

Ser Docente del Nivel Inicial

Lic. Liliana Labarta

Desgrabación de la presentación realizada en el Encuentro de Inspectores de Educación Inicial el día 20 de octubre de 2010

Buenos días a todas.

Antes que nada quiero agradecer a Elisa y a Any la posibilidad que me han dado de estar acá; de haberme invitado para poder compartir con Uds. algunas reflexiones en torno de preocupaciones sobre las que muchas veces hemos conversado con ellas y con algunas colegas del Nivel Inicial.

Ante esta propuesta, yo pensaba de qué modo **el Inspector hace escuela**. Esa es tal vez una pregunta que uno se hace a lo largo de todo el recorrido docente y me parece que la clave está en el **hacer**. No como mera puesta en marcha, sino como praxis, como acción y valoración de esa acción. ¿Podríamos interrogarnos entonces sobre la praxis? ¿De qué modo interviene el Inspector con su praxis en las instituciones educativas, particularmente en las instituciones educativas de Nivel Inicial? y de qué modo específicamente en relación a la organización de la enseñanza? Considero que se puede comenzar a pensar en el eje de la enseñanza que es el docente, en la relación que el Inspector tiene con el docente en ejercicio de sus prácticas de enseñanza y como puede colaborar para mejorarlas.

Me parece necesario replantear algunas cuestiones, sustentos teóricos, que en el accionar cotidiano muchas veces se van quedando en el camino, estas cuestiones tienen que ver con el **ser docente**.

La primera de ellas, para empezar a pensar, es considerar al docente de Nivel Inicial partiendo de dos aspectos centrales: por un lado como un profesional con formación específica y por otro con una necesidad de capacitación permanente. ¿Por qué estos dos aspectos son constitutivos del **ser docente**?. Porque el docente tiene que tomar decisiones en el aula y para ello necesita conocimientos, esa toma de decisiones supera la mera ejecución de tareas, por lo tanto él también debe reflexionar sobre su práctica, sobre los conocimientos que se requieren para la puesta en marcha de la enseñanza y para esto también requiere acompañamiento.

Si hacemos la correlación entre lo que hace el Inspector y lo que hace el docente, se asume concretamente esta cuestión de tomar decisiones en la tarea diaria, en la acción cotidiana, o sea es constitutivo de la tarea la toma de decisiones del Inspector pero también del maestro.

¿Cómo se interceptan entonces estas dos situaciones? En la práctica.

En primera instancia las prácticas son inéditas, las prácticas educativas no son instancias que se repiten en forma mecánica, sino que se van produciendo situaciones que son nuevas, que nos interpelan, que nos sorprenden diariamente y estas son algunas de las cosas que en determinados momentos "desequilibran" la tarea, que se nos presentan como problemas, justamente por su carácter impredecible.

Por otro lado, el docente necesita conocimientos que trascienden lo psicológico. En un determinado momento la formación del docente estaba posicionada en el campo de la psicología. Hoy, esto se ha abierto, se necesita profundizar en saberes antropológicos, saberes sociales, saberes filosóficos, históricos, contextualizados, que requieren una amplitud de mirada del docente, pero también del supervisor para poder mirar al docente. Es decir que ya no nos focalizamos solamente en cuestiones pedagógico -didácticas o psicológicas sino que el peso también está puesto en otros campos del conocimiento.

Otra de las cuestiones necesarias, yo diría fundamental, es la **apertura mental**. Esta necesidad de incorporar conocimientos, de capacitarse, para ampliar la visión del mundo del docente, colaborando para que de alguna manera se modifiquen las prácticas sobredeterminadas, que vienen repitiéndose, ritualizándose. ¿Cómo hacer entonces desde el rol de supervisor para posibilitar esta apertura mental de los docentes?

La necesidad de **reflexión sobre la práctica áulica** del docente es, dije anteriormente, un elemento fundamental. Poder mirarse a sí mismo.

