



U A I
UNIVERSIDAD ABIERTA
INTERAMERICANA

Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos
Tesis de Licenciatura en Educación Inicial

“Las representaciones sociales de Infancias y el vínculo docente en salas de 3 años”

Un estudio de casos

Carolina Castro

Sede Centro

Marzo 2012

Agradecimientos

Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al cielo. A la vuelta contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos.

Cada persona brilla con una luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran, no queman, pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear y quién se acerca, se enciende.

Eduardo Galeano

Reconozco en el camino muchas personas, con luces especiales que han iluminado esta experiencia académica y personal, llena de emociones y aprendizajes.

El mayor agradecimiento a toda mi familia.

A mi marido Damián, apoyo incondicional en todos los aspectos de mi vida, hoy y siempre.

A mi pequeño hijito Tomás, quien con su maravillosa inocencia, alegría y fortaleza ha sido el motor de esta meta.

A mis padres que con su aliento me estimulan día a día.

A mi querida hermana Mariana, fuente de protección en los momentos de incertidumbre.

A mí cuñado Andrés por su generosidad eterna.

Soledad, mi gran sostén, amiga y fuente de inspiración en este hermoso recorrido que seguimos eligiendo transitar juntas.

Compañeras y profesores que con su ejemplo me siguen motivando en esta extraordinaria profesión, desde el respeto, la admiración y el cariño.

Gracias a todos por ayudarme a encontrar mi propio fuego y seguir encendiéndome...

Resumen

La presente problemática a abordar conserva relación con el eje socio profesional *“La educación ante la diversidad”*, a fin de describir la relación entre las representaciones sociales de Infancias de los docentes de Nivel Inicial y el vínculo con los alumnos en salas de 3 años de la Ciudad Autónoma y Provincia de Buenos Aires.

En un momento en el que la atención a la primera Infancia constituye una prioridad en la agenda política educativa, por su función social y por la necesidad de garantizar el cumplimiento de los derechos del niño, resulta válido indagar sobre cómo son re significadas estas nuevas Infancias en las instituciones escolares y cuáles son los factores que influyen entre lo que se piensa, siente y actúa.

Se realiza un estudio de investigación con abordaje cualitativo de diseño descriptivo explicativo sobre la comparación de resultados obtenidos en observaciones de prácticas educativas y entrevistas a los docentes.

Los resultados del trabajo permiten vislumbrar que si bien las representaciones sociales que las maestras transmiten conservan relación con las características contemporáneas de las nuevas Infancias, los diferentes tipos de vínculo entre ellas y sus alumnos se desarrollan de acuerdo a estereotipos y mandatos educativos.

El objetivo del trabajo pretende ser un aporte al Nivel Inicial para incentivar el debate, la discusión y reflexión acerca de los afectos magisteriales y su incidencia en el aula.

Palabras claves: Infancias- Representaciones Sociales- Nivel Inicial- Rol docente- Vínculo.

Índice

Agradecimientos	2
Resumen	3
Introducción	5
Problema	7
Objetivo general.....	7
Objetivos específicos.....	7
Marco Teórico	8
Infancias	8
Representaciones sociales	13
Nivel Inicial	16
Rol docente	18
Vínculo.....	20
Método.....	25
Contexto de la investigación	25
Unidades de análisis.....	28
Limitaciones del estudio	28
Instrumento.....	29
Procedimiento para el análisis de datos	29
Resultados	31
Análisis de la variable I: Representaciones sociales de Infancias	31
Análisis de la variable II: Vínculo	34
Análisis de la variable III: Prácticas docentes	37
Discusión	39
Conclusiones	41
Bibliografía referenciada:	43
Bibliografía consultada:.....	44
Anexos-Instrumentos de evaluación	45

“LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE INFANCIAS Y EL VÍNCULO DOCENTE EN SALAS DE 3 AÑOS”

“La verdad de la infancia no está en lo que decimos de ella sino en lo que ella nos dice en el acontecimiento mismo de su aparición entre nosotros como algo nuevo”.

Jorge Larrosa

Introducción

Pensar en las primeras Infancias desde la heterogeneidad, con sus necesidades e intereses propios y concretos, implica para los maestros un ejercicio continuo de aprendizaje: establecer nuevas relaciones, comunicarse creativamente, vincularse desde y en la diversidad educativa, pudiendo aplicar lo aprendido en situaciones diversas.

Sin lugar a dudas, su concepto ha atravesado una evolución, siendo una construcción histórica y social en la que la Escuela resulta protagonista.

La Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989), adoptada por casi todos los países del mundo y transformada en Argentina ley máxima al incorporarse en la Constitución Nacional en el año 1994, expresa y prescribe un instrumento de reconocimiento de derechos civiles, políticos, sociales económicos y culturales.

