

LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESINA DE GRADO

La disponibilidad corporal y afectiva en el Nivel Inicial: entre temores, prescripciones y placeres. Un estudio interpretativo de los sentidos que construyen los docentes en el Jardín de Infantes N° 925 de Mar del Plata



“¿El próximo instante está hecho por mí? ¿o se hace solo? Lo hacemos juntos con la respiración”. Clarice Lispector

Tesista: Benito Cecilia
Legajo N° 35191
Director: Dr. Jonathan Aguirre
Mar del Plata, Agosto 2023

Índice

Dedicatoria	3
Agradecimientos	3
Resumen	4
Capítulo 1. Introducción	6
1.1. Punto de partida.....	6
1.2. Organización del trabajo	8
1.3. Historia natural de la investigación	9
Capítulo 2. Marco teórico	13
Capítulo 3. Recorridos históricos y curriculares del Nivel Inicial. La voz de la especialista Guillermina Martí desde su participación en la elaboración del Diseño Curricular 2019.	19
3.1. Origen del Nivel Inicial en la Argentina, política educativa y su correlato con las concepciones de infancia.....	19
3.2. Caracterización del Diseño Curricular para la Educación Inicial – Año 2019.....	23
3.3. Caracterización del Diseño Curricular vigente – Año 2022	24
3.4. La voz de la especialista Guillermina Martí desde su participación en la elaboración del Diseño Curricular 2019.....	26
Capítulo 4. Corporeidad y educación. Aproximaciones desde el Nivel Inicial	33
4.1. El cuerpo como construcción social y sus relaciones con el poder.	33
4.2. El cuerpo desde la fenomenología. La propuesta de Merleau-Ponty y un acercamiento a pensar la educación.	35
4.3. Aportes del giro afectivo. Las contribuciones de Sara Ahmed en diálogo con las investigadoras argentinas Arfuch y Abramowski y un enclave con las perspectivas locales.	37
4.4. La afectividad en la Educación. “Estar disponibles en el jardín”.	39
Capítulo 5. Coordenadas didácticas desde el Nivel Inicial. Entramados teórico-prácticos	43
5.1. ¿Cómo se enseña en el Nivel Inicial?.....	43
5.2. Jardín-Familia: un vínculo dinámico	45
Capítulo 6. Aspectos metodológicos	48
6.1. Posicionamiento metodológico	48
6.2. Decisiones, metodologías e instrumentos.....	49
6.3- Contexto de Indagación	51
Capítulo 7. Hallazgos - Prescripciones, temores y placeres en la construcción de sentidos acerca de la disponibilidad corporal y afectiva de los docentes del Nivel Inicial	53
7.1- De prescripciones.....	53

7.2- De temores.....	58
7.3- De placeres.....	62
Capítulo 8. Conclusiones	73
8.1- Metanarrativa del proceso.....	76
Referencias bibliográficas.....	78
Anexos	82
Figuras.....	82
Codificación de entrevistas	84
Codificación de observaciones	84
Guión de entrevistas.....	84
Conformidad de las y los participantes.....	86

Dedicatoria

A mi mamá, mi educadora de la vida, desde la estrella más brillante.

Agradecimientos

Este trabajo es un crisol de aportes teóricos, emocionales y afectivos que se funden para ser materializados y convertirse en mi tesis de grado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Una escritura que estuvo atravesada por momentos de quietud, incertidumbre, certezas, búsquedas, encuentros, interrupciones, pero con la firme convicción de que para investigar hace falta estar con otros y sumergirse en el bullicio para no sentirse solo.

Por ello, mi primer agradecimiento es para mis hijos, Valentina, Joaquín, Nicolás y Thiago que me acompañaron con todo su ruido enriquecedor.

Una mención destacada a aquellos profesores y profesoras que desinteresadamente y, quizás sin saberlo, han colaborado con sus ideas colándose sus voces en este trabajo, Luis Porta, Francisco Ramallo, María Marta Ulzurún, Andrea Sordelli, Mariela Senger, María Marta Yedaide, Paula González, Federico Ayciriet.

A mi gran director y persona, el Dr. Jonathan Aguirre por sus sugerencias, alientos, consejos y guía permanente en el proceso.

A la cátedra de Didáctica II y III de la que soy adscripta desde el año 2021 y me enriquece exponencialmente.

Al grupo de investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE) por permitirme formar parte y ser horizonte en mis decisiones teóricas y metodológicas.

A mis amistades que caminaron conmigo para llegar de la mano a esta instancia con sus palabras y sus escuchas, por momentos catárticos. A mi gran amiga Marcia colaboradora también con el diseño de imágenes.

A mis compañeros y compañeras de la carrera, que ya son nuevas amistades, por ser el principal sostén “terapéutico” durante las idas y venidas, las marchas y contramarchas que esta tarea implica.

A los y las participantes de esta investigación por su predisposición y generosidad ante las entrevistas, observaciones y consultas, y hacer de esta tesis un producto colectivo y polifónico de voces.

Finalmente, a quienes inspiran este trabajo, las niñeces que habitan y dan vida al Jardín de Infantes N°925 El Ceibo.

¡Gracias!

Resumen

La presente investigación tiene por objetivo interpretar los sentidos que construimos los docentes del nivel inicial respecto a la disponibilidad corporal y afectiva prescripta como forma de enseñar en el Diseño Curricular 2019, y cómo ésta se manifiesta en las prácticas de enseñanza. En los últimos años este nivel ha estado atravesado por situaciones que generaron desconfianza, reclamos y exigencias por parte de las familias. En este contexto, se pretende realizar un aporte al campo, al visibilizar las voces de los y las docentes del Nivel Inicial del Jardín de Infantes N° 925 de la ciudad de Mar del Plata considerando el entramado que se conforma entre las prescripciones normativas, los temores ante la desconfianza de las familias y los placeres de las experiencias cotidianas con los niños y niñas. La indagación se enmarca en la metodología cualitativa, priorizando un enfoque narrativo hermenéutico que atiende a la condición (auto)biográfica de los y las participantes, en un diálogo articulado entre las pedagogías críticas, descoloniales y los aportes del giro afectivo. Como docente del nivel inicial y participante de la investigación, es mi anhelo poder recuperar nuestras propias voces en este escenario en particular y habilitar otros relatos como modos alternativos de intervenir y contribuir a la transformación de las prácticas educativas.

Palabras clave: disponibilidad corporal; afectividad; nivel inicial; currículum; prácticas de enseñanza

CAPÍTULO 1
INTRODUCCIÓN



Figura 1: *Recuperar memorias ancestrales*. Lucila Manchado, 2023

Capítulo 1. Introducción

1.1. Punto de partida

En un escenario educativo actual complejo que se encuentra atravesado por situaciones de desconfianza, reclamos y exigencias por parte de las familias y de la sociedad en general, como docente de nivel inicial me interpela interpretar qué sentidos construimos acerca de la disponibilidad corporal y afectiva prescripta en el Diseño Curricular 2019 como forma de enseñar, y cómo se manifiesta en nuestras prácticas. Para ello, me propongo como objetivos identificar aspectos normativos acerca de la disponibilidad corporal y afectiva en el Nivel Inicial, reconocer cómo ésta se expresa a nivel curricular y áulico en las prácticas de enseñanza y analizar las dimensiones vinculares que se ponen en juego en la construcción de dichos sentidos.

El nivel inicial presenta rasgos específicos que se plantean como pilares al abordar la enseñanza en la primera infancia, entre ellos, la conformación de lazos de sostén, confianza y respeto tanto con los niños como con las familias (Violante y Soto, 2010). El Diseño Curricular para la Educación Inicial (2019) y documentos anexos proponen formas de enseñar determinadas como el ofrecimiento de disponibilidad corporal y afectiva por parte de los docentes. Asimismo, con la promulgación de la Ley Nacional 26.150 se aprobaron los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (2008) que piensan al cuerpo atravesado por factores biológicos, psicológicos, económicos, políticos, sociales, afectivos y éticos, y construido con otras y otros en el marco de una cultura en un determinado momento histórico. Morgade (2010) hace referencia a este enfoque integral de la ESI que procura ampliar la mirada reduccionista del modelo biomédico y analiza las dimensiones estructurales y subjetivas de las trayectorias de los docentes y las maneras en que son influenciadas por la presencia o ausencia de la perspectiva de género y de derechos humanos en las instituciones formadoras. El abordaje de las dimensiones normativas, vinculares y de prácticas de enseñanza tanto desde lo prescripto como desde aquello que sucede cotidianamente en las aulas nos permite un acercamiento a la interpretación de los sentidos que construimos los docentes del Nivel Inicial en relación a la disponibilidad corporal y afectiva.

La presente investigación se enmarca en la metodología cualitativa, priorizando un enfoque narrativo hermenéutico que atiende a la condición biográfica y autobiográfica de los y las participantes, en un diálogo articulado entre las pedagogías críticas, descoloniales y los aportes del giro afectivo. Porta y Yedaide (2014) se refieren al método biográfico narrativo como un modo que posibilita recuperar saberes otros ligados a las emociones y al cuerpo en tanto experiencias vitales de los sujetos. Al vivir y contar sus vidas se vislumbran los vínculos entre las narrativas biográficas y lo que sucede en las aulas desde un enfoque hermenéutico que pretende comprender e interpretar los sentidos de sus prácticas,

sus decisiones, sus estilos de enseñanza (Porta y Flores, 2017). Los objetivos que guían este proceso buscan identificar los aspectos normativos acerca de la disponibilidad corporal y afectiva en el Nivel Inicial, reconocer la manera en la cual se expresa en términos curriculares y áulicos y analizar cómo se despliega desde los propios testimonios de los docentes y sus prácticas de enseñanza en relación a los niños y a sus familias. La elección del Jardín de Infantes N° 925 como contexto de indagación responde al criterio de factibilidad y cercanía dado que es la institución de la cual formo parte como docente. Privilegiamos el análisis documental y fotográfico, la observación de clases de Música y Educación Física, entrevistas a docentes del jardín, a una especialista del nivel y un grupo focal para la obtención de información que nos permita acercarnos hacia los objetivos propuestos. La población participante de la investigación está constituida por 10 docentes de la institución y una especialista externa. Consideramos que indagar acerca de qué nos pasa a los docentes en este entramado que se conforma entre las prescripciones de los diseños curriculares, los temores ante la desconfianza de las familias y los placeres de las experiencias cotidianas con los niños y niñas, conformará un aporte para la interpretación de los sentidos que construimos de nuestra disponibilidad corporal y afectiva, visibilizando nuestras propias voces y relatos como participantes de la investigación (Flores, Porta y Sánchez, 2014). Los conocimientos co-producidos entre los y las participantes se cristalizan reflejando y visibilizando otras voces y una pluralidad de miradas al recuperar las subjetividades de los actores involucrados en una realidad socio-histórica y cultural determinada.

Mi propia biografía escolar y profesional¹ se entreteje en los anhelos que inspiran este trabajo, en tanto me encuentro atravesada en la cotidianeidad por las prescripciones normativas, los temores ante situaciones de conflictos en relación a los vínculos familiares y los placeres que implica la enseñanza en la primera infancia. Me nutro como integrante reciente del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE) con sus antecedentes en la producción acerca del abordaje de las subjetividades docentes como tramas complejas siempre afectadas por anclajes biográficos y grandes relatos para pensar el jardín de infantes como aquel primer espacio de lo público y colectivo en el que se construyen subjetividades y donde los lazos afectivos y la disponibilidad del cuerpo pueden transformar heridas en otros horizontes de posibilidad.

¹ Me refiero en primera persona del singular respaldada en la idea de des-ocultar la dimensión individual presente en la investigación como otro modo de conocer y que nos permite a los investigadores reflexionar sobre los aspectos políticos, pedagógicos, epistemológicos y ontológicos de nuestros relatos biográficos. De esta manera, construimos una nueva comprensión o nuevos pensamientos creando nuevos sentidos y significados viviendo junto a quienes están en las aulas (Porta, Aguirre y Ramallo, 2018).

A continuación, detallamos nuestro interrogante inicial y los objetivos que guían y orientan nuestro trabajo:

Pregunta de investigación

¿Cómo son los sentidos que construyen los y las docentes del nivel inicial respecto de la disponibilidad corporal y afectiva en sus prácticas de enseñanza en el Jardín de Infantes N° 925 de la ciudad de Mar del Plata?

Objetivo General

Interpretar los sentidos que construyen los y las docentes del nivel inicial respecto de la disponibilidad corporal y afectiva en sus prácticas de enseñanza en el Jardín de Infantes N° 925 de la ciudad de Mar del Plata.

Objetivos específicos

- Identificar aspectos normativos acerca de la disponibilidad corporal y afectiva en el Nivel Inicial.
- Reconocer la manera en la cual se expresa la disponibilidad corporal y afectiva en términos curriculares a nivel áulico.
- Analizar el despliegue de la disponibilidad corporal y afectiva de los docentes del Jardín N°925 de la ciudad Mar del Plata desde sus propios testimonios y prácticas de enseñanza en relación al trabajo con los niños/as y las familias.

1.2. Organización del trabajo

El presente trabajo está estructurado en 9 capítulos que incluyen una introducción, un marco conceptual que aporta las principales líneas en las que se sustenta la investigación, el desarrollo de perspectivas teóricas que amplían aspectos específicos que se retoman más adelante, los aspectos y decisiones metodológicas llevadas a cabo durante el trabajo de campo y el posicionamiento en general, los hallazgos, la conclusión y los anexos.

En el capítulo 1, por un lado, introducimos nuestro tema de interés, objetivos y aquellos amarres personales y profesionales que los motivan, y por el otro, vislumbramos posibles aportes al campo disciplinar. Las propias biografías y vivencias forman parte transversal en la toma de decisiones conceptuales y metodológicas por lo que consideramos oportuno compartirlas aquí en un relato natural de la investigación.

En el capítulo 2, desglosamos las categorías claves asumiendo un posicionamiento teórico que enmarca el desarrollo de este trabajo. En el capítulo 3 recorreremos la génesis histórica y curricular del

Nivel Inicial en nuestro país y las diferentes concepciones de infancias que predominan en cada etapa. Hacia el final, compartimos un relato de una especialista en el nivel que da cuenta de su participación en la elaboración del Diseño Curricular 2019 en el que se incorpora como forma de enseñanza la disponibilidad corporal y afectiva de los docentes. El capítulo 4 amplía cuestiones referentes al cuerpo desde la mirada de Foucault y Bourdieu y desde la fenomenología de Merleau-Ponty, y a la afectividad como una construcción social y cultural con los aportes del giro afectivo en el que intentamos matizar sus alcances con la idea metafórica de pasaje afectivo. En cada caso buscamos entrar en diálogo con investigaciones producidas en el ámbito local y planteamos un posible anclaje en el ámbito educativo que puede pensarse desde un carácter propositivo. En el capítulo 5, nos ocupamos de describir las características específicas de la didáctica del Nivel Inicial destacando principalmente la presencia del juego, del cuerpo y del afecto. Incorporamos aquí un apartado acerca del lugar que ocupan las familias en el jardín y los vínculos en permanente cambio que se establecen entre ambas instituciones.

En el capítulo 6 desarrollamos nuestro posicionamiento metodológico y los instrumentos utilizados en cada etapa que responden al planteamiento de los objetivos mencionados en la introducción del trabajo. Estas decisiones nos permiten identificar los hallazgos a la luz de las perspectivas teóricas en las que nos enmarcamos y retomando como ejes organizativos las prescripciones, los temores y los placeres que atraviesan a los docentes al momento de construir sentidos acerca de su disponibilidad corporal y afectiva, detallados en el capítulo 7.

Finalmente, en el capítulo 8 abordamos las conclusiones del proceso investigativo en el que retomamos nuestro interrogante inicial e intentamos dar respuestas provisionarias y parciales a los objetivos que guían y orientan el presente trabajo.

1.3. Historia natural de la investigación

Era la hora de salir a jugar al patio. Todos mis compañeros y compañeras se ponían contentos. A mí me encantaba la idea de jugar en el tobogán, correr o meterme en una goma de auto simulando ser mi casita. Sin embargo, algo me perturbaba de ese momento. En ese entonces estaba de moda el "Miki Moko", una especie de masa pegajosa que podría ser de la familia del "slime" actual. En el patio, todos los nenes y nenas corrían para intentar pegotear a otro/a. Eso me daba terror. Yo no recuerdo si lloraba, si le decía a mi maestra o si me quedaba callada, pero María Eugenia, mi maestra de sala de 3, me invitaba a sentarme en una sillita a su lado, mientras me convidaba su mate cocido. Juntas, éramos las espectadoras del juego y eso me daba seguridad. María Eugenia se enfermó de sarampión unos días antes de la muestra recreativa que se suele realizar a fin de año. Nosotros debíamos estar caracterizados de autos, un traje bastante complicado para que mi mamá, siendo abogada, pueda realizar. Al menos eso es lo que yo le oía

decir. Y el sarampión hizo magia. Fabricó, durante su ausencia, todos los autos con cajas de galletitas para mí y para toda la sala. Mi mamá, agradecida, siempre me recordó esta anécdota como un acto de amor (Relato 1, autobiográfico).

Llega la hora del recreo. Silvana, mi maestra de 5to grado, nos nucleaba en el patio bajo los árboles de Jacarandá y jugaba con nosotros a un juego de ronda “Yo soy la Marinerita”. No recuerdo bien, pero uno pasaba a bailar al centro de la ronda y al finalizar la canción elegía a otro compañero/a. Mientras el resto de las maestras conversaba en alguno de los bancos, ella compartía un tiempo de juego, baile y canto que recuerdo como un momento divertido y de risas. (Relato 2, autobiográfico)



Figura 2: *Mi maestra María Eugenia Rey. Yo sentada abajo a la derecha.*

Algo de lo que comparto en el relato me conmueve. Hoy el aroma del mate cocido me remonta a ese patio, a esa escena, a esa maestra. En palabras de Skliar (2019) el acto de educar requiere de la realización de ciertos gestos. El autor entiende como gestos mínimos, el contacto entre cuerpos, la cotidianeidad de los encuentros, la palabra, el tiempo, la conversación, un libro, un juego, una música, una pausa, un silencio, una acción, una postura corporal, el estar juntos, los modos en que recibimos y damos lugar a otras vidas, la posibilidad de estar en desacuerdo, aprender a escuchar, aprender a mirar, dar paso a las voces que habitan lo escolar y lo social, una gestualidad mínima como un aspecto sutil de la relación pedagógica que puede modificar vínculos, generar aperturas, dar lugar a posibilidades de abordaje no previstas. Aquello que describo no fue para mí un gesto intrascendente

y fugaz, sino más bien, un gesto decisorio al momento de elegir la docencia y el horizonte de este trabajo. La indagación acerca de cómo construimos nuestra disponibilidad corporal y afectiva me hace pensar en aquellos gestos mínimos que quedan para siempre y afloran en los recuerdos al momento de pensar qué hacer con el mundo y con nuestras vidas. Estos tiempos de crisis nos obligan a volver a preguntarnos acerca de aquello que importa en la educación de los más pequeños/as que ingresan al mundo cuando empiezan a ir a la escuela. Arendt (2016) nos habla del doble aspecto que los niños tienen como sujetos de la educación, por un lado, son nuevos en un mundo que les es extraño, por lo que requieren protección y cuidado; y por el otro, se encuentran en proceso de transformación al convertirse en seres humanos y el mundo debe ser protegido de sus posibles destrucciones. En este sentido la autora nos invita a pensar la relación entre niños y adultos y las responsabilidades que como educadores asumimos hacia la llegada de los nuevos en su relación con el mundo y con la vida, así, educar tendría que ver con una forma de amar el mundo para protegerlo y dar paso a la oportunidad de lo nuevo, y a la vez, amar a los demás para no librarlos a su propia suerte.

Estos relatos autobiográficos que se entrelazan con otras historias que desde el ámbito literario me interpelan como me sucedió con la lectura de *Mal de Escuela* de Pennac quien narra su propia experiencia de fracaso como estudiante, se convierten en mojones que marcan el rumbo de mi interés por indagar la disponibilidad corporal y afectiva y los sentidos que los docentes construimos con respecto a ella como la posibilidad que muchos niños tienen de disolver sus pesares, aliviar sus espíritus y de ser “repescados” de un futuro sin porvenir (Pennac, 2008).

Hoy me encuentro en este lugar de privilegio que me permite, a través de la investigación, hacer visibles nuestras voces y relatos como un aporte a pensar la educación como forma de amar.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

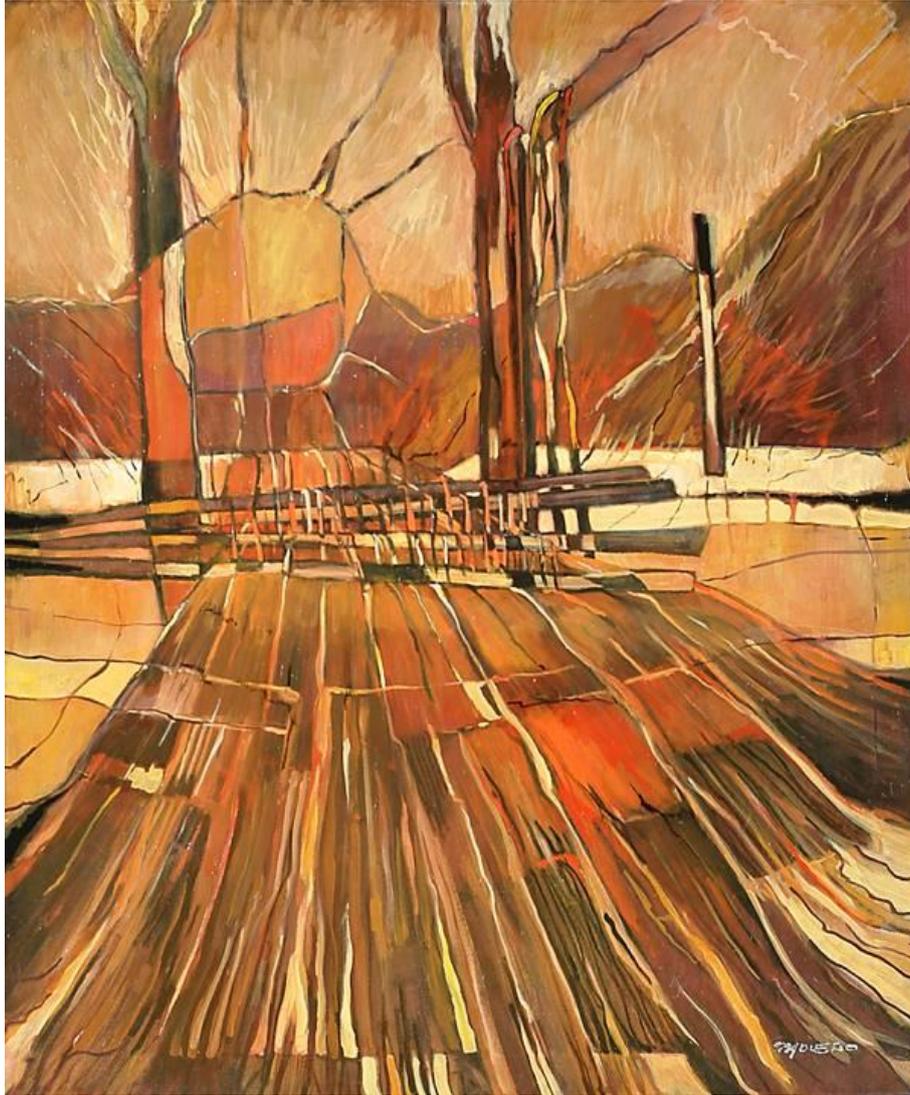


Figura 3: *Urdimbre*. Gustavo Madueño

Capítulo 2. Marco teórico

El Nivel Inicial ha sido el último en ser reconocido dentro del sistema educativo argentino (Ponce, 2017). Su surgimiento estuvo orientado a lograr un doble objetivo tendiente a brindar asistencia a los niños en situación de abandono y a preservar las costumbres y valores sociales imperantes en las nuevas generaciones. Tal situación indica que desde sus orígenes el Nivel Inicial se debate entre la asistencia hacia los sectores sociales más vulnerados y lo educativo para los sectores sociales más favorecidos (Malajovich, 2012). Acerca del binomio enseñar-cuidar, Alliaud y Antelo (2014) aclaran que no son términos opuestos ni jerárquicos, sino que se requieren mutuamente por lo que prefieren hablar del aspecto educativo del cuidado, es decir, de cuidar al otro a través de la enseñanza. En este sentido, el Nivel Inicial cumple una función educativa de manera integral desde dos perspectivas, por un lado, atiende aspectos lúdicos, cognitivos, motrices, lingüísticos, afectivos y sociales, aspectos que se refieren a la salud, la higiene y la alimentación; y por el otro, incorpora a su proyecto educativo las culturas, lenguas, creencias y valores que forman parte de las familias de los niños que recibe (Malajovich, 2012). En palabras de Redondo y Thisted (1999), la escuela no ha dejado de enseñar para asistir a niños y niñas pobres, sino que enseña cuando asiste.

