió realizar un juicio de valor acerca de sus concepciones de infancia, sino explorar las diversas concepciones que sostienen y se activan en el último año de la carrera, que muchas veces pasan inadvertidas. Por ello, a través de esta indagación se buscó interpretar cómo se manifiestan esas concepciones en las alumnas.

Con este trabajo de investigación se procuró aportar conocimiento acerca de las concepciones de infancia, así como visibilizar y convertirse en insumos para el debate y las construcciones de reflexiones en torno a las infancias ya que es un tema fundamental dentro de la formación de las futuras docentes de la Educación Inicial, lo que podrá redundar en beneficio de las estudiantes del profesorado, de las/os docentes de Educación Inicial u otras/os profesionales que trabajan con la primera infancia².

Descripción y organización de la tesis

La tesis comienza con un resumen, donde se introduce la investigación y se detalla la estructura organizativa, dividida en dos partes:

La primera parte abarca los capítulos 1, 2, 3, y 4. En el **capítulo 1** se explicitan los propósitos y objetivos del estudio, delineando las preguntas de investigación que guiarán el desarrollo y análisis de la investigación. Estas preguntas representan los interrogantes fundamentales que se pretenden responder y explorar a lo largo del estudio, brindando dirección y orientación al trabajo realizado. Posteriormente, se introduce la historia natural de la investigación, narrada en primera persona. Esta narrativa personal permite adentrarse en los orígenes y la génesis de la tesis, y comprender cómo surgió y se fue desarrollando, impulsada por motivos y experiencias específicas. Asimismo, se abordan los antecedentes del tema de investigación, comenzando con la historización de la infancia propuesta por Aries y continuando con las investigaciones realizadas por DeMause. Estos referentes teóricos han contribuido al desarrollo de la comprensión de la infancia a lo largo del tiempo y han sentado las bases con una marcada influencia en las futuras investigaciones sobre el tema. Además, se exploran estudios más recientes llevados a cabo en Latinoamérica y Argentina, los cuales han

² Primera infancia se hace alusión a niñas/os en edades tempranas que forman parte de las instituciones educativas del Nivel Inicial

profundizado en las concepciones de infancia desde diversas perspectivas y enfoques. Estos estudios proporcionan un contexto actualizado sobre el tema de investigación. En este capítulo, también se explicitan las vacancias en las investigaciones existentes sobre las concepciones de infancia. Se identifican las limitaciones o aspectos poco explorados en este campo de estudio, lo cual contribuye a justificar la relevancia y la contribución de esta investigación.

En el **capítulo 2** se presenta el marco conceptual y teórico que sustenta la investigación. En primer lugar, se define el término “concepciones” y se exploran las diversas definiciones propuestas por diferentes autores en relación a las concepciones de la infancia. Además, se examina el papel de las/os niñas/os en la escuela desde la perspectiva de Dewey y Kohan, contrastándolo con el enfoque de la Educación Tradicional. A continuación, se abordan las concepciones contemporáneas de la infancia, las cuales están influenciadas por una compleja y desigual red de factores sociales, culturales y económicos, lo que demanda una actualización en nuestra comprensión de las infancias debido a la diversidad que las caracteriza. Asimismo, se exploran las conceptualizaciones relacionadas con la formación docente, ya que los modelos educativos se definen en función de la concepción que se tenga de las/os niñas/os. Se incluyen marcos conceptuales referentes a la formación docente y los aportes de los enfoques hermenéuticos críticos. Estos enfoques enfatizan la importancia de sostener procesos reflexivos en las prácticas docentes, estableciendo un diálogo entre las teorías y el lugar de la infancia en los esquemas internalizados y la incorporación inconsciente del habitus. Además, se considera la relevancia de la biografía escolar y las influencias que esta tiene en los modelos y representaciones de las estudiantes.

El **capítulo 3** se divide en dos partes. En primer lugar, se inicia con una cronología que aborda los inicios de las instituciones educativas encargadas de la educación de niñas/os, su relación con el Estado y la evolución del sistema educativo. Se examinan los primeros pasos de los jardines de infantes y cómo el sistema educativo se ha ido configurando en función de las concepciones de infancia de la época. En segundo lugar, se examina la formación docente, considerando sus mandatos y tradiciones, lo que posibilita la comprensión y reflexión acerca de los procesos formativos y las concepciones de infancia. Se abordan las implicaciones políticas, sociales y pedagógicas de las prácticas de enseñanza en la formación de docentes del Nivel Inicial, influenciadas por tradiciones y corrientes pedagógicas que se consolidaron en las instituciones educativas y en la formación de los profesorados. También se ofrece una breve cronología de la apertura de los jardines de infantes en la provincia de Buenos Aires y en la Ciudad de Bahía Blanca, resaltando algunas de sus características y enfoques de enseñanza.

Este análisis pretende tratar de comprender las posturas y argumentos de las estudiantes en relación a las concepciones de infancia.

En el **capítulo 4**, se inicia brindando un contexto histórico en el que se enmarca el Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur de la ciudad de Bahía Blanca. En principio se realizó una reseña de los orígenes de la formación de las Escuelas Normales en el país, para comprender cómo se empezó a constituir la Escuela Normal de esta ciudad. A continuación, se presenta un recorrido por la evolución del plan de estudios de la carrera del Profesorado de Educación Inicial, desde sus primeras etapas hasta su organización actual. Además, se abordan algunas problemáticas que surgieron durante estos procesos de cambio, hasta llegar a la conformación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Finalmente, se plantean las características de la materia de Práctica IV de Educación Inicial, en la cual se articulan e integran los aportes de los demás espacios curriculares, se brinda información sobre la organización y las particularidades con el objeto de contribuir a la formación de las estudiantes. De esta manera, se da a conocer el contexto institucional de la materia en la cual se sitúan las participantes de esta investigación.

En la **segunda parte** de la tesis se incluyen los capítulos 5, 6 y 7. En el **capítulo 5** se da cuenta de las decisiones metodológicas adoptadas en la presente investigación. Se inicia con la implicancia en la investigación cualitativa, debido a la relación investigadora- investigados en esta investigación y la importancia de sostener una vigilancia epistemológica constante para buscar garantizar el control de las subjetividades. En este capítulo también se expone el enfoque y las principales características de la investigación cualitativa. Además, se presenta el enfoque metodológico, con las técnicas e instrumentos utilizadas para la recolección de la información y se expone el paso de las estrategias de triangulación hacia la cristalización, debido que responde a los criterios de validez en el análisis y el sentido que se le otorga a la investigación de esta tesis. Se finaliza, con la explicitación de la población estudiada y la entrada al campo de la investigación.

En el **capítulo 6** se muestran los hallazgos de la investigación que se centra en el análisis e interpretación de las concepciones de infancia de las alumnas residentes. Estos hallazgos se obtuvieron a partir de la información recopilada de las narrativas, entrevistas individuales y entrevistas focales realizadas para este estudio. El objetivo principal de este capítulo es responder a las preguntas planteadas en la investigación y, a partir de ellas, se generaron categorías y subcategorías que permitieron organizar y analizar los datos obtenidos. Se exploran las diversas perspectivas y concepciones que las alumnas sostienen sobre las infancias, lo que proporciona una visión reflexiva y comprensiva de las concepciones presentes

en el contexto estudiado. A través de un análisis reflexivo, se presentan los resultados y se establecen conexiones y patrones significativos entre los datos recopilados. Esto permite una comprensión más profunda de las concepciones de infancia de las alumnas y su relación con los contextos educativos y sociales en los que se desenvuelven.

En el **capítulo 7** se exponen las conclusiones de la investigación, donde se retoman las preguntas iniciales planteadas en el inicio del estudio. Estas preguntas son utilizadas como eje central para ofrecer un cierre provisional al trabajo, sintetizando los hallazgos y los resultados obtenidos a lo largo de la investigación. Las conclusiones permiten reflexionar sobre los principales hallazgos y contribuciones de la tesis, proporcionando una visión global de los temas abordados y su relevancia en el contexto de estudio. Se destacan los aspectos más significativos y se establecen conexiones entre los resultados obtenidos y las teorías y conceptos discutidos en los capítulos anteriores. Además de las conclusiones, se incluyen reflexiones finales que permiten abrir nuevas perspectivas y campos de investigación para futuros estudios. Se plantean posibles áreas de indagación que podrían ampliar y profundizar el conocimiento sobre las concepciones de infancia y la formación docente.

Seguidamente, se presenta la bibliografía consultada a lo largo de la tesis, que respalda teóricamente los argumentos y análisis realizados. Para finalizar, se adjuntan los anexos que contienen el trabajo de campo realizado durante el período 2020-2021, que incluyen las consignas, guiones y registros de las voces de las alumnas.

PRIMERA PARTE

Infancias y Formación de docentes para la Educación Inicial



Aniversario de la Ley Simini. El 30 de octubre de 1946 se aprueba la Ley Provincial 5.096 que establecía la obligatoriedad del Jardín de Infantes para niñas/os de 3, 4 y 5 años. (abc.gob.ar)

CAPÍTULO 1: ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN DE ESTA TESIS

Introducción

En este primer capítulo, se detallan los objetivos del estudio, delineando las preguntas de investigación que guiarán el desarrollo y análisis de la investigación. Estas preguntas constituyen los cimientos de los aspectos fundamentales que se busca explorar y responder a lo largo del estudio, proporcionando una dirección al trabajo llevado a cabo. Luego, se presenta la historia de la investigación en primera persona, permitiendo una inmersión en los orígenes y el proceso de gestación de la tesis. Esto brinda comprensión sobre cómo surgió y se desarrolló, impulsada por motivaciones y vivencias particulares.

Además, se examinan los antecedentes del tema de investigación, comenzando con la historización de la infancia propuesta por Aries y continuando con las investigaciones de DeMause. Estos referentes teóricos han enriquecido la evolución de la comprensión de la infancia a lo largo del tiempo y han establecido bases que han influido significativamente en futuras investigaciones sobre este tema. También se exploran investigaciones más recientes realizadas en Latinoamérica y Argentina, las cuales han profundizado en las perspectivas y enfoques relacionados con las concepciones de infancia. Estos estudios ofrecen una panorámica actualizada sobre el estado actual del tema de investigación.

En este capítulo, también se exponen las vacancias presentes en las investigaciones existentes acerca de las concepciones de infancia. Se identifican limitaciones o áreas poco exploradas en este campo de estudio, lo cual contribuye a justificar la importancia y el aporte significativo de esta investigación.

1.1. Problema de la investigación

Ciertamente todas/os somos portadores de concepciones sobre todas las cuestiones fundamentales de la vida, tanto personales como sociales, que hemos ido construyendo a lo largo de nuestra vida familiar, escolar y social. Los años de formación para la docencia son muy importantes para construir y revisar las concepciones y entre ellas, las relativas a la infancia ocupan un lugar central, máxime en momentos en que se realizan las prácticas y la residencia pedagógica. Por ello, el problema de investigación se centra en las concepciones acerca de la infancia que ponen de manifiesto las alumnas durante el último año del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur de la ciudad de Bahía Blanca.

1.2. Pregunta general y preguntas específicas

A continuación, se va a exponer la pregunta general que orientó esta investigación y las preguntas específicas que se desprenden de este primer interrogante:

Pregunta general:

¿Cuáles son las concepciones de infancia que sostienen las alumnas del último año del Profesorado en Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur, al momento de realizar las prácticas de residencia en los Jardines de Infantes?

Preguntas específicas:

- ¿Qué marcas de la biografía escolar incidieron en sus concepciones de infancia?
- ¿Qué incidencia tuvo la institución formadora en la construcción de las concepciones de infancia?
- ¿Cómo se manifiestan las concepciones de infancia de las alumnas del Profesorado de Educación Inicial en el momento de realizar las prácticas en los Jardines de Infantes?
- ¿Qué procesos reflexivos llevaron a cabo las alumnas sobre las concepciones de infancia a lo largo de su formación inicial?

1.3. Objetivo general y objetivos específicos

Sobre la base de las preguntas anteriores, en este apartado se detallan los objetivos que guiaron la investigación y que actuaron como horizonte para el trabajo de campo y para el análisis de la información que se recolectó.

Objetivo general

Comprender las concepciones de infancia que sostienen las alumnas del último año del Profesorado en Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur, al momento de realizar las prácticas de residencia en los Jardines de Infantes.

Objetivos específicos

- Identificar las marcas de la biografía escolar que incidieron en sus concepciones de infancia.
- Identificar la incidencia que tuvo la institución formadora en la construcción de las concepciones de infancia.

- Indagar cómo se manifiestan las concepciones de infancia en las alumnas del Profesorado de Educación Inicial en el momento de realizar las prácticas en los Jardines de Infantes.
- Analizar qué procesos reflexivos llevaron a cabo las alumnas sobre las concepciones de infancia a lo largo de su formación inicial.

1.4. Historia natural de la investigación

En primer término, daré cuenta de la historia lo más cercana posible a la experiencia que puedo recordar sobre las decisiones que me llevaron a iniciar el recorrido del desarrollo de esta tesis. Al respecto, puedo recuperar las palabras de Ellis “como una autoetnógrafa, cuento historias, construidas desde mi posición actual, que siempre es parcial, incompleta, y llena de silencios, contadas en un momento particular, para un propósito particular, para una audiencia particular” (Ellis, 2009, p.13).

Iniciar el relato de cómo y porqué elegí el tema de esta investigación implica retroceder en el tiempo y contar cuáles fueron las experiencias que influyeron para seleccionarlo. Así, considero que la mayor influencia para hacer esta elección, fueron las vivencias que he tenido como integrante del grupo de extensión de Filosofía con niños, niñas y adolescentes de la Universidad Nacional del Sur desde el año 2006 hasta la actualidad. Asimismo, influyó en mi decisión la gran pasión por enseñar que siempre tuve por las/os alumnas/os del Nivel Inicial, primero como maestra de sala, en varios jardines de infantes de Bahía Blanca y luego desde mi gestión como directora.

La participación en el grupo de extensión de Filosofía con niñas/os contribuyó y enriqueció mi trayectoria docente y la forma de mirar las infancias, como así también me invitó a pensar muchos aspectos relativos a la formación docente, entendida como un proceso continuo que se inicia, justamente, con la propia biografía escolar y que atraviesa todo nuestro recorrido por las instituciones que nos constituyen como sujetos.

Cuando comenzamos esta interesante experiencia del grupo de extensión, transcurría el mes de febrero del año 2006 y con grandes expectativas las/os integrantes de dicho grupo nos reuníamos, leíamos, reflexionábamos y con mucho entusiasmo de a poco empezamos a llevar la propuesta a las escuelas y jardines de infantes. De esta forma, coordinamos sesiones con niños, niñas y/o adolescentes, cada una en su lugar de trabajo y también acompañamos a las/os docentes de otras instituciones para hacer filosofía con las infancias. Fue así, que en este proceso me encontré movilizada y transformada, no sólo desde mi rol y de mi forma de ser docente sino también la mirada respecto a las/os niñas/os.

Esta propuesta me llevó a revisar algunas prácticas muy instituidas dentro del nivel y correr mi rol docente del centro de la escena, para brindar a las/os alumnas/os más espacios para invitar a pensar, favorecer el diálogo, el intercambio, el análisis, la reflexión y la escucha. De a poco, esta forma de trabajar comenzó a ser extensiva a otros espacios de enseñanza. Souto conceptualiza a la formación como una dinámica de transformación en el sujeto docente, como búsqueda de formas nuevas para cumplir con ciertas tareas para actuar en el campo profesional y plantea:

(...) formarse es transformarse en el contacto con la realidad social y profesional a la vez transformar esa realidad y en el transcurso de la formación, volverse capaz de administrar uno mismo su formación trazando su trayecto formativo en el andar (2016, p. 19).

Fue así que me sentí transformada; las tensiones sobre mi rol como docente tradicional fueron creciendo, al escucharme y analizar cada vez más mis intervenciones, revisar el lugar que tienen las/os niñas/os en las clases, con espacios más focalizados en la pregunta, la escucha y las opiniones de ellas/os. Así, busqué problematizar sus respuestas, favorecer la interacción entre las/os alumnas/os y enriquecer el pensamiento de cada una/o, con los aportes del grupo.

De este modo, a partir de esta experiencia empecé a prestar atención a las miradas de las docentes sobre las infancias y luego años más tarde, me sucedió lo mismo desde mi lugar de formadora como profesora de las estudiantes de la materia Práctica Docente IV del Profesorado de Educación Inicial. Estas experiencias me llevaron a revisar el lugar de las/os niñas/os en las previsiones didácticas y en el momento de la clase, es decir las actividades planificadas, los recursos, los materiales, la participación, las posibles intervenciones, así como los enfoques de enseñanza y de aprendizajes, teniendo en cuenta que las actividades planificadas y las propuestas que se desarrollan durante las prácticas docentes dan cuenta del modo que se miran y consideran a las infancias que se va a enseñar.

Mi vida continuó y mi formación como docente siguió ampliándose cuando me enteré de la apertura de una Maestría en Práctica Docente de la Universidad Nacional de Rosario. Entonces decidí inscribirme, debido a que se desarrollaba en Bahía Blanca. Al iniciar la cursada en los primeros seminarios, llegó el momento en el que debía definir el tema de investigación para elaborar el proyecto de tesis. A partir de mis dudas por elegir el tema, mi amiga Laura - quien fue la coordinadora inicial del grupo de extensión- me ayudó a pensar y me sugirió seleccionar como tema de tesis, las concepciones de infancia que sostienen las alumnas que realizan las prácticas de residencia en los jardines de infantes de Bahía Blanca. Así fue que se

empezó a tejer esta idea que me entusiasmó porque era algo que venía focalizando y trabajando en mis ámbitos de trabajo. Es decir, la fuerte influencia de mi biografía escolar de mi paso por los jardines de infantes, así como la experiencia en el grupo de extensión de Filosofía con niñas/os, impactaron en mis concepciones de infancia y marcaron el camino que elegí transitar en mi investigación.

Considero relevante manifestar que esta tesis me implicó un gran desafío, por todo el trabajo que conlleva: mucho tiempo, varias correcciones, hacer y rehacer. Sin embargo, hubo muchas personas que me ayudaron a encaminar el inicio de esta investigación: mi amiga en los inicios, la profesora del taller de tesis y mi actual director, quien me orientó, enseñó y que me hizo reflexionar, revisar y cuestionar sobre varios aspectos. Como señala Ferry (1997), la formación es un proceso de desarrollo personal que realiza el sujeto, pero no en soledad, es decir, siempre es un proceso mediado, en este sentido, el diálogo con cada una de estas personas me permitió de a poco ir comprendiendo y visualizando con mayor claridad cómo se lleva a cabo una investigación.

Al finalizar la escritura de la tesis, en esta instancia de cierre parcial, me siento nuevamente movilizada y transformada, debido a que esta investigación me posibilitó aprendizajes significativos con cuestiones vinculadas a la investigación, la vida académica, así como seguir pensando y reflexionando sobre las concepciones de infancia en la formación del Profesorado de Educación Inicial.

Este relato que expresé en primera persona, como todo relato autoetnográfico está cargado de subjetividad, con un recorte de lo que puedo recordar de algunas circunstancias o situaciones que fueron ocurriendo y los conocimientos que se fueron produciendo desde los orígenes del proyecto de tesis. Fue así que inicié este camino que me condujo a la búsqueda de las respuestas a los interrogantes planteados en esta investigación.

1.5. Primeras investigaciones sobre infancia

En este apartado se realizará un recorrido sociohistórico de las concepciones de infancia a fin de comprender las transformaciones que tuvo a través del tiempo, teniendo en cuenta que la cultura no es un elemento estático, sino dinámico y susceptible a cambios. Comprender las diferentes concepciones de infancia que se han dado a lo largo de la historia, permite entender las percepciones políticas y acciones que han existido y captar mejor sus significados actuales.

Según Casas “El concepto infancia se refiere más a un consenso social sobre una realidad, que a una realidad social objetiva y universal” (1998 p.16). La infancia ha sido

analizada desde diferentes posturas, ideas y teorías que implican determinados discursos y prácticas, producidas y reproducidas por instituciones como el Estado, la Iglesia, la escuela, la familia, los medios de comunicación e investigaciones realizadas por las diferentes disciplinas.

Hasta la década del 60, la infancia no se encontraba entre las preocupaciones de investigación o interés de estudios, cuestión que comienza a cambiar con las investigaciones historiográficas realizadas en Francia por el historiador Ariès (1987). A partir de sus trabajos surgen publicaciones que tuvieron una marcada influencia en el campo de la historia, por ser el referente por excelencia de los estudios sobre la infancia.

El trabajo realizado por Ariès abre un recorrido histórico sobre la infancia en relación con la vida familiar en el antiguo régimen (Europa moderna temprana). Apoyó su teoría no sólo en documentos de la época -escritos, cartas-, sino también en el análisis de las representaciones de las/os niñas/os en pinturas y esculturas para reconstruir cómo era la vida cotidiana en ese entonces. Entre el siglo V y XV, según las tesis propuestas por Ariès, el concepto de infancia no existía como tal, es decir lo que concretamente no existía era la idea de la infancia como un grupo social específico con características propias que las diferenciarán de la adultez o de los jóvenes. En este sentido el autor explícito:

Hasta aproximadamente el siglo XVII, el arte medieval no conocía la infancia o no trataba de representarla; nos cuesta creer que esta ausencia se debiera a la torpeza o a la incapacidad. Cabe pensar más bien que en esa sociedad no había espacio para la infancia (1987, p.57).

De lo dicho se desprende que las/os niñas/os eran representadas/os como adultas/os pequeñas/os, es decir, no se contaba con una construcción de infancia, sino que se reflejaba a la/el adulta/o en una talla pequeña/o. De esta manera, el autor pone de manifiesto que la concepción actual que se tiene de la infancia es relativamente reciente, debido a los cambios sociales que influyeron en tales consideraciones: la industrialización, la aglomeración en grandes ciudades y la introducción de la escolarización obligatoria para todas/os, dando sus primeros pasos en el siglo XIX, momento histórico que marcó el cambio sobre la infancia. De este modo, se produce una actitud de cuidado y de valorización a nivel social de las/os más pequeñas/os, la necesidad de dar amor y educación, es decir, se debía resguardar y proteger. Todos estos deberes tienen como responsables a la familia.

Consecuentemente, unos años después, las investigaciones realizadas en Estados Unidos por el equipo multidisciplinario encabezado por DeMause (1991), se acercó al estudio de la infancia apoyándose en el psicoanálisis para construir la Teoría psicogénica de la misma,

la cual estudió desde la génesis de las relaciones paterno filiales. Es decir, el conocimiento de las relaciones entre adultos/os y niñas/os daba la clave para entender y conocer las visiones que las/os adultos/os han tenido respecto acerca de la infancia a lo largo de la historia. Su tesis concuerda con Ariès respecto a que la infancia fue ignorada durante siglos, pero difiere en cuanto a las consecuencias de esta situación. Sostiene que este desconocimiento estaba asociado a las formas o pautas de crianza de cada familia. Para este autor, la evolución de los modelos de crianzas no sigue un proceso lineal en la historia de la humanidad y lo clasifica en seis tipos de relaciones paterno-filiales con carácter evolutivo desde la antigüedad hasta el siglo XX y son:

Infanticidio: (Siglo IV) los padres rutinariamente resolvían sus ansiedades acerca del cuidado de los hijos matándolos, ellas/os influían profundamente en las/os niñas/os que sobrevivían.

Abandono: (Siglos IV-XIII) una vez que los padres empezaron a aceptar al hija/o como poseedor de un alma, la práctica común era el abandono, la/o entregaban al ama de cría, a un monasterio, un convento, a otras familias en adopción, a casas de otros nobles como criado o la/o mantenían en el hogar en una situación de grave abandono afectivo.

Ambivalencia: (Siglo XIV-XVII) cuando se le permitía a la/el niña/o entrar en la vida afectiva de los padres, la tarea de éstos era moldearlas/os. Este período es de gran ambivalencia pues comienza un aumento del número de manuales de instrucción infantil y la expansión del culto de la Virgen y del Niño Jesús.

Intrusión: (Siglo XVIII) una radical reducción de la proyección y la casi desaparición de la inversión fueron los resultados de la gran transición en las relaciones paterno-filiales que se operó en el siglo XVIII. En este período los padres se aproximan a sus hijas/os y tratan de dominar su mente a fin de controlar su interior, sus rabietas y sus necesidades. Como la/el niña/o resultaba mucho menos peligroso, era posible la verdadera empatía.

Socialización (Siglo XIX y mediados del siglo XX): A medida que la crianza de la/el hija/o no consistió tanto en dominar su voluntad sino en formarla/o, a guiarle por el buen camino, enseñarle, a adaptarse, a socializar. El método de la socialización es para muchas/os estudiosas/os el único modelo en función del cual puede desarrollarse el debate sobre la crianza de las/os niñas/os y de él derivan todos los modelos psicológicos del siglo XX.

Ayuda: (siglo XX) el método de ayuda se basa en la idea de que la/el niña/o sabe mejor que el padre lo que necesita en cada etapa de su vida e implica la plena participación de ambos padres en el desarrollo de la vida de la/el niña/o, esforzándose por empatizar con ella/él y satisfacer sus necesidades peculiares y crecientes.

Estos son algunos de los tipos de relaciones de crianza que DeMause planteó y que a partir de la aproximación entre padres e hijas/os fue cambiando a medida que los adultos comenzaron a satisfacer las necesidades de las/os niñas/os. En definitiva, según el investigador, “(...) cualquier intento de periodizar la historia de la educación infantil debe tener en cuenta que la evolución psicogenética procede con diverso ritmo en las diversas líneas familiares (...)” (1991, p. 23), dejando claro que las variaciones de los modelos de crianzas no son iguales en todos los países, en todas las culturas y sociedades, ni en todos los tiempos.

La tesis de DeMause no fue muy aceptada en el ámbito académico. Sin embargo, la idea general tras su tesis subsiste en el nivel del sentido común y los discursos oficiales, en cuanto se proclama el Estado moderno como una nueva era de respeto sin precedentes por la infancia y los derechos de las/os niñas/os, que finalizaría con las prácticas anteriores de indiferencia y malos tratos. Esta visión optimista se contrapone a la perspectiva más nostálgica y pesimista de Aries que ve un control creciente sobre la infancia en relación a la libertad a partir de su descubrimiento.

Cabe destacar que a partir de las investigaciones de ambos investigadores -Aries y DeMause- se hicieron aportes sumamente importantes, cuyo mérito fue el de mostrar que la historia de la infancia y la de la educación estaban conectadas de modo inextricable. En este sentido, enfatizaron la simultaneidad en el tiempo del descubrimiento o reconocimiento de la infancia moderna y de la aparición de instituciones protectoras donde cuidar y formar a las nuevas generaciones.

1.6. Antecedentes recientes sobre el tema

Estado del arte

La temática central que se considera para este estado del arte gira en torno a las concepciones de infancia que sostienen las alumnas del profesorado de Educación Inicial en el último año de la carrera. En principio, se indagó el estado actual de los conocimientos sobre el tema, en el intento de preguntar dónde estamos con respecto a lo investigado y dicho sobre el objeto de estudio, cómo se ha dicho, qué logros se han alcanzado, qué no se ha dicho, así como los vacíos que existen (Hoyos, 2000).

En este sentido, para referenciar la revisión bibliográfica y la construcción del estado de la cuestión se consideró en un primer momento la exploración de documentación virtual, seleccionando libros, artículos, proyectos de investigación, tesis de grados y postgrados. De este modo, se revisó la información y recolectaron los aportes sobresalientes de interés para

nutrir el estado del arte de esta investigación. Luego, en un segundo momento, se realizó la identificación de la información vinculada a la misma. Finalmente, se efectuó el análisis y revisión de los estudios seleccionados, para comprender los hallazgos y conclusiones finales a las que se llegaron.

Se pudo observar que esta temática sobre las concepciones de infancia se aborda en algunos países de Latinoamérica, siendo las universidades de Colombia las que tienen mayor iniciativa de investigaciones ligadas al tema, a través de estudios de posgrados y las más recientes se realizaron en el marco de tesis para obtener títulos de grado. En Chile y Argentina las investigaciones sobre la temática son más escasas en la actualidad. En lo que respecta a países de Europa Occidental en particular, no se encontraron grandes aportes desarrollados en forma reciente que tuvieran un vínculo directo a este trabajo, por este motivo solo se tomaron estudios realizados en Colombia, Chile y Argentina.

El trabajo de tesis de grado de Barrera y Contreras (2017) fue realizado en Colombia y se llevó a cabo a través de un estudio de tipo cualitativo con un grupo de estudiantes de la Licenciatura de Formación Inicial. En dicha investigación se plantearon como objetivo identificar y categorizar las concepciones de infancia que construyen y modifican los educadores infantiles ante las diferentes realidades que atraviesan durante la carrera y que tiene gran influencia en su futuro desempeño laboral. Esta indagación posibilitó un acercamiento y reconocimiento de múltiples discursos en relación a dichas concepciones. Sus autoras indican que al inicio de la carrera un gran porcentaje de las alumnas tenían una concepción homogeneizadora de la infancia, en cuyo imaginario era construida como tierna e inocente y que en el transcurso de su formación pudieron ver a las/os niñas/os como sujetos activos y que ser niña/o no tiene que ver sólo con la edad, sino con la experiencia de vida de los sujetos. De este modo, se aportaron elementos reflexivos que ampliaron la mirada de las futuras docentes frente a la realidad social y para interactuar con ellos de manera distinta y visualizar que la formación académica contribuye a reconocer el compromiso que se tiene como docente ante la niñez. Concluyen que se observó con mayor preponderancia argumentos que sustentan las concepciones de infancia como aquellos que históricamente se construyeron al margen de los procesos sociales, logrando interpretar las concepciones de infancia de algunas estudiantes que resultaron ser influenciadas por el componente educativo, debido a las diferentes transformaciones, configuraciones y apreciaciones sobre las mismas.

Otro estudio que se tuvo en cuenta para el análisis de esta investigación fue el desarrollado por Rodríguez Roja (2018), debido a que es reciente en el marco de una tesis de grado en la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá (Colombia). Esta indagación tuvo

como propósito develar la influencia entre la concepción construida de infancia y la interacción que establecen las maestras con niñas/os. La investigación es de carácter cualitativo y se inscribe en el enfoque hermenéutico, cuyo interés se centró en develar la influencia que tiene la concepción construida de infancia o infancias en la interacción que establecen las docentes con las/os niñas/os por medio de la interpretación de elementos discursivos. La autora consideró algunos aspectos claves: la participación de las/os niñas/os y la mediación docente; manifestaciones de afecto o vincularidad afectiva docente-niñas/os; y el modo en que las docentes atienden a las necesidades de las/os niñas/os. Algunas de las conclusiones a las que se arribaron desde la observación durante la práctica cotidiana, evidenciaron la importancia que tiene la concepción de infancia de la docente en la interacción con las/os niñas/os, es decir, cómo atendían a la satisfacción de necesidades y al cuidado, debido a que se observaron diferencias marcadas en la forma en cómo responden a estas necesidades, pasando desde posturas tradicionales en donde prima la autoridad de la/el adulta/o para controlar el cuerpo de las/os niñas/os, a otras posturas opuestas, en donde se evidenció una gran libertad para que satisfagan sus necesidades. Asimismo, otra conclusión a través de las narrativas de las docentes, es que la infancia es sinónimo de felicidad, alegría y juego. La autora sostiene que, ligada al concepto de felicidad y alegría, se podría decir que sobresalió este discurso porque es la forma en que se ha elaborado la concepción de infancia, considerando que la felicidad se encuentra en las/os niñas/os.

Otro aporte teórico que también se seleccionó para esta investigación, fue desarrollado por Martínez Núñez y Muñoz Zamora (2015) en el marco de un proyecto de investigación en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile³. La metodología utilizada fue de carácter cualitativa, a partir del análisis del discurso crítico y de otras técnicas, que les permitieron indagar sobre la construcción de imaginarios acerca de la infancia que tenían las estudiantes durante su última práctica profesional. En algunas de sus conclusiones, las estudiantes revelaron la influencia de los imaginarios sociales y su importancia en la formación profesional y en su experiencia personal. Antes de ingresar a la universidad, se pudo identificar en las estudiantes discursos construidos a partir del sentido común, los cuales se reconocieron como propios de la infancia. Se encontraron nociones como “inocentes”, “personas que requieren cuidados”, “frágiles y vulnerables”, y la idea de que las/os niñas/os son “posibilidades de futuro” (p. 348) entre otros imaginarios.

³ Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1), pp. 343-355. Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos.

Las investigadoras sostienen que estas nociones que persisten durante la formación universitaria dan cuenta de la importancia de su propia experiencia en la infancia, puesto que trascienden en la formación. De esta forma, durante la formación surgieron nociones nuevas y algunas se mantuvieron: “tesoros del mundo”, “inocentes”, “esponjitas”, la infancia como “la mejor etapa de la vida” (p. 349). Estas nociones se sostienen durante la formación universitaria, debido a la influencia de la biografía personal.

Finalmente, en la práctica docente realizada en las instituciones de Educación Inicial observaron que los conceptos, imágenes, metáforas y nociones que surgieron fueron la noción de “niña/o constructores/as de aprendizajes y se seguían sosteniendo las nociones de niño explorador/a, niña/o sujeto de derecho” (p.349), debido a que se reconocieron más nociones que son parte del discurso pedagógico tradicional, que las que provendrían de la formación universitaria de las estudiantes.

Las autoras afirman que es necesario develar estas imágenes desde una perspectiva crítica, dado que sería el comienzo de una posible transformación, teniendo en cuenta que es una manera de entender cómo enfrentarán las estudiantes a los sujetos en su quehacer profesional y es en esta etapa en el cual se pondrán en juego estos imaginarios, reafirmando o poniéndolos en tela de juicio. En esta etapa las estudiantes viven un proceso de reordenamiento durante la carrera, de los aspectos del imaginario de la infancia que prevalecen sobre otros, por ello es fundamental generar espacios de discusión.

Con respecto a Argentina, se incluye dentro de este estado del arte las investigaciones y publicaciones realizadas en la década del '90 e inicio del año 2000 a partir de los aportes de Narodowski (1994) y Carli (2002), debido a que fueron unos de los primeros estudios que analizaron la infancia en el contexto escolar de este país.

En concordancia con las afirmaciones de Aries (1987) y DeMause (1991), Narodowski (1994) expone en su libro “Infancia y Poder” distintos supuestos que relacionan los procesos del nacimiento de la infancia y de la escuela. El autor realiza un análisis de los discursos pedagógicos relativos al concepto de infancia en el marco de las instituciones educativas y manifiesta que los resultados de la investigación que realizó sobre el campo de la pedagogía, le posibilitaron repensar cómo se fueron elaborando los estudios de la infancia en situación escolar, los cuales incidieron en las prácticas de enseñanzas y aprendizajes de las/os alumnas/os. Narodowski afirma que el nacimiento de la infancia se encuentra ligado a la existencia de la escuela, ocupando un rol destacado. “A la inversa que el postulado clásico de la pedagogía, el ser alumno no es paso posterior al ser niño sino por lo menos parte de su génesis” (p.28). De este modo, se generaron discursos sobre la infancia que la justifican

éticamente y anticipan lo que se puede esperar de ella de acuerdo a los cánones preestablecidos sobre su esencia y sus características: sus normalidades, patologías, progresos, regresiones y beneficios determinados por las/os educadores/as y especialistas en las instituciones escolares, de acuerdo a las respuestas de las/os niñas/os en su accionar. Así se fueron “fundando la concepción moderna de infancia: amando, protegiendo, castigando, estudiando y educando al cuerpo infantil” (Narodowski 1994, p. 52).

Por otra parte, Carli (2002) desde otra perspectiva de investigación se centra en los discursos acerca de la mirada de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. Esta investigación efectuó nuevos aportes sobre las concepciones de infancia del período señalado, debido a que se enfocó en el análisis de los discursos públicos y textos clásicos especializados en las teorías pedagógicas, cuyo propósito fue volver a leer esos textos con otras preguntas, para encontrar otras cosas que esos mismos textos plantean, tales como los debates sobre los distintos tipos de discursos que circularon en la Argentina en articulación con las tendencias político-ideológicas imperantes en esos períodos. Así, analizó los discursos educativos y observó qué conceptualizaciones aparecen sobre la niñez. Dichas conceptualizaciones no sólo hablan de distintas concepciones teóricas, sino que dan cuenta de una comprensión de lo que una/un niña/o es, debido a que es el reflejo de esa sociedad y su tipo de cultura. Asimismo, la autora considera que con la creación del sistema educativo argentino “la niñez comenzó a delimitarse como un objeto de interés, tanto para el nuevo Estado como para la sociedad civil, y desde allí adquiere una visibilidad notoria” (Carli 2002, p.318).

Además, menciona que las sucesivas crisis político-económica de la Argentina, impactaron e impactan en las condiciones de vida de niñas/os, por lo cual, Carli (2002) se refiere a “las infancias” en plural, debido a que es imposible referirse a un único modelo de infancia o una única manera de vivir la infancia. En su trama de análisis menciona las distintas situaciones que atraviesan las mismas: niñas/os que festejan su día, son amadas/os, atendidas/os, educadas/os, que comparten el espacio público, con aquellas/os otras/os que comen salteado y trabajan. Sus investigaciones promueven y habilitan muchas y nuevas preguntas, complejizan la mirada y desnaturalizan los conceptos cristalizados de los discursos.

En el marco de un Proyecto de Investigación, Bazán et al. (2014) llevaron a cabo un estudio en la ciudad de Río Turbio, titulado “La concepción de infancia de la Formación Inicial del Profesorado. Una mirada sobre la infancia (de) velada”, desarrollado en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. La investigación es de tipo cualitativa y se planteó como objetivo conocer las formas en que se va configurando el rol profesional durante la formación inicial, en el cual ponen en juego un conjunto de representaciones que develan las concepciones

de infancia a través de los discursos y prácticas de los actores que participan directa o indirectamente en su proceso formativo. En cuanto a los dispositivos de investigación, se utilizaron cartas a futuras alumnas, metáforas y narrativas, que posibilitaron movilizar y exteriorizar las concepciones que las estudiantes tenían de la infancia y que han construido a partir de la propia biografía escolar.

Entre las conclusiones a las que arribaron hacen referencia a cómo las estudiantes del profesorado construyen una imagen de alumna/o no por lo que aprende de los marcos teóricos y metodológicos, sino por la experiencia construida. Y en ese sentido se conciben distintas tipologías estereotipadas de los comportamientos de las/os niñas/os de acuerdo a lo que se observa, obteniendo las cualidades esperables de la/el niña/o-alumna/o.

Las autoras afirman que esta investigación dio cuenta de las similitudes y diferencias en las miradas sobre la infancia a medida que las estudiantes avanzaron en la formación y cómo influyeron los momentos de la práctica para la movilización de esas representaciones. Es decir, el uso de los distintos dispositivos metodológicos les permitió indagar acerca del impacto de las primeras prácticas profesionales sobre las representaciones de infancia en las estudiantes, por lo que se pudo concluir, al menos en esta instancia, que la docencia se construye en forma conjunta con la/el niña/o en el aula y que esa interacción las/os transforma a ambas/os.

De este modo, se interpreta que en los primeros años las estudiantes tienen una imagen de niña/o pequeña/o, totalmente idealizada/o, con casi nula referencia a la realidad social y sus distintas problemáticas: estas/os niñas/os no tienen familias con problemas, no existe la angustia, no existe la violencia, están preparadas/os para aprender y hacerlo con alegría. Aunque las autoras afirman que estos discursos resultan ambivalentes, porque en sus primeras prácticas tienen un desconocimiento de lo que es la niñez y muestran temor y miedo a cómo van a responder a sus primeras prácticas en el Nivel Inicial. A medida que se avanzó en la formación inicial del profesorado, la/el niña/o deja de ser considerada/o pequeña/o, y esta concepción es reemplazada por una visión instrumentalista, debido que se observó un cambio de centralidad en el eje, poniendo la mirada en ellas/os como estudiantes al que tienen que enseñar y no en la niñez.

Finalmente, las autoras sostienen que los dispositivos que se utilizaron en esta investigación constituyeron no sólo una experiencia formativa en cada uno de los tramos de la formación, sino que además permitieron problematizar la cuestión de la infancia al punto de constituir la en una fuente de indagación en las clases del Profesorado de Educación Inicial.

Otro trabajo cercano a la temática referida a la infancia, es Magistris (2016) en el marco de su tesis doctoral en la Universidad Nacional de Buenos Aires. Titulada “El gobierno de la

infancia en la era de los derechos". La investigación se inscribió en el campo de los estudios sociales de infancia y su foco se centró en el tratado de los derechos de los niños, niñas y adolescentes entendiendo que los mismos constituyen uno de los componentes fundamentales para poner en escena los determinantes culturales sobre el cual se construye la infancia. La estrategia metodológica fue de tipo cualitativa. Se utilizaron variedad de técnicas cualitativas de producción y análisis de datos; entrevistas semiestructuradas, en profundidad y observación participante en dos municipios del conurbano bonaerense, además de analizar distintas fuentes documentales.

De esta manera, los principales hallazgos y el aporte central de esta tesis consistieron en identificar los enfoques de derechos y los modos de regulación y gobierno sobre la infancia, no de modo separado, sino en su mutua interacción y complejidad. Así, esta investigación se realizó sobre prácticas cotidianas, dinámicas y situadas de actores concretos, que interpretaron las maneras en que se desenvuelve en la actualidad la gestión sobre la infancia, alcances y fronteras de sus derechos.

Algunas conclusiones a las que se arribó en primer lugar y con más recurrencia fue que los derechos pueden ser enseñados y que a través de éstos se pudieron generar una "transformación (subjetiva)" (p.273) orientadas a una adecuada protección de los derechos de niñas/os.

En las narrativas surgieron algunas apreciaciones: "concepciones sobre vulnerabilidad y fragilidad" que se tiene de los/a niñas/os generando distintas formas de acceder a los derechos. La imagen de la/el niña/o como alguien inocente, que debe ser resguardado de los peligros y riesgos del mundo adulta/o. Se identificaron coincidencias relativas a pensar la infancia como una etapa de la vida "naturalmente" distinta y vinculada esencialmente a la noción de desarrollo e incompletud, presentes en las prácticas profesionales de los organismos de protección de derechos.

Asimismo, esta investigación plantea que muchos de los derechos de niñas/os que son esenciales (salud, vivienda, recreación y ambiente digno y saludable) no llegan a cumplirse de forma efectiva, por lo que el cumplimiento de algunos de ellos, están en proceso, por ello la "restitución de derechos que emerge como el horizonte a alcanzar" (p. 270).

Magistris, también señala que la institucionalización de los derechos de las/os niñas/os implicó un avance importante al considerar a la/el niña/o como sujeto de protección y no como apéndice de su familia, es decir el derecho a ser oído se ha impuesto en las intervenciones de los organismos de protección de derechos como un gran progreso en relación a la anterior Ley del Patronato.

El último antecedente encontrado hace referencia a una investigación reciente y guarda una relación muy cercana con el tema de la presente tesis. El estudio fue realizado por Llamazares (2021) en Argentina, en el marco de una Maestría en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, titulada “Concepciones de infancia en docentes de Nivel Inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Cambios, continuidades y prácticas cotidianas”.

La investigación se basó en un enfoque cualitativo y etnográfico, cuyo objetivo buscó analizar las concepciones de infancia desde diversas categorías, enfocándose especialmente en las relaciones entre las familias y la escuela infantil, los elementos de la realidad cotidiana, el acompañamiento y la participación familiar, debido a que muchas veces generan conflictos y reflejan concepciones de infancia en el contexto escolar que a menudo chocan con las realidades familiares.

La información recogida se obtuvo a través de la observación participante y entrevistas semiestructuradas individuales y grupales para comprender la vida cotidiana en la comunidad educativa, para de este modo analizar las prácticas y perspectivas de las/os docentes y adultas/os responsables de la educación de las/os niñas/os. Las rondas de las entrevistas se realizaron de manera formal e informal dentro y fuera de la institución.

En su conclusión se arribaron a varios resultados, uno de ellos fue el trabajo con la Educación Sexual Integral (ESI) que permitió ampliar la mirada sobre las construcciones identitarias de las/os niñas/os en las escuelas infantiles. La implementación de propuestas en esta línea cuestionó prácticas pedagógicas antiguas y destacó la importancia de involucrar a las familias en este cambio de paradigma.

Las concepciones también estuvieron influenciadas por los mitos de la/el niña/o feliz y de la maestra jardinera, arraigados en la tradición pedagógica y la forma en que las docentes cómo se relacionan con las/os niñas/os y las familias, lo cual reflejan la carga histórica de la profesión docente. Así, se reconocieron continuidades: “por un lado, los mitos del niño feliz y de la maestra jardinera feliz para una infancia feliz perduran en los discursos” (p.101), aunque, debido al enfoque de la Educación Sexual Integral (ESI) y otras prácticas actuales se “evidencia una ruptura en ese ideal homogeneizador de la tradición pedagógica” (p.101).

La comunicación entre docentes y niñas/os se consideró importante y transformadora. Se destacaron el cuidado y la protección de las/os niñas/os dentro del contexto escolar, así como la importancia del uso de la palabra. El diálogo entre docentes y alumna/os permitió que las/os niñas/os verbalizaran situaciones familiares creando un clima de confianza y afecto. También se mencionó que el vínculo entre docentes y alumnas/os estuvo influenciado por las relaciones sociales entre las/os niñas/os y sus familias.

Se plantearon algunas tensiones entre las prácticas alfabetizadoras y la importancia del juego en el jardín de infantes. Mientras las familias esperaban que se iniciara en la alfabetización, las docentes le atribuían un valor al juego como medio de aprendizaje. Esta tensión refleja concepciones diferentes de la infancia: una enfocada en el juego y otra en la alfabetización, es decir, “una niñez que juega o una niñez letrada” (p.105).

Concluye el estudio, sosteniendo que en general las concepciones de infancia de las docentes de Nivel inicial están influenciadas por su formación y experiencias laborales, pero también se observaron un cambio de perspectiva a través de la ESI y otras prácticas actuales.

Consideraciones finales

La revisión de la literatura existente enriqueció la comprensión de las concepciones de infancia en el ámbito de la educación inicial. Diversos estudios previos han arrojado luz sobre cómo se construyen y transforman estas concepciones, especialmente en estudiantes de educación inicial a lo largo de su formación y de docentes durante su experiencia laboral, y así cómo estas concepciones impactan en sus prácticas docentes.

En este sentido, estudios realizados en Colombia, de Barrera y Contreras (2017) y Rodríguez Roja (2018) en el marco de tesis de grado, así como la investigación de Martínez Núñez y Muñoz Zamora (2015) en Chile, se han centrado en identificar cómo las concepciones de infancia de los futuros educadores evolucionan durante su formación. Estos estudios han utilizado enfoques cualitativos y hermenéuticos para analizar las concepciones e imaginarios sobre la infancia de las estudiantes en formación y han proporcionado una base sólida para comprender cómo se desarrollan estas concepciones en diferentes contextos.

Asimismo, se han incluido brevemente los aportes realizados en investigaciones relevantes desarrolladas en Argentina, por ser pioneras, tales como las de Narodowski (1994) y Carli (2002). Ambas investigaciones han explorado la relación entre la infancia y la educación, abordando temas clave relacionados con las concepciones de infancia en el contexto educativo. Estos estudios iniciales han sentado las bases para investigaciones posteriores en el campo de la educación y la infancia en nuestro país.

Además, el proyecto de investigación de Bazán et al. (2014) en la Universidad Austral de Río Turbio aporta un marco contextual relevante, una metodología cualitativa y un tema de investigación afín. Este proyecto explora las concepciones de infancia en el contexto de la formación inicial de profesores de Educación Inicial. Por lo cual, enriquece esta tesis al ofrecer un enfoque similar, aunque su objetivo es develar las concepciones de infancia a través de los

discursos y prácticas de los actores que participan directa o indirectamente en su proceso formativo.

La tesis de Magistris (2016) ha sido incorporada en esta investigación debido a su pertinencia en relación con las concepciones de infancia que prevalecen en la sociedad. Su importancia radica en su capacidad para identificar los enfoques sobre los derechos de las/os niña/os en la Ciudad de Buenos Aires, así como los métodos de regulación y la gestión del gobierno relacionado a las infancias. Esta identificación se llevó a cabo a través del estudio de prácticas cotidianas y situadas, involucrando a actores concretos que interpretaron cómo se gestiona en la actualidad la infancia, así como los alcances y limitaciones en términos de sus derechos.

Finalmente, la investigación más reciente que se incluyó en esta revisión bibliográfica es de Llamazares (2021) realizada en la Ciudad de Buenos Aires y se enfoca en las concepciones de infancia de las docentes de Nivel Inicial. Esta relevante investigación se presenta como un aporte directamente vinculado al tema de la presente tesis, ofreciendo un análisis contemporáneo sobre las concepciones de infancia de las docentes en el contexto educativo.

Es importante señalar que la mayoría de las investigaciones relacionadas con este tema se han llevado a cabo en países de América Latina, y se han seleccionado solo algunas de ellas para su inclusión en este estudio. En el caso de Argentina, el número de investigaciones es más limitado, abarcando únicamente aquellas que se encuentran dentro del alcance de este estado del arte. Estas investigaciones previas han desempeñado un papel fundamental en el enriquecimiento del conocimiento sobre el tema.