Así mismo, interesa conocer desde las prácticas educativas y el discurso pedagógico, cuáles son las tensiones existentes entre el pensar y el hacer de estas nuevas Infancias que ocupan lugar en el debate pedagógico contemporáneo.

La niñez como categoría social no es la misma, por eso no puede divulgarse como un concepto unívoco, universal y global. Requiere comprender que al idealizarla estamos reduciendo su valor.

El Nivel Inicial como primer eslabón del Sistema Educativo, constituye una oportunidad y un derecho para la Infancia, teniendo una doble finalidad educativa: la socialización y la alfabetización.

En el Marco General del Diseño Curricular para la Educación Inicial (2000), se propone la reivindicación del derecho del niño a disponer “*de sus*

propios ojos para observar e interpretar su universo de cosas y valores". También se considera al Nivel Inicial como un espacio en el cual se resumen los significados y valores de una nueva cultura de la Infancia, en donde el niño es protagonista.

Desde el rol docente el maestro debería considerar nuevas formas de vincularse, ya que muchas prácticas se han afianzado con el tiempo en mérito de resultados aparentemente efectivos, ordenados, facilitadores de la "buena conducta" y "escenarios adecuados" para los contenidos curriculares del Nivel.

El discurso pedagógico escolar, muchas veces implica para los niños amoldarse al desarrollo infantil natural, gradual y secuencial, relacionado con las representaciones sociales circundantes de los adultos.

Pocas profesiones permiten descubrir y transitar un camino tan maravilloso como el de la niñez, por tal motivo resulta primordial comprometerse con el aprendizaje de los niños desde los vínculos que determinarán sus relaciones con el mundo y sus aptitudes sociales.

Problema

¿Cómo se relacionan las representaciones sociales de Infancias de los docentes de Nivel Inicial y el vínculo con sus alumnos en salas de 3 años?

Objetivo general

Describir la relación existente entre las representaciones sociales de Infancias de los docentes de Nivel Inicial y el vínculo con los alumnos, en salas de 3 años de la Ciudad Autónoma y Provincia de Buenos Aires.

Objetivos específicos

1) Describir las representaciones sociales de Infancias del docente desde las prácticas educativas.

2) Revelar desde el discurso docente, cuáles son las representaciones sociales de Infancias relacionadas al vínculo con sus alumnos.

3) Analizar la relación entre la observación y el discurso docente revelado.

Marco Teórico

Infancias

La infancia como construcción histórica

De acuerdo al Diccionario de la Real Academia Española, la palabra Infancia significa la primera etapa en el desarrollo de la vida humana. Deriva del latín *infans*, que significa “mudo, incapaz de hablar, que no habla”.

Su concepto, al igual que la importancia que se les ha otorgado a los niños, no siempre ha sido igual, sino que ha ido transformándose con el correr de los siglos.

Hablar de Infancias en los actuales escenarios educacionales, implica un recorrido histórico a través de su concepto y remite a comprender cómo fue cambiando a través del tiempo.

De Vincenzi, A. (2006) plantea cómo evolucionó el sentimiento de la infancia desde la modernidad hasta la actualidad, destacando que es producto de una construcción histórica en la cual la Escuela asume un rol destacado.

La autora relata la génesis histórica del concepto, según Philippe Aries (1983), denotando que si bien el nacimiento de este sentimiento corresponde a la Edad Moderna, se vislumbran rasgos de sensibilidad hacia el niño ya en la Roma antigua. Hacia la Edad Media, esa peculiar sensibilidad desaparece y durante esos siglos el niño es visto como un hombre pequeño.

Relata además, su nacimiento a través de dos procesos: la familiarización y la escolarización. El sentimiento moderno de la infancia a partir del siglo XVI se pone de manifiesto a través de la ternura y la protección que los adultos prodigan a los niños.

Siguiendo su argumento, durante el siglo XVII nace un nuevo sentimiento orientado a acotar la ternura y evitar los excesos, promoviendo la obediencia y dependencia de la niñez respecto del adulto. La familia así, recurre a la Escuela para complementar la educación de los niños.

De Vincenzi describe estos sentimientos de ternura, a través de la protección y severidad, que conjugan los sentimientos que Aries ha denominado “sentimiento bifronte”. La escuela francesa del siglo XVIII permite que el sentimiento de ternura prevalezca sobre el de severidad, a partir de la influencia de Rousseau. El siglo XIX es determinado por la escuela como

monopolio del saber. Sus principales características serán: el maestro como transmisor de un modelo de virtud, único poseedor del conocimiento y aislamiento de la infancia para el mejoramiento de su conducta.

En sus palabras finales, expresa que a partir del siglo XX, la exclusividad educativa de la escuela se pone en crisis con el avance de los medios de comunicación.

