

Conferencia de Ruth Harf¹

Pilar, 25 de septiembre de 2009

“La tarea docente en el Nivel Inicial”

A lo largo de esta conferencia se irán revisando, repensando y reflexionando algunos de los aspectos que definen la profesionalidad docente, para ello comenzaremos abordando algunas cuestiones que hacen a la configuración del rol y la tarea, buscando respuestas a algunas preguntas. Una aclaración inicial, es que me gustaría compartir con ustedes algunas experiencias - de hace mucho tiempo-, especialmente porque revisar la historia nos permite observar no solamente lo que tenemos que lograr sino cuánto hemos ido logrando. Comenzaré mi exposición planteándoles algunas preguntas:

- *¿cuáles son las representaciones que se tienen acerca de qué significa ser un docente y especialmente un docente del nivel inicial?*
- *¿Cuáles son las representaciones que ustedes creen que los padres tienen acerca de la función de ustedes?*
- *¿Qué es lo que ustedes imaginan que los padres piensan acerca de cuál es la función del jardín de infantes?*

1- La profesionalidad docente de nivel inicial: entre los mandatos y las representaciones

Cuando en reuniones de padres se les informa acerca de qué significa ser un docente muchas veces se quedan bastante asombrados por ello. Porque seguramente, es muy probable que mucha gente no conoce ni valora lo que hacen los niños en el jardín, porque piensan que “los chicos sólo van al jardín a jugar”, como si jugar fuese un pecado o que no están haciendo ninguna tarea esencial (de aprendizaje escolar). Esta idea se mantiene aunque les contestemos “no solamente que los chicos juegan y aprenden sino que la tarea que nosotros desarrollamos está organizado bajo el paraguas de un diseño curricular”, lo cual legitima que somos profesionales. Ahora iremos desarrollando otros mandatos y representaciones que tienen una impronta sobre nuestro modo de ser docente:

- Una de las formas en que se piensa el docente de jardín de infantes es como un jardinero que cuida un jardín. ¿Saben de dónde surgió la idea de jardinero? Desde sus inicios, el padre del jardín F. Froebel, consideró que “los niños son como las flores que esperan que nosotros los reguemos para que florezcan” entonces muchas veces se nos ve como jardinero cuidando y atendiendo a esos “especímenes”.

¹ Si bien se le dio un formato más textual, se trató de respetar el formato coloquial de la conferencia. Texto revisado por la Lic. Mirtha Aquino. Revisión final: Ruth Harf.

- También está la visión del *docente como un arquitecto* que busca organizar y diseñar su práctica, aunque también decimos *es un albañil* que va construyendo su tarea ladrillo a ladrillo.
- Se supone, también, que el docente de nivel inicial por un lado *“es una persona sensible”*, porque *“se caracteriza y está imbuida por una sensibilidad tan particular”* y por otro, *“es tan paciente”*. Esta persona no se apoya únicamente en su “sensibilidad” y “paciencia”: proyecta sus ideas, organiza principios y hace que los conocimientos se vayan distribuyendo.
- Van cambiando las representaciones que se tienen y que nosotros mismos tenemos acerca de lo que significa ser un docente. Si buscamos comparaciones metafóricas podríamos decir que en una sola persona *se reúne el circo completo*, lo cual no significa que seamos un circo; ya que tiene que ser divertida como el payaso, pero no únicamente divertirse, claro está. Tiene que ser simpática como algún animalito que de repente empieza a asombrar con las piruetas o como el mago que saca algo siempre de la galera, pero no hacer animaladas ni confiar en la aparición mágica de resultados. Y además, con el sueldo que tenemos; tenemos que estar haciendo equilibrio todo el tiempo. Con estos ejemplos, nos podemos identificar con cualquiera de los personajes de un circo.
- Por el otro lado, ¿qué es lo que nosotros sentimos a veces? Para dar respuesta a esta pregunta, pasaremos ahora del circo a la cocina. Sentimos que somos el *“jamón del sándwich”*, porque estamos siempre en medio; de los chicos, de los padres; de los directivos, de los inspectores, de los directores del nivel, más todos los que vengán y nosotros -en el medio- tratando de llevar a cabo nuestras actividades.
- Pasaremos ahora al baño, ya que además de ser todo lo demás, somos una esponja. Una esponja que tiene que poder absorber todo, absolutamente todo lo que llega y a partir de ahí, ir resolviendo. Y además de ello, psicólogos para poder detectar absolutamente cualquier dificultad que tengan los niños y sus familias.
- Y además de eso tenemos *que ser mamá*, por si acaso alguno (niños o padres) necesite ayuda materna. Pregunto: *¿quien se siente la segunda madre? ¿la tercera tía? ¿la cuarta abuela?*
- Un mandato que no podemos olvidar es que tenemos que hacer lo imposible por amar a todos los niños por igual ¿o no?

Siempre cuento que me yo me eduqué con el mandato de que había que querer a todos los *chicos* por igual y un año, sufrí un gran sentimiento de culpa porque tenía uno al cual no quería tanto como debería. Les pido que lo imaginen: el problema es que era el típico nene torpe que cuando entra en la sala, hace que el docente tenga que ir corriendo a los chicos y sillas para que no los atropelle y los lleve por delante; además de esto tenía un aditamento: mocos permanentes. Me pasé el año luchando contra mi "segunda personalidad oculta", diciendo y repitiéndome "tengo que quererlo, tengo que quererlo", mientras que trataba de hacer algo con los mocos y con las sillas. Pasaron unos quince años y un día estoy caminando por la calle y de la vereda de enfrente escucho una voz que dice "¡seño!". Cuando miro, veo, no sé cómo decirles, una mezcla de George Clooney con Bratt Pitt, lo miro, se cruza y me dice "usted fue mi maestra de jardín". Era él y me dice "usted es la maestra que más recuerdo de toda mi vida". Ahí me di cuenta que logré triunfar sobre mis estados naturales de ambivalencia, entonces entendí que al mandato de querer a los chicos, podría ser reemplazado por el de respetar a los chicos.

- En los mandatos actuales aparece con claridad que es función del nivel inicial atender (con todas las implicaciones educativas del término) a los chicos, aunque muchas veces aparece como mandato más o menos explícito que la función esencial es que se les enseñen las cosas que se supone van a necesitar para la escuela primaria.
- Por el otro lado, no hay que olvidar qué es lo que los padres esperan de los docentes. Los padres esperan que los docentes cuiden a los nenes, que les den afecto, que hagan que aprendan cosas, que cumplan muchas veces con los roles que los padres deberían cumplir porque ellos no pueden; ya sea por necesidad o no. La otra cuestión es que sea linda, joven, simpática, si es posible rubia, paciente, y además delgadita o mejor dicho ágil.
- Es interesante ver como estamos impregnados y en algunos casos presos de estas representaciones acerca de lo que se espera de nosotros; sean propias o ajenas, compartidas con los docentes de todos los niveles; pero en especial del nivel inicial.

Como ven, metáforas, mandatos, supuestos o representaciones no nos faltan. No forman parte solamente del pasado sino también del presente, de nuestro presente cotidiano. A los cuáles tenemos que contestar que nosotros somos DOCENTES y nuestra función es ENSEÑAR, aunque esta función quede a veces bastante escondida entre todo lo anterior. Es entender al docente como enseñante; porque el docente enseña. El docente como puente, como puente entre los saberes socialmente válidos y los chicos, y como acompañante de ese proceso que no es impositivo.