Sin embargo, la presente tesis tiene objetivos específicos y se centra en el contexto de la ciudad de Bahía Blanca. Su enfoque se dirige hacia el análisis de las concepciones de infancia de las alumnas durante sus prácticas y residencias en los jardines de infantes de Bahía Blanca, como parte integral de su formación en el Profesorado de Educación Inicial.

Por lo tanto, en virtud de la vacancia expuesta, se espera que este estudio contribuya a la comprensión y análisis de las concepciones de infancia que sostienen las estudiantes, de acuerdo a los objetivos planteados en el contexto en el cual se desarrolla, considerando sus biografías escolares, experiencias de formación, prácticas y residencias dentro de los jardines de infantes de la ciudad de Bahía Blanca, en el marco de la carrera del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur.

CAPÍTULO 2: MARCO CONCEPTUAL/ TEÓRICO DE REFERENCIA

Introducción

En este capítulo se presentan las principales referencias y posicionamientos teórico-conceptuales y epistemológicos en los cuales se sustenta este trabajo de investigación en función del tema y los objetivos que se persiguen. En el desarrollo del mismo, se plantea qué se entiende por concepciones y cómo se define este concepto en relación a la infancia, proveniente del análisis de diversos autores/as. Asimismo, se expone el lugar de las/os niñas/os en la escuela desde la perspectiva de Dewey y Kohan, ambos en contraposición con el posicionamiento que se tiene de la infancia en la Escuela Tradicional y luego se refiere a las diferentes concepciones sobre la infancia que se reconocen y coexisten en la actualidad, las que requieren una revisión y actualización de la mirada que se tiene sobre ellas.

Se introducen también conceptualizaciones sobre la formación docente, al considerar que esta investigación se realiza en el marco de la práctica de residencia del Profesorado de Educación Inicial, entendida como proceso complejo por el que transita toda futura docente y teniendo en cuenta que las prácticas docentes en las aulas son percibidas por las estudiantes como un espacio de acción en la que deben demostrarse a sí mismas y a los demás sus aptitudes y habilidades como enseñantes (Davini, 2002).

Seguidamente, se continúa con los aportes de los enfoques hermenéuticos y críticos, “que surgen en oposición a la manera tradicional y tecnocrática de entender la práctica y de orientar su aprendizaje” (Sanjurjo, 2009, p. 17). En este sentido, posibilita comprender la práctica docente en contexto y la reflexión que emerge de la misma, permitiendo la construcción de nuevas interpretaciones teóricas.

Se concluye este capítulo con referencias conceptuales sobre la biografía escolar, debido a que son de gran relevancia e influyen en las concepciones que sostienen las estudiantes sobre la infancia. Es decir, el conjunto de experiencias, apreciaciones y representaciones durante la etapa escolar que tienen que ver con todo lo que se vivió (Alliaud, 2002).

2. 1. Acerca de las concepciones y las concepciones de infancia

Uno de los conceptos clave que atraviesa esta investigación son las concepciones de la infancia. Es por ello, que, con el objetivo de comprender la importancia de esta perspectiva en la presente investigación, se realiza un recorrido con abordajes teóricos según distintas/os autoras/es e investigaciones que proceden de una heterogeneidad de aportes y análisis de diversos campos del conocimiento. Teniendo en cuenta que la temática a investigar son las concepciones de

infancia que sostienen las alumnas del último año del Profesorado en Educación Inicial, se hace indispensable comprender lo que se entiende por concepciones. Desde una perspectiva lingüística el término concepciones se define como formular una idea de algo, comprender o comenzar a experimentar un sentimiento. En palabras de Zimmerman y Gerstenhaber entienden que una concepción:

Es un proceso personal por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra sus conocimientos. Este saber se elabora, en la mayoría de los casos, durante un periodo bastante amplio de la vida (...) a partir de la acción cultural parental, de la práctica social del niño en la escuela, de la influencia de los diversos medios de comunicación y, más tarde, de la actividad profesional y social del adulto (2000, p.125).

Las concepciones son, entonces, saberes conformados sobre situaciones o experiencias particulares de conocimientos que permiten ser leídas e interpretadas. De hecho, una concepción puede evolucionar al tiempo que se va construyendo un nuevo conocimiento. Esta evolución se da cuando se adquieren estos nuevos conocimientos y por las relaciones con otros individuos de su colectivo cuyas comunicaciones pueden afectar sus concepciones. Es por ello, que, en el mismo orden de ideas, Giordan y de Vecchi (citados por Zimmerman y Gerstenhaber, 2000) aluden al término concepción personal:

(...) enfatiza la idea de imágenes coordinadas entre sí que son usadas por las personas para razonar frente a situaciones problemáticas. Toda concepción se corresponde con una estructura subyacente y no es sólo un producto sino un proceso que depende de un sistema que constituye su marco de significación con el que las personas intentan interpretar su medio (1988, p.125).

Es decir, las concepciones son un conjunto de ideas, saberes o conocimientos que un individuo sostiene sobre un tema. Las mismas se estructuran y se conforman a partir de las diferentes expresiones de las personas que son estables y resistentes a modificaciones, constituyéndose en un modelo con el que se interpreta el mundo y se actualiza de acuerdo a su cultura y con el paso del tiempo.

Por su parte, Álzate (2003) establece una relación entre las concepciones y las representaciones sociales de la infancia, refiriéndose a cómo estas últimas caracterizan las concepciones de las/os niñas/os en una época determinada. De este modo, las nociones de infancia de cada periodo histórico se reflejan en obras literarias o en manifestaciones culturales

como el cine, donde se evidencian los procesos mediante los cuales se construyó el sistema de valores relacionado con las/os niñas/os.

Estas representaciones se generan a partir de proyecciones de la sociedad, pero también con la intención de construir perspectivas y formas de pensar sobre el tema en aquellas/os a quienes están destinadas/os. Desde este mismo punto de vista, Casas manifiesta que el concepto de infancia se construye teniendo en cuenta las representaciones sociales que se tiene en una determinada comunidad:

Constituyen un conjunto de saberes implícitos o cotidianos resistentes al cambio (sean verdaderos o falsos desde cualquier disciplina científica), y tienen cuerpo de realidad psicosocial, ya que no sólo existen en las mentes, sino que generan procesos (interrelaciones, interacciones e interinfluencias sociales) que se imponen a la infancia y condicionan a niños y niñas, limitando la posibilidad de experiencias o perspectivas de análisis fuera de esta lógica (1998, p.24).

Por lo que, la concepción de infancia puede ser la imagen colectivamente compartida que se tiene de ella, debido a que, la infancia también es aquello que las personas dicen o consideran que es, en distintas etapas históricas, culturales o sociales. De esta forma, la infancia puede ser contemplada como un constructo social, pero también como una representación social, porque es el resultado de la conciencia colectiva de determinada sociedad, que se refleja a través de su cultura, creencias y discursos. Es decir, el concepto de infancia se ha construido gradualmente a lo largo de la historia y esta construcción va de la mano de las distintas formas de concebir a las/os niñas/os que han tenido las distintas culturas.

Para comprender mejor el término representación se consultó al diccionario de la Real Academia Española (2023)⁴ que lo define como imagen o concepto en que se hace presente a la conciencia. Asimismo, Moscovici se refiere de forma similar desde el campo de la psicología social y se remite “a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación” (1979, p.46).

Para Jodelet la representación es el representante mental de algo: objeto, persona, acontecimiento, imagen, etc. Por esta razón, “la representación está emparentada con el signo, con el símbolo” (1984, p. 475). Las maneras de vivir, las costumbres, los conceptos construidos

⁴ Real Academia Española (2023). Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [19-03-2023].

y la creación de signos y símbolos, se recrean debido a las representaciones sociales, como “Una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social” (p.473). Según la autora, dichas representaciones hacen referencia tanto a los productos como a los procesos que caracterizan el pensamiento de sentido común; es una forma de pensamiento práctico, socialmente elaborado, marcado por un estilo y una lógica propia, y compartido por los miembros de un mismo colectivo social o cultural. Es decir, cuando se habla del proceso de representación social se hace referencia a cómo se ha construido esa representación en sí. En cambio, al mencionar el producto, se está haciendo alusión a los contenidos, conceptos o significados asociados al objeto que se representa.

A partir de esto, es posible entender que la concepción o el concepto que se ha formado acerca de la infancia están estrechamente conectados con las representaciones sociales existentes sobre las/os niñas/os. Estas representaciones no se limitan a reflejar la realidad, sino que también contribuyen activamente a crearla. Las representaciones no solo reproducen la realidad, sino que también la producen (Moscovici, 1979). Las representaciones son dinámicas, es decir, evolucionan y se transforman a lo largo del tiempo y en diferentes contextos.

Retomando a Álzate, destaca también que “la infancia puede entenderse como esa imagen colectivamente compartida (...) es aquello que la gente dice o considera que es la infancia en diversos momentos históricos” (2003, p.16). Es decir, para la autora las concepciones de infancia no son ni unívocas ni eternas: evolucionan, cambian, se transforman de acuerdo con la época y el contexto histórico; cada cultura en el que se encuentre la define de forma explícita o implícita que es la infancia, con sus características y el período de vida que abarca.

Cisternas y Zepeda aluden a esta idea de modo similar y manifiestan que “la infancia corresponde a una construcción social y cultural, relacionada con la cosmovisión y transformación de cada sociedad” (2011, p. 2), por lo que se tuvo diferentes apreciaciones en la historia que dependen del contexto cultural y de la época, porque sufren cambios con el paso del tiempo.

Rodríguez, al referirse al concepto de infancia también considera que “puede contemplarse como una construcción social, puesto que su definición se generó en un proceso de cambio socio histórico que modificó usos, concepciones y percepciones asociadas a los menores” (2000, p. 99). En opinión de este autor, la infancia no es un estado natural en función del desarrollo físico, sino una condición construida y atribuida a las/os niñas/os de determinada edad para incorporarlos dentro de la estructura social. Es decir, que se ha pensado la infancia de manera general como “una etapa de vida contemplada en un determinado tramo de edad (...)

que coincide con el periodo de escolarización obligatoria y que guarda una fuerte dependencia con instituciones sociales como la escuela y la familia (p. 112-114).

En ese mismo orden de ideas, Gaitán (2006) manifiesta que la infancia sería una condición social delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada, mientras que las/os niñas/os serían el grupo de personas o sujetos sociales que se desenvuelven en dicho espacio social. En este sentido, para esta autora la infancia es una construcción social producto de un conjunto de discursos, narrativas y prescripciones que generan unas representaciones y prácticas con las/os niñas/os en el marco de contextos socioculturales específicos.

Así, analizar el concepto de infancia implica regresar al pasado y hacer una relectura sobre lo que se ha escrito y considerado en este ámbito. Cómo lo definen los/a autores, la infancia es una construcción social e histórica, que de acuerdo a cada tiempo fue adoptando características específicas, según las épocas y las sociedades, dejando al descubierto que las concepciones de la infancia no han sido estables sino, más bien, variables. De esta manera, en la actualidad la infancia se constituyó en un grupo o categoría diferenciada con respecto al resto de la población.

Escolano (1980) se refiere a las concepciones de infancia durante las dos últimas centurias y la enmarca dentro de tres corrientes, que han destacado criterios diferentes de preservación y protección de la infancia y que constituyen el núcleo de la visión moderna de las/os niñas/os y su consecuente forma de entender la atención y educación de las/os mismas/os durante su infancia:

- a) La revolución sentimental derivada del naturalismo pedagógico: introduce en la historia de la educación los mitos del libertarismo y de la permisividad con los postulados de Rousseau y Pestalozzi, en defensa de una educación que deje a niñas/os pequeñas/os vivir su infancia de modo espontáneo y de evitar que tenga un contacto precoz con la vida social. Sus influencias han permitido profundizar en las condiciones materiales, la organización de actividades, las relaciones entre adultas/os y niñas/os, etc.
- b) Los movimientos en favor de la escolarización total de la infancia: este movimiento se dio a través de la organización de los grandes sistemas nacionales de educación, que crearon las estructuras efectivas para la reclusión institucional de las/os niñas/os.
- c) El desarrollo positivo de las ciencias humanas, principalmente de la Psicología y de la Pedagogía: en principio ocurrió por la evolución de la Psicología y la Pedagogía, a finales del siglo XIX y continuó durante el siglo XX. Asimismo, los avances de la medicina infantil, proporcionaron las bases para el cuidado y las investigaciones científicas del desarrollo infantil.

De esta forma, a fines del siglo XX se planteó una nueva concepción de la educación y una nueva concepción de la infancia como derecho, que sumado a los avances de la medicina infantil proporcionaron las bases necesarias para el cuidado de la salud y dieron inicio a las investigaciones científicas del desarrollo infantil.

Las investigaciones llevadas a cabo durante el siglo anterior y el actual han resultado en que las/os niñas/os se hayan convertido en sujetos de investigación. A lo largo de la historia, con el surgimiento de la Psicología y la Pedagogía, se impuso un modelo estándar de niña/o. De este modo, se puede afirmar que el surgimiento de un “sentimiento moderno de infancia, originó el nacimiento de un nuevo niño, que ya no podrá ser visto ya separado del término alumno” (Kohan, 2004, p. 108).

2. 2. Escuela y concepciones de infancia

A la hora de pensar en las concepciones de infancia en relación con la educación, los aportes de Dewey y Kohan son de gran relevancia. Entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX con la creación de la Escuela Nueva que Dewey impulsó, surge una corriente educativa a partir de las transformaciones sociales de esa época, momento de gran desarrollo del pensamiento educativo moderno, con tendencias renovadoras e innovaciones pedagógicas.

La educación para Dewey es una necesidad vital, por lo cual la escuela como institución social predispone al/la niña/o a integrarse en el grupo social que le circunda, a la vez que lo forma en la convivencia. Es decir que la educación es un proceso continuo de crecimiento y activa la experiencia. “Alcanzamos así una definición técnica de la educación: es aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente” (Dewey, 2004, p. 74). De este modo, reconoce a la/el alumna/o como sujeto activo en la escuela y, por lo tanto, posee el papel principal en el aprendizaje. Para el autor, se debe brindar a las/os niñas/os instancias de experimentación orientadas por el método científico, que le permitan construir conocimiento; por ello privilegia la acción, el hacer, en detrimento de una educación excesivamente teórica y de tipo reproductiva.

Es por ello que la propuesta de Dewey plantea una forma de entender la educación que difiere de la “Escuela tradicional”. Es decir, basa su propuesta en las propias experiencias de las/os niñas/os, con lo que resignifica la importancia de considerar las necesidades e intereses de la/el alumna/o, así como la relación con su mundo exterior que debe estar en estrecha conexión con la vida en general y no contradecir lo que ocurre fuera de ella. Este tipo de educación apunta principalmente a la acción y a operatorias con fuertes influencias sociales.

Estos elementos son fundamentales para brindar una verdadera educación y favorecer un auténtico desarrollo de la infancia.

El autor sostiene que la actividad de la escuela tiene que llevar a las/os niñas/os a un constante crecimiento, por lo que efectuó una distinción en función de la utilidad y un buen aprovechamiento de la educación, entre un uso útil de lo intelectual y un uso no útil restringido a una cultura académica fosilizada. Con esto se opone y centra su crítica en el modelo tradicional, cuestiona el carácter estático de la enseñanza, así como la concepción de la educación como preparación exclusivamente para el futuro. También critica el autoritarismo de imposición de la voluntad de la/el docente, de obediencia a ciegas, así como la disciplina escolar que no hace más que promover una enseñanza puramente verbal, mediante la cual se obliga a la/el niña/o a memorizar y repetir. Reducido a una condición de pasividad, la/el niña/o sólo está destinada/o a escuchar y absorber. Estos efectos para Dewey pueden:

resumirse como la generación en los alumnos de una actitud de docilidad, pasividad, receptividad y obediencia; la hipocresía y el funcionamiento irrefrenado y secreto de las tendencias individuales; la insensibilidad a las ideas; la pérdida de motivación hacia el aprendizaje y la cultura; y su incapacidad para actuar ante situaciones diferentes a las de la escuela (2004, p. 34).

Dewey también realiza una crítica a la educación progresista porque, al igual que las/os conservadores/as, cometen errores análogos. Sus prácticas se posicionan en el otro extremo, se oponen a la rigidez de la organización escolar y de la enseñanza de los tradicionalistas. “Los progresistas rechazan cualquier tipo de organización y rutina, sin llegar a comprender su sentido dentro de la experiencia del alumno, y cayendo en la improvisación en cuanto a la enseñanza y la organización de la escuela como institución” (Dewey, 2004, p.36).

Dewey relaciona el término crecimiento con educación, porque entiende a la educación como la capacidad de desarrollo y afirma que la función de la escuela es el crecimiento continuo de cada estudiante, estableciendo una relación entre el crecimiento individualizado y la transformación social. Además, considera que el crecimiento tiene como condición primaria la inmadurez que no ha de ser considerada negativamente, “el prefijo in de la palabra inmadurez significa algo positivo, no un mero vacío o una falta” (Dewey, 2004, p. 46). De este modo, no se lo considera como una ausencia de poderes que puedan existir en un momento posterior, sino algo positivo, desde la capacidad de crecer. Las causas de esta visión negativa se deben a que se intenta comparar siempre a la infancia con la etapa adulta y no darle su valor por sí mismo.

Los rasgos principales de la inmadurez son la dependencia y la plasticidad. Respecto a la dependencia, el hecho de hablar de la/el niña/o en total dependencia, no podría dar lugar a ningún tipo de desarrollo, es decir, dependería siempre de los demás. Por ello Dewey sostiene que “El hecho de que la dependencia vaya acompañado por un desarrollo de capacidad y no por un creciente lapso de parasitismo sugiere que se trata de algo constructivo” (Dewey, 2004, p. 47).

La plasticidad para Dewey es la capacidad para aprender de la experiencia, el poder para retener de ella algo que sea eficaz para afrontar las dificultades de una posterior situación. Conlleva la posibilidad de modificar las acciones sobre la base de los resultados de experiencias anteriores, es decir, de lograr hábitos y disposiciones específicas.

Si el crecimiento es la característica de la vida, la educación constituye una misma cosa con el crecimiento, no tiene un fin más allá de ella misma, es su propio fin. Es por ello que tanto de la/el niña/o como la/el adulta/o están consagrados a crecer, a desarrollarse.

Las dimensiones centrales de la experiencia educativa se mantienen en el ámbito de la/el alumna/o. Sin embargo, Dewey considera que las prácticas escolares deberían caracterizarse por una interacción permanente entre maestra/o y alumnas/os, siendo el papel de la/el maestra/o tanto el de guía como el de director/a. Rechaza la noción de que las/os maestras/os sean unos expertos externos a la escuela con un rol instrumental y mecánico de la aplicación en el aula de planes de estudios y de los métodos de enseñanza. Su función es crear las condiciones necesarias para que la experiencia de las/os alumnas/os sean educativas y las compara con las cualidades estéticas de una danza: equilibrio, ritmo, cambio de velocidad, interacción armoniosa. Y como en una danza, ambos bailarines —maestra/o y alumnas/os— tienen que seguir no tanto la/el una/o la/el otra/o, sino a la música: el siempre cambiante flujo de la vida, la experiencia y el crecimiento. Para la/el maestra/o, “esto significa estar pendiente y actuar sobre las dimensiones y los momentos críticos de la experiencia de los alumnos” (Dewey, 2004, p. 45).

Así, lo que propone es una práctica pedagógica en la que todas sus dimensiones estarían dirigidas y autorreguladas por las/os maestras/os, que deben estar atentas/os e intervenir en las situaciones que las/os alumnas/os requieran. Se debe considerar también el modo en que habla la/el docente, las palabras que usa y sus tonos, así como la preparación de las situaciones en que tienen lugar las interacciones de las/os alumnas/os entre ellas/os, con él/ella y con el entorno, lo cual incluye los materiales, tales como libros, aparatos y juguetes. Es decir, la/el maestra/o “debe ocuparse de que los impulsos y deseos de los alumnos, sin suprimirlos, se

transformen en propósitos; ocupándose de que tengan a su alcance los medios necesarios y haciendo sugerencias para que puedan ser realizados” (Dewey, 2004, p.45).

Cuando Dewey se refiere a la libertad en el aula no apunta a la falta de autoridad, sino a la independencia que permite a expresar sus ideas, desarrollar sus capacidades, que busquen, investiguen, exploren, se sumerjan en el ambiente y aprendan de la experiencia, debido a que considera que la tarea pedagógica se debe desarrollar en un contexto dinámico y variable. Precisamente en este escenario, será valioso que el educador genere enseñanzas reflexivas y continuas, nutridas por las nuevas fuentes de información y de conocimiento que esta sociedad dispone. Asimismo, la/el docente debe garantizar la continuidad de la experiencia presente de las/os niñas/os, tanto con las del pasado como con las del futuro.

Kohan (2004) por su parte, relaciona infancia, filosofía y educación, presentando un planteo filosófico de la infancia. Esta propuesta de relacionar la filosofía con la infancia fue impulsada por Lipman (1992) y reinterpretada por Kohan—fundamentalmente en la noción de experiencia- como una condición de posibilidad para la creación de un concepto de escuela diferente a la tradicional. De esta manera, refiere un quiebre en los discursos filosófico-pedagógicos convencionales sobre la infancia, con el objetivo de transformar la visión moderna y liberar a la categoría de la inmovilidad y pasividad con las que ha sido asociada tradicionalmente.

El autor pone el énfasis en la apertura, flexibilidad e invención del pensamiento, para introducir la filosofía como praxis en la escuela desde la infancia, debido a que la filosofía puede hacerse extensiva a otras disciplinas y ayudar a las/os niñas/os a pensar sobre lo que están aprendiendo en la escuela: preguntar, cuestionar y problematizar distintas temáticas relacionadas con sus vidas en la institución y fuera de ella. En este sentido, sugiere plantear la experiencia en cinco momentos la composición de una clase: la disposición inicial, la vivencia, la problematización, la elección de temas a investigar, el diálogo, y una fase de evaluación, entendida como la valoración de la experiencia (Kohan y Olarieta, 2013, pp. 24-25). Para Kohan (2004), la infancia constituye una figura interesante para pensar la emancipación; así, una educación emancipadora no es una educación que emancipa, sino una que permite emanciparse, que se abre a la puerta de las distintas experiencias.

De esta forma, no se busca idealizar a la infancia. En esta postura, la infancia no es vista con romanticismo, no se la venera ni considera un mundo completo, un estado de perfección al cual nada le falta; ni se trata del rescate de una infancia oprimida. “Nada es menos infantil que el infantilismo tan en boga en nuestras sociedades” (Kohan, 2004, p. 278). La infancia sería una condición finita y abierta, inacabada, no se trata de educar para superarla, sino

recuperarla; en esto consistiría el carácter emancipador de la educación y su vínculo con la política (Kohan, 2004).

El autor al detenerse a pensar en la palabra infancia, alude a distintas formas en que fue y es pensada, como “lo Otro”; lo “sin voz”, como pura posibilidad, material para moldear con un fin político ya determinado, la infancia como lo inferior. Por otra parte, si se la piensa desde su etimología, *Infans* proviene del latín, conformado por el prefijo privativo *in* y por *fari* “hablar”, de allí su sentido “el que no habla” “incapaz de hablar”; infancia como la ausencia del habla. Por lo tanto, la ausencia de voz que refiere Kohan, está directamente relacionada con la idea de lenguaje, infante es el que no habla. De hecho, históricamente la infancia ha sido privada de voz. “Los sin voz”, lo inferior, pura posibilidad, material para moldear. Asimismo, Agamben sostiene que, “Infancia y lenguaje parecen así remitirse mutuamente en un círculo donde la infancia es el origen del lenguaje y el lenguaje, el origen de la infancia” (2004, p. 66). Entonces, infancia y lenguaje se entrecruzan, se vinculan, se necesitan uno al otro. Es decir, es en la infancia donde el hombre se va constituyendo como sujeto en y por el lenguaje. El hombre cuando aparece en el mundo no habla, sino que precisa aprender a hablar. Entonces la infancia es la falta, la ausencia de lenguaje, pero a la vez posibilidad, búsqueda del lenguaje.

Por lo tanto, Kohan señala que, si se niega a las/os niñas/os la capacidad de expresarse y de pensar, se hace porque se posee una imagen autoritaria y jerárquica del pensamiento, que es una experiencia personal que nadie puede hacer por otro. Se aprende a pensar al participar de la experiencia de hablar y pensar con otras/os. Se espera que cada niña/o pueda encontrarse con sus propios pensamientos y su propia voz y que pueda expresar sus ideas, en un clima de respeto y cuidado. El kohan afirma:

Se trata de una cuestión política (...) una política del pensamiento: una apuesta por la igualdad de los diferentes, por la no jerarquía, por la no representatividad, a cualquier nivel que se manifiesten. Nadie está habilitado a pensar por nadie. Todos pueden pensar por sí mismos. En este punto, pensar no es cuestión de edad ni capacidad sino de condición y de sentido (2004, p.279).

Cuando Kohan relaciona la infancia, la filosofía y la educación, el desafío que propone es vivir filosóficamente en la escuela, ello requiere asumir un compromiso existencial con la pregunta en el espacio escolar; es, antes que cualquier otra cosa, la posibilidad de que se vuelva una práctica colectiva y experiencial. Implica asumir un rol docente diferente al tradicional/hegemónico. Un rol que demanda de un cambio, de una transformación, de una enseñanza y un aprendizaje desde otro lugar, ya que en esta concepción de la educación el

aprendizaje es mutuo, “quien enseña aprende y quien aprende enseña, el enseñar y aprender tiene un carácter de experiencia” (Kohan, 2004, p. 226). En este sentido, la/el docente no es el poseedor de la verdad, sino que se sitúa en el lugar de coordinador, que implica una apertura hacia lo imprevisible, hacia la sorpresa, a lo inusual a esperar lo inesperado (Waksman y Kohan, 1999), a abrirse a poder pensar lo que todavía no fue pensado, a pensar lo impensable, del cual se sale transformado. El encuentro de filosofía, escuela e infancia permite un acercamiento real de la construcción de la concepción de infancia, partiendo de las categorías de análisis de experiencia, potencia, lenguaje y libertad. El compartir el pensar con otro enriquece, diferencia, plantea, cuestiona a cada uno. A unos más, a otros menos; a unos antes, a otros después. Esta concepción del que enseña aprende y el que aprende enseña, desde un rol docente diferente al tradicional/ hegemónico, podría ser una experiencia enriquecedora, si se hace extensiva en todo el espacio educativo para trabajar las distintas disciplinas.

Teniendo en cuenta todo lo expresado, los aportes de Tonucci resultan sumamente significativos al momento de pensar la infancia y el rol docente. El autor manifiesta que las/os adultas/os debemos tomar “al niño como parámetro”, en contraposición a la visión en la que “el niño es menor, siempre, por definición” (2007, p. 52). Pero si la/el niña/o siempre es menor, no se le reconoce un derecho fundamental, “el derecho al presente”, al hoy porque en tanto sólo vale por lo que será, por lo que puede llegar a ser, sólo tiene derecho al futuro. De este modo, Tonucci invita a las/os adultas/os a intentar dejar atrás estas concepciones y llamarlas/os y reconocerlas/os por lo que son, “niños”, en su presente, en su hoy, en su experiencia de vivir, de pensar, de jugar, de conocer. Está en las/os adultas/os acercarse a escuchar lo que quieren decir las/os niñas/os, lo que intentan expresar con sus palabras y reconocer a la/el niña/o como sujetos de derecho.

2. 3. Las concepciones de infancia en la actualidad

El siglo XX fue de gran relevancia para la infancia porque marcó un cambio teórico e ideológico fundamental a partir de la Convención de los derechos del niño (CDN) aprobada el 20 de noviembre de 1989 por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas. Dicha Convención constituye el instrumento jurídico internacional de mayor aceptación mundial en tanto casi todos los países del mundo lo ratificaron.

En la República Argentina se ratificó la Convención el 27 de septiembre de 1990 otorgándole rango constitucional. En esta línea, recién en 2005 se sancionó la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, que derogó la anterior

Ley de Patronato de Menores, vigente desde 1919. La nueva ley representa un punto de inflexión en la forma de concebir a la infancia y su relación con el Estado, con la familia y la comunidad.

El objetivo de esta ley es la promoción y protección de los derechos humanos de las niñas, niños y adolescentes para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de estos derechos. A partir de su sanción, se reconoce a niñas/os y adolescentes como sujetos de derecho, al mismo tiempo que convierte a las/os adultas/os en sujetos de responsabilidades. Dicha convención ha contribuido a la reflexión y al debate, que apunta hacia un cambio de los sistemas de relaciones entre adultas/os y niñas/os, en todos los niveles sociales, tanto de la vida intrafamiliar como a nivel macrosocial.

A pesar de que pasaron más de 30 años de la CDN, todavía se torna imprescindible la actualización constante de los materiales de difusión y el análisis de los derechos de las/os niñas/os, debido que los cambios en el mundo en que vivimos impactan directamente en el modo en el que se ejercen sus derechos. Hubo muchos avances en la aplicación de la CDN, en legislaciones y sistemas de protección, pero aún falta un largo camino por recorrer para garantizar el pleno derecho de las/os niñas/os, debido que los principios básicos de la CDN no siempre se interpretan adecuadamente o se tergiversan desde una mirada adultocéntrica. Esto muestra que existen “diferentes formas, opuestas, de entender e interpretar los derechos de los niños como derechos humanos” (Gaitán, 2018, p.19). Diversas concepciones sobre la infancia dan como resultado diferentes percepciones que las/os adultas/os tienen sobre el interés superior de las/os niñas/os.

A lo largo del siglo XX y de lo ya transcurrido del presente siglo se han producido grandes debates acerca de la concepción de la infancia, transitando continuos cambios, atravesadas por aspectos: psicológicos, pedagógicos, así como, por el consumo de tecnologías, publicidad, productos alimenticios, de indumentarias, entre otros.

En este sentido, hace varias décadas que se viene produciendo un saber acerca de la infancia con el propósito de conocer más de la misma. Hoy ese saber da cuenta de la multiplicidad de modos de transitar la infancia, de las maneras particulares en que tiene lugar. Diker se refiere a la infancia, a sus nuevos nombres para reconocerla y cómo se fueron desarrollando, a lo que considera que hay de nuevo en la infancia: “Infancias (en plural), nuevas infancias, infancia hiperrealizada e infancia desrealizada, cyberniños, niños-adultas/os, niños vulnerables, niños en riesgo, niños consumidores, son sólo algunos de ellos” (2009, p.11). La autora analiza todos estos nuevos discursos y explora qué hay de nuevo o de viejo sobre la novedad de la infancia y que efectos y concepciones originan. De modo que “el niño no es ni

el cuerpo biológico ni, en sentido estricto, la infancia: es más bien un efecto de la infancia, la superficie en la que la infancia, en tanto objeto discursivo, ha inscrito sus operaciones” (2009, p. 26).

En concordancia con lo planteado, por su parte Narodowski (1994) ha establecido una tipología polar de niñez que cuestiona el concepto de infancia construida en la modernidad. Presenta, por un lado, a un niño, autónomo que elabora sus propios conocimientos, que usa la tecnología para buscar información, que proviene de familias de niveles socioeconómicos altos, es decir “hiperrealizado”, niños digitales y tecnológicos. Otra tipología de niño “subrealizado” que está prácticamente excluida/o de la tecnología y por último, el niño “desrealizado” quien construye su propio destino en contextos adversos de exclusión y pobreza.

En ese mismo orden de ideas, Carli (2002) plantea pensar la infancia como pluralidad, en función de la diversidad de contextos, por lo cual no será posible hablar de “la” infancia en singular, sino de “las” infancias, debido a que refieren siempre a tránsitos múltiples, diferentes y cada vez más afectados por la desigualdad, aunque sea posible situar algunos procesos globales y comunes que la atraviesan. La autora menciona las transformaciones producidas a principios de los años setenta, que luego fue avanzando con un modelo de sociedad polarizada y empobrecida a fines de los años noventa, en este marco de expansión mundial y del capitalismo financiero, llevaron a las infancias asumir otro tipo de experiencias respecto de generaciones anteriores y dio lugar a nuevos procesos y modos de configuración de identidades.

En este sentido, la autora invita a revisar críticamente la visión totalizadora y considerar el impacto de la desigualdad social en la producción de diferencias en el cuerpo social infantil: Es por ello que la figura de la infancia resulta de discursos cada vez más diversos, desde lo político, comercial, mediático entre otros, produciendo imágenes y representaciones de diversos tipos. Por estas realidades vividas de las infancias, Carli (2002) expresa que, a pesar del reconocimiento jurídico de los derechos de la/el niña/o, sus vidas siguen estando amenazadas por las situaciones de violencia y desigualdades socio-económicas debido a las políticas de ajuste del Estado.

Actualmente en la Argentina hay muchas/os niñas/os que viven en condiciones de desigualdad social y económica, en la cual sus derechos son vulnerados porque sus necesidades básicas están insatisfechas. En febrero del 2023, Unicef presentó su informe de pobreza que basa en datos oficiales de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del INDEC, en la cual señala que dos de cada tres niñas/os de Argentina (66%) son pobres por ingresos o están privados de derechos básicos, como el acceso a la educación, la protección social, una vivienda y agua segura. Este estudio muestra que la situación de la pobreza está asociado a la falta de

acceso a derechos básicos fundamentales insatisfechos, que dan cuenta de los momentos críticos que atraviesan las trayectorias de vida de muchas infancias. Por ello, son necesarias políticas a favor del bienestar de las infancias que incluyan la ampliación del derecho con políticas públicas inclusivas y de cuidado. El Estado tiene un rol esencial en garantizar la inclusión en contextos de amplia desigualdad como están aún presente en las infancias de nuestro país. Mazzola sostiene:

Las políticas públicas de infancia implican tomas de postura del Estado a favor de la garantía y promoción de los derechos de los niños y las niñas, siendo ésta la finalidad y concepción de justicia distributiva que debe orientar el accionar estatal (2016, p.75).

A pesar de que se han producido importantes progresos en los derechos de las infancias en Argentina, quedan, sin embargo, muchas metas pendientes aún atravesadas por profundas desigualdades. De esta forma, se pueden observar y reconocer diferentes concepciones de infancia que coexisten y que muchas veces suelen ser ambivalentes y/o contradictorias.

En la actualidad, se entiende la infancia como una etapa de la vida que abarca un conjunto de características biológicas, psicológicas y sociales propias de este período del desarrollo humano. Dentro de esta etapa, el término "infancias" reconoce la diversidad de experiencias y condiciones que viven las/os niñas/os. Se entiende que hay múltiples maneras de vivir y experimentar esta fase de la vida, influenciadas por factores como la cultura, la clase social, el género, la etnia, el lugar geográfico, entre otros. Las infancias, entonces, son los sujetos sociales concretos que atraviesan la infancia, cada uno con sus propias particularidades y contextos específicos. Por lo tanto, se debería hablar de la existencia de múltiples infancias, en virtud de la diversidad que caracteriza a los sujetos sociales, con sus desigualdades y diferencias.

Las palabras de Larrosa nos llevan a reflexionar sobre la infancia como el otro que inquieta y cuestiona el hacer de adultas/os:

La infancia es lo otro: lo que, siempre más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida. Pensar la infancia como algo otro es, justamente, pensar esa inquietud, ese cuestionamiento y ese vacío (2000, p.5).

Por ello, el autor refiere que no se trata de lo que aún no sabemos sobre la infancia, sino que se trata más bien de lo que está llamado a desbordar nuestros saberes, a inquietar y que no se deja atrapar por las categorías de las que disponemos.

2. 4. Acerca de la formación docente y la práctica reflexiva

Dado que en esta tesis interesan las concepciones de infancia que ponen de manifiesto las estudiantes del Profesorado de Educación Inicial, resulta necesario presentar algunas reflexiones acerca de la formación de docentes.

Desde el punto de vista de Ferry, el concepto de formación es “algo que tiene que ver con la forma. Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esa forma” (2016, p. 55). Para el autor, la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas a fin de poder ejercer un oficio, una profesión. Entiende esta noción como un proceso reflexivo: “formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas” (2016, p.54). En este sentido, Filloux (1995) lo expresa como un “retorno sobre sí mismo” es decir es fundamental pasar por este proceso para lograr aprendizajes y avances sobre el ejercicio de esta profesión.

Asimismo, Souto plantea que la formación del sujeto es entendida como una transformación, “una dinámica de cambio en lo profesional y personal donde él mismo se forma a partir de las mediaciones que desde afuera se ofrecen.” (2016, p.15). De este modo, el diálogo entre las teorías y los fundamentos que sustentan las prácticas debe ser constante y lograr la construcción progresiva del posicionamiento en el rol desde un lugar reflexivo y crítico. Souto (2011) afirma que para que la práctica se transforme en formación, debe existir un proceso reflexivo; no alcanza con que las/os estudiantes practiquen, sino que serán las reflexiones que se desarrollan sobre esas prácticas las que darán un verdadero sentido formativo.

Durante la formación del profesorado se tienen en cuenta una serie de conocimientos, destrezas y competencias que se espera desarrollen las/os estudiantes durante el trayecto de la carrera para la construcción gradual del rol docente. Sin embargo, varias autoras (Alliaud y Duschatzky 1992; Davini,1995; Diker y Terigi, 1997) plantean que la construcción de la docencia es un proceso que comienza en los años de escolaridad de la/el alumna/o, es decir, en su trayectoria escolar previa; se afianza o reestructura en la formación inicial del profesorado y continúa en su inserción en el contexto real de la escuela.

Es decir, la formación de docentes constituye un proceso de aprendizaje para la práctica profesional de la enseñanza, en la cual, la reflexión y análisis son componentes importantes para desempeñarse en distintos contextos educativos y desenvolverse en variados ámbitos,

situaciones educativas, así como con diferentes tipos de infancias y grupos de alumnas/os en el cual realizará sus prácticas de enseñanza.

El concepto de reflexión sobre la práctica encuentra sus raíces en los trabajos de Dewey, que entiende que este tipo de pensamiento requiere de un “examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (1995, p. 25). El autor considera que los hechos observados son los datos que se deben interpretar y que las ideas son las soluciones que se sugieren a partir de las dificultades que la observación ha descubierto. Así pues, los datos (hechos) y las ideas (sugerencias, soluciones posibles) constituyen los dos factores de toda actividad reflexiva. Este concepto de reflexión es una de las condiciones básicas y muy importante para que las estudiantes se inicien y construyan su rol docente. Es específicamente en el escenario de la sala donde las alumnas construyen su rol, en la cual asocian y despliegan su propia trayectoria formativa, que también se encuentra influenciada por la acción colectiva del contexto institucional. En este trayecto asumen responsabilidades, manifiestan un estilo personal de práctica, empiezan a sentir ciertos miedos, inseguridades y luego gradualmente comienzan a tener mayor autonomía, seguridad y a ejercitarse en la gestión de las actividades del aula, considerando siempre desde la formación a la reflexión como eje central y de forma sostenida en el ejercicio de sus prácticas docente.

Los aportes de Dewey tuvieron una amplia difusión a través del pensamiento de Schön (1992) y fueron de gran utilidad, produciendo un gran avance en las investigaciones sobre este tipo de enfoque. Su modelo está orientado a la reflexión en la acción, en el cual busca superar las relaciones lineales y mecánicas entre la teoría o conocimiento científico, visto este último, desde una perspectiva superior a la práctica en el aula, es decir, la práctica supeditada al mismo.

El autor sostiene que buena parte de la profesionalidad de la/el docente y de su buen desempeño dependen de su habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos del aula escolar. Dicha habilidad requiere de la integración inteligente y creadora del conocimiento y de la técnica. Es por ello que estudia esta habilidad en profundidad y la entiende como un proceso de reflexión en la acción y sitúa el conocimiento de este proceso como condición previa y necesaria para comprender la actividad eficaz de la/el docente ante problemáticas singulares.

Schön considera que este proceso reflexivo debe servir para optimizar la respuesta docente ante situaciones reales, teniendo en cuenta que la/el profesional debe poner sus recursos intelectuales al servicio de la situación, de manera que, a través de un proceso de análisis y búsqueda de estrategias o soluciones, se satisfagan las necesidades reales del aula de

forma eficaz. Por este motivo, concibe la reflexión como una forma de conocimiento, análisis y propuesta global que orienta la acción, en el cual el conocimiento teórico o académico pasa a ser considerado instrumento de los procesos de reflexión, teniendo en cuenta que sólo se produce este carácter instrumental cuando la teoría se integra de forma significativa, imbricándose en los esquemas de pensamiento más genéricos que son activados por la/el docente en su práctica. La propuesta de Donald Schön afirma que el conocimiento está en la acción. En este sentido, define el pensamiento práctico en tres fases o conceptos que lo componen:

- **Conocimiento en la acción:** es el tipo de conocimiento que se revela en acciones inteligentes, sean estas observables al exterior, por ejemplo, alguna ejecución física o bien se trata de ejecuciones privadas, una tarea que se realiza, es decir, se pone de manifiesto “a través de nuestra ejecución espontánea y hábil, paradójicamente incapaces de hacerlo explícito verbalmente” (1992, p.35). Solo a veces podemos hacer una descripción del conocimiento tácito, con la ayuda de la observación y reflexión. De igual modo, la descripción del conocimiento en acción es siempre una construcción, que en algunos aspectos van a ser distorsionados.
- **Reflexión en y durante la acción:** se produce una vez que se ha aprendido cómo hacer algo, cuando se realizan secuencias fáciles de actividades, decisiones y ajustes, que no se tiene necesidad de pensar, sino que son acciones cotidianas y rutinarias que producen siempre los mismos resultados, que, en algunas ocasiones, viene marcado por la inmediatez del momento en donde se producen diversas variables y matices. Ante esta situación inesperada, se da respuesta a la sorpresa dejando de lado los patrones de conocimiento en acción. Carece del distanciamiento requerido para el análisis o reflexión racional. Se trata de una reflexión que surge de la sorpresa ante lo imprevisto, algo que sorprende y que no es lo habitual, que lleva a pensar si hay una forma mejor de proceder. Schön explica este momento como un proceso de reflexión en la acción o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta.
- **Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción:** Esta fase final corresponde al análisis efectuado a posteriori sobre los procesos y características de la acción, incluyendo en estos procesos la reflexión simultánea que ha acompañado al acto. Schön explica este proceso como el análisis que a posteriori realiza el profesional sobre las características y procesos de su propia acción. Este tercer tipo de conocimiento también resulta imprescindible en el proceso de formación permanente del profesional

práctico, ya que permite la puesta en consideración y cuestionamiento individual y colectivo de distintas situaciones problemáticas.

Ciertamente, hay que señalar que estos tres componentes del pensamiento práctico no deben ser entendidos como elementos independientes entre sí, sino al contrario, se necesitan mutuamente para garantizar una intervención práctica racional.

Sanjurjo (2002) argumenta que, durante mucho tiempo, el aprendizaje de la práctica de las/os docentes se abordó desde una perspectiva positivista, donde se aplicaba la teoría desde una concepción lineal, mecánica y acrítica. Con la introducción de los enfoques hermenéuticos y críticos, surgió una nueva epistemología de la práctica, generando una revisión de la relación entre teoría y práctica. Este enfoque ha suscitado un profundo interés en la investigación de dicha relación, teniendo un impacto significativo tanto en las políticas educativas como en las pedagogías.

La construcción de nuevos esquemas de pensamiento y de acción en la práctica no resulta tarea sencilla y no se logra solo con prescripciones o con el acceso a nuevas teorías. Es necesario reconsiderar la importancia acerca del término práctica reflexiva, por lo tanto, se requiere hacer una diferencia entre lo que es pensar y reflexionar. Las/os docentes piensan constantemente y no por ello es una/una docente reflexiva/o, sino que la reflexión va más allá considerando cierto distanciamiento para replantear y reconsiderar nueva y detenidamente la práctica docente. En este sentido, Sanjurjo sostiene que el proceso reflexivo:

(...) permite darnos cuenta y dar cuenta de nuestras propias acciones y de la diversidad de condicionantes que las determinan. La reflexión se constituye en un puente entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, entre los materiales curriculares, lo metodológico y los problemas que nos plantea la realidad. Es la capacidad de volver la atención sobre los propios actos, en un intento de comprensión histórica de los mismos (2009, p.23).

Bourdieu (1997), por su parte, también contribuyó a la construcción del pensamiento crítico y aportó una serie de conceptos que permiten comprender cómo las tradiciones de la formación de docentes y las concepciones de infancia están instaladas en las prácticas de las alumnas. Entre esos conceptos, uno muy importante para la formación docente, es el de *habitus*, que lo define como un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, producto de todas las experiencias pasadas, que funcionan en cada momento como una matriz de percepciones,

apreciaciones y acciones, que se pueden transponer analógicamente para resolver otros problemas y asumir tareas enormemente diferenciadas,

Nuestras acciones tienen una “memoria” que no existe bajo la forma de representaciones o de saberes, sino de estructuras relativamente estables y estructurantes que nos permiten tratar una familia de objetos, de situaciones o de problemas. Estos esquemas se caracterizan porque no son fácilmente verbalizables, pueden estar en la base de la actuación de manera inconsciente, tienen una propiedad selectiva, se expresan con una relativa certeza en sus afirmaciones, son económicos y poco complejos y resistentes a los cambios.

El *habitus* profesional actúa como mediador entre los saberes y las situaciones que exigen una acción, ya que la acción pedagógica, signada por un alto grado de imprevisibilidad e incertidumbre, no siempre se apoya en los conocimientos teóricos, sino que recurre a formas internalizadas. Este *habitus* se aprende e internaliza mediante el cuerpo, mediante un proceso de familiarización práctica, que no pasa por la consciencia. Las personas están sujetas al tiempo, tanto que se producen las prácticas en la urgencia temporal. La incorporación inconsciente del *habitus* supone la apropiación práctica de los esquemas que sirven para producir las prácticas adecuadas a la situación. Estas se realizan más allá de la consciencia, suponen la interiorización de los esquemas cognitivos, perceptivos, apreciativos del grupo social en el que el sujeto es educado. De esta manera, el sujeto reproduce estos esquemas y valores de una manera involuntaria e inconsciente: está sujetado por los grupos sociales que los producen, por los esquemas que han incorporado. Los esquemas del *habitus* son formas de clasificación originarias que funcionan más allá de la consciencia y del discurso y son externas a las influencias del examen y del control voluntario, orientan las prácticas, esconden los valores en los gestos más automáticos o en las técnicas del cuerpo más insignificantes en apariencia.

La reflexión sobre la práctica educativa es un desafío y requiere de esfuerzo para cumplir con los propósitos que se fijan para dicha acción, aunque algo importante es que al realizar esta acción se pueda mejorar la labor como docente. En la formación de las prácticas de residencia, la revisión y la reflexión ocupan un lugar central en este trayecto, con rasgos peculiares en tanto se trata de aprendizajes en el marco de un espacio interinstitucional que se crea entre la institución de formación y las escuelas donde las estudiantes practican. Para Davini (2002), la residencia es percibida por las estudiantes como un espacio de acción en el cual deben demostrarse a sí mismas y a los demás sus aptitudes y habilidades como enseñantes, es decir aprenden a ser docente y no sólo es aprender a enseñar, sino que también están involucradas las funciones sociales de la profesión. Es por ello que las residencias ocupan un

lugar central, ya que le permiten a las/os futuras/os docentes, convivir con docentes en ejercicio, dentro de un ambiente profesional que posibilitará agudizar la mirada crítica sobre las prácticas observadas y las propias prácticas.

De este modo, se concibe a las residencias como una transición, como un pasaje entre ser estudiante y ser docente, como un período en el que las/os estudiantes transcurren procesos de transformación. Souto (2016) alude a esta transformación y afirma que se produce cuando hay reflexión, que no se trata solamente de volver a ver, a pensar lo que se hizo, sino que implica una mediación: ser pensado, analizado, es eso lo que la reflexión aporta, aunque para que esta mediación suceda tiene que estar presente también la teoría. Asimismo, la autora afirma que esta transformación sólo es posible si se realiza de forma grupal, con otros, dentro de la unidad natural de la formación y se trabaja con el sujeto en ese proceso de formación, que involucra la relación de diversos actores: formadores, directivos, docentes, los residentes y las/os alumnas/os de la institución educativa. Sanjurjo por su parte, refiere a algunos de los contenidos de la reflexión y las dimensiones que podrían abarcar: “personal, áulica, contenidos, aspectos técnicos de la profesión, institucional, social” (2009, p.22), aunque considera fundamental, tener como objetivo el crear y recrear el sentido de las prácticas en el marco de un contexto y la escuela.

La revisión y reflexión de las prácticas y los esquemas internalizados posibilita la construcción de una práctica docente abierta a las visiones de las/os otras/os, a la escucha, a la lectura, a la crítica, a la reflexión, e intenta romper con el paradigma de las certezas, afrontar riesgos y lo inesperado e incierto. El análisis de las estudiantes, en el cual reflexionan sobre todo el proceso de las prácticas y de las residencias, posibilita modificar y enriquecer sus concepciones de enseñanza y aprendizaje, así como las concepciones que sostienen de las/os niñas/os, las actividades, las intervenciones, los recursos, las estrategias, entre otros, pudiendo resignificar la mirada y lograr reformas futuras. Sanjurjo sostiene que formarse en una práctica reflexiva, “se trata no sólo de mejorar los aspectos técnicos de nuestra tarea, sino de asumir una responsabilidad política y ética ante una práctica social” (2009, p. 22).