En cuanto a la función educativa, el Diseño Curricular para la Educación Inicial (2019) prescribe acciones educativas tendientes a la formación integral de los niños y niñas menores de seis años. Este Nivel presenta rasgos específicos que se plantean como pilares al abordar la enseñanza en la primera infancia, entre ellos, la conformación de lazos de sostén, confianza y respeto tanto con los niños como con las familias (Violante y Soto, 2010). De manera articulada, el Segundo Documento de Acompañamiento para la implementación del diseño (2019) amplía las acciones que realizan los docentes para acompañar y promover los aprendizajes de los niños y niñas proponiendo como una forma de enseñanza el ofrecimiento de disponibilidad corporal y afectiva. Asimismo, con la promulgación de la Ley Nacional 26.150 se aprobaron los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (2008) que piensan al cuerpo atravesado por factores biológicos, psicológicos, económicos, políticos, sociales, afectivos y éticos, y construido con otras y otros en el marco de una cultura en un determinado momento histórico. Morgade (2010) pone de manifiesto que el trabajo docente desde sus inicios, principalmente en los niveles inicial y primario, es considerado como una tarea apropiada y natural para las mujeres dado que ya ejercen la educación desde el hogar y la escuela es considerada como su continuación. La autora indica que aún hoy, en el imaginario social, se encuentra ligada la maestra del nivel inicial con los valores de maternidad, afectividad, entrega, altruismo, cuidado. Por lo tanto, la presencia o ausencia de la perspectiva de género y derechos humanos en la formación docente influye en las dimensiones estructurales y subjetivas de sus trayectorias e implica no sólo pensar en una perspectiva de género y de derechos humanos para sí,

sino para la comunidad, es decir, para las generaciones que educarán. Estas significaciones hegemónicas no escapan al nivel inicial que ve a la maestra jardinera como la segunda madre educadora y disciplinadora. En términos de Tello (2015) cada normativa se implementa en las aulas pasando por procesos de traducción, reinterpretación, recontextualización y recreación influenciados por contextos situados, culturas profesionales, contextos materiales y externos. De esta manera, confluyen aspectos prescritos de manera oficial con aquellos acontecimientos que Jackson (1992) describe como cotidianos de la experiencia escolar y que conforman el currículum oculto presente implícitamente en las interacciones sociales, los gestos, las actitudes, las ideologías. Gvirtz y Palamidessi (2006) realizan un recorrido por las distintas acepciones de currículum y lo analizan desde la perspectiva pedagógica y sociológica refiriéndose al currículum como los textos oficiales que definen el qué y el cómo de la enseñanza. En este sentido, los estudios sociológicos amplían la mirada pedagógica basada esencialmente en aquello que se debe enseñar y que los alumnos deben aprender, teniendo en cuenta el conjunto de influencias formativas que la escuela ejerce sistemáticamente pero que no están explicitadas formalmente. Tomamos la definición de currículum propuesta por de Alba (1991):

...síntesis de elementos culturales, en tanto conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos, que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de las currículas en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación. (p.59)

Nos interesa complementar dicha definición con las tensiones que surgen entre el carácter prescriptivo del currículum como documento público que enmarca aquello que debe enseñarse, con el carácter abierto como propuesta que se recrea en cada institución y en cada aula (Dussel, 2010). Terigi (1999) se refiere a la doble función del currículum como reguladora de la actividad académica, por un lado, y práctica, en tanto se materializa, reinterpreta y resignifica en las prácticas. Desde el aporte de las pedagogías críticas, Mc Laren y Giroux (1998) consideran al currículum como una forma de política cultural en el que confluyen una pluralidad de discursos y luchas en conflicto que son necesarios negociar teniendo en cuenta los intereses e ideologías dominantes y la posibilidad de crear prácticas de enseñanza alternativas que rompan con esta lógica. Esta manera de comprender la dimensión

curricular define a los maestros como intelectuales capaces de tomar decisiones y adaptar el currículum al contexto y particularidades del aula y no como meros técnicos. Si bien la escuela es un terreno ideológico en el que las culturas dominantes reproducen sus intereses, también es un sitio de lucha y producción cultural representado por un currículum contra-hegemónico.

Sobre estas definiciones generales y en diálogo con el Diseño Curricular del Nivel Inicial la conformación de lazos de sostén, confianza y respeto como uno de sus pilares hace referencia no sólo a los niños, sino a las familias. En los últimos años, la vinculación entre las escuelas y las familias se encuentra atravesada por expectativas, demandas cruzadas, acuerdos y desacuerdos, tensiones (Santillán y Cerletti, 2011). Las autoras ponen de manifiesto que una de las problemáticas sociales que caracterizan esta relación está dada por las formas hegemónicas de representar tanto a las familias como a la escuela. Las representaciones de este vínculo comienzan, en palabras de Siede (2015), cuando los niños ingresan al jardín y la maestra aparece como el primer agente público. Es en el espacio de la sala, como primer espacio público, donde se ejerce la ciudadanía y se ponen de manifiesto las tensiones entre lo que se espera del jardín y lo que se espera de las familias, situación que requiere de una escucha mutua, de habilitar el diálogo y de hacer visibles ciertas suposiciones. La incorporación de los niños y niñas a la vida escolar es definida por Kaplan (2022) como un punto de inflexión entre sus culturas de origen y las formas de la cultura afectiva escolar, siendo las familias las primeras mediadoras de elementos culturales y sociales que constituyen la vida colectiva. En palabras de Malajovich (2012), estas culturas, creencias, valores familiares deben ser incorporados al proyecto educativo, tal como se mencionó al inicio. Acerca de la alianza familia-escuela, Siede (2017) realiza un estudio del desarrollo histórico de estas relaciones dando cuenta de las transformaciones y los cambios representacionales a lo largo del tiempo que implican un vínculo en constante movimiento de encuentros y desencuentros, y apunta a la búsqueda de relaciones alternativas y creativas.

Retomando el término disponibilidad enunciado anteriormente, Duschatzky (2017) la concibe como una disposición interna de las personas a habilitar la oportunidad de los otros. La autora afirma que estar disponible implica aprender a escuchar lo que sucede en el mundo, las voces de los otros y las propias, estar sensibles al afuera, estar disponibles al encuentro, estar presentes como una manera de cuidar los vínculos y hacer de las escuelas lugares más habitables. Sin embargo, Skliar (2019) advierte que es imposible saber, sentirse y estar preparado para aquello que está por venir y habla de estar disponible y ser responsables en el sentido de acrecentar, multiplicar y diversificar la idea de un aprendizaje común y un alumno tradicional. “La noción de disponibilidad y responsabilidad es claramente ética: estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno; me siento responsable por buscar los modos en que la enseñanza tomará su lugar” (Skliar, 2019, p.179). En cuanto a esta manera de entender la disponibilidad, numerosos trabajos centran la mirada en la

psicomotricidad para referirse a la disponibilidad corporal atendiendo a los aspectos comunicativos del cuerpo del adulto, en tanto asume una función corporizante mediante la gestualidad, las expresiones del rostro, la mirada, la escucha, la actitud postural (Calmels, 2009; Tabak, 2020; DGCE, 2018). Sin desconocer que es posible un abordaje multidisciplinar en relación a la temática de la disponibilidad corporal y afectiva, en este estudio se entienden al cuerpo y a la afectividad como construcciones sociales y culturales (Le Breton, 2002; Foucault, 2002; Bourdieu, 2007), y a la vez, un modo de ser en el mundo (Merleau-Ponty, 1975). Si bien pueden considerarse posturas antagónicas intentamos que se encuentren y entren en diálogo. Citro (2006) busca en ellos lo común y parte de la idea de cuerpo como la materialidad que compartimos, como aquello que nos hace semejantes y sobre la que se construyen distintas representaciones de corporeidad y vínculos con el mundo de acuerdo a los significantes socioculturales. En esta oportunidad nos sustentamos en respuestas heterodoxas que nos permiten analizar un cuerpo compartido y diverso a la vez, desde distintas concepciones que dialogan componiendo una polifonía de voces.

Siguiendo con esta perspectiva, el cuerpo ha sido concebido desde la modernidad partiendo de una escisión cuerpo/mente. Esta idea dualista se tensiona al concebir la corporeidad entramada en ciertas lógicas sociales y culturales, un cuerpo moldeado por el contexto social y cultural que constituye la evidencia de la relación con el mundo sin dejar de lado representaciones, imaginarios, conductas. (Le Breton, 2002). Foucault (2002) agrega que el poder ha penetrado en los cuerpos buscando docilizarlos y someterlos con métodos disciplinarios que permiten controlarlos, manipularlos, darles forma, educarlos, hacer que obedezcan, es decir, considera al cuerpo como objeto y blanco de poder. Esta construcción histórica y social se inscribe en los cuerpos y determina nuestra forma de actuar, sentir o pensar, organiza nuestras prácticas y representaciones, constituyendo lo que Bourdieu (2007) denomina el habitus. La constitución del habitus es el resultado de un sistema de relaciones que se establecen en el campo y conforman subjetividades de acuerdo a las posiciones que se ocupan en él. Acerca de la dualidad cuerpo-mente, Citro (2006) recupera el pensamiento de Merleau-Ponty (1975) y propone pensar en un continuum en el que el cuerpo sentido y el cuerpo que siente constituyen un tejido único, es decir, el mundo y el yo no pueden existir si no es en relación. Por tanto, la percepción de la experiencia corpórea se presenta en el mundo como un modo de conocerlo y aprehenderlo, dado que los sentidos permiten acceder a las cosas de manera intencional y el cuerpo toma conciencia de su entorno, de su ser en el mundo. La experiencia de la percepción corporal se presenta como un medio de conocimiento basado en la no escisión del vínculo del sujeto con el mundo. Del mismo modo, para Serres (2021) el cuerpo es relación y lo concibe como el tejido viviente donde anidan la percepción y la afección.

Tomamos la afectividad como parte de la corporeidad y los aportes del giro afectivo alumbran nuestro tema de interés. Retomando la idea de Duschatzky (2017) acerca del concepto de estar disponible, la autora invita a pensar en la idea de afectarse por aquello que sucede en el aula, en tanto espacio complejo de relaciones intersubjetivas. Abramowski (2010) afirma que las emociones, los sentimientos, los afectos y las pasiones están condicionados y definidos por horizontes sociales y culturales tensionando, así, la tesis de que se encuentran localizados en el interior del individuo. Arfuch (2016) vincula esta afirmación con el auge de lo biográfico en la investigación social dando primacía a la voz y al relato vivencial de la experiencia en un espacio en el que se articulan afectos y lazos sociales. En otro de sus trabajos, Abramowski (2010) agrega que los afectos son históricos, construidos, cambiantes y aprendidos, y que la configuración de la afectividad docente ha perseguido fines no sólo vinculados a la disciplina sino también al logro de los aprendizajes de los alumnos. Los afectos no se confinan al terreno de lo privado, sino que están presentes en los encuentros pedagógicos (Duschatzky, 2017; Abramowski, 2010; Arfuch, 2016; Santos Guerra, 2020). Finalmente, Ahmed (2015) explora cómo las emociones moldean los cuerpos individuales y colectivos y concluye en que éstas han estado subordinadas siempre al pensamiento/razón. En coincidencia, Santos Guerra (2020) afirma que la escuela sigue siendo el reino de lo cognitivo y descuida la esfera de lo afectivo sin tener en cuenta que somos seres en relación. Abramowski (2010) niega que las emociones estén en el sujeto o en el objeto, sino, más bien, adquieren forma al entrar en contacto entre sí. Frente a ello, en uno de sus últimos trabajos Kaplan (2022) hace referencia a la imbricación de las culturas afectivas y académicas en el proceso de construcción de la experiencia escolar y concibe a la escuela como el espacio que puede transformar las heridas sociales y ensanchar horizontes de posibilidad a partir de soportes afectivos. Ramallo y Porta (2020) afirman que el estudio de los afectos ha tensionado los modos de conocer de la ciencia clásica dando lugar a nuevas miradas en relación a la dimensión autobiográfica que pone en valor aquello que nos provoca y afecta nuestros relatos. A partir de este giro afectivo y la apertura a lo sensible, el estudio de los afectos y el cuerpo, inmersos en sitios de tensiones personales, sociales y culturales ha adquirido un lugar de importancia recuperando el reconocimiento de lo (auto)biográfico y el lugar de las emociones en la enseñanza como una forma otra de producir conocimientos legítimos y autorizados (Porta y Ramallo, 2018; Abramowski, 2010; Yedaide y Porta, 2017).

CAPÍTULO 3

RECORRIDOS HISTÓRICOS Y CURRICULARES DEL NIVEL INICIAL. LA VOZ DE LA ESPECIALISTA
GUILLERMINA MARTÍ DESDE SU PARTICIPACIÓN EN LA ELABORACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR
2019



Figura 4: *Juanito Laguna remontando su barrilete. Antonio Berni*

Capítulo 3. Recorridos históricos y curriculares del Nivel Inicial. La voz de la especialista Guillermina Martí desde su participación en la elaboración del Diseño Curricular 2019.

A lo largo de este capítulo desarrollamos algunos hitos importantes del origen del Nivel Inicial, su inserción en el sistema educativo formal y los marcos legales que fueron impulsando la creación de jardines de infantes en correspondencia a las concepciones de infancias. Posteriormente realizamos una caracterización de los Diseños Curriculares para la Educación Inicial 2019 y 2022 incluyendo la voz de la especialista Guillermina Martí a quien entrevistamos para conocer su labor en la elaboración del Diseño Curricular 2019. Este recorrido nos permite identificar indicios y antecedentes acerca de la disponibilidad corporal y afectiva del docente del nivel inicial.

3.1. Origen del Nivel Inicial en la Argentina, política educativa y su correlato con las concepciones de infancia

Nos proponemos un abordaje relacional acerca del origen del Nivel Inicial teniendo en cuenta las matrices históricas que construyeron su génesis, la política educativa que lo fue regulando y su vinculación con las concepciones de infancias como construcciones sociales. Esto nos permite interpretar cómo lo político le fue dando forma, cuáles fueron los rasgos identitarios que lo caracterizan y cómo se fue transformando el nivel a través del mandato social en relación a los niños que se pretenden educar. Giovine y Martingoni (2010) hacen referencia al contrato fundacional como los fines y objetivos que se le otorgan a la escuela, mientras que el mandato social se enfoca en la política educativa situada, es decir, en la importancia y la significación que la sociedad y la política le otorgan a la escuela en un momento histórico dado.

La historia oficial de los jardines de infantes en la Argentina se remonta a su inclusión en el sistema educativo nacional y su desarrollo se encuentra en consonancia con las definiciones político-pedagógicas predominantes sobre la enseñanza en los primeros años de vida (Ponce, 2012). Anteriormente, durante la Edad Media, los niños y niñas se encontraban incluidos en la vida de los adultos como “adultos en miniatura” mezclados en sus actividades de trabajo y juego mediante las cuales adquirirían aprendizajes de valores y saberes de la comunidad. Giovine y Martingoni (2010) enuncian que hasta el siglo XIII la mirada hacia el niño era desinteresada y se hace visible para la religión en el siglo XIV como un sujeto destinado a servir. Es en el siglo XVI que aparece, remitiendo a Comenio, la idea de una infancia que puede ser educada. Sin embargo, con la evidencia de la educabilidad se hace presente su contracara, los niños que no aprendían, considerados ineducables. Ponce (2012) realiza una mirada retrospectiva con respecto a la historia oficial y ubica los antecedentes del nivel en las primeras instituciones públicas creadas en la época del virreinato en el siglo XVIII

dedicadas al cuidado de niños huérfanos o abandonados que necesitaban asistencia. Estas primeras prácticas pensadas desde la caridad presentan un doble objetivo, brindar asistencia y preservar las costumbres y valores sociales imperantes a las nuevas generaciones. La concepción de infancia que subyace es la de controlar, domesticar y evangelizar, sin espacio para el juego y escasa instrucción.

Como se evidencia aquí, numerosos trabajos reflexionan acerca de la idea de infancia como construcción histórica, social, institucional y material. Dussel (2020) retoma la tesis central del historiador francés Ariès quien afirma que la infancia surge a partir de dos instituciones modernas que son la familia y la escuela y que traen aparejado un sentimiento de protección y cuidado, por un lado, y una idea de infancia educada y disciplinada, por el otro.

Con el surgimiento de la modernidad la concepción de infancia comienza a mutar. Ya en el siglo XVIII predominaba la idea de inocencia, dependencia, pasividad, tutelaje, asexualidad, educabilidad y pureza natural del niño cuya buena educación garantiza un funcionamiento adecuado en la sociedad (Diseño Curricular, 2022). Dadas estas características y su falta de razón adulta, la niñez debía ser protegida y preservada, a la vez que educada y disciplinada. Las familias comienzan a organizarse alrededor del niño y la infancia comienza a adquirir un valor significativo y a separarse del mundo adulto. Esta separación implica una relación dependiente con el ejercicio de cierto grado de poder del adulto hacia el niño. Las manifestaciones de esta nueva mentalidad se acompañan con la creación de escuelas y el surgimiento de la categoría de alumno (Alzate Piedrahita, 2003). En este momento histórico, el Estado desde una postura médico-higienista, comienza a pensar de qué manera atender a la infancia y asegurar prácticas de conservación destinando escuelas para aquellas infancias con capacidad a ser educadas y reformatorios o asilos para niños huérfanos, abandonados o enfermos mentales. En este contexto podemos rescatar la creación de la Casa de Niños Expósitos con funciones asistenciales, y posteriormente, la Sociedad de Beneficencia por iniciativa de Bernardino Rivadavia en 1823 que estuvo a cargo de las damas de la elite porteña evidenciándose un pasaje de la Iglesia a la sociedad civil. Hasta aquí, la ayuda significa un deber para el que la otorga, pero no un derecho para el que la recibe. Ponce (2012) menciona la creación, al año siguiente, de una escuela para niñas donde se reconoce el valor del juego, idea que fue retomada por Juana Manso en 1870 cuando funda el primer Jardín de Infantes argentino con una fundamentación mucho más pedagógica. Su acción apunta a mostrar la necesidad de vincular la enseñanza con el juego y el placer, y a defender la educación temprana sistemática y mixta en consonancia con las ideas froebelianas y con el apoyo de Domingo Faustino Sarmiento (Harf, 1996; Ponce, 2012). Las acciones de Juana Manso marcan un nuevo horizonte para el nivel y la concepción de infancia habla de la belleza, las virtudes y valores morales de los niños. Desde el discurso sarmientino se busca la incorporación temprana de la niñez a las

instituciones educativas que actúan como agentes neutralizadores y homogeneizadores siendo el Estado el principal responsable de civilizar tanto a los niños ricos como a los pobres.

Estas escuelas infantiles comienzan a estar reconocidas en las legislaciones educativas como la Ley 988 de Educación Común del año 1875. Asimismo, a partir de la creación del Departamento Infantil de la Escuela Normal de Paraná se logra el reconocimiento jurídico con la Ley 1420 de 1884 y sus principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad. Con dicha Ley se impulsa la creación de jardines de infantes como anexos a las escuelas normales que funcionan como departamentos de aplicación para las observaciones y prácticas de estudiantes. Fue en ese año la creación del primer jardín perteneciente a la Escuela Normal de Paraná con dirección de Sara Eccleston, docente traída desde Estados Unidos con la intención de fundar un kindergarten modelo. Así comienza la formación de maestras especializadas en jardines de infantes que pone el acento en el enseñar deleitando (Giovine y Martingoni, 2010).

Hacia el siglo XX, el Jardín de Infantes considerado pre-escolar, como etapa previa a la primaria, atraviesa debates y tensiones que condicionan su expansión, entre ellos, las polémicas sobre sus alcances sociales y la presencia de corrientes antagónicas como el positivismo y el espiritualismo (Ponce, 2012). Carli (2002) aporta una concepción de infancia para el positivismo que habla de la naturaleza salvaje del niño, mientras que propone para el espiritualismo, un niño ligado al orden divino y a la bondad de su naturaleza. Este siglo se caracteriza por las influencias de la Escuela Nueva de la mano de María de Montessori conjuntamente con los métodos de Decroly, las hermanas Agazzi, Claparede y Freinet y Froebel adaptados a la educación argentina por Rosario Vera Peñaloza y una tensión entre asistencialismo-socialización-pedagogización que se encuentra en relación con la expansión y democratización del nivel. Por otra parte, la Ley Simini en 1946 da los primeros indicios de una identidad con autonomía del siguiente nivel con la creación de la Inspección General de Jardines de Infantes y la Escuela Nacional de Profesorado de Jardines de Infantes Sara Eccleston como establecimiento formador de docentes especializadas, a la vez que establece la obligatoriedad de las salas de 3, 4 y 5 años. Harf (1997) define este momento como de gestación y nacimiento del Nivel Inicial que se caracteriza por un fuerte nacionalismo que busca lograr una identidad mediante la figura de un maestro civilizador. La creación del primer jardín de infantes en la provincia de Buenos Aires estuvo asociada con el acceso de niños de familias acomodadas y ésta es la huella fundacional de la historia del nivel. Con esta idea, los niños de clase alta y media contaban con instituciones de prestigio internacional y educativo, mientras que los niños pobres sólo gozaban de algunas acciones de beneficencia de asociaciones feministas, socialistas y anarquistas. Por tanto, nuestras instituciones para la primera infancia responden a una lógica que escinde entre “niños” a ser educados y “menores” a ser asistidos.

Harf (1997) define la siguiente etapa como de crecimiento y afianzamiento oculto. Aquí, las ideas froebelianas se enriquecen priorizando el juego y el diseño del ambiente para una educación de la libertad. Se diversifica la oferta de educación inicial a alternativas públicas y privadas, educativas y asistenciales. Durante las décadas del 30 y del 40 con una sociedad de masas surgen nuevas necesidades sociales, culturales y políticas que requieren el ingreso de los sectores populares al jardín y con ello, una priorización del asistencialismo. En relación a los jardines maternos, su función es exclusivamente asistencial y surgen las denominadas Guarderías de Empresa en lugares donde se emplean mujeres. Sin embargo, la educación inicial cobraría una mayor dimensión durante los gobiernos peronistas con la implementación de políticas públicas dirigidas a la infancia y un Jardín de Infantes considerado parte de la educación popular. A grandes rasgos, el Jardín de Infantes es entendido desde las necesidades de la época, que contemplan niños/as en situaciones de desprotección familiar y social; la incorporación de la mujer al trabajo; el crecimiento demográfico en las ciudades cercanas al cordón industrial, y la diversidad social y cultural que aporta el movimiento de migraciones internas.

En la etapa del reconocimiento oficial se amplía la cobertura ante la preocupación por los derechos de la mujer trabajadora. Las maestras deben ser maestras normales, jóvenes y tener aptitudes para las actividades expresivas, aunque para los jardines maternos no se requiere especialización. Recién en la década del 60 aparecen los primeros documentos oficiales que describen la Educación Pre-escolar, sus fines, su programa y se reconoce como parte del sistema educativo. Se encuentran vigentes los postulados de la Escuela Nueva por lo que se contemplan los intereses del niño, el contacto con la naturaleza y la búsqueda de armonía entre familia, escuela y sociedad (Harf, 1997).