2- Enseñar y educar: dos caras de una misma moneda

Otro aspecto a analizar es la diferencia entre educar y enseñar. Muchos consideran que educar se educa en la casa: a portarse bien, a respetar a los mayores, a levantarse en el colectivo cuando viene una embarazada, etc. por eso se dice "qué bien educado está ese chico" o "este chico es un maleducado" y enseñar es lo que le corresponde a la escuela, por eso se hace cargo de lengua, matemática, historia y geografía.

En la actualidad vamos a tener que repensar esta idea, pero no porque en la casa ya no se "eduque", sino porque la escuela también debe hacerlo, porque siempre lo hizo, por lo cual la división era y es arbitraria. La escuela siempre enseñó si era algo valorado, aunque no figurase como contenidos específicos en los lineamientos curriculares.

No hay ninguna duda que enseñar tiene que ver con una acción planificada, anticipada, organizada y sistemática, pero en el modo cómo nos paramos, en cómo nos vinculamos, en cómo interactuamos estamos siendo educadores y no solamente enseñantes. O sea que hoy, en esta conferencia, lo único que hacemos es poner de manifiesto, mirar, analizar, criticar y evaluar que lo que solemos hacer es educar y no solamente enseñar².

Este espacio que compartimos hoy es un espacio al cual tenemos derecho, en el cual podemos analizar y mirar lo que hacemos todos los días, a cada rato y en cada momento, que tiene que ver en esta relación entre educar y enseñar; por eso podemos decir es que los docentes somos, además de enseñantes, educadores.

Quiero destacar lo que hemos aprendido de dos ámbitos educativos (el jardín maternal y las escuelas de educación especial): es que los que educan a los chicos son todas las personas que están en la escuela porque son adultos de referencia. En el jardín de infantes también esto sucede, pero es en el jardín maternal donde tiene una fuerza enorme y no cualquiera puede estar en un maternal porque los chicos están mirando y a veces tienen un vínculo muy fuerte con alguna persona que quizás no es el docente de la sala. Así tanto en el maternal como en la escuela especial *todas las personas son educadoras* aunque no tengan *título docente*.

Con esto quiero expresarles, que para mí el término educador tiene una potencia muy grande que no anula el de docente, pero nos obliga a mirar la tarea en la escuela en interacción con todas las personas que están dentro de ella sin dejar a ninguno de lado, porque no todos los trabajadores de la escuela son docentes; sin embargo para los chicos todos los adultos pueden ser adultos de referencia y educadores en sentido amplio; razón por el cual es muy importante tenerlos en cuenta.

² Y educamos con nuestra presencia, nosotros y nuestras acciones sirven como modelo de referencia para los chicos.

Sintetizando, en la escuela, docentes y adultos no docentes no solamente transmiten conceptos e ideas, sino que lo que hacen fundamentalmente es poner a los niños en contacto con la cultura. Les cuento que palabra cultura me causó un gran problema en un momento de mi carrera profesional, porque se decía "en mi casa somos cultos porque escuchamos música clásica". ¿Saben cuánto tiempo me costó darme cuenta que la cultura no era sinónimo de ser culto? Sino que cultura apuntaba a otras ideas. El trabajo intelectual fue reencontrar una definición de cultura que fuese significativa para todos quienes trabajamos en educación; y el concepto que más me agrada es "cultura son los modos de habitar". Así de sencillo, entonces comencé a incluir en el término cultura: las vestimentas, las comidas, los rituales, las canciones, la música, etc., y es desde esta definición que se concibe claramente el respeto por la diversidad (en sentido muy amplio) entendiendo que son diferentes modos de habitar, y es función de la escuela y función del docente conocerlos, respetarlos y difundirlos.

3- Los orígenes de saber docente

Cuando se les pregunta a los ingresantes en el profesorado *por qué querés ser maestra y especialmente maestra jardinera*, la respuesta suele ser una sola: *¡porqué me gustan los chicos!* Ante lo cual, durante años como profesora he tratado de morderme la lengua para no decirles *¡andá y embarazate!!!*. Nadie duda de que esta idea o razón está bien!, porque es cierto que si no te gustan los chicos es muy difícil abordar esta ocupación. Pero hoy sabemos que ser docente es un algo más. Entonces la respuesta concreta es que, este quehacer docente, no depende únicamente de "esa primitiva motivación", sino que fundamentalmente tiene que ver con entender la tarea desde una perspectiva compleja, condicionada y determinada por variables políticas, sociales, culturales, ideológicas y epistemológicas.

Otra pregunta fundamental es *¿de dónde surgen los saberes profesionales?* Los saberes de este oficio, se constituyen primero, en nuestra biografía escolar. Este concepto de biografía escolar, hoy en día se toma como una categoría importante a considerar porque nos permite comprender que no solamente *somos los docentes que aprendimos* en el profesorado sino también *somos los docentes que tuvimos*. De esta manera, biografía escolar se refiere a todas las miradas que fuimos teniendo sobre nuestros diversos docentes (ya sea en inicial, en primaria, los directivos, etc.). O sea que nuestra propia experiencia alimenta el modo en el cual somos docentes.

Fíjense que en algunos casos, trabajando en la universidad o en el profesorado, cuando preguntamos o nos preguntan: *¿dónde te recibiste o dónde estudiaste?*, es porque sabemos la huella que dejan determinados tipos de instituciones, que tienen que ver con la biografía escolar.

También está la formación de base, es decir, la que recibimos en los profesorados, pero es otro circulito más, no el único en el proceso de profesionalización docente, porque inmediatamente aparece otro de suma importancia que es la socialización profesional. ¿Qué quiere decir esto? Que uno debe registrar y reconocer todas las experiencias obtenidas a lo largo de la etapa laboral; que no es lo mismo que hacer cursos de capacitación, sino que se trata de reconocer el valor de ese día a día en la escuela; en ese encuentro con los chicos, con los padres, con los colegas, con los directivos, etc., a eso llamamos socialización profesional.

No podemos dejar también de reconocer que en nuestro quehacer docente hay una especie de dualidad entre lo que nuestra razón nos indica y aquello hacia lo cual nuestros afectos (transitorios) muchas veces nos empujan. Hablando con un poco de ironía y sarcasmo: imagino que acá, entre nosotros, ¿nunca nadie quiso cometer un *parricidio?*; ¿un *alumnicidio?*, ¿un *maestricidio?*, ¿un *directoricidio?* Cabe aclarar que el hecho de no haber concretado estos “esporádicos deseos” implica el equilibrio que establecemos entre nuestros estados afectivos y nuestra capacidad de pensar y razonar. Dicho en broma o no, estas ideas sirven para seguir pensando que no somos únicamente animales racionales, sino sujetos que tienen estados afectivos que inciden fuertemente sobre su tarea; razón por lo cual es de destacar que uno de los más importantes saberes de oficio, es también poder establecer un adecuado equilibrio entre el pensar y el sentir para que uno no perturbe al otro.