2. 5. Biografía escolar

A continuación, se hace referencia a conceptos abordados por distintas/os autores/as en relación al trabajo con la biografía escolar mediante sus narrativas, como dispositivo para reflexionar y reconstruir las experiencias, así como para analizar las marcas que dejaron las situaciones vivenciadas.

Al hacer referencia al concepto de biografía escolar Alliaud (2002) la define como un conjunto de experiencias vividas, apreciaciones y representaciones durante la etapa escolar que refieren a todo lo que se vivió, se experimentó durante ese período y que adquiere significación para el sujeto. Es decir, el proceso de construcción de la identidad docente se inicia con la propia biografía escolar, continúa en la formación de grado, para seguir ya en los ámbitos de socialización laboral y profesional. En ese trayecto, las/os docentes son portadores de concepciones acerca de los procesos escolares, las escuelas, las/os niñas/os, las/os docentes y su trabajo, que remiten a marcas, huellas que producen las experiencias vividas (Alliaud, 2004). Hay que tener en cuenta, que la biografía escolar no solo es la mera narración de recuerdos y anécdotas de la experiencia educativa, sino que también permite a las estudiantes reexaminar y analizar sus vivencias en relación a las docentes que tuvieron durante su infancia. En este sentido, se convierte en un instrumento valioso para fomentar la reflexión y facilitar la capacidad de adoptar una nueva perspectiva, desde la posición de educadoras. Esto contribuye a ofrecer una visión distinta y enriquecedora hacia sus propias prácticas, períodos de residencia y futura profesión. En por ello, que Alliaud destaca su relevancia:

No es simplemente el recuerdo de un maestro o profesor especialmente valorado de la propia escolaridad. Es mucho más que eso, es todo lo que los docentes aprendieron en la misma institución (escolar) a la que regresan o de la que nunca se han ido, aunque estén posicionados ahora en el lugar del que le toca enseñar (2004, p.1).

En este mismo orden de ideas, Davini (1995) sostiene que la formación docente se caracteriza por darse en la preparación inicial o de grado. No obstante, resalta que hay otra dimensión que no se puede descuidar y que es la que corresponde a la biografía escolar, que opera como un “fondo de saber”. Por lo tanto, la manifestación de recuerdos resulta relevante en el trayecto de formación, debido a que poseen una importante carga afectiva, en el que prevalecen las sensaciones y escenarios de las experiencias escolares. Filloux plantea que la formación de las/os docentes implica en cierto nivel el análisis de lo subjetivo inconsciente y refiere a que la posición misma de enseñanza provoca la necesidad del retorno sobre la propia infancia. “Hay necesariamente una relación con la infancia en la posición de un sujeto docente” (1995, p.43). La biografía escolar es altamente significativa en cuanto a los modos como las alumnas llevan adelante sus prácticas. El ejercicio de la enseñanza se nutre de modelos que han sido contruidos desde las primeras experiencias escolares.

Jackson recupera sus recuerdos de docentes memorables que resultan a veces borrosos, entrelazados a sus logros estudiantiles y sostiene: “soy portador de marcas que pasé con la maestra” (1999, p. 42). Las narraciones autobiográficas bucean en el recuerdo del pasado, posibilitando resignificar las vivencias personales. Algunas experiencias o representaciones que se encuentran en los recuerdos sobre la escuela, en las cuales tienen recuerdos positivos de las/os docentes, se reconstruyen y rescatan como positiva, cuya/o docente toman como “modelo o ideal”; otras veces ante experiencias negativas sienten la necesidad de evocar esos recuerdos para poder repararlo en el presente. De ese modo, los relatos biográficos pueden ser un instrumento para contribuir a elaborar una mirada reflexiva que considere y que ayude a las alumnas a posicionarse en un contexto social complejo. Por su parte, Caporossi recupera el valor de la narrativa autobiográfica escolar como instancia de reflexión acerca de las teorías, creencias, supuestos y valores sobre el conocimiento profesional docente, incorporadas sin mediación crítica en el transcurso prolongado y sistemático de la escolaridad. La autora sostiene:

Los relatos de las biografías escolares no son simples descripciones o inventarios de situaciones o sucesos vividos, sino relatos creados, interpretados, significados en los que el sujeto se re-construye y se re-piensa con imágenes de hoy, resignificando y reconstruyendo esas experiencias vividas (2009, p.115).

En este sentido, las autobiografías escolares dan cuenta de la expresión y la elaboración de la identidad en un contexto social, cultural y político determinado, en la que cada sujeto elabora y reconstruye su historia personal.

La indagación biográfica sirve para hacer explícitos los procesos de socialización, los principales apoyos de su identidad, los impactos que recibe y percibe, los incidentes críticos en su historia, la evolución de sus demandas y expectativas, así como los factores que condicionan su actitud hacia la vida y hacia el futuro (Bolívar et al. 2001).

De esta forma, Sanjurjo plantea que la narrativa, al igual que otros dispositivos (las investigaciones cualitativas, los talleres y ateneos didácticos), promueve el análisis y “el aprendizaje de una actitud reflexiva que posibilite un ejercicio permanente de compromiso, de revisión, de apertura” (2009, p. 11). En el proceso investigativo de esta tesis se plantea la narrativa de la biografía escolar como un dispositivo fundamental de reflexión, con el objetivo de que las alumnas puedan reconstruir sus experiencias vividas en sus años de trayectoria por los jardines de infantes y en el trayecto de formación inicial del profesorado.

Consideraciones finales

En el recorrido realizado en este capítulo se abordaron los posicionamientos teóricos que orientaron el ejercicio investigativo de esta tesis. Con enfoques de distintas/os autores/as, se buscó revisar y reflexionar sobre las concepciones acerca de la infancia.

Asimismo, se expusieron temas relativos a la formación de docentes, la importancia de la reflexión como eje central de la práctica y la biografía escolar. Sanjurjo (2009) sostiene que las conceptualizaciones acerca de la práctica docente constituyen una construcción subjetiva, durante su proceso formativo, cada estudiante/docente forja teorías, saberes prácticos, creencias. En este proceso se pueden diferenciar trayectos tales como la biografía escolar previa, la formación inicial docente, que luego en este caso, las alumnas seguirán construyendo en su futuro como docente con la socialización profesional y el desarrollo profesional continuo.

En este camino que transitan las estudiantes será indispensable develar las concepciones que se sostienen acerca de la infancia. Esto implica la necesidad de poner en tela de juicio sus supuestos, incorporados como producto de sus historias personales y trayectoria escolar, tratando de evitar que sean los marcos de referencia implícitos los que determinen las prácticas pedagógicas presentes y futuras. Poder dialogar, revisar las concepciones que se tiene sobre la infancia, a la luz de los marcos teóricos y de la reflexión sobre las prácticas docentes.

CAPÍTULO 3: CONFIGURACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO: CONCEPCIONES DE INFANCIA Y FORMACIÓN DOCENTE

Introducción

Este capítulo se presenta en dos partes, en primer lugar, se realiza una cronología de los inicios de las instituciones educativas que estuvieron a cargo de niñas/os, su relación con el estado y la evolución del sistema educativo. Se exploran los inicios de los jardines de infantes y cómo se fue conformando el sistema educativo en función de las concepciones de infancia de la época. En este trayecto socio histórico se puede observar que la tensión cuidado-educación deja huellas y tiene sus orígenes en la experiencia colonial y continúan en el presente (Fernández Pais, 2015).

En segundo lugar, se efectúa un recorrido por la formación de docentes, las tendencias y las tradiciones pedagógicas planteadas por Davini, las cuales abren pasos a la comprensión y reflexión sobre los procesos de formación y las concepciones de infancia. Además, se abordarán las implicancias políticas, sociales y pedagógicas que surgen a raíz de las prácticas de enseñanza en la formación de docentes del Nivel Inicial, las cuales se ven influenciadas por las corrientes pedagógicas que han ido consolidándose en las instituciones educativas y en la formación de los profesorado. Con este recorrido se busca comprender las posturas y argumentaciones de las estudiantes respecto a las concepciones de infancia.

3. 1. Las concepciones de infancia desde los inicios de la educación institucionalizada para niñas/os

El surgimiento de la Educación Inicial en nuestro país tuvo lugar antes de la consolidación de la Nación, al originarse a partir de diversas políticas y medidas educativas que fueron moldeando sus objetivos, funciones y percepciones sobre la infancia. En su etapa inicial, estos espacios se concibieron con el propósito de brindar asistencia a la niñez desfavorecida y abandonada durante la época colonial. Desde 1779, las/os niñas/os encontrados en lugares públicos comenzaron a recibir atención y cuidados debido a su necesidad de asistencia. Posteriormente, en la ciudad de Buenos Aires, se estableció la Casa de Niños Expósitos, término utilizado para referirse a las/os niñas/os recién nacidas/os abandonadas/os, que solían ser dejados en las puertas de las iglesias o en la calle. Esta institución fue fundada por el Virrey Vertiz con el propósito de proporcionar asilo a estas/os niñas/os. Más tarde, debido a la falta de fondos por parte del virreinato, la administración de la institución pasó a manos de las Hermanas de Caridad (DPEI, 2007).

En el siglo XIX, durante 1822, el presidente Rivadavia disolvió la Hermandad de la Santa Caridad y en 1823 estableció la Sociedad de Damas de Beneficencia. Este enfoque de atención a la niñez abandonada dejó de ser gestionado por religiosas y pasó a estar bajo la supervisión y dirección de la Ciudad, abarcando instituciones como las Escuelas de Niñas, la Casa de Niños Expósitos, la Casa de Partos Públicos y Ocultos, el Hospital de Mujeres y otras similares (Ponce, 2009).

A lo largo de este proceso histórico se pueden identificar diversas etapas en la percepción de la infancia: en la época colonial, la creación de diferentes instituciones estaba destinada únicamente al cuidado y la caridad hacia la niñez abandonada bajo el paradigma de guarda y protección. Más adelante, se comenzaron a ver algunos progresos que posibilitaron resignificar y configurar las miradas sobre las concepciones de infancia con la conformación del sistema educativo a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX.

En 1870 se establecieron los primeros jardines de infantes en Argentina, como resultado de la convocatoria realizada por Mary Mann desde Estados Unidos. Ella trajo al país a 65 maestras de jardín de infantes y primaria en respuesta al pedido de Sarmiento. Este último se inspiró en las instituciones para la infancia que había conocido en sus viajes por Europa y Estados Unidos (Ponce, 2009). Los Jardines de Infantes, establecidos por el Gobierno Nacional, estuvieron vinculados a las Escuelas Normales donde se capacitó a las primeras maestras con títulos oficiales y operaron como Departamento de aplicación de las prácticas (Pais Fernández y Ponce, 2020). Así fue que en 1883 la llegada desde Estados Unidos de Sara Eccleston a la Escuela Normal de Paraná constituyó el inicio de la formación de maestras para jardines de infantes. Años más tarde, en 1898 Rosario Vera Peñaloza crea el primer Jardín de Infantes en La Rioja.

Según Diker y Terigi (1997), a partir de 1886, con la formación de maestras para el Nivel Inicial en la Escuela Normal de Paraná, el número de jardines de infantes y docentes comenzó a aumentar. Estos nuevos jardines de infantes y sus docentes estaban influenciados por diversas corrientes pedagógicas:

La educación inicial argentina nació bajo la influencia de los postulados con los que Federico Fröebel organizó el Kindergarten alemán y fue evolucionando a lo largo del tiempo con diversos aportes entre los que se destacan los de María Montessori, las hermanas Agazzi y Ovidio Decroly (Fernández Pais, 2015, p. 2).

La influencia más significativa en la historia del Nivel Inicial en Argentina proviene de Alemania, a través del pedagogo Fröebel, quien es considerado el precursor de la Educación Inicial. Su propuesta consistió en la creación de jardines de infantes que proporcionaran un ambiente especialmente diseñado y adaptado para las/os niñas/os, incluyendo mobiliario, recursos y decoración ajustados a su tamaño y necesidades. Fröebel sostenía que la infancia era un universo distinto al de las/os adultas/os, por lo que era necesario adecuarlo a sus particularidades.

Capizzano y Canda aluden a la actividad propuesta por Fröebel, que trascendía el simple entretenimiento y promovía un enfoque educativo a través del juego. Esta perspectiva se reflejaba en su lema de “educar haciendo” y su énfasis en el juego como medio para adquirir conocimiento y habilidades. Introdujo una serie de objetos llamados “dones” o “regalos” que permitían a las/os niñas/os alcanzar la abstracción de los objetos a través de la intuición. Según las autoras, “Fröebel transformó al niño, hasta entonces un receptor pasivo de conocimientos académicos y verbales, en un ser dinámico y cambiante” (1981, p. 26).

Es importante destacar que la concepción Froebiana otorgó una gran importancia al juego infantil debido a las características propias de la infancia. Fröebel buscaba enseñar a las madres a criar a sus hijos de manera adecuada y completar esta tarea a través de instituciones dedicadas a este propósito. Sarmiento compartía estas ideas y propuso una educación prolongada para las/os niñas/os, con el objetivo de que la escolaridad pública también influyera en las familias. Puiggrós valora las acciones de Sarmiento y señala:

Sarmiento propuso darle a la población una educación básica integral que elevará su cultura. Dio importancia al desarrollo de las escuelas de artes y oficios y quiso una educación racional y científica, que no fue simplemente un utilitarista. La formación de la moral y las costumbres era la base de la estabilidad sobre la cual debe descansar el progreso económico y social (2003, p.69).

Sarmiento, en su modelo educativo, tenía como objetivo la creación de espacios destinados a la homogeneización social. Su intención era influir gradualmente en las pautas culturales, transformar las costumbres y modificar los hábitos familiares. Aunque el sistema educativo que diseñó fue considerado el más democrático de su época, al mismo tiempo conllevó una operación de exclusión de los sectores populares (Puiggrós, 2003). En este contexto de exclusión, conservador, de homogeneización, centralización y disciplinamiento de la sociedad, Sarmiento implementó su estrategia educativa desde los diversos cargos que ocupó

y logró estructurar el sistema educativo con un modelo de institución educativa que abarcó desde los primeros años de la educación infantil.

Sara Eccleston y Rosario Vera Peñalosa, convocadas por Sarmiento, jugaron un papel clave en la formación de maestras especializadas y en la promoción del kindergarten en Argentina. Fundaron la Unión Froebeliana en 1893 y luego, en 1899, la Asociación Internacional del Kindergarten, con el propósito de difundir los principios froebelianos (Ponce, 2018) y resaltar los beneficios de la educación temprana en la infancia.

Los aportes de Domingo Sarmiento y Juana Manso son valiosos considerando el contexto de su época, ya que fueron los primeros referentes ligados a las concepciones modernas de la infancia. Ambos compartían el compromiso de promover los Jardines de Infantes y daban importancia a la educación sistemática desde edades tempranas, sentando las bases de la educación infantil y abogando por la responsabilidad estatal en el cuidado de las/os niñas/os. La propuesta de Fröebel promovía una visión educativa con enfoques innovadores y progresistas, donde el juego, el placer y el interés de las/os niñas/os ocupaban un lugar central.

3.2. El sistema educativo nacional y la evolución de las concepciones de infancia

Alliaud (2012) señala que, en Argentina, así como en toda Latinoamérica, la gestación y conformación de los Estados nacionales fue debido al desgaste del Estado Colonial y la división territorial, lo cual propició un escenario favorable para la conformación de los sistemas educativos.

En este proceso de consolidación del Estado Nacional Argentino, se requería nacionalizar las instituciones educativas, pero aún se mantenían las condiciones de segmentación social para el acceso educativo, por lo que había un fuerte interés por concentrar el manejo institucional y sobre esta base construir una hegemonía social y cultural de los grupos dominantes y de poder de la época. En este sentido, es relevante considerar que el sistema educativo argentino se institucionalizó como un instrumento de política al servicio del proyecto oligárquico-liberal de creación del Estado Nacional, con la constitución del Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal (Puiggrós, 1990).

Las ideas de Sarmiento, que no pudo promulgar en su presidencia, se reflejaron años más tarde en 1884 con la Ley 1420⁵ durante la presidencia de Roca, cuando estuvo a cargo del

⁵ Ley 1420 de educación común, gratuita y obligatoria (1884). Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-1420-48921>

Consejo Nacional de Educación. La ley estableció la obligatoriedad de la enseñanza primaria, su carácter gratuito y neutro respecto de la religión. Respecto a dicha ley, Ascolani señala:

La Ley 1420, sancionada en 1884, reguló en forma integral la educación primaria en Capital Federal y los Territorios Nacionales –tierras marginales con escasa población en ese momento–, mientras que los estados provinciales conservan el derecho y la obligación constitucional de encargarse de este nivel de enseñanza en sus territorios. Estos fueron los dos agentes principales de la enseñanza primaria desde ese momento y durante una centuria (2010, p. 304).

La Ley 1420 después de fuertes debates, fue la piedra basal del sistema educativo nacional. Su inclusión, incluyó la integración de los jardines de infantes en el sistema educativo nacional, posibilitando que se desarrollaran otras prácticas vinculadas con la educación de los primeros años, Estas prácticas precursoras, delineadas en sus inicios, evolucionaron posteriormente para convertirse en las alternativas fundamentales del sistema educativo formal (Ponce, 2006).

Sin embargo, con la estructuración de los jardines de infantes se produjeron algunas tensiones y resistencias: los defensores de la Ley 1420 celebraron que, sin alejarse totalmente del espíritu froebeliano. Los jardines dejaron de ser espacios impregnados de misticismo y asumieron el carácter de una educación laica. El normalismo que se nutría del saber de las ciencias encontraba en el jardín de infantes los orígenes de una excesiva infantilización y falta de sustento teórico en las prácticas, algo que el positivismo argentino siempre cuestionó (Pineau y Fernández, 2009).

A partir de este momento el espiritualismo froebeliano se empezó a diluir y las jardineras toman del normalismo y del positivismo, los argumentos para mantener a los jardines como necesidad de una escuela moderna, laica y priorizan la disciplina y el adiestramiento para la educación. La concepción de infancia de los froebelianos se sostenía sobre los pilares básicos la libertad y la bondad natural de la/el niña/o, mientras que los positivistas “conciben al niño como un pequeño salvaje que hay que domesticar y/o civilizar” (Ponce 2018, p. 3). La autora también refiere, que, a partir de este momento, se empezaron a realizar los primeros cambios en el repertorio de sus poesías, juegos y canciones dejando atrás el modelo alemán froebeliano con espíritu religioso.

En 1905, con la promulgación de la Ley N.º 4.874, conocida como la Ley Láinez, se estableció el Consejo Nacional de Educación, el cual tenía competencia directa con las jurisdicciones provinciales en asuntos educativos. Esta ley facultaba la creación de escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales en aquellas provincias que lo solicitaban, siguiendo los principios establecidos por la Ley N.º 1420. En

otras palabras, mediante la Ley Láinez, el Estado Nacional impulsó la fundación de jardines de infantes, vinculados a las escuelas existentes.

La Ley Láinez significó una gran expansión de la escuela primaria en lugares recónditos del país, debido a que muchas de las provincias no tenían los recursos suficientes para hacer frente a estos gastos. Por ese motivo, en el año 1871 se empezaron a otorgar subvenciones a las provincias para la construcción de edificios, adquisición de mobiliario y libros y para el pago de sueldos a maestras. Es decir, que uno de sus aportes centrales fue haber creado una política educativa en donde el Estado fue el agente principal. El objetivo principal fue reducir las altas tasas de analfabetismo. Bravo sostiene que la Ley Láinez ha venido a complementar y “continuar los propósitos incumplidos de la Ley 1420 -expresados en un alto grado de analfabetismo– garantizando la universalidad de la educación” (p. 21).

Puiggrós (2003) se refiere a la ley y manifiesta que esta ley fue el triunfo del estatismo centralizador y laico, sobre las posiciones más conservadoras y religiosas. De este modo la escuela sería neutral para dar cabida a todos los inmigrantes que se recibieron en esa época. En forma simultánea a la creación del sistema educativo, el Estado Nacional crea instituciones especializadas para la formación docente y a la vez, se encarga de regular el puesto laboral. De este modo, “la Escuela Normal como institución se consolida y expande con la finalidad de formar maestros capaces de dirigir con éxito las escuelas que se les confía y de dar impulso vigoroso al desarrollo de la educación común” (Alliaud; 1997, p. 3).

En ese proceso de estructuración, los jardines de infantes y la formación de las docentes especializadas se estaban llevando a cabo de forma paralela, aunque de manera más lenta, como consecuencia del proceso de construcción del Estado argentino (Birgin, 1999). Se impulsó la creación de más escuelas de formación docente en las capitales de 13 provincias y se promovió también la creación de jardines de infantes anexos a las Escuelas Normales, que formaban parte de su Departamento de Aplicación, en el cual las estudiantes de magisterio realizaban sus observaciones y prácticas.

A pesar de los esfuerzos por defender la Educación Inicial en este inicio de estructuración de los jardines de infantes, Carli (1993) manifiesta que hasta las primeras décadas del siglo XX poco se hizo en beneficio de los más pequeños/os de sectores populares, y hubo que esperar a la época del peronismo para que la enseñanza de los jardines de infantes se incentivara. Como lo afirman San Martín de Duprat y Penchansky de Bosch (1997) los jardines de infantes, desde su etapa fundacional, se perfilaron como una posibilidad para algunas/os y dejó al margen a la mayoría de la población infantil, especialmente a aquellas/os pertenecientes a las clases más desfavorecidas.

A mediados del siglo XX llegaron las influencias de la renovación pedagógica de la llamada Escuela Nueva, cuyo origen provenía de Europa y Estados Unidos, produciendo un notorio impacto en la Argentina. Esta pedagogía se caracterizaba por ser respetuosa de los deseos e intereses de las/os alumnas/os, promovía el aprendizaje en contacto con la naturaleza, estimulaba el arte y la libre expresión. Es decir, rompe con el paradigma tradicional que consideraba a la/el niña/o objeto de la educación, para convertirlo en sujeto activo y libre, sustituye la pedagogía mecanicista y autoritaria por una pedagogía democrática.

Sostienen San Martín de Duprat y Penchansky de Bosch (1997) que los fundamentos de la Escuela Nueva cuestionaban la ambientación física, las ideas pedagógicas, la concepción de aprendizaje, el lugar de la/el niña/o, la/el docente y del conocimiento vigente hasta el momento, que posiciona a la/el alumna/o en un rol pasiva/o, modificados por un rol activa/o y una/un docente que propiciaba, pero no dirige permanentemente la actividad. Se ponían en discusión los planteos relacionados con muchas prácticas que corrían el riesgo de infantilizar a las/os más pequeñas/os, determinando un vaciamiento de contenidos educativos reales. Se discutió también la actitud acrítica respecto a los materiales didácticos, en especial los cuentos que contenían mensajes moralistas con intenciones ocultas destinadas a inculcar valores y creencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Del mismo modo, Carli (2002) se refiere al surgimiento de la Escuela Nueva como objeto de nuevas disputas de la infancia, esta vez con la Iglesia, que intentó diferenciarse de la escuela tradicional traduciendo ideas pedagógicas con métodos más participativos, donde está la otra mirada, desde cierto punto de vista, sobre todo en las formas de posicionamiento de la/el niña/o en la escena del aula, en el marco de un discurso de democratización de las relaciones pedagógicas.

San Martín de Duprat y Penchansky de Bosch (1997) plantean que con este enfoque las/os alumnas/os debían aprender a aprender, crear situaciones para que resuelvan en forma individual o en forma grupal a través de la experiencia. Al referirse al currículum del momento, señalan que se buscaba habilitar nuevos sentidos para guiar la educación de las/os niñas/os entre los 3 y los 5 años, a partir de los enunciados de la Escuela Nueva. Asimismo, se intentaba teorizar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, realizándose las primeras experiencias en las salas de los jardines. Se escribieron textos que fueron pioneros en integrar la teoría y la práctica, encontrando con su lectura una forma de iniciar la reflexión sobre la tarea docente.

Entre 1946 y 1955, con el peronismo en el poder, la infancia cobró notoria visibilidad en la sociedad argentina:

La llegada del peronismo al gobierno en 1946 implicó cambios concretos en la dinámica del régimen educativo estatal porque supuso la reforma de organismos y leyes de larga data y, un incremento significativo en el número de alumnos y escuelas (Fiorucci, 2012, p.41).

Carli (1999) manifiesta que en este gobierno la niñez fue concebida como depositaria de la acción social del Estado y, como parte de las acciones para materializar estas propuestas, se crearon jardines de infantes que fueron de gran ayuda para las madres trabajadoras, que por tal condición no podían ocuparse de la crianza y educación de sus hijas/os. Del mismo modo, Ponce (2006) alude a la importancia que le dio el gobierno peronista a la Educación Inicial, al brindar diversas políticas públicas dirigidas a la infancia y el jardín de infantes fue considerado parte de la educación popular.

En este sentido, los jardines de infantes se convirtieron en piezas claves para la estrategia del gobierno, destinados a los sectores populares que posibilitaron igualar las condiciones sociales por el crecimiento infantil y así establecer las estructuras de la sociedad futura.

Entre los años 1945-1951, aparecen los primeros documentos oficiales sobre la Educación Preescolar -tal como se designaba al Nivel) como parte del sistema educativo (Harf et al., 1997). Asimismo, la autora refiere que en aquellos años el nombre de las guarderías cambia por Jardín Maternal, debido a que estas instituciones eran motivos de críticas por considerarlos un servicio asistencial sustituto del hogar.

Esta década se caracterizó como un momento de cambios en la concepción de infancias, de jardín de infantes y de las prácticas que allí se desarrollaban, consolidándose un proceso de masificación que abarcó a todos los sectores sociales.

El Nivel Inicial logró sostener su crecimiento hasta mediados de la década del '70, y a partir del golpe militar de 1976 se produjo un retroceso en la educación pública, en el marco de políticas de ajuste, prácticas autoritarias y represivas. “La transmisión de saberes estaba emparentada directamente con un modelo de sociedad y familia única, acorde a los principios de una moral que debía impregnar a la sociedad toda” (Hereñú, 2016, p. 33).

Se incurre en la búsqueda de un didactismo centrado en objetivos y se prohíben ciertas bibliografías, canciones infantiles y metodologías de trabajo. Además, se cuestionó a los Jardines Maternales como instituciones disruptivas del orden familiar y del rol materno.

En este contexto, la enseñanza debía estar estrictamente ajustada a los diseños curriculares, las circulares técnicas y los libros disponibles, como la “Enciclopedia Práctica

Preescolar”, que a pesar de las críticas hacia esta práctica, las docentes la tomaron como guía, Hereñú sostiene que este libro entre tantos otros, fueron de gran difusión entre las maestras de Educación Inicial dado que les permitía encontrar:

(...) bases conceptuales para la elaboración de las planificaciones como así también las sugerencias de actividades que se podían realizar con los niños, siendo un material que simplificaba la labor y al mismo tiempo reducía las posibilidades de pensar más situada y creativamente de acuerdo al contexto en donde se aplicaba la intervención pedagógica (2016, p.34).

En el periodo de la dictadura hubo cambios que no solo no favorecieron el crecimiento de los jardines, sino que aumentó la segmentación y la desarticulación del Nivel Inicial, debido a que cerró jardines al desfinanciar a las instituciones y transfirió las escuelas y jardines nacionales a las jurisdicciones (Ponce, 2016).

Malajovich (2017) se refiere a las críticas que surgieron a mediados de los '80 con el retorno a la democracia. En ese momento se comenzaron a oír diferentes voces sobre la visión de la infancia y la tarea educativa realizada en las instituciones educativas. La crítica se realizaba particularmente hacia las actitudes dirigistas y en muchas ocasiones autoritarias con las que se encaraba la formación personal y social de las/os alumnas/os . De este modo, Frabboni hace alusión a los recursos pedagógicos de usos frecuentes:

Cantos, rimas y adivinanzas constituyen prácticas de imposición de fuerte contenido autoritario que impactan en el desarrollo de los niños. Sin embargo, estas prácticas fueron cuestionadas en una fuerte tensión entre lo heredado y lo que se intentó instaurar. Así se inició un muy lento pero claro camino de búsqueda de prácticas alternativas (1984, p.13).

De esta manera, de a poco se empezó a observar un enfoque de participación y de transformación de la práctica y estas tendencias se trasladaron a la formación de las/os docentes para el Nivel. Frabboni (1984) menciona que se comenzó a valorar el juego como expresión cognitiva y social de exploración, lectura y comprensión de la realidad física y social, así como la dimensión expresiva-creativa, como medios para enriquecer el universo de experiencias de la/el niña/o.

En este contexto, se produjo la expansión de los debates en función de superar la fase crítica de la educación y formular propuestas de acción que permitieran construir una nueva escuela comprometida con la democratización social y cultural, en el cual en todos los casos

fueron cuestionados los mecanismos de control político sobre las instituciones y reformismo tecnocrático. Davini (1991) menciona que en este contexto se pudo delinear claramente dos tendencias: la pedagogía crítica social de los contenidos centrados en la recuperación de los mismos de forma significativa en la enseñanza, y la pedagogía hermenéutico-participativa, que estuvo enfocada en la modificación de las relaciones de poder en la escuela y en el aula, tanto en la revisión crítica de la organización escolar, como en los rituales de las clases, en las formas y las condiciones de trabajo, los dogmatismos y la estructura internalizada de las/os docentes, producto de toda una historia de formación.

A mediados de los '80 la infancia tuvo una notoria visibilidad, aunque este proceso de cambio fue lento. En la formación de docentes se seguía utilizando materiales, recursos y bibliografías pos dictadura, aunque en la práctica se empezó a ver algunas modificaciones concretas. De este modo, Hereñú menciona sobre este momento de transición:

Nuevas configuraciones se construyeron alrededor de la niñez que asumió características particulares que la diferenciaron notablemente de otros períodos históricos. El Jardín de Infantes y el Maternal iniciaron en la vuelta a la democracia la transmisión de la memoria de lo nuevo y lo conocido del nivel (2016, p.35).

En este contexto, la autora menciona un ejemplo de bibliografía que provocó un cambio significativo en la concepción de la infancia. En el libro publicado por Esparza y Petrolli (1983) se planteaba las formas de concebir el periodo de adaptación y la necesidad de reconsiderar que no son las/os niñas/os quienes deben adaptarse a la institución, sino la institución a ellas/os. Estas prácticas y puntos de vista relacionados con la infancia fueron objeto de análisis y crítica, lo que generó una notable tensión entre las prácticas tradicionales y las nuevas visiones emergentes sobre el comienzo de la educación de las/os alumnas/os en el jardín de infantes.

A lo largo de estos años el jardín de infantes fue definiendo sus funciones, aunque recién en el año 1993, con la sanción de la Ley Federal N.º 24.195, se incorpora el Nivel Inicial dentro del sistema educativo, estableciendo la obligatoriedad de la sala de 5 años. Con dicha ley se implementan los Contenidos Básicos Comunes (CBC) en todos los niveles del sistema educativo. Si bien el Nivel Inicial pasa a formar parte del sistema educativo y se definieron sus objetivos y se explicitaron sus contenidos a través de los CBC, los mismos estaban organizados en disciplinas. Esta forma de abordaje disciplinar de los contenidos dejó de lado el juego y se comenzaron a realizar propuestas que llevaron a la “primarización” del Nivel Inicial. De este

modo, se volvió al tipo de actividades que se caracterizaban por un aprendizaje basados en contenidos científicos, o expresiones artísticas muy guiadas (Ponce, 2006).

A partir de la sanción de la Ley Federal queda fracturado el Nivel Inicial con la obligatoriedad de la sala de 5. Surgen en las provincias y municipios innumerables demandas de salas de 3 y 4 años. Esto provocó la subvención del estado al sector privado. De esta forma, aumentaron las desigualdades entre las instituciones del Nivel Inicial (privados- estatales). El gobierno delegó las responsabilidades de las creaciones de los jardines de infantes a las posibilidades de cada jurisdicción, dando lugar en algunas provincias al surgimiento de diversos organismos sociales para disminuir las consecuencias de la exclusión social. En opinión de Misuraca y Menghini:

La década de los '90 representa un quiebre indiscutible respecto de la incipiente democratización de las instituciones y los valores progresistas en educación iniciados con la recuperación de la democracia institucional, en 1983. En esa década se retoman, en muchos casos, políticas implementadas por la dictadura militar, tanto en el campo económico como en el educativo (2010, p.7).

Cabe aclarar que durante la década de los '90 los procesos de democratización político y social de la Argentina dieron lugar a un doble discurso: por un lado el reconocimiento y el avance de las/os niñas/os como sujetos de derechos debido a la promulgación de la Convención de los Derechos del Niño del año 1990 y, por otra parte, la desigualdad social, la vulnerabilidad de la niñez por las condiciones socioeconómica de gran parte de la población, parecían no dar cuenta del ejercicio de esos derechos (Hereñú, 2016).

En el año 2005, la Ley 26.061 deroga la Ley de Patronato de 1919, dejando atrás un pasado en el que gran parte de la infancia en situación de riesgo estaba tutelada por el Estado y no eran considerados sujetos de derecho, como prevé la Convención sobre los Derechos del Niño. En este sentido, esta nueva ley brinda un paradigma novedoso de las concepciones de infancia, una mirada diferente y respetuosa de reconocer a las/os niñas/os como sujetos de derecho. Ofrece una visión en la cual todas/os viven y desarrollan su potencial pleno sin discriminación y son protegidas/os, respetadas/os y alentadas/os a participar en las decisiones que afectan sus vidas, teniendo en cuenta sus intereses.

En el año 2006, con la Ley de Educación Nacional 26.206, se reconoce el derecho de las/os niñas/os pequeñas/os al conocimiento y concibe la Educación Inicial como unidad pedagógica en el sistema educativo, conformada por dos ciclos: primer ciclo (45 días a 2 años)

y segundo ciclo (3 a 5 años). Entre varias cuestiones, la ley establece la obligatoriedad de las salas de 5 y la universalización de la sala de 4 y 3 años.

A pesar de los importantes avances logrados y el conjunto de leyes vigentes que garantizan los derechos de las/os niñas/os, la discontinuidad de las políticas implementadas, así como las medidas regresivas en términos económicos, presentan un escenario social complejo donde la niñez, sobre todo desde los primeros años, queda expuesta a un proceso de deterioro y lesión de los derechos consagrados.

A fines del 2014 la Ley 27.045 cambió el artículo 16 de la Ley de Educación Nacional, estableciéndose que la obligatoriedad escolar se extiende desde la edad de cuatro (4) años hasta la finalización del nivel de la educación secundaria, con el compromiso del Estado nacional y de las administraciones provinciales, de alcanzar la universalización de la sala de 3. Sin embargo, estas garantías no logran todavía cumplirse en su totalidad y la universalización de la sala de tres sigue siendo aún una expresión de deseo.

En este marco, Redondo (2016) sostiene que el Nivel Inicial tiene muchas deudas pendientes desde el Estado en materia de regulación de la educación para la primera infancia a fin de garantizar sus derechos. Se siguen observando grandes desigualdades en el ejercicio del derecho a una educación inclusiva y de calidad, en función del origen social y económico del lugar de residencia: zonas urbanas/rurales y la provincia del interior, así como, diferencias entre las distintas jurisdicciones en torno a la inversión y gestión educativa y esto deja pendiente una deuda interna con la infancia.

El recorrido sociohistórico realizado da cuenta de que durante los años en que se fue estructurando y consolidando progresivamente el Nivel Inicial, siempre estuvo presente la tensión entre la función asistencial y educativa, cuestión que en algún sentido sigue vigente (Malajovich, 2006). Por lo tanto, se debe considerar que en la actualidad están las instituciones que forman parte del sistema educativo (estatales y privadas), y por fuera de esta frontera se ubica toda la educación con distintos grados de formalización que se dedican básicamente al cuidado (las educadoras comunitarias, madres cuidadoras, etc.), que no están bajo la supervisión del Estado. En este último caso, el cuidar y el educar se presentan de manera excluyente y binaria (Redondo y Antelo, 2017). Como afirman Duprat y Malajovich:

Lo educativo incluye todos estos aspectos (cuidado, protección y guarda del menor en lo que se refiere a higiene, alimento y cuidado de la salud física), así como la estimulación intelectual, social y afectiva y le imprime dirección,

intencionalidad y sistematización, asegurando el desarrollo de las bases de una personalidad autónoma e integrada activamente a la sociedad (1991, p. 14).

En este sentido, cuidar y enseñar son dimensiones inseparables y complementarias cuando se educa a niñas/os pequeñas/os. Es posible reivindicar el cuidado porque constituye y forma parte de la educación, “como algo que hacemos mientras enseñamos” (Brailovsky, 2020, p. 78).

3. 2. Las concepciones de infancia en las tradiciones y corrientes pedagógicas de la formación docente

Las concepciones de infancia a lo largo de la historia han experimentado una notable evolución que está intrínsecamente ligada a las diversas tradiciones pedagógicas que se han originado en las instituciones de formación docente. Como sostiene Alliaud (1993), el pasado ejerce una influencia duradera sobre nuestras percepciones, representaciones y concepciones en el presente. En este sentido, se puede observar cómo diferentes propuestas pedagógicas han coexistido a lo largo del tiempo, fundamentando y dando forma a las prácticas educativas actuales. Estos enfoques pedagógicos del pasado continúan influyendo en las prácticas docentes contemporáneas, arraigándose de tal manera que a menudo se vuelven parte de la enseñanza cotidiana. De este modo, los distintos momentos sociohistóricos que dieron origen a las instituciones escolares siguen teniendo un fuerte impacto en el presente y se entrelazan de manera significativa con las prácticas educativas que, a menudo, son percibidas como naturales y están arraigadas en la cultura escolar actual.

Davini define a las tendencias pedagógicas de la formación docente, como aquellas que no han llegado a materializarse en tradiciones, en formas institucionales y curriculares de la formación; las mismas circulan entre las/os docentes a nivel de discurso y tienen mucha dificultad para orientar las prácticas, absorbidas por la fuerza de las tradiciones, es decir, están en vías de consolidación, aunque aún no forman parte de muchas de las ideas y prácticas del Nivel Inicial.

Sin embargo, la autora se refiere a las tradiciones pedagógicas de la formación docente como fuerzas que ya están afianzadas en las/os docentes, como “configuraciones de pensamiento y acción, que construidas históricamente se mantienen a lo largo del tiempo en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” (Davini, 1995, p. 20).

Estas tradiciones ejercen un impacto significativo en la configuración de prácticas educativas arraigadas en el quehacer diario, en los discursos, en la percepción de la infancia, en la organización de las responsabilidades y en el currículum, tanto de manera explícita como implícita. La vida escolar se entrelaza con diversas circunstancias de aquellos sujetos que atraviesan y forman parte de la comunidad educativa. Los diversos elementos condicionan a los individuos, y a su vez, estos son moldeados por las dinámicas institucionales.

Por esta razón, las tradiciones y las tendencias pedagógicas influyen sobre las concepciones de infancia de las alumnas en formación y, por este motivo, son una tarea constante de análisis y reflexión. Las tradiciones de la formación docente son productos históricos, que constituyen imágenes sociales, que permanecen en la práctica y se renuevan periódicamente en discursos y acciones de la política educativa. En tal sentido, es oportuno realizar un recorrido por la formación docente de nuestro país, teniendo en cuenta las tradiciones analizadas por Davini (1995): normalizadora, académica y eficientista.

Tradición normalizadora-disciplinadora: La/el buena/o maestra/o

El origen histórico de los programas de formación de las/os docentes está unido a la conformación y el desarrollo de los sistemas educativos modernos. El proyecto educativo liberal se centró en la formación del ciudadano, con misión de neto corte civilizador, por lo que el sistema educativo se enfocó “mucho más hacia el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica de grandes masas poblacionales que a la formación de habilidades o al desarrollo del pensamiento o del conocimiento” (Davini, 1995, p.22).

La consolidación de tal proyecto se afianzó en la filosofía positivista, un aliado clave tras las nociones de orden y progreso y no buscó profesionales de alta formación técnico científica, sino la conformación de una maestra patriota, que construyera los cimientos de la nueva nación, con profunda autoestima y valoración social, por lo que la docencia adquirió la actitud de entrega personal, que nadie mejor que las mujeres podían hacer. Fue así que se implantó socialmente la visión de la/el docente como factor de disciplinamiento, para la formación del carácter a través de una gama de castigos, fueran estos tangibles o simbólicos, como base del comportamiento socio profesional.

Esta tradición normalizadora-disciplinadora no restringe solamente a normalizar el comportamiento de las/os niñas/os, sino que atraviesa toda la lógica de formación y trabajo de las/os docentes, expresándose en el discurso prescriptivo de lo que la/el docente debe ser, definiendo la imagen del buen maestro quienes contaban con un gran reconocimiento social y simbólico.

En la actualidad, a pesar del devenir histórico, resulta evidente la preponderancia de una matriz que valora el conocimiento básico de la/el docente sin un cuestionamiento profundo. A pesar de los esfuerzos posteriores de reforma, esta noción persiste sin ser desplazada. El enfoque ha sido la adopción de modelos educativos predefinidos, a los cuales los educadores deben ajustarse, considerando cualquier desviación como un problema. Esta perspectiva se vuelve especialmente complicada al tratar con comunidades socialmente diversas.

Esta tendencia a homogeneizar la realidad también se refleja en la concepción de la/el docente como un modelo a seguir, fomentando la entrega personal en su labor. Esto ha obstaculizado su autopercepción como trabajadores/as, ya que están inmersos en un discurso que desalienta el interés material en la profesión educativa.

En este contexto, sostienen Bosch y Duprat (1977) que la concepción normalista de la buena maestra de jardín de infantes se caracterizaba por atributos específicos. Principalmente, se esperaba que fuera mujer, paciente y dedicada a cultivar los buenos hábitos en las/os niñas/os. Esta visión también enfatizaba la importancia de brindar amor, aunque este afecto no excluía la aplicación de medidas disciplinarias. Esta perspectiva se orientaba hacia la formación de niñas/os pasivas/os, quienes se limitaban a reproducir conocimientos en lugar de ser sujetos activos de su propio aprendizaje.

Por último, se puede mencionar que la utopía civilizadora, que fue el origen de esta tradición, se fue perdiendo a lo largo del tiempo, en un país atravesado por las luchas políticas y con profundo deterioro de las instituciones públicas, con la progresiva burocratización posterior.

La tradición académica: La/el docente como enseñante

Las instituciones escolares y los programas de formación de las/os docentes fueron perfilando la tradición académica, que se distingue de la anterior tradición normalizadora disciplinadora porque lo esencial en la formación y acción de las/os docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan. Por otra parte, la formación pedagógica debía ser débil, superficial y no se la considera necesaria, ya que obstaculizaría la formación de las/os profesores/as. Esta tradición, como producto de la racionalidad positivista en la que se funda, continúa en la actualidad sosteniendo una desvalorización del conocimiento pedagógico y la creencia en la neutralidad de la ciencia.

Uno de los mayores debates de esta tradición, a nivel internacional, estuvo dirigido a cuestionar los cursos de formación pedagógica considerados como triviales, sin rigor científico, destinados a ahuyentar la inteligencia. De este modo, Davini manifiesta que se puede ver “(...)

la influencia del pensamiento positivista que considera a las ciencias cuantitativas-experimentales como modelo de conocimiento sustantivo” (1995, p.30). En el ámbito académico universitario se sigue sosteniendo este paradigma y su influencia se da en la formación docente a cargo de este nivel educativo, fundamentalmente en las/os profesores/as de nivel secundario, que se especializan en una disciplina.

La tradición academicista sitúa al docente como un simple transmisor de conocimientos y a las/os alumnas/os como receptores pasivos, sin tener en cuenta la pedagogía en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el Nivel Inicial, la dinámica de actividades concede un papel protagónico a la docente, quien planifica y dirige las actividades, relegando a las/os niñas/os un papel secundario. En este sentido, indica el Documento de Apoyo N° 1 de la Dirección General de Cultura y Educación:

(...) que enseñar constituye un componente fundamental de la tarea del docente y que para ello es necesario saber, ya que nadie enseña realmente aquello que no sabe o no conoce, pero lo que preocupa concretamente es la derivación que la tradición academicista tiene en la práctica concreta, ya que esta obtura una verdadera acción pedagógico didáctica integradora. Es la época de “la letra con sangre entra” (2005, DGCyE. ABC., p.11).

La tradición académica hoy en día circula no solo en el discurso de los especialistas, sino que también está incorporado en el discurso docente y de la sociedad, creando opinión pública mediante los medios de comunicación masiva, que muestra todo el tiempo la incompetencia de las escuelas y de los docentes.

La tradición eficientista: La/el docente técnico

La instauración de esta nueva tradición se produjo en los años 60 en momentos que se instauró un gran número de reformas en el sistema educativo y en la formación de los/las docentes, colocando a la escuela al servicio del despegue económico.

Esta tradición se respaldó bajo el amparo de ideología desarrollista, la cual postula la necesidad de llegar a la sociedad industrial moderna, superando el estado de subdesarrollo propio de las sociedades tradicionales; es decir, la educación se vincula de forma explícita a la economía. De este modo, los mandatos que deben seguir las/os docentes en la tradición eficientista son:

Eficiencia, eficacia y efectividad (...) el trabajo docente se impregna de un furor planificador que se asienta sobre el mito de la absoluta previsibilidad, de la evaluación objetiva del rendimiento escolar como aquella que va a garantizar la neutralidad del trabajo docente y por lo tanto la cientificidad del mismo (Doc. de Apoyo N.º 1. DGCyE. ABC. 2005, p.14).

Es decir, las políticas de perfeccionamiento docente se centraron en bajar a la escuela documentos instruccionales preparados por especialistas, que los docentes debían ejecutar. “En función de este modelo, el profesor es visto esencialmente como un técnico. Su labor consistiría en “bajar a la práctica” de manera simplificada, el currículum prescripto alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos” (Davini, 1995, p.37). Durante la expansión de la tradición eficientista se consolidó definitivamente la separación entre concepto y ejecución de la enseñanza y el sistema de control burocrático sobre la escuela.

Se puede observar que, si bien las tradiciones anteriores no se caracterizaron por otorgar a la/el docente gran autonomía, fue durante la hegemonía de esta tradición cuando fue perdiendo el control de las decisiones de enseñanza.

En los años 70 los jardines de infantes se ven teñidos de la lógica tecnocrática; la docente era una mera aplicadora de técnicas, el énfasis está puesto en el diseño por objetivos, en concebir a las docentes como las mejores ejecutoras de las planificaciones. Se ocupaban de observar las conductas de sus alumnas/os y guiar el aprendizaje de forma conductista. Tal como lo exponen Bosch y Duprat:

(...) la conducción del aprendizaje del maestro focaliza su atención en los alumnos que van adelante, dado que la eficiencia es su guía, no importa los que quedan rezagados, ya que los exitosos ocuparán los niveles elevados dejando para aquellos las tareas menos relevantes (1997, p.66).

La tradición normalizadora-disciplinadora, al menos, había revestido el valor docente de un prestigio simbólico y social. En cambio, con el eficientismo, las/os docentes sólo debían reproducir órdenes. Pero esta tradición no duró demasiado tiempo; los/las docentes comenzaron a advertir las reglas de dominación y desarrollaron comportamientos de resistencia. A pesar de la oposición, esta tradición se mantiene en la actualidad, tanto en la formación de las/os docentes, en las prácticas escolares y los estilos de conducción política. En este sentido, Davini, afirma:

(...) el esfuerzo a la lógica eficientista viene de los organismos de conducción educativa, por la creciente burocratización de la escuela y la lógica de controles externos sobre las escuelas y las instituciones de formación de grado, sin transformar los procesos internos y sin la participación de los docentes (1995, p. 41).

Resulta evidente que las tradiciones pedagógicas juegan un papel fundamental en la configuración de prácticas educativas, que ofrecen perspectivas contrastantes sobre el rol del docente, la participación del estudiante y la naturaleza del aprendizaje.

En la reflexión sobre estas tradiciones, es crucial reconocer que la elección de un enfoque pedagógico no es un acto aislado, sino que está influido por contextos históricos, sociales y culturales. La comprensión de estas tradiciones permite a educadores y profesionales de la educación cuestionar, adaptar y enriquecer sus prácticas pedagógicas.

Las tradiciones tratadas han dado dirección a la historia de la formación docente y las prácticas escolares. Estas tradiciones aparecen muchas veces entrelazadas y su análisis permite comprender la complejidad del perfil de las instituciones formadoras, aunque no se plasman en los planes concretos de formación.

La formación de los profesorados de Educación Inicial fueron también un espacio de luchas y debates pedagógicos, en la que confluyeron y disputaron diversas concepciones filosóficas y la influencia de diversas pedagogías, tales como, la educación para la democracia de Dewey, la escuela activa de Decroly, el constructivismo de Piaget, entre otros.

A pesar de su aparente oposición de las tradiciones en la práctica se fusionan, porque responden a matrices compartidas. Todas sustentan un discurso prescriptivo acerca de lo que el docente debe ser, ejemplo de moral, difusor de conocimientos, instructor, técnico y disciplinador.