Los años de dictadura detienen la expansión del jardín de infantes y se caracteriza por la falta de preocupación del Estado en mejorar la situación de la niñez y en el control de las conductas de los niños en las salas y en los docentes.

En 1976 comienza a pensarse en la necesidad de contar con personal especializado para el Jardín Maternal con capacidad para contener a los niños y a su familia afectivamente. Recién en el año 1982, el nivel pre-escolar adquiere autonomía pedagógica y se abre un espacio de crítica a las guarderías cambiándose la denominación por Jardín Maternal propiciando dejar de satisfacer sólo necesidades básicas de alimentación, sueño e higiene e intervenir pedagógicamente en el desarrollo integral del niño. Con el advenimiento de la democracia se abren los profesorados para ambos sexos y se extiende la formación en Jardín Maternal a los Profesorados de Educación Preescolar, se cambia el Diseño Curricular y se modifica la denominación de preescolar a inicial, nivel que comprende tanto al Jardín Maternal para niños de 45 días a 2 años, como al Jardín de Infantes para niños de 3 a 5 años. Se reinicia el debate con respecto a recuperar el espacio del juego.

Entre las décadas del 80 y del 90, Carli (2006) advierte que hubo una visibilización de la infancia en la que se reconocen sus derechos, principalmente a partir de la Convención de los Derechos del Niño en 1989 apareciendo la figura del niño como sujeto de derechos. A pesar de ello, se producen mayores desigualdades sociales dando como resultado nuevas figuras de infancia que la autora denomina, niños consumidores y niños de la calle. La vuelta a la democracia cuestiona la homogeneidad del sujeto de la educación y la concepción del alumno como objeto de enseñanza.

La emergencia de los medios de comunicación de masas, la aparición de literatura infantil, juegos y ropa destinada a la infancia, y de los medios digitales también configuran modos de ser niños o niñas. Es decir, la noción de infancia es relacional, se establece en el vínculo con artefactos, personas, instituciones, narrativas que van configurando sus formas de hacer, pensar y sentir (Dussel, 2020; Giovine y Martingoni, 2010).

La década del 90 está atravesada por perspectivas neoliberales y la preocupación por el financiamiento de la educación pública. Por un lado, las privatizaciones debilitan el sistema educativo estatal, y por el otro, los organismos internacionales destacan la importancia de la educación desde los primeros meses de vida suponiendo un pasaje de una visión tutelar de la infancia hacia una más integral. Con la Ley Federal de Educación sancionada en 1993 se reconoce la obligatoriedad de la sala de 5.

Actualmente, el Nivel Inicial se enmarca en la Ley de Educación Nacional 26.206 sancionada en el 2006 que establece que el Nivel Inicial constituye una unidad pedagógica que brinda educación a los niños desde los 45 días hasta los 5 años inclusive, siendo obligatorios los dos últimos. Está conformado por variados formatos, los Jardines de Infantes urbanos, rurales y de islas que reciben niños y niñas de 3 a 5 años inclusive, los Jardines Maternales que reciben niños y niñas de 45 días a 2 años inclusive, los Jardines de Infantes Rurales y de Islas de Matrícula Mínima (JIRIMM) que cuenta con secciones multiedad desde los 2 hasta los 5 años inclusive, las Escuelas Infantiles que atienden a niños desde los 45 días a 5 años y las Experiencias Educativas Salas Maternales, integrados a escuelas secundarias y que atienden a niños y niñas desde los 45 días a los 2 años, hijos y hermanos de estudiantes del Nivel Secundario. Ese mismo año, la ley 26.150 crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Este nuevo marco normativo busca recuperar la educación pública como derecho social y la inclusión de todas las infancias.

3.2. Caracterización del Diseño Curricular para la Educación Inicial – Año 2019

El Diseño Curricular para la Educación Inicial del Segundo Ciclo (2019) destinado a niños de 3 a 5 años plantea el enfoque de educación inclusiva y de la construcción de trayectorias integradas desde la importancia de desarrollar capacidades vinculadas a los distintos ámbitos y áreas de conocimiento, y generar mejores experiencias en relación con el aprendizaje.

En cuanto a las trayectorias integradas, propone potenciar continuos de aprendizajes que se inician en el Jardín Maternal y se van completando en los niveles siguientes, el aprender a jugar y jugar para aprender, y el alfabetizarse para aprender. Presenta ámbitos de experiencias que define como espacios y tiempos educativos en los que se conjugan situaciones y se entraman saberes curriculares evitando la atomización disciplinar con el objetivo de desarrollar las distintas capacidades que también enuncia este documento.

Finalmente, describe los principios irrenunciables que deben asumir las acciones educativas de los docentes del Nivel Inicial al momento de enseñar. Por aquí reside nuestro interés. El diseño concibe las estrategias de enseñanza como el conjunto de acciones que realizan los docentes para acompañar y promover el desarrollo personal y social en contextos que favorezcan la alfabetización cultural, y estas acciones asumen características que se organizan en las categorías de mirar/observar, construcción de escenarios de alfabetización cultural con intención de provocar aprendizajes, realización de acciones conjuntas, ofrecer disponibilidad corporal, acompañar con la palabra y acompañar desde el andamiaje afectivo. Pone el énfasis en acciones que contemplan el mirar para sostener, dar seguridad y confianza, proponer el propio cuerpo del docente como andamio ofreciendo las manos, abrazando, poniendo límites, ayudando, estando disponible corporalmente para brindar afecto, buscar la mirada del niño, responder a la mirada desde múltiples manifestaciones corporales como la mirada, la voz, los gestos, los movimientos del cuerpo, sosteniendo, sonriendo, aprobando, animando, alentando a realizar acciones. Asimismo, considera al juego como un ámbito de experiencias en el que los niños y niñas hacen y aprenden, construyen saberes y vivencias que fomentan su desarrollo cognitivo, afectivo, estético, corporal y social. Propone un abordaje del juego como objeto de conocimiento y como trama de experiencias que conjugan otros saberes curriculares. En el marco de las propuestas lúdicas, el docente interviene observando el juego para seleccionar aquellos más adecuados a las posibilidades de los niños, armando escenarios referidos al mundo social o fantástico, disponiendo el espacio, el tiempo y los materiales, colaborando en la resolución de problemas, ofreciendo posibles acciones, coordinando, enriqueciendo, problematizando, anticipando, compartiendo emociones. Pitluk (2009) afirma que la disponibilidad lúdica, afectiva y corporal es una condición indispensable para la tarea docente con niños pequeños, en la que se pone en juego la posibilidad de jugar, de enseñar a través de las acciones y no sólo de las palabras, el cuidado de la comunicación corporal y gestual siendo para la autora ejes transversales de enseñanza desde el Jardín Maternal.

3.3. Caracterización del Diseño Curricular vigente – Año 2022

Durante el desarrollo de este trabajo, que implica el análisis de algunos aspectos del Diseño Curricular 2019, entra en vigencia un nuevo documento en la Provincia de Buenos Aires por lo que consideramos necesario recuperar sus ideas centrales y rastrear indicios de la disponibilidad corporal y afectiva presente en el Diseño anterior.

El marco político-pedagógico del Diseño Curricular 2022 se asienta en la idea de una educación democrática y de respeto por los derechos humanos. Su propósito principal es mejorar la propuesta educativa para garantizar las trayectorias de todos los niños y niñas del Nivel Inicial en el marco de las políticas de cuidado y enseñanza. Postula los propósitos generales de la educación inicial, las áreas de enseñanza, las orientaciones para organizarla y cuatro perspectivas de trabajo transversal al desarrollo de las mismas que refieren a la educación sexual integral como derecho, la educación ambiental integral, la educación intercultural y la inclusión educativa.

Sin profundizar ni analizar exhaustivamente cada una, nos centraremos en las significaciones que asume este documento en relación al trabajo docente. Al referirse al Nivel Inicial como garante del cuidado de niños y niñas involucra a un conjunto de saberes y prácticas que constituyen tanto la acción material y física de cuidar, como la preocupación, el interés, el afecto y la atención brindando seguridad y protección.

A diferencia del diseño anterior que presenta un apartado específico acerca de las formas de enseñar de los docentes y explicita la disponibilidad corporal y afectiva como factor fundamental, aquí se entrelaza en el mismo marco político-pedagógico, más precisamente en los ejes conceptuales propuestos de la ESI que propone pensar la dimensión de la corporalidad atravesada por la afectividad. Pone de manifiesto que el Jardín de Infantes aborda la afectividad desde intervenciones tendientes a promover formas de vinculación colectiva, lazos de solidaridad y compañerismo.

Finalmente, este ejemplar retoma y recupera algunos lineamientos que ya aparecen en el Diseño Curricular 2008 en tanto enuncia que los educadores se comunican no sólo con palabras, sino con gestos y actitudes. Concibe al cuerpo como una construcción cultural que se manifiesta a través de la mirada, la escucha, el contacto, la gestualidad expresiva, el rostro, la voz, las prácticas, la actitud postural y considera la intervención docente como indispensable al momento de generar un clima de afecto, ternura y respeto que promueva formas de vinculación solidarias. En definitiva, propone a un docente que esté disponible para presentar distintos mundos.

En relación a la presencia del juego, se abandona la idea de ubicarlo como un ámbito de experiencia para volver a considerarlo un área de enseñanza, tal como especificaba el Diseño Curricular del 2008. Se concibe al mismo desde dos líneas, por un lado, como objeto de enseñanza, es decir como contenido en sí en tanto valioso culturalmente, y por el otro, como una modalidad de organización de actividades

y un medio para enseñar otras áreas curriculares. Se resalta su valor como una oportunidad de construir lazos de confianza y amistad, y como una posibilidad de abordar la perspectiva intercultural desde los saberes que las familias aportan y transmiten de manera intergeneracional como parte de sus culturas propias.

3.4. La voz de la especialista Guillermina Martí desde su participación en la elaboración del Diseño Curricular 2019



Figura 5: Lic. y Prof. Guillermina Martí

Guillermina Martí es especialista en gestión educativa, capacitadora en primera infancia y nivel inicial, consultora y asesora educativa. Logro contactarme con ella mediante la Profesora María Marta Ulzurún y tengo un primer encuentro en el mes de diciembre de 2022 en su casa donde me recibe con una actitud muy cordial y me pide que le comente el tema de mi tesis que ya le había anticipado mediante una conversación mantenida por WhatsApp. Sin esperar, Guillermina comienza a relatar sus experiencias, vivencias e historia y mi falta de experticia en la investigación hacen que no me anime a interrumpirla para solicitar permiso de grabación. Tomo algunas notas en mi cuaderno, aunque pierdo detalles de su tupido relato. La conversación dura tres horas aproximadamente, pero yo sólo había apuntado algún dicho aislado. Fue tan generosa que decido dejar pasar dos meses y vuelvo a contactarla, en esta oportunidad con la intención de volver a encontrarnos y poder grabar para que la información brindada por la especialista sea lo más fiel posible. Acepta con gusto, por lo que en el mes de febrero de 2023 me abre nuevamente las puertas de su casa.

Me interesa principalmente indagar acerca de su experiencia en la elaboración del diseño y su manera de concebir la disponibilidad corporal y afectiva sin desconocer su propio relato biográfico como un entramado de vida narrada (Arfuch, 2018).

Comenzamos a conversar sobre su recorrido formativo y profesional atravesado por un contexto familiar y social particular. Me cuenta de su infancia en el campo en un pueblito cercano a Bahía Blanca, de su colegio secundario pupila y de su familia de padres separados como una situación poco común en esa época. Sin embargo, se define como una persona combativa, luchadora, contestataria, estudiante compulsiva, privilegiada al pertenecer a una familia lectora, culta, sin dificultades económicas que la acompañó y le dio libertad para elegir *“digamos que ahí pude mamar esto del afán por educar”* (Martí, 2023).

Su escolaridad secundaria estuvo atravesada por la dictadura y su anhelo era poder romper con el mandato de una mujer de pueblo dedicada a los quehaceres domésticos. Al finalizar sus estudios en el año 78 se traslada a Mar del Plata con la intención de estudiar ingeniería o arquitectura, carreras a las que el interventor de la Universidad en ese entonces impide el ingreso de mujeres. En Mar del Plata, cierran la mayoría de las carreras humanísticas y el Instituto de Formación Docente N° 19 colapsa su matrícula dado que estudiar para ser maestra se convierte en el mandato femenino. No era su idea, pero comienza a estudiar el Profesorado de Primaria. Recuerda a una profesora que le daba clases de protocolo y ceremonial para aprender a comer, entre otras cosas, y toma dimensión durante esta entrevista de que la instrucción era adiestramiento para educar a las futuras generaciones como una tarea exclusiva de las mujeres. En su residencia la profesora le indica que no podrá ser buena maestra por su tono de voz bajo y dulce.

“Cuando me toca dar a mí, la flora de la provincia de Buenos Aires, digo, yo tengo que cambiar esto... Voy con una leyenda que no me acuerdo si era la del maíz, una canción y un cuento. Lo que me pasó a mí ahí, yo no sé si aprendieron o no aprendieron, de eso no me acuerdo, pero lo que sí me acuerdo que cuando yo empiezo a hablar con este tono y avanzo con esto de empezar a cantar y les veía la cara a los chicos como que se iban transformando, sentí como que tenía un poder y dije esto es una gema, es algo que yo tengo que no me estoy dando cuenta, entonces por ahí, es por acá. Fue, en realidad mutuo, porque ese amor cuando yo salgo de la clase tenía 400 chicos subidos a mí, abrazándome, 1500 regalitos, fue a partir de ese momento, esa pavada, que yo dije, acá me quedo” (Martí, 2023).

Continúa estudiando el Profesorado de Nivel Inicial que empieza a crecer por fuera del sistema, desde su matriz no normalizadora y se enamora de la profesión. Encuentra la idea de libertad y de preservar a la infancia como sujetos de derechos. Trabajando en el jardín Gutenberg también destaca la libertad y generosidad de su directora y recuerda:

“Empiezo con el tema de ciencias naturales y en un mes yo tenía todo un rincón de ciencias, hasta un árbol en la puerta de la sala. Había logrado tal motivación con los chicos que ya vos entrabas a la sala y era un herbario, me habían traído hasta un murciélago adentro de un frasco, no sé cómo explicarte. De golpe vos veías que la sala se había transformado. Me empiezo como a enamorar de la profesión,

empiezo a encontrar primero ese poder, pero ese poder que me daba a mí un desafío y una responsabilidad enorme de ejercerlo con mucha dedicación” (Martí, 2023).

Recién ahí abandona su afán de estudiar ingeniería y opta por Psicopedagogía en Buenos Aires buscando cómo enseñar a quien no llega, sigue con Ciencias de la Educación culminando su carrera en Mar del Plata, en la Universidad FASTA, mientras relata que nunca tuvo vocación, sino que la educación fue a su encuentro y ella estuvo atenta a esas señales para abrazarlas.

Su recorrido laboral inicia en jardines de gestión privada, luego titulariza en el Jardín de Infantes N° 917 provincial desconociendo el sistema, pero expresa que la mueve esa energía de búsqueda que cada uno pone en su pasión. Describe al jardín como el más grande de la ciudad y con una comunidad compleja, ubicado en la zona del Hospital Regional. Relata que debía iniciar su cargo el 1 de marzo del 2001 y que le parecía desprolijo poder organizar la tarea de manera contextualizada sin conocer las historias de los niños y niñas, por lo que solicita permiso para realizar las reuniones con las familias en febrero priorizando su profesionalismo frente a las disposiciones de los sindicatos o el cobro, afirmando que se trabaja para un otro y que es necesario conocer sus historias. Al poco tiempo, concursa para cargo directivo, luego para las pruebas de selección como inspectora pasando por la titularidad de ambos cargos. Su cargo de inspectora lo ejerce en Balcarce, lo define como “volver al amor de su vida” por tratarse de un ámbito rural, recuerda sus recorridos por el campo y de la cercanía con la gente que se pierde en la ciudad. Recuerda otro de sus trabajos en educación de adultos con madres de la unidad penitenciaria de Florencio Varela, un proyecto junto a Claudia Molinari del espacio de ronda para ofrecer a los niños y niñas un lenguaje poético y de juego que contrastara con el tumbero incluyendo en este proyecto la idea de primera infancia. Finalmente se jubila en el año 2015, año en el que decide acompañar a su hija a Buenos Aires y continuar estudiando por hobby, Maestría de Gestión y Administración de la Educación. Allí conoce a Sergio Siciliano, actualmente diputado provincial. Guillermina se refiere al grupo de la Maestría como diverso en cuanto a ideologías políticas, pero de una riqueza enorme en términos pedagógicos. Sergio Siciliano en ese momento conforma un grupo dentro del PRO y con las elecciones del 2015 asume como Subsecretario de Educación de la Provincia de Buenos Aires y le propone a ella acompañarlo como Directora Provincial del Nivel Inicial. Uno de los propósitos era re-ordenar la complejidad territorial de la provincia y responder a las demandas de infraestructura a partir de tres secretarías, administrativa, territorial y pedagógica en la que estaba Sergio.

Durante este recorrido, resalta el encuentro con profesores que define como importantes e increíbles, como es el caso del genetista Zanier y Aprile en filosofía, que considera un germen que la lleva a revalorizar el ser docente. Asimismo, reconoce como una gran ventaja la multiplicidad de enfoques de profesores que ha tenido en sus carreras, los encuentros con personas como Graciela Frigerio, Carlos Cullen, Ullúa, Lidia Fernández, con directivos e inspectores del sistema que considera pilares en su

crecimiento profesional. Acerca de ello, menciona la riqueza de las antípodas ideológicas y los debates en términos pedagógicos que dejaban de manifiesto la diversidad de visiones del mundo y de qué es educar.

Ante la pregunta por los recuerdos de su propia trayectoria escolar, habla acerca del desamparo que sintió en la escuela, con una madre perteneciente al Ejército Revolucionario del Pueblo que debió escapar y la ausencia de una mirada. *“Sólo me acuerdo de una maestra que venía en un auto chiquito y yo la esperaba con mucho cariño, me acuerdo de su amorosidad, de cómo me hablaba, después de lo que daba o no daba te juro que no me acuerdo nada”* (Martí, 2023).

Adentrándonos en su participación en la elaboración del Diseño Curricular, relata que durante el proyecto de actualización toma como insumos experiencias y encuestas de docentes en territorio de toda la provincia de Buenos Aires destacando la importancia de recoger sus voces y valorar la diversidad. En estas consultas distritales, Guillermina habla de encuentros y desencuentros en relación a las situaciones de conflicto en el que se observa un retraimiento de los docentes para evitar todo tipo de riesgos a nivel institucional y áulico. Por tal motivo, considera necesario incorporar en el Diseño Curricular, orientaciones de enseñanza que evidencien la disponibilidad corporal y afectiva como uno de los formatos, que, junto al juego, no pueden estar ausentes en el nivel inicial. De esta manera, el marco general, evita los sesgos personales al interpretarlo, siendo el docente el filtro con su propia matriz, su propia cultura, su propia capacidad de entendimiento, de ese diseño que define como letra muerta y permite configurar los sentidos que asume la disponibilidad corporal y afectiva en estos contextos. Con respecto a este trabajo enuncia que la decisión de incorporar las capacidades y los ámbitos de experiencia tienen que ver con enfrentar a sujetos con distintas posibilidades que la cultura de ese momento les puede dar y ellos significar proyectos de vida futuros. *“No puedo elegir lo que no conozco, la educación tiene que dar un universo amplio, no un diseño cerrado con una única voz, sino fomentar en los docentes esta idea de responsabilidad, del poder que vos tenés en una relación asimétrica real pero que es vincular, es amorosa, no es sólo académica”* (Martí, 2023).

En su trabajo con Sergio, pretende dar cuenta no sólo de la centralidad en la enseñanza que hablaría del docente sino también en visibilizar y recuperar el aprendizaje. No se refiere al aprendizaje pensado desde la psicología sino al bagaje cultural con el que los niños y niñas ingresan al jardín. Hace hincapié en la importancia de la escucha y la diversidad de la provincia de Buenos Aires. *“Vos tenés a los JIRIMM, los jardines rurales, donde tenés al padre, a la madre, a las madres que no se pueden volver y están cebando con vos mate todo el día, es como una co-educación, y después otras realidades, como la de Salto, con una pobreza enorme, y la realidad de isla donde pasás 4 horas en lancha charlando de cualquier cosa hasta que llegás al jardín y ahí empieza la enseñanza”* (Martí, 2023). Estas visiones son las que le permiten hablar de ámbitos de enseñanza en la actualización del Diseño Curricular entendiendo que todas esas condiciones e intercambios que se crean forman parte de la enseñanza y

no sólo la planificación. Sus objetivos los expresa en términos de generar una política de cercanía, de tomar decisiones con datos reales, de sentarse con los docentes, de realizar un pasaje en el que el marco es una especie de biblia con letra muerta que va de arriba hacia abajo a la idea de horizontalidad para conocer. Coloca en el centro de la escena tanto a niños como a docentes como sujetos de derecho.

Amplía el relato manifestando las actividades realizadas en torno al desarrollo curricular, los documentos y sus orientaciones que buscaron recuperar los irrenunciables del nivel, el cuerpo negado luego de la primarización producto de la Ley Federal de Educación y una didáctica específica que había quedado abandonada. Ese cambio paradigmático y el sufrimiento social imprimen discursos contrarios a la idea vincular que tenía el jardín de infantes sumado a las denuncias y las rupturas del compromiso y confianza entre las familias y el jardín. La degradación social corre al niño al lugar de objeto y se pierde el sentido de la niñez cuidada. *“Todas estas cuestiones hicieron necesario visibilizar la disponibilidad, poner de manifiesto el cuerpo en la educación, defender al docente que estaba desamparado, por eso se hace necesario conceptualizar, definirlo. Hablar de disponibilidad también es reconocer las prácticas culturales, los límites, la re-interpretación del otro” (Martí, 2023).* Aclara que el cuerpo no es solamente el abrazo o el beso, sino la actitud, las maneras de decir, la credibilidad. Guillermina afirma que el docente no puede perder su cuerpo y olvidarse de sus propias angustias como sucede muchas veces, sino que es necesario poner en conciencia el aspecto humano de la educación y que la consideración del vínculo tiene que ver con ofrecer un espacio, acunar, cobijar. *“Se fue perdiendo esta cuestión de la emocionalidad, de la emocionalidad negada, nosotros hablamos mucho de ESI, perspectiva de género, matriarcado, pero en el momento de tomar una decisión respecto a un otro hay muchas cosas de mí como sesgos, pongo esa barrera y no empatizo, tiene que ver con esa disponibilidad cuando vos escuchás desde otro lugar al otro, te permite aprender, crecer o sanar. Esa disponibilidad afectiva te permite ver al otro en su necesidad” (Martí, 2023).*

Siciliano y Sofro (2021) hacen referencia a las transformaciones a nivel curricular en el período de 2016/2019 en el que Siciliano asume como Subsecretario de Educación. Enmarcado en la Ley Nacional de Educación y en consonancia con la Ley Provincial de Educación, la educación y el conocimiento son concebidos como un bien público y un derecho personal y social que conlleva una concepción de aprendizaje integral y continuo durante la educación obligatoria y a lo largo de toda la vida que contempla el desarrollo cognitivo, socioemocional, estético-artístico, físico y cívico-social de los estudiantes. Esta concepción implica experiencias educativas que contribuyen al bienestar personal y colectivo y garantizan el derecho a la educación. El proyecto de política educativa del Estado se expresa en la formulación de diseños curriculares en los que se plasma una idea de sociedad y de cultura y la escuela como espacio público donde se produce el encuentro entre estudiantes y docentes con la responsabilidad de generar las mejores condiciones de enseñanza que incluye la responsabilidad por

el cuidado. Conciben a la primera infancia como el período clave en el que se estructura la personalidad y en el que se generan huellas relevantes para su trayectoria personal y biografía escolar. Es por este motivo que resaltan la importancia de reconocer el saber docente como actor principal en la construcción del conocimiento e intérprete y transformador de las intenciones que propone el Diseño Curricular.