Haciendo una síntesis, me gusta establecer la analogía de que todos estos saberes son como si fuesen los mosaicos que tienen las grandes iglesias y sus preciosos vitrales. ¿Recuerdan que esos mosaicos se forman con distintas piezas, y cómo son esas piezas?. La principal característica es que no son iguales y sin embargo conforman una totalidad armónica. De forma semejante, nuestro ser profesional en sí mismo o el que construimos como profesionales, radica en poder encontrar y tener un equilibrio armónico entre distintas piezas con las cuales vamos constituyendo este saber de oficio. Porque buscamos un encaje más adecuado entre los diversos aspectos, un mosaico de factores que sea lo más armónico posible; aunque en ese mosaico encontremos una conjunción a veces arbitraria entre saberes y práctica.

Otro aspecto a pensar hoy con ustedes, tiene que ver con la relación entre tarea docente y cambio. Para ello, les recuerdo que es posible que cuando estudiaron en el profesorado les habrán hecho algunas de estas preguntas: ¿en la tarea docente *dónde están las variables de conservación y de innovación?*, ¿*la educación es conservadora o se intenta modificar y cambiar?* Posiblemente se sostenía que se debía elegir entre una u otra. Hoy sabemos que la educación y la enseñanza conllevan ambos procesos, ya que si no conservamos lo que las generaciones anteriores han construido, cómo vamos a poder seguir adelante y también que si no estamos disponibles para los cambios, nos quedaremos estancados; o sea hay que tomar tanto la idea de conservación y simultáneamente el de su potencial transformador.

Lo que sucede es que en las políticas educativas, a veces el término transformación, tiene sólo que ver con innovación, cambio o reforma del diseño curricular. Sin embargo, considero que fundamentalmente desde el lugar del docente, el primer paso para la innovación y la transformación, es mirar lo que estamos haciendo. En el momento que somos capaces de preguntarnos por qué hacemos lo que hacemos, ya empezamos un camino de cambio. Y agrego además que cambio es también decidir reflexivamente mantener muchas de las cosas que hacemos porque siguen siendo valiosas. Por lo tanto, la pregunta y la reflexión son el primer paso para una verdadera transformación.

Las complejas relaciones entre teorías y prácticas

Para abordar este punto comenzaré preguntándoles si alguna de ustedes escuchó hablar sobre Vigostky. Ah, veo que son muchas. Ahora les pido que levante la mano quien ha llevado a cabo últimamente una actividad práctica que concuerde con las concepciones de Vigostky. ¡Nadie levanta un dedo!. Parece que todos sufrimos el "síndrome del abismo entre los saberes de referencia teóricos y las prácticas concretas y cotidianas". Lo que sucede es que pareciera que la práctica va por un lado y la teoría por otro. Nos cuesta relacionar nuestras prácticas con los fundamentos, sin embargo esto no significa que no tengamos estos fundamentos teóricos, pero como profesionales mereceríamos recordarlos, e incluso estamos obligados a ello.

Recuerdan el juego del *-Veo veo, -¿qué ves?, -una cosa maravillosa, -¿de qué color? ¿Lo jugarían o no con los nenes de 4 y 5 años? Sí. Ahora les digo: -Veo veo, -¿qué ves',- una cosa maravillosa, -¿de qué volumen? ¿Lo jugarían con los nenes de jardín? -No, -¿Por qué? -Porque los chicos a esa edad no tienen la noción de volumen. ¿Pueden ver que es aplicable lo estudiado por Piaget también? Lo que les quiero expresar es que tenemos que empezar a reconocernos como profesionales, cuyos saberes están fundamentados sobre bases teóricas. Esto no implica solamente contabilizar cuántos saberes tenemos, sino cómo podemos establecer las relaciones pertinentes entre esos saberes y nuestras prácticas. El problema -este abismo que hay entre nuestras prácticas y las teorías- parte de creer que el saber profesional docente es casi únicamente producto de la experiencia o porque alguien lo dijo, y no siempre porque lo estudiaron y leyeron.*

Las contradicciones (discrepancia o falta de coherencia) entre lo que aprendemos, lo que explicitamos y lo que en realidad hacemos, nos dificulta plantearnos la necesidad de cambios; es decir ver en qué aspectos de la tarea estamos necesitando cambios, aunque más no sea poder reflexionar sobre cuál es el fundamento de lo que ya estamos haciendo, y si este fundamento es válido o no en determinadas circunstancias.

Ahora les pregunto: *-¿Alguno de ustedes es un docente conductista? - Algunos contestan sí. - ¿Alguno de ustedes es un docente constructivista?- Muchos **siiii**.- ¿Alguno es un docente vigostkiano? También muchos dicen -Sí. Bueno, les informo que no soy conductista, ni constructivista ni vigostkiana. Soy una docente.* Les doy un ejemplo:

Vamos a un jardín y caminando por los pasillos escuchamos que en una sala alguien dice: - *Hagan lo mismo que yo, veinte veces*. Les pregunto ahora: *¿mandarían a sus chicos a este jardín?* Muchos contestan: *Nooooo!!!*. Les cuento que es el profesor de educación física enseñándoles a poner el mentón apoyado en el pecho para evitar accidentes al hacer el roll adelante. *¿Dirían ahora que es un docente conductorista?*- No, porque es un docente enseñando y cuidando a los chicos.

O sea que lo que nos está faltando es esta revisión de nuestro ser y saber docente - al menos es lo que percibo en mis propias prácticas-. Desde este punto de vista yo les diría que el mandato que tenemos en la actualidad es instalar, por suerte ya se está haciendo, lo que podríamos llamar la cultura del cuestionamiento. Esto significa no dar nada por obvio. Sin embargo cuestionarnos no es tirar todo lo que estamos haciendo, sino que es empezar a plantearnos y revisar "lo habitual y obvio" en todas las instituciones. Preguntarnos por los por qué y para qué de lo que hacemos. Ejemplo: *-Hacemos la reunión inicial ¿sí o no?, ¿Por qué y para qué izamos la bandera todos los días o una vez por semana? ¿Si o no?, ¿por qué y para qué?* Cuestionar es preguntarnos los por qué y para qué de nuestros haceres. Esta actitud de cuestionamiento es lo que los docentes necesitamos iniciar o continuar hoy en día.

Desde el punto de vista de lo que significan los retos y desafíos, no podemos olvidar que el docente es el principal responsable de lo que pasa en la sala, pero no es un mero aplicador de técnicas reconocidas y elaboradas por otros fuera del aula ni alguien al que solamente se pide que aplique correctamente ciertas prescripciones curriculares. Porque fundamentalmente tenemos que entender que todos los conocimientos y saberes que vamos adquiriendo son filtrados por nuestra propia experiencia: aunque cuatro o cinco personas diferentes estudien lo mismo, lo que estudiamos no necesariamente es comprendido de la misma manera por todos.

Y es así que podemos hacer "la pregunta del millón": - *A ustedes ¿les gustan las recetas? ¿No les gustaría que les den recetas sobre cómo actuar siempre bien?* Sabemos que no existe *una única* receta infalible para contar bien un cuento, para acomodar a todos los chicos en ronda, etc.; porque siempre vamos a tener a uno que se dispara para otro lado. Uno de los principales problemas que tenemos como docentes es ser capaces de comprender que siempre habrá situaciones problemáticas para las cuales no existe ni la respuesta, ni la solución ideal, ni la única, sino lo que existe es esa solución y esa respuesta posible dada ésta circunstancia. Entender esto, considero que puede llevar a reducir la angustia y darnos cierto alivio.

O sea lo que quiero destacar, es que los docentes tenemos que encontrar la mejor solución dadas las circunstancias y que no existe un recetario único. Y recuerden que ustedes poseen un saber pedagógico que les permitirá analizar el contexto concreto en el cual están y actúan.