Consideraciones finales

En la primera parte de este capítulo, se subrayan los notables logros y avances que ha experimentado la educación de los primeros años de las/os niñas/os en Argentina en la actualidad. Esta evolución ha sido moldeada por una serie de cambios a lo largo de la historia de los jardines de infantes, que han abordado tanto aspectos pedagógicos como concepciones cambiantes de la infancia que han circulado en estos espacios. Con el tiempo, estos cambios han dado lugar a diferentes denominaciones, como Kindergarten, Preescolar y la denominación actual de Nivel Inicial.

De este modo, la evolución histórica de los jardines de infantes en Argentina ha desencadenado debates políticos fundamentales en relación a los asuntos relacionados con la infancia, el cuidado y la educación. En este proceso de reconfiguración del Nivel Inicial, las concepciones de infancia tuvieron distintas valoraciones y enfoques pasando por diversas políticas públicas, con rupturas y continuidades en las políticas educativas y la formación de las docentes, las cuales influyeron en la transformación de dichas concepciones.

A lo largo de esta etapa, se ha evidenciado un notable crecimiento en términos cuantitativos y se ha consolidado en el ámbito normativo. No obstante, más allá de estos logros, todavía persisten desafíos para garantizar que todas/os las/os niñas/os tengan derecho a la educación. Con las nuevas miradas acerca de las infancias, se hace necesario asumir que la Educación Inicial es un derecho de las/os niñas/os y por ello una responsabilidad social, ética y política del Estado y, al mismo tiempo, de docentes, directivos y supervisores del Nivel. Como manifiesta Malajovich “no es posible escindir este reconocimiento de los niños como sujetos sociales con derechos y por lo tanto con garantías, con la escasa preocupación acerca de los deberes y las responsabilidades que nos caben como adultos frente a ellos” (2017, p.145).

La segunda parte de este capítulo se centra en el análisis de las tendencias y tradiciones pedagógicas presentadas por Davini en el contexto de la formación docente en Argentina. Estas tradiciones han evolucionado a lo largo del tiempo, influenciadas por la historia y diversas corrientes de pensamiento y acción. Se examinan en profundidad debido a que han generado arraigadas imágenes sociales que continúan ejerciendo un impacto significativo en las prácticas educativas, manifestándose de manera renovada en los discursos y acciones de los docentes.

Por otro lado, se aborda el tema de las tendencias pedagógicas, las cuales, aunque aún no han alcanzado una formal instauración, ejercen una influencia significativa en el discurso de las/os docentes. Según la perspectiva de Davini, estas tendencias no se limitan a ser simples enfoques educativos, más bien, representan auténticos proyectos ideológico-pedagógicos por parte de las/os educadores/as, actuando como formas de resistencia ante las tradiciones hegemónicas. En última instancia, estas corrientes encuentran respaldo en propuestas más emancipadoras surgidas del pensamiento contemporáneo, delineando así un espacio de luchas y debates en la formación docente que configuran aspectos fundamentales de la educación, la enseñanza y la preparación de las futuras docentes.

A pesar de los avances y los procesos de transformación en algunas instituciones educativas, ciertas prácticas escolares, como el manejo de la disciplina o la organización general de las clases, siguen siendo objeto de constante revisión. Cada una de estas tradiciones docentes ha respondido a diferentes proyectos sociales, luchas políticas y grupos de interés a

lo largo de la historia. Es fundamental reconocer que estos modelos hegemónicos, en un momento histórico determinado, no son completamente homogéneos, sino que albergan contradicciones y divergencias internas, coexistiendo e influyéndose mutuamente.

CAPÍTULO 4: EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Introducción

Este capítulo está destinado a presentar el contexto histórico en el que se enmarca el Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur (UNS), ubicada en la ciudad de Bahía Blanca. Para ello, se realiza una breve reseña de los orígenes de la formación de las Escuelas Normales en el país, para poder comprender cómo se empezó a constituir la Escuela Normal en esta ciudad, así como los diferentes paradigmas y estructuras que respondieron a políticas educativas nacionales influenciadas por las tendencias internacionales, en la cual se enmarcaron los aspectos organizativos y curriculares.

Teniendo en cuenta que el análisis de la investigación está centrado en un grupo de alumnas del cuarto año del Profesorado de Educación Inicial, se efectúa un itinerario en el que se puede observar las formas en que se fue construyendo el plan de estudios de la carrera del Profesorado de Educación Inicial para llegar a su actual organización.

Además, se enuncian algunas de las problemáticas que surgieron en esos procesos de cambio, hasta la conformación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. En este Departamento están radicadas las carreras de Profesorado de Educación Primaria, Profesorado de Educación Inicial y Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Dado que el centro de esta investigación son las concepciones de infancia que portan las alumnas que cursan la materia de Práctica docente IV: Residencia del Profesorado de Educación Inicial, se hará una presentación de dicha materia. Finalmente se realizará un breve recorrido por el proceso de conformación de la educación del Nivel Inicial de la provincia de Buenos Aires para adentrarse a los jardines de infantes de la ciudad de Bahía Blanca, donde las alumnas realizan sus prácticas y residencia.

4. 1. Contexto histórico que enmarca el Profesorado de Educación Inicial

Como se anticipó en apartados anteriores, las creaciones de Escuelas Normales se iniciaron sin interrupciones en la Argentina bajo el impulso del presidente Domingo F. Sarmiento y a partir de la creación de la Escuela Normal del Paraná en 1870. Luego se fueron inaugurando este tipo de escuelas en todas las capitales de las provincias de la Argentina. Entre los años 1904 y 1906, se crearon 36 escuelas normales en todo el país -en ciudades no capitales de provincias-, cumpliendo con los objetivos educacionales de la constitución. La Escuela

Normal del Paraná se “constituyó en “modelo” a imitar por las instituciones creadas posteriormente (...) como una estrategia para lograr uniformidad y homogeneidad en el sistema de educación nacional que se estaba montando” (Alliaud, 2007, p. 12).

En este sentido, Menghini et al. (2014) sostienen que el movimiento normalista se presentó como una solución rápida para la formación de docentes y de esta forma fue posible contar con un personal formado para enseñar en las escuelas primarias, cuya obligatoriedad fue legislada por las respectivas provincias y por la Ley nacional de Educación Común, N° 1420/1884.

En Bahía Blanca fueron varias las condiciones que a principio de siglo XX generaron la necesidad de que desde las políticas educacionales se promoviera la creación de una Escuela Normal: el crecimiento de la población, la ubicación geográfica (a 700 km de La Plata), las obras de construcción del puerto, el tendido de las redes ferroviarias, el desarrollo económico y social, entre otras. Todo esto generó la necesidad de alfabetizar a la población infantil y para ello se requería de maestras/os.

El Gobierno Nacional responde a los deseos de la población bahiense de forma favorable y el 10 de febrero de 1906 se firma el decreto de creación en el marco del proceso político educativo de expansión de las Escuelas Normales. El 23 de julio de 1906 empieza a funcionar la Escuela Normal Mixta, que luego de completar el Nivel Secundario y realizar las prácticas docentes en el Departamento de Aplicación, otorgaba el título de Maestro de Primaria habilitando la enseñanza en dicho Nivel (Pasquaré, Garelli, Amodeo, 2006).

El Departamento de Aplicación era una sección de la Escuela Normal dedicada al Nivel Primario, en la que las alumnas debían observar a las/os niñas/os y a la docente en ejercicio y practicar para adquirir la aptitud para enseñar en una escuela primaria con las normas que misma implicaba. En este sentido, el término de Escuela Normal proviene del vocablo “norma o método”, que, a diferencia de las otras instituciones, tenía por misión enseñar el método, la didáctica y la pedagogía, y se le sumaron luego los principios de la educación patriótica y el higienismo” (Rodríguez, 2019, p. 200).

La educación en esos años implicaba un gran progreso para el país y la Escuela Normal de Bahía Blanca y la formación de docente no solo significó un avance para la localidad, sino también para la zona circundante y el sur argentino. Puiggrós (1990), sostiene que la docencia se constituyó en principio como una ocupación femenina dado el valor asociado al carácter tutelar que adquiere, en consonancia con el discurso pedagógico moralizador. Asimismo, esto posibilitó darle a la mujer independencia económica que hasta el momento solo era reservado para el hombre y un rol importante en el mundo laboral y en la educación.

Alliaud (2007) hace referencia a los planes de estudios de las Escuelas Normales y señala que los mismos tendieron a incrementar la formación práctica y que debido al surgimiento de las ciencias pedagógicas cobra importancia un saber teórico; un saber que pretendió dar cuenta de los procesos de enseñanza y de aprendizaje con cierta rigurosidad. De este modo, estas ciencias pedagógicas fueron las que influenciaron por su carácter teórico-práctico, debido a que hasta ese momento la formación se había configurado como modelo que privilegiaba la práctica ante la teoría.

En 1956 se crea en Bahía Blanca la Universidad Nacional del Sur (UNS) y el mismo año se aprueba la anexión de la Escuela Normal y su Departamento de Aplicación a ella, a través del decreto 19.710⁶. Una vez concretada la anexión, se empieza a trabajar para modificar los planes de estudio.

Con el paso del tiempo el sistema Normalista se fue consolidando en toda la Argentina hasta mediados del siglo XX, aunque a partir de aquellos años también comienza a cuestionarse por diversos motivos este modelo de formación docente. Ante los cambios producidos por la reciente globalización, los avances científicos y tecnológicos, así como el cuestionamiento de los paradigmas convencionales, las políticas educativas se comienzan a diversificar en torno a un discurso orientado a la calidad de la educación, por lo que estas situaciones impregnaron las actividades de las escuelas normales (Maya y Zenteno, 2003).

En este escenario, a partir de la década del 70 muchos países cambian el modelo de formación de docentes de las Escuelas Normales y al mismo tiempo las incluyen en las Universidades, mientras que en nuestro país se multiplican los institutos superiores con motivo de la llamada “terciarización” de la formación de docentes.

A nivel nacional, el foco de los cuestionamientos de las Escuelas Normales se puso en el breve periodo de formación de las estudiantes para obtener el título. Cirigliano y Zanotti (1965) mencionan que en el país se realizaron varias reuniones con el fin de debatir sobre la enseñanza media y la formación docente. Fueron muchos los docentes que se referían a incluir más años en la formación de las maestras. Asimismo, en la Revista de Educación de la provincia de Buenos Aires, la profesora Monjardín⁷ escribió un artículo en 1960 denominado “La Formación de Maestros” en la cual, sostenía que se debía mejorar la calidad, limitar el número de egresados para así poder reducir su matrícula. Años más tarde, debido a esta situación, en el año 1970 desde el gobierno nacional se argumenta que había demasiada

⁶ <https://vfatone-bue.infed.edu.ar/sitio/historia/>

⁷ Citado en: <https://www.redalyc.org/journal/145/14561215008/html/>

cantidad de egresadas y un gran número de maestras que no lograban ejercer la docencia. Vior y Misuraca, (1998) manifiestan que “este es uno de los argumentos que justifica la elevación de la formación docente al nivel terciario y que, a nuestro entender, constituye un nuevo quiebre en la historia de la formación de maestros en Argentina” (en Menghini, et al.,2014, p. 13).

Así, en 1969 el gobierno dictatorial de Onganía decidió por decreto terminar definitivamente con la formación de docentes en el Nivel Medio, y pasó al Nivel Superior. El proceso implicó la transformación institucional de todas las Escuelas Normales que, a partir de ese momento, contendría cuatro niveles de enseñanza: Nivel Inicial, Primario, Medio y Superior no universitario (Diker y Terigi,1994).

Por su parte, en Bahía Blanca, por decisión del Rectorado de la UNS y en consonancia con la resolución Ministerial 2321/70, se pone en práctica -con carácter experimental- el plan de estudios para la carrera de Profesor de Nivel Elemental, que elevó al Nivel Terciario la formación del docente primario en Institutos Superiores de Formación Docente. La carrera tenía una duración de dos años académicos y un cuatrimestre de práctica para realizar la residencia en una escuela elemental. Dicho plan se puso en vigencia a partir del ciclo lectivo 1971 y era requisito para la inscripción poseer el Certificado de Estudios Completos de Nivel Medio.⁸

Menghini et al. (2014) mencionan que la decisión de esta reforma fue realizada por una comisión *ad hoc* que en la UNS los argumentos sostenían algunos aspectos psicopedagógicos relacionados con el ingreso sin restricción a la carrera docente y la inmadurez de los estudiantes que ingresaban al magisterio; aspectos relacionados con lo socioeconómico; aspectos referidos al período de formación general, aduciendo que era demasiado breve y que la edad de la formación profesional era muy temprana. Además, se realizaba una crítica a los planes de estudios, refiriendo que eran estáticos y que respondían a pautas tradicionales y por ese motivo, perdían vigencia. Finalmente, otros aspectos esgrimidos fueron de tipo didácticos y organizativos, en el cual se destacaban ausencias y limitaciones de los contenidos y la insuficiencia de la práctica de la enseñanza.

En la Escuela Normal de Bahía Blanca continuaban los cambios y se crearon la especialización en las áreas de Educación Rural, Profesor de Educación Elemental de Adultos y Profesor de Educación Preescolar. Esta nueva creación la realizaron los directivos de la escuela junto al equipo de profesores, quienes hicieron una revisión del programa de estudio

⁸ Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003838.pdf>

en vigencia y dispusieron que las especializaciones se otorgarían con un periodo de seis meses más de estudio en el caso de Profesor Rural y Elemental de Adultos y un año más para los profesores de Educación Preescolar. Dos años más tarde se suprime la especialidad de Profesor Rural y de Adultos, continuando solo el Profesorado de Preescolar. (Pasquaré L. et al., 2006)

A partir de la década del 90 se inician los cambios institucionales y curriculares en línea con la Ley Federal de Educación N.º 24.195/93. Siguiendo los lineamientos de esta ley, en el año 1997 en la Escuela Normal Superior de Bahía Blanca se realizan las modificaciones en los planes de estudios de los profesorados de Educación Inicial y Primaria, pasando a ampliar la duración de la carrera a tres años. De este modo, las prácticas docentes que antes se cursaban en el último año, en este nuevo plan formaron el eje vertebrador de la estructura curricular desde el inicio de la carrera, con inserciones progresivas y continuas en distintos contextos. A partir de este momento, las prácticas se llevaron a cabo tanto en la escuela primaria y en el jardín de infantes de la UNS (ex Departamento de Aplicación) como en escuelas y jardines estatales o privados de la provincia de Buenos Aires.

Durante esta década se emprendió una profunda transformación educativa orientada a expandir el sistema educativo sobre nuevas bases (Ley Federal de Educación 24195/93), que encontró puntos de coincidencia con las tendencias neoliberales de reforma en el ámbito internacional. Las políticas que se implementaron estaban orientadas a la descentralización de los servicios educativos hacia las provincias (Ley de transferencia de establecimientos educativos 24.049/91), con la implementación de nuevas formas de gestión del sistema y de sus instituciones; así como la definición de Contenidos Básico Comunes y la implementación de un sistema nacional de evaluación de calidad (Feldfeber, 2020). Estos aspectos conformaron el eje de las políticas de modernización neoliberal que a través de sus leyes se pusieron en marcha, alejándose el Estado de la responsabilidad de sostener la educación pública y la concreción de su derecho.

En el año 2006 se producen nuevos cambios en la formación de docentes con la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206⁹ que extiende la duración de las carreras docentes a cuatro años y establece una estructura con dos ciclos para la formación docente: uno de ellos consiste en “una formación básica común, centrada en los fundamentos de la profesión docente, el conocimiento y reflexión de la realidad educativa”; y el segundo apunta a “una formación

⁹ Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad” (Art 75). Además, a partir del Art 76 de esta ley se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), un organismo nacional cuyas funciones son: la planificación y ejecución de políticas, las responsabilidades de: fortalecer las relaciones entre el sistema formador y el sistema educativo; aplicar las regulaciones que demande la organización del sistema; promover lineamientos curriculares básicos para la formación docente inicial y continua; impulsar y desarrollar acciones de investigación y desarrollo curricular; coordinar acciones de seguimiento y evaluación de las políticas e impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucionales e internacionales.

4. 2. El profesorado de Educación Inicial: transición del Nivel Terciario a Nivel Universitario

La Escuela Normal Superior de Bahía Blanca, en consonancia con la nueva Ley de Educación Nacional, debió incorporar un año más de estudio, incluyendo algunas materias nuevas y espacios de práctica en cada uno de los años. En la entrevista realizada a Menghini manifiesta “las dificultades que generó los cambios de planes de estudio”. Expresa que junto a la comisión que se organizó para analizar dichos planes, se decidió mantener gran parte de la estructura que había en ese momento. Se conservó el primer año de formación en las áreas fundamentales: matemática, lengua y literatura, ciencias sociales y ciencias naturales, así como las prácticas docentes en cada año de la formación, las residencias en 4to año y además se crearon Ateneos en el último año de formación para acompañar la reflexión de las distintas problemáticas de enseñanza que surgen en las prácticas de residencia.

Asimismo, en la misma entrevista Menghini se refiere a “las dificultades que trajo aparejado los cambios de planes de estudio”, se debió llevar adelante un proceso de transformación institucional de la Escuela Normal Superior, en relación con la formación de los profesorados. En el año 2013 el Ministerio de Educación otorga validez nacional a las carreras de los Profesorados de Educación Primaria y de Educación Inicial como carreras universitarias, teniendo en cuenta la duración de los estudios y la carga horaria de las mismas. De esta forma, ambos profesorados se incorporan a la oferta de la universidad como carreras de grado, y el alumnado pasa a ser considerado universitario con los mismos derechos que el resto de las/os estudiantes de la Universidad Nacional del Sur.

A partir de los procesos de cambios, Menghini comenta que se plantearon algunos problemas a resolver, en primer lugar, la existencia de una carrera universitaria en el marco de

una escuela considerada de Nivel Secundario y Superior (no universitario), dependiente de un Consejo de Enseñanza Media y Superior, órgano que nuclea a todas las escuelas “preuniversitarias” de la UNS.

Esta situación resultó absolutamente irregular, por lo que se buscaba en un futuro integrar los Profesorados de Primaria e Inicial a un departamento académico, sea uno existente o bien uno de creación y que funcionara en otro lugar físico. En segundo lugar, otra situación a resolver fue la existencia de los cargos docentes basados en la designación por horas cátedras de Nivel Superior, la que se fue revirtiendo paulatinamente incorporando cargos docentes universitarios –profesores adjuntos, ayudantes- con distinta dedicación, que aún conviven con las designaciones en horas cátedra. Cabe aclarar, señala Menghini, “que estos cargos provienen de un convenio firmado con la Secretaría de Políticas Universitarias y además por reestructuración de horas cátedra en cargos”. Esto implica la convivencia simultánea de docentes designados bajo dos regímenes laborales y previsionales distintos, con derechos y obligaciones que también se encuadran en diferentes marcos regulatorios.

En lo que respecta a los planes de estudios, impera la necesidad de revisar y modificar el cursado de las materias anuales por cuatrimestrales, de esta manera reducir la cantidad de materias, en el cual solo quede algún espacio curricular anual. En cuanto a la metodología para la modificación de dicho plan, fue necesario iniciar un proceso de revisión, por la cual se conformó una comisión (Resolución D-ENS 138/15)¹⁰ integrada por profesores, graduados y estudiantes, de este modo se buscó la participación basada en múltiples fuentes de información, que posibilitó abrir la discusión y consensuar lo más posible las modificaciones propuestas. Las consultas se hicieron solicitando opiniones y sugerencia a directivos e inspectores de Nivel Inicial sobre la formación de las docentes para el Nivel Inicial; encuestas y cuestionarios a estudiantes con el fin de detectar potencialidades y falencias del plan de estudio vigente; se consultaron planes de estudios actuales de otras universidades nacionales; se consideraron también los documentos emitidos por el Consejo Federal de Educación y se tuvo en cuenta el Diseño Curricular de Educación Inicial de la provincia de Buenos Aires.

Las fuentes de información que se consultaron fueron de gran utilidad para poder pensar la estructura curricular del plan de estudio, así como los contenidos mínimos y otras dimensiones. Sobre esas bases se elaboraron borradores para socializar y tratar en las reuniones del área y también con estudiantes para la elaboración de un nuevo plan con el mayor consenso posible. Se espera que este cambio de los planes de estudios favorecerá la integración de los

¹⁰ Proyecto Plan de estudio del Profesorado de Educación Inicial (2017)

conocimientos y superará la fragmentación actual, dado a que actualmente existen muchas materias con poca carga horaria. Estos son algunos de los desafíos que se plantearon y se plantean en la continua transformación del Profesorado de Educación Inicial.

Durante los procesos de cambio, tanto en aspectos organizativos como curriculares, luego de mucho esfuerzo y lucha para la creación de un nuevo departamento que incluyera a los profesorados, el 4 de noviembre de 2020, en medio de un año inédito por la pandemia a causa del Covid-19, la Asamblea Universitaria de la Universidad Nacional del Sur creó el Departamento de Ciencias de la Educación¹¹.

El Departamento de Ciencias de la Educación, quedó integrado por tres carreras: los Profesorados en Educación Inicial y en Educación Primaria, y la Licenciatura en Ciencias de la Educación, se creó el Consejo Asesor y fue designado el Dr. Raúl Menghini como director Organizador, que luego en noviembre del año 2021, es elegido por docentes y alumnas/os para ocupar el cargo de primer Decano del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur.

A partir de este momento los profesorados de Educación Primaria e Inicial, podrán ejercer plenamente la ciudadanía universitaria: votar a sus representantes en los organismos de gobierno, Consejos Departamental, Consejo Superior y Asamblea Universitaria y sumarse a los programas de becas, subsidios e intercambios, entre otros.

Las revisiones y cambios seguirán su curso y todo cambio requiere de tiempo, el mismo está en proceso y en este camino el Departamento de Ciencias de la Educación, integrado por las tres carreras, iniciaron la construcción de su propia historia en el marco de una cultura universitaria, del cual son protagonistas: docentes, no docentes y alumnos/s.

4.3. Práctica IV: Residencia. Profesorado de Educación Inicial

El Plan de Estudios de la carrera del Profesorado de Educación Inicial¹² considera a las prácticas como eje vertebrador de la formación y es por ello que ellas tienen carácter gradual y progresivo. De este modo, este eje vertebrador integra la formación, en tanto vincula los aportes de los contenidos de la formación general y de la formación específica, que tiene como

¹¹ Página oficial de la UNS

¹² <https://servicios.uns.edu.ar/grado/plan.asp?dependen=00017&carrera=00190>

propósito articular los conocimientos construidos para ser considerados en distintas situaciones y actividades en contextos reales. Así entendida, “no es la práctica en sí misma la que genera conocimientos sino su análisis, su relación con las teorías, con las investigaciones, y con el contexto social, político y cultural” (Anijovich et al., 2009, pp. 30-31).

La materia Práctica IV: Residencia, forma parte del Área de Práctica Profesional Docente y es el espacio en el que las estudiantes del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur realizan sus últimas prácticas -a manera de residencia- en los dos ciclos del Nivel Inicial e implican un trabajo específico de incorporación plena al ejercicio de la tarea docente en el marco escolar. Esta etapa constituye un proceso formativo en el cual las estudiantes diseñan, desarrollan e implementan propuestas de enseñanza, donde tendrán a su cargo el desarrollo curricular de distintas áreas disciplinares.

Esta experiencia de residencia en las instituciones del Nivel Inicial busca abrirse a un trabajo reflexivo que permita visualizar lo diverso, analizar y romper con la reproducción acrítica. Perrenoud sostiene: “Formar a un practicante reflexivo es ante todo formar a un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia” (2007, p. 23).

En este sentido, el acceso de las estudiantes a la realidad escolar no es posible darse por fuera de marcos conceptuales que, a su vez, son productos de un movimiento dialéctico con la realidad que intentan comprender. La posibilidad de desnaturalizar la mirada sobre la institución, la infancia y el espacio de la sala, se apoya en la idea de ofrecerles a las futuras docentes oportunidades para describir, analizar e interpretar las prácticas escolares y convertirlas en objeto de análisis, dado que se piensan a las prácticas de residencia como realidades complejas, ya que las mismas están atravesadas por componentes sociales, políticos, personales, institucionales, entre otros (Souto, 2011).

Es decir, se aborda la práctica de residencia desde la acción y la reflexión, teniendo en cuenta los contextos diversos de las comunidades educativas y la posibilidad de acción de las estudiantes. Souto considera que “la residencia es un dispositivo pedagógico de la formación, un lugar y un tiempo pensados para formar, en la práctica, a los futuros docentes” (2011, p. 24). La autora también señala que los dispositivos son herramientas creadas o utilizadas para abordar situaciones contextualizadas, permitiendo así una adaptación constante. En este sentido, establece que un dispositivo exhibe ciertas características esenciales: actúa como revelador al permitir la manifestación de diversos significados, tanto implícitos como explícitos, de índole funcional y otros; cumple la función de analizador al posibilitar la interpretación de lo que ha sido revelado, abriendo así nuevas vías de comprensión; opera como

agente de transformación, generando cambios planificados o inesperados, entre otros efectos (Souto, 2011). Por lo tanto, la residencia se puede entender como un dispositivo complejo compuesto por otros dispositivos en la que intervienen y se combinan “cuestiones diversas: institucionales; grupales; de las relaciones entre formador-residente, docente-alumno, residente-grupo de clase” (Souto, 2011, p. 42).

En esta línea, para favorecer y fortalecer el análisis y la reflexión de las prácticas de residencias, durante las clases se utilizan distintos dispositivos para promover la reflexión. Estos incluyen la socialización de experiencias, trabajos en pareja pedagógicas, la escritura de narrativas, diarios de formación, relatos de biografías escolares, ateneos, microclases, entre otros.

Así, desde la cátedra se piensa el aprendizaje desde la reflexión sistemática y la socialización de las prácticas, dado que resultan indispensables durante el proceso formativo porque posibilitan fundamentar la construcción del conocimiento profesional. De este modo, como sostiene Perrenoud (2007), reflexionar sobre el sistema de acciones y analizar distintas situaciones posibilita revisar el propio *habitus*, así reaccionar o afrontar una situación de determinada manera, para cambiar ciertos aspectos y de este modo mejorar las prácticas de enseñanza.

En este sentido, Pitluk (2012) señala algunos aspectos que en la actualidad perduran en la Educación Inicial en distintos jardines de infantes de nuestro país. Uno de estos aspectos que destaca la autora tiene que ver con la identidad de este Nivel, relacionados con los estereotipos que lo acompañan pese a los cambios de enfoques y de los sujetos educativos: concepciones estereotipadas de la infancia, de la enseñanza y las acciones educativas que siguen arraigadas y que cuestan remover. Por otra parte, según la autora, aún pueden observarse otras formas más sutiles de maltrato de las docentes hacia las/os niñas/os, como la ausencia de miradas, la falta de palabras y la escasez de propuestas pedagógicas.

Estos modos de concebir a la infancia y estos estilos de enseñanza manifiestan sus:

sinsentidos¹³ en las prácticas del Nivel (...) cabe preguntarse acerca de las concepciones que subyacen a las acciones y propuestas, su significatividad, los enfoques de enseñanza y las formas de vincularse con las/os niñas/os en los jardines de infantes (Guillermo y Visnivetski, 2018, p. 192).

¹³ Se entrecomilla esta palabra porque consideramos que no existe el sinsentido como tal, debido a que siempre subyace algún sentido a las prácticas docentes, aun cuando sea rellenar un espacio, hacer pasar el tiempo, etc. Tal vez pueda considerarse un sinsentido desde el punto de vista pedagógico. (Guillermo y Visnivetski, 2018)

Por ello, la importancia del análisis de experiencias, en el cual las alumnas expresan sus inquietudes e interrogantes y la necesidad de repensar y cuestionar siempre las intencionalidades pedagógicas y no perder la mirada crítica.

El programa de la Práctica IV, está organizado en tres ejes de trabajo:

EJE N° 1: La práctica de residencia docente como espacio de formación

EJE N° 2: Las residentes y las instituciones de Nivel Inicial

EJE N° 3: La instancia de residencia como proceso reflexivo y metacognitivo en la práctica docente

Estos ejes no implican un orden lineal, sino recursivo como secuencia de enseñanza, debido a que sirven a los fines de referencia y articulación de temas y problemas que se presentan, en el intento de poner en consideración algunos aspectos significativos de la práctica de enseñanza. O sea, a lo largo del cursado de la materia se van recuperando los contenidos del programa de sus tres ejes, de forma espiralada, con el fin de integrar y profundizar distintas temáticas. Por lo tanto, en los espacios de la institución formadora se pretende romper con la lógica de aplicar lo aprendido hasta el momento en la carrera, o de compartir recetas y respuestas acabadas; por el contrario, tienen que entenderse como un lugar y un tiempo para la reflexión de las estudiantes, a partir del trabajo en la sala y en la institución. Se busca abrir el camino a la comprensión, el análisis y un diálogo permanente entre la práctica y la teoría, conformándose de este modo un proceso formativo en el cual la reflexión constituye el eje central de la materia para la construcción gradual del rol docente.

4. 4. La Educación Inicial en provincia de Buenos Aires y Bahía Blanca

En el proceso de conformación del Nivel Inicial, la provincia de Buenos Aires fue precursora en sus avances y evolucionó de forma más acelerada que otras jurisdicciones. El gran salto se produjo a partir del año 1946 cuando se sancionó la Ley Simini¹⁴, en la cual se estableció la obligatoriedad del jardín de infantes desde los tres años hasta los cinco años y se organizó la Rama Inicial de la provincia. Asimismo, la ley estableció que solo se podría ejercer la docencia en estos servicios educativos con el título de Profesora de Jardín de Infantes. De este modo, se otorgó al Jardín de Infantes la jerarquía y el valor pedagógico que no se había

¹⁴ Ley Simini. 5.096/46-Disponible en:
<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/museoinicial/bajar/leysimini.pdf>

reconocido aún en nuestro sistema educativo y la relevancia de la educación en los primeros años.

Esta ley se derogó y fue reemplazada en 1951 por la Ley 5650, lo que implicó un retroceso para el Nivel porque el preescolar¹⁵ pasó a ser voluntario. A pesar de esto, los principios de la Ley Simini siguieron teniendo una influencia fundamental en la conformación del Nivel Inicial bonaerense.

En la ciudad de Bahía Blanca, a partir de la Ley Simini de 1946¹⁶ comenzó a funcionar la Inspección General de Jardines de Infantes que tenía a su cargo su organización y funcionamiento. A partir de dicha ley se crearon en la ciudad tres jardines de infantes ubicados en la zona del macrocentro¹⁷. Así se dio comienzo a la inauguración de los sucesivos jardines de infantes y a lo largo de estos años hasta la actualidad se inauguraron 60 jardines de infantes de gestión pública estatal que se encuentran ubicados en distintos barrios de la ciudad de Bahía Blanca y zona circundante. Su evolución a través del tiempo señala que los objetivos iniciales de la educación del Nivel se fueron transformando para dar importancia a los procesos formativos de la infancia y desde las políticas educativas también tomó notoriedad como un Nivel educativo independiente del Primario.

A partir del año 2007 el Nivel Inicial de la Provincia de Buenos Aires está estructurado en función de la nueva Ley de Educación Provincial N°13.688/07¹⁸ en concordancia con la Ley de Educación Nacional 26.206/06.

En 2008 el Consejo General de Cultura y Educación aprobó un nuevo Diseño Curricular para el Nivel Inicial en la provincia de Buenos Aires (Resolución 3161/07). En palabras de la coordinadora general, Patricia Redondo, refiere que el objetivo del diseño fue redefinir el

¹⁵ El Nivel Inicial ha pasado por tres denominaciones a lo largo de su historia. En sus inicios, fue conocido como “kindergarten”, que significa “jardín de infantes” en alemán. Luego, se utilizó la denominación “Preescolar”, haciendo referencia a la etapa previa a la educación escolar formal. Finalmente, se adoptó la denominación “Nivel Inicial”, que engloba el conjunto de instituciones educativas destinadas a la atención y educación de niñas/os desde los 45 días a los 5 inclusive años de edad, antes de ingresar a la Educación Primaria.

¹⁶ Información obtenida de la página web del Museo de Nivel Inicial de la provincia de Buenos Aires. http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/museoinicial/historiasjardines_902_bahiablanca.htm

¹⁷ En la ciudad de Bahía Blanca, el primer jardín de infantes que se inauguró fue el jardín 902 en 1947, situado en la calle Corrientes 316. En el año 1949, el ministro de Educación Dr. César Avanza, en el mismo establecimiento, estableció la Escuela Formativa con un jardín de infantes Anexo destinado para prácticas docentes. Con el paso del tiempo, en 1955, este jardín dejó de ser un Anexo y se trasladó a una casona adquirida por la Dirección General de Educación, ubicada en la calle Juan Molina 661, bajo el nombre de Jardín N° 901. Posteriormente, en el año 1952, se creó el tercer jardín, el N° 903, ubicado en la calle Brown 925.

¹⁸ Ley Provincial de Educación.13.688/07. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/provincial/ley-13688-123456789-0abc-defg-886-3100bvorpyel/actualizacion>

enfoque pedagógico del Nivel Inicial para no olvidar los espacios de libertad y de creatividad didáctico-pedagógica, que fue la impronta del Jardín de Infantes desde hace más de un siglo: con el juego, la exploración del entorno, la afectividad y el movimiento. En este sentido, el propósito fue recuperar las infancias como espacio de cuidado, de sujetos que aprenden como productores de sentido y, asimismo, recuperar el juego y la palabra como eje vertebrador de la pedagogía y valorizar el espacio del Nivel Inicial como lugar donde habitan todas las infancias.

Después de una década de la implementación del Diseño Curricular del 2008, en el año 2018, durante la gestión de la gobernadora María Eugenia Vidal, se decidió realizar una actualización del Diseño Curricular del Nivel Inicial de la provincia de Buenos Aires. La implementación fue aprobada mediante la Resolución RESFC-2018-5024-GDEBA-DGCYE, como parte de las políticas educativas implementadas durante su gestión.

Posteriormente, en el año 2022, en la provincia de Buenos Aires se llevó a cabo una consulta de actualización del Diseño Curricular de Nivel Inicial del 2018, en la cual participaron docentes, directores/as, inspectores/as, familias y, lo más destacable, también se tuvo en cuenta las voces de las/os niñas/os durante su elaboración. Esta iniciativa refleja un enfoque participativo y colaborativo, donde se reconoce la importancia de escuchar y considerar las perspectivas de las/os niñas/os.

Luego de las consultas realizadas, el nuevo Diseño Curricular se publicó en noviembre del 2022 y se implementó a partir del ciclo lectivo 2023 con la RESQC-2022-3744-GDEBA-DGCYE¹⁹ que deroga en su Art. 3º al anterior Diseño Curricular del 2018 (Resolución N° RESFC-2018-5024).

Según lo explicita la nueva resolución, el proceso de actualización fue realizado debido a la necesidad de revisar las condiciones de trabajo institucional y su adaptación a las prácticas de enseñanza establecidas por el Diseño Curricular vigente, considerando los importantes cambios que se dieron por la pandemia del Covid-19.

De este modo, en el nuevo diseño se eliminaron los indicadores de avance para la evaluación que estaban presentes en la versión anterior de 2018. En su lugar, se proporcionan criterios de evaluación generales en cada área, los cuales las/os docentes podrán adaptar según las necesidades de su grupo. Además, se introducirán nuevas perspectivas en los contenidos, enfatizando la transversalidad de la Educación Sexual Integral (ESI), la educación intercultural,

¹⁹RESQC-2022-3744-GDEBA-DGCYE disponible en: <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-02/Resoluci%C3%B3n%203744-2022%20Dise%C3%B1o%20Curricular%20para%20la%20Educaci%C3%B3n%20Inicial.pdf>

la educación inclusiva, la educación integral ambiental y la incorporación de la educación digital. También se ha incluido el juego como un área de enseñanza, teniendo en cuenta que constituye uno de los pilares fundamentales de la didáctica del Nivel Inicial.

Es importante destacar que este nuevo Diseño Curricular cuenta con una fundamentación más amplia que el Diseño Curricular del 2018, con orientaciones detalladas para la enseñanza, brindando a los docentes herramientas para implementar las propuestas en el ámbito educativo.

Consideraciones finales

Hasta aquí se realizó un recorrido del profesorado de Educación Inicial en Bahía Blanca, desde sus orígenes en la Escuela Normal Superior y los procesos de cambio que se llevaron adelante respondiendo a las políticas educativas de cada momento histórico, las modificaciones de los planes de estudios, la incorporación del Profesorado en la Universidad Nacional del Sur como carrera universitaria, hasta la conformación del actual Departamento de Ciencias de la Educación que tiene a su cargo la gestión académica de este Profesorado.

Se abordó brevemente el recorrido que tuvo el Nivel en la provincia de Buenos Aires y cómo se fueron conformando los jardines de infantes en la ciudad de Bahía Blanca, en los que las estudiantes de Profesorado de Educación Inicial realizan sus prácticas y residencias.

Asimismo, se hizo un recorrido por las características de la materia “Práctica docente IV: Residencia” del Profesorado de Educación Inicial, dado que las cursantes de esta materia fueron las convocadas para esta investigación. En la propuesta de esta materia, la reflexión constituye el eje central, debido a la importancia que tiene analizar con las alumnas residentes los sentidos de distintas situaciones cotidianas y de las prácticas de enseñanza que se ofrecen a las/os niñas/os en los jardines de infantes. Resulta de suma relevancia brindar espacios de reflexión, autoevaluación y co-evaluación, de manera sistemática, para hacer conscientes prácticas, rituales y rutinas que están naturalizadas y arraigadas en las instituciones educativas que muchas veces conforman la matriz de los aprendizajes de las estudiantes y que impactan en las formas de enseñar y concebir a las/os niñas/os del Nivel Inicial.

Finalmente, se realizó un breve recorrido histórico tanto por la provincia de Buenos Aires, que fue precursora en sus avances en el campo de la Educación Inicial, como por la ciudad de Bahía Blanca, que vivió su proceso de conformación del Nivel a través de la creación de los primeros jardines de infantes. A lo largo de los años, se han experimentado diversas etapas de evolución en la educación, y esto se refleja en la derogación de los tres últimos

diseños curriculares, que han buscado adaptarse y mejorar las prácticas pedagógicas, en consonancia con las distintas políticas educativas implementadas.

SEGUNDA PARTE

Metodología, Hallazgos y Reflexiones sobre las Concepciones de Infancia de las alumnas del Profesorado de Educación Inicial



Escenarios Lúdicos. (2019) abc.gob.ar

CAPÍTULO 5: ENFOQUE METODOLÓGICO

Introducción

El capítulo siguiente tiene como objetivo presentar y explicar las decisiones metodológicas adoptadas en esta investigación, la cual se enmarca en el paradigma cualitativo. La metodología utilizada en esta tesis se basa en un enfoque interpretativo, que busca comprender a las estudiantes desde su propio marco de referencia, considerando su contexto particular y sus experiencias individuales. Desde esta perspectiva, la interpretación de los datos recopilados da sentido a la información, teniendo en cuenta las opiniones, perspectivas, observaciones y reflexiones de las participantes.

Se aborda también la implicancia en la investigación cualitativa, entendida como la relación íntima entre sujeto que investiga y objeto de estudio (Souto, 2011). Se exponen las principales características de la investigación cualitativa según diferentes autores/as y se describen y fundamentan las técnicas e instrumentos utilizados para recopilar y analizar la información. Además, se explica el proceso de validación de la información y se utiliza la técnica de la cristalización como parte de este proceso. Debido a que el cristal es una muestra simultánea de realidades múltiples que se refractan (Denzin y Lincoln, 2015), lo que permite comprender el tema abordado desde diferentes perspectivas y obtener una comprensión más profunda.

Por último, se especifica la población estudiada, se describe cómo se ingresó al campo de investigación y se detalla la construcción de las categorías y subcategorías. En el caso de las subcategorías, se utilizó un enfoque inductivo para construir la evidencia empírica, las cuales surgieron a partir de los relatos de las estudiantes residentes.

5. 1. La Implicancia en la investigación cualitativa

En la investigación educativa desde el enfoque cualitativo se reconoce que la implicancia del investigador es un elemento fundamental que influye en la objetividad de los análisis y resultados. Según Barbier (1997), implicar viene del latín, *implicare*: envolver dentro, comprometerse; es decir que está aludiendo a la experiencia de involucrarse en el adentro de una situación, sentirse parte, donde llegan a fundirse y confundirse lo envuelto con el envoltorio. Souto (2010) entiende por implicación a la relación íntima entre sujeto y objeto de la investigación, es decir la relación que establece con su propio objeto de estudio.

En mi rol como investigadora, consciente de mi implicación, procuré estar atenta a mi posición subjetiva debido a mi relación con el objeto de estudio. En este caso, mi implicación

se relaciona con mi papel como formadora, ya que soy profesora de la materia “Práctica Docente IV: Residencia” que cursaron las alumnas que participaron en la investigación. Es importante destacar que las alumnas fueron invitadas a participar de forma voluntaria en este estudio. Sin embargo, esta situación presentó un desafío, especialmente al inicio de las entrevistas individuales, donde se podía observar cierta incomodidad en algunas residentes debido a la relación docente-alumna entablada con motivo del cursado de la materia.

Por este motivo, busqué brindarles confianza desde una actitud receptiva, que facilitara la comunicación, con apertura y comprensión para que pudieran expresarse con espontaneidad. A medida que avanzaba el proceso de investigación, este clima de confianza se fue fortaleciendo, permitiendo establecer un diálogo fluido y cercano, donde las residentes se sintieron libres de expresar sus opiniones y experiencias.

Taylor y Bogdan (1987) se refieren a la relación que se establece entre el investigador e informante y sostiene que muchas veces puede ser compleja y de ella depende en última instancia la calidad del material recogido, por lo cual es imprescindible una relación de confianza mutua que permita una interacción empática. Desde mi rol de profesora, debía poner en juego un cierto distanciamiento de ese rol para poder analizar sus opiniones, sentimientos y perspectivas, reflexionar a la luz de la información obtenida, y en confrontación con los marcos teóricos y no de mis propias valoraciones, apreciaciones, experiencias, creencias e ideologías; es decir, realizar un trabajo autocrítico, garante de una determinada ética.

Para Ardoino (1997), la implicación no es un fenómeno voluntario, sino un fenómeno que se padece, o sea, es imposible considerar que el investigador de la realidad educativa sea ajeno a la realidad estudiada. En este sentido, el investigador no puede ser objetivo, debido a que sus pensamientos, observaciones y sentimientos inciden en la forma de abordar el objeto de estudio. Por ello, para Barbier (1977) la implicación profesional puede limitar la captación de información y como consecuencia, perturbar la capacidad de pensamiento y sesgar la interpretación. Aunque desde el punto de vista de Manrique et al., (2016) se sostiene que es posible realizar el análisis de la implicación en los distintos momentos del proceso investigativo, si es que al inicio se puede hacer visible el tipo de vinculación que tiene el investigador con la situación o los sujetos en el momento de entrar al trabajo de campo.

Devereux (1977) propone tratar la subjetividad del investigador como un objeto más a ser analizado, ya que su consideración arroja luz sobre el objeto de estudio. Por otro lado, Elías (1990) analiza las tensiones entre el compromiso del investigador con el mundo social y su capacidad de distanciamiento para lograr una mirada crítica y reflexiva. Esta capacidad de

distanciamiento se relaciona con el control de las pasiones y emociones, con el objetivo de alcanzar la objetividad.

Por tanto, fue necesario reflexionar constantemente sobre mi implicación como investigadora con el objeto de estudio y los sujetos involucrados, reconociendo que la relación intersubjetiva entre ellos produce interferencias en el proceso de investigación. El análisis de la implicación permite diferenciar sujeto de objeto. Es por ello que no implica negar la unión entre ambos, pero sí admitir un trabajo de análisis y reflexión continua y estar alerta a las posibles desviaciones en el proceso de investigación.

Bourdieu (2002) aborda la importancia de la vigilancia epistemológica en la investigación, destacando que debe ser constante, tendiente a subordinar el uso de técnicas y conceptos, a un examen continuo de las condiciones y límites de su validez. La finalidad de esta vigilancia es controlar las subjetividades presentes en la investigación y garantizar la objetividad en la construcción del conocimiento.

En otras palabras, Bourdieu (2002) señala que los investigadores deben estar alerta ante posibles sesgos, prejuicios o interpretaciones subjetivas que puedan afectar los resultados de la investigación. Para ello, es necesario cuestionar constantemente la validez y pertinencia de las técnicas y conceptos utilizados, así como reflexionar sobre el papel que juegan las experiencias personales, creencias y valores del investigador en el proceso de análisis y construcción del conocimiento. Al mantener una actitud reflexiva y crítica, las/os investigadoras/es pueden controlar y mitigar la influencia de sus subjetividades en la investigación, lo que contribuye a la objetividad y la rigurosidad en el análisis de los datos y en la interpretación de los resultados. La vigilancia epistemológica propuesta por Bourdieu busca garantizar la calidad y la fiabilidad de la investigación, evitando que factores subjetivos distorsionen la comprensión de los fenómenos estudiados.

5. 2. Investigación Cualitativa. Decisiones metodológicas

Este trabajo de investigación se realizó a partir de un enfoque cualitativo y se propuso efectuar una investigación interpretativa en torno a las concepciones de infancia, intentando dar sentido y comprender los fenómenos en los términos de los significados que las personas le otorgan (Denzin y Lincoln, 1994). En este enfoque, se otorga importancia a los significados que las personas le atribuyen a sus experiencias, y no se limita a analizar situaciones desde marcos conceptuales o prácticos preestablecidos. Se busca además generar aportes teóricos reflexivos que fomenten espacios de diálogo, revisión y transformación. De este modo, en la

investigación es necesario reconocer, identificar y explicitar las propias valoraciones y posiciones, como así también la carga de valor de la información recolectada en el campo (Creswell, 1994, citado en Vasilachis, 2006).

Es decir, se indagó sobre las concepciones de infancia de las alumnas residentes y se buscó el conocimiento y la comprensión de los datos, así como hacer perceptibles esas concepciones de infancia, sin prejuzgar lo que se fue encontrando. En este sentido, Taylor y Bogdan (1987) sostienen que esta investigación de tipo cualitativa produce datos descriptivos a partir de las palabras de las personas, habladas o escritas, por lo cual el/la investigador/a desde dicho enfoque estudia a las personas en el contexto en el cual están inmersas.

De este modo, se entiende que la realidad socio-educativa no se configura sólo por conceptos e ideas, sino que se estructura a partir de cuestiones que tienen que ver con elementos de la teoría social, como las fuerzas históricas y las condiciones económicas y materiales, que son verdaderos componentes del conocimiento (Gurdián Fernández, 2007). Está focalizado en la necesidad de comprender el sentido de la acción social desde la perspectiva de los participantes y en el contexto que se desarrolla (Vasilachis, 2006). En esta línea, la presente investigación abarca el estudio, uso y recolección de distintos materiales empíricos que describieron los momentos habituales y/o problemáticos, así como los significados que les otorgan las estudiantes a los mismos.

5. 3. Las características de la investigación cualitativa

La investigación cualitativa posee diversas características y particularidades que de acuerdo a sus múltiples enfoques y tradiciones la distinguen de otros tipos de investigaciones. Mason (1996, citado en Vasilachis, 2006) señala que no hay una sola forma legítima de hacer investigación cualitativa. Las distintas tradiciones intelectuales y disciplinarias, así como los presupuestos filosóficos, métodos y prácticas, generan diversas concepciones sobre la realidad de cómo conocerla, y hasta qué punto conocerla. En este sentido, no se ofrece una única visión o absoluta en este campo de estudio.

Teniendo en cuenta a Patton, “la investigación cualitativa no constituye un enfoque monolítico, sino un gran y variado mosaico de perspectivas, por lo cual, existen distintas formas de investigación cualitativa con diferentes matices” (2002, citado en Vasilachis, 2006, p.30). En este sentido, Creswell considera que “la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas –la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos– que

examina un problema humano o social” (1997, citado en Vasilachis, 2006, p.24). De acuerdo con lo expresado, el/la investigador/a construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de las/os informantes y busca conducir el estudio en situaciones naturales, lo que significa que intenta comprender los fenómenos en un ambiente real y cotidiano.

Por lo tanto, es importante considerar que en la investigación cualitativa se examinan diferentes tipos de problemáticas humanas y sociales. Para Marshall y Rossman el proceso de investigación cualitativa supone:

- a) la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio,
- b) la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos y c) la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes, como descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios (1999, citado en Vasilachis, 2006, p.26).

A continuación, se señalan algunas de las características de la investigación cualitativa que se consideran importantes, debido a que contribuyen a la comprensión de los rasgos que marcan las peculiaridades que las diferencian de otro tipo de indagación. Siguiendo los criterios de Grinnell (1997, citado en Sampieri, 2006) se exponen algunas de sus características más relevantes:

- El/la investigador/a plantea un problema, utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir, aunque sus planteos no son definidos en el enfoque cuantitativo. El proceso de indagación es flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. El/a investigador/a va a afinar sus preguntas de investigación en este proceso. Es por ello, que en la mayoría de los estudios cualitativos no se prueban hipótesis, sino que se generan durante dicho proceso.