En varios pasajes de la entrevista, la especialista se refiere a los estigmas que tuvo que sufrir por su carácter, y su contextura física alta y “*grandota*” que la hacían siempre visible y que rompían con la idea social de cómo tenía que ser una maestra jardinera.

Hacia el final de la entrevista, reitera el rescate de la pasión, los encuentros con la educación, como hilo conductor o hilo rojo que la hizo sostenerse. Ella actualmente desde su rol en la formación docente del Instituto Cads tiene en cuenta el plano teórico, pero también el humano, de la necesidad de escuchar al otro, de ponerse en su lugar, de renunciar muchas veces a lo propio, contrastando con la realidad, imágenes, clases, trabajar con las propias expectativas, con los sesgos, con deconstruir a partir de fotos de actos escolares. *“Yo le hago a mis estudiantes la misma pregunta que vos me hiciste a mí y encuentran casi siempre cuestiones que tienen que ver con lo afectivo, y otras con lo negativo, y a veces uno va por la contraria” (E4, G. Martí, 2023).*

Al finalizar, Guillermina me ofrece como préstamo un libro cuya autoría es de Sergio Siciliano y en el que ella interviene como entrevistada dando cuenta de todo el desarrollo realizado para la actualización curricular. Le agradezco su generosidad y hago mención del mismo en este apartado.

CAPÍTULO 4
CORPOREIDAD Y EDUCACIÓN. APROXIMACIONES DESDE EL NIVEL INICIAL



Figura 6: Claudio Gallina

Capítulo 4. Corporeidad y educación. Aproximaciones desde el Nivel Inicial

En este capítulo se pone de manifiesto el diálogo entre distintas perspectivas que abordan el cuerpo y el afecto, sus puntos de encuentros y desencuentros y cómo permean en el ámbito educativo. Desde Foucault y Bourdieu a Merleau-Ponty, desde el cuerpo como objeto o como carne que obra transformándose a sí mismo y al mundo sellan su impronta y permanecen en el cotidiano de las aulas. Poder identificarlos nos da la posibilidad de visibilizar las maneras en las que construimos nuestra disponibilidad corporal y afectiva como docentes.

4.1. El cuerpo como construcción social y sus relaciones con el poder.

Le Breton (2002) aborda el estudio de la corporeidad humana como un fenómeno social y cultural y un objeto de representaciones e imaginarios. El autor afirma que el niño desde que nace se inserta activamente en un espacio social y cultural dado poniendo en juego en el terreno de lo físico los sistemas de símbolos que caracterizan su relación con el mundo. Para Barrera Sánchez (2011) Bourdieu muestra una doble existencia de lo social en tanto se manifiesta en las estructuras objetivas, aquellas independientes de la conciencia y la voluntad de las personas o grupos, y en las estructuras subjetivas, que incluyen las percepciones, pensamientos y acciones que componen nuestras subjetividades. El diálogo entre ambas partes de lo social se advierte en el campo, lo objetivo, como el lugar en el que se juegan las posiciones que ocupan los distintos grupos dependiendo de su capital cultural y simbólico y las relaciones que se establecen entre ellos, y el habitus, como aquello inscripto en el cuerpo que determina nuestra forma de actuar, sentir y pensar. El habitus, como esquema de percepciones con el que aprehendemos la realidad, es producto de la imposición de las estructuras objetivas sobre nuestra subjetividad, es decir, sobre la posición que tengamos en el espacio social o campos en que participamos. Estas estructuras de relaciones que componen el campo son construcciones históricas y sociales inscriptas en los cuerpos y constitutivas del habitus. Para Bourdieu, el cuerpo es considerado un producto social irrumpido por la cultura, las relaciones de poder, las relaciones de dominación y de clase, teniendo un correlato con las propias percepciones sociales. En la socialización los sujetos adquieren el sentido de la posición que ocupan en el espacio social y los campos sociales por lo que quienes tengan posiciones cercanas tendrán más probabilidades de enfrentarse a experiencias vitales similares. De esta manera, concluye que la desigualdad con la que se ordena la sociedad tiene su correlato con una construcción, percepción y reproducción desigual de rasgos corporales de los cuerpos que dominan y de los que son dominados.

Foucault (2002), aborda el cuerpo como objeto posible de ser adiestrado en pos de ser socialmente útil y económicamente eficaz. Bajo esta mirada, pensamos un cuerpo pasivo que es disciplinado, un cuerpo que poseemos pero que no somos (Carrasco Zavala y Lorca Gómez, 2013). Al respecto, Aguilar

(2007) toma este pensamiento de Foucault considerando al cuerpo como el objeto sobre el que fluctúan las relaciones de poder que acorde con sus objetivos, crea cuerpos excluidos, útiles o disciplinados a través de la mirada de vigilancia intencional del otro. Para ello introduce el término biopolítica para referirse al reflejo de lo biológico en lo político y convierte al poder-saber en un agente de transformación de la vida humana. Bustelo (2007) retoma este término de Foucault para analizar la relación del poder con el cuerpo viviente y con la construcción de subjetividades. Así deviene la idea de cuerpo como construcción de un cuerpo de clase dotado de salud, higiene, útil para la reproducción, en el caso del proletariado o para dejar descendencia, en el caso de la burguesía. En este sentido, para Foucault el cuerpo es un fenómeno social objetivable como objeto de conocimiento posible de teorizar e historizar, de ser analizado objetivamente prescindiendo de la dimensión subjetiva en función de los condicionantes sociales que determinan su status. En la actualidad, Foucault llega a conceptualizar el paso de la sociedad disciplinaria a una sociedad de control en donde los mecanismos y dispositivos de dominación se distribuyen y difunden más sutilmente en la sociedad, logrando que cada vez más los ciudadanos internalicen las pautas y códigos de su integración o exclusión (Bustelo, 2007).

Foucault (2002) inicia estos estudios conversando acerca de los suplicios que los cuerpos debían pasar en prisión con castigos corporales y el objetivo del dolor físico. Posteriormente, describe un pasaje del castigo físico hacia el alma que implica una disminución de la intensidad del sufrimiento corporal, aunque esta metamorfosis de métodos punitivos que encierran o corrigen siempre apelan al cuerpo. El cuerpo se encuentra imbuido de relaciones de poder y de dominación siendo útil cuando es productivo y sometido. Si bien este sometimiento pertenece al orden de lo físico puede ser sutil a través de la disciplina que encauza la conducta y la mirada como vigilancia que se presenta como la técnica para ejercer este poder. Realiza una analogía entre la cárcel y la escuela concibiendo que el edificio mismo de la Escuela debe ser un aparato para vigilar. El desarrollo de las escuelas parroquiales, el aumento del número de sus alumnos, la inexistencia de métodos que permitieran reglamentar simultáneamente la actividad de una clase entera hacen necesaria la instalación de controles para ayudar al maestro. Por tal motivo, se elige entre los mejores alumnos a una serie de observadores e instructores organizando una vigilancia jerarquizada que funciona como una maquinaria. En la escuela existen penalidades en relación al tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), a la actividad (falta de atención, descuido), a la manera de ser (descortesía, desobediencia), a la palabra (charla, insolencia), al cuerpo (actitudes "incorrectas", gestos impertinentes, suciedad), a la sexualidad (falta de recato, indecencia), que van desde el castigo físico leve, a privaciones menores y a pequeñas humillaciones. El castigo disciplinario tiene por función reducir las desviaciones y ser correctivo. Por ejemplo, el examen combina una mirada normalizadora y una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar constituyendo al individuo como objeto y efecto de poder y de saber. Asimismo, el caso del

Panóptico, una construcción en forma de anillos hacia la periferia y en el centro una torre con ventanas permite inducir a los sujetos a un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder.

Ambos teóricos se acercan a la producción social del cuerpo, mientras que Foucault busca establecer las relaciones de poder y dominación a través de mecanismos estratégicos, prácticas discursivas, disciplinas y espacios para docilizar al cuerpo, por ejemplo, a través de la escuela, Bourdieu, replantea la idea del cuerpo desde la noción objetiva y subjetiva expuesta en el campo y sobre todo en el habitus y su interacción dialéctica. En este caso, el cuerpo es apropiado y vivido conforme a los capitales sociales, culturales y simbólicos de cada clase o grupo social (Barrera Sánchez, 2011). A la vez, sus posturas convergen en el rechazo a la fenomenología por considerarla ahistórica, ya que no tiene en cuenta los condicionamientos sociales en los cuales se desarrolla la acción, colocando el origen de la experiencia en la espontaneidad de una subjetividad constituyente. A continuación, compartimos esta idea.

4.2. El cuerpo desde la fenomenología. La propuesta de Merleau-Ponty y un acercamiento a pensar la educación.

Citro (2006) parte de la idea de cuerpo como aquel sustrato común que compartimos y que significa nuestro anclaje con el mundo. Sin embargo, estos cuerpos se encuentran atravesados por prácticas disímiles que implican distintos vínculos con el mundo dando como resultado un cuerpo compartido, y a la vez, diverso. En sus trabajos destaca la filosofía de Merleau-Ponty como una propuesta radical que provoca la ruptura del pensamiento cartesiano y revaloriza las percepciones corporales del mundo vivido antes de cualquier pensar, considerando al sujeto como un ser-en-el mundo. En este sentido, el cuerpo no puede reducirse a un simple objeto como algo que está presente en el espacio y en el tiempo, sino que es quien los habita y capta las primeras experiencias. Esta comprensión pre-objetiva no genera representaciones, sino que experimenta la concordancia entre el sujeto y el mundo, entre lo que intentamos y lo que viene dado como una manera de lograr estabilidad y equilibrio ante las situaciones cotidianas que se nos presentan. Carrasco Zavala y Lorca Gómez (2013) enfocan su trabajo en las implicancias que el cuerpo tiene en la educación y se posicionan desde el pensamiento fenomenológico de Merleau-Ponty. Como venimos conversando esta concepción busca superar el planteo clásico del dualismo cartesiano que relega al cuerpo a un segundo plano y lo excluye de las experiencias educativas de enseñanza y aprendizaje. Esta priorización de la razón impide comprender el cuerpo como el vehículo que nos une al medio como ser-del-mundo en tanto unidad viviente. Merleau-Ponty introduce el término de carne para pensar en un pasaje de un cuerpo objetivado a la

unión de un cuerpo sensible y sintiente, visible y vidente a partir del cual percibimos el mundo, nos incorporamos a él, al tiempo que el mundo se incorpora en nuestro propio cuerpo.

Estos autores alegan que tanto el dominio de la visión como herramienta para conocer el mundo en nuestra cultura y las concepciones religiosas que piensan al cuerpo como el mal y objeto de castigo son algunas de las causas por las que se encuentra a la sombra de la intelectualidad. Sin embargo, Merleau-Ponty prefiere hablar de una polifonía de sentidos que se hace presente en todo encuentro con el mundo y en el que el cuerpo se encarga de integrar todas las experiencias sensoriales que se ponen en marcha al momento de conocer. En este punto, Carrasco Zavala y Lorca Gómez (2013) proponen una educación multisensorial que permita desarrollar en los estudiantes una intimidad sensitiva con el mundo.

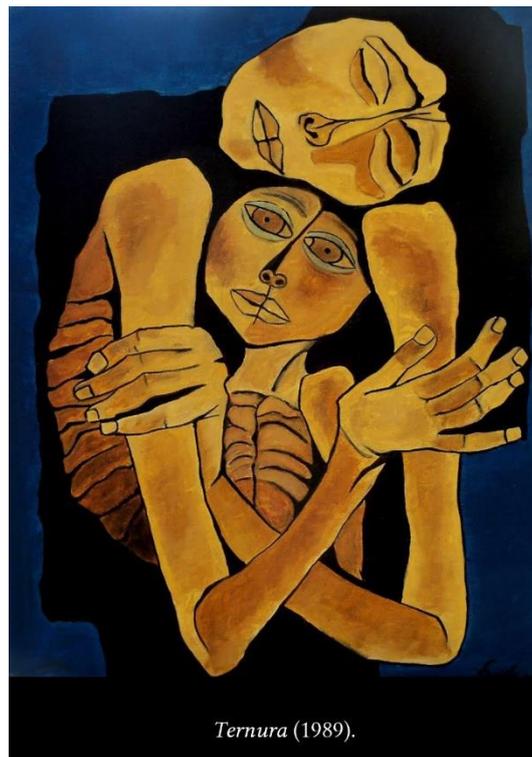


Figura 7: *Ternura*. Guayasamín

“Me gusta la gente sentipensante, que no separa la razón del corazón. Que siente y piensa a la vez. Sin divorciar la cabeza del cuerpo, ni la emoción de la razón” (Galeano, 2006, p.107).

4.3. Aportes del giro afectivo². Las contribuciones de Sara Ahmed en diálogo con las investigadoras argentinas Arfuch y Abramowski y un enclave con las perspectivas locales.

Arfuch (2016) marca una línea desde el giro afectivo focalizando siempre en la relación entre afecto y lazo social, privilegiando un cuerpo que posee la cualidad de afectar y ser afectado. Una primera acepción considera el giro afectivo como una reacción al “giro textual”, cuya primacía pertenece al orden de lo discursivo en olvido del cuerpo y de las emociones. Desde una postura crítica la consideración del proceso afectivo en total desconocimiento del objeto que lo causa supone una desconexión entre ideología y afecto en una nueva división entre sujeto y objeto, mente y cuerpo. Trasladado al campo educativo, Kaplan (2022) se refiere al giro afectivo proponiendo que las emociones y los sentimientos estructuran los procesos de socialización y subjetivación. Otra de sus perspectivas diferencia las emociones de los sentimientos, cuyas respuestas son corporales y públicas mediante expresiones faciales y corporales en el primer caso, y privadas, ocultas y mentales, en el segundo caso. Es decir, mente y cuerpo son atributos paralelos de la misma sustancia y es la ciencia la que los separa para su estudio. Ambos, emociones y sentimientos están implicados en la regulación homeostática de la vida, y a la vez se articulan con la memoria emocional personal (Arfuch, 2016).

Ahmed (2015) considera este debate sobre la relación entre emoción, sensación corporal y cognición y propone dos teorías acerca de las emociones que pueden vincularse a las sensaciones corporales o bien, a la cognición. En el primer caso, pensamos que los cambios corporales vienen directamente enseguida de la percepción del estímulo y la emoción es la sensación del cambio corporal que nos generan a medida que ocurren. Esta inmediatez sugiere que las emociones no involucran procesos de pensamiento, atribución o evaluación. En cambio, la visión cognitiva sugiere que las emociones involucran valoraciones, juicios, actitudes o una manera específica de aprehender el mundo, irreductibles a las sensaciones corporales. También podemos encontrar quienes afirman que las emociones involucran tanto sensaciones o sentimientos corporales, como formas de cognición.

Teniendo en cuenta las teorías mencionadas podemos pensar que los sentimientos que tenemos hacia los objetos no se deben a la naturaleza de los mismos, sino que toman la forma del contacto que tenemos con los objetos, dependen del modo en que me veo afectado por ellos. Si esto es así, implica

² Utilizamos la noción de giro por la propia tradición del término en el campo social y, específicamente educativo. Pero consideramos pertinente aclarar que lo utilizamos recuperando más el sentido de pasaje que de giro (Porta, 2021; Porta, Aguirre y Ramallo, 2023). La diferencia radica en la posibilidad que ofrece el término pasaje para no quedarse metafóricamente en el giro sin salida. La intención es pasar, dar el paso, de una concepción a otra de forma fluida, porosa, proyectiva. Abandonar en parte la noción del giro que por momentos puede inmovilizar la acción y el pensamiento y animarnos a jugar con metáforas que nos brinden mayores paisajes de libertad y proyección.

que ha habido pensamiento y evaluación, que existe un proceso de lectura que atribuye significados, a la vez que se ha sentido con el cuerpo. Estas imágenes están moldeadas por historias culturales y una impresión que se siente en el cuerpo. Por lo tanto, si el objeto de sentimiento moldea y es moldeado por las emociones, la manera en que nos impresiona depende de historias anteriores. En su trabajo reflexiona sobre la palabra impresión como aquella que puede implicar actos perceptivos y cognitivos, dependiendo de la manera en que los objetos nos afectan pudiendo el objeto tratarse de un recuerdo y no tener existencia material.

Ahmed (2015) propone explorar cómo trabajan las emociones para moldear la superficie de cuerpos individuales y colectivos. En su perspectiva, las emociones no son estados psicológicos sino prácticas sociales y culturales que no suponen una autoexpresión que se vuelca hacia afuera sino más bien se asumen desde el cuerpo social, en tanto son las que brindan cohesión al mismo. La crítica del modelo que denomina de adentro hacia afuera aplica al modelo expresivo de las emociones que supone que las expresiones emocionales comprenden la externalización de un estado sintiente. Se encuentran ligadas a objetos no siempre conscientes y resultan inseparables de las sensaciones corporales. El sentimiento/afecto puede existir antes de su expresión, pero deviene real como efecto y puede dar forma y orientar diferentes tipos de acción. Esta autora supone una crítica a los modelos psicológicos de interiorización que hacen de las emociones propiedades que tienen los sujetos para convertirlas en procesos insertos en una amplia red de actores humanos y no humanos.

En síntesis, las emociones no pueden separarse de las sensaciones corporales, lo que nos mueve, lo que nos hace sentir, nos da un lugar para habitar conectando los cuerpos con otros cuerpos en un movimiento que puede con(movernos) por la proximidad de otros.

Actualmente la afectividad ocupa un lugar central en el ámbito educativo, ser buen docente implica querer a los niños, cuidarlos, preocuparse por ellos, conocer las características de su grupo familiar priorizando la individualización de los vínculos. (Abramowski, 2010). La autora afirma que los encuentros pedagógicos suceden con amor, que no es maternal, sino con amor por la cultura como espacio enriquecedor y fortalecedor para los sujetos que va más allá de la reparación afectiva. Introduce el término “afecto magisterial” como el afecto que los docentes sienten por sus alumnos y aborda la configuración de la afectividad docente en la escena pedagógica. Las prácticas son configuradas y reguladas a partir de discursos situados en tiempo y espacio, por lo que las prácticas afectivas de los docentes se encuentran moldeadas por mandatos y estereotipos de lo que significa, en términos afectivos, ser un buen docente. En coincidencia con Ahmed (2015), las emociones están condicionadas y definidas por horizontes culturales y sociales efectuando una crítica a la idea de que se encuentran localizadas al interior del individuo y que son naturales y privadas. Hacia la primera mitad del siglo XX, las influencias del feminismo y de la psicología hacen que los afectos pasen de

encontrarse confinados al mundo privado a tender a salir hacia la esfera pública. Por un lado, la preocupación de la psicología por la vida emocional y el desarrollo de técnicas para comprender y manejar las emociones; y por el otro, el feminismo, bajo el lema lo personal es político, elige la sexualidad como lucha por su emancipación y visibiliza que las relaciones sociales se estructuran por el patriarcado, es decir, por formas masculinas de pensamiento y acción. Las cuestiones íntimas, personales y privadas, atravesadas por relaciones de dominación y poder, aparecen en la escena pública y se configuran hegemónicamente. Al respecto, Ramallo y Porta (2022) destacan el papel de las perspectivas descoloniales, los estudios de género, el feminismo y las teorías queer en la problematización del rol que cumplen los afectos en la continuidad de las estructuras de poder vigente. En este sentido, las teorías queer pretenden visibilizar, desde una voz autorizada, nuestros cuerpos, emociones e historias en la investigación desafiando el orden disciplinario. Este giro erótico en la pedagogía puede explicar cómo conocemos aquello que conocemos y cómo la educación se ha usado para sustentar desigualdades, normalizaciones y jerarquías sociales.

Diversos trabajos locales reconocen la importancia de contribuir a la construcción de nuevos discursos vinculados a la dimensión de los afectos en el aula y su relación con la pasión por la enseñanza, por la disciplina y por el vínculo con los estudiantes (Porta y Ramallo, 2018). Los autores destacan una enseñanza que prioriza una trama vincular afectiva que recupera el lazo con el otro y contribuye a la conformación de un espacio adecuado para la transmisión, recepción y circulación de los saberes. En este sentido, el éxito escolar está fuertemente entrelazado con componentes afectivos. En las relaciones entre docentes y alumnos, los profesores memorables manifiestan estar pendientes de las necesidades de los estudiantes teniendo un sentido de responsabilidad hacia ellos (Crego, Ramallo y Porta, 2023).

4.4. La afectividad en la Educación. “Estar disponibles en el jardín”.

-Vamos, tú que lo sabes todo sin haber aprendido nada, ¿cuál es el modo de enseñar sin estar preparado para ello? ¿Hay algún método?

-No son métodos los que faltan. Sólo habláis de los métodos. Os pasáis todo el tiempo refugiándoos en los métodos cuando, en el fondo de vosotros mismos, sabéis muy bien que el método no basta. Le falta algo.

-¿Qué le falta?

-No puedo decirlo.

-¿Por qué?

-Porque es una palabrota.

-¿Peor que "empatía"?

-Sin comparación posible. Una palabra que no puedes ni siquiera pronunciar en una escuela, un instituto, una facultad o cualquier lugar semejante.

-¿A saber?

-No, de verdad, no puedo...

-¡Vamos, dílo!

-Te digo que no puedo. Si sueltas esta palabra hablando de instrucción, te linchan, seguro.

-...

-El amor. (Pennac, D. 2008, p.168)

Santos Guerra (2020) afirma que somos personas con inteligencia y con emociones, aunque define a la escuela como el reino de lo cognitivo olvidando que es necesario cultivar la esfera de los sentimientos como parte integral del desarrollo del niño. El autor advierte que esto no supone hacerlo en detrimento de otros aprendizajes, sino que es desde una actitud emocional positiva que pueden lograrse aprendizajes significativos.

Siguiendo esta línea, Kaplan (2018) parte de la idea de que las emociones están condicionadas por las situaciones sociales, y que por tanto, sólo pueden comprenderse desde una mirada relacional. Es decir, podemos dar cuenta de porqué los sujetos se comportan de determinada manera y cómo se ponen en juego en la escuela nuestras propias construcciones y producciones sobre el afecto, las modalidades que asumen los encuentros, las presiones de la tarea de educar. Las prácticas educativas dejan marcas subjetivas, a la vez que en la vida escolar se construyen experiencias afectivas y vinculares.

Siguiendo con la tesis central de Abramowski (2010) diremos que los afectos docentes no son naturales, instintivos, ni espontáneos, sino que son históricos, cambiantes, contruidos y aprendidos. Los discursos hegemónicos que autorizan social y culturalmente determinadas emociones como las correctas se refieren al amor natural que despiertan los niños en sus docentes. En el siglo XIX se prohíben en nuestro país los castigos corporales en la escuela y se demandan docentes dulces, amables, firmes y justos, es decir que la disciplina debe ser amablemente inducida. En sus trabajos de investigación, la autora, advierte una tensión entre lo que el docente siente y lo que expresa apareciendo una ambivalencia afectiva.

Retomando el pensamiento de Santos Guerra (2020) y la separación entre lo cognitivo y lo afectivo, Kaplan (2022) revisa estas nociones para poner de manifiesto que las culturas académicas y afectivas se imbrican en la experiencia escolar y forman parte de la constitución de nuestras subjetividades. Busca sensibilizar sobre la importancia de las emociones y los sentimientos en el ámbito educativo

considerando que educar es conmoverse, afectarse, comprometerse, poner el cuerpo y el corazón y funciona como un organizador de soportes afectivos y de ampliación de horizontes de posibilidad.

Ahora bien, las maneras en que nos vinculamos con los alumnos y alumnas se encuentran atravesadas por nuestras concepciones de afecto. Rodríguez Gómez (2018) alerta que el afecto no se dirige sólo a los alumnos, sino que se despliega en objetos, temas, espacios, relaciones, modos y sujetos y que de la misma manera, este despliegue de afecto implica compromiso, cuidado y atención. A los fines de este trabajo, esta es la forma que adquiere el término de disponibilidad.

