

**Titulo: “Representaciones que obturan el abordaje de la complejidad de las situaciones que se presentan en la salas e instituciones de Nivel Inicial”**

Autores: Perez Marcela, Feder Valeria

Eje: La problemática de la enseñanza en la formación de docentes

Tipo de trabajo: Ponencia

Palabras claves: formación docente – prácticas docentes en Nivel Inicial- abordaje de situaciones complejas- representaciones de base romántica e idealizaciones

Resumen: La presente ponencia pretende dar cuenta de cómo la persistencia de ciertas imágenes idealizadas sobre la infancia, la familia, la convivencia con otros en una institución se constituye en dificultad a la hora de afrontar la complejidad de las situaciones que se presentan en la sala. Concebir el conflicto como parte ineludible del estar en el mundo y de ejercer una práctica profesional pareciera ser una meta muy lejana aún en muchos espacios de educación inicial. La complejidad del fenómeno escolar y/o grupal es simplificada y se elude la tensión o componentes contrapuestos que son constitutivos de dicha complejidad. El conflicto es evadido, evitado..

Encontramos que estas imágenes idealizadas están desde un inicio albergadas en las formas de pensar y acercarse a la profesión docente en nuestros estudiantes y si bien el profesorado toma dichas concepciones, pareciera que su alcance no llega al punto de poder incidir en un pensamiento más complejo.

Por otro lado los estudiantes en sus aproximaciones sucesivas a las prácticas, observan y participan de prácticas en que se resuelven las situaciones más complejas en soledad, se desautoriza o se pone en duda la confianza en el saber de las otras disciplinas/luchas de poder, se vive el saber con una cierta omnipotencia que tensiona a respuestas duales: “esto se resuelve así”, “esto no tiene solución”. Por último la persistencia de un modelo jerárquico y persecutorio de autoridad en la representación de muchos docentes impide la posibilidad de un trabajo en equipo, de una apertura al no saber, al hablar de las dificultades, al asumir que los “problemas” son de todos y no solo del docente directamente a cargo.

Abordaremos también algunas propuestas para incidir en la formación desde una perspectiva que albergue entre sus prácticas la indagación, la autoevaluación, la mirada más introspectiva, el pensar colectivo.

### **Manifestaciones del problema:**

La presente ponencia pretende dar cuenta de cómo la persistencia de ciertas imágenes idealizadas sobre la infancia, la familia, la convivencia con otros adultos (colegas, directivos, familias) en estudiantes del profesorado y docentes se constituye en dificultad a la hora de afrontar la complejidad de las situaciones que se presentan en la sala. Concebir el conflicto como parte ineludible del estar en el mundo y de ejercer una práctica profesional pareciera ser una meta muy lejana aún en muchos espacios de educación inicial.

La deconstrucción de esta mirada “romántica” es necesaria para afrontar la complejidad de las situaciones que se presentan en la sala y en la institución. La interpretación es por ejemplo: que los niños cuyos comportamientos no coinciden con esta imagen idealizada presentan un déficit, o desvío. Lo mismo ocurre con las familias.

La complejidad del fenómeno escolar y/o grupal, así como la imagen de sujeto niño, es simplificada y se elude la tensión o componentes contrapuestos que son constitutivos de dicha complejidad. El conflicto es evitado.

Las matrices y representaciones de base romántica e ingenua sobre la infancia, la familia, la institución jardín de infantes y el rol docente, con las que llegan nuestros estudiantes a la formación, persisten aún luego de encontrarse con la realidad altamente compleja de las escuelas.

Estas representaciones que perduran, aún siendo trabajadas teóricamente en distintos espacios de la formación, impiden afrontar de manera honesta y profesional los avatares de la compleja realidad de los jardines: el encuentro con las familias, el armado de la convivencia grupal, el vínculo con colegas, directivos y supervisores. Al estar en contacto con las instituciones se observa dificultad para asumir los conflictos, pedir ayuda, trabajar de forma colegiada para resolverlos, buscando culpables, y con escasa implicación respecto de cómo se llegó hasta tal o cual circunstancia.

Un ejemplo respecto a la referencia de matrices de base romántica que nos pareció sugerente para pensar esta cuestión es el siguiente:

-Reunidos docentes y profesionales de otras áreas, psicólogos, trabajadores sociales, se hace un trabajo sobre familia, el concepto, lluvia de ideas... en la lluvia de ideas del grupo docente aparece la familia como un grupo que tiene intereses comunes, en donde los niños reciben lo que necesitan, es un continente seguro para crecer, es la base de la sociedad, etc.