- Las investigaciones cualitativas se fundamentan más en un proceso inductivo: explorar y describir y luego generar perspectivas teóricas, que con frecuencia se denomina teoría fundamentada (Esterberg, 2002). Es decir, va de lo particular a lo general, por ejemplo, entrevista varias personas, analiza los datos, saca conclusiones y llega de ese modo a una perspectiva más general.

- La obtención de los datos se produce de una forma no estandarizada, no estructurada: entrevistas abiertas; revisión de documentos; registro de historias de vida; interacción e introspección con personas, grupos o comunidades, la cual consiste en obtener las perspectivas

y puntos de vista de las/os participantes, aspectos subjetivos, tales como las emociones y experiencias. Recaba datos a partir de preguntas generales y abiertas, del lenguaje verbal, escrito o mediante sus observaciones, de modo que reconoce sus tendencias personales y subjetivas; por ello describe situaciones, personas, eventos y las manifestaciones, con una descripción detallada. El/la investigador/a se introduce en las experiencias individuales de los participantes, construye el conocimiento y es consciente de que está involucrado en el fenómeno estudiado.

- Dentro de este enfoque existe una variedad de concepciones y de interpretaciones, que tienen en común el concepto de patrón cultural. Esta noción, propuesta por Colby (1996), hace referencia a la forma en que las personas de una determinada cultura o grupo social comparten, crean y transmiten significados, creencias, valores, normas y prácticas que moldean su forma de vida y su modo de interactuar con el entorno.

La investigación cualitativa es: interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva, hace al mundo visible, a través de un conjunto de prácticas interpretativas que intenta encontrar sentido a los fenómenos, con observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos, de una forma natural, debido a que estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambiente.

Por su parte, Flick (1998) realiza una enumeración más abarcativa de ocho perspectivas y escuelas, las cuales se encuentran dentro de la investigación cualitativa y son las siguientes: la teoría fundamentada; la etnometodología y el análisis de la conversación, del discurso y de género; el análisis narrativo; la hermenéutica objetiva y la sociología del conocimiento hermenéutica; la fenomenología y el análisis de pequeños mundos de la vida; la etnografía; los estudios culturales; y por último los estudios de género. Para el autor, la investigación cualitativa se halla en proceso continuo de actualización con la aparición de nuevos enfoques y métodos. Afirma que este tipo de investigación no está basada en un concepto teórico y metodológico unificado, sino que sus enfoques teóricos son diversos y sus métodos son los que caracterizan los debates y la práctica de la investigación cualitativa. “Esta variedad de enfoques diferentes derivan de líneas evolutivas distintas en la historia de la investigación cualitativa, que evolucionaron parcialmente en paralelo y parcialmente de manera secuencial” (Flick, 1998, p.20).

En este sentido, el autor delimita cuatro rasgos fundamentales del enfoque de esta investigación:

- a) La adecuación de métodos y teorías, ya que el objetivo de la investigación no es verificar teorías conocidas sino desarrollar teorías fundamentadas. Asimismo, Flick afirma que la meta de la investigación y su desarrollo se basan

en el origen de los resultados, es decir, en la información obtenida directamente del campo de estudio. La calidad y validez de los hallazgos dependen del material empírico recopilado y de la elección adecuada de los métodos utilizados, los cuales deben estar en consonancia con el objeto de estudio y las características del sujeto investigado.

- b) La perspectiva de las/os participantes y su diversidad suelen variar debido a diferentes visiones subjetivas y a los disímiles conocimientos sociales con los que se vinculan. La flexibilidad es una característica esencial de este enfoque, tanto por parte de el/la investigador/a como del propio proceso de investigación. Se valora la apertura para adaptarse y responder a las distintas situaciones y contextos que puedan surgir durante el estudio.
- c) Las reflexiones de el/la investigador/a; acerca de sus observaciones e impresiones del campo son documentadas en diarios y protocolos para transformarse luego en datos y formar parte de la interpretación. “Las subjetividades del investigador y de los actores implicados son parte del proceso de investigación” (Flick,1998, p.5).

A las características planteadas, se agregan también la forma en que Taylor y Bogdan (1987) caracterizan a la metodología cualitativa;

- es subjetiva debido a que analiza datos llamados subjetivos;
- tiene que ver con la experiencia y la manera como los sujetos conceptualizan su visión de sí mismos y del mundo que los rodea;
- es holística porque intenta una visión integral de los fenómenos que investiga;
- es inductiva, ya que parte de la consideración de un hecho determinado y a partir de allí intenta establecer regularidades, aunque renuncia a obtener generalizaciones que impliquen la transferencia de resultados.

Los investigadores que adoptan esta metodología son sensibles a los posibles efectos que ellos puedan ocasionar sobre los sujetos participantes de la investigación. Aunque no se pueden eliminar esos efectos, el investigador trata de reducirlos al mínimo.

5. 4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

A continuación, se describen las características de las técnicas que se utilizaron para recoger la información y los modos como se llevó a cabo:

- La narrativa biográfica de las residentes

- Las entrevistas semiestructuradas
- Las entrevistas focales

Narraciones biográficas: a través de esta metodología se pudo recuperar la voz de las protagonistas en primera persona, así como aquellas apreciaciones, intereses y circunstancias que desde su perspectiva han influido significativamente en ser quienes son y en actuar como lo hacen. La indagación biográfica sirve para hacer explícitos los procesos de socialización, los principales apoyos de su identidad, los impactos que recibe y percibe, los incidentes críticos en su historia, la evolución de sus demandas y expectativas, así como los factores que condicionan su actitud hacia la vida y hacia el futuro (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). En este sentido, se entiende a la narrativa como una reconstrucción de la experiencia que mediante un proceso reflexivo se da significado a lo vivido, y teniendo en cuenta que la narrativa se puede utilizar como fenómeno que se investiga y cómo método de la investigación, como lo señala Bolívar *et al* (2001) se incluye: la autobiografía, la biografía, historias de vida, diarios y toda aquella expresión oral o escrita que utiliza la experiencia personal. La autobiografía o relato de vida corresponde a la narración escrita u oral que el propio protagonista realiza de su propia vida.

De este mismo modo, Bruner (1997) destaca el valor de las narrativas y afirma que es uno de los modos básicos de representación. Cuando relatamos aspectos de nuestra propia vida, solemos hacerlo como vehículo para tomar distancia de los hechos, y convertir nuestra experiencia en objeto de investigación. Para este autor, la narrativa permite entender la vida como un texto que nos contamos a nosotros mismos o a otras/os. De esta forma, estas narrativas son significativas para quienes las producen y al contar acerca de lo que se hizo, puede tener en sí mismo un componente formador o reflexivo al sacar a la luz lo vivido, alejar al protagonista de la situación experimentada, percibirla como distinta, dar cuenta ante otras/os de lo que hizo y cómo lo hizo y profundizar sobre los conocimientos que brindan. Caporossi (2009) sostiene que, a través de las narrativas, en la/el narradora/o se dan procesos de identificación y de construcción de la subjetividad, en tanto se narra en una red de interacciones.

En esta investigación se categorizaron sus relatos según los objetivos propuestos, para realizar el análisis de los datos que otorgaron las narrativas, de modo que posibilitó realizar un estudio de la información procesada con una mayor profundidad y así se buscó comprender la realidad tal y como la viven las alumnas, con la diversidad de concepciones, perspectivas, sentidos y significados, entre otros aspectos subjetivos.

Entrevistas semiestructuradas: apuntaron a indagar en sus relatos y reflexiones las concepciones de infancia que las residentes poseen: de las experiencias durante sus trayectorias como alumnas en el Nivel Inicial, en la formación del profesorado, en sus prácticas docentes y residencias en los jardines de infantes. Corbin y Strauss (1990) consideran a la entrevista semiestructurada como uno de los componentes más importantes de la investigación cualitativa, dado que los datos y sus fuentes son fundamentales y relevantes para arribar a procedimientos analíticos e interpretativos que llevan a los resultados o teorías y al informe escrito. Asimismo, Benadiba y Plotinsky, refieren entrevista como:

Una conversación sistematizada que tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente. Es una situación en la que, por medio del lenguaje, el entrevistado cuenta sus historias y el entrevistador pregunta acerca de sucesos, situaciones (2001, citados en Sautu, 2005, p.48).

Las entrevistas de esta investigación se realizaron mediante una conversación semidirigida que permitió aprovechar el encuentro con los integrantes de la población estudiada, la que se realizó a través de intercambios dialógicos, procurando una comunicación flexible, fluida, dinámica y personal con cada una de las estudiantes. De este modo, se encauzó hacia temas y propósitos específicos, en búsqueda de opiniones y/o valoraciones relevantes para dicho propósito.

Es decir, con las entrevistas se tuvo como intencionalidad principal el hecho de penetrar en sus vidas, comprender las percepciones, valoraciones y apreciaciones significativas o relevantes de las estudiantes. En este sentido, Bolívar, et al. consideran importante que las preguntas sean abiertas, que no impliquen ser contestadas, por sí o por no, además de evitar “aquellas que sean en exceso generales o vagas” (1999, p.166) o sea, que posibiliten profundizar, pero a la vez que se tenga en cuenta que las guías de preguntas planificadas puedan ser adaptadas a la situación. Este tipo de entrevistas requirió de un ejercicio, debió ser pensado previamente, porque el encuentro y la interacción con las estudiantes demandó estar atenta a la escucha y dispuesta a abrirse a la voz de cada una de las participantes entrevistadas.

En las etapas iniciales de la investigación, se llevaron a cabo entrevistas individuales con cada grupo participante. Durante estas entrevistas, se procuró obtener información mediante preguntas abiertas que permitieran una exploración en profundidad, evitando formular preguntas excesivamente generales, tal como sugieren los autores. Se preguntó sobre

aspectos relevantes que se consideraron necesarios, de acuerdo a los objetivos planteados en esta investigación. Es decir, se mantuvo un alto grado de atención en las respuestas de las entrevistadas, para poder interrelacionar los temas y establecer dichas conexiones. Luego del desarrollo de cada entrevista, se procedió a desgrabar y se analizó las secuencias de preguntas y respuestas, para reorientar en próximas entrevistas a otras residentes. Asimismo, se realizó un análisis de la información obtenida en las distintas entrevistas, con el objetivo de diseñar el próximo encuentro que consistió en una entrevista focal. Se profundizó en la información recogida, tomando focos de interés sobre aspectos o contenidos que no habían quedado difusos o que se consideraban significativos para poder seguir indagando. Valles (1999) sostiene que el guión de entrevista incluye los temas y los subtemas a indagar, siguiendo los objetivos de la investigación, sin formular textualmente preguntas ni sugerir respuestas.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para el análisis posterior, de este modo, se buscó comprender las perspectivas que los propios actores tienen respecto de sus experiencias vitales o situaciones, expresadas en sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1992). Según dichos autores, lo importante no es el número de entrevistados, sino el potencial de cada caso para ayudar en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre lo que se está investigando.

Entrevista grupo focal: en esta investigación el grupo focal fue la última instancia de recolección de datos, luego de las narrativas y las entrevistas individuales de los dos grupos de alumnas, en la cual se sostuvo un diálogo colaborativo y se abrió un espacio para la reflexión de todas las participantes. Esta técnica sirvió para analizar con más profundidad la información obtenida o explorar algunos aspectos que no fueron lo suficientemente desarrollados en las entrevistas individuales. Taylor y Bogdan (1992) sostienen que en este tipo de entrevista el/la investigador/a aplica un enfoque no directivo, que probablemente nunca obtenga la comprensión honda que se obtiene a través de la entrevista persona a persona. Aunque, según como lo plantea Gurdían Fernández (2007), un aspecto muy relevante que brindan las entrevistas grupales es que muchas veces sucede que los comentarios realizados por las personas del grupo, se influyen entre sí y la interacción se transforma en un tejido que se entreteje al obtener diversos puntos de vista y esto resulta favorable. A su vez, resulta necesario tener ciertos cuidados, dado que a veces la presencia del grupo puede convertirse en una limitación, debido a que algunas participantes se podrían sentir coartadas por la presencia de otras/os o por la dominancia de algunas de sus miembros. Es por ello que Morgan y Krueger (1993, citado en Gurdían Fernández, 2007) subrayan las desventajas de la entrevista grupal, debido a que las/os participantes pueden influir y conducir a la conversación por otros rumbos,

lo que implica desvirtuar el objetivo principal de la entrevista y de discusión. En este sentido, se consideró lo que sostienen estos autores y se procuró prestar atención a estas posibles dificultades que se pueden presentar para poder solucionarlas a tiempo.

Según lo dicho, se consideraron estos aportes durante el desarrollo de la entrevista grupal y se tuvieron presente los posibles obstáculos que podían surgir en su devenir, pero sobre todo se intentó potenciar las ventajas para ampliar la información, indagar, comprender, repreguntar sobre distintas apreciaciones y percepciones y explorar así el discurso social, vale decir cuáles son las concepciones de infancia del grupo de alumnas, en tanto que este tipo de dinámica posibilitó el surgimiento de otros datos que aportaron a la comprensión del objeto de estudio. Esta entrevista se elaboró con un guión previamente diseñado con preguntas abiertas que contenían los temas que se deseaba ampliar a partir de los previamente desarrollados en las narrativas y en las entrevistas individuales, en orden a responder a los objetivos de este estudio. De esta manera, se intentó garantizar que no quedaran temas importantes sin tratar. Las reuniones fueron grabadas y transcritas en forma literal, lo que resultó de gran valor para el posterior análisis y la interpretación.

5. 5. La validación de los datos. De la triangulación a la cristalización

La tarea principal del científico consiste en producir nuevos conocimientos sobre la realidad. Al ser el conocimiento una de las grandes preocupaciones de la humanidad de todos los tiempos, las/os investigadores/as se abocan a tratar de responder en qué consiste el acto de conocer y si es posible realmente conocer, qué tan confiable es el conocimiento que se caracteriza como científico. Sautu sostiene que los/las investigadores/as deben construir evidencias empíricas, para responder a los objetivos de investigación utilizando métodos que dependen del enfoque teórico elegido. Los distintos matices lo darán las diferentes concepciones teóricas y metodológicas, sin embargo, “comparten el *ethos* de la investigación científica: producir conocimientos válidos (...) que realice un aporte al conocimiento en el área y la teoría respectiva y que sea a la vez criticable y modificable” (2005, p. 39).

En este sentido, las ciencias sociales desde sus orígenes intentaron legitimar sus criterios internos de científicidad, para garantizar que los conocimientos que se generen sean científicamente válidos y confiables, teniendo en cuenta que dichos criterios de validez han sido siempre una preocupación en la investigación cualitativa.

En la actualidad se discute el concepto de triangulación de datos, en el marco de la construcción social del conocimiento. Este criterio de validez tradicional fue cuestionado y

reformulado, por varias/os investigadores/as. Denzin y Lincoln (2015) lo fundamentan poniendo el foco en la interpretación. Es decir, valoran la triangulación en la investigación planteada de forma tradicional, en la cual un/a investigador/a utiliza diferentes métodos, ya sea entrevistas, documentos, entre otros, con el objetivo de validar los resultados en un objeto que pueda triangular. No obstante, Denzin y Lincoln introducen el término “cristalización” en el proceso de validación de los datos en la investigación cualitativa, debido que el cristal es una muestra simultánea de realidades múltiples que se refractan, por este motivo la triangulación de los datos en este tipo de investigación es cuestionada por las corrientes posmodernas, debido a que es una técnica que analiza la información obtenida de forma lineal y con cierta rigidez, que busca combinar prácticas metodológicamente múltiples, materiales empíricos y perspectivas, para contrastar visiones o enfoques y así alcanzar una mayor validez y confiabilidad. En este mismo sentido, Richardson, propone no triangular sino cristalizar, al considerar que:

(...) el imaginario central para la validez de los textos posmodernista no sea el triángulo: objeto rígido, fijo, bidimensional. En cambio, el imaginario central es el cristal, que combina simetría y sustancia con una infinita variedad de formas, sustancias, transmutaciones, multidimensionalidades y ángulos de enfoque. (...). Los cristales son prismas que reflejan externalidades y refractan dentro de sí mismos, creando diferentes colores, diseños y matrices que zarpan en diferentes direcciones. Lo que vemos depende de nuestro ángulo de reposo (...). En los textos de género mixto posmodernistas, nos hemos desplazado desde la geometría plana a la teoría de la luz, donde la luz puede ser tanto ondas como partículas. (2017, p.135).

La idea de considerar las características del cristal como figura metafórica para la validación de datos resulta de gran ayuda para el/la investigador/a, porque debido a sus propiedades posibilita apreciar las perspectivas de los procesos que se producen dentro de una investigación, en el análisis, la comprensión e interpretación de la información. De esta forma se buscó analizar los datos desde distintas miradas para interpretarla a la luz de los marcos teóricos. La vida social es un entramado complejo y cambiante que está influenciado por múltiples circunstancias y problemáticas. Richardson expresa que en el proceso de cristalización de la realidad, no existe una única forma correcta de interpretar un acontecimiento. En cambio, cada vez que se analiza un hecho, se pueden observar diferentes puntos de vista, como si cada luz, brillo o destello que el cristal refleja fuera una de las posibles

interpretaciones. Esto resalta la diversidad y riqueza de perspectivas que pueden surgir al intentar comprender la complejidad de la realidad social, y cómo cada persona o investigador puede ofrecer una visión única y valiosa de los fenómenos sociales.

En esta investigación de enfoque interpretativo, se recopiló información de los relatos de las estudiantes en diferentes momentos, como las narrativas biográficas, las entrevistas individuales y las entrevistas grupales. Estos distintos enfoques y momentos permitieron examinar la información desde diversas perspectivas y posiciones, lo que facilitó la comprensión, interpretación y atribución de significados a los hechos narrados.

5. 6. Población y entrada al campo de la investigación

Este estudio se realizó en función de los objetivos y las preguntas de investigación planteadas, basado en el paradigma cualitativo y con un enfoque metodológico interpretativo, que otorga principal relevancia a la información emergente de la empiria, es decir que se busca comprender e interpretar el objeto de investigación desde la perspectiva de las participantes, a través de sus relatos, de sus experiencias, sus opiniones, en diálogo con los aportes de lo que se conoce sobre el tema.

Los procedimientos del trabajo de campo para la obtención de los datos se efectuaron durante dos años. Se propuso para la recolección de la información una organización en distintos momentos, siempre teniendo presente “que las fases previas siguen operando simultáneamente a lo largo del análisis” (Vasilachis, 2006, p. 156).

La información se obtuvo en dos etapas, llevadas a cabo en el período 2020 - 2021, vale decir en tiempos de la pandemia por COVID-19. Entre las cuestiones centrales que se tuvieron en cuenta en el momento de organizar dicha información, fue ordenar los datos recurrentes a partir del análisis que fue surgiendo y de acuerdo a la necesidad de responder a los objetivos de la investigación. Así se pudo sistematizar y organizar las voces de las alumnas obtenidas de las narrativas biográficas, las entrevistas individuales y focales. Rockwell sostiene que el trabajo de análisis de la información implica “una larga secuencia en la que se alternan lectura y escritura, relectura y reescritura” (2009, p. 68), se vuelve siempre a los registros del trabajo de campo y las nuevas lecturas posibilitan nuevas observaciones para dialogar con los campos conceptuales.

El orden por el que se optó, fue iniciar el recorrido de la investigación de cada año, con la utilización de una consigna para que cada alumna realice una narrativa biográfica. Luego se siguió con las entrevistas individuales semiestructuradas y, finalmente, con una entrevista

grupal, cuya finalidad fue enriquecer los datos obtenidos con anterioridad y favorecer una mejor interpretación a través de la interacción de las estudiantes. Con la investigación cualitativa se buscó “obtener datos (...) interesan los conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva” (Sampieri, 2014, p. 396).

En el siguiente cuadro se presentan los tiempos en los que se llevaron a cabo la recolección de información en el trabajo de campo, la interpretación de datos y la redacción de la tesis.

Mayo 2020	Presentación de la investigación a las alumnas residentes de la materia “Práctica Docente IV: residencia” y entrega del primer instrumento (consigna de la narrativa autobiográfica).
Junio 2020	Las alumnas residentes realizan la entrega de las narrativas.
Septiembre – octubre- noviembre 2020	Contacto individual con cada una de las entrevistadas, para fijar fecha y horario de las entrevistas. Se administran las entrevistas y se realiza la desgrabación para empezar a analizar la información recogida.
Diciembre (primera semana 2020)	Se realiza la entrevista focal con las alumnas. Acordando previamente día y horario para su concreción.
Febrero 2021	Desgrabación final de las entrevistas.
Marzo y abril 2021	Primer proceso de análisis del primer grupo de estudiantes, se llevó a cabo la revisión y análisis de las narrativas y entrevistas recopiladas. Se examinaron detalladamente los datos obtenidos para identificar temáticas recurrentes y puntos clave relacionados con las concepciones de infancia de las estudiantes

	Planificación y programación para la entrega de la consigna de las narrativas y las reuniones para realizar las entrevistas con el segundo grupo de estudiantes
de junio 2021	Presentación de la investigación a las alumnas residentes de la materia “Práctica Docente IV: residencia” y entrega del primer instrumento (consigna de la narrativa autobiográfica).
Julio 2021	El segundo grupo de estudiantes realizan la entrega de sus narrativas.
Agosto-septiembre-octubre 2021	<p>Contacto individual con cada una de las entrevistadas, se fija previamente fecha y horario y se concretan las mismas.</p> <p>Se realiza la desgrabación a medida que se concluye cada entrevista, con el objetivo de analizar y comparar con la información ya obtenida y revisar posibles aspectos para indagar y/o profundizar en la entrevista focal.</p>
Diciembre 2021 (primera semana)	Se realiza la entrevista focal con las alumnas. Acordando previamente día y horario para concretar la misma.
Febrero 2022	Desgrabación final de todas las entrevistas e inicio del análisis e interpretación integral de las entrevistas de 2020 y 2021.
Marzo 2022-noviembre 2023	<p>Análisis e interpretación de los resultados obtenidos en esta etapa del estudio, contrastando con los hallazgos del primer grupo de estudiantes y buscando comprender de manera más amplia las concepciones de infancia que sostienen las estudiantes del Profesorado de Educación Inicial.</p> <p>Elaboración y redacción de la tesis</p> <p>Durante el proceso de investigación, se llevaron a cabo diversas reuniones con el director de tesis para realizar la lectura, revisión y correcciones del trabajo de escritura de la tesis.</p>

Cuadro 1. Fases de la investigación y redacción de la tesis

Como se observa en el cuadro precedente, el trabajo de campo se llevó a cabo con una muestra de dos grupos de alumnas. La primera etapa de la investigación se realizó con una muestra de trece estudiantes que accedieron a ser parte de la investigación, de las veintitrés que cursaron la Práctica de Residencia en 2020. De las trece que estuvieron dispuestas a participar, siete realizaron relatos narrativos de su paso por el jardín de infantes, siete fueron entrevistadas en forma individual y seis participaron de la entrevista de manera grupal. Las que no participaron en algunos de estos instrumentos, se debió en general a la falta de tiempo, no poder coordinar tiempos de estudio, residencia y trabajo, enfermedad o atención de familiares.

Una segunda etapa de recolección de datos se realizó en el año 2021. De nueve estudiantes que cursaron la materia, ocho de ellas aceptaron participar de la investigación. De ellas, siete realizaron su relato narrativo, ocho la entrevista individual y siete participaron de la entrevista focal. A continuación, se sintetizan los datos en el siguiente cuadro:

Participantes	Año 2020	Año 2021
Estudiantes dispuestas a participar	13	8
Narrativas bibliográficas	7	7
Entrevistas individuales	7	8
Entrevistas focales	6	7

Cuadro 2. Estudiantes que participaron en la investigación 2020-2021

Previamente al inicio de la investigación, se llevó a cabo una explicación detallada a las alumnas acerca del objetivo de la tesis y el tema que se iba a investigar. Asimismo, se abordaron cuestiones éticas relevantes, incluyendo el acuerdo sobre el anonimato de las participantes. Se informó a las alumnas sobre los instrumentos que se utilizarían para indagar y se comunicó claramente que la investigación era externa a la materia Práctica IV, desarrollándose fuera del horario de cursada. La participación de las alumnas estuvo supeditada al interés de ellas en formar parte de la investigación, considerando sus tiempos de cursada, horarios laborales y otras situaciones particulares.

La vigilancia epistemológica fue considerada como una responsabilidad constante, asegurándose de explicar a las alumnas los objetivos y métodos de la investigación, y ofreciendo información transparente sobre el proceso y uso de los datos recabados. La

importancia de respetar las opiniones de las alumnas se reflejó en la invitación voluntaria a participar en el estudio, garantizando así su autonomía y consentimiento.

La utilización de la información recopilada se gestionó cuidadosamente, preservando la confidencialidad y reserva de las respuestas brindadas por las participantes. Este enfoque ético y reflexivo contribuyó a una indagación respetuosa y rigurosa sobre las concepciones de infancia de las alumnas residentes, sin prejuzgar ni limitar los diferentes puntos de vista y significados que emergieron del estudio.

Cabe aclarar, que todas las entrevistas fueron realizadas de forma virtual, a través de videollamada (Google Meet) debido a la situación de la pandemia por Covid-19 en el año 2020 y en el primer cuatrimestre del año 2021. Luego, en el segundo cuatrimestre de 2021 se siguió con la misma modalidad, dado que se facilitaban los encuentros, las grabaciones y se evaluó que a través de este medio se podían visualizar e interpretar también las actitudes, expresiones y gestos.

Con los datos obtenidos de cada uno de los instrumentos utilizados y la trama de relaciones intersubjetivas que brindaron las alumnas, se pudo obtener nuevos aportes que se sumaron a los ya obtenidos; perspectivas, opiniones que posibilitaron un mayor análisis y validaron la información anterior, permitiendo interpretaciones y aclaraciones valiosas, sustanciosas e interesantes a través del proceso de cristalización.

El análisis del material se estructuró en tres categorías principales, las cuales se derivaron de las preguntas de investigación planteadas al inicio de esta tesis. A su vez, las nueve subcategorías se construyeron de manera inductiva que emergieron a partir de las voces de las estudiantes. Es decir, con la información recabada de las participantes de cada año se organizaron las distintas subcategorías teniendo en cuenta sus voces, opiniones, apreciaciones y reflexiones.

Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, sostienen:

Para que el proceso de saturación sea completo tenemos, pues, que movernos de una historia de vida a otra, intentando diversificar lo más posible los casos observados hasta ver que ciertos hechos y elementos aparecen con regularidad y no se deben ya a características personales azarosas o a decisiones individuales, sino más bien a determinados rasgos socioestructurales y culturales del grupo estudiado (2001, p.38).

En este sentido, se observó que se había llegado a un proceso de saturación con la información obtenida del periodo 2020-2021, debido a que continuar con las entrevistas

conducía a repeticiones, porque de las mismas no surgía nueva información que fuera significativa. De este modo, se pudo comprender e interpretar las concepciones de infancia de las residentes del Profesorado en Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur de la ciudad de Bahía Blanca.

Consideraciones finales

En este capítulo se abordaron varios temas. En principio, se introdujeron las características principales y distintivas de la investigación cualitativa desde los aportes de distintas/os autores/as. Luego, se realizaron consideraciones acerca de la implicación de el/la investigador/a como un elemento fundamental en la investigación cualitativa y debido a la relevancia que en este estudio adquiere por mi doble rol como investigadora y docente y mi relación con la población participante en el presente estudio.

Asimismo, se hizo referencia a los criterios de validez que involucra esta investigación, así como los distintos instrumentos implementados y analizados desde la perspectiva de la cristalización, que posibilitó validar y apreciar el entramado de procesos que intervienen. Finalmente se enuncian los tiempos de entrada al trabajo de campo, realizado en dos etapas, para la obtención de información y culminar con la construcción de las categorías y subcategorías que se plantearon en esta investigación y se desarrollan en el próximo capítulo.

CAPÍTULO 6: ANÁLISIS Y HALLAZGOS

Introducción

En este capítulo se da voz a las participantes de la investigación²⁰, entrelazando con la propia y el marco conceptual del presente estudio. Desde el enfoque interpretativo, se busca habilitar un análisis sistemático y comprender e interpretar las concepciones de infancia de las estudiantes. Esta investigación no se limita a analizar una situación desde diferentes perspectivas y teorías, sino que busca aportar reflexiones que enriquezcan la comprensión de las infancias en el proceso de formación de las estudiantes y de sus prácticas o residencia en el contexto educativo.

En este proceso de análisis, reflexión, descubrimientos y construcción de categorías y subcategorías, se consideró importante referirse a “las infancias” en plural para abarcar la diversidad de situaciones y experiencias que experimentan las/os niñas/os.

La construcción de las categorías y subcategorías expuestas en el capítulo anterior sirvieron de andamiaje para buscar respuestas a los interrogantes que interpelaron esta investigación: ¿Cómo se manifiesta la concepción de infancia en las alumnas del Profesorado de Educación Inicial en sus prácticas de residencia en los jardines de infantes? ¿Qué incidencia tuvo la institución formadora en la construcción de las concepciones de infancia? ¿Qué procesos reflexivos llevaron a cabo las alumnas sobre las concepciones de infancia a lo largo de su formación inicial? ¿Qué marcas de la biografía escolar incidieron en sus concepciones de infancia?

6. 1. Categorías y subcategorías de análisis

A continuación, se presenta un cuadro de las distintas categorías y subcategorías emergentes a partir del análisis de las narrativas y entrevistas de ambos grupos de estudiantes. Seguidamente, se procede al desarrollo del análisis, siguiendo el enfoque interpretativo que busca comprender las concepciones de infancia que sostienen las estudiantes del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur.

²⁰ En este estudio, para resguardar el anonimato de las estudiantes que participaron en la investigación, se utilizaron siglas para referirse a ellas. En el primer grupo de estudiantes (2020), las siglas empleadas fueron: A1, E1, F1, F2, F3, L1, M1, M2, M3, S1, S2, Y1; mientras que, en el segundo grupo de estudiante (2021), se utilizaron las siglas: A2, A3, C1, D1, E2, M3, M4, M5, V1. Cada vez que se menciona a una estudiante en el texto, se hará referencia a ella mediante la sigla correspondiente para mantener la confidencialidad y privacidad de las participantes.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍA
1. Las infancias vividas por las propias residentes	<ul style="list-style-type: none"> ● Infancias cuidadas ● Infancias que forman ● Infancias que transforman
2. Las infancias estudiadas durante la formación universitaria	<ul style="list-style-type: none"> ● Infancias en plural ● Infancias y sus derechos ● Infancias y formas de enseñar
3. Las infancias en el contexto de las prácticas docentes	<ul style="list-style-type: none"> ● Infancias y el vínculo pedagógico. ● Infancias valoradas ● Infancias y sus concepciones durante las prácticas

Cuadro 3. Categorías y subcategorías

6. 2. Las infancias vividas por las propias residentes

Con el análisis de las narrativas y entrevistas semiestructuradas basadas en la vida de las residentes, se apunta a conocer y comprender los recuerdos, las experiencias, situaciones significativas y las marcas de la biografía escolar que incidieron en sus concepciones de infancias durante su trayectoria por el Nivel Inicial. En este sentido, Alliaud (2002) define a la biografía escolar como un conjunto de experiencias vividas, apreciaciones y representaciones durante la etapa escolar que remiten a todo lo que se vivió, se experimentó en esa etapa y que adquiere significación para el sujeto. De este modo, las propias biografías de los pasos de las alumnas por el Nivel Inicial, posibilitaron que recuperaran los recorridos educativos y las diversas escenas de enseñanza y aprendizaje, al tiempo que pudieran reconstruir su historia lo más cercana posible, que dejaron huellas y que conservan en sus memorias.

Filloux plantea que la formación de los docentes implica un cierto nivel de análisis de lo subjetivo inconsciente. Por ello, sostiene que la posición misma de enseñanza induce a la necesidad de regresar a la infancia. “Hay necesariamente una relación con la infancia en la posición de un sujeto docente” (1995, p. 43). Es importante, sostiene el autor, hacer un retorno sobre la propia infancia, sobre sí misma/o. De esta manera, los distintos instrumentos utilizados

apuntaron a que las entrevistadas tomaran conciencia de esta relación con sus infancias, que ocurrió con ellas, cómo la transcurrieron y cómo viven en situación de residencia su relación con los sujetos concretos (niñas/os).

En la propuesta de narrativas las residentes pudieron pensarse y expresarse a través de la escritura o de manera oral acerca de los procesos vivenciales y avanzar en la incorporación de distintos niveles de reflexividad sobre sus propias experiencias y sentimientos, lo que permitió también reconstruir las acciones, historizar las vivencias, armar itinerarios en forma retrospectiva y reencontrarse con los sucesos biográficos que fueron marcando sus propios recorridos.

A continuación, a través de las subcategorías construidas con los relatos de las estudiantes, se presentan algunos hallazgos sobre las concepciones de infancia que manifestaron las mismas; desde sus propias vivencias como niñas, el sentido de sus acciones, los eventos vividos, las influencias que tuvieron sus instituciones educativas y sus docentes, así como el sentido y las valoraciones que les atribuyen a sus experiencias. (Figura 1)

6.2.1. Infancias cuidadas

Con las biografías escolares de las alumnas se pudieron analizar varios aspectos relacionados con su experiencia: los acontecimientos claves, las distintas situaciones que creyeron relevantes, que entraron en escena y sus influencias. Asimismo, se pudo interpretar las concepciones con respecto a las infancias, cómo lo exteriorizaron y cómo se contrastaron los acontecimientos pasados con los presentes; es decir, cómo construyen sus biografías y la reconstruyen a partir de sus narrativas. Caporossi manifiesta que luego de su lectura realizada por las/os distintas/os autores/as sobre narrativas de trayectorias escolares, pudo observar que la escuela enseña, aunque no tanto por sus contenidos curriculares implementados, sino mediante la transmisión que tienen que ver con las formas de: “cómo actuar, cómo aprender, cómo enseñar (...) de ser de la docente, de habitar y de actuar en el espacio escolar, es algo que se vive y también se sufre, se padece y a veces se disfruta” (2009, p.114). En este sentido, cada una de las estudiantes expresaron con diferentes matices, sentimientos, imágenes y percepciones, algunas lo manifestaron en forma positiva y otras con un cierto malestar.

Cabe señalar que las experiencias de las alumnas en las instituciones educativas son significativas por el impacto y las huellas que imprimen en tanto definen, expresan y posicionan a los sujetos a partir de las formas de percibir lo vivido y ligadas indefectiblemente a sus concepciones y creencias. En ese trayecto las alumnas en formación, son portadores de modelos, concepciones y representaciones acerca de los procesos escolares, las escuelas, las

formas de ser docentes, de concebir a las/os niñas/os, generando de este modo una cultura o formato como plantea Alliaud, las cuales remiten a marcas, que producen las experiencias vividas. “(...) es todo lo que los docentes aprendieron en la misma institución (escolar) a la que regresan o de la que nunca se han ido, aunque estén posicionados ahora en el lugar del que le toca enseñar” (2004, p.1).

En los siguientes relatos narrados por un grupo de alumnas se puede observar que las mismas se refieren a una infancia cuidada, respetada y cargada de afecto, desde estos sentimientos retornan a tiempos y espacios en los cuales se ponen en juego saberes, recuerdos, pero también una serie de concepciones a lo que respecta a ser infante y que valoran desde sus vivencias. En el testimonio de una de las estudiantes, menciona a la “señorita XX” y resalta su carisma, dedicación y amor con el que las trataba, transmitiendo mucha seguridad (C1). Una estudiante también relata su experiencia en el jardín de infantes “en sala de tres me cambie de institución a mitad de año (...) me acuerdo de la docente de la sala cuando nos enseñaba y dado que yo era nueva, estaba muy atenta, me cuidaba y era muy cariñosa conmigo” (M4).

Asimismo, otra estudiante también recuerda a sus docentes por esas mismas cualidades y actitudes, expresando: “me gustaría ser como XX, que fue mi maestra de jardín; ella me marcó, la amaba y la amo hasta el día de hoy porque era buena, cariñosa, nos escuchaba y nos contenía mientras enseñaba” (F2).

En estos relatos se pueden observar aspectos que remiten al afecto con que recuerdan a sus docentes por sus buenos tratos y el espacio seguro que brindaban cuando enseñaban. Este tipo de vinculaciones con las infancias, caracterizada por el afecto y el respeto, dan cuenta de la memoria de la experiencia de ser cuidadas. Enseñar a niñas/os en el Nivel Inicial como lo manifiesta Violante, es “dar conocimiento y afecto, confianza, calidez, ternura y cuidados” (2001, p, 8) ofrecer seguridad, pero también posibilidad de que se desenvuelva con independencia, es mostrar el mundo y acompañar a andar en él y retirarse cuando se observa que las/os niñas/os lo pueden hacer por sí solas/os. En la escritura de su narrativa y en la entrevista realizada, una alumna reafirma estas cualidades que valoran de sus docentes cuando enseñaba:

(...) me acuerdo puntualmente de una docente que cuando yo no quería participar de las actividades, ella me invitaba constantemente y era lo que más me marcó, recordar que había un adulto que me cuidaba y que se preocupaba para que aprenda a gusto, que no me obligaba a hacer algo que no quería hacer, brindándome otras opciones (M5).

Las/os docentes tienen la responsabilidad de cuidar a las/os niñas/os en el ámbito escolar. Las políticas de cuidado, desarrolladas por la Dirección General de Cultura y Educación, se basan en el reconocimiento del derecho a dar y recibir cuidados. La mirada del cuidado pedagógico entre docente y sus alumnas/os “debe ser particularmente amorosa y atenta (...) Eso se afirma con la convicción de que los procesos de enseñanza y aprendizaje precisan –imprescindiblemente– del cuidado y del amor” (2017, p.46). Estas políticas buscan promover en los espacios escolares y entre los diferentes actores involucrados, como docentes, estudiantes y familias, el reconocimiento de los derechos y responsabilidades que los ciudadanos tienen hacia los demás. Esta perspectiva de cuidado es esencial para asegurar una forma efectiva de enseñar y aprender en las escuelas.

El cuidado entonces es una condición que todas/os las/os profesores/as deben brindar a su alumnas/os: poner la mirada sobre cada una/o de ellas/os, considerar sus intereses, sus motivaciones, cuidar desde lo emocional, sin dejar de tener en cuenta la tarea educativa que desempeñan, es decir, es fundamental, como sostiene Malajovich “abrigarlos también con conocimientos y experiencias, alimentando su curiosidad y sus ansias de conocer confiando en sus capacidades y respetándolos en sus derechos de vivir la infancia de la manera más gozosa posible” (2017, p.146).

El hecho de que las entrevistadas recuperan su pasaje por el jardín de infantes como un espacio en el cual se han sentido seguras, escuchadas, contenidas, acompañadas, queridas y consideradas, habilita postular que las/os niñas/os pequeñas/os requieren que la/el docente configure un ambiente que les brinde sostén y sea capaz de mantenerse como una figura estable y confiable, dar satisfacción a sus necesidades y, de este modo, brindar un espacio que pueda impulsar el desarrollo de sus capacidades. En este sentido, Brailovsky plantea que es posible reivindicar el cuidado y lo piensa como parte de la educación misma, “como algo que hacemos mientras enseñamos” (2020, p. 78), es decir, cuidar y enseñar no son dimensiones separadas sino complementarias, ni están lejos de significar prácticas contradictorias o excluyentes dentro del jardín de infantes porque “los pequeños necesitan el afecto y la protección que otros proveen para poder vivir y constituirse como sujetos, desde esta perspectiva, cuidar es responder, es estar comprometido con las singularidades que presentan los niños” (Picco y Soto, 2013, p.24). Por ello, es fundamental que durante las prácticas de residencia las alumnas puedan reflexionar sobre los marcos conceptuales y los conocimientos que se tiene sobre las características y necesidades de las/os niñas/os del Nivel Inicial.

Al hablar de las experiencias vividas a través de los recuerdos y reflexiones del recorrido de las residentes por el jardín de infantes, las estudiantes entrevistadas pudieron

identificar las influencias que tuvieron sus docentes sobre las formas de considerar a sus alumnas/os de las salas de práctica y de vincularse con los/las mismas/os en un ambiente cálido, de confianza y afecto. En este sentido, las/os profesoras/es que ejercieron una influencia positiva sobre los/las estudiantes, tuvieron una forma especial de trabajar, Jackson refiere que algunas/os docentes “tienen alguna forma característica de trabajar, determinados modos de funcionamiento, observaciones, que aunque no puedan traducirse en recetas, ni fórmulas, son dignas de señalarse” (2002, p.165).

Según los relatos de las alumnas, estas docentes fueron especiales y por ello han dejado marcas importantes en sus biografías escolares. Esto permite reconocer que las docentes juegan un papel destacado en sus biografías dado que generaron espacios propicios para albergar, cuidar y enseñar a las/os niñas/os del Nivel Inicial. Estas infancias cuidadas de las propias residentes fueron marcadas por el afecto y el respeto, influyendo no solo en sus concepciones de infancia, sino también dejando una impronta duradera en sus concepciones pedagógicas.

6.2.2. Infancias que forman

Al continuar con el análisis de otras narraciones realizadas por las residentes sobre sus infancias, se pudo analizar que en algunas situaciones se focalizaron en las experiencias vividas, acciones y sentimientos, que prevalecieron en sus memorias por considerarlas muy buenas y otras veces afloran los recuerdos de experiencias desagradables que no quisieran repetir en sus prácticas de residencia ni en su futuro rol docente. En relación a la experiencia, Larrosa toma este concepto y lo relaciona en el contexto escolar, en el cual concibe a la persona en formación no como un ser de la educación sino de la experiencia “La experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad” (2006, p.88). Las buenas experiencias que expresan las estudiantes dan cuenta de sus valoraciones cuando manifiestan situaciones, ideas, creencias, apreciaciones educativas y afectivas que transcurrieron en su infancia y que forjaron sus futuros:

(...) un recuerdo muy significativo fue que durante la tercera sección la docente trabajó un Proyecto sobre la Biblioteca (...) Esta experiencia ha quedado muy marcada en mi trayectoria, ya que en los sucesivos años he estado muy interesada en armar mi biblioteca con distintos tipos de libros y también ahora en mis practicas me encanta trabajarlo con los niños (S2).

De esta forma, se concibe la educación como una reconstrucción experiencial donde se utiliza el presente y se toman las experiencias vividas para operar en experiencias posteriores (Dewey,1995). Al respecto, una de las entrevistadas comenta lo que significó para ella su paso por el jardín: “eran momentos lindos, de juegos, de compartir lindas actividades, de disfrutar, como que fue totalmente significativo (...) Sin duda el Jardín que depende de la XX marcó mi vida y mi futuro al querer dedicarme a la docencia” (C1).

Es así que toda la trayectoria y la dinámica de los primeros años escolares se convierten en vivencias cargadas de significados, en la cual el interés infantil es clave en el aprendizaje. De este modo, otra de las participantes narra a través de su escritura lo que implicaron para ella las experiencias del jardín de infantes durante sus infancias:

El haber vivido agradables experiencias durante la primera etapa de la educación: los juegos, las salidas educativas, los cuentos, han forjado lazos sociales, culturales y educativos en mi trayectoria personal ya que pude conocer no solo a la institución como ámbito educativo sino como el lugar a donde quería ir siempre (S1).

En este sentido, la estudiante nos muestra lo relevante que fue para ella realizar estas propuestas pedagógicas atractivas, que la motivaban a aprender y disfrutar, este tipo de vivencias la incitó a la elaboración de verdaderos aprendizajes significativos, por lo cual perduran en su memoria. Desde esta perspectiva, para Dewey (1995) el estudio del interés de las/os alumnas/os por aprender fue de especial importancia. Para el autor la/el estudiante es un sujeto activo y es tarea de la/el docente generar entornos estimulantes para desarrollar y orientar esta capacidad de actuar; de este modo, es la/el maestra/o quien debe conectar los contenidos del currículum con los intereses de las/os alumnas/os.

Estas vivencias que se tiene durante toda su trayectoria escolar, las llevaron a construir una concepción de infancia de acuerdo a la forma que experimentaron su paso por las instituciones educativas. Por lo tanto, como lo expresa Ferry (1990), la formación es un proceso relativamente prolongado, un trayecto que atraviesan las/os maestras/os y profesores/as durante el que transitan por diferentes experiencias e interactúan con diferentes conocimientos, enfoques y personas.

Al retomar otros fragmentos de las entrevistas a las alumnas, se pudo observar que brindaron otros aportes muy interesantes sobre motivos o situaciones que las llevaron a decidir ser docente del Nivel Inicial. En este caso, deja en evidencia que las estudiantes valoraron sus experiencias en el jardín de infantes como fueron tratadas, que luego finalizada la secundaria

influyeron en la elección de la carrera y también de esta forma fueron construyendo concepciones sobre las formas de relacionarse con las infancias desde su rol como residentes y en su futura profesión. Por ejemplo, una de ellas recuerda a su docente de sala de 3 años que luego de varios años la encontró como secretaria en un jardín cuando estaba estudiando la carrera de Educación Inicial: “cuando la vi me largué a llorar, porque es muy loco que me acuerde tanto lo que me pasó con ella, de cómo nos trataba, era tan buena, enseñaba con amor (...)”. Y agrega acerca de lo que significó para ella sus pasos por el jardín de infantes: “influyó un montón en mi elección y yo ese día se lo decía a ella de porqué estudiaba profesora de inicial y ella también lloraba, fue muy emocionante encontrarme con ella” (F1). En este relato de la residente se puede observar como el deseo de ser docente fue alimentado por esta buena experiencia de enseñanza de su maestra de sala de tres años. La misma situación de encuentro con su docente de jardín lo comentan otra de las participantes: “cuando yo terminé la secundaria la volví a encontrar y fue como que yo quería ser como era ella, que era súper pero súper amorosa cuando nos enseñaba, las propuestas que nos brindaba, teníamos un relindo vínculo” (M1).

Estas narraciones de las alumnas acuerdan con las palabras de Jackson (2002) que reconoce la existencia de marcas o huellas, en estos casos muy positivas, que el autor llamó “aprendizaje adicional”, es decir eso otro que se adquiere de las/os maestras/os y profesores/as mientras éstas/os nos enseñan, como la hospitalidad y la afectividad de cómo fueron acogidas por sus docentes, que las marcó e influyó en la decisión de su futura profesión. Otra alumna también manifestó que si bien ella siempre quiso estudiar profesora de Educación Inicial, considera que su valiosa experiencia de su trayectoria por el jardín fue lo que también contribuyó en el momento de elegir la carrera “las docentes que tuve, la forma que nos enseñaba, nos escuchaba, el interés que participemos de los juegos, la apertura hacia la familia, tengo tantos recuerdos agradables (...)” (E1).

De este modo, Caporossi refiere “la escolaridad atraviesa etapas decisivas en la construcción de la subjetividad: la infancia, la adolescencia” (2009, p.114), debido a que las experiencias vividas en la escuela durante la infancia tienen una marcada influencia en la forma de concebir luego las infancias. El jardín de infantes forma parte de la vida diaria de niñas/os y una etapa significativa por ser el primer lugar de inserción social y cultural, por ello, lo que ocurra con él/ella en la institución cobra un peso fundamental en sus biografías escolares.

En resumen, las estudiantes valoraron sus momentos significativos en el jardín, reconocieron la importancia de las docentes que dejaron huellas en sus vidas. Estos encuentros, marcados por el afecto y la dedicación, no solo impactaron en su elección de carrera, sino que

también contribuyeron a la construcción de una visión positiva sobre la infancia. En este sentido, la formación de las estudiantes se presenta como un trayecto influenciado por las experiencias vividas, que configuraron sus concepciones de infancia, de educación y el cuidado de las/os niñas/os en el contexto escolar.

6.2.3. Infancias que transforman

En contraposición a las experiencias positivas narradas anteriormente, algunas alumnas manifestaron experiencias que consideran menos favorables durante su paso por el jardín de infantes. Estas huellas o marcas dejaron una impresión en sus memorias, que han sido plasmada en sus narraciones biográficas:

Una de las vivencias literalmente más traumáticas de mi vida la pasé en esta institución. Soy morocha, de rulos, no muy alta y, en ese momento, insegura, características que no estuvieron a mi favor en un jardín macro céntrico y muy reconocido en la década de los 90. En esos momentos el estereotipo de “nena linda” se basaba en ser rubia, lacia y de ojos celestes. Claramente yo no encajaba y me lo hacían saber. Mi madre me recibía a la salida del jardín entre sus brazos intentando consolarme, imagen que se repetía varios días de la semana. Solo sé que “sobreviví” (E2).

De esta forma, los relatos biográficos permitieron adentrar en sus vivencias y pueden servir como instrumento para contribuir a elaborar una mirada reflexiva y crítica acerca de las formas de discriminación que muchas veces están instaladas y naturalizadas en instituciones educativas, como los estereotipos o prejuicios hacia las infancias. Asimismo, otra estudiante comparte una situación de discriminación que vivieron ella y sus compañeras/os debido que provenían de una institución que albergaba a niñas/os sin hogar:

(...) he tenido experiencias de discriminación por parte de varias docentes, familias y de mis compañerxs. Con lxs pibxs que asistíamos a las escuelas privadas y éramos de los hogares siempre había un trato diferente, muchas acciones cargadas de prejuicios y estigmatizaciones. Cada vez que las docentes pedían un material y no lo llevábamos nos quedábamos sin hacer nada y observando cómo lxs otrxs niñxs hacían las actividades. En los comentarios de las docentes éramos “lxs chicxs del hogar”, nunca nos llamaban por nuestros nombres (M5).