La profesionalidad docente y las teorías

Nos preguntamos: ¿Qué más quiere decir que somos profesionales?. A los docentes nos cuesta trabajo ubicarnos como profesionales, porque si se nos pide un ejemplo de profesión; seguro que enumeramos: médico, abogado, escribano, arquitecto, ingeniero, etc. Siempre los miramos a ellos. Pocas veces a los docentes: surge este dilema: si los docentes se pueden considerar o no profesionales.

¿Recuerdan su escuela primaria? ¿Recuerdan cuando estudiábamos los servidores públicos?, ¿a quienes estudiábamos? Al bombero, el policía, el cartero; sin embargo a la maestra, noooo! Es así que nos debatimos entre ser profesionales o no; *¿Profesionales son sólo los abogados? ¿Los maestros son servidores públicos?* Hay una falta de definición de nuestra identidad, que, dicho en broma o no, nos ha llevado a preguntarnos si somos profesionales o servidores públicos, entendidos como pares divergentes y pocas veces complementarios.

Debemos considerarnos como profesionales desde el momento en que los saberes que tenemos no son ni espontáneos, ni impulsivos ni innatos sino que son saberes que hemos adquirido a lo largo de una serie de años de trabajo y que continuamos adquiriendo; aunque muchos de estos saberes se refieran a actividades y actitudes que sean semejantes a los que cualquier adulto pone en juego con un chico entre 1 y 5 años.

Sabemos que hay una falta de reconocimiento real de la profesionalidad docente en el marco social más general. Por eso, hay docentes que creen que para que se los reconozca como profesionales tienen que hablar "en difícil", como por ejemplo *"¿Cómo son las relaciones del niño con los convivientes dentro del ámbito cohabitacional en el cual vive...?"* A mí me ha pasado alguna vez preguntar a una mamá (porque una llenaba esas fichas también), *¿su nene tiene control de esfínteres?* Y me respondía: - *No!!*, ya le di la antivaríolínca!!.

Y esto no tiene que ver simplemente con diversidad de contextos socioculturales y económicos. Si yo ahora les digo a ustedes:

- *Levante la mano aquel que nunca amenazó a su hijo*
- *De los que levantaron la mano, levante la mano aquel que está orgulloso de haberlo hecho*
- *Y de los que están orgullosos de haberlos amenazado, aquel que le diría a cualquier madre ¡amenázalo!!*
- *De aquel que jamás amenazaría a sus hijos, hay unos cuantos que jamás lo harían.*

- Pregunto entonces: *Ustedes cuando ven al nene, a su hijo, no al alumno, y le dan un "chirlo" y el nene le dice llorando ¿por qué? Y ustedes le responden ¡Porque eso no se hace! Y el pobre chico entre lágrimas, les dice: ¡pero no me avisaste que no se podía, no sabía! Una amenaza sería: "la próxima vez que le tires del pelo a tu hermanita, te quedas sin postre".* Ahora bien, si yo les pregunto a alguno de ustedes si alguna vez le han *hecho una advertencia a su nene, se sienten mejor, ¿no?* Es decir: amenazas no, pero advertencias sí. Pero a ustedes, con toda la razón del mundo, les suena mejor si hablamos de advertencias, que si hablamos de amenazas. El significado de los términos que empleamos está condicionado por circunstancias de toda clase.

Hemos preguntado (o seguimos) en algún momento a los padres: *¿usted amenaza a su hijo?*, Y el padre te contesta *-¡jamás!!*". La otra- *¿"usted castiga a su hijo? -¡jamás!!* Como profesionales nos tenemos que dar cuenta del significado que los padres otorgan a los términos que empleamos y saber a qué apuntamos y como explicitarlo. No somos profesionales por usar un léxico fuera del alcance de los padres. Nos ha pasado a muchos de nosotros ir al médico y escuchar un diagnóstico con difíciles nombres científicos, ante lo cual le pedimos por favor que nos traduzca lo que nos quiso decir.

En síntesis, considero que nuestro profesionalismo no radica en la cantidad de frases o palabras que usamos y que sólo nosotros entendemos, sino que radica en la cantidad y calidad de conocimientos que podemos poner en actividad y que aparentemente son familiares. Esto constituye la verdadera esencia del enseñar.

También es importante que la docencia como profesión sea evaluada. Nuestra tarea está sujeta a evaluación, es decir a la mirada de los otros; de un chico, de un padre, de un director, de un inspector, etc., porque nuestra tarea no es privada, sino pública. Como docentes debemos rendir cuenta de nuestros actos para continuar aprendiendo y para defender los derechos de los otros –los niños – a recibir una educación de la mejor calidad posible. Por eso, la idea de una tarea pública, pensemos en esto de servidor público – tiene un sentido más rico del que creemos y no tiene que ver con diferencias entre escuela de gestión estatal o de gestión privada. Todos son servicios públicos.

Para entender mejor este concepto va un ejemplo: *-¿Alguna vez tomaron colectivo que vaya desde provincia hasta Retiro? - Subimos al colectivo y le decimos al chofer: dos a Retiro. El chofer nos dice -"no, hoy no voy para Retiro, voy para La Plata". - Pero perdón, ahí adelante dice Retiro. -"Sí, pero el colectivo es mío y yo voy para donde quiero".* Sería delirante totalmente, el colectivo podrá ser de él, privado, pero deber ir por el camino y el recorrido que le corresponde. De esta forma, sean ustedes docentes de escuelas privadas o de gestión estatal, su servicio es un servicio público.

No podemos enseñar sólo lo que queremos, sino aquello para lo cual tenemos un mandato social y para ese mandato se cumpla debemos prestarnos a ser evaluado, porque es nuestro grado de responsabilidad.

Los aspectos ideológicos de la tarea docente

El docente como profesional también tiene que ser conciente de que su tarea está atravesada por la variable ético- ideológica. Esta variable es muy importante y muy difícil verla a veces en la práctica concreta. Frecuentemente, no reconocemos su presencia. Por ejemplo cuando decimos cosas como "todos los chicos tienen derecho a ser primeros", creemos que es solo una cuestión técnica. ¡No! Es una cuestión ético-ideológica, una postura de nuestro ser profesional. No es comenzar hoy a ser y hacer una práctica ética compacta, firme, porque ya la tenemos; es cuestión de reconocerla, analizarla y reflexionar sobre ella. Esta claro que la enseñanza no es una actividad aséptica y neutra del mismo modo que la escuela no lo es, porque no solamente refleja valores sino que los impulsa, los lleva a cabo con el modelo, con la muestra, con absolutamente todo lo que hacemos en ella. Los valores no solo se declaman sino que se actúan y se llevan a cabo en cada una de las acciones que realizamos.