En los otros dos grupos aparecen otras ideas asociadas al concepto de familia: sin duda hay conflictos, hay luchas de poder, hay incompletud, hay amor y también desamor, hay posibilidades y límites, etc.

Al reflexionar sobre esta situación observamos cómo el "deber ser" en el discurso idealista, cobra fuerza de verdad al punto de desconocer la complejidad del tema en cuestión, al punto de desconocer las propias experiencias familiares.

Posiblemente muy pocas de nuestras estudiantes provengan de una familia que se asemeje al "modelo ideal" –que además nadie sabe cómo es-

Advertimos también que incluso en la bibliografía especializada destinada a docentes, encontramos rasgos de ingenuidad e idealización de la infancia y la familia. Nos referimos, por ejemplo, a propuestas pedagógico-didácticas que exhortan a recuperar o imitar estilos o formatos familiares, como si todas las prácticas familiares estuvieran atravesadas por la ternura y la flexibilidad. O planteamientos psicoeducativos que analizan la intervención adulta en el aprendizaje de normas, que suponen un niño exclusivamente racional y parecen ignorar *el deseo* del niño y el *impulso posible de desafiar un límite*.

-En la lectura que realizan de las situaciones que se les presentan en la práctica, hay una tendencia en dicho sentido, aparece una mirada normalizadora sobre la infancia y la familia. "Todos los niños –normales- son buenos, alegres, creativos. Todas las familias –normales- son contenedoras, participativas, colaboran con la maestra y/o el jardín, "se ocupan...".

-En las prácticas cuando se encuentran con maestrxs que presentan actitudes descalificadoras hacia los niños donde, también, subyace una mirada normalizadora hacia los niños y las familias: "Todos los niños son buenos; éste no lo es porque tiene un problema... -cuyo origen generalmente se atribuye a la familia-.

En las representaciones que manifiestan algunas estudiantes al ingresar a la carrera: La frase paradigmática de esta imagen idealizada es: "Porque me gustan los chicos" como respuesta a la pregunta "¿Por qué querés ser maestra jardinera?"

"Esta frase que también en algún sentido se enfrenta con nuestra propia imagen de maestra jardinera muchas veces nos produce a los formadores enojo, descalificación o desaliento.

Y como las estudiantes reales no coinciden con nuestras estudiantes ideales, en un movimiento similar al que aquí nos preocupa cuando lo realizan ellas, esquivamos la discrepancia censurándonos la pregunta o censurándoles la respuesta. La censuramos directamente a través de la descalificación: "Si te gustan los chicos por qué no pensás en animación de fiestas?" o indirectamente, dejándola ahí, pasando rápidamente a otra respuesta o a otra cosa, como si temiéramos el "contagio". ¿Por qué no incluimos el "gustar de los chicos" como una condición necesaria, o por lo menos positiva, para ser maestra jardinera? Si pensamos, por ejemplo, en la escuela media ¿no sería una diferencia favorable que los profesores hubiesen elegido la enseñanza porque les gustan los adolescentes y no sólo porque les gusta la disciplina que enseñan?

Ya sea que se acuerde o no en que "gustar de los chicos" es un factor favorable para quien pretende ser docente de nivel inicial, lo cierto es que forma parte de las representaciones de muchos estudiantes reales, ocultarlo o reprenderlo no parece ser la intervención más adecuada. Tampoco sugerimos que sacrifiquemos esta idea que ya que acordamos en que muy probablemente se articula con imágenes muy ingenuas de la profesión. Nuestra apuesta es a no invalidar y abrirnos a las preguntas posibles: ¿Por qué te gustan los chicos? ¿Qué te gusta de los chicos? ¿Todo te gusta de los chicos? ¿Todos los chicos te gustan? ¿Qué chicos te gustan? Pensamos que si la imagen queda estancada los sentidos se encapsulan y después emergen en la mirada ingenua e idealizada de la infancia, que normaliza, que prescribe, que descalifica. Es como el agua que se encuentra con un dique y va buscando grietas para fluir hacia...

### **¿Sentidos enigmáticos?**

Nos preguntamos por qué si esta temática es abordada en diferentes espacios curriculares, desde diferentes perspectivas teóricas y en algunos casos ha desaparecido, o al menos disminuido, la aceptación social de manifestaciones públicas discriminatorias,

aún sí persiste en los criterios y argumentos puestos en juego en el análisis y las respuestas a los conflictos de la realidad escolar.

¿Cómo se aborda en la formación? ¿Qué se puede hacer con esto durante la formación?  
¿En qué espacios de la formación se pueden revisar y re-elaborar estas creencias?