La reflexión sobre las propias experiencias es un proceso complejo y profundo que no sucede de manera rápida y sencilla. Perrenoud (2007) enfatiza que la reflexión sobre las experiencias y las prácticas debe ser constante y crítica, ya que es un elemento fundamental para la transformación y mejora de la educación.

Al llevar a cabo una reflexión permanente, es posible identificar y examinar prácticas conservadoras presentes en las instituciones educativas, como prejuicios y discriminación. Cuestionar estas acciones permite revisar y replantear concepciones y creencias enraizadas dentro de este ámbito. Tal como indica Davini (1995) en su análisis, se refiere a las configuraciones de pensamiento y de acción que se han ido construyendo históricamente y que se mantienen arraigadas en las instituciones educativas. Estas configuraciones están institucionalizadas, es decir, se han convertido en parte de las prácticas educativas y en la conciencia de los sujetos que integran la comunidad educativa. Aunque Davini originalmente se refiere a las tradiciones de la formación docente, estas configuraciones y prácticas arraigadas pueden manifestarse en diversos contextos educativos, incluyendo las situaciones de discriminación en las escuelas. Estas problemáticas pueden tomar diversas formas, como tratos diferenciados hacia ciertos grupos de estudiantes, manifestaciones de discriminación por parte de docentes o compañeras/os, entre otras/os.

Las situaciones de estigmatización vividas por las estudiantes en sus experiencias escolares han sido oportunidades para reflexionar y analizar sus vivencias, y también para cuestionar y replantear su futura labor docente. Estas experiencias las llevaron a dirigir sus miradas hacia el cuidado de las infancias, reconociendo la importancia de evitar repetir prácticas discriminatorias en su rol como futuras docentes. Larrosa denomina este proceso como el “principio de transformación, en tanto ese sujeto sensible, vulnerable y expuesto, es un sujeto abierto a su propia transformación, que implica la transformación de sus palabras, de sus ideas, de sus sentimientos, de sus concepciones, etc.” (2006, p. 90). De este modo, en las palabras de una de las participantes se pudo apreciar una búsqueda por superar esa experiencia negativa y lo expresa en su narrativa de esta manera:

Dicen que lo que hacemos de pequeñas trazan de cierta forma lo que podríamos llegar a hacer de adultas, y con seguridad en el jardín, con todas sus experiencias, tuvo mucho que ver con lo que soy hoy (...) obviamente me marcaron, pero hoy no guardo ningún tipo de rencor (cosa que me costó mucho superar). Es decir, puedo hablar de ellas como cuestiones a rever en mi forma de ser docente, recordarlas para no repetirlas (E2).

Al retomar las ideas de transformación de Larrosa, se puede interpretar cómo el sujeto hace de la experiencia “su propia transformación”. Estos conceptos que señala el autor sobre “experiencia” y “transformación”, nos ayudan a vislumbrar los procesos de transformación que intentan las alumnas participantes a partir de lo que sintieron y vivenciaron en el jardín de infantes. Otra de ellas afirma:

Desde la adolescencia tuve la idea y ganas de que estas situaciones de discriminación que hay en el sistema escolar y dentro de las instituciones cambien, por eso es que estoy repensándome como ser docente todo el tiempo. Intento buscar espacios de formación que acompañen los ideales que sigo, espacios donde me acerquen a la utopía de abrazar y acompañar a las infancias lo mejor posible (M5).

La alumna plantea otras formas de concebir y trabajar con las infancias, con entornos educativos más inclusivos y respetuosos, donde las infancias sean cuidadas y valoradas en su diversidad. Una mirada atenta acerca de las actitudes, gestos y palabras que se transmiten en las instituciones, ponerlas en diálogo en la formación para poder problematizarlas con vistas a su transformación. Larrosa, señala: “De ahí que la experiencia me forma y me transforma. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia” (2006, p. 90), porque “algo le pasa” al sujeto y puede llevarlo a la transformación de situaciones nuevas en contraposición con las vividas.

Al continuar con el análisis de las entrevistas, resultó relevante destacar y considerar lo que relató una residente. Su testimonio es diferente del resto de sus compañeras, teniendo en cuenta que manifestó lo que a veces muchas estudiantes no quieren expresar o a veces es difícil reconocer debido a que es algo que no se quiere recordar o reproducir. Las decisiones que se toman en las prácticas áulicas y las transformaciones que estas generan están regidas por la inmediatez y muchas veces en las nuevas situaciones se repiten o reproducen cuestiones de la propia biografía escolar con las que no se está de acuerdo: “(...) cuando uno llega al campo de la práctica, lamentablemente hay situaciones que se repiten o hay situaciones que no quería decirlo y suceden y nos llegan” (V1).

Estas palabras muestran circunstancias o experiencias que no se quieren reproducir, pero resulta muy difícil romper con estructuras fuertemente arraigadas que, si bien son trabajadas y reflexionadas a lo largo de la formación a través distintos dispositivos, esas estructuras o matrices que se instalaron durante su propia biografía escolar en general resultan difíciles de remover. Ante estas situaciones, es relevante mencionar el concepto de *habitus*

propuesto por Bourdieu (1997) quien lo entiende como el sistema de disposiciones duraderas que son el producto de todas las experiencias pasadas, que se pueden transponer de forma similar para resolver otros problemas y asumir tareas muy diferenciadas, debido a que constituyen una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones. El autor destaca que estas construcciones naturalizadas operan en forma inconsciente dando lugar a un “sentido práctico” que orienta las acciones. Es decir, el *habitus* profesional actúa como mediador entre los saberes y las situaciones que exigen una acción, ya que la acción pedagógica, signada por un alto grado de imprevisibilidad e incertidumbre, no siempre se apoya en los conocimientos teóricos, sino que recurre a formas internalizadas y se toman esos modelos porque resultan prácticos, económicos y poco complejos para adoptarlos y asimilarlos.

El *habitus* profesional constituye saberes fuertes y resistentes al cambio, que resulta necesario revisar en el trayecto de la formación y en el futuro a través de una reflexión constante. En nuestro caso, esa reflexión debe ser también sobre sus concepciones de infancias que portan en sus biografías y las que se ponen de manifiesto durante las prácticas de residencia docente, con vistas de incidir en las concepciones sobre las/os niñas/os del Nivel Inicial cuando ya sean docentes. En este sentido, Perrenoud plantea una diferencia entre una reflexión realizada de forma esporádica y la reflexión como una práctica permanente efectuada dentro de una relación de análisis con la acción. “Si la reflexión no es metódica ni regular no va a llevar necesariamente a concienciaciones ni a cambios” (2007, p.42). Si se concibe a la enseñanza y los aprendizajes como una práctica situada y compleja, entonces implica reflexionar y considerar dicha complejidad. Por lo tanto, Perrenoud entiende que la reflexión sólo tiene sentido si se desarrolla bajo las intenciones de “comprender, aprender e integrar lo sucedido” (2007, p. 31). En este sentido, se destaca cómo las alumnas fueron desarrollando una perspectiva sobre las infancias a través de la confrontación de sus acciones, concepciones y apreciaciones con sus marcos teóricos de referencia. Además, su revisión no se limitó en un análisis y reflexión individual, sino que también implicó una socialización de sus análisis en el marco de esta investigación.

En las voces de las alumnas se pudo apreciar que las narraciones de las biografías escolares constituyen un dispositivo valioso para abrir espacios de reflexión. Las biografías de las residentes ofrecen una particular reconstrucción de las experiencias vividas, a partir de un proceso reflexivo que resignifica lo sucedido, abre nuevos interrogantes y promueve la posibilidad de repensarse en sus actuales prácticas docentes. De esta forma, se buscó reconocer a las docentes que dejaron huellas sobre sus concepciones que las residentes manifiestan sobre las infancias en el Nivel Inicial y valorar estas experiencias como formativas, debido a que

influyeron, quieren atesorar y reproducir o, por el contrario, no quieren repetir porque resultaron ser malas vivencias durante su paso por el jardín de infantes.

Se pudo percibir que esta subcategoría “Infancias que transforman” está íntimamente vinculada a las concepciones de infancia de las estudiantes, ya que refleja la actitud activa y reflexiva que adoptaron frente a las experiencias vividas. Así, se destaca la manera en que las estudiantes pudieron confrontar situaciones discriminatorias de sus biografías escolares y buscaron transformar y reconceptualizar sus propias ideas sobre la infancia.

En este sentido, tal como lo sostiene Caporossi los relatos de las biografías escolares “no son simples descripciones o inventarios de situaciones o sucesos vividos, sino relatos creados, interpretados, significados en los que el sujeto se reconstruye y se re-piensa con imágenes de hoy resignificando y reconstruyendo esas experiencias vividas” (2009, p. 115).

En la página siguiente se muestra un gráfico que representa la primera categoría abordada “Las infancias estudiadas por las propias estudiantes”. A través de las subcategorías se exponen las influencias que han tenido sus docentes del Nivel Inicial en la construcción de sus concepciones de infancia.



Figura 1. Las infancias vividas por las propias estudiantes

6. 3. Las infancias estudiadas durante la formación universitaria

Al referirse al periodo de formación inicial, Davini (2015) sostiene que por mucho tiempo dicho periodo de formación de los/las docentes ha sido interpretada como “una empresa de bajo impacto”, dado que todo lo que aprendieron durante sus estudios en el profesorado (formación inicial) es olvidado durante la socialización profesional. No obstante, la autora agrega que considera este período como un eje fundamental para la formación de docentes porque provee los cimientos de la acción, ya que las/os habilita para el ejercicio de la profesión y trae consigo una importante responsabilidad pedagógica, social y política para la enseñanza.

En tal sentido, la formación inicial del profesorado es un trayecto privilegiado para incidir sobre las concepciones de infancia de las estudiantes, teniendo en cuenta que durante el tiempo que cursan la carrera deberían tener la posibilidad de realizar prácticas de indagación, autoevaluación, introspección y análisis de forma crítica y colectiva con los aportes de distintas teorías. Este tipo de acciones pueden ayudar a discutir y poner en tensión esas concepciones de infancia que han construido a partir de su biografía personal y escolar, así como alentar la construcción de un *habitus* reflexivo (Perrenoud, 2007).

Por ello, en esta categoría se buscó identificar las lecturas, enfoques, perspectivas que han tenido las alumnas sobre las concepciones de infancia en el trayecto de la formación, así como las temáticas que se presentaron en las distintas materias, marcos teóricos, debates y/o análisis, que las estudiantes creyeron relevantes y que hicieron grandes aportes para su futura profesión.

De este modo, a través de las entrevistas realizadas a las alumnas, se trató de indagar e interpretar sus narrativas, en las que se pudo identificar una actitud reflexiva al volver a pensar y recordar los contenidos que se debatieron y analizaron a lo largo de su formación. Las estudiantes no solo nombraron los temas más significativos relativos a las infancias que trabajaron durante la formación del profesorado, sino que también buscaron encontrarles el sentido a esos contenidos y marcos teóricos para analizar sus propias concepciones de infancia y, a la vez, establecer vínculo entre lo estudiado sobre dichas concepciones y las propias, construidas a lo largo de su trayectoria personal y escolar. Por lo tanto, en el análisis de la información obtenida sobre las concepciones de infancia estudiadas se pudieron inferir y construir las siguientes subcategorías: infancias en plural, infancias y sus derechos, infancias y formas de enseñar. (Figura 2).

6.3.1. Las infancias en plural

El concepto de infancia en la actualidad da cuenta de la multiplicidad y de los distintos modos de transitar que tienen las infancias. Por lo tanto, demanda considerarlas en la complejidad de los cambios legislativos que se dieron en los últimos años, así como en las coordinadas sociales y culturales. En este sentido, en el análisis de la información obtenida a través de los distintos instrumentos, “las infancias” fueron unos de los temas recurrentes, que la mayoría de las alumnas recordaron como un contenido central trabajado durante las clases. Las participantes de la investigación fueron puestas ante la situación de revisar los temas o problemas sobre la infancia que se les plantearon durante la formación y que hayan enriquecido sus miradas, o bien que les agregaron aspectos que no tenían en cuenta antes del ingreso de la carrera.

En general admiten que ha sido un contenido muy trabajado y reflexionado en distintos espacios y momentos de la formación. También coincidieron en que pudieron construir miradas sobre las infancias que no poseían previo al ingreso a la formación inicial, lo que les permitió que durante las clases de algunas materias empezaran a realizar una valoración crítica de aquellas concepciones de infancia que portaban y que no habían considerado ni analizado. Una de ellas señala, “(...) tuvimos materias que se trabajó mucho (...) sobre las concepciones de infancia, que se habló de infancias y no de infancia y recuerdo que fue un tema que me movilizó porque nunca me había puesto a pensar” (F1).

Otra alumna también lo manifestó del mismo modo: “En el primer año todas las materias nos problematizaban el tema de las infancias y no una sola infancia. Lo analizábamos, era un tema para hablar, novedoso para nosotras... bueno estábamos recién metiéndonos en este mundo” (S2) Al respecto, Diker se refiere a las “infancias (en plural), como nuevas infancias, infancia hiperrealizada e infancia desrealizada, cyberniños, niñas/os-adultas/os, niñas/os vulnerables, niñas/os en riesgo, niñas/os consumidores, son sólo algunos de ellos.” (2009, p.11). Una diversidad de infancias, en tanto que enfrentan diferentes contextos sociales, culturales y económicos que influyen de manera definitiva y que las/os condiciona en su trayectoria escolar y en su vida. Es decir, al hablar de infancias en plural, se hace referencia a la multiplicidad de infancias que existen en la sociedad, a los diferentes modos de ser niña/o. Es dar lugar a la complejidad, a la diversidad, al respeto por las diferencias; es pensar en un recorrido singular que deja huella según sus experiencias vividas.

También otra entrevistada expresó que el trabajar sobre el concepto de las infancias en distintos espacios de la formación le permitió visibilizarlas/os de otra manera: “(...) este tema

me dejó pensando... era nuevo para mí, considerar que todos los chicos tienen infancias diferentes ayuda a comprenderlos y a reflexionar sobre estas situaciones (...)" (F2).

Otra participante de la investigación destacó la importancia de haber trabajado con el concepto de "infancias" en distintos espacios de la formación, dado que le permitió pensar de otra forma y relacionar la teoría y la práctica. Reconoce que "si no te acercan esa información y esa posibilidad de reflexionar pasa y no te das cuenta de poner el foco durante las prácticas, entonces me pareció súper importante (...) y lo pude visualizar y enriquecer mucho más" (A1).

A la vez, una estudiante admitió haber tenido desconocimiento acerca de la diversidad de infancias y que el reflexionar sobre este tema contribuyó a enriquecer y ampliar sus conocimientos. En un primer momento refiere que ella parecía haber "vivido en una burbuja" porque procedía de un pueblo con pocos habitantes, en el cual no había estas problemáticas o no advirtió tantas necesidades, tal como las observó en las instituciones de esta ciudad (Bahía Blanca) por ser más grande. Seguidamente, cuenta que, al analizarlo en clase, le cambió mucho la forma de mirar las infancias a partir de los primeros años de la carrera "(...) esta carrera me hizo abrir la mente (...) como que uno se pone a pensar en estas situaciones que nunca había tenido en cuenta" (D1). En la misma línea va la voz de otra entrevistada y da cuenta de cómo fue estructurando sus saberes al plantearse el tema en distintas materias: "a pensar exclusivamente en esto, sobre las infancias, empezó hace 4 años realmente. Y tuve que deconstruir muchos de los conceptos relacionados con las infancias (...)" (E1).

Como han señalado las entrevistadas, los marcos teóricos trabajados durante la formación "ayudaron a reflexionar, deconstruir y reconstruir mis saberes sobre las concepciones de infancia" (E1), vale decir reconfigurar sus propias concepciones, a partir de analizar las diversidades de contextos de las infancias; contemplar las complejidades y las diferencias; observar los recorridos singulares y la constitución subjetiva de cada niña/o de acuerdo a sus posibilidades y circunstancias. En tal sentido, Carli (2002) apela a desmontar una visión totalizadora u homogeneizadora sobre las infancias y considerar el impacto de las desigualdades sociales en la producción de diferencias en el cuerpo social infantil. Es por ello que la categoría de infancias resulta de discursos cada vez más diversos, desde distintos ámbitos como el político, cultural y social (incluso comercial), produciendo imágenes y representaciones de diversos tipos. Por lo tanto, resulta alentador que en la formación inicial de docentes se apunte a superar la categoría de infancia y no tender a homogeneizar y establecer modelos ideales, como si hubiese un único modo de ser niña/o.

Es valorable destacar que este concepto de "las infancias" trabajado en las clases haya sido un punto de partida potente, debido a que posibilitó problematizar las concepciones que

se poseen sobre la mismas y que les haya ayudado a pensar de otra forma en el momento de realizar sus prácticas de residencia en los jardines de infantes. Al respecto, las residentes refirieron en sus relatos el entramado entre la relación teoría-práctica acerca de esta temática, pero señalaron asimismo el impacto al momento de realizar sus prácticas donde pudieron observar las diferencias reales entre las infancias. Una de ellas expresa que “(...) apenas vos pones un pie en una sala, te das cuenta de las diferentes infancias” (M2), y que le resultó interesante haberlo trabajado esta cuestión en la carrera, porque lo pudo así lo pudo comprender mejor, dado que proviene de un pueblo de pocos habitantes.

Tal como sostiene Souto, se puede sostener que la reflexión sobre la práctica es un camino inductivo “donde el saber y el conocimiento están a disposición para hacer luz, clarificar, interpretar, profundizar, cambiar el punto de vista (...)” (2016, p.77). Es decir, los relatos de las estudiantes toman una postura reflexiva frente a los contenidos y a las experiencias que tuvieron durante la formación, y lograron expresar y hacer conscientes las modificaciones que se fueron dando sobre sus concepciones y sus formas de pensar. Esto se ha visto potenciado por las instancias grupales de reflexión durante la formación y también en el focus group como dispositivo colectivo. Al respecto, Sanjurjo (2009) señala que, si bien la reflexión es personal y la realiza cada estudiante sobre sus propias concepciones, es necesario también, compartirlas de forma sistemática, de manera que surjan varias miradas y se formulen varias preguntas ampliando las dimensiones de dicha reflexión.

A modo de cierre, esta subcategoría “Las infancia(s) en plural” refleja una influencia significativa en las concepciones de infancia de las estudiantes durante su formación universitaria. Exploraron la diversidad de contextos y situaciones, desafiando concepciones previas y adoptando nuevas perspectivas. Así, la formación no solo marcó un cambio en sus miradas teóricas, sino que también se tradujo en una comprensión más contextualizada de las infancias en sus experiencias prácticas, la apertura a la complejidad, la superación de visiones homogeneizadoras y la comprensión más respetuosa y enriquecedora de la diversidad infantil.

6.3.2. Las infancias y sus derechos

El siglo pasado fue de gran relevancia para las infancias porque marcó un cambio ideológico fundamental a partir de la Convención de los Derechos del Niño (CDN). La innovación y el aspecto más significativo que conlleva la adopción de dicha Convención radica en considerar a las/os niñas/os como sujetos de derecho, lo que implica que las/os adultas/os tienen la responsabilidad de garantizar su protección y bienestar. De esta manera, la CDN

establece un marco de referencia para la promoción y protección de los derechos de la infancia en todo el mundo.

Las alumnas consideraron en sus narrativas que el hecho de haber trabajado la CDN fue fundamental en la formación, teniendo en cuenta que van a enseñar a niñas/os del Nivel Inicial. A partir de sus expresiones y reflexiones sobre “las infancias” y la Convención, llevó a que se pudiera construir una segunda subcategoría que hemos denominado “Las infancias y sus derechos”, básicamente porque fue un concepto muy trabajado en las clases del profesorado durante los años de formación. Una de las participantes hizo hincapié en el hecho de hacer cumplir los derechos: “(...) se conversa y se analiza todo el tiempo en el profesorado, que uno lo tiene que garantizar, que se cumpla y en la carrera todo el tiempo nos enseñan esto, a poder visualizarlo” (L1). Estas expresiones dan cuenta del compromiso por hacer que la educación sea un derecho esencial para las/os niñas/os y así lograr la inclusión de aquellos que se encuentran en contextos más desiguales y vulnerados por la compleja realidad socio-económica de las familias. Según un estudio de Unicef (2019), las/os niñas/os que tienen un mejor comienzo de vida pueden encontrar mayores posibilidades de lograr un desarrollo pleno, debido a que hay más facilidades para incentivar habilidades cognitivas, emocionales y sociales.

En las narrativas de las estudiantes no solo manifestaron lo importante que fue para ellas reflexionar sobre los derechos de las/os niñas/os durante la formación -en tanto les permitió incorporar los conceptos relativos a los derechos y ampliar su comprensión- pero, a su vez, también les permitió cuestionar y problematizar, desde una mirada crítica, como está teniendo lugar esta reorganización discursiva sobre “los derechos de las infancias” en los jardines de infantes y de qué manera compleja están sucediendo.

En tal sentido, contaron sus experiencias en jardines ubicados en barrios en condiciones de pobreza, donde advierten que lo más importante para las docentes parecía ser darles un plato de comida, debido a que los/a niñas/os no comían bien en la casa. Una de las participantes manifestó que “(...) se rompe todo lo que tenía planificado la docente e iba por lo más importante (...) darle un plato de comida (...). Entonces ahí ... no hay relación entre los derechos que se hablan y la realidad” (S2). De esta manera, pone en cuestión el derecho a la educación (aprender) y el derecho a la alimentación, que tendría que ver con lo asistencial.

Otra estudiante comentó también su experiencia en un jardín de infantes ubicado en un barrio con las mismas condiciones de pobreza:

(...) lo que faltaba era incluir aprendizajes, porque justamente no vimos mucho lo pedagógico (...) sino que vimos más lo humano (...). Las docentes se

preocupan más porque los chicos estén bien, que coman bien, que considero esencial, porque también es un derecho y fundamental para que puedan aprender, pero la parte negativa, es que se pierde lo pedagógico porque se descuidaban los aprendizajes. Parecía que lo más importante era comer y no había propuestas diarias de enseñanza (E1).

Según los relatos de las participantes, señalan un escenario complejo y de cierta conflictividad en lo que respecta al reconocimiento de niñas/os como sujetos de derecho y, en particular, del derecho a la educación. Si bien no se puede dejar de considerar la alimentación como cuidado fundamental para satisfacer las necesidades básicas de las/os alumnas/os, también parece importante no destituir o correr el rol pedagógico que tienen los jardines de infantes como instituciones educativas. Dicho en palabras de Duschatzky “la escuela no es pasible de cualquier significación, sino que representa el lugar privilegiado para enseñar, aprender y socializarse” (1999, p. 38), por ello es prioritario que la escuela siga siendo ese lugar fundamental para brindar educación. Las condiciones de cumplimiento del derecho a la educación están estrechamente vinculadas con la estructura socioeconómica y la creciente desigualdad en la Argentina, que forman parte de un entramado social injusto e injustificable desde la concepción de los derechos (Rivas et al., 2007).

En este contexto, el significado de la palabra vulnerabilidad, se le asocia con procesos de exclusión social y desigualdad (Vargas, 2002). Las alumnas en sus relatos destacaron la falta de propuestas pedagógicas y su preocupación de poder incluir y favorecer igualdad de oportunidades educativas para que todas/os puedan aprender, considerando que los sectores más vulnerados reflejan una mayor desigualdad social y cultural respecto al acceso a la educación. Si se tiene en cuenta el trabajo docente en estos contextos de vulnerabilidad, la docencia atraviesa este problema desde hace varias décadas -acrecentado a partir de los años 90-, en las cuales se ponen en juego las posibilidades de la enseñanza y el cumplimiento del derecho a la educación. Como señala Blanco (2006), las bases de una mayor igualdad se sientan en la primera infancia, en la que hay evidencias sobre los beneficios que tiene la educación en los primeros años de vida para el desarrollo humano, y sus efectos preventivos con una mayor equivalencia de oportunidades. Por ello, las instituciones y los/las docentes del Nivel Inicial tienen una importante función en la garantía de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizajes que llevan a cabo con las/os niñas/os en los jardines de infantes.

En este sentido, se percibe por parte de las estudiantes un compromiso en el desempeño de sus prácticas docentes, debido a que expresaron sus deseos de respetar y garantizar el

derecho a la educación en las/os alumnas/os en el marco de sus residencias y en el futuro trabajo profesional: “como futura docente mi intención es poder mejorar estas condiciones, que se respeten sus derechos, (...) de poder mejorar su forma de vida, ya sea con la educación, que es un camino que sirve y funciona para poder avanzar” (F1). Otra de ellas comenta que experimentó una situación similar durante sus prácticas en el primer año de la carrera, con infancias en situación de vulneración de derechos, que ella no imaginaba encontrar: “ahí noté y me di cuenta que hay que ser empático como docente, tener ganas de enseñar, aun sin ningún recurso material y así defender sus derechos” (F2).

Estos relatos dan cuenta de muchas situaciones en las cuales las estudiantes vieron vulnerados los derechos de las/os niñas/os, presentándose circunstancias que las pusieron en tensión al confrontar sus conocimientos sobre la CDN -analizados durante la formación del profesorado-: “los derechos del niño fueron tan estudiados en la carrera y las desigualdades era como que lo primero que vimos” (M1). De este modo, pudieron tensionar las leyes con las realidades que viven las infancias en algunas familias y en las instituciones educativas, pero asimismo las situaciones se les presentaron como complejas y de manera abrupta. Las distintas realidades en las cuales viven las infancias del Nivel Inicial dieron lugar a que las alumnas manifestaron críticas explícitas al Estado sobre el enfoque de derechos que observaron durante sus prácticas: “Le echo la culpa al Estado por esta situación y es necesario que se haga cargo para que no se vea más niños que viven así, en la que se vulneran de esta forma sus derechos.” (F2). Una experiencia similar vivenció otra de las participantes en segundo año de la carrera cuando ingresó a una institución ubicada en un barrio carenciado con muy pocos recursos que cuando llovía las/os niñas/os no concurría al jardín porque el agua se desbordaba y no tenían zapatillas secas. Con la voz quebrada, manifestó: “(...) esas situaciones son responsabilidad del Estado porque esas familias no pueden vivir en esas condiciones (V1)”.

Con estas declaraciones, se puede observar que el discurso de la sociedad y de las instituciones educativas se han apropiado del enfoque de los derechos de las/os niñas/os, aunque en el tránsito y en la realidad muchas veces siguen sin considerarlo. En este sentido, Pilotti se refiere a las leyes y plantea que las mismas “no pueden considerarse como factores causales directos de cambios sociales concretos, sino más bien como elementos precursores que impulsan una dinámica de interacciones, a menudo conflictivas, cuyo desenlace es abierto y ambivalente” (2001, p. 12).

Se puede señalar que, si bien hubo cambios significativos sobre la concepción de las infancias y de la llamada protección a las infancias por parte del Estado, la familia y la comunidad, estos cambios son paulatinos en la Argentina. Se avanzó en la aprobación de leyes

que adecuaron la legislación nacional a los nuevos enfoques y disposiciones establecidos en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. El problema está en que aún existe un desfase entre el discurso y las prácticas cotidianas, que a pesar de los reconocimientos jurídicos, siguen estando amenazadas por las políticas de ajuste y la desresponsabilización del Estado en su rol de garante de las/os mismas/os, en unos gobiernos más que en otros.

Carli (2006) en sus investigaciones destaca cómo la infancia ha experimentado transformaciones significativas en la sociedad argentina. Desde el periodo de la última dictadura militar hasta la década de estabilidad democrática, la pobreza ha aumentado y de esta forma la infancia ha transitado de ser una “sociedad infantil caracterizada por la mezcla social a una sociedad cada vez más marcada por las diferencias sociales” (2006, p, 21). Por lo cual, se ha producido una creciente diferenciación en las experiencias de vidas de niñas/os donde las desigualdades económicas y culturales se han vuelto más marcadas.

En síntesis, con el análisis de la subcategoría “Las infancias y sus derechos” se manifiesta el compromiso de las estudiantes con la concepción de las/os niñas/os como sujetos de derecho. La formación universitaria las llevó a reflexionar sobre la importancia de garantizar la protección y el bienestar de las/os niñas/os, como se establece en la Convención de los Derechos del Niño (CDN). Sin embargo, sus experiencias en entornos desfavorecidos las ha desafiado a poner en evidencia la brecha entre el discurso de derechos y las prácticas cotidianas, que en algunos casos llevó al desánimo y puso en jaque sus miradas idealistas o con cierta carga de ingenuidad frente a la realidad. A pesar de avances legislativos de las últimas décadas, persisten desafíos para asegurar el pleno cumplimiento de los derechos de las infancias.

6.3.3. Infancias y formas de enseñar

Los marcos teóricos estudiados en la formación del profesorado posibilitaron a las entrevistadas analizar, valorar y reflexionar sobre las propuestas didácticas desarrolladas por las docentes en los jardines de infantes y las prácticas realizadas por las alumnas mismas. Ese análisis resultó ser una herramienta fundamental para planificar y transmitir buenas formas de enseñar al grupo de niñas/os que tendrán a su cargo.

Por ello, durante el proceso de investigación surgieron relatos relacionados a la formación teórica del profesorado referidos a la enseñanza de niñas/os del Nivel Inicial, que luego varias residentes recuperaron y resignificaron cuando ingresaron a los jardines de infantes. En ese sentido, a partir de sus voces, se infiere la formulación de la subcategoría “infancias y formas de enseñar” debido a que las participantes hicieron alusión a las formas de enseñar que llevaron a cabo las docentes y ellas mismas durante sus prácticas de residencia.

Estas formas de enseñar constituyen algunos de los pilares de la didáctica del Nivel Inicial. Es decir, el conjunto de criterios e ideas centrales que Soto y Violante (2010) denominan “los principios pedagógicos irrenunciables” que dan cuenta de las características particulares que tiene que asumir la enseñanza de los contenidos: ¿qué y cómo enseñar? a niñas/os de 45 días a 5 años de edad inclusive.

Según Camilloni et al. (2007), la didáctica es una disciplina teórica que se enfoca en el estudio de la acción del docente en el aula, así como en los fundamentos de esa actuación, con el objetivo de mejorar y optimizar las prácticas de enseñanza en beneficio de los actores involucrados en los procesos educativos. En el caso de la didáctica del Nivel Inicial, se desarrolla una didáctica específica que facilita el aprendizaje de las/os niñas/os, proponiendo formas particulares de enseñar que consideran la franja etaria propia del Nivel.

La Didáctica de la Educación Inicial se fundamenta en varios pilares que guían la práctica educativa de este nivel. Soto y Violante (2010) destacan la centralidad del juego como actividad fundamental para el aprendizaje de los niñas/os, la multitarea y el trabajo en pequeños grupos para fomentar la colaboración y la socialización, la enseñanza centrada en la construcción de escenarios educativos enriquecedores, el principio de globalización y articulación de contenidos para una enseñanza integrada y significativa, el desarrollo personal y social, así como la alfabetización cultural, dimensiones de una educación integral. Por último, subrayan la importancia de establecer lazos de sostén, confianza, respeto en complementariedad con las/os niñas/os y las familias. Los pilares expuestos conforman una Didáctica de la Educación Inicial centrada en el juego y el desarrollo integral de las/os niñas/os, en colaboración con las familias.

Estos principios pedagógicos han sido recuperados y sistematizados a lo largo del tiempo gracias a la experiencia y el trabajo realizado por distintas docentes del Nivel Inicial, así como aportes de investigadores y expertos en la materia. Esta acumulación de conocimiento ha permitido la creación de propuestas educativas que se consideran “buenas enseñanzas” para las/os niñas/os de esta etapa educativa. De esta manera, la Didáctica del Nivel Inicial busca proporcionar un marco teórico y práctico que guíe la labor docente, garantizando una educación de calidad y adecuada para niñas/os en su proceso de aprendizaje y desarrollo integral.

En este sentido, teniendo en cuenta que una de las principales inquietudes y desafíos de las residentes al llevar a cabo las prácticas es asegurar que las clases se desarrollen de manera efectiva, que las/os niñas/os estén motivadas/os, disfruten, participen y, sobre todo, aprendan conforme a los objetivos formativos establecidos. Es por ello que en sus relatos las estudiantes ponderaron como propuestas de buenas enseñanzas aquellas aprendidas en la formación y

luego vivenciadas en las instituciones educativas: al juego como condición central y motivadora para aprender, la multitarea y el trabajo en pequeños grupos como modalidad que rompe con las prácticas cotidianas de brindar al mismo tiempo, una única propuesta didáctica a todo el grupo de niñas/os.

Según Souto (1996), las buenas enseñanzas son aquellas que dejan al docente y a las/os alumnas/os un deseo de continuar enseñando y aprendiendo, a la vez que aporta la incorporación y el dominio de nuevos conocimientos. Partiendo de esta noción, se realizó el análisis sobre el concepto de buenas enseñanzas en el Nivel Inicial que manifestaron las estudiantes involucradas en este trabajo.

Una de las entrevistadas narró que cuando llegó a la carrera pensó que las formas de enseñanzas era lo último que había vivido en el Nivel Secundario con sus profesores: “cuando enseñás, hablás, hablás, hablás, el resto te escucha, haces ejercicios está bien o está mal y pasás o no pasás (F1)”. Esto era lo que recordaba sobre la enseñanza; no obstante, cuando inició la carrera del profesorado se sorprendió al escuchar hablar de teorías que no eran las tradicionales. En su relato, en un primer momento hizo mención a la Escuela Nueva y reveló su asombro al escuchar hablar sobre el tipo de enseñanza que propicia. En este sentido, Dewey (2004) plantea que en el enfoque de la Escuela Nueva, los/las estudiantes participan de manera activa en las clases y el aprendizaje se centra en sus intereses y motivaciones, a diferencia de la educación tradicional, que es más expositiva y mecánica.

Las tensiones entre estos dos enfoques de enseñanza y de concepción de las/os alumnas/os pueden surgir en la práctica educativa, ya que implican diferentes perspectivas sobre el aprendizaje y la participación de las/os estudiantes en el proceso educativo. Siguiendo con la entrevista, más adelante, expresa lo que le produjo escuchar hablar sobre el juego como forma de enseñar:

(...) eso a mí me partió la cabeza, ¿cómo vos podés enseñar mientras están jugando? ¿Podés enseñar mientras están haciendo otra cosa? ¿No es necesario tener que hablar todo el tiempo? ¿Cómo que los niños pueden hablar y vos con eso vas construyendo?... eso fue como re loco (F1).

En este fragmento hizo alusión al juego como una propuesta reveladora en el primer año de la carrera. Esta centralidad del juego lo constituye en uno de los pilares de la Didáctica del Nivel, teniendo en cuenta que es una de las principales actividades de las/os niñas/os, por lo cual tiene que ocupar un lugar relevante en el devenir cotidiano de las jornadas en los jardines de infantes (Soto y Violante, 2010). La centralidad del mismo se pone de manifiesto en el Nivel

Inicial a través de la organización del tiempo, el diseño de los diferentes espacios, de materiales, la inclusión de los distintos tipos de juegos y la selección de contenidos. Para Malajovich, “el juego es patrimonio privilegiado de las infancias y uno de sus derechos inalienables, pero, además, es una necesidad que la escuela debe no sólo respetar sino también favorecer a partir de variadas situaciones que posibiliten su despliegue” (2000, p. 290). Dado que el juego es una construcción social y cultural y no un rasgo natural durante la infancia, requiere ser enseñado. En palabras de Sarlé:

Al jugar, el niño aprende y desarrolla su pensamiento, su imaginación, su creatividad. El juego le provee un contexto dentro del cual puede ensayar formas de responder a las preguntas con las que se enfrenta, y también construir conocimientos nuevos. El juego lo ayuda a reelaborar sus experiencias y es un importante factor de equilibrio y dominio de sí. Al mismo tiempo, el juego le permite comunicarse y cooperar con otros y ampliar el conocimiento que tiene del mundo social (2008, p. 20).

Surgió también nuevamente durante la entrevista focal la centralidad del juego como un derecho de las/os niñas/os, y ante la pregunta de cómo definirían a las infancias con una palabra y que fundamentaran el porqué de la elección, varias alumnas seleccionaron la palabra “juego”. Una de las entrevistadas sostiene que el juego lo estudiaron desde primer año y que realmente no lo tenían pensado para la enseñanza: “(...) cuando entramos a los jardines, vimos que muchas actividades se aprenden jugando, porque es más motivador” (A1). Ante la misma pregunta, otra también seleccionó la palabra juego y manifestó “(...) es una necesidad y derecho del niño, siempre estuvo y está presente en el Nivel, se busca el desarrollo de los distintos tipos de juegos durante la jornada escolar” (M2). Una tercera residente señala que eligió el juego porque “(...) lo vimos en el jardín, está presente, ya sea dramático, reglado o de construcción, lo importante es que los niños juegan, lo disfrutan y aprenden” (E1).

Lo manifestado por las alumnas muestra que en las instituciones del Nivel Inicial se observa una relación entre juego y enseñanza en la que las docentes basan varias de sus prácticas durante la jornada de clase. En este sentido, Sarlé (2008) se refiere a enseñar y aprender en “clave lúdica”, esto implica que la/el docente tiene la intencionalidad de enseñar contenidos, promover aprendizajes y transmitir experiencias a las/os alumnas/os a través de distintos juegos que brindan oportunidades de construcción de conocimientos.

Es por ello que también resulta necesario destacar las propuestas didácticas planificadas por las docentes que toman al juego como una estrategia metodológica para enseñar ciertos

contenidos. En este fragmento, una residente expresa su satisfacción al ver cómo los conocimientos adquiridos en la Didáctica de la Matemática cobraron sentido en su práctica docente y logró comprender mejor los enfoques pedagógicos estudiados durante su formación “como que pude darle un sentido a esas teorías que nos habían enseñado y habíamos estudiado” (A1). Y evoca luego el valor del juego como una estrategia para enseñar contenidos de Matemática, relatando lo siguiente: “a través del juego, se los motiva a aprender los contenidos, se puede ver cómo participan y opinan cuando uno les brinda el espacio y progresan en sus intervenciones y también sobre los modos de fundamentar sus pensamientos” (A1). De acuerdo con las ideas de González, “el maestro planificará propuestas donde a partir del formato del juego ya conocido por los alumnos, se plantea un problema matemático” (2016, p.25).

Por otro lado, según Sarlé (2008), los juegos son considerados como contenidos en sí mismos, lo que implica que es esencial enseñar, demostrar y explicar cómo jugar para que las/os niñas/os puedan comprender el verdadero propósito del juego y, posteriormente, logren cumplir con el objetivo de aprender otros contenidos de manera efectiva. En este sentido, la enseñanza de los juegos se convierte en una herramienta valiosa para promover el aprendizaje y la comprensión de los conceptos matemáticos de forma más significativa y motivadora. Como menciona una de las entrevistadas “es importante la explicación y demostración previa y el acompañamiento del juego, hasta que refuercen el aprendizaje de las reglas, así puedan apropiarse de los contenidos de Matemática que era realmente el objetivo del juego” (E2).

Desde la perspectiva de las residentes, se destaca la importancia de las acciones de las docentes relacionadas con la enseñanza a través del juego. Esta valoración evidencia cómo las estudiantes reconocen la relevancia de la forma particular de enseñar en el Nivel Inicial para favorecer la construcción de aprendizajes. Esto incluye aspectos como la selección del tipo de juego, los materiales, la modalidad de participación de las/os alumnas/os, así como sus posibles intervenciones para invitar a jugar.

Las voces de las participantes reflejan que el juego, en sus diversas formas y modalidades, ha estado presente en la enseñanza del Nivel Inicial desde sus inicios, como señala Malajovich: “la alianza del juego con la didáctica se funda en los objetivos originarios de los jardines de infantes” (2000, p.273).

Por otra parte, es fundamental tener claridad y diferenciar en el jardín de infantes las distintas propuestas didácticas que se ofrecen a las infancias: el juego propiamente dicho, el juego como estrategia metodológica para aprender otros contenidos, y las situaciones en las que no se desarrolla el juego (Malajovich, 2000). En este sentido, es relevante destacar lo expresado por una de las estudiantes durante la entrevista focal “está muy presente el juego.

Muchas de las propuestas se aprenden a través del juego. Obvio que no todo se puede presentar a través de un juego, pero igual se aprende de otra forma, todo es más ameno” (L1). De este modo, Malajovich busca reivindicar el espacio escolar como espacio de transmisión de conocimientos, a la vez que valoriza el juego como actividad esencial de las/os niñas/os. Es por ello que sostiene que, si bien las actividades que se le brindan a las/os alumnas/os deben ser gozosas y creativas, no implica que es siempre tiempo de juego:

no sería razonable querer que toda actividad en el jardín fuera juego (...) hay actividades que tienen un carácter más o menos lúdico ya que comparten algunas de las características del juego, y otras que no son juego en absoluto (2000, p. 292).

Esta diferenciación que se realiza entre juego y no juego apunta a distinguir los tiempos de verdadero juego que se brindan a las infancias durante la jornada escolar, de aquellos otros tiempos de actividades de no juego, que asimismo deberían resultar interesantes y desafiantes.

Igualmente, importante fueron los testimonios de otro grupo de entrevistadas que resaltaron otras formas de enseñar que consideraron significativas, ya que plantearon la clase con una dinámica diferente que favoreció el trabajo en pequeños grupos, respetando los tiempos y los intereses de las/os niñas/os. Esta forma de organización de la tarea en la jornada escolar del Nivel Inicial, se denomina -Multitarea-²¹ y ha sido planteada en todos los jardines de 1er y 2do ciclo de la provincia de Buenos Aires desde la Dirección del Nivel Inicial, en las salas multiedad y en las llamadas sala pura, es decir con niñas/os de la misma edad. La implementación de esta modalidad de organizar las actividades, requieren “revisar algunos supuestos pedagógicos y didácticos presentes en la historia de la educación inicial: la concepción de una enseñanza en la que supuestamente todas y todos aprenden lo mismo, al mismo ritmo y al mismo tiempo” (Diseño Curricular para la Educación Inicial, 2022, p.67).

En las entrevistas las alumnas hacen mención a la multitarea como una forma de organización de las actividades que les facilitó el desarrollo de las propuestas. Una de ellas sostuvo que esta organización resultó muy buena y fue importante anticipar lo que iban a hacer, es decir, explicarles que primero iban a jugar dos grupos con juegos matemáticos y otros grupos iba registrar en el cuaderno agenda. De este modo comentó que se fueron organizando para ir rotando, “(...) la experiencia salió excelente, yo estaba feliz porque salió súper bien y ellos

²¹El Diseño Curricular para la Educación Inicial de la provincia de Buenos Aires (2022) reemplaza el término multitarea, como se expresa en los textos didácticos, “por la palabra multipropuesta, ya que el concepto de tarea nos remite a otros niveles educativos y no es propio del Nivel Inicial” (p.65).

muy motivados, muy tranquilos y eso que era una sala muy inquieta y demandante (...). También destacó que las/os niñas/os se desarrollaron con mucha autonomía, que se ayudaban entre ellas/os y que cuando tuvieron que rotar una nena le dijo: “ahora cambiamos, porque nos toca jugar a nosotros y a otros registrar” (E2).

En el relato, queda claro que la estrategia de la multitarea favoreció el desarrollo de actitudes autónomas en las/os niñas/os, ya que les permitió organizarse y trabajar en pequeños grupos de manera colaborativa. Esto generó una mayor interacción con sus compañeras/os, lo que propició una participación más activa en el proceso de aprendizaje. Además, la residente pudo estar más disponible y acompañar de forma más personalizada a cada niña/o en su proceso de aprendizaje, lo que contribuyó a la construcción de conocimientos de distintas áreas.

Malajovich (2017) se refiere a la multitarea como aquellas actividades que se brindan en forma simultánea: dos o más propuestas que pueden no ser lúdicas ni de libre elección. Según Violante y Soto (2015), existen distintos tipos de elección de la multitarea en el aula. En algunos casos, la docente organiza los contenidos que quiere trabajar con cada subgrupo, lo que limita la autonomía de las/os niñas/os, ya que la tarea está predefinida por el docente según sus propios propósitos. Sin embargo, en otras ocasiones, la docente presenta alternativas para que las/os niñas/os puedan elegir entre diversas propuestas, lo que les brinda mayor libertad para tomar decisiones y participar activamente en su aprendizaje. En este último enfoque se fomenta la autonomía y se les otorga la posibilidad de ser más protagonistas en su proceso educativo.

Otra de las entrevistadas abordó el desafío de la multitarea en la enseñanza. La docente de sala le sugirió desarrollar la propuesta de los tableros de Matemática a través de este formato, que era una forma de organizar la enseñanza que ella ya conocía previamente por haberla visto durante sus clases en el profesorado. De esta manera, la coformadora le propuso organizar estas actividades de juego en simultáneo con otras propuestas que ya se venían desarrollando en la sala. “Entonces lo puse en práctica, primero les anticipé y luego les distribuí las actividades que debían hacer y resultó bárbaro, podía estar un rato con cada grupo y escucharlos” (A1).

En su relato, la residente manifestó que la organización de los grupos reducidos enriqueció el ambiente de aprendizaje, promoviendo una mayor interacción tanto entre las/os niñas/os como con la residente, adaptándose a sus necesidades y demandas particulares. Esta estrategia le permitió desarrollar las actividades de manera más flexible y de forma simultánea. En los relatos de otras tres entrevistadas también se pudo apreciar que valoraron el trabajo con la multitarea: “se considera más sus tiempos y uno puede estar con cada uno de ellos de forma más personalizada, poder escucharlos, que participen más de las actividades (...)” (V1). Del

mismo modo, lo manifestaron otras estudiantes: “me di cuenta lo importante que es respetar los tiempos de los niños. Ellos me permitieron darme cuenta de que ciertas orientaciones o sugerencias de las profesoras en las clases, son por algo, los tiempos de los niños son otros (...) (A3)”; “la multitarea está muy buena porque se les da la posibilidad de elegir de acuerdo a sus intereses, tiempos y también están aprendiendo lo que venían trabajando (S1).

Esta dinámica de la multitarea también fue resaltada porque notaron que facilitó un mayor seguimiento y atención específica a los distintos grupos, lo que les permitió avanzar de manera más individualizada y focalizada en los contenidos de distintas áreas trabajadas. Además, valoraron la importancia de acompañar a las/os niñas/os en sus procesos de aprendizaje, fomentando su participación activa, respetando sus tiempos y asegurándose de escucharlos atentamente.

Ullúa (2009) aborda la multitarea como un enfoque disruptivo que cuestiona supuestos prácticos y teóricos presentes en otros Niveles de escolarización. En contraste con la tendencia de ofrecer una sola actividad para todo el grupo, la multitarea busca respetar los tiempos y necesidades individuales de las/os niñas/os.

Durante el proceso de planificación de la enseñanza, las alumnas tuvieron la oportunidad de diseñar actividades que enriquecieron las experiencias de las/os niñas/os, brindándoles diversas propuestas didácticas y respetando sus ritmos individuales. Estas experiencias vividas por las alumnas en los jardines de infantes les proporcionaron una visión más clara y significativa de la enseñanza en el Nivel Inicial. En este sentido, lo vivenciado por las residentes en los jardines de infantes les permitió reflexionar sobre la importancia de analizar y definir qué y cómo enseñar a las/os niñas/os en el momento de planificar, en las cuales consideraron algunos de los principios irrenunciables de los pilares de la Didáctica del Nivel Inicial para las propuestas que habían abordado. Dicho en palabras de Fenstermacher “preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico, es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda” (1986, p. 158).

En los testimonios de las alumnas se pudo interpretar que en el trayecto de la formación del profesorado fueron construyendo un posicionamiento docente a partir de un entramado de marcos conceptuales, teóricos, experiencias y situaciones vividas. A través de este complejo entramado, lograron desarrollar una actitud reflexiva, analítica y de revisión que las llevó a poner en práctica, valorar y destacar aspectos positivos sobre sus propias prácticas pedagógicas estudiadas. Pudieron teorizar sobre las mismas, planteándose preguntas, intentando

comprender sus experiencias y anticipando formas de actuar en sus futuras propuestas didácticas.

En resumen, las concepciones de infancia de las estudiantes se reflejan en su valoración de las distintas estrategias pedagógicas en función de la diversidad de sujetos. La centralidad otorgada al juego y la multipropuesta como formas de enseñar en el Nivel Inicial evidencian que las estudiantes adhieren a enfoques pedagógicos que consideran crucial el aprendizaje a través de la experiencia lúdica, la participación activa, el respeto por los tiempos individuales, reflejando una comprensión y respeto hacia las/os niñas/os en el proceso educativo.