La pregunta a responder desde lo ético- ideológico es ¿qué es lo que tenemos que hacer? Una de las primeras cuestiones que nos planteamos es tratar de evitar actos discriminatorios (o actos que impliquen segregación). *Yo informo que a mí me encantaría que me discriminen y además en los objetivos siempre hay referencias a "que los chicos sean capaces de discriminar"*. En nuestro contexto, discriminar, es registrar las diferencias. Por lo tanto podríamos decir que todos queremos que registren en qué nos diferenciamos entre nosotros!! Pero lo que no quiero es que me segreguen por esas diferencias. Tengamos cuidado con el modo como pensamos y empleamos la idea de discriminación. Deberíamos sacar del concepto de discriminación dos flechas: una flecha que exprese que sí queremos que exista porque lo único que nos hace iguales es que somos diferentes; otra flecha que refiera a la segregación, que es separar, alejar, eliminar, expulsar, al diferente; y que a veces en la escuela se lo hace de modos tan sutiles como el de este ejemplo:

Padres que van a anotar a su hijo en una escuela. El maestro o el directivo le dice a la madre: "Señora, no lo anote en esta escuela, anótelos en la otra que está cruzando la avenida porque ahí va a estar con todos sus amiguitos de la villa, que tienen el mismo idioma, que saben de que están hablando, acá están otros chicos con lo cual no tiene nada para compartir, yo lo digo por su bien!!"

El problema no es si esta discriminación/segregación pasa o no pasa siempre, el problema es que si no me cuido de que no pasen, me va a pasar. Si no tengo en cuenta la variable ético-ideológica de mí accionar, puedo ser bastante "anti-ético" Por ejemplo en frases o ideas que se expresan: ustedes saben que no hay que poner a los chicos "en penitencia". Entonces nosotras, las de jardín, cuando un chico perturbaba el orden establecido por las autoridades legitimadas institucionalmente, decíamos: *"te sentas a pensar!!!"*. La primera cuestión a revisar es pensar en qué y en segundo lugar, hacer una ecuación matemática, *si me mandan a pensar solamente cuando me mando una macana, entonces pensar es solo para los que hacen las cosas mal, y como yo hago las cosas bien, entonces no necesito pensar* (¿o alguna vez ustedes cuando un chico prestó todo lo que traía, ordenó todo, se vistió de punta en blanco, hizo pis donde tenía que hacerlo, hizo todo bien, le dirían: *"Ahora sentate a pensar en lo que hiciste"*? ¡¡Nunca!!) Para que va a pensar cuando hizo algo bien. Entonces quiere decir que estamos haciendo una ecuación perversa, solamente se piensa cuando uno hace algo mal.

Prefiero que le digan al chico: *"Te sentás un rato a mi lado o al costado y no participas de la actividad porque estás molestando a tus compañeros"*.

En el nivel inicial nos proponemos el desarrollo de la autonomía, ayudar a los chicos en la conquista de la libertad, dije conquista de la libertad, una libertad personal y social que comienza con el desarrollo de la autonomía. Autónomo no es aquel que hace lo que quiere, sino aquel que decide lo que hace. O sea que ese desarrollo de la autonomía es lo que le permite conquistar su porción de libertad, individual, grupal, colectiva y social y por el otro lado, educar en los valores de la cooperación y la solidaridad.

Cooperación y solidaridad que queremos enseñar, acompañando el desarrollo de los chicos. Hay un término que une todo esto que es "aprender a convivir" y nosotros en el jardín lo realizamos a través del reglamento de sala, con respecto del cual los docentes de Jardín nos sentimos muy orgullosos, porque es, (aparentemente), altamente cooperativo, compartido, colaborativo y solidario. En el 80 % de los casos, figura todo lo que los niños pueden o no pueden hacer. ¿Cuántos de ustedes han elaborado o tienen un reglamento de sala en el cual se explicita también lo que el docente puede y debe o no hacer? Podemos preguntarnos entonces: ¿convivencia entre quienes?, ¿convivencia del otro nada más? Es decir: *¿ponemos solamente que en el arenero los chicos no pueden tirarle arena en los ojos al otro?* O nos preguntamos también: *¿qué es lo que debe hacer el maestro? "Tiene que mirar a los chicos, tiene que darle los juguetes, etc."*. Por supuesto que los docentes saben qué deben hacer y qué no deben hacer, la cuestión es si, en un reglamento o pautas de convivencia, no tendría que estar explicitado a qué se comprometen todas las partes intervinientes.

Fundamentalmente deberíamos repensar en nuestra práctica a qué llamamos convivencia. Convivencia es vivencia con el otro. Si los chicos tienen que dar cuenta de sus compromisos en ese contrato de convivencia, el docente debería dar cuenta de sus compromisos también, no son los mismos, pero si el docente tiene derecho a que figure en una hoja a qué se comprometen los chicos, aunque los nenes tengan tres, cuatro o cinco años; si se quiere educar en la convivencia, entonces empezamos a poner nosotros también a qué nos comprometemos.

¿Recuerdan en la secundaria, cuando tenían que entregar un trabajo en una fecha determinada? El profesor rara vez les decía cuándo iba a entregar él los resultados. Eso es falta de compromiso mutuo explicitado y atenta contra la convivencia.

Si queremos trabajar con una verdadera puesta en práctica de una postura ético-ideológica pertinente, los compromisos son y deben ser de ambas partes, y además ser explicitados de la misma manera de un lado y del otro.

La docencia no es un acto individualista, esto también es algo que ha ido cambiando, porque antes era "cada maestrillo con su librillo" y otra, "una vez que estoy dentro de la sala cierro la puerta y hago lo que quiero", o sea que nos cuesta bastante trabajo pasar de esa concepción altamente individualista a una concepción colegiada, un trabajo colectivo o compartido.

Hay preguntas que podría hacerles: *¿planifican en forma compartida? ¿Alguno de ustedes planifica con sus compañeros?* Generalmente planifican con quienes tienen la misma sala, la misma edad. Es posible también planificar con colegas que no tienen el mismo grupo de edad, con los que no están en el mismo nivel o que no están en la misma escuela, porque es una mirada diferente que a veces nos hace crecer más que estar únicamente con el que tenemos identidad de pensamiento y acción, o sea que el trabajo colegiado y colectivo es antes que nada un derecho.

La pregunta es *¿pero presentamos la misma planificación?* ¡No!, esa no es la finalidad del trabajo cooperativo: Nos escuchamos y ayudamos mutuamente, es un verdadero trabajo compartido, colaborativo que no implica que sea estrictamente idéntico y/o simétrico.

¿Y en qué consiste nuestra tarea como docentes? Cuando yo me recibí de Maestra primero y después de Profesora, etc., (porque en mi época nos recibíamos primero de Maestra Normal Nacional), nos recibimos de docentes para enseñar. Era muy claro el mandato que teníamos; por lo cual por ejemplo llenar el registro era una perturbación. Pero una cosa es que sea una perturbación inherente a la tarea y otra cosa es que no corresponda a la tarea docente.

Hoy encontramos el concepto de prácticas docentes (Achilli) que no necesariamente es idéntico a la idea de prácticas de enseñanza. Los docentes realizamos una serie de prácticas, una de las cuales es la práctica de la enseñanza, que se desarrolla dentro de una institución y es significativa para el docente y para la sociedad. Además, tenemos que realizar actividades, de las cuales no siempre entendemos claramente el significado que tienen, porque a veces las sentimos como pérdida de tiempo: planillas, notas, etc.

Hay algunas actividades que no son de enseñanza, de las que no dudamos, por ejemplo llenar una planilla con los datos de los chicos que necesitan becas, ¿correcto?

Pero hay otras actividades a las cuales no siempre les encontramos significado ni valor, pero de todos modos son necesarias desde una mirada más amplia. Son prácticas docentes aunque no sean prácticas de enseñanza. Creo que las tenemos que analizar, las tenemos que cuestionar, tenemos que entender el fundamento; pero aceptemos que la práctica docente incluye más que enseñar a los chicos. Esto implica fundamentalmente el hecho de que hay mandatos sociales, mandatos propios de la institución, porque cada institución tiene su propia cultura institucional y su propia modalidad

de trabajo, y además hay estilos personales.