La autora expresa que el afecto en educación no se circunscribe a la relación con y entre los sujetos, sino que está distribuido en el saber, en espacios, tiempos, formas de actuar y formas de estar y habitar. El afecto por el saber implica disponerse al aprendizaje permanente y esa pasión incita a aprender más, a la vez que se traslada al afecto por la transmisión que otorga al otro un lugar en el mundo del saber. El contagio de la pasión se encuentra en los modos de mirar, en los tonos al hablar, en las formas de caminar, en la disposición al sentarnos, en los gestos, las sonrisas, los miedos.

En los trabajos de Crego, Ramallo y Yedaide (2021) se hace referencia a la aparición del placer y el dolor en los discursos docentes asociados al ejercicio de su profesión. El placer adquirió relevancia en la educación dando valor no sólo a la dimensión intelectual sino también a la corporal y afectiva. Asimismo, el dolor social como una manera de pensar la desigualdad social inscribe en las prácticas el doble juego de permitirnos afectar y ser afectados, lo que implica reconocer en la experiencia vivida nuestras emociones, sentimientos, creencias e ideologías habilitando un pasaje de la otredad a la nostredad.

En el Nivel Inicial, el tiempo lo disfrutamos, lo vivimos y se convierte en acción, en experiencia. Los espacios se llenan de sentidos y no sólo de objetos, la sala puede ser un espacio y un tiempo para las vivencias en las que nosotros como docentes somos una especie de cartógrafos que orientan, y el afecto, una especie de puerta de entrada a la experiencia. Es decir, que el acompañamiento y la mirada conforman elementos claves para el encuentro pedagógico (Kaplan, 2022). La autora propone avanzar hacia una pedagogía humanizadora que permita sensibilizar la importancia de las emociones y los sentimientos en el ámbito educativo como estructurantes de subjetividades.

CAPÍTULO 5

COORDENADAS DIDÁCTICAS DESDE EL NIVEL INICIAL. ENTRAMADOS TEÓRICO-PRÁCTICOS



Figura 8: Collage realizado con producciones de niños y niñas del Jardín de Infantes Nº 925 El Ceibo

Capítulo 5. Coordinadas didácticas desde el Nivel Inicial. Entramados teórico-prácticos

En este capítulo nos enfocamos en las prácticas de enseñanza específicas del Nivel Inicial y en los irrenunciables a la hora de pensar en la primera infancia. En este punto destacamos a las familias como actores claves en el cuidado, la crianza y la educación y nos interesa especialmente su corresponsabilidad con los jardines de infantes y los imaginarios que se tejen en torno a ambas instituciones. Consideramos que puede ofrecer un aporte en términos vinculares para interpretar los sentidos que construyen los docentes de su disponibilidad corporal y afectiva.

5.1. ¿Cómo se enseña en el Nivel Inicial?

Partimos del planteo de Camilloni (2007) que se posiciona desde la perspectiva de que siempre se puede enseñar mejor, considerando a la didáctica, por un lado, como habilitadora para describir, analizar, explicar y fundamentar las prácticas de enseñanza, y por el otro, como práctica social que permite posicionarse ante la resolución de problemas educativos.

La Educación Inicial tiene una función social-pedagógica y los docentes son los garantes de la enseñanza y el cuidado de las primeras infancias. La didáctica es específica y las prácticas de enseñanza asumen modos particulares de acuerdo al nivel, problematizando aquello que debe ser enseñado, los ámbitos de experiencias privilegiados para tal fin, la organización de la enseñanza, los modos de interactuar, los escenarios, materiales, espacios, asumiendo una empatía afectiva para lograr aprendizajes significativos. (Soto y Violante, 2010). En consonancia con el Diseño Curricular para la Educación Inicial (2022) planteamos la necesidad de abordar transversalmente saberes específicos de ESI que posibiliten procesos de reflexión sobre el propio posicionamiento acerca de la sexualidad y de la educación sexual al momento de enseñar, así como sostener una perspectiva intercultural, inclusiva y de cuidado del ambiente de manera integral que apunte a la democratización del conocimiento.

Soto y Violante (2010) reconocen la centralidad del juego, la importancia de las experiencias directas, el trabajo en subgrupos desarrollando multi-propuestas diversas y simultáneas como modalidad organizativa privilegiada, propuestas de enseñanza organizadas bajo el principio de globalización-articulación de contenidos evitando la lógica disciplinar y una primarización del nivel, una enseñanza centrada en la construcción de escenarios y el diseño de espacios, el desarrollo personal y social y alfabetización cultural y la conformación de lazos de sostén, confianza y respeto con los niños y las familias.

Las relaciones entre juego y enseñanza implican pensar el contexto de lo escolar en clave lúdica (Sarlé, 2010). La autora se refiere a la incorporación del juego como una voluntad política que no aparezca únicamente como un juego espontáneo de los niños sino pensarlo como generador de aprendizajes e imprescindible para la comprensión del mundo. Por un lado, el juego puede pensarse como contenido

que requiere ser planificado y enseñado en tanto expresión cultural, y por el otro, pensarse como estrategia para enseñar otros contenidos.

Gvirtz y Palamidessi (2006) retoman la idea de andamiaje de Bruner entendiendo la enseñanza como sostén y guía de los aprendizajes en el que el adulto mediante un proceso de apoyos progresivos permite que el niño adquiera autonomía y acceso en el mundo de la cultura. La idea de enseñar en el nivel inicial se apoya en el ofrecimiento de andamiajes centrados en el uso de la palabra, en las expresiones mutuas de afecto, en la disponibilidad corporal, en la realización conjunta de acciones, en la construcción de escenarios.

La alfabetización cultural que se ofrece a los niños y niñas pretende iniciarlos en el conocimiento y comprensión del mundo siendo necesario fortalecer las posibilidades de establecer los vínculos con los otros, con los adultos y pares para aprender a confiar en las propias posibilidades de conocer, de explorar, de cantar, de bailar, de jugar, de hablar con otros, de resolver problemas cotidianos, de saberse querido y respetado, de sentirse capaz de ser cada vez más autónomo (Soto y Violante, 2010).

Como vemos, las instituciones del Nivel Inicial, desde el jardín maternal, ofrecen oportunidades educativas y actúan como el primer espacio público en el que bebés, niños y niñas se relacionan entre sujetos, saberes y tiempos, en el que se inicia el camino de construcción de la ciudadanía (Labarta, 2021). Las tareas de educar, cuidar y criar resultan indisolubles a la hora de reconocer que tanto la educación como el cuidado son derechos de los niños y niñas, y como tales, somos corresponsables de su respeto y cumplimiento. De este modo, proponemos superar esta dicotomía entre educar y asistir proponiendo una pedagogía del cuidado que abarque una mirada más integral. Faur (2017) propone que una pedagogía del cuidado involucra como pilares centrales al Estado, al mercado, a las familias y a las organizaciones comunitarias que conforman un diamante de cuidado, término acuñado por Razavi (2007) para referirse a la interacción entre estos cuatro cimientos. Es en este punto donde el jardín de infantes adquiere un valor fundamental y donde los docentes tenemos la oportunidad y responsabilidad de habilitar un espacio-tiempo-materialidad en el que la enseñanza, el cuidado y la crianza funcionen como el encuadre que permita ampliar las posibilidades de crear en una atmósfera de disponibilidad corporal, afectiva y lúdica. Sarlé (2011) se refiere a la polisemia de la palabra juego en relación a la enseñanza afirmando que adquiere diversas formas, ya sea como un contenido cultural, como una actividad, como un recurso didáctico para enseñar otras disciplinas o como un derecho de las infancias. Aquí, proponemos hablar de textura o atmósfera lúdica como aquella estructura didáctica que define la organización del espacio físico, los materiales, colores y objetos que se disponen en la sala y que involucran los modos de vinculación, las negociaciones, la manera en que se problematizan los contenidos y se presentan a los niños (Sarlé, 2008).

5.2. Jardín-Familia: un vínculo dinámico³

En el Nivel Inicial, la complementariedad entre familias e instituciones resulta imprescindible para el logro de todos los objetivos educativos de los niños. En muchos casos, al ser éste el primer nivel del sistema educativo se torna aún más necesario el trabajo complementario entre escuela y familias (Soto y Violante, 2010).

Siede (2017) pone de manifiesto que las relaciones entre familia y escuela se encuentran en constante movimiento de acuerdo a los cambios contextuales y que se ven contaminadas por las representaciones que cada una tiene de la otra. La idea de alianza entre ambas puede remontarse a Comenio quien enuncia que los padres son responsables de la crianza y el cuidado de sus hijos y que los maestros cumplen un rol suplementario al subsanar la carencia de la enseñanza por parte de alguien con mayor experticia. En este sentido, la escuela es la prolongación natural y armónica de la crianza doméstica. Ante esta postura, se contraponen Rousseau que increpa a las familias por delegar la educación en otro que busca moldear al niño a su entorno y disciplinarlo sin reconocerlo como sujeto libre. En este caso, el término alianza pasa a ser el de renuncia parental, dado que los hijos se convierten en alumnos bajo el dominio del educador.

Ahora bien, estas posturas antagónicas nos invitan a reflexionar acerca de qué significa cuidar, educar y asistir a las niñas y los niños, qué significa criar a las infancias atendiendo a sus contextos particulares de vida y qué personas son reconocidas y validadas para esas acciones. Partimos de comprender el cuidado y la crianza como manifestaciones sociales y culturalmente construidas. Si bien en todas las sociedades es posible reconocer prácticas de atención hacia las generaciones más jóvenes, las formas cómo se organizan estas acciones cambian de un escenario sociocultural a otro y, a la vez, son heterogéneas, incluso al interior de un mismo grupo social. Nos interesa remarcar que, en paralelo al reconocimiento de la diversidad, cuando hablamos de “crianza”, elaboramos un conjunto de representaciones, muchas veces restringidas, acerca de quiénes son idóneos para llevar adelante esa tarea y el modo en que se debe hacer. A pesar de los cambios que se han producido en las familias, aún predominan aquellas representaciones de modelo nuclear como el ideal. Nos referimos a un matrimonio heterosexual, hijos de un matrimonio legalmente constituido que viven bajo un mismo

³ Nos referimos como vínculo dinámico entre familia y jardín, en términos de Siede (2017), a las bases sobre las que se construyen sus relaciones y que varían en cada contexto e institución de acuerdo a sus particularidades. Al ingresar los niños al jardín se entabla un sistema recíproco de expectativas implícitas o explícitas acerca de lo que espera el jardín de las familias y lo que éstas esperan de la institución. Cada familia, a través de sus hijos, aporta su cultura, sus valores, sus pautas de crianza que, en ocasiones, pueden generar tensiones en torno a la confianza, la autoridad, la legitimidad, la comunicación y la cooperación que se establecen en estas relaciones. Lejos de considerar una concepción homogénea de familia, entendemos que la dinámica escolar dialoga con contextos socioculturales diversos que implican constantes revisiones y movimientos de desnaturalización de los vínculos familia-jardín.

techo. Sumado al ideal de composición familiar también encontramos estilos de vida culturales hegemónicos que definen modos de crianza particulares (Santillán, 2022).

Siede (2017) afirma que las relaciones entre escuelas y familias se encuentran en proceso de transformación y que exigen un posicionamiento político y pedagógico. Alejándonos de las metáforas de alianza o renuncia parental planteadas al inicio y de las tensiones actuales en cuanto a expectativas mutuas, formas de cuidados y crianza, diversidad de culturas, el autor busca alternativas para la construcción colectiva de confianza, legitimidad, comunicación y cooperación como una oportunidad para el encuentro. En este punto, propone el término de empatía como una herramienta que permite ubicarse en el contexto y ponerse en el lugar del otro para interpretar lo que sucede a sabiendas de que muchas veces escuela y familia no son coincidentes.

Las familias esperan, antes que cualquier enseñanza, que la escuela cuide a sus hijos siendo el cuidado la condición de posibilidad de las propuestas pedagógicas y de la confianza que ellas construyan. Kaplan (2022) define a las familias como las primeras mediadoras de los elementos culturales y sociales que constituyen la trama afectiva de la vida colectiva. En un contexto actual complejo de grandes desigualdades, de infancias con derechos vulnerados, de vínculos tensos entre jardín y familias, enseñar exige amorosidad, creatividad y propuestas de calidad (Freire, 2002).

CAPÍTULO 6

ASPECTOS METODOLÓGICOS



Figura 9: *Técnica Patchwork.* Anónimo

Capítulo 6. Aspectos metodológicos

6.1. Posicionamiento metodológico

La presente investigación se enmarca en la metodología cualitativa, entendida por Denzin y Lincoln (2011) como una actividad situada y una posibilidad de visibilizar las experiencias en el entorno donde se realizan. Asumimos, para ello, un posicionamiento ético-onto-epistemológico que prioriza un enfoque narrativo hermenéutico en un diálogo articulado entre las pedagogías críticas, descoloniales y los aportes del giro afectivo.

Para producir un mejor conocimiento acerca de los sentidos que construimos los docentes del Nivel Inicial acerca de la disponibilidad corporal y afectiva, buscamos resaltar las miradas de los otros y la propia como otra forma de conocer (Vasilachis de Gialdino, 2018). En palabras de Ripamonti (2017), se trata de recuperar desde la propia voz, modos subjetivos de vivir y pensar lo vivido para comprender la realidad social históricamente situada, partiendo de narrativas autorizadas que no implican un relato único, sino que habilitan modos alternativos y locales de intervenir y contribuir a la transformación de las prácticas educativas. Así, desde una mirada descolonial, cuestionamos el pensamiento eurocéntrico como modelo universal de la ciencia moderna, para posicionarnos en una forma de conocer, de ser y estar en el mundo pensada desde un Nosotros (Lander, 2001).

Por su parte, Kincheloe y Mc Laren (2012) plantean que todos los seres humanos somos actores participantes del mundo y que el vínculo entre el conocimiento intelectual y las acciones personales y sociales contribuyen a la agencia humana y a desarrollar nuevas formas de indagar basadas en la acción y los procesos vividos. En este sentido, nos alejamos de la pretensión de objetividad de la ciencia moderna en la búsqueda de la verdad y nos sumergimos en aquello que deseamos investigar entendiendo la producción de conocimiento como un asunto colectivo, cooperativo y situado (Vasilachis de Gialdino, 2018). En este proceso interactivo e interpretativo, se entreteje mi propia biografía, como docente del Nivel Inicial y perteneciente a la institución, con aquellas que pertenecen a las personas participantes en el contexto de investigación. En la década de los 90 se produce el retorno al sujeto en las ciencias sociales, dando primacía a la voz y al relato vivencial de la experiencia, junto con el auge de la historia oral y un interés en las autobiografías intelectuales (Arfuch, 2016). Porta y Ramallo (2018) afirman que los investigadores por el hecho de estar en el campo, participamos de él y conformamos el paisaje siendo capaces de afectar(nos) y conmover(nos). En este sentido, pensamos en la perspectiva narrativa no únicamente como una metodología que permite conocer aspectos sensibles de la educación, sino que permite desocultarnos y formar parte en primera persona de otros modos de conocer. (Porta, Aguirre, Ramallo, 2018). De esta manera, se pone en juego la ética de la investigación, por lo que proponemos un trabajo interno y reflexivo para comprender, no sólo

los sentidos y las representaciones que poseemos, sino la manera en que nuestra propia historia y valores moldean nuestras investigaciones (Vasilachis de Gialdino, 2018).

Particularmente nos apoyamos en la concepción de validez propuesta por Guba y Lincoln (2012) que desplaza la estructura tradicional de triangulación por la de cristalización en la que no existe una única verdad fija, sino que se encuentra atravesada por variaciones, múltiples voces y distintos enfoques que reflejan el mundo de variados colores. Ramallo y Porta (2020) explican que la metáfora del triángulo supone un objeto fijo y rígido en el que la validación de resultados nos dirige a una verdad única, por lo que prefieren utilizar el término de cristal para dar cuenta no sólo los distintos puntos de vista que se reflejan al narrar sino las múltiples prácticas interpretativas que emergen en el proceso investigativo.

6.2. Decisiones, metodologías e instrumentos

La experiencia de investigación la llevamos a cabo en el Jardín de Infantes N° 925 de la ciudad de Mar del Plata que se encuentra emplazado en el barrio Bernardino Rivadavia, conocido como Centenario. La gran mayoría de las familias de los niños y niñas que asisten al mismo viven en condiciones de vulnerabilidad con grandes problemas edilicios, de inseguridad, violencia familiar, pobreza y desocupación. La institución se organiza en dos turnos en los horarios de 8 a 12 y de 13 a 17. En el turno mañana funcionan tres secciones que se encuentran a cargo de tres docentes y una preceptora, y en el turno tarde funcionan cuatro secciones con cuatro docentes y dos preceptoras. Las áreas especiales se encuentran a cargo de cuatro profesores de Educación Física, una profesora de Música y una de Expresión Corporal. Finalmente, el equipo directivo está conformado por una directora y una secretaria incorporada recientemente. En esta investigación, la población está conformada por cinco docentes de sala, dos preceptoras, dos profesores de Educación Física y una Profesora de Música, sumando un total de diez docentes. Por otro lado, incorporamos el testimonio de una especialista externa. Los criterios de selección están basados en la factibilidad de acceso, por ser el jardín en el que me desempeño como docente y en la diversidad de roles dentro de la institución con la intención de obtener una pluralidad de voces y miradas que nos permitan conocer e interpretar los sentidos que construyen los docentes respecto de su disponibilidad corporal y afectiva.

En la primera etapa de investigación pretendemos identificar las dimensiones que prescribe el marco normativo de Educación Inicial con respecto a la disponibilidad corporal y afectiva a partir del Diseño Curricular para la Educación Inicial, los documentos de apoyo y la Ley de Educación sexual Integral y sus lineamientos curriculares. El análisis de estos documentos aporta un sentido histórico que se enmarca en una estructura social determinada, evitando así un estudio estático y a-histórico (Valles, 1997). En la segunda etapa, buscamos reconocer cómo se manifiesta la disponibilidad corporal y

afectiva a nivel áulico. Por tal motivo nos propusimos, por un lado, el análisis de fotografías capturadas de manera espontánea durante las situaciones áulicas y cotidianas, y por el otro, la observación de clases. Para efectuar ambas actividades se solicita autorización al equipo directivo y docentes. En el caso de las fotografías, Ortega Olivares (2009) aporta una mirada sociológica resaltando la importancia de la observación de las imágenes como fuente de información de las relaciones sociales y una forma de interpretar el mundo. El autor parte de la idea de que las imágenes captan visualmente los hechos sociales y expresan la subjetividad de quien realiza la fotografía siendo en este caso de mi propia autoría. La sociología visual recurre a la imagen para complementar a las palabras, en tanto datos, para someterlos a la crítica hermenéutica. La observación participante de clases permite complementar la información obtenida de las entrevistas dado que ofrecen la posibilidad de registrar el lenguaje corporal y gestual y el entorno naturalista donde se suceden las acciones con el investigador formando parte de las mismas. La tercera etapa la orientamos a analizar las maneras en la que los docentes manifiestan la disponibilidad corporal y afectiva en sus prácticas de enseñanza en relación al vínculo con los niños y las familias. Para conocer qué y cómo sienten, piensan y actúan accedemos a través de entrevistas y grupos de discusión. Las entrevistas semiestructuradas permiten destacar el valor dialógico, reflexivo y colaborativo de la producción de información en un contexto socio-histórico y político determinado, la posibilidad de re-preguntar, de escuchar opiniones, de desviar la conversación hacia temas emergentes interesantes para profundizar (Meo y Navarro, 2009; Denzin y Lincoln, 2015). Finalmente, la organización de un grupo de discusión o entrevista grupal habilitará un espacio de interrogación simultánea sobre un tema en particular, en este caso, cómo se manifiesta la disponibilidad corporal y afectiva en relación a los niños/as y familias con la intención de favorecer el intercambio y diversidad de miradas (Denzin y Lincoln, 2015).

ETAPA	OBJETIVO	INSTRUMENTO/ACTIVIDAD
1	Identificar las dimensiones que prescribe el marco normativo de Educación Inicial con respecto a la disponibilidad corporal y afectiva.	Análisis documental: marco normativo del Nivel Inicial (Diseño Curricular, documentos anexos, marco referencial, Ley de Educación Sexual Integral, Lineamientos curriculares para la ESI).
2	Reconocer cómo se expresa la disponibilidad corporal y afectiva en términos curriculares a nivel áulico.	Observación participante de clases.
3	Analizar las maneras en que los y las docentes manifiestan la disponibilidad	Entrevistas abiertas/semiestructuradas a docentes.

corporal y afectiva en sus prácticas de enseñanza en relación al trabajo con los/as niños/as y las familias.	Observación participante de clases. Grupos de discusión con docentes.
--	--

6.3- Contexto de Indagación

La experiencia de investigación la llevamos a cabo en el Jardín de Infantes N° 925 de la ciudad de Mar del Plata que se encuentra emplazado en el barrio Bernardino Rivadavia, conocido como Centenario. La institución se organiza en dos turnos en los horarios de 8 a 12 y de 13 a 17. En el turno mañana funcionan tres secciones, una sala de 3, una de 4 y una de 5 a cargo de sus respectivas docentes y una preceptora que las asiste, y en el turno tarde, con una mayor matrícula de niños /as, funcionan cuatro secciones, una sala de 3, una de 4 y dos de 5, con cuatro docentes y dos preceptoras. Cabe aclarar, que la sala de 4 del turno mañana se encuentra a mi cargo. Las áreas especiales se encuentran a cargo de dos profesores de Educación Física, una profesora de Música y una de Expresión Corporal. Finalmente, el equipo directivo está conformado por una directora y una secretaria incorporada recientemente quienes asisten días y horarios alternados. La institución cuenta con un salón de usos múltiples angosto en el que se distribuyen, de un lateral, las entradas a cada una de las cuatro salas y la dirección; hacia un extremo, la cocina; y del otro lateral, el ingreso al parque y a los baños. En este caso, el personal auxiliar de limpieza y cocina del jardín no formaron parte de los participantes de la investigación.

En esta oportunidad realizamos 7 entrevistas de las cuales 5 fueron individuales a docentes del jardín, una se llevó a cabo de manera grupal a otras 4 docentes y otra a una especialista en el Nivel Inicial y colaboradora en la elaboración del Diseño Curricular 2018.

CAPÍTULO 7

HALLAZGOS. PRESCRIPCIONES, TEMORES Y PLACERES EN LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS ACERCA DE LA DISPONIBILIDAD CORPORAL Y AFECTIVA DE LOS DOCENTES DEL NIVEL INICIAL



Figura 10: Collage: Perderse y encontrarse. Vacío y plenitud. El caos y el orden. Lucila Manchado

Capítulo 7. Hallazgos - Prescripciones, temores y placeres en la construcción de sentidos acerca de la disponibilidad corporal y afectiva de los docentes del Nivel Inicial

Iniciamos este apartado retomando los objetivos de nuestra investigación con el fin de ordenar la información obtenida. Comenzamos identificando los aspectos normativos que definen la disponibilidad corporal y afectiva en el Nivel Inicial, luego analizamos cómo traducen y definen esta disponibilidad los docentes en sus propias prácticas de enseñanza y en vinculación con los niños y niñas y sus familias, y finalmente, nos ocupamos de reconocer las maneras en las que se expresa a nivel curricular y áulico. Si bien consideramos que las dimensiones normativas, curriculares y vinculares se entrecruzan y resultan indivisibles en las prácticas de los docentes intentamos ordenar la información para facilitar su lectura.