En la evaluación de los talleres de ayer, se planteó que era común en los distintos grupos de trabajo, la observación que hicieron las coordinadoras de la dificultad para poder mirarse a sí mismo, al rol y a la función, esto de "tirar la pelota afuera". Esto no tiene que ver exclusivamente con el rol de supervisor, o de directivo o de docente, en general en la vida muchas veces es más fácil "poner la pelota afuera", que asumir la responsabilidad que nos toca a cada uno. Y en este sentido la necesidad de reflexión sobre la práctica implica mirar pero además mirarse, y mirarse es un proceso muy complejo y muy lento. Esta reflexión no se logra en una tarde o en algunas jornadas de reunión. Se requieren muchos momentos de juntarse, de dialogar, de discutir. Y cuando digo discutir no estoy pensando solo en llegar a un acuerdo. Estoy pensando en poner en consideración de los otros lo que cada uno de nosotros piensa en relación con las cuestiones que hacen al enseñar, y argumentar, no desde el parecer, desde el sentimiento, sino desde el saber, desde el conocimiento, por qué lo piensa. Este es un modo de favorecer la reflexión.

El trabajo en proyectos compartidos es otro elemento fundamental y me parece que acá la intervención del supervisor es interesante en el sentido de que muchas veces pensamos que los modos de accionar pueden ir por separado. Por un lado el supervisor, por otro lado el director que siente, en la soledad del cargo, muchas veces la imposibilidad de compartir con otros, y por otro lado el maestro, que está en el aula dedicándose a una compleja tarea que todos conocemos; sin embargo, pareciera que hay tres espacios delimitados que no se comunican entre sí y este compartir con los otros y este poner a disposición de los otros la modalidad en la que gestionamos cada uno en su espacio, también me parece que es algo no sólo interesante, sino necesario.

Del planteo anterior se desprende la necesidad de **transmitir la información**.

Muchas veces no actuamos porque desconocemos lo que ocurre. El conocimiento de lo que sucede nos da la posibilidad de intervenir, nos da la posibilidad de participar, pero además nos da la posibilidad de tomar decisiones sobre lo que ocurre. Y esto muchas veces no sucede porque no hay transmisión de información sobre lo que se hace, por qué y para qué se hace. Por lo tanto no hay participación. Esto va junto con el compromiso institucional que es un elemento fundamental para la organización de la tarea.

Ahora bien, hagamos foco en el maestro y en el **planteo de las actividades**, estoy pensando directamente en la sala; cada uno de los modos de organización de las actividades tiene que ver con concepciones de enseñanza y de aprendizaje diferentes. Cuando pensamos acciones grupales, estamos posicionados sobre supuestos que dan cuenta por ejemplo, de cómo conoce el alumno. Cuando nosotros pensamos en actividades individuales o en actividades en pequeños grupos, también estamos suponiendo que hay determinados modos de conocimiento, de socialización del mismo, que son favorecidos por esta forma de organizar al grupo y por lo tanto de plantear las actividades. En síntesis, no hay ingenuidad en esto, no hay neutralidad.

Cuando decidimos una determinada forma de organización de la tarea actuamos a partir de los referentes teóricos que poseemos, aunque no siempre son conscientes en nosotros, estas "matrices" son las que hacen que tomemos determinaciones.

Un modo de poder explicitar estos supuestos tiene que ver con esta reflexión de la que yo hablaba anteriormente. En la medida en que podamos compartir con otros, discutir con otros y poner en común, esto nos va a ayudar a trabajar sobre estas cuestiones teóricas que muchas veces están "casi guardadas".

Se plantearán actividades o acciones que pueden ser de mayor y de menor movimiento: por qué, para qué, acciones grupales, individuales y en pequeños grupos. Estas acciones tienen que ser simultáneas, variadas y flexibles, o sea la

opción no es única y no es única, en un determinado momento del día y no es única, para el tratamiento de un determinado contenido, es necesario equilibrarlas.

En función de las decisiones que tomemos en relación a la selección de contenidos, vamos a pensar qué modo de organizar las acciones será más conveniente para la enseñanza y para el aprendizaje de los mismos por parte de los alumnos.

Son muchas las cosas sobre las que podemos hablar. Considero, sin embargo, que es necesario comenzar por tres aspectos que son estructurantes para la organización de la tarea: el **tiempo**, el **espacio** y los **materiales**.

Si hablamos del **tiempo**, me interesa explicitar que no estamos pensando en la organización del tiempo simplemente como un modo secuenciado de organizar las actividades, sino que el tiempo como estructura trasciende esa organización.

Podemos analizar tres dimensiones.

La primera dimensión es la *histórica*; aquí no solo pensamos en los sujetos en sí mismos sino en la historia institucional. Las instituciones no surgen porque sí. Cada institución tiene una razón de ser, en un determinado momento, con orígenes fundacionales diferentes que de alguna manera siguen sosteniéndose y son los que van delineando una cultura institucional.