Papeles y más papeles que hay que llenar y cumplimentar, por ejemplo, para hacer una salida nos encontramos con una normativa que nos pesa. ¿Escucharon alguna vez hablar del riesgo civil? Esto tiene que ver con la historia, nosotras no teníamos esa cosa del riesgo civil, no les quepa la menor duda que si queríamos ir al zoológico, tomábamos el primer colectivo que aparecía y adentro todos y sino dos taxis y adentro todos. Y si los chicos necesitaban algún remedio, se lo dábamos sin ninguna duda y si alguno se lastimaba, para qué íbamos a molestar a la madre, vamos nosotros directamente con el nene al hospital. No nos manejábamos con la idea del "riesgo civil" y yo agradezco que hoy en día sí exista, porque estamos más protegidos, los chicos y nosotros.

Les cuento que yo trabajé toda mi vida en los jardines de infantes de la villa miseria del Bajo Belgrano, o sea zona carenciada, vulnerable, con necesidades básicas insatisfechas, zona con indicadores de vulnerabilidad social, era "la villa", estaba a la vuelta de mi casa, por lo tanto, si a la tarde a algún chico no lo venían a buscar, no había ninguna duda, yo los llevaba a la casa y si en la casa no había nadie lo llevaba a mi casa a darle la leche con mis chicos, y la madre, llegase a la hora que llegase, si veía la puerta cerrada del jardín decía "seguro que la maestra lo tiene" y venía a mi casa a buscarlo. No lo estoy defendiendo, lo cuento como anécdota y simultáneamente como historias vividas, en el sentido de que no perciban todo lo que pasa hoy como presiones que impiden la tarea sino como elementos que aseguran la tarea aunque a veces uno se sienta demasiado presionado. Pero son organizadores de la tarea.

Por el otro lado me interesaría que entendamos que cuando hablamos de esta práctica docente, jamás es individual, siempre es un sistema de relaciones donde nos involucramos docentes y alumnos en función del conocimiento, no nos reunimos con los chicos porque sí, nos reunimos en función de que hay un contenido que tiene que ser brindado por nosotros y apropiado por ellos, construido entre ambos.

Por otro lado tenemos relaciones con el grupo familiar, relación que en el caso del Nivel Inicial es bastante compleja, nos cuesta bastante trabajo entender que en esa relación familia-escuela, el chico es aquello que nos ocupa y preocupa a ambos, pero no es un objeto ni tampoco un trofeo ni algo por lo cual se pelea.

Miradas sobre la tarea docente

Antes que hablar de qué tipo de docentes existen prefiero la idea de miradas que se puede tener sobre el docente hoy en día, es decir cual es el modo en el cual es comprendido y entendido por directivos y también por él mismo.

Perez Gomez presentó tres enfoques o miradas que se puede tener sobre el docente: uno es el enfoque práctico artesanal, el otro es el enfoque técnico academicista y el otro que conocen todos es el hermenéutico reflexivo. El autor parte de las preguntas: "¿El docente es autónomo? ¿De dónde surge la autonomía del docente? ¿A qué llamamos autonomía profesional?". Y la verdad es que duda bastante sobre la autonomía profesional de los docentes y plantea que eso depende de la mirada que se tenga.

El enfoque práctico artesanal: la idea está puesta en estos dos términos: práctica, que se refiere fundamentalmente a la acción, al oficio docente que se adquiere en la práctica, ¿Qué quiere decir? Por ejemplo, a muchos les ha sucedido, recién recibidos, que se presentan en un jardín por primera vez, los recibe la directora y dice: "¿Recién te recibiste? AH!! Olvida lo que aprendiste en el profesorado, ahora recién es cuando vas a aprender cómo se es docente!!!" En este enfoque se considera que el saber se adquiere única y exclusivamente en la práctica.

La palabra artesanal proviene de prácticas del medioevo, los artesanos tenían aprendices ya que el "oficio" se aprendía pasándolo de generación en generación en el propio taller del maestro artesano; esto sigue existiendo en muchos oficios y ocupaciones, por ejemplo fileteado, ebanistería, etc. Coexistiendo con escuelas de oficios. Es así que muchos conocimientos se transmiten de generación en generación y lo valoramos mucho porque nos inspira más confianza, por ejemplo: *¿Alguno tiene auto? Alguna vez lo llevan al taller ¿no? Supongan que hay dos talleres mecánicos, uno está nuevito, impecable, todas las herramientas bien marcadas, un cartel muy grande que dice: "atendido por su dueño técnico mecánico especializado recibido en la universidad de Harvard", el otro: grasa, herramientas desparramadas, cartel que dice "atendido por la quinta generación de mecánicos"¿Adónde llevan el auto? Ahí!! Porque lo que la quinta generación no dá, Harvard no presta!!!*

Hay ocupaciones y oficios que todos sabemos que se transmiten de generación en generación; cuando este enfoque es aplicado al docente, pasa lo mismo, o sea que en este enfoque se considera que uno no es realmente autónomo, ya que depende de la práctica y depende de la experiencia que le va a ser transmitida por los más veteranos.

Tiene ventajas y desventajas: la ventaja más importante, es la revalorización de la práctica como situación de aprendizaje y la revalorización de la práctica de otros como fuente de información y de aprendizaje también. La desventaja es que tiende a la no renovación, tiende al mantenimiento del status quo, tiende a la conservación de lo dado: "¿para qué vas a probar algo nuevo si ella ya probó esto otro y le dio resultado". De alguna manera en este enfoque falla o falta la autonomía profesional.

En el enfoque técnico- academicista lo que priman son los aspectos técnicos y los aspectos académicos que el docente tiene que aplicar, y que ya fueron elaborados por otros.

Me recuerdo de una situación en la que esto se puso de manifiesto. En Jardín trabajábamos en el área de Matemática poniendo en juego una serie de concepciones que seguro muchos de ustedes recuerdan: muchos, pocos, algunos, ninguno, etc. Un buen día aparecieron unas ideas nuevas sobre el uso social del número y ahí ya no sabíamos qué hacer!!! Nos mataron todos los argumentos!! Las autoridades se encontraron con un gran problema: cómo enseñar esta nueva manera de trabajar a cientos y cientos de docentes que venían de generación en generación con el "muchos, algunos, pocos, ninguno".

En las instituciones de capacitación se hicieron reuniones para poder ver cómo trabajar con los docentes de nivel inicial, para que cambiasen sus esquemas y comenzasen a trabajar a partir de esta noción del uso social del número y entonces (no fue así en realidad, pero un poco de humor no viene mal y sirve para ilustrar la idea) uno de los profesionales dijo (esto

fue un viernes) "la mejor manera de ejemplificar puede ser con un dado, porque se debe lograr que el chico tenga necesidad de usar el número. ¿Y cual de los juegos conocidos puede ser?: la Oca". El lunes todos los jardines de la República Argentina estaban jugando al Juego de la Oca.³

En este enfoque técnico-academicista tampoco encontramos autonomía profesional. alguna de las principales ventajas de este enfoque es que quita de encima al docente el mandato de inventar o crear teorías, estrategias, técnicas ni nada por el estilo, porque no le compete. La desventaja es la no posibilidad de analizar cuál de estas concepciones académicas o técnicas tienen o no que ver con las situaciones concretas del aula.