7.1- De prescripciones

El análisis documental de los Diseños Curriculares del Nivel Inicial del 2019 y 2022 y de la Ley de Educación Sexual Integral da cuenta de un interés explícito acerca de la importancia de la corporeidad y de la afectividad y ello requiere de docentes disponibles. Sin embargo, la manera en que se observa la presencia de lo corporal y lo afectivo en cada norma asume rasgos distintos. En el Diseño Curricular del 2019 esta presencia se sostiene como una de las estrategias de enseñanza de los docentes para acompañar y promover el desarrollo personal y social de los niños y niñas en contextos que favorezcan la alfabetización cultural a partir de acciones que implican, entre otras cosas, ofrecer disponibilidad corporal, acompañar con la palabra y acompañar desde el andamiaje afectivo. Pone el énfasis en acciones que contemplan el mirar para sostener, dar seguridad y confianza, proponer el propio cuerpo del docente como andamio ofreciendo las manos, abrazando, poniendo límites, ayudando, estando disponible corporalmente para brindar afecto, buscar la mirada del niño, responder a la mirada desde múltiples manifestaciones corporales como la mirada, la voz, los gestos, los movimientos del cuerpo, sosteniendo, sonriendo, aprobando, animando, alentando a realizar acciones. Una de las cuestiones que nos interesa señalar en este documento es uno de sus objetivos que apunta al desarrollo de distintas capacidades, tales como el trabajo con otros, el compromiso y la responsabilidad, la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la comunicación y el aprender a aprender centrando el interés en los modos en que los niños y niñas piensan, actúan y se vinculan para favorecer el manejo de situaciones cada vez más complejas. En el caso del Diseño Curricular vigente del 2022, se busca garantizar las trayectorias de todos los niños y niñas del Nivel Inicial en el marco de las políticas de cuidado y enseñanza. Es decir, el Nivel Inicial como garante del cuidado de niños y niñas involucra a un conjunto de saberes y prácticas que constituyen tanto la acción material y física de cuidar, como la preocupación, el interés, el afecto y la atención brindando seguridad y protección. Este documento, a diferencia del anterior, se asienta sobre la base de un enfoque intercultural que promueve acciones

tendientes a combatir la discriminación, entre ellos el capacitismo. El capacitismo involucra creencias, procesos y prácticas que se organizan alrededor de un cuerpo normativo que afirma como valiosas ciertas capacidades corporales por sobre otras menos importantes. Esta jerarquía nos remite a un cuerpo que es considerado un producto social irrumpido por la cultura, las relaciones de poder, las relaciones de dominación y de clase, teniendo un correlato con las propias percepciones sociales inscriptas en los cuerpos y constitutivas del habitus. Así explica Barrera Sánchez (2011) retomando a Bourdieu las posiciones que ocupan los distintos grupos en el campo dependiendo de su capital cultural y simbólico y las relaciones que se establecen entre ellos, siendo el habitus aquello inscripto en el cuerpo que determina nuestra forma de actuar, sentir y pensar.

Por otro lado, podemos afirmar en ambos casos que los términos cuidado y enseñanza no pueden pensarse sino es en relación, siendo la disponibilidad lúdica, afectiva y corporal una condición indispensable para la tarea docente con niños pequeños, en la que se pone en juego la posibilidad de jugar, de enseñar a través de las acciones y no sólo de las palabras, el cuidado de la comunicación corporal y gestual como ejes transversales de la enseñanza desde el Jardín Maternal (Pitluk, 2009). Recordamos que, en la historia misma del nivel, las primeras instituciones públicas creadas en la época del virreinato en el siglo XVIII están dedicadas al cuidado de niños huérfanos o abandonados que necesitan asistencia. Es decir, que los orígenes de este nivel han estado signados por tensiones entre lo pedagógico y lo asistencial como esferas separadas siendo las primeras instituciones para la primera infancia una respuesta a la lógica que escinde entre “niños” a ser educados y “menores” a ser asistidos (Ponce, 2012). En la actualidad las políticas de cuidado y la enseñanza se consideran indisolubles y ocupan un lugar central en la educación de las niñas. Estos rasgos que fuimos describiendo se encuentran en íntima relación con las formas de pensar en las infancias en permanente movimiento y transformación, a la vez que se traducen en políticas y prácticas educativas diferentes.

Recordamos que a partir de la Convención de los Derechos del Niño en 1989 aparece la figura del niño como sujeto de derechos, suponiendo un pasaje de una visión tutelar de la infancia hacia una más integral (Carli, 2006). Esta idea de infancia se visibiliza en lo normativo que recupera a la educación pública como derecho social y con este marco se crean en el año 2008 los lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral que el Diseño Curricular 2022 reconoce como una perspectiva transversal en el abordaje de las áreas de enseñanza. En este sentido propone una posición dialógica y problematizadora de la tarea desde el proyecto educativo para la promoción de una sociedad más justa e igualitaria como una manera de ser y de estar en el mundo. En el caso del Diseño Curricular 2019, si bien se comprende la ESI como un proceso de enseñanza transversal se ubica dentro del área de Formación Personal y Social acotando sus alcances a los propósitos y contenidos específicos del área.

La Ley de Educación Sexual Integral propone como ejes transversales el cuidado del cuerpo y la salud, la valoración de la afectividad, la garantía de equidad de género, el respeto de la diversidad y el ejercicio de los derechos. Aquí, nos enfocamos en los dos primeros, valorar la afectividad y el cuidado del cuerpo y la salud. El abordaje de la afectividad busca promover formas de vinculación colectiva, lazos de solidaridad y compañerismo. Desde esta perspectiva, cuidar es compartir las experiencias de afecto y ofrecer espacios de comunicación y escucha activa. En cuanto al cuerpo, lo considera una construcción cultural que se visualiza a través de manifestaciones corporales como la mirada, la escucha, el contacto, la gestualidad expresiva, el rostro, la voz, las prácticas, la actitud postural y busca problematizar las representaciones estereotipadas y un cuerpo hegemónico considerado blanco, occidental, heterosexual, cisgénero, delgado, estilizado y sin discapacidad. Volvemos a suponer una clasificación jerárquica de los cuerpos en relación a las representaciones sociales hegemónicas, tal como describimos en relación al capacitismo.

Ahora bien, hemos hallado ciertos dilemas a la hora de pensar si la disponibilidad corporal y afectiva de los docentes es propia y natural de la profesión o si la misma debe estar prescrita en documentos curriculares para garantizar su presencia. De acuerdo a los documentos revisados, el corpus teórico desarrollado aquí y algunos relatos surgidos de las entrevistas, advertimos la presencia de la palabra inherente como un común denominador, en principio incuestionable, aunque aparecen ciertas tensiones con respecto a lo normativo.

Tuve la suerte de tener psicomotricidad en el Profesorado y eso me abrió un poco la cabeza de la importancia de las relaciones interpersonales a través del cuerpo, cosa que yo hasta ese momento no las veía importantes, estamos hablando de hace 20 años atrás. A mí lo que me pasó con el diseño en relación a la corporeidad es que me pareció redundante que nos tengan que estar marcando la disponibilidad corporal y afectiva cuando eso es algo que es inherente a nuestro trabajo, entonces me chocó un poco y me enojó al principio eso de como si nos tuvieran que enseñar cómo hacer nuestro trabajo, si bien hay cosas que tienen que estar normatizadas y reguladas, eso me parece que no hacía falta agregarlo porque es algo que está inherente en nuestra profesión. (E3, P. Sammartino, 2023)



Figura 11: Entrevista a la Prof. Paula Sammartino, 30/01/2023

Yo creo que la disponibilidad corporal y afectiva debería ser inherente al docente como lo es el juego al chico, creo que tiene que ver con una de las actitudes que debería tener el docente dentro de su trabajo. (E1, F. Campanella, 2022)

Es algo indisociable del rol docente en este nivel. Uno no puede enseñar sin poner el cuerpo. (E5, R. Villafaña, 2023)

Yo entiendo que no debería ni estar escrito, que es inherente a la tarea docente, no concibo que haya personas que no estén disponibles en cuanto a eso y lo veo, eso es lo peor, sobre todo en nivel inicial. (E6, J. Rojas., 2023)



Figura 12: Entrevista a Prof. Julia Rojas, abril de 2023

Yo creo que es algo que te surge, te nace, es parte de nuestra profesión, viene con nosotros, yo lo veo desde ese lugar. Está prescripto porque es como que no lo tenemos que olvidar (EGF, 2023).

Todas estas cuestiones hicieron necesario visibilizar la disponibilidad, poner de manifiesto el cuerpo en la educación, defender al docente que estaba desamparado, por eso se hace necesario conceptualizar, definirlo. Hablar de disponibilidad también es reconocer las prácticas culturales, los límites, la re-interpretación del otro. (E4, G. Martí., 2023).

Martí (2023) habla de encuentros y desencuentros en relación a las situaciones de conflicto en el que se observa un retraimiento de los docentes para evitar todo tipo de riesgos a nivel institucional y áulico. Por tal motivo, considera necesario incorporar en el Diseño Curricular orientaciones de enseñanza que evidencien la disponibilidad corporal y afectiva como uno de los formatos, que, junto al juego, no pueden estar ausentes en el nivel inicial. De esta manera, el marco general evita los sesgos personales al interpretarlo, siendo el docente el filtro con su propia matriz, su propia cultura, su propia capacidad de entendimiento, que permite configurar los sentidos que asume la disponibilidad corporal y afectiva en estos contextos.

Abramowski (2010) advierte estas cuestiones que se presentan en los discursos de los y las docentes y utiliza el término amor magisterial para indagar acerca del afecto que sienten por sus alumnos y de la manera en que se configura. La autora recorre cómo se fueron configurando las pasiones a lo largo de la historia para comprender aquellas concepciones que ubican las emociones al interior de los individuos. Por un lado, podemos entender las pasiones desde el planteo clásico del dualismo cartesiano que las relega a un segundo plano y es la razón quien ordena la vida humana y controla las emociones suprimiéndolas desde una mirada negativa hacia ellas, y por el otro, entendemos las pasiones confinadas a la esfera privada. En este sentido, mientras que algunas pasiones pueden ser domesticadas, encauzadas y civilizadas por la razón, otras deben mantenerse circunscriptas al ámbito privado para evitar que nos conduzcan a cometer errores. Ahmed (2015) cuestiona esta forma de entender los afectos “de adentro hacia afuera” como si estuvieran localizados al interior de las personas para convertirlos en procesos insertos en una amplia red de actores humanos y no humanos. Abramowski (2010) afirma que el amor pedagógico no es natural, ni espontáneo, ni instintivo sino que es histórico, cambiante, construido, aprendido, de ahí la necesidad de encontrarse prescripto, es decir, si el amor por los niños es natural, ¿por qué habría que prescribirlo?

Con respecto al currículum identificamos coincidencias entre las voces al decir que representa su guía para la tarea. Sin embargo, al hablar de las planificaciones, observamos que no suelen incorporar de manera escrita y explícita la disponibilidad corporal y afectiva en las situaciones de enseñanza, aunque

sí afirman que lo piensan. Esta disyuntiva entre lo inherente y lo prescripto puede tener que ver con su ausencia en las planificaciones “¿Por qué insistir con un deber ser allí dónde algo se daría de manera natural?” (Abramowski, 2010).

Es la base de mi trabajo, es un descubrir continuo cada vez que lo leo o cada vez que comento con algún colega. (E5, R. Villafañe, 2023)

Es una de las partes más importantes y que ordena el trabajo docente, no es lo único porque uno trae consigo un bagaje que tiene que ver con experiencias, personalidad y actitud, más allá de lo que esté prescripto en el diseño curricular. (E1, F. Campanella, 2022)

Digamos que el diseño curricular guía nuestro trabajo, con el último me costó, no hemos tenido muchas capacitaciones en relación a cómo implementarlo, entonces fue como mucho prueba y error y la verdad es que me costó bastante enganchar el ritmo en función de lo que uno también fue interpretando. (E3, P. Sammartino, 2023).

Siempre nos guiamos a través de una planificación anual, y en este caso a partir de hace unos años, empezamos a trabajar con planificaciones mensuales, o sea que el diseño está constantemente. Es como una guía que tenemos de contenidos y de lo que tenemos que ir trabajando diariamente con los alumnos y alumnas, así que es como un medio para el aprendizaje. (E2, A. Klein., 2022)

Creo que es algo que, si bien no está escrito en ninguna planificación, uno al pensar las propuestas imagina la situación de enseñanza. Desde el tono de voz en que dará la consigna o las voces que utilizará al leer o narrar un cuento, o en el momento de presentar un juego, uno pone su cuerpo como modelo, ya sea para explicarlo o mostrarlo. (E5, R. Villafañe, 2023).

Es algo que sale naturalmente, digamos, no es una cuestión que uno prevé, no planificas cómo vas a poner el cuerpo, muchas veces son cosas que van surgiendo en el día a día. (E3, P. Sammartino, 2023)

Al repasar estas conversaciones remitimos a las tensiones que surgen entre el carácter prescriptivo del currículum como documento público que enmarca aquello que debe enseñarse, con el carácter abierto como propuesta que se recrea en cada institución y en cada aula a partir de la resignificación que cada docente realiza en sus prácticas (Dussel, 2010; Terigi, 1999). Martí (2023) coincide al definir el diseño como letra muerta ubicando al docente en el lugar de intérprete del mismo.

7.2- De temores

En este apartado nos acercamos a reconocer cómo se expresa la disponibilidad corporal y afectiva en las prácticas y en los discursos, y cómo se entrecruzan con los temores de los docentes y las familias suscitados ante el contacto físico con los niños y niñas.

Nos pasó con el profe de la escuela de verano, que los agarraba, les hacía upa, los abrazaba, les daba besos. En realidad, no está mal pero con todo lo que viene pasando, hay que ver el nene, cómo lo explica en la casa, cómo lo toma. Está mal visto el profe varón, pero nosotras también les damos besos y no está mal. (EGF, 2023).

Es medio complicado más en este nivel, es difícil por todo lo que está pasando, a veces es complicado manejarlo por las presiones o por lo que genera el tema del contacto o del abrazo, entonces uno opta por generar la conexión de otra manera o con palabras, pero siempre tratando de evitar, buscando herramientas que no sean lo corporal. (E2, A. Klein, 2022).

A la vez, ante la pregunta acerca de cómo maneja el acercamiento de los niños hacia él responde:

Es difícil, la verdad porque por ahí no es que uno está despreciando el cariño, pero ni bien llegás, vienen a abrazarte y uno hace una parada como distanciando, pero bueno, lo manejas como salga en el momento. Les nace porque eso es natural de ellos, el que está con la cabeza es el adulto que está frenando por lo que puede llegar a pasar. (E2, A. Klein, 2022).

La imagen capturada muestra un momento de la clase en el que el profesor Agustín se sienta en el piso y los niños y niñas se acercan a él para abrazarlo. El título de esta presentación justamente oscila entre los temores y los placeres de trabajar en el Nivel Inicial. Nuevamente nos encontramos con placeres en la docencia que se constituyen a partir de discursos situados en un determinado tiempo y espacio, que nos llevan a afirmar que las prácticas afectivas se aprenden y entrenan, por tanto, no se encuentran localizadas al interior del individuo. Abramowski (2010) aclara que esta situación no implica negar la existencia real de afectos, sino que propone distintos estilos emocionales pedagógicos como las maneras de pensar la relación con los otros. Luego de escuchar el relato del Profesor Agustín en el que identificamos en su discurso ciertos temores originados a partir de la desconfianza de las familias en relación al contacto corporal entre docentes y niños, en la imagen no podemos negar el afecto real.



Figura 13: Prof. Agustín Klein - Clase de Educación Física - Sala de 3

Una situación similar observamos en la clase de Educación Física del Profesor Esteban Carbone en la que un niño lo toma por la espalda para abrazarlo y él responde sonriendo.



Figura 14: Prof. Esteban Carbone - Clase de Educación Física - Sala de 4

Con respecto a la Ley de Educación Sexual Integral suelen aparecer las familias en los discursos:

Cuesta conversarlo con las familias, quizás el significado de educación sexual integral a las familias les asusta el término, creo que es muy importante trabajarlo con ellos, explicarles qué es, qué abarca, la amplitud que tiene esta ley...Hace que los docentes nos sintamos más seguros

y también que haya una apertura mayor a la comunidad para que las familias también entiendan a qué se refiere y todo lo que abarca, que no tiene que ver con lo sexual que ellos consideran sino que es más abarcativo. (E1, F. Campanella, 2022).

Le dio un respaldo legal a un montón de cosas. También de los docentes en relación a lo que puede pasar con la familia o la comunidad, muchas veces pasa con esto de siempre caemos en el tema de la sexualidad, explicarla a los papás que hay un montón de situaciones que no tienen connotación de la sexualidad del adulto, entonces la ley creó un marco normativo para que podamos trabajar más libremente y encuadrándolo en lo que corresponde. (E3, P. Sammartino, 2023).

Que haya una ley que contemple la enseñanza de la ESI en las escuelas es, por un lado, un respaldo y, por otro lado, una obligación. Respaldo para poder explicar a las familias la importancia de enseñar ESI desde edades muy tempranas, sobre todo a las familias que se niegan a que sus hijos reciban este tipo de conocimientos, y obligación, porque a partir de la sanción de esta ley todos los niños y niñas tienen el derecho de aprender estos contenidos. También creo que hay temor por parte de muchos docentes a demostrar demasiado afecto a un niño o niña, ya que la familia puede malinterpretar o confundir. (E5, R. Villafañe, 2023).

No me veía muy convencido de trabajar con niños tan pequeños, más allá del tema de que por ahí el profe varón en el nivel inicial, cuesta un poco más. Es complicado por todo lo que está pasando por las presiones o por lo que genera el tema del contacto, del abrazo, entonces uno medio que opta por ahí generar la conexión de otra manera o con palabras, pero siempre tratando de evitar, buscando herramientas que no sean lo corporal para no llegar a tener ningún problema. La ley es importante, a los nenes les sirve, pero bueno, más allá de eso por ahí, el tema no es con los nenes, sino con la familia, con la comunidad. (E2, A. Klein, 2022).

Yo estoy totalmente de acuerdo que la ESI esté presente en el jardín, que se trate porque así da lugar a muchos temas que suceden en las familias desde siempre y no se ven. A mí me da mucha pena que han pasado muchos casos que son intrafamiliares y que nos hayan arruinado las vidas, pierden sus trabajos, todo lo social, quedan super afectados y no se investiga. (EGF, 2023).

También el nuevo diseño dice de acercar a las familias al jardín, de abrir sus puertas, de organizar talleres, incluso con el profesor de educación física que es varón que observen sus clases. También hablarlo desde la primera reunión de qué se trata. No sólo del profe, también tenemos un auxiliar que es hombre, que lo vean, al abrir las puertas del jardín y puedan entrar, lo ven. (EGF, 2023).

Siede (2017) pone de manifiesto que las relaciones entre familia y escuela se encuentran en constante movimiento de acuerdo a los cambios contextuales y que se ven contaminadas por las representaciones que cada una tiene de la otra. Así, aparecen los temores ante el contacto físico, por ejemplo, durante la higiene o las demostraciones de cariño, siendo más evidentes en los profesores hombres.

Como venimos enunciando, las prácticas afectivas en la educación son configuradas y reguladas a partir de discursos situados en tiempo y espacio y se encuentran moldeadas por mandatos y estereotipos de lo que significa ser un buen docente (Abramowski, 2010). Las influencias del feminismo han hecho que los afectos pasen de encontrarse confinados al mundo privado a tender a salir hacia la esfera pública visibilizando que las relaciones sociales se configuran por formas masculinas de pensamiento y acción como formas hegemónicas. Esta cuestión del pasaje desde lo privado a lo público problematiza el rol que cumplen los afectos, los cuerpos y las emociones en esas relaciones (Ahmed, 2015, Ramallo y Porta, 2022). Este devenir puede explicar cómo la educación se ha usado para sustentar desigualdades, normalizaciones y jerarquías sociales que aún persisten en las representaciones que tanto jardín como familia poseen entre sí y derivan en sentimientos de desconfianza o desacuerdos, en este caso en términos de aquellos que entendemos por sexualidad desde una perspectiva de género y derechos.

7.3- De placeres

A continuación, nos ocupamos de desentrañar qué significados asumen los términos de disponibilidad corporal y afectiva desde los testimonios de los docentes entrevistados y la observación de clases.

Guillermina Martí relata durante la entrevista que las actividades realizadas en torno al desarrollo curricular, los documentos y sus orientaciones buscaron recuperar los irrenunciables del nivel, el cuerpo negado luego de la primarización producto de la Ley Federal de Educación y una didáctica específica que había quedado abandonada. Ese cambio paradigmático y el sufrimiento social imprimen discursos contrarios a la idea vincular que tenía el jardín de infantes sumado a las denuncias y las rupturas del compromiso y confianza entre las familias y el jardín. La degradación social corre al niño al lugar de objeto y se pierde el sentido de la niñez cuidada. *“Todas estas cuestiones hicieron necesario visibilizar la disponibilidad, poner de manifiesto el cuerpo en la educación, defender al docente que estaba desamparado, por eso se hace necesario conceptualizar, definirlo. Hablar de disponibilidad también es reconocer las prácticas culturales, los límites, la re-interpretación del otro”* (E4, G. Martí, 2023). Aclara que el cuerpo no es solamente el abrazo o el beso, sino la actitud, las maneras de decir,

la credibilidad. Guillermina afirma que el docente no puede perder su cuerpo y olvidarse de sus propias angustias como sucede muchas veces, sino que es necesario poner en conciencia el aspecto humano de la educación y que la consideración del vínculo tiene que ver con ofrecer un espacio, acunar, cobijar.

Se fue perdiendo esta cuestión de la emocionalidad, de la emocionalidad negada, nosotros hablamos mucho de ESI, perspectiva de género, matriarcado, pero en el momento de tomar una decisión respecto a un otro hay muchas cosas de mí como sesgos, pongo esa barrera y no empatizo, tiene que ver con esa disponibilidad cuando vos escuchás desde otro lugar al otro, te permite aprender, crecer o sanar. Esa disponibilidad afectiva te permite ver al otro en su necesidad. (E4, G. Martí, 2023).

Yo tengo como naturalizado abrazarlos, tomarles la mano, darles un beso, si es que así lo quieren, tirarme al piso con ellos. Yo creo que más que nada es tomar conciencia del vínculo que establecés mediante lo corporal, donde tenés la barrera es otra historia distinta, es otra la llegada. (E6, J. Rojas, 2023)

Uno desde su disponibilidad invita, da contención, recibe no sólo a los niños y niñas, sino también a las familias o grupos domiciliarios. Uno desde la voz y/o mirada puede hacer que un niño se sienta en un ambiente seguro y confortable, o todo lo contrario. (E5, R. Villafañe, 2023).

Lo principal es la forma en que uno los recibe a diario, tomarse el tiempo de saludar a cada uno, de intercambiar algún pequeño diálogo en el ingreso. De contener si alguno lo necesita, de jugar a su misma altura, no es lo mismo sentarse en el suelo a estar parado. Respetar los espacios de intimidad de cada uno. Hay niños que necesitan el contacto o que el docente esté a su lado para realizar alguna actividad o acción, y otros sólo acompañarlos con la palabra y/o la mirada. (E5, R. Villafañe, 2023).

Tiene que ver con todo, desde la predisposición para jugar, a contener, desde el momento en que uno prevé situaciones de enseñanza y bueno, en lo cotidiano en sí, el acercarse, el ponerse a la altura, el estar. Considero la importancia de conocerlos, si bien no soy la docente de la sala, intento estar presente como par pedagógico, acompañarlos desde las propuestas, desde un mimo, contención, asistirlos desde mi rol lo más que pueda, una conociendo al nene sabe cuáles son sus necesidades o la mejor manera de intervenir ante distintas situaciones. (E1, F. Campanella, 2022).

Permitirse jugar, explorar y mirar las cosas desde la visión de un niño, sorprenderse. Esa disponibilidad tiene que ver con bailar, cantar, jugar, el estar, el escuchar, es muy amplio. (E1, F. Campanella, 2022).



Figura 15: Entrevista a Prof. Florencia Campanella, 19/12/2022)

Yo utilizo mucho la música, las canciones, los juegos en ronda, siempre trato de llevar algo que sorprenda, trabajo mucho con títeres, algún animalito, algún muñequito. (E2, A. Klein, 2022).

Creo que lo más importante es respetar los momentos de los chicos, respetar sus decisiones y buscar también las formas en las que ellos se expresan para poder incorporarlos. Algunas veces, una busca trabajar determinados contenidos que tienen que ver con las emociones, con el respeto al otro, con la solidaridad, el cuidado del cuerpo, y muchas veces son cosas que van surgiendo en el día a día. (E3, P. Sammartino, 2023).

Yo soy muy partidaria del trabajo grupal, del juego grupal, de las interrelaciones. Me parece que es fundamental los vínculos, la forma de socializar, la forma de compartir, de interactuar, para poder arrancar con el resto. (E3, P. Sammartino, 2023).