Según ella en la actualidad las Instituciones escolares, reciben a niños diferentes, con comportamientos, actitudes y expectativas ligadas a otros factores conocidos, provocando nuevas tensiones con la cultura escolar.

Infancias y modernidad

Narodowski, M. (1999) plantea el camino de la desinfantilización, aludiendo a que no es un producto de la naturaleza, sino una construcción histórica propia de la modernidad. Afirmar que la institución escolar moderna es el dispositivo que se construye para encerrar a la niñez y a la adolescencia, desde el punto de vista corpóreo y epistémico.

Según el autor la infancia representa el punto de partida y el de llegada de la pedagogía, porque es la clave de su existencia en tanto discurso y porque es imposible comprender el proceso de construcción de una infancia moderna sin considerar el discurso pedagógico como operador y dador de sentidos acerca de la infancia.

Destaca además la construcción del concepto de alumno que se obtiene segregando el concepto de infancia para poder luego reintegrarlo en el ámbito de las instituciones escolares. La administración de los cuerpos por parte de la política educativa, se estructura a partir de estrategias por medio de las cuales se fija el cuerpo infantil en la institución escolar y se van distribuyendo esos cuerpos a lo largo del tiempo y del espacio de acuerdo con ciertos criterios: inteligencia natural, edad y desempeño individual.

Narodowski plantea una crisis en la que la infancia moderna declina, reconvirtiéndose a través de dos conceptos fundamentales: infancias hiperrealizadas y desrealizadas.

La primera refiere a una crisis en la que la infancia moderna se transforma por la realidad virtual. Esta nueva infancia hiperrealizada conforma una demanda de inmediatez, niños que se han realizado como

tales con una velocidad vertiginosa y que parecen no generar cariño o ternura, o al menos no ese cariño que guardábamos tradicionalmente para la infancia moderna.

El cambio es lo único constante y en estos escenarios son los propios niños y adolescentes hiperrealizados los que ensayan el mundo que viene, juegan en el contexto de las incertezas y el desorden virtual.

Las infancias desrealizadas son independientes y autónomas, niños hacia los cuales tampoco tendremos un sentimiento de ternura y protección porque viven en la calle, trabajan y se des-realizan como infantes. Niños incorregibles, marginales, sin retorno según la nueva categoría peligrosa de infantes.

Narodowski finaliza su capítulo, tomando el interrogante acerca del fin de la infancia para destacar su cambio.

Su mundo es tan legítimo como el mundo adulto, porque consumen y luego existen, si no consumen, emergen con violencia y finalmente exigen.

Portadores de una cultura legítima que obliga a los adultos a adaptarse a ella, observando así a chicos híper adaptados a los medios y a la violencia, que se realizan, pero no a través de la obediencia y la ternura, sino del descubrimiento de las posibilidades de operar con eficiencia en un mundo que cambia con ellos.

Mientras todo esto ocurre, nosotros los adultos, sus educadores, tratamos infructuosamente de reconstruir ese espejo en el que se reflejaba nuestra racionalidad. Pero esto ya no es del todo posible. El espejo se rompió, las partes han estallado y las imágenes que los fragmentos nos devuelven ya no nos permiten reconstruirnos a nosotros mismos desde nuestros orígenes. Al contrario, mirar hacia el mundo de los chicos, volviendo a Rushkoff, no significa retrotraernos nostálgicamente hacia nuestro propio pasado, como hubiera ocurrido antaño. Mirar al mundo de los chicos implica mirar para adelante: ellos son nuestro propio futuro o, más simplemente, nosotros seremos ellos. (Narodowski, 1999: p. 57).

Rubiano Albornoz, E. (2010), traza una interesante preocupación desde la exploración y reflexión de la infancia entendiendo a los niños y niñas como personas completas, con condiciones para aprender y enseñar, portadores de saberes, haceres y sentires, producto de su particularidad individual y social, con opiniones y deseos propios.

El real reconocimiento de la infancia no sólo exige la construcción de un imaginario social o la definición de conceptos sobre ella, más bien implica la construcción de acciones que reconozcan a la infancia, que influyan en el sentido común y en la opinión pública, que asuman la niñez en actores sociales y que se edifique una sociedad donde los niños sean capaces de vivir sus vidas plenamente. (Rubiano Albornoz, E. 2010: p. 302).

El autor se pregunta entonces ¿Cuáles son las prácticas intersubjetivas hacia la infancia y las relaciones que el conjunto de la sociedad entabla con ella? Ya que las visiones que se tengan de los niños tienen implicaciones en las actitudes y los comportamientos de los adultos hacia la niñez.

Argumentos educativos de Infancias

Skliar, C. (2007), plantea algunos argumentos educativos que permiten comprender y analizar los discursos sobre la niñez.