³ que les digo que para enseñar matemática, el juego de la oca no necesariamente es el más apropiado, pero eso lo supe quince años después.

El tercer enfoque es el hermenéutico-reflexivo: La hermeneútica tiene que ver con el indagar, descubrir, interpretar, proviene del arte de poder interpretar las sagradas escrituras de las religiones, es lo opuesto al algoritmo.⁴

La pregunta es ¿qué tiene que ver con nosotros? Acá radica nuestra verdadera autonomía profesional, no inventamos técnicas, no inventamos teorías, no aceptamos sumisamente las experiencias de otros, nuestra autonomía radica en que nosotros somos expertos en nuestra sala, somos los que conocemos el grupo de chicos, somos los que conocemos el contexto y por lo tanto somos los que decidimos qué seleccionamos de todo lo que hay, qué es lo que necesitamos emplear con los chicos. No necesariamente tenemos que inventar cuentos, tenemos que saber seleccionar los cuentos para el grupo; no necesitamos inventar estrategias metodológicas sino saber seleccionar las más apropiadas para el grupo. Nosotros somos los que decidimos si con este grupo vamos a hacer más juego dirigido o más juego libre; ya que ello no es ni mejor ni peor; nuestra autonomía profesional radica justamente en esa expertez. Si bien no invento cosas que ya están, decido cuándo, cómo y dónde, por qué y para qué lo voy a aplicar. Lo que les estoy diciendo en buen castellano es "¡copien!". Pero que esa copia sea reflexiva, donde ustedes decidan qué de lo que ven o hay es válido para su grupo.

La pregunta es ¿de quién me voy a copiar si mi compañera de al lado lleva la carpeta como si fuera parte de su identidad? Es ahí donde uno aprende la diferencia entre copiar y robar.

Ustedes en algún trabajo práctico o monografía escribieron-copiaron conceptos de Piaget, Vigostky, poniendo un pie de página con los datos pertinentes; por eso no lo robaron. Si pudiesen hacer lo mismo con los proyectos de sus compañeros, es decir copiar un proyecto que elaboró un compañero; poniendo un pie de página donde diga: "planificación basada en la realizada por fulanita de tal". Traten de pensar que esa persona de la cual copiaron la planificación sabe que se reconoce su autoría, se va a sentir recompensada profesionalmente y no robada. No se puede pedir que se compartan las producciones cuando el compartir no es reconocido, por eso planteo la diferencia entre la autoría y la dueñidad. Si escribo o produzco algo sigo siendo autor de muchas cosas lo cual no significa que soy dueño de estas producciones.

Este enfoque plantea que se logra la verdadera autonomía profesional gracias al aporte de todos, seleccionado reflexivamente. No hace falta que invente todo, mi función es enseñante, puente y acompañante. No necesito inventar todo y en todo momento, solamente debo reconocer de quién fue la idea, citarla y luego de eso me apropio de ella. Este es el verdadero concepto del trabajo en red, modalidad de trabajo que nos convoca a todos.

Desde ese punto de vista encontramos que el concepto de autonomía es simultáneamente la base que permite la tarea profesional y es el resultado de esa misma profesionalidad docente: ser docente, cómo y para qué.

⁴ Un algoritmo es como una receta, una fórmula, o sea primer paso, segundo paso, tercer paso

El docente como enseñante o ¿Cómo enseñar?

- **Partir del planteo de problemas.** Pensar el docente como enseñante implica también pensar sobre como enseña o cuáles son sus puntos de partida. En la actualidad, escuchamos con frecuencia que tenemos que enseñar a partir del planteo de problemas. Todavía nos falta una vuelta de tuerca para entenderlo porque tenemos muchas matrices a deconstruir.

Una situación es problemática solo y únicamente si los chicos tienen los saberes necesarios para entender la situación, pero no los saberes para poder resolverla.

En Jardín es más difícil, porque una suposición que sigue teniendo mucha fuerza es que "como son chiquititos no le podés crear un conflicto"; entonces a menudo se les plantean pseudo problemas que son el como sí de una situación problemática: "¿Qué creen ustedes que habrá en el supermercado al cual van todos los días?".

¿Cómo se hace para plantear una pregunta problematizadora, o algo que despierte en el otro la necesidad de resolver una situación problemática?: apelando a la necesidad de llegar a algo y a la necesidad de aprender algo para poder resolver esa situación. No siempre se debe esperar las preguntas de los chicos, las podemos plantear nosotros; es por ello que deberemos replantearnos un poco más el nivel de problematización de algunas de las preguntas que hacemos, ya que entre "¿qué creés que habrá en el supermercado? y ¿de qué color es el caballo blanco de San Martín?" no hay mucha diferencia.

Una pregunta para ustedes: ¿por qué la leche, los huevos y la carne están siempre al final del supermercado? Otra pregunta ¿por qué el azúcar la cambian siempre de góndola? ¿Por qué los productos baratos están siempre bien arriba y los más caros están abajo?. Estas son preguntas que nos pueden conducir a ir al supermercado para hablar con el gerente de marketing para que nos explique cuáles son las características que tienen las decisiones sobre el modo en que se colocan los productos en las góndolas. Muchas veces la situación problemática es pasar de preguntar ¿Qué? a ¿por qué? No es lo mismo preguntar ¿qué hay en una plaza? o ¿por qué existen las plazas?.

La situación problemática es un disparador, una pequeña pregunta que tienda a organizar la estructura didáctica que ustedes quieran. Un profesional tiene la obligación pero también el derecho de preguntarse a sí mismo cuándo algo es una situación problemática, no para nosotros sino para los chicos; aunque muchas veces tendrá que ser una situación problemática para nosotros para que después podamos trabajarla con los chicos.

Enseñar proponiendo o posibilitando el trabajo en pequeños grupos. Todo el mundo trabaja en pequeños grupos! y cuando yo pregunto por qué trabajan en pequeños grupos, me dicen "igual no me queda más remedio porque tengo cinco por mesa" y ahí es donde uno se pregunta "¿es esto realmente el trabajo en pequeños grupos?".

Que estén cinco niños en la misma mesa no garantiza que estén haciendo un trabajo en pequeños grupos. Les cuento, cuando yo iba al jardín como alumna, no existía el trabajo en pequeños grupos, todo era individual. Al estilo de Ortega y Gasset, "yo soy yo y mis pertenencias". Teníamos en cada jardín muebles con cajoncitos donde cada uno guardaba sus cosas y el que no recuerda esto, recordará en la escuela primaria que mamá pelaba la parte de atrás del lápiz y ponía su nombre, y colocaba en la tijerita una cinta hilera y en la plasticola escribía el nombre de cada uno. Lo que quiere decir es que si algo no existía era el trabajo en pequeños grupos, era todo absolutamente individual hasta que en un momento dado las jardineras con nuestra clara visión ideológica dijimos "abajo con el individualismo, trabajemos la capacidad de interactuar" con lo cual dijimos "fuera los cajoncitos" y entramos en lo que he denominado "el paradigma del papel afiche", ya que cambió la historia del nivel inicial!!