En la siguiente figura se visualiza la segunda categoría, “Las infancias estudiadas durante la formación universitaria”. A través de las subcategorías, se han identificado las lecturas, enfoques y perspectivas sobre las concepciones de la infancia que las alumnas han explorado durante su formación. Esto abarca las temáticas tratadas en diversas materias, así como los marcos teóricos, debates y análisis que consideraron relevantes y que contribuyeron significativamente a su futura profesión.



Figura 2. Las infancias estudiadas durante la formación universitaria

6. 4. Las infancias en el contexto de las prácticas docente

Las prácticas y las residencias de las alumnas que se están formando como docentes en el Nivel Inicial no resultan una tarea sencilla, ya que generan tensiones al replantearse día a día cuestiones que se viven en la inmediatez y con cierta incertidumbre. En este sentido, las prácticas son impredecibles porque están determinadas por múltiples factores sociales, políticos, personales, institucionales, entre otros. Por ello, son el producto de un entramado complejo “entre necesidad y contingencia” (Sanjurjo, 2009, p. 27).

En este escenario del espacio de la práctica es donde las futuras docentes se encuentran en un principio como ajenas, pero que con el transcurrir de los días y con el reconocimiento de las/os alumnas/os y maestras, comienzan a sentirse más cómodas, a vincularse con el grupo de niñas/os e identificarse con su propio rol docente. Este trayecto práctico de la formación docente posee intencionalidades que contribuyen a la construcción y/o modificación de las concepciones de infancia durante sus prácticas, pues brinda a las estudiantes herramientas fundamentales para enriquecer sus saberes.

Las concepciones de infancia desempeñan un papel central en el proceso formativo de los futuros docentes del Nivel Inicial, ya que se ven revitalizadas, activadas y actualizadas en los espacios de práctica. Los años de formación adquieren una relevancia especial al posibilitar construir y revisar sus concepciones de infancia, pero esto se da sobre todo durante la realización de las prácticas y más aún en la residencia pedagógica del último año. En estos momentos, estas concepciones se vuelven más evidentes y palpables, ya que se ven reflejadas en las propuestas pedagógicas implementadas en la jornada escolar y en la interacción diaria con las/os niñas/os, en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje.

Por ello, la reflexión de las estudiantes se transforma en una prioridad para el análisis de las concepciones de las/os niñas/os durante sus prácticas en las instituciones del Nivel Inicial, dado que tienen la posibilidad de hacer conscientes las teorías implícitas, someterlas a análisis y en lo posible promover cambios conceptuales. No obstante, la revisión del *habitus* y la construcción de nuevos esquemas de pensamiento y de acción no resulta tarea sencilla y no se logra solo con prescripciones o con el acceso a nuevas teorías. El aprendizaje de la reflexión sistemática y de socialización de las prácticas “traer algo a la mente”, resultan indispensables durante el proceso formativo y requieren de dispositivos que contribuyan al diálogo, en interacción con otros, que sean sistemáticos y continuos, transformándose en prácticas reflexivas (Anijovich y Capelletti, 2018). Es decir, es un ir y venir entre las vivencias personales de su propia biografía escolar, los marcos teóricos brindados por la formación y las experiencias vividas durante sus prácticas docentes en interacción con las infancias.

Las infancias de las prácticas de las estudiantes en los jardines de infantes se constituyeron en la tercera categoría del trabajo realizado. A la vez, de esta categoría se desprendieron tres subcategorías: “Las infancias y el vínculo pedagógico”, “Las infancias valoradas” y “Las infancias y las concepciones de las estudiantes en la práctica”. De esta manera, se buscó conocer e interpretar a través de las voces de las participantes cuáles son las concepciones de infancia que se manifiestan durante sus prácticas en los jardines de infantes. (Figura 3).

6.4.1. Las infancias y el vínculo pedagógico

El aprendizaje para Pichón Rivière (2003) está estrechamente relacionado con la noción de vínculo, ya que ambos procesos son dinámicos y se desarrollan en conjunto, involucrando aspectos emocionales, cognitivos y de acción. A su vez, Porta y Flores agregan una perspectiva en relación al vínculo pedagógico, planteando que este se presenta “como construcción conjunta, sustentada en una posición ética, no excluyente de lo epistemológico, que asume la subjetividad del estudiante como alguien cuya calidad ontológica es la misma de quien enseña” (2017, p.29). Esta visión del vínculo pedagógico no busca imponer uniformidad ni forzar igualdades, sino que se propone crear una red vincular compartida, sin una estructura jerárquica que desvalorice a las/os estudiantes.

En el ámbito del Nivel Inicial, el vínculo pedagógico se construye a través de la disponibilidad corporal, los gestos, las miradas, el afecto, la escucha, el contacto, las conversaciones y las actividades compartidas con la docente de la sala; estos aspectos cobran un sentido relevante durante la jornada escolar (Guillermo y Menghini, 2022).

Por estas razones, “Las infancias y el vínculo pedagógico” fue una de las subcategorías que cobró mayor importancia en el desarrollo de las entrevistas, debido a que las alumnas lo definían como una condición fundamental para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una de las estudiantes comentó que tuvo muy buenas experiencias en los jardines de infantes donde hizo las prácticas: “no importa al jardín que vayas (...) si una cuando enseña se dispone a dar todo lo mejor, brindar actividades que participen activamente, que se diviertan y aprendan, el vínculo se va a construir” (M2).

Del mismo modo, otra entrevistada se refirió a que los primeros días cuando inició las prácticas estaba muy nerviosa y consideró importante mostrarse muy predispuesta, que todo su cuerpo y mente estuvieran enfocados en querer enseñarles para que ellas/os aprendan; es decir, tratar de “establecer un vínculo porque la disponibilidad que ponen los niños se debe al vínculo

que construimos con ellos y es por eso que apuestan de nuevo a escucharnos y a seguir las propuestas que estamos presentando cada día” (M4).

En las expresiones de estas alumnas se puede apreciar que al enseñar con entusiasmo y dispuestas a buscar las formas de motivar y promover la participación, lograron generar un ambiente de aprendizaje favorable y aportaron a construir un mejor vínculo pedagógico. La dedicación y la disponibilidad en el momento que brindaban las propuestas de enseñanza, promovieron una conexión genuina con las/os niñas/os incentivando las ganas de aprender.

La contribución de otra residente también brindó información significativa que mencionó durante la entrevista. Hizo referencia a algunos aspectos que valoró positivamente durante el período de observaciones previo al inicio de las prácticas, debido a que la ayudaron a establecer un mejor vínculo con las/os niñas/os “(...) llamarlos por su nombre, es como que se sienten que los tenés en cuenta, (...) o interactuar en algunos momentos en el que te quieren contar algo, (...) porque tenés que crear un vínculo para luego poder convocarlos y enseñar” (M1).

De este modo, se pudo apreciar que el trato y la atención que les brindó en forma individual o en pequeños grupos son fundamentales. Estar dispuesta a acercarse a ellas/os, nombrarlas/os, dialogar, hacerlas/os sentir consideradas/os, escucharlas/os con un interés genuino, son demostraciones de afecto que favorecieron la generación de conexiones entre la residente y las/os niñas/os en los procesos de enseñanza de aprendizajes. Dicho en palabras de Davini (2015), en concordancia sobre lo expresado por la residente, es fundamental que las docentes consideren que tienen un grupo que atender, aunque no se debe olvidar que la clase la forman los individuos con sus propias expectativas, dificultades y necesidades, porque cada niña/o aprecia el intercambio personal y el ser reconocido como sujeto y valorada/o.

También una de las entrevistadas compartió su experiencia vivida con su par pedagógico y la docente coformadora durante sus residencias y mencionó haber enfrentado dificultades para establecer un intercambio con el grupo durante las semanas de observación en la clase, “estábamos solamente paradas y no llegamos a crear un vínculo mientras observábamos, porque la maestra no nos dejaba interactuar con ellos ni participar en el momento de servirles la leche” (D1). No obstante, luego contó que de a poco esta situación se fue revirtiendo, y a medida que avanzaron los días al hacerse cargo de la sala en las prácticas de residencia ella pudo crear un mejor vínculo con las/os niñas/os. “Estuvo bueno de alguna manera, yo creo por mi flexibilidad, por los permisos que yo les daba, que ellos sabían que con la docente no lo tenían” (D1). Por lo tanto, gradualmente, la estudiante comenzó a impregnar

su propio estilo de enseñanza, “la flexibilidad de escucharlos más, de valorar lo que hacían me permitió crear un mejor vínculo con ellos” (D1).

Las palabras de las estudiantes resaltaron la importancia de considerar estas actitudes como educadoras de niñas/os en el Nivel Inicial, dado que el vínculo con las/os niñas/os se construyó a partir de estas actitudes, que abarcaron palabras, miradas, escuchas y valoraciones. Por lo tanto, las estudiantes dan cuenta que el entramado de contención afectiva es imprescindible para que los aprendizajes sean posibles, el acercamiento y apoyo de la/el docente, los espacios de participación, la escucha de las opiniones que expresan, piensa y siente cada una/o.

En este sentido, Antelo afirma que el oficio de enseñar siempre necesita del “otro”, al referirse al acto de meterse con el otro o la intervención, se lo define como vínculo. Para que haya educación, “tiene que haber una especie de voluntad de influenciar, provocar, impactar (...) para que haya acto educativo tiene que haber intencionalidad, apetito de vínculo y promesa de transformación del ser” (2005, p.177).

Además, durante la entrevista focal, una de las estudiantes recordó otra situación vivida en la sala en la que el vínculo pedagógico se convirtió en una experiencia reparadora. Durante sus prácticas de residencia había una niña que constantemente decía que no podía escribir su nombre y que no lo lograría. La estudiante la alentaba y le brindaba su apoyo “vos podés, trataba de generarle confianza desde el vínculo que habíamos creado, entonces un día le dije: Bueno hoy lo escribimos juntas, yo te escribo la primera letra y vos hacés el resto (...)”. De este modo lo fue intentando, hasta que en una clase le dijo:

¡mirá seño lo escribí sola! Y yo le dije: yo sabía que vos podías (...) fue re lindo y muy gratificante que pudiera lograrlo, eso muestra lo importante que es el vínculo, el aliento y la confianza que le pueda brindar la docente a los alumnos y de creer en ellos también, eso se transmite y lo perciben (D1).

En esta línea, Meirieu (2013) manifiesta que la confianza en el acto educativo y ante todo en el acto de aprender, le impone al/la educador/a una voluntad positiva respecto de las capacidades de la/el otra/o. Para el autor, toda pedagogía es una pedagogía del contrato, lo que implica que todos esperan algo de la/el otra/o, un tipo de comportamiento o reacción, un gesto o una simple mirada, es decir, cada una/o actúa en función de lo que supone que la/el otra/o sabe que él espera.

Por otra parte, otra de las residentes en su relato a través de una narrativa, rememoró su infancia y compartió el sólido vínculo que estableció con su docente de jardín de infantes. A pesar de que había pasado mucho tiempo desde entonces, pudo identificar por qué esa experiencia sigue siendo significativa para ella, dejando huellas que perduran en su memoria. Estas impresiones, lejos de desvanecerse, han impregnado y permeado sus recuerdos durante sus prácticas docentes. En este sentido, resaltó la importancia del vínculo que construyó durante su infancia con su maestra de jardín de infantes como un elemento fundamental en su desarrollo y trayectoria como futura educadora.

En su relato, la estudiante mencionó que, durante sus prácticas docentes, al observar a cada niña en el aula, parecía identificar y revivir sus propias experiencias en el jardín de infantes. Recordó con claridad lo que sucedía a diario en la sala, cuando su docente elegía a una/un niña/o como “encargada/o” para buscar el carrito con los platos, el pan con dulce de leche y la jarra de leche con chocolate. Aunque no recordaba si ella era elegida con frecuencia, tiene grabado en su memoria el día en que fue designada, ya que para ella fue una experiencia maravillosa. Cuenta que probablemente todas/os las/os alumnas/os se sentían igual de emocionadas/os al finalizar el mes, ya que el rol de “encargada/o” se iba rotando entre todas/os. “Ese ser elegida por la seño era mágico, hermoso e imborrable (...) tener esa pequeña responsabilidad en la sala y colaborar (...) de sentirte importante” (A1). En su relato manifestó “que la seño te mire, te hable y te elija es lo mejor, porque la seño es lo más grande que hay, porque lo que la seño enseña, dice y hace es palabra santa”. Además, destaca la relevancia de “mirar, abrazar, contener y mimar a nuestros alumnos, darles espacio y voz, (...)” (A1) . Expresó también la importancia que tienen para ella las acciones y actitudes de las docentes, de brindarles una buena educación, donde no falten las miradas y los abrazos.

En todas las experiencias compartidas por las estudiantes, quedó evidenciado que el vínculo pedagógico ocupa un lugar fundamental en la labor de enseñar. Es a través de este vínculo que las futuras docentes logran conectar con las/os niñas/os, establecer una relación de confianza y respeto mutuo, y crear un ambiente propicio para el aprendizaje significativo. Algunas apelaron al compromiso, al entusiasmo, a nombrarlas/os, al intercambio, la escucha o al buen trato para motivar, incentivar, acompañar, alentar y en otros casos estuvo relacionado con la biografía escolar y el vínculo establecido trascendió el tiempo y el espacio institucional e hizo que perdure en sus recuerdos. Estos relatos dieron cuenta de la relevancia que tiene pensar en las palabras, gestos y acciones que se llevan a cabo, considerando que la enseñanza no solo constituye un trabajo intelectual sino también afectivo y emocional.

En este sentido, Alliaud (2007) recupera la perspectiva de la docencia como oficio y de la enseñanza como artesanía, entendida como la habilidad de hacer algo bien por el simple hecho de hacerlo de ese modo, el cual denominan los “secretos de fabricación” debido que es, ese algo que está en juego en lo más íntimo del acto de enseñar. Una especie de vibración particular de la que son portadoras/es las/os docentes y que no se puede reducir a una lista de competencias. Esos secretos “van tomando forma práctica, a medida que se van enseñando, y parecen ser productos de una rara fórmula de métodos, técnicas, modos de actuar que en principio permiten distinguir lo que funciona bien de lo que no” (Alliaud, 2017, p. 41). En este sentido, es por algunas de estas razones que influyeron de manera efectiva y motivadora en los aprendizajes de las/os niñas/os construyendo un fuerte vínculo, que a veces perduran en sus recuerdos.

Las concepciones de infancia que se desprenden de las prácticas docentes de las estudiantes están estrechamente vinculadas con la importancia que otorgaron al vínculo pedagógico. La manera en que las participantes apreciaron y dieron prioridad a las relaciones afectivas con las/os niñas/os durante los procesos de enseñanza y aprendizaje refleja una concepción de infancia en la que consideran que el vínculo, la confianza y la interacción son aspectos fundamentales. El estímulo positivo y la valoración individual contribuyen a la formación de una concepción de la infancia que reconoce la singularidad y la importancia de cada niña/o en el proceso educativo.

6.4.2. Las infancias valoradas

De acuerdo a como lo expresa Kohan (2004), hubo y hay muchos modos de pensar la infancia. La infancia como “lo Otro”; lo “sin voz”, como pura posibilidad, material para moldear con un fin político ya determinado, la infancia como lo inferior. Las miradas diversas en torno a la infancia, como lo expone Kohan (2004), tienen un impacto profundo en la vida de las/os niñas/os. A medida que la sociedad evoluciona, estos cambios y avances también influyen en la forma en que se concibe y se comprende a las infancias (Guillermo y Menghini, 2023).

Durante el desarrollo de las entrevistas se exploraron aspectos relacionados con los cambios percibidos en el ámbito de los jardines de infantes en relación a la infancia. En este proceso, se consideraron tanto las experiencias previas de las estudiantes como alumnas de jardines de infantes, así como las vivencias actuales durante sus prácticas de residencia.

Las respuestas brindadas permitieron identificar varios cambios significativos que se evidenciaron al ingresar a las instituciones de este nivel educativo y cómo ha evolucionado en comparación con sus propias experiencias como alumnas en el pasado.

Así lo expresó una estudiante al referirse a las variaciones que observó en las formas de concebir a las/os alumnas/os “(...) yo diría que hay más apertura, son más escuchados ahora, se tiene en cuenta sus opiniones, se los hace más partícipes de las actividades, antes era todo más dirigido por la docente” (S1). Del mismo modo se refirió otra entrevistada “se deja que el niño sea más libre, se los escucha, se valora sus palabras, pueden elegir qué es lo que quiere realmente jugar (...) hay opciones y antes eso no se veía” (M2). Una estudiante más compartió su percepción sobre la evolución que ha experimentado el Nivel Inicial a lo largo del tiempo, por los cambios que observó “de respetar sus palabras, de tener en cuenta las decisiones que toman, las hipótesis que generan, que opinan, (...) eso cambió muchísimo” (E2).

Antes las expresiones de las residentes se pueden observar que en algunas instituciones del Nivel Inicial se llevan adelante prácticas pedagógicas que favorecen un ámbito de libertad y comunicación que posibilitan el protagonismo de las/os niñas/os, tanto en sus aprendizajes como el ejercicio de sus derechos. En Argentina, el Estado incorporó la mirada integral de derechos en el marco legal que luego se vio reflejado en el sistema educativo, asimilando de a poco este posicionamiento con las normativas de las Leyes Nacionales: Ley de Educación Nacional N° 26206/06 y la Ley de Protección integral de los derechos de niñas, niños y Adolescente, N.º 26.061/05. Estas normativas parecen estar reflejando cambios:

las infancias están siendo cada vez más libres (...) podríamos decir, de cómo se ve a los niños y las niñas como sujetos de derechos, que tienen una voz propia y que al igual que el adulto, tienen que opinar y ser escuchados (E1).

Se puede señalar, entonces, que la observación de las estudiantes sobre la participación infantil en el ámbito escolar está influenciada por un marco jurídico legal que reconoce y protege los derechos de las/os niñas/os. La Convención sobre los Derechos del Niño es un tratado internacional que establece los derechos fundamentales de todas/os las/os niñas/os, y ha sido ratificada por la mayoría de los países, incluyendo Argentina. Dentro de este marco legal, se establecen principios fundamentales que garantizan el respeto y la protección de los derechos de las/os niñas/os, incluyendo el derecho a la participación. Esto posiciona a las/os docentes como responsables de asegurar que las/os niñas/os puedan ejercer su derecho a ser escuchadas/os, a expresar sus opiniones y a participar en las decisiones que les afecten.

De este modo, se podría pensar, como sostiene Bustelo, a la infancia como una categoría emancipatoria. La escuela debe luchar por una infancia emancipada, reflexiva y con creciente capacidad crítica, “se trata nada menos que de recolocar la posición de los hablantes afuera de una relación biopolítica²² de control. Esto requiere pensar nuevos dispositivos pedagógicos basados en una hermenéutica de la infancia” (2007, p. 186).

Otras estudiantes también comparten una visión similar basada en sus experiencias durante las prácticas. En sus relatos, se percibe una concordancia en lo que han observado y vivido sus compañeras en el ámbito de los jardines de infantes: “los niños ahora son como más escuchados en los jardines, se tienen en cuenta sus interés y opiniones. Antes como que estaba todo más militarizado” (F2). Durante la entrevista, otra estudiante hizo hincapié en una observación relevante “hay más tolerancia y más respeto hacia el niño en las instituciones del Nivel Inicial, antes la seño hablaba y vos escuchabas, eso ahora cambió se los escucha, se considera lo que opinan” (V1). En otro testimonio, una entrevistada comentó que recuerda que cuando ella era niña, si bien se buscaba brindar propuestas para las/os alumnas/os que sean atractivas, “no se le daba tanta voz al niño (...) no éramos escuchadas de la misma manera” (M1).

De este modo, se pudo percibir de las voces de las alumnas que sus infancias se diferencian en varios aspectos de las actuales. Estas observaciones permiten delinear una caracterización acerca de las concepciones de infancia que refuerzan los hallazgos de otros trabajos. Las concepciones de infancia son construcciones sociales que evolucionan y se transforman a lo largo del tiempo y en función de los contextos en los que se desarrollan. En otras palabras, las concepciones que se tiene de las infancias no son fijas, sino que es una categoría construida y reconstruida socialmente, entonces es posible considerar que las mismas no son únicas e inmutables, sino que varían de acuerdo con el contexto histórico, cultural, político y jurídico en el que se inscriben.

Estas observaciones brindan la oportunidad de percibir la evolución que ha experimentado el Nivel Inicial con el paso del tiempo. Se ha transitado desde un enfoque más inflexible y autoritario hacia un entorno que aprecia y respeta las voces, elecciones y puntos de vista de las/os niñas/os. Estos cambios en la dinámica educativa han sido considerados por las estudiantes como muy significativos.

²² Bustelo (2007) desde la lectura de la biopolítica, postula que el poder actúa en la regulación de los cuerpos y en la construcción de la subjetividad. Una modalidad de control y disciplinamiento. Una forma de dominación de sus intereses, valores sociales significativos y códigos para entender el mundo.

En este sentido, se podría vislumbrar un cambio y explorar la reflexión filosófica de educación propuesta por Kohan (2004) que busca romper con los discursos tradicionales y constantes sobre las infancias. Este enfoque permitiría cambiar la perspectiva moderna y liberar a la niñez de la categoría de inmovilidad y pasividad con la que históricamente ha sido asociada.

En estos relatos de las estudiantes se destacaron opiniones recurrentes sobre la valoración de las infancias en los jardines de infantes, donde se brindan espacios de escucha y participación a las/os niñas/os. No obstante, en otros momentos de las entrevistas, en contraste con las experiencias positivas, algunas estudiantes reflexionaron críticamente sobre las formas de enseñanza en las cuales no se las/os valoraban, ni escuchaban a las/os niñas/os. Estas reflexiones las vincularon directamente con las concepciones de infancia que poseen las docentes que observaron durante sus prácticas en el Nivel Inicial:

depende mucho de la docente (...) en mis prácticas de segundo año era diferente a las de tercero, era diferente el trato, era más autoritaria, era lo que ella decía y listo y eso depende de la concepción de infancia que tenga la docente (F1).

Dentro de este marco, es posible analizar que las alumnas han identificado una dinámica caracterizada por la verticalidad y el autoritarismo hacia las/os niñas/os. En este enfoque, las opiniones de las/os niñas/os no eran tomadas en cuenta y sus palabras carecían de significado.

En sus entrevistas, otras estudiantes expresan su acuerdo sobre los modelos de docencia, las formas en que son valoradas las infancias y las prácticas de las docentes en el Nivel Inicial: “de acuerdo a la clase de docente que sos, conseguís que los chicos aprendan de cierta manera, vamos a escucharlos, a respetar sus opiniones, porque de acuerdo a la concepción que tengamos de la infancia, vamos a actuar en consecuencia” (E2). Si bien se puede acordar en que las concepciones de infancias u otras inciden las acciones que se lleven adelante, en estas expresiones se puede apreciar que la entrevistada establece una relación fuertemente casual y que no deja lugar al conflicto, las contradicciones o las incoherencias, como si siempre fuera posible “actuar en consecuencia”.

Otra de las entrevistadas comparte una visión similar en sus comentarios, “los chicos de hoy tienen otro lugar, se da más importancia a lo que ellos dicen, se recupera más lo que ellos opinan, se los escucha, (...) pero depende mucho de la concepción de enseñanza y de infancia de la docente” (A1). De esta manera, es posible interpretar que el pasado influye en las concepciones de infancia y prácticas que las docentes mantienen en la actualidad. Estas influencias perduran en diversas propuestas pedagógicas e instituciones, actuando como una “matriz” en la tarea docente (Alliaud, 1995).

Hasta aquí se han presentado los relatos que las alumnas compartieron acerca de las prácticas de enseñanza y la posición de las infancias en las instituciones del Nivel Inicial en la actualidad. Otras entrevistadas rescataron aportes de algunas situaciones que ocurrieron durante sus propias prácticas y/o residencias que consideraron valiosas para compartir, para la cual se seleccionaron algunos de los relatos donde manifestaron que disfrutaron de estos espacios porque favorecieron en las/os niñas/os la participación, el intercambio, la circulación de la palabra, la escucha; por ello es que fueron experiencias de comunicación significativas que tuvieron con las/os alumnas/os. Una estudiante relató que le agradaba cuando en las clases las/os chicas/os se entusiasmaban, aprendían y realizaban aportes interesantes cuando se les brindaba espacios de participación, “yo disfruto del intercambio, de escuchar sus opiniones y lo que proponen, se producen unas charlas espectaculares, al escucharlos con interés, eso favorece que cada vez participen más” (M1). También otra estudiante aludió a los espacios que se podían generar en las clases a partir de lo que ella les preguntaba, “cuando se problematiza surgen reflexiones muy interesantes por parte de los niños y eso me encanta, si me encanta, lo disfruto” (A2). De forma similar se manifestó la tercera estudiante haciendo referencia a lo que ocurría cuando hacía alguna pregunta durante el desarrollo de una actividad, “en el jardín yo disfruto de los intercambios, (...) participan, se escuchan, opinan, son muy críticos y de a poco van aprendiendo a fundamentar” (S2). Una compañera afianzó este posicionamiento expresando también su experiencia “se puede ver cómo participan y opinan cuando uno les brinda el espacio, progresan en sus intervenciones y también sobre los modos de fundamentar sus pensamientos” (A1).

De este modo, destacan las estudiantes lo importante que fue para ellas crear en las salas del jardín espacios donde la comunicación sea fluida, ya que, al ofrecer espacios de participación, las/os niñas/os aprenden a escuchar con atención y a expresar sus puntos de vista, contribuyendo a desarrollar así su capacidad crítica y a tener una participación más activa en el proceso educativo. “Esto supone un adulto disponible, con buena escucha, con intenciones de brindarse y de dejarse sorprender por el otro. Supone también poder pensar al niño como co-constructor activo del conocimiento, de la cultura y de su propia identidad” (DC 2008, p. 65).

En las entrevistas, las estudiantes también mencionaron la importancia que tuvieron para ellas pensar previamente las posibles preguntas que iban a realizar en cada propuesta didáctica. Una de ellas comentó: “(...) porque después en las prácticas se conformaban unos diálogos con los niños muy buenos, lo importante que es escucharlos y hacer que participen y como que se va fortaleciendo esta dinámica en el grupo” (M1). De manera similar, otra

estudiante mencionó cómo planificó las posibles preguntas para el grupo a su cargo y cómo las/os niñas/os eran muy participativos e interactuaban con entusiasmo: “Tenía pensadas las posibles preguntas (...) porque ellos todo el tiempo se expresan, interactúan, son muy participativos y con ese entusiasmo se construyen cosas muy interesantes” (M4). Además, resaltó que adquirió la habilidad de escuchar con atención a las/os niñas/os, y esta oportunidad de involucramiento y escucha se transformó en un valioso aprendizaje personal. De esta manera, proporcionar estos espacios de participación no solo resultó en un enriquecimiento significativo para el grupo de niñas/os, sino también para las estudiantes que se hallan en la etapa final de su formación.

En este contexto, la noción de infancia, según lo expresado por Casas, “es lo que cada sociedad, en cada momento histórico dado, concibe y dice que es la infancia” (2006, p.29). En la actualidad, soplan vientos a favor, porque estas experiencias, según lo manifestado por las estudiantes, son cada vez más frecuentes en algunos jardines. “Que los niños tomen la palabra, sean escuchados y reconocidos (...) es considerarlos realmente como sujetos de derecho, haciendo evidente que las decisiones y las intervenciones pedagógicas y didácticas son, a la vez, políticas” (D.C., 2008, p. 133).

El recorrido a través de los relatos de las estudiantes, en conjunto con los procesos reflexivos que las acompañaron, emergieron a partir de sus vivencias en diversos jardines de infantes. Este proceso dio lugar a un análisis y revisión que abarcó varios aspectos: desde sus propias trayectorias escolares, la formación que recibieron a lo largo de su recorrido en el profesorado, las clases que observaron y las prácticas y/o residencias que llevaron a cabo. Durante las instancias de análisis en la entrevista grupal, se pudo notar la capacidad de las estudiantes para presentar argumentos, expresar sus puntos de vista, escuchar opiniones contrarias y aceptar contraargumentos en un proceso de intercambio que enriqueció la reflexión en torno a sus propias ideas y perspectivas. Estas reflexiones dieron lugar a valoraciones positivas y algunas críticas constructivas para su formación.

En síntesis, las estudiantes, a través de sus experiencias y reflexiones, evidenciaron un proceso de transformación en las concepciones de infancia en los jardines de infantes. En este contexto, valoraron positivamente las transformaciones observadas en las prácticas pedagógicas de los jardines de infantes, que revelaron una concepción de infancia que está en línea con la idea de las/os niñas/os como sujetos activos, con voz y derechos.

6.4.3. Infancias y las concepciones de las estudiantes en las prácticas

En el Profesorado de Educación Inicial se otorga una gran importancia a la temática de las infancias, considerándola fundamental para la formación de las estudiantes. A lo largo de la carrera se promueve la reflexión y el análisis crítico de las concepciones de infancia de las mismas estudiantes, con el propósito de comprender cómo pueden incidir en sus prácticas y residencias.

Las narrativas en forma de relato oral del grupo de alumnas permitieron profundizar en su manera de pensar, percibir y apreciar las infancias. Durante las entrevistas, se les solicitó expresar cómo definían a las infancias o a las/os niñas/os con los cuales interactuaron durante sus prácticas y/o residencias. A medida que avanzamos en la lectura y análisis de las entrevistas, se pudo observar que las respuestas eran diversas, aunque algunas presentaban ciertas similitudes.

Para conocer e interpretar sus respuestas, se sintetizaron los resultados en tres formas de concebir las infancias: la infancia como pilar fundamental de la vida, la infancia como etapa ideal y romántica de la vida y la infancia como novedad. Para dicho análisis, se trabajó con aportes teóricos de algunas/os autores/as que ayudaron a comprender e interpretar dichas concepciones de infancia de las estudiantes.

6.4.3.1. La infancia como pilar fundamental de la vida: desde Platón (1997) se pueden observar antecedentes de esta concepción sobre la infancia, teniendo en cuenta que el filósofo pensó cuidadosamente en las repercusiones futuras que podrían tener cada una de sus propuestas. Sostenía que la infancia es un peldaño fundante de la vida humana, la base sobre la cual se construirá el resto. Para Platón, la niñez era una etapa idónea para enseñar conductas, actividades y hábitos de pensamiento, con la intención política de formar buenos ciudadanos para una polis más justa y mejor.

En las voces de las alumnas se pudo apreciar también la importancia que tiene el aprendizaje para ellas en esta etapa de la vida. En primer lugar, una estudiante señaló: “elijo la palabra aprendizaje, porque es una etapa fundamental en la que los niños aprenden y absorben, es la etapa en la que más conocimientos pueden adquirir, importante para su futuro, es una responsabilidad como educadoras (...) (M1)”. Otra estudiante agregó: “Para mí, la infancia es todo, es el pilar fundamental para el sujeto (...) tienen que adquirir muchos aprendizajes y como futura docente es importante poder trabajar para que aprendan, tan importante para su futuro” (E1). Del mismo modo, lo sostuvo su compañera: “para mí es una etapa de la vida crucial, donde un niño define su futuro (...) es nuestra responsabilidad como futuras docentes,

porque es ahí donde comienzan sus primeros pasos, sus aprendizajes, sus primeras impresiones (...)” (M4). Estas expresiones de las estudiantes muestran una postura comprometida sobre la importancia que tiene la educación en los primeros años de las/os niñas/os y al mismo tiempo que la valoran y se reconocen como principales responsables de su educación, debido a que consideran la educación inicial como una estructura básica que define la vida del ser humano, como primera experiencia educativa que le da a la/el niña/o la oportunidad de construir diversos conocimientos para desenvolverse en el futuro en una sociedad.

En contraposición, la visión de Kohan (2004) cuestiona la aparente positividad con la que se presenta a la infancia como un pilar fundamental de la vida. Según esta perspectiva, oculta una “negatividad” al enfocarse en la incompletud de la infancia, ya que su construcción depende únicamente de la educación para transformar a la/el niña/o. Desde esta concepción, se percibe a la infancia como una etapa de espera y preparación, donde las/os niñas/os adquieren habilidades con una visión orientada hacia el futuro, convirtiéndose en personas adultas. El autor argumenta que, de este modo, las/os niñas/os pueden llegar a ser cualquier cosa en el futuro, pero, al mismo tiempo, esto implica que no tienen una identidad concreta en el presente, son maleables y se los puede moldear según las expectativas de las/os adultas/os.

Al continuar con la lectura y análisis de las entrevistas, otras estudiantes expresaron de manera más explícita sus deseos respecto a la construcción de las bases de la etapa de infancia, considerándola primordial para las/os niñas/os y fundamentando un posicionamiento sobre la forma de concebirlas/os: “La infancia trae consigo un montón de experiencias, que marcan para toda la vida, es la base, lo importante que es alimentarla, que participen de experiencias significativas y se expresen lo más libres posibles” (A2). Esta mirada invita a priorizar los pensamientos de las infancias y a centrar las prácticas educativas en sus experiencias y voces. El posicionamiento que adoptan las alumnas durante sus prácticas en los jardines de infantes permite comprender sus decisiones pedagógicas, intervenciones y formas de interactuar con las/os niñas/os.

Además, otra de las entrevistadas reafirma lo expresado por su compañera y destaca en su relato: “Es la base, una etapa súper importante (...) es fundamental poder acompañarlos en sus aprendizajes, brindarles espacios para que puedan expresarse con libertad y darles las mejores experiencias posibles para poder colaborar en el tránsito por su infancia” (A1). Esta postura también considera un rol más activo de las infancias como sujetos que existen en el presente, donde sus voces son valoradas y tienen un papel protagónico en las experiencias educativas.

A través de las narrativas y reflexiones de las alumnas del Profesorado se evidencia una valoración significativa de la infancia como una etapa crucial y rica en experiencias que marca la vida de las/os niñas/os. En consonancia con lo expresado, Tonucci (2007) invita a las/os adultas/os a intentar dejar atrás concepciones de que la infancia sólo vale por lo que será, por lo que puede llegar a ser, sólo tiene derecho al futuro. El autor propone considerarlas/os por lo que son hoy, por vivir lo que son, de ser “niñas/os”, en su presente, en su hoy, en su experiencia de vivir, de pensar, de jugar y de conocer. Esta forma de concebir y actuar con las/os niñas/os durante sus prácticas en los jardines de infantes, promueven un enfoque más respetuoso, donde se reconoce a las/os niñas/os como protagonistas en su presente y se busca enriquecer su experiencia de vivir la infancia.

De este modo, la infancia se entiende como una condición finita pero abierta, inacabada, no como algo a superar, sino a valorar y recuperar. En esto consistiría el carácter emancipador de la educación y su vínculo con la política (Kohan, 2004).

6.4.3.2. La infancia como la etapa ideal y romántica de la vida: la perspectiva que aborda las infancias desde esta óptica plantea una de las tensiones fundamentales que perduran en el Nivel Inicial. En esta línea de pensamiento, Sarlé sostiene que la concepción de la infancia a la que está destinado el jardín de infantes “pareciera ser, en estas expresiones, una infancia romántica, sin problemas, libre y creadora; sin traumas ni dificultades, buena en sí misma. Una infancia feliz reflejada en el optimismo pedagógico froebeliano” (2000, p.9). Esta perspectiva concibe al jardín como un espacio ideal y feliz, en el cual las/os niñas/os escuchan cuentos, cantan, participan en actividades motrices y se expresan a través del juego y el arte. En este sentido, durante la entrevista focal algunas estudiantes definieron a las infancias que conocieron en sus prácticas con términos como: “sinceridad, alegría o transparencia, espontaneidad” (F1). De manera similar respondió otra estudiante “Ellos son alegría, inocencia, ellos son únicos” (V1).

Además, otra estudiante aportó un testimonio similar que guarda relación con lo dicho por sus compañeras y fundamenta porque eligió la palabra “inocencia” para definir la infancia: “uno a esa edad puede aprovechar como docente, llevar un montón de recursos o un títere (...) esa inocencia, alegría y entusiasmo permiten un montón de cosas que con los años se va perdiendo” (L1).

Es decir, se puede apreciar que estas miradas de las/os niñas/os en el Nivel Inicial se mantienen y persisten en tradiciones que están naturalizadas, que se repiten a través de los años entre las docentes de dicho Nivel. Tal como lo plantean Harf et al. (1996), son mitos que toman

fuerza y perduran en el tiempo: el mito de la niñez feliz y el mito de la maestra jardinera dan cuenta de cómo en sus prácticas subsisten esos mandatos fundacionales.

De este modo, posibilita estimar que estas concepciones que sostienen las alumnas de la infancia como etapa feliz, de inocencia y alegría son las que también han marcado la construcción social de las instituciones del nivel. Asimismo, Spakowsky et al., se refieren a la historia del Nivel Inicial, en la cual “abre la posibilidad de explicar la vigencia de formas de pensar, sentir y actuar que aparecen como “naturales” y hasta “constitutivas” en el perfil de la maestra jardinera” (1998, p. 15), debido a que le encuentran el sentido a estas manifestaciones cuando lo relacionan con el momento sociohistórico en el que se originaron.

Es decir que las concepciones, tradiciones y costumbres se transmiten, se mantienen a lo largo del tiempo dentro de las instituciones y son aprendidas por las estudiantes desde sus primeras experiencias. Estas configuraciones están instaladas en los discursos y en las miradas respecto a las infancias. Se puede apreciar que las instituciones del Nivel Inicial ejercen un fuerte impacto en el proceso de formación de las estudiantes en el Profesorado. A pesar de haber aprendido y reflexionado en las instancias de formación, durante las prácticas de los años anteriores, se observa que durante la residencia algunas estudiantes se nutrieron de estos mandatos y continúan reproduciendo modelos tradicionales que se han construido y sostenido a lo largo de la historia de los jardines de infantes.

En el caso de otra entrevistada, recuperó en su relato recuerdos de cuando era niña “para mí el jardín de infantes eran momentos lindos, de juegos, de compartir lindas actividades de disfrutar (...) yo tuve una infancia muy linda, entonces para mí la infancia es eso, es inocencia, es juego” (C1). Esta idea de infancia podría atribuirse a que persiste una fuerte influencia de su propia experiencia de infancia, que trasciende la formación. La misma estudiante agregó y fundamentó, “Pero bueno yo te respondo de acuerdo a mi recorrido y mi biografía.” En sus palabras se puede comprender el papel fundamental que juega la biografía escolar y personal en las concepciones de infancia que se ponen en juego a la hora de las residencias.

En línea con lo mencionado, otra estudiante también compartió una experiencia positiva con las/os niñas/os durante sus residencias, lo cual influyó en su percepción positiva de la infancia “también pensé en la inocencia, en la espontaneidad, alegría, ellos fueron tan espontáneos durante las prácticas” (D1). Esta idealización probablemente fue construida a partir de la satisfacción de su vivencia con las infancias, generadas en el contexto de sus prácticas, y el agrado que le brindaron sus buenos vínculos con las/os niñas/os, debido que se observó un gran entusiasmo y mucha satisfacción en sus palabras.

En sus palabras se podrían identificar distintos factores que influyeron en la construcción de estas miradas. En primer lugar, encontramos la influencia de la tradición pedagógica del Nivel Inicial, que ha transmitido ciertas visiones y valores sobre las infancias a lo largo del tiempo. Estos rasgos persisten y se reflejan en cómo las estudiantes conciben a las/os niñas/os en el contexto de sus residencias (siendo que también han transitado por el Nivel en sus prácticas docentes de primero, segundo y tercer año). En segundo lugar, las biografías escolares y personales de las estudiantes también juegan un papel significativo en sus concepciones de infancia. Las experiencias vividas durante su propia infancia, tanto en el ámbito escolar como en el familiar y social, pueden dejar una marca profunda y moldear la forma en que perciben y entienden a las/os niñas/os en la actualidad.

Es relevante destacar que las vivencias vinculadas con lo afectivo y las buenas experiencias que tuvieron en sus prácticas docentes también influyeron en cómo visualizan a las/os niñas/os. El entusiasmo, la satisfacción y los vínculos que experimentaron durante sus interacciones con las/os niñas/os podrían conducir a una idealización positiva de la infancia.

Es importante señalar que, aunque las cualidades de la infancia que expresaron las alumnas son valiosas y positivas, al mismo tiempo estas perspectivas pueden pasar por alto la complejidad de las realidades familiares, sociales y económicas que enfrentan algunas/os niñas/os. Esto puede llevar a una visión simplificada de la infancia como una categoría única y uniforme, lo que entra en conflicto con las diversas dificultades cotidianas que pueden experimentar.

6.4.3.3. La infancia como novedad: de acuerdo a lo expuesto por Diker, las/os niñas/os “siempre nos han sorprendido, siempre han representado un límite a nuestro saber y a nuestra capacidad de anticipar” (2009, p.11). En este sentido, las estudiantes que están finalizando la carrera de Profesorado y que transitaron sus prácticas y sus residencias, cuentan en sus relatos cómo empezaron a conocer a las/os niñas/os en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Al recuperar sus vivencias sobre cómo resultó para ellas su relación con las infancias durante sus prácticas docentes, manifestaron sus primeras impresiones y experiencias con mucha espontaneidad:

para mí son algo maravilloso, creativos en sus pensamientos, espontáneos, libertadores, por así decirlo porque es como que te liberás de muchísimas concepciones que una tiene y es como en ese contacto te das cuenta de muchísimas cosas que por ahí tenés arraigadas a partir del pensamiento colectivo acerca de las infancias (S1).

Este fragmento de la entrevista permite comprender sobre el modo que la estudiante deconstruye su mirada sobre las infancias y construye una nueva, que posiblemente se debió a la larga estadía durante sus residencias, cuya interacción y vínculo con el grupo de niñas/os la llevó a conocer con mayor profundidad a esas infancias. Otra estudiante afirmó: “La infancia es impredecible, te sorprende a cada paso, lo que dicen y piensan, uno cree que, porque son chiquitos y no vivieron el tiempo suficiente, no van a poder entender algunas cosas y la verdad que son mucho más capaces de lo que nosotros creemos” (D1). Su compañera coincidió con sus apreciaciones y agregó: “yo creo que la infancia te sorprende todo el tiempo, con sus palabras porque son creativos y son empáticos, porque te hacen parte de la sala, te incluyen porque son súper cariñosos, abiertos (...)” (A2).

Las narrativas comunican “la novedad” que implicaron para las estudiantes enseñar al grupo de niñas/os. De sus palabras se infiere que sus inicios en la tarea de enseñar las sorprendieron con algunas características de las infancias que no conocían. El compartir espacios de enseñanza y aprendizaje en la sala, les dio la oportunidad de vivir experiencias formativas que les permitió ampliar y enriquecer sus conocimientos sobre lo que aprendieron de las infancias durante la formación. Con estas palabras lo expresó una estudiante, “con las prácticas fuimos viendo cómo dirigirnos hacia los niños, a conocerlos un poco más, de cómo piensan, responden, argumentan (...) nos ayudó (...) a invitarlos a realizar una propuesta, porque cuando estudiás no te lo podés imaginar” (F2).

Adentrarse en la sala fue enriquecedor para las estudiantes: la apertura del encuentro, la interacción en la clase con las/os alumnas/os les fue dando confianza en sus prácticas de enseñanza, brindando la posibilidad de convocarlas/os, escucharlas/os y conocerlas/os. Como lo plantea Bustelo en una de sus tesis, “el recreo de la infancia es la metodología de lo “nuevo” como descubrimiento y, por lo tanto, una dimensión del conocer. Implica una modalidad del conocer como comprensión del “otro” en una experiencia de encuentro” (2007, p. 186).

Otra estudiante en su relato aclaró y destacó la importancia de la relación teoría-práctica, “no quiero decir que la teoría no aporta, la práctica enriquece la teoría y la teoría también la práctica, es interesante el juego que se produce” (F2). De este modo, “la reflexión se constituye en un puente entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción” (Sanjurjo, 2009, p. 23).

Las conceptualizaciones derivadas del análisis de este grupo de estudiantes permitieron argumentar que las infancias les revelaron aspectos que las sorprendieron durante el contexto de la práctica. Su experiencia en las salas de clases les permitió conocer a las/os niñas/os de

manera más profunda, interactuando con ellas/os, escuchando sus voces y comprendiendo sus opiniones y argumentos. Este contacto directo enriqueció los conocimientos teóricos construidos durante su formación académica, los cuales se vieron enriquecidos y, en ocasiones, incluso modificados al ponerlos en práctica en los jardines de infantes. Como resultado, sus concepciones sobre las infancias se ampliaron y evolucionaron a través de la experiencia vivida.

Al analizar las expresiones y definiciones de las estudiantes sobre las infancias, se aprecia que las concepciones de infancia son diversas y están influenciadas por múltiples factores, como la formación académica, las experiencias personales y las prácticas docentes.

La variedad de perspectivas refleja la complejidad de entender a las infancias. En palabras de Larrosa (2000), no se trata de lo que aún no sabemos sobre la infancia; se trata más bien de lo que está llamado a desbordar nuestros saberes, a inquietarlas/os, de lo que no se deja atrapar por las categorías de las que disponemos ni por las prácticas que desplegamos sobre las/os niñas/os.

Consideraciones finales

Los diferentes momentos de análisis de las categorías y subcategorías de esta investigación han proporcionado una comprensión más profunda de las concepciones de infancia que sostienen las estudiantes, particularmente en el tramo final de sus carreras y especialmente durante la residencia. Esto se ha logrado a través de la exploración de sus biografías escolares, su trayectoria formativa en el Profesorado de Educación Inicial y sus experiencias en el entorno de la práctica y residencia.

Es importante destacar el valioso aporte de cada una de las estudiantes que participaron en este estudio. Su disposición para compartir sus vivencias y experiencias relacionadas con la infancia ha sido fundamental para el desarrollo de esta investigación. Las conclusiones derivadas de este estudio se presentarán detalladamente en el próximo capítulo.

Asimismo, para finalizar en la siguiente figura se ilustra la tercera categoría, “Las infancias en el contexto de las prácticas docentes”. A partir de esta categoría, se derivan subcategorías que permiten comprender, a través de las voces de las participantes, las concepciones de infancia que se reflejan durante sus experiencias en los jardines de infantes.

Figura 3. Las infancias en el contexto de las prácticas

Por último, se expone una última figura que sintetiza las tres categorías construidas: “Las infancias vividas por las propias residentes”, “Las infancias estudiadas durante la formación universitaria” y “Las infancias en el contexto de las prácticas docentes”, junto con sus respectivas subcategorías analizadas en el contexto de esta investigación.

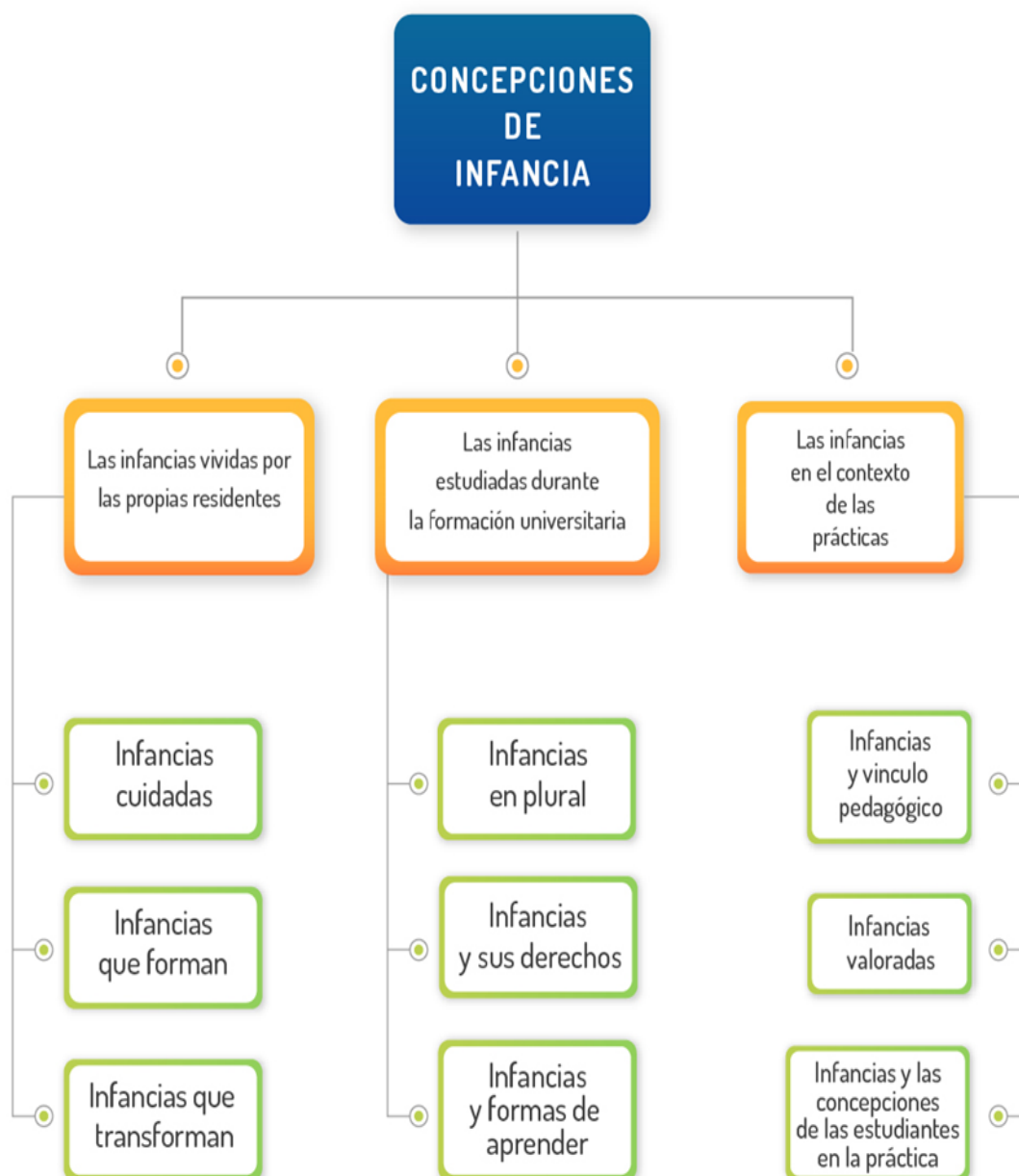


Figura 4. Gráfico con la totalidad de las categorías y subcategorías construidas

CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES

Introducción

En este capítulo se presentan las conclusiones derivadas de la investigación realizada, en la cual se contó con la valiosa contribución de cada una de las residentes que participaron activamente en el proceso. El análisis del material se estructuró en tres categorías principales, las cuales se derivaron de las preguntas de investigación planteadas al inicio de esta tesis. A su vez, las nueve subcategorías se construyeron a partir de las voces de las estudiantes. Estas categorías y subcategorías han permitido dar respuesta al objetivo general de la investigación: comprender las concepciones de infancia que manifiestan las alumnas, en el último año de la carrera del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur.