El pertenecer o no a una determinada institución también nos marca a nosotros como enseñantes.

En este sentido, es necesario que cada uno de los docentes que se incorpora a la institución conozca ese recorrido, porque es de la única manera en que va a poder formar parte real de la institución comprometiéndose con ella. No puedo querer lo que no conozco, no puedo ser parte de lo desconocido, y esto incluye también a la institución educativa. Por lo tanto cuanto más conozcamos *a* y *de* la institución más podemos apropiarnos de sus características.

Además de este recorrido institucional, es necesario conocer también cuestiones personales. Y cuando refiero a esto estoy pensando en los sujetos, estoy pensando en el niño/a. El conocimiento de la historia de los sujetos, de sus marcos culturales favorece la comprensión por parte del docente de lo que está ocurriendo con este sujeto, con estas familias.

Por otro lado hablamos de un *tiempo social*, un tiempo que de alguna manera atraviesa, se instala con el contrato fundacional de la institución que es creada en un determinado momento socio histórico y cultural, y va a ser constitutivo de su propio estilo, esto es lo que hace que todas las escuelas tengan características particulares, propias. Ahora bien, junto con estas particularidades conviven las condiciones generales que las hacen comunes: todas las instituciones de nivel inicial, ya sean jardines maternales o jardines de infantes poseen un modo de funcionamiento común, regulado, normativizado; pero además, se posicionan en sus particularidades, hay ahí una ambigüedad, casi una tensión entre el marco general que es regulatorio de las

instituciones (todas), y por otro lado, las particularidades que las hacen diferentes (cada una) y que las hacen ricas en sí mismas.

Por último, consideraremos un *tiempo didáctico* que tiene que ver con la proyección de acciones pensando en las oportunidades. Estamos bastante acostumbrados, yo diría por una cuestión histórica de la enseñanza, a pensar en lo que nos falta, en lo que no tenemos, en aquellos aspectos a los que tenemos que llegar, en cambio de pensar en las oportunidades que tenemos que ofrecer y en las posibilidades que tienen nuestros alumnos.

Cuando estamos pensando en cuestiones didácticas, la idea es correr del lugar de la falta, correr del lugar de la carencia para trabajar puntualmente con lo que sí poseemos.

Las posibilidades y las oportunidades de los alumnos, pero las posibilidades y las oportunidades de los docentes, las posibilidades y las oportunidades de las escuelas y también las nuestras, porque tenemos mucho por construir, pero también es mucho lo realizado y deben hacerse visibles.

Es interesante una mirada más particular sobre lo que ocurre en la sala cuando hablamos de *tiempo didáctico*.

Sería bueno empezar a preguntarnos: ¿Todo el tiempo que transcurre en la sala es tiempo de enseñanza? ¿Cuánto tiempo le dedicamos nada más ni nada menos que a nuestra tarea: El enseñar?

Si comenzamos a mirar "con lupa", vemos que hay momentos de *tiempo inerte*, muerto, sólo pasa el tiempo. Nunca lo controlamos en realidad. Hay un ejercicio bastante interesante que muchas veces hacemos: registrar a medida que van cambiando las propuestas, cuánto tiempo le dedicamos a cada una y a veces nos sorprendemos en instituciones de jornada completa cuando hubo, por ejemplo, solamente una hora y media de enseñanza real y efectiva, y los niños/as han estado nada más ni nada menos que seis u ocho horas dentro de la institución, es para replanteárnoslo, ¿verdad? O por lo menos ocuparnos un poco más...

Hay *tiempos de permisos*, tiempos que son habilitados por el docente, que tienen que ver con circunstancias particulares, cambios de clima por ejemplo, entonces se habilitan algunas acciones que en determinados momentos no se hacen; y por otro lado, hay *tiempos de espera*, esos tiempos huecos, cuando los profesores especiales están demorados con otra sala, o estamos esperando una visita, mientras tanto... pasa el tiempo... y sigue pasando.