Son detalles mínimos, imprescindibles para ellos. Vos decís, ¿qué comiste? y sí, para ellos es importante.

Lo importante es escuchar lo que cuentan, no pasa solamente por el abrazo.

Yo considero la ronda de intercambio algo muy importante porque es ahí donde le das la oportunidad a ellos de compartir todas sus vivencias, de compartir lo diario, de su familia, te cuentan cosas que a veces emocionan.

Yo estoy trabajando el respeto por el otro, el escuchar, lo importante de escuchar lo que cuenta el otro, de prestar atención. Respetar si no quiere, si no tiene ganas. No todos tenemos ganas hoy de contar lo que nos pasa. (EGF, 2023).



Figura 16: Grupo focal: Prof. Sabrina Luna, Vanesa Godoy, Victoria Alem y Débora Lescano, 20/04/2023

Al analizar los relatos podemos identificar que el afecto no se dirige sólo a los alumnos, sino que se despliega en objetos, temas, saberes, espacios, relaciones, modos de actuar, de estar, de habitar y de la misma manera, este despliegue de afecto implica compromiso, cuidado y atención. (Rodríguez Gómez, 2018). Retomamos a Sarlé (2011) al definir la categoría de atmósfera lúdica como aquella que el docente crea para disponerse corporal, afectiva y lúdicamente y transitamos hacia un pasaje que excede los límites del afecto vinculado únicamente al abrazo o la caricia.

El jardín, desde sus puertas, sus pasillos y paredes, los espacios lúdicos creados por las y los docentes, también se disponen para recibir a los niños, niñas y sus familias. La entrada, en la que se antepone el ceibo que da nombre a la institución, invita con mensajes y colores a ingresar o a detener la mirada, las producciones realizadas por los niños se ponen en valor exponiéndose en las carteleras, obras de artistas marplatenses como Nicoletta dan vida a las paredes. Desde este lugar, es que consideramos el afecto desplegado no sólo hacia los niños sino a los objetos, espacios, modos de relacionarse implicando compromiso, cuidado y atención (Rodríguez Gómez, 2018).



Figuras 12 y 18: El Ceibo - Jardín de Infantes N° 925



Figuras 19 y 20: Ingreso al jardín - Obra de Nicoletta



Figuras 21, 22, 23, 24, 25 y 26: Frente del jardín - Producción de niños y niñas



Figuras 27 y 28: Carteleras en pasillos - producciones de niños, niñas y familias



Figuras 29, 30, 31 y 32: Espacios lúdicos de bienvenida

El siguiente registro da cuenta de aquello que llamamos anteriormente “gestos mínimos” (Skliar, 2019) donde cobra relevancia el contacto entre cuerpos, la cotidianeidad de los encuentros, la palabra, el tiempo, la conversación, un libro, un juego, una música, una pausa, un silencio, una acción, una postura corporal, el estar juntos, los modos en que recibimos y damos lugar a otras vidas, la posibilidad de estar en desacuerdo, el aprender a escuchar, aprender a mirar, dar paso a las voces que habitan lo escolar y lo social, una gestualidad mínima como un aspecto sutil de la relación pedagógica que puede modificar vínculos, generar aperturas, dar lugar a posibilidades de abordaje no previstas.

Me encontraba en la sala finalizando el momento del desayuno con los niños y niñas. Les propongo sentarnos en ronda y esperar a que el “Profe” Esteban llegue para dirigirnos al SUM a empezar la clase. Siempre les anticipo cómo se desarrollará el día. La niña V. llora cada vez que sabe que viene el profesor, aunque luego participa de sus clases activamente, a veces con mi compañía. Esteban abre la puerta de la sala, la niña V. se levanta de la ronda y lo mira. Él abre los brazos, se agacha y exclama su nombre para saludarla. La niña corre y se deja abrazar por el profesor y nos dirigimos todos al SUM. Durante la clase, la niña participa alegremente y colabora con lo que el profesor le solicita. Al finalizar, Esteban se despide de los niños hasta la próxima clase y la niña V. se acerca, lo abraza y le dice “te amo, profe”, él responde con otro abrazo y le dice “yo también, ¡y qué bueno verte sin llorar!” (O1, E. Carbone, 2023)

El abrir los brazos para el encuentro, agacharse a la altura de los niños, identificarlos por su nombre y reconocer sus acciones, nos habla de ese estar disponible que mencionamos y definimos en el capítulo 4. En relación a las clases de música, compartimos otra observación:

Me encuentro en la sala junto a los niños anticipando que vendrá Julia. La Profesora golpea la puerta y nos invita a la sala de música para iniciar la clase. Comienza a saludarlos mientras bailan y cantan la canción que ya conocen. Les propone iniciar con un juego que consiste en imitar los movimientos suyos a modo de espejo. Los niños y niñas bailan y se ríen. La Profesora Julia los felicita con un abrazo y les dice lo bien que lo han hecho. Luego los organiza en ronda y saca su guitarra para tocar un repertorio de canciones vinculadas al mar y a los peces. Un niño se tapa los oídos y ella le pregunta si está sonando y cantando muy fuerte. El niño hace un gesto afirmativo con la cabeza y ella baja el volumen. A continuación, les propone ser cazadores de sonidos y se esconde detrás de una mesa haciendo sonar diversos elementos mientras los niños y niñas adivinan de qué se trata. Al finalizar les dice que ese juego pueden hacerlo en casa con sus familias ya que los elementos son cotidianos (monedas, llaves, tijera, cepillo, bolsa, entre otros). Como cierre, apaga la luz, los invita a buscar un espacio para

relajarse y coloca la canción La burbujita de Ana Iniesta para hacerles burbujas (O2, J. Rojas, 2023).



Figura 33: Clase de Música. Profesora Julia Rojas

Una mirada atenta a los niños, detectar molestias, acercar propuestas lúdicas y de calidad, sentarse en el piso, generar lazos con las familias dando cuenta de la corresponsabilidad en el cuidado y la enseñanza (Siede, 2017) son indicadores, también, de las formas que asume la disponibilidad corporal y afectiva en este contexto.

Finalmente, al indagar a los y las entrevistadas acerca de los propios recuerdos de sus trayectorias escolares encontramos que en las respuestas existen huellas sensibles y recuerdos afectivos también antagónicos (Abramowski, 2010).

Guillermina Martí rescata su contexto familiar, se define como una persona combativa, luchadora, contestataria, estudiante compulsiva y privilegiada al pertenecer a una familia lectora, culta, sin dificultades económicas que la acompañó y le dio libertad para elegir *“digamos que ahí pude mamar esto del afán por educar”* (Martí, 2023). Por otro lado, define a la educación como un hilo rojo que la hizo sostenerse, como encuentros en los que prima la pasión. Resalta el encuentro con profesores que define como importantes e increíbles y que considera un germen que la lleva a revalorizar el ser docente. Asimismo, reconoce como una gran ventaja la multiplicidad de enfoques de profesores que ha tenido en sus carreras, directivos e inspectores del sistema que considera pilares en su crecimiento profesional. Ante la pregunta por los recuerdos de su propia trayectoria escolar, habla acerca del desamparo que sintió en la escuela, con una madre perteneciente al Ejército Revolucionario del Pueblo

que debió escapar y la ausencia de una mirada. *“Sólo me acuerdo de una maestra que venía en un auto chiquito y yo la esperaba con mucho cariño, me acuerdo de su amorosidad, de cómo me hablaba, después de lo que daba o no daba te juro que no me acuerdo nada”* (Martí, 2023).

Desde su rol actual, como formadora docente, trabaja sobre los sesgos y huellas de la infancia, *“Yo le hago a mis estudiantes la misma pregunta que vos me hiciste a mí y encuentran casi siempre cuestiones que tienen que ver con lo afectivo, y otras con lo negativo, y a veces uno va por la contraria”* (Martí, 2023).

No hay ninguna cuestión anecdótica, pero sí tengo muy buen recuerdo desde mis docentes de jardín y los primeros años de primaria, por ahí tiene que ver con la forma de vincularse, cuando ya sos más grande es más frío el trato. (E3, P. Sammartino, 2023).

El otro día, después de muchos años, me crucé con una maestra que tenía en tercer grado, la crucé en la calle, la miré y me acordé de ella, me trajo un montón de recuerdos lindos. Tengo un montón de recuerdos de mi escolaridad, me gustaba mucho la educación física. Tenía un profe Gustavo que medio que fue el que me guió, el que me dio el ejemplo para poder elegir esta carrera, lo tenía como un ídolo. No tuve ninguna experiencia que me haya marcado negativamente, siempre cosas lindas, me acuerdo de todas las maestras que tuve desde primero hasta séptimo en primaria y después en la secundaria también. La base es el haber vivido buenas experiencias con los docentes. (Entrevista N°2, Agustín K., diciembre del 2022).

Mi maestra de primer grado para mí fue super importante. Graciela, me acuerdo el nombre de todas, pero bueno me acuerdo que la amaba. Quizás con los docentes que no tuve tanta afinidad son aquellos que no estaban tan predispuestos corporalmente o afectivamente, quizás era un trámite ingresar al aula, dar lo que tenían que dar y nada, prepárense el examen para tal día, quizás uno tiene más llegada con aquellos que puede conversar o que sí están interesados en saber lo que siente el alumno, lo que piensa y demás, creo que son los que más me marcaron.

Es como más evidente ese contacto en el jardín porque al ser más chicos las necesidades son otras, es como que a medida que uno avanza en el ciclo escolar, esta relación se va enfriando. (E1, F. Campanella, 2022).

Siempre recuerdo esto del afecto, desde el acompañamiento, tal vez haya docentes que no eran tan buenos en lo que te estaban enseñando, pero tienen esa otra mirada, esa otra contemplación que está bueno, que es quién te apuntala. (E6, J. Rojas, 2023).

Kaplan (2018) parte de la idea de que las emociones están condicionadas por las situaciones sociales, y que se ponen en juego en la escuela desde nuestras propias construcciones y producciones sobre el afecto, y aquí, las modalidades que asumen los encuentros estructuran las subjetividades que conforman nuestras experiencias vividas. La importancia del papel de la escuela como soporte afectivo radica en pensarla como transformadora de humanidades que al sentirse cuidadas aprenderán a cuidar.

Los relatos que comparto acerca de mis recuerdos del jardín se entrelazan conformando un puente con mi actual trabajo como docente. Disponerme desde la escucha y la mirada atenta, desde una actitud lúdica, corporal y afectiva, desde el respeto a las niñas como sujetos de derechos tienen que ver con haberme sentido protegida. En este sentido, es que defendemos desde una perspectiva fenomenológica, el pasaje de un cuerpo objetivado a la unión de un cuerpo sensible y sintiente, visible y vidente a partir del cual percibimos el mundo, nos incorporamos a él, al tiempo que el mundo se incorpora en nuestro propio cuerpo. Carrasco Zavala y Lorca Gómez (2013) analizan la postura de Merleau-Ponty y se refieren al cuerpo como el encargado de integrar todas las experiencias sensoriales que se ponen en marcha al momento de conocer. Es decir, que los sentimientos que tenemos hacia los objetos no se deben a la naturaleza de los mismos, sino que dependen del modo en que me veo afectado por ellos. Estas afectaciones se sienten en el cuerpo y la manera en que nos impresionan depende de historias anteriores que forman parte de nuestras marcas subjetivas y que implican reconocer en la experiencia vivida nuestras emociones, sentimientos, creencias e ideologías habilitando un pasaje de la otredad a la nostredad (Crego, Ramallo y Yedaide, 2021).



Figuras 34 y 35: Mis placeres

Capítulo 8. Conclusiones

A partir de esta investigación nos propusimos interpretar los sentidos que construyen los y las docentes del nivel inicial del Jardín de Infantes Nº 925 respecto de la disponibilidad corporal y afectiva en sus prácticas de enseñanza. Los objetivos planteados conformaron nuestro faro en el desarrollo del trabajo pensados desde tres grandes dimensiones que definieron las etapas y los instrumentos a utilizar en el marco de una metodología de corte cualitativo, entendida por Denzin y Lincoln (2011) como una actividad situada y una posibilidad de visibilizar las experiencias en el entorno donde se realizan.

Desde la dimensión normativa nos planteamos identificar en documentos curriculares y legislaciones propias del Nivel Inicial aspectos vinculados a la incorporación de la disponibilidad corporal y afectiva como prescripciones que orientan la tarea de los docentes. Por otro lado, buscamos reconocer las maneras en las que se expresa en términos curriculares en el aula, dimensión a la que nos acercamos mediante la observación de clases, y finalmente, desde la trama vincular, analizamos el despliegue de la disponibilidad corporal y afectiva de los docentes desde sus propios testimonios y prácticas de enseñanza tanto en relación con los niños como con sus familias. El grupo focal favoreció la diversidad de miradas enriqueciendo los relatos obtenidos en las entrevistas. Asimismo, pretendimos entrelazar dichas dimensiones con las prescripciones, temores y placeres como aspectos que atraviesan nuestra profesión docente.

A los efectos de presentar las conclusiones del trabajo organizamos su escritura en tres partes que atienden a los aportes teóricos, metodológicos y contextuales al campo y al Nivel Inicial. Finalmente, y a partir de los hallazgos cristalizados, reflexionamos acerca del cumplimiento de los objetivos, los límites de la investigación y algunas líneas posibles que se desprenden para dar lugar a futuras indagaciones.

El surgimiento del Nivel Inicial estuvo orientado a lograr un doble objetivo tendiente a brindar asistencia a los niños en situación de abandono y a preservar las costumbres y valores sociales imperantes en las nuevas generaciones (Ponce, 2017). Sin embargo, Redondo y Thisted (1999), aseguran que la escuela no ha dejado de enseñar para asistir a niños y niñas pobres, sino que enseña cuando asiste. A partir del análisis documental de los marcos normativos para la Educación Inicial observamos la presencia de la disponibilidad corporal y afectiva con matices diferentes. Sin intención de efectuar un estudio comparativo, se describen los diseños curriculares de los años 2019 y 2022 en vigencia y la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) en los que se identifica en un primer momento, la prescripción de la disponibilidad corporal y afectiva como forma de enseñar en los docentes del nivel para entenderla más adelante como parte del marco político-pedagógico que propone la centralidad en la enseñanza desde una perspectiva que prioriza las políticas de cuidado. En el caso de la Ley de ESI

define al cuerpo atravesado por factores biológicos, psicológicos, económicos, políticos, sociales, afectivos y éticos, y construido con otras y otros en el marco de una cultura en un determinado momento histórico. A la vez, si bien la ley atraviesa ambos diseños curriculares, su aparición en el diseño del año 2019 se circunscribe al área de Formación Personal y Social, mientras que en el año 2022 se propone como una perspectiva transversal a todo el proyecto educativo. En base al análisis, surge como parte de comprender los significados que se le asignan a la disponibilidad corporal y afectiva en los documentos, la importancia del juego y de la disponibilidad lúdica de los docentes como una nueva manera de otorgar sentidos al concepto de disponibilidad. En este sentido el juego no sólo aparece como un derecho de las niñeces sino como contenido de enseñanza en sí en tanto objeto de la cultura, como recurso didáctico para la enseñanza de otras disciplinas y como una actitud de los docentes al generar lo que la autora Sarlé (2008) define como atmósfera o textura lúdica en relación a la organización del espacio físico, los materiales, colores y objetos que se disponen en la sala y que involucran los modos de vinculación, las negociaciones, la manera en que se problematizan los contenidos y se presentan a los niños. Por otro lado, estas diferencias que hallamos encuentran su correlato en las concepciones de infancias que se fueron sucediendo históricamente. Al sumar los testimonios de los participantes de la investigación, docentes y especialista, aparecen ciertas tensiones entre la necesidad de que la disponibilidad corporal y afectiva se encuentre prescripta en los diseños como una manera de garantizar su presencia en los jardines, por un lado, y por el otro, como un aspecto inherente a la profesión de los docentes, y en particular del nivel inicial, por lo que supone una obviedad su incorporación (Abramowski, 2010). De esta manera, observamos cómo confluyen aspectos prescriptos de manera oficial con aquellos acontecimientos que Jackson (1992) describe como cotidianos de la experiencia escolar y que conforman el currículum oculto presente implícitamente. En relación a lo contextual, durante los últimos años, la vinculación entre las escuelas y las familias se encuentra atravesada por expectativas, demandas cruzadas, acuerdos y desacuerdos, tensiones (Santillán y Cerletti, 2011). Los aportes de la investigación nos llevan a comprender el constante movimiento que las relaciones entre familias e instituciones enfrentan de acuerdo a los cambios contextuales y a las representaciones que cada esfera tiene de la otra invitando a pensar alternativas y a habilitar la escucha mutua y el diálogo (Siede, 2017). Los temores se vislumbran en las entrevistas al hablar del cuerpo y el afecto en los vínculos entre docentes y niños, a la vez que se observa un respaldo legal a partir de la implementación de la ESI en las escuelas.

El análisis de las entrevistas, las observaciones de clases y fotografías amplían la idea de disponibilidad corporal centrada en los aspectos comunicativos del cuerpo del adulto (Calmels, 2009; Tabak, 2020; DGCyE, 2018) para concebirla como una disposición interna de las personas a habilitar la oportunidad de los otros, aprender a escuchar lo que sucede en el mundo y estar presentes como una manera de

cuidar los vínculos (Duschatzky, 2017). Los relatos nos hablan más allá de los abrazos, se refieren a la responsabilidad de habilitar un espacio-tiempo-materialidad en el que la enseñanza, el cuidado y la crianza funcionen como el encuadre que permita ampliar las posibilidades de crear en una atmósfera de disponibilidad corporal, afectiva y lúdica (Pitluk, 2009).

Una cuestión importante que este trabajo advierte es el diálogo necesario entre posturas antagónicas con respecto a la manera de entender el cuerpo cuando nos abocamos al ámbito educativo. Es decir, por un lado, un cuerpo construido social y culturalmente que es considerado un objeto atravesado por relaciones de poder que determinan las posiciones jerárquicas dentro del campo y que, a la vez es posible de ser disciplinado a través de diversos mecanismos (Le Breton, 2002; Foucault, 2002; Bourdieu, 2007), y por el otro, el cuerpo desde la perspectiva fenomenológica que prefiere hablar de una polifonía de sentidos que se hace presente en todo encuentro con el mundo y en el que el cuerpo se encarga de integrar todas las experiencias sensoriales que se ponen en marcha al momento de conocer (Merleau-Ponty, 1975). Lo que pretendemos con esto es dar cuenta de que en nuestras historias e incluso, en nuestras trayectorias escolares, hemos atravesado por instancias en las que el cuerpo es cosificado, es decir, en las que tenemos un cuerpo posible de controlar, pero al mismo tiempo, en las que somos un cuerpo que siente, vive, desea, se incorpora al mundo, a la vez que el mundo se incorpora a él.

Desde el punto de vista metodológico, el enfoque narrativo hermenéutico en un diálogo articulado entre las pedagogías críticas, descoloniales y los aportes del giro afectivo se complementó con la expansión de lo (auto)biográfico. En este sentido, buscamos resaltar las miradas de los otros y la propia como otra forma de conocer y comprender la realidad social históricamente situada que nos permitió posicionarnos desde la nostredad (Vasilachis de Gialdino, 2018, Ripamonti, 2017, Lander, 2001, Crego, Ramallo y Yedaide, 2021). Mis propias vivencias y recuerdos conformaron el paisaje de la investigación formando parte en primera persona aportando desde lo metodológico modos alternativos de ser, conocer, pensar y sentir el mundo y que las pedagogías queer pretenden visibilizar como voces autorizadas desafiando el orden disciplinario y el intelectualismo (Porta, Aguirre, Ramallo, 2018).

Retomando los objetivos iniciales diremos que no es posible generalizar los hallazgos, sino que los mismos nos permiten acercarnos a conocer y a interpretar los sentidos que construyen los docentes con respecto a la disponibilidad corporal y afectiva y cómo la manifiestan en sus prácticas de enseñanza, en este caso, en el contexto del Jardín de Infantes N° 925 de Mar del Plata. Una de las cuestiones que se derivan luego del trabajo de campo realizado y que es posible profundizar en otros estudios es la presencia y las percepciones de los profesores de educación física varones en el Nivel Inicial y las representaciones que se tienen de ellos en un espacio considerado históricamente exclusivo de las mujeres.

Como adelantamos, este estudio está contextualizado en el Jardín de Infantes Nº 925 situado en el barrio Bernardino Rivadavia, comúnmente llamado Centenario, en primera instancia porque es la institución en la que me desempeño. Nos interesa continuar indagando acerca de cómo se percibe la desigualdad social y la pobreza al momento de configurar sentidos con respecto a nuestra corporeidad y afectividad. Nos referimos, en términos de Crego, Ramallo y Yedaide (2021) al dolor social como una manera de pensar la desigualdad en las prácticas en un doble juego de permitirnos afectar y ser afectados, lo que implica reconocer en la experiencia vivida nuestras emociones, sentimientos, creencias e ideologías habilitando un pasaje de la otredad a la nostredad. En estos tiempos, la potencia de la investigación narrativa nos permite componer relatos que nos informan sobre lo que nos pasa para recrear las experiencias educativas en las que solemos pensar que la carencia económica se asocia a la inequidad en la distribución de capitales culturales (Yedaide y González, 2021).

8.1- Metanarrativa del proceso

Hacia el cierre de esta presentación puedo asegurar que la tesis se gestó mucho antes de su puesta en marcha. Mi historia, las marcas subjetivas que el jardín y la escuela me dejaron, sus espacios, sus árboles de jacarandá, sus juegos en ronda, docentes que me cuidaron y enseñaron con gestos mínimos fueron definitorios al elegir la docencia y resultaron ser los cimientos de mis inquietudes y de mi necesidad de contribuir al campo del Nivel Inicial como cientista de la educación.

Estos cimientos, sin duda, se enriquecieron con el aporte de cada materia de la carrera de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, de sus profesores, de mis compañeros y compañeras, de mi trabajo como docente.

Parafraseando a Calvino cuando describe a una de las ciudades en su libro *Las ciudades invisibles*, puedo decir que la distancia entre dos puntos no es una línea, sino un zig zag. También lo fue en este caso. Durante el recorrido, la irrupción de la pandemia por Covid 19 me movió de mi zona de confort y lo incierto se adueñó por un tiempo de mis sentires. Aquí fue fundamental sentirme acompañada por mis pares, pero también por profesores, que al igual que las experiencias narradas del jardín, me cuidaron y enseñaron construyendo colectivamente esta nueva modalidad de cursada. Desde el armado de una pieza performática en la materia Problemática Educativa en el año de reapertura de la carrera en el 2019 hasta hoy, todas las experiencias vividas delinearon mi tema de interés y mi pregunta que terminó de definirse en la última materia de la licenciatura, el Seminario de Investigación. Totalmente agradecida a la Universidad Nacional de Mar del Plata, a la Facultad de Humanidades y al Departamento de Ciencias de la Educación por recibirme, sostenerme y darme la oportunidad de llegar a esta primera parada de un viaje que continúa con nuevos desafíos.

El proceso de este trabajo implicó tiempo de organización y selección de bibliografía, lecturas que a veces no resultaron económicas y otras que fueron reveladoras, coordinación de entrevistas, días

dedicados a las desgrabaciones, momentos de creación al coreografiar autores y relatos, contactar con artistas locales como Lucila Manchado y Julián Roura para el diseño de imágenes que hablen junto a mi escrito y que tan generosamente aceptaron, por sólo nombrar algunos hitos.