Los espacios privilegiados son los de prácticas, porque es allí donde las situaciones complejas son más tangibles. Más allá de que esta problemática pueda y deba ser contemplada en prácticamente todos los espacios curriculares. El espacio curricular “Ateneo” se nos presenta como una instancia muy favorable para debatir los implícitos que se sostienen en la mirada a las situaciones escolares.

Al mismo tiempo nos resulta difícil plantear modos de abordaje de esta problemática porque sabemos que los prejuicios son las creencias más difíciles de cambiar en tanto resisten la lógica y la evidencia empírica. Por otro lado también sabemos el impacto de la formación de grado es muy reducido y muy frágil ante la socialización profesional.

Sin embargo algo de esta idealización puede formar parte del optimismo pedagógico en el sentido de que educar implica esperar lo mejor del otro, confiar ilimitadamente en sus posibilidades.

¿Qué le aporta y en qué obtura la enseñanza la idealización?

Rápidamente armamos sentencias simplificadoras de una realidad compleja.

Un lugar posible que tendría que ofrecer la formación es interactuar con otros profesionales, por ejemplo los trabajadores sociales pueden ofrecer una mirada comprensiva. También en las prácticas sostenemos la importancia de espacios de reflexión que introduzcan una “cuña”, un elemento movilizador, al invitar por ejemplo a un psicólogo o un trabajador social a pensar sobre un tema. Evocamos reuniones de personal totalmente “endogámicas” donde circulan concepciones totalmente convergentes, autocomplacientes y autojustificadoras y consideramos interesante advertir la necesidad de que esta “cuña” no sea vista como amenazante y despierte una reacción defensiva.

En instancias como la que propone ahora el nuevo plan de estudios Sujetos III que está planteada como un ateneo es una buena instancia para deconstruir el abordaje repetido, estereotipado.

“Sostener la tensión” se nos presenta como una práctica digna de ser desarrollada. Vemos ciertas situaciones donde es la única respuesta adecuada. Por ejemplo una estudiante en el transcurso de su práctica correspondiente a Taller IV nos consultaba sobre qué hacer cuando un niño no se integra en la actividad propuesta. Nuestra respuesta fue que en esta situación se manifiesta una tensión constitutiva de la pedagogía: entre el individuo, sus impulsos, su naturaleza y la cultura buscándolo que lo incluye, en cierta forma sometiéndolo a sus reglas para también para enriquecerlo.

Otro ejemplo: En un grupo de juego de madres y niños en el que se discutía si la edad de los niños debía ser pareja –práctica convencional desde la pedagogía: trabajar con grupos homogéneos-, la intervención de la trabajadora social permitió interrogar algunos supuestos que se habían dado por obvios. La mirada de otros profesionales puede permitir deconstruir el sentido común naturalizado. La pregunta sería como ayudar a ser más activos en la lectura de la situación y no tanto quedarnos con aquellas respuestas, primeras, obvias, habituadas. En definitiva se trata de trabajar en la línea de un docente crítico e implicado en la situación. El profesional reflexivo *acepta formar parte del problema* nos va a decir Perrenoud (2004)<sup>1</sup>

El propósito sería abrir/plantear/intervenir en el debate. Y es una oportunidad óptima para funcionar como un auténtico campo profesional y generar y desarrollar un debate autorregulatorio.

Siguiendo a Hebe Tizio (2002) al tener en cuenta que en las instituciones el conflicto es estructural por asentarse sobre un vacío constituido por la falta de respuesta preestablecida, se abre el espacio para “la invención”.<sup>2</sup>

### **Una conclusión que no concluye**

Pese a nuestras perspectivas y buenos augurios para trabajar sobre el tema, retomamos la idea de sentidos enigmáticos. El origen de las creencias se puede pensar desde lo individual, lo colectivo... pero ¿por qué es funcional para los docentes pensar así?

---

<sup>1</sup> Perrenoud Philippe, *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Grao, 2004

<sup>2</sup> Hebe Tizio “Sobre las instituciones”, en Nuñez Violeta (coord.): *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*, Barcelona Gedisa, 2002

¿Porqué la mirada armonizadora del espíritu humano se empeña en retornar... cuando estamos también constituidos por pulsiones y deseos de destrucción, de rivalidad, de agresión?

¿Cuánto el temor (y la adoración?) a un saber "autorizado", un saber que no falla, (que nosotros, profesores, muchas veces alentamos a buscar o pretendemos tener) obtura la posibilidad de pensamiento colectivo que sostenga la tensión, el no saber, el probar y evaluar?...