Esto no lo registramos, sin embargo es importante que empecemos a tomar conciencia de la situación. Y en este sentido, cuando pensamos en actividades, lo interesante sería poder lograr un equilibrio entre lo que denominamos actividades de

rutina y los rituales , y aquí, si me permiten, me parece que sería necesario diferenciar las actividades de rutina de las actividades ritualizadas: Una cosa son las rutinas que evidentemente nos sirven para organizar la tarea, para ahorrar tiempo y otra cosa es la ritualización de las acciones, esto es haber perdido el sentido, el significado de lo que hacemos. Hacemos cosas, que, como la anécdota de la receta de "La carne a la cacerola", de aquella receta que va pasando de la abuela a la madre y de la madre a la hija... cuando la hija pregunta ¿por qué le cortan los dos extremos a la carne? , se responde sin más: "La abuela la hacía así" y por años nadie cuestiona ni pregunta más, hasta que un día, alguien que conocía a la abuela dice: "Lo que ocurría es que la cacerola de la abuela era muy chica y no entraba el trozo de carne entero". Pues bien, el sentido del corte de los dos extremos de la carne no tenía nada que ver con una intencionalidad culinaria, o con la particularidad de la receta, sin embargo por generaciones se fue repitiendo mecánicamente, porque sí.... Uno debería preguntarse cuántas acciones se han repetido o se siguen repitiendo sin saber demasiado bien por qué, de dónde surgieron, cómo surgieron, por qué lo seguimos haciendo y por qué alguien no dice hasta acá llegué. Son estas cosas que se hacen porque me lo dijeron, porque "se hace así"... como la carne. Es hora de comenzar a preguntarnos sobre esto...

Lo interesante sería considerar actividades que responden a las distintas estructuras didácticas, estoy pensando en unidades didácticas, en proyectos, en secuencias, y situaciones de juego verdadero: un equilibrio entre estas tres propuestas.

Otro elemento estructurante es el **espacio**. Sabemos que muchas veces hay problemas de espacio real en las salas, en las instituciones.

Comencemos por diferenciar lo que es el espacio de lo que es el ambiente. Cuando hablamos de espacio estamos haciendo referencia al aspecto físico, a los elementos materiales que se conjugan en una sala o que se conjugan en una institución.

Cuando hablamos de ambiente estamos considerando además, los sistemas de relaciones y de vínculos que se dan en ese espacio, en ese lugar, en el que confluyen cuestiones materiales y sociales, afectivas, vinculares.

El espacio no es neutro. Organizar el espacio de una determinada manera implica también pensar en cómo se aprende y en cómo se enseña.

Muchas veces entramos a alguna sala donde vemos que no hay espacios para intercambiar nada. Todas las mesas están distribuidas y los chicos en ellas, mimetizándose con otros niveles de enseñanza, a los que decimos no nos queremos parecer pero que de algún modo están presentes ¿no?

Y entonces... en pos de lo que vendrá, para no perder tiempo, empezamos a "formatear" a los niños/as, disculpen la expresión, desde temprana edad y entonces, cada niño/a está contenido en un espacio individual que es su silla y su mesa y esto también implica considerar un modo de aprender, un modo de no contactarse con el

otro, un modo de no tocarse, de no ponerse en relación con el otro, deberíamos pensar si no es esta una forma de control del docente.

Por lo tanto decir que el espacio no es neutro implica pensar que el espacio cobra sentido en relación a las acciones que vamos a prever y organizar en él.

El espacio da cuenta de la forma de pensar del docente y de la institución y también da cuenta de las concepciones, de enseñanza, de aprendizaje y de infancia.

Si se organiza el espacio de modo tal que un nene/a de dos años o de tres años, desde el inicio de la jornada, esté sentado en su mesa y en su silla, además del desconocimiento de la realidad del niño/a, hay una concepción de infancia implícita, que está determinando que las tareas que está realizando tengan esas y no otras características.

Todos sabemos, mal que nos pese, que muchas de estas cosas siguen pasando...

¿Cómo aprende un niño/a de dos años sentado en una silla? ¿cómo aprende un niño/a de cuatro o de cinco años limitado por la silla y por el espacio de la mesa que "le tocó"?

Sin embargo, paradójicamente, seguimos incorporando y recitando características evolutivas, que en realidad se contradicen con las acciones que estamos proponiendo en la sala. Otra cosa más para pensar...

Entonces y a modo de síntesis podemos decir que la organización del espacio posibilita o inhibe el desarrollo de propuestas. Por eso es necesario equipar el espacio, enriquecerlo, reordenarlo, esto significa poder apropiarse del mismo. En la sala ocurre muchas veces lo que ocurre en la cotidianeidad de la vida: a lo largo de la semana en la silla del cuarto se va acumulando la ropa usada. Pretendemos el fin de semana ordenar el descontrol de toda la semana. En la sala pasa lo mismo. Lástima que a veces el viernes no nos alcanza y el espacio queda sin reordenar, sin reacomodar, sin selección de lo necesario y lo desactualizado, lo útil o lo que ya no se usa más, se van acumulando "cosas viejas", cosas que se nos hacen invisibles, las mismas invisibilidades que nosotras no podemos modificar dentro nuestro y dentro de las salas ya que se han naturalizado.