Estas conclusiones constituyen un primer acercamiento hacia ciertas respuestas, aunque siempre sean parciales y provisorias. Sobre el final del capítulo se abordan algunas reflexiones a modo de cierre parcial y las posibles líneas de estudios que quedan abiertas para futuras investigaciones.

Las concepciones de infancia resultan centrales en la formación para la docencia del Nivel Inicial, y es durante los espacios de práctica que las estudiantes las reviven, activan y actualizan. En este sentido, los años de formación para la docencia son muy importantes para construir y revisar las concepciones acerca de la infancia, en tanto estas ocupan un lugar fundamental en la docencia del Nivel. Esto se potencia en momentos en que se realizan las prácticas y la residencia, que es cuando las concepciones se manifiestan con mayor intensidad, a partir de las propuestas pedagógicas que se desarrollan durante la jornada escolar y la convivencia diaria con las infancias con motivo de la enseñanza y el aprendizaje.

Con el objetivo de comprender las concepciones de infancia que sostienen las estudiantes, fue necesario indagar las experiencias que tuvieron durante la formación docente y en particular en sus prácticas de enseñanza en las instituciones escolares. Asimismo, se consideró relevante explorar dichas concepciones desde sus biografías personales y escolares, teniendo en cuenta los contextos en que cada una transitó su escolaridad y cómo la construyó de acuerdo a sus vivencias.

En función de este objetivo general, se recuperaron los interrogantes iniciales que guiaron esta investigación: ¿Qué marcas de la biografía escolar incidieron en sus concepciones de infancia? ¿Qué incidencia tuvo la institución formadora en la construcción de las concepciones de infancia? ¿Cómo se manifiesta la concepción de infancia en las alumnas del Profesorado de Educación Inicial en sus prácticas de residencia en los Jardines de Infantes?

¿Qué procesos reflexivos llevaron a cabo las alumnas sobre las concepciones de infancia a lo largo de su formación inicial?

Para intentar dar respuestas a estos interrogantes, se decidió sintetizar los hallazgos en tres grandes categorías: las infancias vividas por las propias residentes, las infancias estudiadas durante la formación universitaria, las infancias en contexto de la práctica docente. Finalmente se expone en forma breve los procesos reflexivos de las estudiantes, debido a que fueron transversales en el desarrollo de esta tesis.

7. 1. Las concepciones de infancia construidas a partir de sus propias infancias

La primera categoría buscó comprender las concepciones de infancia construidas desde las propias infancias de las residentes, respondiendo así a la primera pregunta de la investigación. Se exploraron las huellas dejadas por la biografía escolar, destacando las vivencias que influyeron en las residentes y analizando cómo estas marcas impactaron en la construcción de sus concepciones actuales sobre la infancia.

Al escuchar las voces de las estudiantes se pudo apreciar que expresaron con diferentes matices sus sentimientos, imágenes y percepciones acerca de cómo vivieron sus propias infancias. En el caso de un grupo de alumnas refieren a una infancia vivida de manera cuidada, respetada y cargada de afecto. A partir de estos sentimientos retornan a tiempos y espacios en los cuales se ponen en juego saberes y recuerdos, pero también una serie de concepciones de lo que significó ser niñas y que valoran desde sus vivencias.

Recuerdan a sus docentes por sus buenos tratos y el espacio seguro que brindaban cuando enseñaban. Este tipo de vinculaciones con la infancia, caracterizada por el afecto y el respeto, así como por brindarle la experiencia de ser cuidada, sientan las bases para la autonomía y apertura al aprendizaje. Según lo señala Violante, la labor de enseñar a niñas/os en el Nivel Inicial implica proporcionar “conocimiento y afecto, confianza, calidez, ternura y cuidado” (2001, p.8). Esto significa brindar seguridad, pero también ofrecer la oportunidad de desenvolverse de manera independiente, mostrar el mundo y acompañarlos en su exploración, retirándose cuando se percibe que las/os niñas/os pueden hacerlo por sí mismas/os. En este sentido, es relevante reconocer que el cuidado es una parte integral de la educación, y ambas prácticas son inseparables, “como algo que llevamos a cabo mientras enseñamos” (Brailovsky D. 2020, p.78).

Sin embargo, no todas las experiencias de las infancias que vivieron las estudiantes prevalecen en sus memorias por ser buenas, sino que también en otras situaciones afloran

algunos recuerdos de su biografía escolar que resultaron desagradables y que no quieren repetir en sus prácticas de formación ni en su futuro rol docente. A pesar de ello, reconocen que estas experiencias no solo las “formaron” sino que -lo más importante- las “transformaron”, influyendo significativamente en sus concepciones de infancia. En términos de Larrosa, esto respondería al “principio de transformación” porque ese sujeto sensible, vulnerable y expuesto, es un sujeto abierto a su propia transformación. O a la “transformación de sus palabras, de sus ideas, de sus sentimientos, de sus representaciones, etc.” (2006, p. 90), porque es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y nos convierte en otra cosa.

Así, estas malas experiencias ayudaron a las estudiantes a pensar y analizar sus vivencias y posicionarse en su rol como docente, dirigiendo sus miradas hacia el cuidado de las infancias. De sus voces se puede inferir el deseo de que sus futuras prácticas como docentes sean diferentes y que intentarán no repetir las.

En las expresiones de las alumnas se puede apreciar que las narraciones de las biografías escolares constituyen un dispositivo valioso para abrir espacios de reflexión. Las residentes, a través de sus biografías, reconfiguran sus experiencias pasadas. Este proceso reflexivo no solo da nuevos significados a lo acontecido, sino que también genera interrogantes, proporcionando así la oportunidad de repensar sus prácticas docentes actuales y sus formas de concebir las infancias.

De acuerdo al análisis realizado, se pudo comprender que sus docentes del Nivel Inicial dejaron marcas importantes en sus biografías escolares. En algunas estudiantes estas marcas fueron valoradas porque les proporcionaron un “aprendizaje adicional” a eso otro que se adquiere de las/os maestras/os mientras éstas/os enseñan, es decir, la hospitalidad y la afectividad de cómo fueron acogidas por sus docentes (Jackson, 2002).

Esto permite reconocer y afirmar que las docentes juegan un papel fundamental en las biografías escolares de las/os alumnas/os; por este motivo, lo que ocurra con las/os niñas/os en las instituciones del Nivel Inicial cobra un peso decisivo e implica poseer valoraciones de las infancias de acuerdo a las experiencias de su niñez, porque dejaron huellas que aún prevalecen y continúan presentes en sus recuerdos, debido a que impactaron e influenciaron sobre sus concepciones de infancia.

7. 2. Las concepciones de infancia aprendidas en la formación de grado

En la segunda categoría se trató de identificar cuáles fueron las “concepciones de infancias aprendidas” durante la formación de grado; es decir, las lecturas, enfoques y perspectivas que se han presentado y enseñado a las alumnas sobre las concepciones de infancia desde los primeros años de la formación en las distintas materias. Esto incluye marcos teóricos, debates y/o análisis, que las estudiantes creyeron relevantes o que hicieron grandes aportes para revisar sus concepciones de infancia y proyectar su profesión docente. De esta manera, se dio respuesta a la segunda pregunta planteada en este estudio.

En el análisis se registraron varios contenidos recurrentes que durante la formación enriquecieron sus miradas y les causó un gran impacto. De esta manera, se puso de manifiesto la relevancia de los enfoques pedagógicos, la formación teórica y el papel fundamental de la institución formadora en la configuración de las concepciones de infancia de las residentes.

En principio, destacaron la noción de “las infancias” (en plural), dado que fue un contenido trabajado y reflexionado en distintos espacios de la formación. En general las entrevistadas coincidieron en que fueron miradas que no habían considerado antes del ingreso a la carrera y que luego, durante la formación, empezaron a realizar una valoración crítica de aquellas concepciones de infancia que no habían analizado y que hacen referencia a la diversidad.

Las estudiantes evocaron lo importante que fue haber profundizado el concepto de las infancias en los distintos espacios de la formación, dado que les permitió pensar de otra forma y relacionar la teoría y la práctica. Además, reconocen, que, de no haberlo trabajado, no hubieran tenido la posibilidad de visualizar y reflexionar sobre la diversidad de infancias que coexisten en los jardines de infantes.

Es importante destacar que se pudo observar lo significativo que fueron estos conceptos abordados en la formación, ya que contribuyeron a que las estudiantes pudieran construir una mirada sensible, reflexiva y abierta a las situaciones que viven las infancias: complejas, diversas, desiguales, con diferentes recorridos, que muchas veces dejan huellas en la constitución subjetiva de cada niña/o.

Las expresiones y reflexiones sobre “las infancias” y la complejidad en la que viven las mismas, llevó a que las relacionaran con los derechos de las/os niñas/os, dado que fue otro concepto muy trabajado en las clases de todas las materias a lo largo de la formación. Sin embargo, en el momento de las prácticas, varias estudiantes dan cuenta en sus relatos de muchas situaciones en las cuales vieron vulnerados los derechos de las/os niñas/os en los jardines de infantes ubicados en barrios carenciados, en condiciones de pobreza, con escenarios

complejos y conflictivos. Así, señalaron que el reconocimiento de las/os niñas/os como sujetos de derecho no siempre se cumple, a pesar de las legislaciones vigentes, en particular el derecho a la educación, debido a que la mayor parte de la jornada escolar está enfocada en la alimentación, dejando de ser el jardín de infantes el espacio escolar privilegiado para brindar educación. Con estas apreciaciones, se puede inferir que las políticas públicas, la sociedad y las instituciones educativas se han posicionado en los derechos de las/os niñas/os, aunque en opinión de las entrevistadas, en la realidad cotidiana muchas veces siguen sin considerarlos.

Malajovich sostiene que “Las nuevas concepciones acerca de la infancia, los nuevos derechos que se les reconocen, (...) comprometen a las docentes de Educación Inicial a dar respuesta desde las propuestas, ofreciendo más tiempo de aprendizaje” (2017, p.33). De lo contrario, se acentúan las desigualdades sociales y culturales respecto al acceso al derecho a la educación.

El análisis de la información recopilada durante el trabajo de campo, en lo que respecta a los derechos de las/os niñas/os, se pudo apreciar que las estudiantes tuvieron una actitud reflexiva, de preocupación y de compromiso en el desempeño de sus prácticas docentes, ya que expresaron sus deseos de ser garantes de sus derechos y de la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que llevarán a cabo junto con las/os niñas/os en los jardines de infantes en su futuro trabajo profesional.

Por último, las estudiantes subrayaron la gran importancia de los enfoques pedagógicos abordados durante su formación, ya que les permitieron pensar y organizar propuestas de “buenas enseñanzas” para las/os niñas/os de esta edad. Siguiendo la definición de Souto (1996), las buenas enseñanzas son aquellas que dejan tanto al docente como a las/os alumnas/os con un deseo de continuar enseñando y aprendiendo, a la vez que aporta la incorporación y el dominio de nuevos conocimientos.

Por ello, señalaron como relevante las nuevas miradas que se sostienen de las infancias con respecto a las “formas de enseñar” en los jardines de infantes, haciendo alusión de buena enseñanza: al juego, la multitarea y trabajo en pequeños grupos, los cuales constituyen los pilares de la didáctica del Nivel Inicial. Es decir, el conjunto de criterios e ideas centrales que Soto y Violante (2011) denominan “los principios pedagógicos irrenunciables” que tiene que asumir la enseñanza de los contenidos: ¿qué y cómo enseñar? a niñas/os de 45 días a 5 años de edad inclusive. Con estas valoraciones, se percibió que estos enfoques y principios pedagógicos irrenunciables del Nivel se ven reflejados en la formación del profesorado y en las prácticas de varios jardines de infantes en los cuales las estudiantes realizaron sus prácticas o las residencias.

Con lo expuesto en esta categoría, a través del análisis de los distintos relatos se pudo interpretar que el trayecto recorrido en el Profesorado de Educación Inicial constituye una etapa formativa de gran relevancia para las alumnas, por el abordaje de marcos teóricos sumamente fructíferos.

En este sentido, se logró apreciar y comprender la influencia de la formación teórica en sus concepciones de infancia, debido a la forma en que plantearon, analizaron y problematizaron las lecturas, enfoques y teorías más relevantes y significativas estudiadas durante la formación, aportando elementos reflexivos que ampliaron las miradas de las residentes sobre las/os niña/os frente a la compleja realidad social. Las situaciones narradas, infieren que la formación inicial, contribuyeron a enriquecer sus conocimientos y reflexionar sobre las infancias, impactando en sus formas de concebir las mismas.

7. 3. Concepciones de Infancia en el contexto de las Prácticas Docentes

La última categoría buscó comprender las concepciones de infancia que se manifestaron por parte de las estudiantes durante los procesos de las prácticas docentes en los jardines de infantes. Para responder a la tercera pregunta de la investigación, se llevó a cabo un análisis detallado con el propósito de comprender las apreciaciones personales de las estudiantes y las experiencias vividas durante la interacción con las/os niñas/os en los jardines de infantes.

De este modo, en este escenario del espacio de la práctica, las residentes manifestaron que el “vínculo pedagógico” establecido con las infancias, es un aspecto muy importante, en tanto resulta ser una condición fundamental para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La disponibilidad corporal, los gestos, las miradas, el afecto, la escucha, el contacto, las conversaciones y las actividades compartidas con la docente coformadora cobran un sentido relevante durante la jornada escolar. Estos aspectos y expresiones diarias constituyen algunos de los rasgos esenciales que contribuyen a construir un vínculo pedagógico de las docentes con las/os niñas/os en el jardín de infantes. Según Pichón Rivière (1985), el aprendizaje está estrechamente relacionado con la noción de vínculo, ya que ambos constituyen un proceso dinámico que involucra el sentir, el pensar y el hacer, desarrollándose de manera interrelacionados y simultánea.

En este sentido, fueron diversos los relatos referidos a experiencias que se enriquecieron gracias al vínculo pedagógico, que construyeron las estudiantes con las/os alumnas/os , brindando una información significativa que demostró que aparece como unos de los

componentes principales de la tarea de enseñar en el Nivel Inicial. Esta valoración del vínculo con las/os niñas/os estaría poniendo de manifiesto una concepción de infancia que supone un trato particular en términos de vínculo para hacer posible la enseñanza y el aprendizaje. La importancia atribuida a establecer un buen vínculo se percibe como crucial para facilitar el proceso de enseñanza, asegurando que los sujetos a quienes se enseña puedan aprender de manera efectiva.

Otro aspecto que destacaron las estudiantes y que consideraron que cambiaron con respecto a sus infancias en el contexto de la práctica en los jardines de infantes, fue la valoración de las infancias que se observa en las instituciones del Nivel Inicial, fundamentalmente en prácticas pedagógicas que favorecen un ámbito de libertad y comunicación abierta que posibilitan el protagonismo de la/el niña/o, tanto en sus aprendizajes como el ejercicio de sus derechos. De este modo, se apreció que las infancias que ellas vivieron (y sus concepciones) se diferencian significativamente a las actuales. A través de estas observaciones, se pudo inferir que las concepciones de infancia son producto de construcciones sociales que experimentan cambios y transformaciones a lo largo del tiempo y en respuesta a los entornos en los que se desenvuelven.

En relación a las experiencias de las estudiantes con las infancias durante sus prácticas y residencias en los jardines de infantes, también se trató de interpretar y comprender las concepciones que tenían de las mismas, por lo cual se les solicitó que refirieran o definieran a la infancia o las infancias con los cuáles interactuaron. En sus respuestas se pudo distinguir que eran variadas, aunque algunas guardaban cierta similitud. De este análisis se sintetizaron los resultados en tres formas de concebir las infancias: “la infancia pilar fundamental de la vida”, “la infancia como la etapa ideal y romántica de la vida” y “la infancia como novedad”.

Un grupo de alumnas mostraron en sus expresiones una postura comprometida con la importancia de la educación en los primeros años, como un pilar o estructura básica para la vida y la oportunidad de adquirir diversos conocimientos para desenvolverse en la sociedad, haciendo alusión a la/el niña/o como potencial de futuro. No obstante, otro grupo de alumnas fundamentaron con mayor profundidad sus respuestas y también consideraron que la infancia es una etapa fundamental de la vida, aunque en sus expresiones se interpretó una postura que jerarquizaron los pensamientos de las infancias, debido a que pusieron las experiencias y voces de las/os niñas/os en el centro de las prácticas educativas. De esta forma, contemplaron un rol más activo de las infancias, como sujetos que existen en un presente, donde sus voces son valoradas y son partícipes en experiencias educativas. Tonucci (2007) sostiene que hay que

considerar a las/os niñas/os por lo que son hoy, por vivir lo que son, de ser niñas/os, en su presente, en su hoy, en su experiencia de vivir, de pensar, de jugar y de conocer.

Con respecto a la infancia como etapa ideal y romántica de la vida, se integraron las opiniones de un grupo de residentes que definían y veían a las infancias como una etapa de “alegría, transparencia, espontaneidad, inocencia”, planteando una de las tensiones fundacionales que persisten en el Nivel Inicial y concibiendo al jardín como un mundo ideal y feliz. Lo que Harf *et al.* (1996) denominan como mitos que cobran fuerza y perduran a lo largo del tiempo. Estos mandatos, caracterizados por atributos de una infancia feliz, aún prevalecen en las formas de actuar y pensar, conformando las prácticas distintivas del nivel.

Es decir, tradiciones, usos y costumbres que se transmiten a lo largo del tiempo, están enraizadas y naturalizadas y son aprendidas por las estudiantes desde sus primeras experiencias dentro de las instituciones. De esta forma, se pudo interpretar que había un contraste o discrepancia con las reflexiones que habían manifestado sobre lo que habían aprendido en las instancias de formación del profesorado, dado que durante las prácticas y la residencia sus vivencias dentro de la institución impactaron, se nutrieron de estos mandatos fundacionales y de modelos que se fueron construyendo desde los orígenes de los jardines de infantes.

Del mismo modo, otras estudiantes sostienen una mirada similar sobre las infancias y sus expresiones dan cuenta de que fueron influenciadas por sus biografías personal y escolares, es decir las agradables experiencias vividas en sus propias infancias o también porque tuvieron muy buenas vivencias y vínculos con las/os niñas/os durante sus prácticas y residencia en los jardines de infantes.

Si bien todas estas miradas son valoraciones positivas sobre las infancias en tanto las consideran libres, creativas, sin problemas, sin conflictos, felices, tal como la que reflejaba el optimismo froebeliano (Sarlé, 2000), no dejan de ser apreciaciones que muchas veces invisibiliza las problemáticas y complejidades familiares y socioeconómicas que viven algunas infancias.

Finalmente, en cuanto a las infancias como novedad, los relatos de las estudiantes condujeron a argumentar que las experiencias con las infancias las sorprendieron durante sus prácticas y las residencias, que enriquecieron sus conocimientos sobre las/os niñas/os en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Bustelo (2007) destaca que la infancia es un descubrimiento de lo nuevo, un proceso de conocimiento y comprensión que se manifiesta en la experiencia del encuentro con el “otro”. De este modo, posibilitó comprender la forma en que las alumnas deconstruyen sus miradas sobre las infancias y construyen una nueva, posiblemente, debido a la larga estadía en las instituciones, cuya interacción y vínculo con el

grupo de niñas/os las llevó a conocer con mayor profundidad a esas infancias, a través de lo vivido en las salas: al dialogar, escucharlas/os, conocer sus opiniones y argumentos, lo que les permitió enriquecer los aportes teóricos estudiados en la carrera. Así, “la reflexión se constituye en un puente entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción” (Sanjurjo, 2009, p. 23).

Con la información obtenida se pudo inferir que las concepciones de infancia de las estudiantes en el contexto de las prácticas y las residencias en el Nivel Inicial, están atravesadas e influenciadas por sus biografías personales y escolares, por las teorías construidas sobre las infancias durante su formación inicial y enriquecidas por la interacción con las/os niñas/os en el campo de la práctica, a los que se les suman las miradas obtenidas en este contexto, alimentadas por creencias y tradiciones naturalizadas en los jardines de infantes.

7. 4. Procesos reflexivos de las alumnas

En el transcurso de esta investigación, se ha trazado un camino reflexivo que exploró las concepciones de infancia de las estudiantes del Profesorado de Educación Inicial durante la residencia. Mediante las narrativas, tanto escritas como orales, fue posible comprender e interpretar sus opiniones, observaciones, posturas y perspectivas en relación con las infancias. Estas narrativas desempeñaron un papel crucial para abordar de forma transversal la última pregunta de esta tesis, centrada en los procesos reflexivos llevados a cabo por las estudiantes a lo largo de su formación inicial.

Las oportunidades de reflexión proporcionadas a las residentes a través de sus narrativas escritas y relatos orales durante las entrevistas emergieron como instrumentos esenciales para comprender en profundidad sus concepciones de infancia a lo largo de la investigación. Estas instancias permitieron a las residentes reconocer la importancia de analizar y revisar sus concepciones, cuestionar diversas perspectivas, tanto las propias como las de otros, distanciarse de las situaciones vividas y someterlas a un proceso de problematización.

En línea con esta idea, Bolívar (2002) sostiene que las narrativas constituyen una forma particular de reconstrucción de distintas experiencias, a través de las cuales se otorga significado a lo vivido. De esta manera, los relatos de las estudiantes en relación con sus concepciones de infancia adquieren un papel fundamental como vía de comprensión y expresión de sus propias vidas, en las cuales sus voces cobran protagonismo.

Inicialmente, al comenzar la investigación con cada grupo de alumnas residentes a través de las biografías escolares en el Nivel Inicial, se les brindó la oportunidad de analizar y

reflexionar sobre las huellas dejadas por estas biografías en sus concepciones de infancia. Estas concepciones influyeron en la forma en que pensaban, miraban e interactuaban con la infancia en situaciones de las prácticas. A través de ejemplos específicos, se observó cómo estas memorias influían en sus interacciones actuales con las/os niñas/os, promoviendo prácticas más inclusivas y empáticas.

Asimismo, valoraron la formación teórica del profesorado, dado que reconocieron que fueron integrando y construyendo su posicionamiento respecto a las formas de concebir las infancias. En este sentido, Edelstein manifiesta que “práctica y teoría, reflexión y crítica, son señaladas como aspectos centrales a contemplar de manera integrada en los procesos de formación” (2011, p. 192). El estudio de los marcos teóricos y enfoques explorados por las alumnas las condujo a reflexionar sobre la relevancia que tuvieron los diversos conceptos analizados en esta investigación durante su formación inicial. Estos conocimientos se enriquecieron aún más a través de espacios de introspección y análisis crítico, permitiéndoles desarrollar una comprensión más profunda y matizada de las cuestiones relacionadas con la infancia.

Durante el proceso, surgieron varios desafíos entre algunas estudiantes al cuestionar sus propias experiencias y concepciones preexistentes. Sin embargo, estos desafíos se transformaron en oportunidades de aprendizaje significativo, al fomentar un ambiente de diálogo abierto y crítico donde se discutieron diversos conceptos acerca de las infancias.

Todas estas acciones ayudaron a discutir y poner en tensión esas concepciones de infancia, así como alentar la construcción de un habitus reflexivo (Perrenoud, 2007). Este habitus reflexivo permitió a las estudiantes desarrollar una capacidad crítica para cuestionar no solo sus propias prácticas y creencias, sino también las estructuras educativas y sociales más amplias que influyen en la concepción de la infancia.

Finalmente, al referirse al campo de la práctica en los jardines de infantes, las estudiantes pudieron reflexionar sobre la importancia de la interacción teoría y práctica, ya que, en dicho contexto, se enriquecieron sus conocimientos sobre las infancias y les permitió relacionar y complementar las teorías aprendidas. Por ello, Sanjurjo (2012) sostiene que la relación teoría-práctica debe ser un proceso dialéctico que se retroalimenta a partir de la reflexión, y es allí donde se genera el conocimiento profesional en la docencia.

Por lo tanto, los procesos reflexivos durante esta investigación no solo han facilitado una comprensión más profunda de las concepciones de infancia entre las estudiantes, sino que también han resaltado la importancia de la reflexión crítica y la narrativa como herramientas fundamentales para la formación docente. El viaje reflexivo emprendido por las estudiantes

durante la residencia ha demostrado ser un elemento esencial para su desarrollo profesional, permitiéndoles construir una praxis educativa más consciente y comprometida con la diversidad y complejidad de las infancias.

A modo de cierre parcial

A partir de la información obtenida durante el trabajo de campo, se pudo construir y delinear una definición acerca de las concepciones de infancia que refuerzan los hallazgos estudiados por otros autores. Como se pudo interpretar, en esta tesis las concepciones de infancia elaboradas por las alumnas fueron una construcción que se ha realizado a lo largo de sus vidas: a partir de sus biografías escolares en el Nivel Inicial, sus vivencias personales en sus infancias, instancias de la formación teórica-conceptual del Profesorado de Educación Inicial y durante las prácticas y residencias en los jardines de infantes. Esto muestra que las concepciones de infancia son una construcción que se va reconstruyendo de acuerdo a las distintas experiencias vividas. Es posible considerar que las características de las concepciones no son las mismas para toda la vida, sino una construcción dinámica y compleja que varía de acuerdo a las vivencias personales que tuvieron, dentro de un contexto histórico, social, cultural y político en el que ocurrieron. Es por ello que distintas/os autores/as refieren que las concepciones de infancia se van construyendo socialmente de manera gradual y responden a las diferentes formas de concebir a las/os niñas/os que tienen las distintas culturas (Ariès, 1987; Escolano, 1980; Casas, 1998; Álzate, 2003; Cisternas y Zepeda, 2011).

Las conceptualizaciones mencionadas no solo amplían las perspectivas de análisis, sino que también abren nuevas oportunidades de exploración que van más allá de los límites de esta investigación. Además, ofrecen la posibilidad de combinar las funciones docentes con la investigación en un enfoque dialéctico. En lugar de ofrecer conclusiones definitivas, estas conceptualizaciones guían hacia la formulación de nuevas preguntas e incentivan investigaciones futuras que profundicen en este campo de estudio.

Por ende, este estudio se convierte en un punto de partida, por ejemplo, para explorar las concepciones sobre la infancia en alumnas recién graduadas de este profesorado, que están en los primeros años de trabajo en instituciones de Nivel Inicial, por lo que resultaría interesante preguntarse: ¿Cuáles son las concepciones de infancia de las docentes principiantes/noveles egresadas de la Universidad Nacional del Sur? ¿Qué influencia ejerce el conocimiento construido durante la formación inicial sobre las concepciones de infancia en las docentes principiantes? ¿Cómo se manifiestan las concepciones de infancia en las prácticas de las

docentes principiantes? Estas preguntas podrían ser algunas de las tantas y los nuevos interrogantes que suscitarán posibles líneas de investigación.

Menghini (2011) propone contemplar las prácticas y las residencias desde una perspectiva política y trascender una visión meramente instrumental para analizarlas críticamente. Esto implica entender a las estudiantes como agentes históricos y reconocer que las prácticas educativas son relaciones de poder. Así, dichas prácticas pueden convertirse en herramientas para cuestionar y desafiar la realidad mediante una actitud reflexiva. Adoptar esta perspectiva busca ir más allá de reproducir prácticas tradicionales arraigadas y examinar las suposiciones subyacentes en las concepciones de infancia, cuestionar los modelos naturalizados que problematicen los mandatos fundacionales. Esto es crucial, ya que analizar y revisar las concepciones de infancia influye significativamente en las propuestas pedagógicas y acciones de las estudiantes durante sus prácticas con las infancias (Guillermo, 2022).

Se espera que los resultados obtenidos fomenten una reflexión más profunda y un análisis crítico centrado en las concepciones de infancia que sostienen las alumnas que realizan las prácticas y residencia en los jardines de infantes. En este contexto, el propósito es que las estudiantes contemplen la creación de propuestas didácticas significativas, que aborden tanto los enfoques como las metodologías de enseñanza de aprendizaje, en las cuales consideren aspectos como los intereses, expresiones, opiniones y la participación activa de las/os niñas/os en el entorno educativo.

Pensar las prácticas y las residencias desde esta óptica, implica asumir un compromiso y un posicionamiento hacia las infancias, que resultan centrales en la formación para la docencia del Nivel Inicial. De esta forma, se enriquecen las enseñanzas en el profesorado y, en particular, la relativa a la práctica en contextos reales de actuación. En este sentido, es necesario favorecer propuestas pedagógicas que posibiliten un ámbito de libertad y respeto hacia las/os niñas/os, en el cual sean protagonistas tanto en sus aprendizajes como en el ejercicio de sus derechos.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (1987). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente. Nro. 1*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Álzate, P. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Pereira: Editorial Papiro.
- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Alliaud, A. (1995). Pasado, presente y futuro del magisterio argentino. *En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*. Facultad de Filosofía y Letras. U.B.A.: Miño y Dávila Editores. Año IV, N° 7.
- Alliaud, A. (1998). El maestro que aprende. *En Ensayos y experiencias N.º 23*. Buenos Aires: *Novedades Educativas*.
- Alliaud, A. (2002). Los residentes vuelven a la escuela Aportes desde la biografía escolar. *En Davini, M. (coord.). De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Ediciones.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. 34(1). pp.1-11: *Revista Iberoamericana De Educación*. <https://doi.org/10.35362/rie3412888>
- Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Alliaud, A. (2010). La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación. *En Winerman, C. y M. Divirgilio (Comps.) El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial.
- Alliaud, A. (2012). La formación docente en Argentina: Aproximación a un análisis político de la situación. *Itinerarios educativos*, 6, 197-214. Recuperado de <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/4240> [consultado el 31 de octubre de 2020]. Centro Editor de América Latina.

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Alliaud, A. y Duschatzky, S. (1992). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Anijovich R., Cappelletti, G., Mora S. y Sabelli M. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. *En Educar: ese acto político*. Frigerio G. y Diker G.(comps). Ciudad de Buenos Aires: Editorial del Estante.
- Ardoino, J. (1997). La implicación. Trad. Patricia Ducoing. *Conferencia impartida en el Centro de Estudios sobre la Universidad*. México: UNAM.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la familia en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Ascolani, Adrián. (2010). Libros de lectura en la escuela primaria argentina: civilizando al niño urbano y urbanizando al niño campesino (1900-1946). *Educação em Revista*, 26(01), 303-325. Recuperada en 16 de noviembre de 2023, de http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100015&lng=pt&tlng=es.
- Barbier, R. (1977). *La recherche-action dans l'institution éducative*. Paris: Gauthiers Villars.
- Barrera, F Y Contreras, C. (2017). *Acercamiento a las concepciones de infancia de algunos maestros en formación de la Licenciatura en Educación Infantil*: Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Disponible en: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2415>
- Bazán, S. Ciancia, D. Díaz M. y otras (2014). La concepción de infancia en la formación inicial del profesorado: Una mirada sobre la infancia (de) velada. *Informe Científico Técnico UNPA*, ISSN-e 1852-4516, Vol. 9, N.º. 3, 2017, pp. 65-94. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6231581>
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.

- Blanco, G. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Bolívar A. Segovia D. y Fernández Cruz, M. (2001). *La Investigación Biográfica-Narrativa en Educación. Enfoque y Metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?” Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Barcelona: REDIE.
- Bosch, L. y Duprat, H. (1997). *El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*. Buenos Aires: Colihue.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. Passeron, J. Chamboredon, J. (2002). *El oficio de sociólogo. presupuestos epistemológicos*. México: Siglo XXI Editores.
- Brailovsky D. (2020). *Pedagogía del nivel inicial. Mirar el mundo desde el jardín*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bravo, H. (1988). *Bases Constitucionales de la Educación Argentina*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Capizzano de Capalbo, B. y Larizgoitia de González Canda, M. (1981). *La mujer en la educación preescolar Argentina*. Buenos Aires: Latina.
- Caporossi, A. (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. *En Sanjurjo, L. (Coord.) Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. pp.107 -- 149. Rosario: Homo Sapiens.

- Carli S. (comp.). (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. 1ª ed. Buenos Aires: Santillana.
- Carli, S. (1993). El campo de la niñez. *En Historia de la Educación en la Argentina, T. III. Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)* Puiggrós A. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política: Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Carli, S. (2006). *La cuestión de la infancia*. Buenos Aires: Paidós.
- Casas, F. (1998). *Infancia. Perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 2006, Vol. 43 Núm. 1: 27-42: *Instituto de Investigaciones sobre Calidad de Vida*. Girona: Universidad de Girona.
- Cirigliano G. y Zanotti, L. (1965). *Ideas y antecedentes para una reforma de la enseñanza media*. Buenos Aires: Theoría.
- Cisternas Pacheco, N. Y Zepeda Aguirre, S. (2011). Identificando concepciones de infancia: una mirada a los proyectos educativos institucionales. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 11, núm.2, pp.1-36. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44720020013>. Conferencia. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Davini, C. (1991). Modelos teóricos en la formación de docentes en el contexto latinoamericano. Buenos Aires: *Revista Argentina de Educación* nº 15: RAE.
- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, C. (coord.). (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers editores.

- DeMause, L. (1991). *La evolución de la infancia. Historia de la infancia*. Madrid: Alianza Universidad.
- Denzin, N. y Lincoln Y. (Comps.) (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). Ingresando al campo de la investigación cualitativa (Mario E. Perrone, trad.). En N. Denzin (Ed.) *Manual de investigación cualitativa. Vol. I. El campo de la investigación cualitativa (s/p)*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Devereux G. (1977). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México: Siglo XXI.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones de la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. y Coria A. (1995). *Imágenes e Imaginación: iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Elías, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento*. Ensayos de sociología del conocimiento. Barcelona: Ediciones Península.
- Ellis, C. (2009). Revision: Autoethnographic reflections in life and work. Georgia. USA: Left Coast Press. En Monetti E. (2009). *¿Soy yo “esa” profesora de práctica?: un relato autoetnográfico*. Bahía Blanca: 2das Jornadas Regionales de Práctica y Residencia Docente. UNS. ISBN 978-987-1620-01-2.

- Escolano, B. (1980). Aproximación histórico-pedagógica a las concepciones de la infancia. *Studia Pedagógica. Revista de Ciencias de la Educación* 6, 5-16: Universidad de Salamanca.
- Feldfeber, M. (2020). Las Políticas Docentes en Argentina a Partir del Cambio de Siglo: Del Desarrollo Profesional al Docente “Global”. *Sisyphus - Journal of Education*, 8(1), 79-102.
- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Fernández Pais, M. (2015). Apuntes en torno a la renovación de la educación inicial a mediados del siglo XX. La Plata: *Archivos de Ciencias de la Educación*. ° 9, 2015. ISSN 2346-8866. Recuperado de: <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos09a06>.
- Fernández Pais, M. y Ponce, R. (2020). Historiografía de la Educación Inicial en la Argentina. Reflexiones sobre un campo en construcción. *Historia de la educación - anuario*, 21.1, p.4-15. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772020000100004&lng=es&tlng=es.
- Ferry G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ferry, G. (2016). *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires Serie Los documentos N.º 6: Ediciones Novedades Educativas - UBA.
- Filloux, J. (1995). *Intersubjetividad y formación*. Serie Los Documentos, 3. Buenos Aires: Grupo Editor S.A.
- Fiorucci, F. (2012). El campo escolar bajo el peronismo (1946-1955). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 14 N° 1. pp. 139 – 154. Boyacá: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

- Flick, U. (1998). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Frabboni, F. (1984). *La educación del niño de cero a seis años*. Madrid: Cincel.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. 4ta ed. México: Siglo XXI.
- Gaitán Muñoz, L. (2006). *Sociología de la Infancia: nuevas perspectivas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Gaitán Muñoz L. (2018). Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las “3Ps”. *Sociedad e Infancias*, 2, 17-37. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59491>.
- Giordan A. y De Vecchi G. (1995). *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla: Díada.
- González, B. (2016). *Contá conmigo: la enseñanza del número en el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Ediciones Puerto Creativo.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En Denzin N. y Lincoln Y. (comps.), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II*. pp. 38- 78. Barcelona: Gedisa.
- Guillermo S. y Visnivetski M. (2018). La reflexión acerca de los sentidos y “sinsentidos” de las prácticas docentes de nivel inicial en la formación de docentes. En *La educación Inicial y las infancias en el contexto actual: debates y transformaciones. 2da Encuentro Latinoamericano de infancia y educación*. pp. 189-199. Tandil: UNICEN. ISBN 978-950-658-468-9.
- Guillermo, S. (2022). Las concepciones de infancia que sostienen las alumnas del último año del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur. Avances de investigación de la tesis de maestría. En *IV Coloquio de Investigación Educativa en Argentina. La investigación educativa en el Nuevo Escenario Regional-Global. Tendencias recientes, alcances y límites teóricos metodológicos*: Sociedad Argentina de Investigación Educativa.
- Guillermo, S. y Menghini R. (2022). Aportes de un estudio interpretativo acerca de las concepciones de infancias de las alumnas del último año del Profesorado de Educación Inicial. Formación de docentes y concepciones de infancias. Avances de investigación

de la tesis de maestría. *En Jornadas Regionales. Repensar las Universidades Contemporáneas: Sentidos y debates*: Departamento de Ciencias de la Educación.

Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: Colección IDER.

Harf R., Pastorino E., Sarlé P., Spinelli A., Violante R., Y Windler R. (1997). *Nivel Inicial. Aporte para una didáctica*. Buenos Aires: Ateneo.

Herbón, A., Román, C., & Rubio, M. (2012). *Transformación del Sistema Educativo en Argentina a partir de la nueva Ley Federal de Educación: Asamblea permanente por los Derechos Humanos*.

Hereñú, A. (2016). *Las políticas educativas en el Nivel Inicial de la Provincia de Santa Fe. Rupturas y continuidades (1976-1986)*. Maestría en políticas públicas para la educación. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Hernández Sampieri, R. Collado, P. Lucio C. (2006). *Metodología de la investigación. 4ta edición*. México D.F: McGraw-Hili.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.

Hoyos, C. (2000). *Un modelo para una investigación documental. Guía teórico-práctica sobre construcción de estados del arte*. Medellín: Señal. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2415/TE21058.pdf?sequence=1&idAllowed=y>

Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Jodelet, D. (1984). La representación social. Fenómenos, concepto y teoría. *En Moscovici S. y coautores. Psicología social II. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

Kohan, W. (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.

- Kohan, W.; Olarieta, B. (Comps.) (2013). *La escuela pública apuesta al pensamiento*. Rosario: Homo Sapiens.
- Kohan, W.; Waksman, V. (1999). *Filosofía con niños*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguajes, subjetividad, formación*. México, Buenos Aires: Edu/causa. Novedades Educativas.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación Y Pedagogía*, 18. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>.
- Llamazares, S. (2021). *Concepciones de infancia en docentes de nivel inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Cambios, continuidades y prácticas cotidianas*. (Tesis de maestría). Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- Magistris, G. (2016). *El gobierno de la infancia en la era de los derechos. Prácticas locales de "protección y restitución de derechos de Niños, Niñas y Adolescentes" en dos municipios del conurbano bonaerense*. (Tesis doctoral). Buenos Aires: FCS. UBA.
- Malajovich, A. (2006). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana*. Buenos Aires: Paidós.
- Malajovich, A. (2017). *Nuevas Miradas sobre el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Malajovich, A. (Comp.) (2000). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Paidós.
- Manrique, M. (2016). El trabajo con la propia vulnerabilidad como parte de la integración entre el rol y la persona en los docentes. En *VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII. Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires. Facultad de Psicología: Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Martínez Núñez, M. D. y Muñoz Zamora, G. (2015). Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 343-355: Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO.

- Meirieu, P. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Ministerio de Educación de la República Argentina. Buenos Aires: Educ.ar.
- Menghini, R. (2011) La construcción de una mirada político-pedagógica sobre las prácticas docentes. *En: R. Menghini y M. Negrín (Comps) Práctica y residencia en la formación docente*. Buenos Aires: Jorge Baudino ediciones.
- Menghini, R.; Andreozzi, G. Y Villanueva, M. (2014). La formación de profesores para nivel primario e inicial en la Escuela Normal Superior: ¿cambio o permanencia del mandato fundacional? Tandil. *I Encuentro Nacional de Educación*: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Misuraca, M Y Menghini, R. (2010). La formación de docentes en la argentina del siglo XXI: ¿Consolidación de las tendencias de los `90? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 14, núm.2, pp.251-266. [Consultado: 10 de octubre de 2021]. ISSN: 1138-414X. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717074019>.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- Pasquaré L., Garelli A., Amodeo I. (2006). *La Escuela Normal Superior. El primer siglo (1906-2006)*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Grao.
- Picco P. y Soto C. (2013). *Temas de 0 a 3 años. Experiencias de educación y cuidado para la primera infancia*. 1era Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Pichón Rivière, E. (1985). *Teoría del Vínculo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Pilotti, F. (2001). *Globalización y Convención de los Derechos del Niño: el contexto del texto*. Santiago de Chile: CEPAL.

- Pineau, P y Fernández, M. (2009). Notas para una historia de la educación de la primera infancia. *Curso de Posgrado de Primera Infancia y Educación*. Buenos Aires: Flacso.
- Pitluk L. (2012). *Las prácticas actuales en la educación inicial*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Platón (1997). *La República. Edición de 1578 de Henricus Stephanus*. Madrid: Editorial Alianza.
- Políticas públicas de Primera Infancia: un camino prioritario (2019). *Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF.
- Ponce, R. (2006). Los debates en la Educación Inicial en la Argentina. *En Malajovich, A. Experiencias y reflexiones sobre educación inicial*: Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ponce, R. (2009). *Notas para una historia de la educación de la primera infancia argentina*. Buenos Aires: Flacso.
- Ponce, R. (2016). Presentación del dossier: Políticas educativas para la primera infancia en la provincia de Buenos Aires: Entre leyes y debates parlamentarios (1946-1952). Año 9 - N.º 9, p. 52-75. *La Revista de Estudios Marítimos y Sociales*. Buenos Aires: REMS.
- Ponce, R. (2018). Los inicios del Jardín de Infantes y de la formación de maestras jardineras en la Argentina: Polémicas y debates pedagógicos (1884-1944). *Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES*, a. 15, v. 20, n. 47. pp. 12-32. España: Grao.
- Porta L. y Flores G. (2017). La hospitalidad en profesores memorables universitarios. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. DOI:[10.21703/rexe.20173015311](https://doi.org/10.21703/rexe.20173015311) pp. 15-31.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, política y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente*. 1º ed. Buenos Aires: Galerna.
- Redondo P. y Antelo E. (2017). *Encrucijadas entre cuidar y educar. Debates y experiencias* Santa Fe: Homo Sapiens ediciones.

- Redondo, P. (2016). *La obligatoriedad de 3 en la educación inicial: Paradojas y Debates*. Buenos Aires: publicado en Infancias. Disponible: <https://conversacionesnecesarias.org/2016/08/22/la-obligatoriedad-de-tres-anos-en-la-educacion-inicial-paradojas-y-debates/>
- Richardson, L. (2017). La escritura. Un método de investigación. En Denzin, & Y Lincoln, *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación. Manual de investigación cualitativa. Vol. V*. pp. 128-163 Barcelona: Gedisa.
- Rivas, A. (2007). El desafío del derecho a la educación en Argentina: un dispositivo analítico para la acción (1a ed., p. 204). Buenos Aires: *Fundación CIPPEC*. ISBN 978-987-20142-7-8.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez Pascual, I. (2000). ¿Sociología de la infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso: *Revista Internacional de Sociología*. 58(26) 99-124.
- Rodríguez Roja A. (2018). *Concepciones de infancia de las docentes y su influencia en la interacción que establecen con los niños y niñas de primera infancia*. (Tesis de grado). Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional: CINDE.
- Rodríguez, L. (2019). Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970): Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 30(59), 200-235. Entre Ríos: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- San Martín de Duprat, H. y Bosh de Penschansky, L. (1997). *El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*. Buenos Aires: Ed. Colihue.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional /On socialising training experiences in professional practice:

- towards professional development. *Praxis Educativa*, 16(1), 22-32. Recuperado a partir de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/152>
- Sarlé, P. (2000). La educación infantil en la República Argentina: entre la tradición y la vanguardia. *Trabajo presentado en la 23ª reunión anual de ANPED*, Caxambú, Brasil. Recuperado de <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0715t.pdf>
- Sarlé, P. (coord.) (2008). *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sautu, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología*. 1era edición. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Clacso.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Soto C y Violante R. (2010). *Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica de la educación inicial*. 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. INFD. Instituto Nacional de Formación Docente.
- Soto, C., y Violante, R. (2011). Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares. *Conferencia del Encuentro Regional Sur. Políticas de enseñanza y definiciones curriculares*. Buenos Aires: Dirección de Educación Inicial.
- Souto M. (1996). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. *En Camilloni, A. y otros. Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Souto M. (2016). *Pliegues de la formación: sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Souto, M. (2010). *La investigación clínica en Ciencias de la Educación*. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10053>.
- Souto, M. (2011). La residencia: un espacio múltiple de formación. *En Menghini, R y M. Negrin (comps.). Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires: Baudino.

- Spakowsky, L. Labe, C. y Figueras, C. (1998). *La organización de los contenidos en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires: Colihue.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada* (1. ed.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Segunda edición: Buenos Aires: Paidós.
- Tonucci, F. (2007). *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Buenos Aires: Losada.
- Ullúa, J. (2009). *La enseñanza en el jardín maternal como espacio de multitarea*. Buenos Aires: Puerto Creativo.
- Valles, M. (1999). *Técnica cualitativa de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vargas, J. (2002). *Políticas públicas para la reducción de la vulnerabilidad frente a los desastres naturales y socionaturales*. Santiago de Chile: CEPAL/ECLAC.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Violante, R. (2001). Enseñanza en la Educación Inicial I y II. *Documento para el debate curricular. Dirección de Currículo*. Secretaría de Educación. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Zimmerman, M. Y Gerstenhaber, C. (2000). Acerca del enseñar y del aprender: una aproximación a las concepciones docentes en el nivel inicial. *En Nora Elichiry. Aprendizaje de niños y maestros*. Buenos Aires: Editorial Manantial.

Otras fuentes consultadas

Convención sobre los Derechos del Niño (1990). Sancionada la Ley en el Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. Buenos Aires. Recuperado de https://www.oas.org/dil/esp/Convencion_sobre_los_Derechos_del_Nino_Argentina.pdf

Dirección General de Cultura y Educación (2005). Documento de Apoyo N.º 1. Ministerio de Educación de la Nación.

Dirección General de Cultura y Educación (2007). La memoria del Nivel Inicial. Más allá de las efemérides. Gobierno de la provincia de Buenos Aires. La Plata: DPEI.

Dirección General de Cultura y Educación (2008). Diseño Curricular para el Nivel Inicial. Gobierno de la provincia de Buenos Aires. La Plata: DPEI.

Dirección General de Cultura y Educación (2017). Políticas de cuidado en la escuela. Aportes para trabajar la problemática del suicidio e intentos de suicidio. La Plata: DGCyE.

Dirección General de Cultura y Educación (2022). Diseño Curricular para el Nivel Inicial. Gobierno de la provincia de Buenos Aires. La Plata: DPEI. Documento de trabajo N.º 1. Gobierno de la provincia de Buenos Aires: DGCyE.

Real Academia Española (2023). Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea]. Recuperado de <https://dle.rae.es> [19-03-2023].

Leyes Nacionales y Provinciales:

República Argentina. Ley 1420/1884.

República Argentina. Ley Láinez N.º 4.874/1905.

República Argentina. Ley Simini N.º Ley 5.096/ 1946.

República Argentina. Ley Federal de Educación 24.195/1993.

República Argentina. Ley de Educación Nacional 26.206/2006.

República Argentina. Ley de Educación Provincial 13.688/2007.

República Argentina. Ley de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes 26.061/20.

Anexos