Lo que hicimos los docentes en ese momento, fue comprar papel afiche, mucho papel afiche, para gran alegría de las librerías de alrededor y poníamos uno en cada mesa, con todos los nenes sentados alrededor y los marcadores o lo que tenía en ese momento, en el medio ¿qué hicieron los chicos ante nuestra intención cooperativa, solidaria y socializante? Obviamente, marcar cada territorio!, y no solamente eso sino que cuando después colgábamos el papel afiche para que los padres viesen el trabajo de los niños, los padres se pasaban girando alrededor del papel buscando el pedacito donde había dibujado su nene. Quiere decir, que fue el primer paso para pensar qué significa el trabajo en pequeños grupos, nos falta mucho camino por recorrer.

Hoy les propongo quedarnos con una sola idea: jamás va a haber trabajo en pequeños grupos si los miembros del grupo no se necesitan entre ellos para resolver la propuesta. Estar en una misma mesa es estar compartiendo tiempo y espacio, eso no lo podríamos llamar trabajo en pequeños grupos sino una forma de organización espacial, temporal y de las personas, pero como esencia, la idea del trabajo en pequeños grupos, es otra.

Un ejemplo de una maestra de mis hijos: "Chicos vamos a hablar de los aborígenes que poblaban nuestro territorio y esto va a ser hecho en pequeños grupos, a ustedes (señalando a cinco chicos por vez) les toca los mayas, a ustedes los aztecas, a ustedes los querandíes, a ustedes los chibchas, a ustedes los guaraníes" y así seguía y mi hijo estaba en el grupo al que le tocaron los mayas. La maestra se acercó a cada grupo y dijo, señalando de a un chico por vez: "a vos te toca la estructura social, a vos la geografía, a vos la vestimenta y a vos la alimentación" y así cada chico llegó a su casa al alarido de "¡Maaaaá!!!!, nos tocaron los mayas" y de acuerdo a la época la mamá iba a buscar en el Billiken, el Simulcop, Encarta o el Rincón del Vago. Obviamente se plasmaba lo recogido en un papel afiche hecho por la mamá. Ese día la maestra decía "Hoy le toca al equipo de los mayas" entonces cada uno pasaba al frente con el papel afiche, lo colocaba y empezaba a hablar. "Los mayas tenían una estructura social..," Ante lo cual la maestra dijo: "Esperen chicos, primero digan la

ubicación geográfica” y la respuesta de los chicos fue inolvidable: “¡no podemos porque al que le tocaba la geografía faltó!!!”. En un grupo es necesario que haya división de tareas, pero para que el producto se logre, se necesitan todos. Esa es la clave del trabajo grupal.

Lo solemos ver en la sala claramente cuando juegan, se necesitan, no puedo jugar porque necesito al otro como parte estructurante de la actividad. Nuestro desafío es ver cómo armamos propuestas que solamente pueda ser resuelta en un pequeño grupo, dónde se necesiten. Así vemos cómo solemos usar abusivamente la palabra grupo: yo ponía actividad grupal “cuento” y en realidad era una sumatoria de individualidades porque para que a uno le cuenten un cuento no necesita a nadie más.

Como sugerencia: sigan contando un cuento para todos juntos pero sepan que lo hacen más que nada por necesidad de organización de ustedes. Los chicos pueden tener distintos momentos, distintos tiempos y es válido, no pido que lo cambien, pero muchas veces el fundamento para las prácticas es mi necesidad de tiempos y espacios y es válido pero no les tiren la pelota a los chicos, los chicos no necesitan tener ganas de hacer las cosas todos al mismo momento, traten de conjugar las ganas de todos los que participan con las necesidades organizativas de la tarea.

- **Enseñar a partir de la participación guiada** (Rogoff, 1993): en el jardín lo planteamos siempre, ya que se trata de aquellas situaciones en las cuales no solamente estamos enseñando, no solamente trabajamos por imitación sino que trabajamos desde la idea de que el otro aprende cuando hacemos algo juntos. Para comprender el concepto, les doy ejemplos de la vida cotidiana. Ustedes aprendieron a tender la cama y a poner la mesa por participación guiada, donde la realización de la tarea no era solamente por imitación, ni por ensayo y error, sino que tu mamá te decía: “*tomá los tenedores y ponelos en el mismo lugar en que voy poniendo los cuchillos*”; y el único problema era que cuando aprendíamos nos decían “*ahora hacelo vos sola*”.

- **Enseñar a partir de los conocimientos previos:** tenemos que saber que los conocimientos previos son tanto los conocimientos escolares como los que trae de sus experiencias en la vida cotidiana: la cintita roja contra el mal de ojo es un conocimiento previo, después veremos cuánto mantenemos y cuánto no. Les digo esto porque sino se confunden saberes científicos con saberes previos. La cultura popular conforma saberes previos, ustedes son quienes deciden qué se hace con ellos.

- **Enseñar a partir del planteo de situaciones lúdicas:** es una de las más importantes en el nivel inicial, aunque no la única, pero también, y no dije solamente juego, dije situaciones lúdicas, o sea situaciones que tengan calidad y cantidad de cualidades lúdicas, por ejemplo, que generen desafío, una situación que genera desafío me incentiva mucho más el aprender, que solamente estar pasivo escuchando lo que dice el otro.

Con algunos temas es más difícil que con otros y nos dice Pozo, (y esto no va para los de jardín sino que va para todos los niveles) los diez mandamientos para docentes:

1-Partirás de sus propios intereses y motivos. Y yo siempre digo que los intereses de los chicos me condicionan, pero no me determinan; las posibilidades y necesidades de los chicos me determinan; los intereses me condicionan, los tendré en cuenta pero no necesariamente me obligan, puedo o no tomarlos de acuerdo a las circunstancias.

Que los chicos estén enganchadísimos con los dinosaurios, me condiciona pero no me determina, yo decido si es válido o no abordarlos. Las capacidades cognitivas de los chicos me determinan.

2- Partirás de los conocimientos previos (ya fue abordado previamente).

3- Dosificarás la información (muchas veces en el jardín brindamos información que el niño ya tiene, ej.: plantear como objetivo para niños de cinco años: que conozca los miembros de una familia, ¡qué niño de cinco años no lo sabe! Dosificar es no brindar más que lo que pueda llegar a captar, ni considerar como nuevas las que ya hace rato que vienen sabiendo.

4- Harás que condensen los conocimientos básicos, condensan quiere decir que logren hacer una síntesis.

5- Diversificarás las tareas

6- Organizarás y conectarás unos aprendizajes con otros.

7- Promoverás la reflexión sobre los conocimientos, o sea, las cosas no vienen porque vienen, sino que tenemos que desarrollar en el individuo la capacidad de análisis: y esto para qué sirve y esto para qué es.

8- Enseñarás a planificar y organizar sus aprendizajes, tiene que ver con la ideas de que el chico pueda plantear él mismo, un poquito, qué es lo que quiere hacer, para qué lo quiere hacer.

9- Tratarás de ir dándote cuenta cuáles son las dificultades que tienen los chicos y ayudarlos a ir superándolas; dificultades que no solamente tienen que ver con comprensión del contenido, sino que tienen que ver a veces con la organización del tiempo, del espacio, de los vínculos, del manejo de los estados afectivos.

10- Tratarás de que los chicos paulatinamente adquieran el control de sus propios aprendizajes, lo que tenemos que tratar de evitar es que chicos y chicas terminen su escolaridad diciendo "¡no tomo un libro más ni que me maten!!" que es cuando uno siente que la escolaridad mató las ganas de aprender.