Este poder ver, entonces, forma parte de apropiarse de ese espacio, de hacerlo continente pero también contenido en tanto objeto de análisis, para mejorarlo y mejorar la tarea.

Pensar la institución, pensar el tiempo y el espacio compartido implica poder tomar decisiones y no esperar las decisiones de otros.

Esto implica pensar autónomamente y esto es un ejercicio que todavía, me parece, no está demasiado instalado en las instituciones.

Pasemos ahora a los **materiales**. El hecho de pensar en la ubicación de los mismos, la expresión de orden, vacío o amontonamiento, nos remite nuevamente a involucrarnos: ¿Qué decidimos? ¿Qué vemos cuando entramos a la sala?

El orden muchas veces implica que los materiales estén por encima de las posibilidades de alcance de los alumnos. Sobre todo en el Jardín Maternal. Para que "no se desacomode nada". Para que todo quede ordenado, les estamos vaciando el mundo a los niños/as.

Por eso la pregunta sería ¿orden o vacío? ¿Qué posibilidad de contacto con la cultura tiene ese alumno si este material que es un intermediario entre él y el mundo no está a su alcance?

En relación al uso, el planteo es: ¿cuidado o despojo? Sabemos que hay materiales que son para los chicos, pero hay muchos materiales que son privativos de las docentes...y solo se usan cuando ésta lo "dispone"... y hagámoslo extensivo... privativo de las directoras. Hay libros en las bibliotecas que están "divinos" porque no llegan a quienes tienen que llegar. Hablábamos de información. Hablábamos de comunicación y hablábamos de conocimiento. ¿Cómo me pongo en contacto con el conocimiento para innovar mis propias prácticas si los materiales están en los cajones de los escritorios o en las bibliotecas de la dirección?

"Con llave", me acota Elisa.

Ni hablar de los diseños curriculares que a veces también están en los cajones guardados.

En realidad, creo que tiene que ver con una cuestión de protección, "para que no se rompan", en cambio de enseñar a usarlos, de trabajar junto con: docentes y/o directivos, los guardamos...

Pero la realidad es que la única manera de provocar el conocimiento, de provocar el desafío que implica conocer es, perdón por la expresión poco académica "destripando" los textos, que no quiere decir romperlos, quiere decir "zambullirse" en ellos, "discutir" con los autores, pelearse, y para eso tenemos que poner a disposición de, al servicio de docentes y directivos los materiales, del mismo modo que lo hacemos con los niños/as... porque sino chicas, no hay democratización del conocimiento posible.

¿Cómo ponemos en acción la distribución del conocimiento? ¿Qué tiene que hacer la escuela si los materiales están preservados y reservados, vaya a saber a qué y a quién? lo mismo con los niños/as , lo mismo con los docentes, lo mismo con los equipos directivos.

En este sentido, el conocimiento del mundo, y en relación con los alumnos y las propuestas del docente, hablamos de exploración. La exploración tiene que ver con un encuentro entre el niño y el objeto, pero intermediado por el docente.

El desafío para el uso de los materiales tiene que ver con que sean, en el caso de los alumnos, una invitación al juego, y un desafío para conocer; la posibilidad de

apropiarse de los recursos y una relación directa con los objetos, y el docente no está por fuera de esto. Aún cuando son los alumnos los que están trabajando directamente con los objetos, el docente ha tenido una intervención directa, pero previa, en la selección de los materiales y en la posibilidad de acercar al alumno a esos materiales.

En realidad, y para terminar, cuando hablo de decisiones educativas, estoy pensando tanto en el docente y en el directivo, como en las decisiones que toma el supervisor, en este caso puntualmente en relación con la organización del espacio, la selección y puesta a disposición y reordenamiento de los materiales y a la distribución equilibrada del tiempo.

Para ello es necesario profundizar en conocimientos pero también en una actitud reflexiva que implica poder mirarnos a nosotras mismas. Por ahora, nada más...Muchas Gracias.

**DIRECCIÓN PROVINCIAL DE EDUCACION INICIAL
OCTUBRE 2010**