Estar disponible corporal, lúdica y afectivamente no es entonces propio del Nivel Inicial, es mi deseo que sea contagioso y pandémico hacia todos los niveles educativos para avanzar hacia una pedagogía más humanizadora.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Abramowski, A. (2018). La afectividad docente: narrativa sentimental, trabajo emocional y atmósferas afectivas en la labor de los maestros en Argentina (1920-1940). *Revista Brasileira de História de Educac~ao*.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México: Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2014). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Alzate Piedrahita, M. V. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Colombia: Papiro.
- Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península.
- Arfuch, L. (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.
- Arfuch, L. (2016). El giro afectivo. Emociones, subjetividad y política. *deSignis. Federación Latinoamericana de Semiótica*, 245-254.
- Barrera Sánchez, O. (2011). El cuerpo en Marx, Bourdieu y Foucault. *Iberóforum*. México: Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bustelo, E. S. (2007). *El recreo de la infancia: Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Calmels, D. (2009). *Infancias del cuerpo*. Buenos Aires: Ediciones Puerto Creativo.
- Carli, S. (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.
- Carrasco Zavala y Lorca Gómez (2013). *Cuerpo y educación. Una perspectiva a partir de Merleau-Ponty. Paulo Freire*. *Revista de Pedagogía Crítica*.
- Citro, S. (2006). *Variaciones sobre el cuerpo. Nietzsche, Merleau-Ponty y los cuerpos de la etnografía*. Publicado en: Matoso, Elina (comp.) *In-certidumbres del cuerpo. Corporeidad, arte y sociedad*. Buenos Aires: Letra Viva, Facultad de Filosofía y letras, UBA.
- Crego, M.V., Ramallo, F. y Yedaide, M.M (2021). Entre el dato y la experiencia: Reflexiones sobre el placer y el dolor en la docencia desde una (auto)etnografía en educación, 237-249.
- Crego, M.V.; Ramallo, F. y Porta, L. (2023). Investigar la docencia: desplazamientos eróticos en el estudio de los profesores memorables. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Dossier*, 119-133.
- de Alba, A. (1991): *Currículum: crisis, mitos y perspectivas*. Cap. 3. *Perspectivas*. México, UNAM.

- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I.* Barcelona: Gedisa.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV.* Barcelona: Gedisa.
- DGCyE, (2019). Diseño Curricular para la Educación Inicial: Segundo Ciclo. La Plata, Provincia de Buenos Aires.
- DGCyE, (2022). Diseño Curricular para la Educación Inicial. La Plata, Provincia de Buenos Aires.
- DGCyE, (2019). Documento 4/2019. Las formas de enseñar en el Jardín de Infantes. Segundo Documento de Acompañamiento para la implementación del Diseño Curricular. Resolución 5024/18.
- Duschatzky, L. (2017). *De la elección a la decisión de ser docente. Conferencia en las Jornadas de Formación Docente "Entre trayectorias".* Mar del Plata: ISFD N° 19.
- Dussel, I. (2020). Narrativas de infancia: Pasado, presente y futuro. Clase 1. Diploma Superior en Culturas y narrativas para la infancia y la juventud. FLACSO virtual.
- Dusell, I. y Southwell, M. (2010). El currículum. Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.
- Flores, G., Porta, L. y Martín Sánchez, M. (2014). Hermenéutica y narratividad en el discurso cualitativo de la Educación, en *Revista Entramados. Educación y Sociedad*, de la Facultad de Humanidades de la UNMDP, Argentina, 69-81.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Giovine, R. y Martignoni, L. (2010). Políticas educativas e instituciones escolares en Argentina. Buenos Aires: Editorial UNICEN.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). La formación de los maestros en una esfera contra-pública: notas hacia una redefinición. En: McLaren (1998). *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo.* Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. Cap. 8. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa.* Vol. II. Barcelona: Gedisa.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). La escuela siempre enseña. Nuevas y viejas concepciones sobre el currículum. En: *El abc de la tarea docente: enseñanza y currículum.* Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Harf, R. (1997) Nivel Inicial. Aportes para una Didáctica. Buenos Aires: El Ateneo.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas.* Madrid: Ediciones Morata.
- Kaplan, C. (2018). Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Kincheloe, J. y McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II, 241-315.
- Lander, E. (2001). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 2da edición. Buenos Aires, Ciccus Ediciones.
- Le Breton, D. (2002). *Sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Malajovich, A. (2012). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Meo, A. y Navarro, A. (2009). *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social*. Buenos Aires: Omicron System.
- Ministerio de Educación (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Presidencia de la Nación, Consejo Federal de la Nación.
- Morgade, G. (2021). ESI y formación docente: Mariposas Mirabal. Experiencias en foco. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Ortega Olivares, M. (2009). Metodología de la sociología visual y su correlato etnológico. México: Argumentos. UAM-X.
- Pennac, D. (2008). *Mal de Escuela*. Barcelona: Literatura Random House.
- Ponce, R. (2017). La educación inicial argentina: desde una mirada socio-histórica. Voces en el Fénix. Disponible en: <https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/la-educacion-inicial-argentina-desde-una-mirada-sociohistorica/>.
- Ponce, R. (2012). Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia. En Malajovich, A. *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial, una mirada latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Porta, L. (2021). La expansión biográfica / Luis Porta. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Porta, L. y Flores, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. Revista del IIC, 35-46.
- Porta, L. y Ramallo, F. (2018). Una narrativa de las emociones para un momento de emergencia: genealogías posibles en pedagogía. En C. Kaplan, *Emociones, sentimientos y afectos: las marcas subjetivas de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Porta, L. y Ramallo, F. (2022). Los afectos en la investigación: devenires performáticos en la educación. Praxis Educativa. Universidad nacional de La Pampa, 1-14.

- Porta, I., Ramallo, F., Aguirre, J. (2023). Gen-eros-idades de las entre-vistas. Íntima narrativa de la investigación en comunidad. Brasil: Periódico Horizontes.
- Porta, L., Aguirre, J. y Ramallo, F. (2018). La expansión (auto)biográfica: Territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa. *Revista interterritorios*. V.4.
- Porta, L. y Yedaide, M. M. (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador, 177-192.
- Ramallo, F. y Porta, L. (2020). (In)visibilidades afectivas: metodologías artísticas en la investigación narrativa. *Revista Teias*.
- Redondo, P. y Thisted, S. (1999). La escuela "en los márgenes". Realidades y futuros. En: Puiggrós, A. *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Rosario: HomoSapiens.
- Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas: notas epistémico-metodológicas. En Alvarado, M. y De Oto, A. (eds.). *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*. CABA: FLACSO, pp.83.
- Rodríguez Gómez, H. (2018). Afectos y (d)efectos en educación. En: Kaplan, C. *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Santillán, L. y Cerletti, L. (2011). Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín de Antropología y Educación*, 7-16.
- Santillán, L y equipo de la Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Inicial (2022). La enseñanza y el cuidado de la primera infancia. Dirección Provincial de Educación Inicial. Dirección de Formación Docente Permanente. DGCyE. Provincia de Buenos Aires.
- Santos Guerra, M. (2020). *Educar el corazón. Los sentimientos en la escuela*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Sarlé, P. (2008). Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- Sarlé, P. (2011). El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico. *Revista infancias imágenes*, 83-91.
- Serres, M. (2021). *Variaciones sobre el cuerpo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Siciliano, S. y Sorfo, N. (2021). Los cambios que cambian. El diseño curricular en la voz del aula. Buenos Aires: Paidós.
- Siede, I. (2015). El Nivel Inicial y las familias, entrevista a Isabelino Siede. *Educación Portal*.
- Siede, I. (2017). *Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja*. Buenos Aires: Paidós.
- Skliar, C. (2019). Pedagogías de las diferencias. Buenos Aires: Noveduc.
- Tabak, G. (2020). La disponibilidad corporal del docente de jardín maternal. *Grupo de Estudios sobre el Cuerpo. UNLP. CONICET*.
- Tello, C. (2015). *Los objetos de estudios de la política educativa*. Buenos Aires: EPUB.

- Terigi (1999). Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio. Buenos Aires: Santillana.
- Valles, M. (1997). La investigación documental: técnicas de lectura y documentación. Cap. 4 En: *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis Sociológica.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2018). Propuesta epistemológica, respuesta metodológica y desafíos analíticos. En Reyes Suárez, A., Piovani, J. I. y Potaschner, E. (Coords.) *La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Teseo, 27-59.
- Violante, R. y Soto, C. (2010). *Didáctica de la Educación Inicial. Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Yedaide, M.M y González, P.A. (2021). Mientras actuamos historias: una mirada de/a/desde la universidad en el devenir de la COVID-A. *Praxis Educativa*, 41-58.
- Yedaide, M. y Porta, L. Narrativa, mundo sensible y educación docente. estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas. Vol. 19. Revista en línea del Grupo de Investigación de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas/ INCIHUSA-CONICET/Mendoza/Dossier (1-3).

Anexos

Figuras

Portada: Obra para mi tesis. Julián Roura, 2023.

Julián Roura es un artista marplatense que resignifica en sus obras el arte de los pueblos originarios. Se dedica, entre otras cosas, al arte mural participando de proyectos solidarios y comunitarios. Podemos encontrar muchas de sus obras distribuidas por la ciudad, dentro del país y fuera. Realizó murales en el barrio Centenario buscando a través de una propuesta artística, desestigmatizar a los barrios de la periferia. Fuentes: Sitio Oficial Julián Roura

Figura 1: Recuperar memorias ancestrales. Lucila Manchado, 2023.

Lucila Manchado es una artista marplatense que se dedica a la pintura, a la intervención de objetos y a explorar nuevas técnicas para crear y expresar sus ideas, arte textil, cerámica, fabricación de sellos artesanales, poesías visuales. Fuentes: Sitio Oficial Lucila Manchado

Figura 2: Foto grupal, sala de 3. Jardín de Infantes Logos en CABA (hoy convertido en una torre de edificio). Mi maestra María Eugenia Rey, mis compañeros y yo. Año 1984.

Figura 3: Urdimbre. Gustavo Madueño. Pintor y escultor autodidacta, nacido en Buenos Aires.

Figura 4: Juanito Laguna remontando su barrilete. Antonio Berni, 1973. Pintor, grabador y muralista argentino.

Figura 5: Lic. y Prof. Guillermina Martí, especialista en Nivel Inicial. Se ha desempeñado como docente, directora e inspectora del Nivel y participó de la elaboración del Diseño Curricular 2019 desde la Dirección de Educación Inicial.

Figura 6: Pensar en nada. Claudio Gallina. Artista plástico argentino que expresa en sus obras el mundo de la escuela y los alumnos.

Figura 7: Ternura. Oswaldo Guayasamín, 1989. Pintor, dibujante, escultor, grafista y muralista ecuatoriano.

Figura 8: Collage creado a partir de las producciones de los niños y niñas de segunda sección del turno mañana del Jardín de Infantes N°925. Editado por Marcia Gainza, amiga y Profesora de Educación Inicial.

Figura 9: Patchwork. Anónimo.

Figura 10: *Collage: Perderse y encontrarse. Vacío y plenitud. El caos y el orden.* Intervención de obra para mi tesis. Lucila Manchado, 2023.

Figura 11: Entrevista a Prof. Paula Sammartino, 30/01/2023.

Figura 12: Entrevista a Prof. Julia Rojas, 11/04/2023.

Figura 13: Clase de Educación Física, primera sección. Profesor Agustín Klein, 2022.

Figura 14: Clase de Educación Física, segunda sección. Profesor Esteban Carbone, 2023.

Figura 15: Entrevista a Prof. Florencia Campanella, 19/12/2022.

Figura 16: Entrevista Grupo focal a Prof. Sabrina Luna, Vanesa Godoy, Victoria Alem y Débora Lescano, docentes del turno tarde.

Figuras 17 y 18: frente del Jardín de Infantes N° 925 El Ceibo.

Figuras 19 y 20: ingreso al Jardín de Infantes N° 925. Obras de arte por Nicoletta, artista marplatense.

Figuras 21, 22, 23, 24, 25 y 26: producciones de niños y niñas de distintas secciones del Jardín de Infantes N° 925.

Figuras 27 y 28: producciones de niños, niñas y familias. Carteleras en el pasillo del Jardín.

Figuras 29, 30, 31 y 32: espacios lúdicos de bienvenida, segunda sección del turno mañana del Jardín de Infantes N° 925.

Figura 33: Clase de Música, segunda sección. Profesora María Julia Rojas, 2023.

Figuras 34: Mis placeres. Propuesta de juego compartida con los niños y niñas de primera sección en la que me desempeñé en el año 2022.

Figura 35: Mis placeres. Propuestas de música compartidas con los niños y niñas de segunda sección en la que me desempeño actualmente como docente, 2023.

Codificación de entrevistas

C1, G. Martí, 2023: Conversación N°1 a Prof. y Lic. Guillermina Martí, especialista en el Nivel Inicial, 2023.

E1, F. Campanella, 2022: Entrevista N°1 a Prof. María Florencia Campanella, preceptora de turno mañana, diciembre de 2023.

E2, A. Klein., 2022: Entrevista N°2 a Prof. Agustín Klein, docente de Educación Física, diciembre de 2022.

E3, P. Sammartino, 2023: Entrevista N°3 a Prof. Paula Sammartino, docente de tercera sección turno mañana, enero de 2023.

E4, G. Martí, 2023: Entrevista N°4 a Lic. y Prof. Guillermina Martí, especialista en el Nivel Inicial, 2023.

E5, R. Villafañe, 2023: Entrevista N°5 a Prof. Romina Villafañe, docente primera sección turno mañana, marzo de 2023.

E6, J. Rojas., 2023: Entrevista N°6 a Prof. María Julia Rojas, docente de Música, abril de 2023.

EGF, 2023: Entrevista Grupo focal a Profesoras Débora Lescano, Sabrina Luna, Victoria Alem y Vanesa Godoy, abril de 2023.

Codificación de observaciones

O1, E. Carbone, 2023: Observación N°1, clase de Educación Física, Profesor Esteban Carbone, 12/04/2023.

O2, J. Rojas, 2023: Observación N°2, clase de Música, Profesora Julia Rojas, 10/04/2023.

Guión de entrevistas

Docentes

Núcleo inaugural: formación y recorrido profesional

- 1) Me gustaría que iniciemos esta conversación conversando de cómo llegaste a elegir la docencia en este nivel, de cómo fue tu recorrido formativo y profesional.
- 2) ¿Qué implica para vos trabajar en este jardín en particular?

Primer núcleo: dimensión normativa

- 3) ¿Qué significaciones asume el Diseño Curricular en tu trabajo?

- 4) ¿Cómo viviste los cambios de diseños curriculares? Si fuiste consultado/a ante la actualización de diseños, ¿cómo definís tu participación?
- 5) En cuanto al Diseño Curricular actual ¿qué entendés por disponibilidad corporal y afectiva del docente como forma de enseñar?
- 6) ¿Qué importancia tuvo la incorporación de la Ley de Educación Sexual Integral del año 2006?
- 7) ¿Cómo describirías su aceptación o resistencia por parte de los docentes?
- 8) El Nivel Inicial se encuentra actualmente en un período de desarrollo de una nueva actualización del Diseño Curricular con consultas distritales acerca de distintos aspectos. ¿de qué manera crees que debería considerarse la corporeidad y la afectividad en el nivel inicial a nivel curricular?

Segundo núcleo: dimensión institucional y áulica – dimensión vincular

- 9) ¿Cómo articulás la prescripción de la disponibilidad corporal y afectiva como forma de enseñar de los docentes con el trabajo en la sala? ¿De qué maneras incorporás la corporeidad y la afectividad a tu trabajo diario en relación a los niños y niñas?
- 10) ¿De qué maneras se refleja en tus planificaciones?
- 11) ¿Qué acciones concretas considerás que forman parte de la construcción de tu disponibilidad corporal y afectiva?
- 12) ¿Cómo percibís las respuestas de los niños y niñas con respecto a ello?
- 13) ¿Cómo se ve afectada tu corporeidad y afectividad en relación a las exigencias y demandas de las familias?

Núcleo final: experiencias personales, recuerdos, vivencias, emociones.

- 14) ¿Cómo fue tu propia trayectoria escolar? ¿Qué recuerdos tenés de tus docentes en relación a lo afectivo?
- 15) ¿Cómo crees que incide en tu práctica profesional actual?
- 16) ¿Qué desafíos en relación a la corporeidad y a lo afectivo considerás que presenta hoy el nivel inicial?

Entrevista Grupo focal

Primer núcleo: dimensión curricular y normativa

- 1) ¿Cómo definen la disponibilidad corporal y afectiva que se prescribe como forma de enseñar específica en el nivel inicial?
- 2) ¿Qué consideraciones se incorporaron con la Ley de Educación Sexual Integral y cómo creen que se relaciona con el cuerpo y los afectos?

Segundo núcleo: dimensión vincular

- 3) ¿Cómo inciden las familias en la construcción de sus corporeidades?
- 4) ¿Qué gestos cotidianos consideran que forman parte de lo afectivo como docentes

Conformidad de las y los participantes



Mar del Plata, de Abril de 2023

Por la presente manifiesto mi conformidad para que la transcripción adjunta- que he revisado y adecuado según mi parecer- se utilice como parte del trabajo de campo de la tesis "La disponibilidad corporal y afectiva en el Nivel Inicial: entre temores, prescripciones y placeres. Un estudio Interpretativo de los sentidos que construyen los docentes en el Jardín de Infantes N° 925 de Mar del Plata".

Esta tesis se realiza en el marco de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, a cargo de Cecilia Benito bajo la dirección del Dr. Jonathan Aguirre.

Asimismo, autorizo a la autora a utilizar mi nombre en el proceso de análisis e interpretación de los datos.

NOMBRE Y APELLIDO: ALEH, Victoria Belen

FIRMA:



Mar del Plata, 20 de Diciembre de 2022

Por la presente manifiesto mi conformidad para que la transcripción adjunta- que he revisado y adecuado según mi parecer- se utilice como parte del trabajo de campo de la tesis "La disponibilidad corporal y afectiva en el Nivel Inicial: entre temores, prescripciones y placeres. Un estudio Interpretativo de los sentidos que construyen los docentes en el Jardín de Infantes N° 925 de Mar del Plata".

Esta tesis se realiza en el marco de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, a cargo de Cecilia Benito bajo la dirección del Dr. Jonathan Aguirre.

Asimismo, autorizo a la autora a utilizar mi nombre en el proceso de análisis e interpretación de los datos.

NOMBRE Y APELLIDO: RA. FLORENCIA CAMPANELLA

FIRMA: 

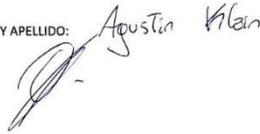
Mar del Plata, 22 de Diciembre de 2022

Por la presente manifiesto mi conformidad para que la transcripción adjunta- que he revisado y adecuado según mi parecer- se utilice como parte del trabajo de campo de la tesis "La disponibilidad corporal y afectiva en el Nivel Inicial: entre temores, prescripciones y placeres. Un estudio Interpretativo de los sentidos que construyen los docentes en el Jardín de Infantes N° 925 de Mar del Plata".

Esta tesis se realiza en el marco de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, a cargo de Cecilia Benito bajo la dirección del Dr. Jonathan Aguirre.

Asimismo, autorizo a la autora a utilizar mi nombre en el proceso de análisis e interpretación de los datos.

NOMBRE Y APELLIDO:
FIRMA:

Agustín Klein


Mar del Plata, 30 de Enero de 2023

Por la presente manifiesto mi conformidad para que la transcripción adjunta- que he revisado y adecuado según mi parecer- se utilice como parte del trabajo de campo de la tesis "La discapacidad corporal y afectiva en el Nivel Inicial: entre temores, prescripciones y placeres. Un estudio Interpretativo de los sentidos que construyen los docentes en el Jardín de Infantes N° 925 de Mar del Plata".

Esta tesis se realiza en el marco de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, a cargo de Cecilia Benito bajo la dirección del Dr. Jonathan Aguirre.

Asimismo, autorizo a la autora a utilizar mi nombre en el proceso de análisis e interpretación de los datos.

NOMBRE Y APELLIDO: *SAMMARGINO PAH*
FIRMA: 

Mar del Plata, de Febrero de 2023

Por la presente manifiesto mi conformidad para que la transcripción adjunta- que he revisado y adecuado según mi parecer- se utilice como parte del trabajo de campo de la tesis "La disponibilidad corporal y afectiva en el Nivel Inicial: entre temores, prescripciones y placeres. Un estudio interpretativo de los sentidos que construyen los docentes en el Jardín de Infantes N° 925 de Mar del Plata".

Esta tesis se realiza en el marco de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, a cargo de Cecilia Benito bajo la dirección del Dr. Jonathan Aguirre.

Asimismo, autorizo a la autora a utilizar mi nombre en el proceso de análisis e interpretación de los datos.

NOMBRE Y APELLIDO:

Guillermo Mazb

FIRMA:



Mar del Plata, de ~~Marzo~~ de 2023

Por la presente manifiesto mi conformidad para que la transcripción adjunta- que he revisado y adecuado según mi parecer- se utilice como parte del trabajo de campo de la tesis "La disponibilidad corporal y afectiva en el Nivel Inicial: entre temores, prescripciones y placeres. Un estudio Interpretativo de los sentidos que construyen los docentes en el Jardín de Infantes N° 925 de Mar del Plata".

Esta tesis se realiza en el marco de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, a cargo de Cecilia Benito bajo la dirección del Dr. Jonathan Aguirre.

Asimismo, autorizo a la autora a utilizar mi nombre en el proceso de análisis e interpretación de los datos.

NOMBRE Y APELLIDO: Paula Romina Villafañe Albaham

FIRMA:



SOBRE ENMIENDA DICE MARZO

Mar del Plata, de Abril de 2023

Por la presente manifiesto mi conformidad para que la transcripción adjunta- que he revisado y adecuado según mi parecer- se utilice como parte del trabajo de campo de la tesis "La disponibilidad corporal y afectiva en el Nivel Inicial: entre temores, prescripciones y placeres. Un estudio interpretativo de los sentidos que construyen los docentes en el Jardín de Infantes N° 925 de Mar del Plata".

Esta tesis se realiza en el marco de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, a cargo de Cecilia Benito bajo la dirección del Dr. Jonathan Aguirre.

Asimismo, autorizo a la autora a utilizar mi nombre en el proceso de análisis e interpretación de los datos.

NOMBRE Y APELLIDO: *Vanesa Yoonila Godoy*

FIRMA: 



Mar del Plata, de Abril de 2023

Por la presente manifiesto mi conformidad para que la transcripción adjunta- que he revisado y adecuado según mi parecer- se utilice como parte del trabajo de campo de la tesis "La disponibilidad corporal y afectiva en el Nivel Inicial: entre temores, prescripciones y placeres. Un estudio Interpretativo de los sentidos que construyen los docentes en el Jardín de Infantes N° 925 de Mar del Plata".

Esta tesis se realiza en el marco de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, a cargo de Cecilia Benito bajo la dirección del Dr. Jonathan Aguirre.

Asimismo, autorizo a la autora a utilizar mi nombre en el proceso de análisis e interpretación de los datos.

NOMBRE Y APELLIDO: SABRINA LUNA

FIRMA: 



Mar del Plata, de Abril de 2023

Por la presente manifiesto mi conformidad para que la transcripción adjunta- que he revisado y adecuado según mi parecer- se utilice como parte del trabajo de campo de la tesis "La disponibilidad corporal y afectiva en el Nivel Inicial: entre temores, prescripciones y placeres. Un estudio interpretativo de los sentidos que construyen los docentes en el Jardín de Infantes N° 925 de Mar del Plata".

Esta tesis se realiza en el marco de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, a cargo de Cecilia Benito bajo la dirección del Dr. Jonathan Aguirre.

Asimismo, autorizo a la autora a utilizar mi nombre en el proceso de análisis e interpretación de los datos.

NOMBRE Y APELLIDO: LESCAVO DEBORA.

FIRMA: 

Mar del Plata, de Abril de 2023

Por la presente manifiesto mi conformidad para que la transcripción adjunta- que he revisado y adecuado según mi parecer- se utilice como parte del trabajo de campo de la tesis "La disponibilidad corporal y afectiva en el Nivel Inicial: entre temores, prescripciones y placeres. Un estudio interpretativo de los sentidos que construyen los docentes en el Jardín de Infantes N° 925 de Mar del Plata".

Esta tesis se realiza en el marco de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, a cargo de Cecilia Benito bajo la dirección del Dr. Jonathan Aguirre.

Asimismo, autorizo a la autora a utilizar mi nombre en el proceso de análisis e interpretación de los datos.

NOMBRE Y APELLIDO: MARIA JULIA ROJAS

FIRMA: 