Las **imágenes de incompletud** como primera manifestación, refieren a que la educación y la escuela están allí porque algo necesita, debe, puede, tiene y sobre todo, merece ser completado.

Se plantean tres imágenes que refieren al mencionado argumento de incompletud.

Primeramente la infancia como **pura posibilidad**, como inferioridad y como “otro” despreciado, pensar la infancia cuando ella ya no está, cuando no existe, cuando solo ocurre bajo la forma de un efecto o bien de desenlace de una conciencia madura.

En segundo lugar la infancia como **inferioridad**, imagen que supone control, cuidado, orden, tranquilidad y sujeción a un adulto. Aquí se representa como un estado de imposibilidad temporal para ser-decir-pensar-algo. Esa imposibilidad se convierte en inferioridad, porque es entonces no-estado, no-tiempo, donde nada se puede ser, saber, decir, ni pensar. Habría que dejar de ser infante, para hacerlo.

Finalmente, el autor propone la tercera imagen de infancia como **un “otro” despreciado**, ya que ha sido y es pensada en términos de una **alteridad**, es decir aquello que nosotros “no somos” y aquello que los “otros son”. Y esta alteridad debe ser transformada, cambiada, modificada, pues su propio estado y no-estado, se trata de un objeto de desprecio.

La infancia es lo otro: lo que, siempre más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida. Pensar la infancia como algo otro es, justamente, pensar esa inquietud, ese cuestionamiento y ese vacío. Es insistir una vez más: los niños, esos seres extraños de los que nada se sabe, esos seres salvajes que no entienden nuestra lengua. (Larrosa, J. 2000: p. 5).

La Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989), adoptada por casi todos los países del mundo y transformada en Argentina ley máxima al incorporarse en la Constitución Nacional en el año 1994, provocó sin lugar a dudas una antes y después a nivel legal en la relación de los niños y niñas con el Estado, lo político y la ciudadanía.

Nuñez, P. (2003) plantea la visión desde el derecho internacional público sobre el interrogante de qué es un niño. Reflexiona que a lo largo de las pasadas décadas, los estados que conforman la Comunidad Internacional han mostrado su creciente preocupación por la infancia y como consecuencia de ello se han elaborado numerosos instrumentos dirigidos a la protección de la niñez destinados al reconocimiento y protección de los derechos del niño.

Los niños constituyen un grupo humano que se encuentra en situación de especial desprotección y determinados derechos adquieren un carácter especial cuando afectan la infancia.

Según la autora se podría llegar a afirmar que existen derechos que sólo son realmente efectivos si se adquieren o ejecutan durante la infancia. Más aún, podría haber derechos que sólo adquieren plena significación o reconocimiento si se disfrutan durante la infancia.

Representaciones sociales

Casas, F. (2006), plantea tres vertientes representacionales inseparables: las representaciones sociales acerca de la infancia, de sus problemas y necesidades sociales y de las formas apropiadas de afrontarlos.

El autor destaca que la infancia no es sólo una realidad observable y objetivable, sino una realidad representada no solo por cada uno de nosotros individualmente, sino también colectivamente.

Una de las reflexiones importantes que expresa refiere a que muchos fenómenos sociales complejos no se corresponden entre realidad y representación. establece que lo que podemos observar a nuestro alrededor, es otra cosa que la infancia tal como nos la representamos, por eso se tratará de representarnos socialmente a la infancia y la adolescencia de otras maneras posibles. El planteo de la relación entre adultos y niños, y la postura preponderante “adultocèntrica”, en donde no acostumbramos a aceptar que el punto de vista de los miembros del otro grupo tenga valor alguno.

Nos relacionamos con el “otro” grupo dando por sentado que nosotros somos *ya-si* adulto, responsable, competente, fiable, capaz, conocedores de lo que es la vida, con “todos” los derechos, mientras que ellos son *aún-no* competentes, ni responsables, ni capaces, ni fiables, y, por lo tanto, no pueden tener todavía los mismos derechos. Pensamos en niños y niñas solo *en términos de las diferencias con los adultos*, y nos cuesta pensar en términos de las similitudes. (Casas, 2006: p. 38)

El maestro según el autor, se encuentra muchas veces con situaciones y necesidades nuevas que provocan contradicción entre sus representaciones sociales y los modos de vincularse y comunicarse con sus alumnos: lo que hace, lo que es capaz de hacer, lo que se espera que haga, lo que cree que

hay que hacer y lo que se le permite hacer. Por eso las representaciones sociales consideradas, deberán ser entendidas como un proceso y producto psicosocial.

Resulta para él ineludible confrontar estas construcciones sociales con las prácticas pedagógicas, de manera que no se limite solo al discurso develado, sino a un análisis que permita el impacto en las prácticas cotidianas.

Martín Mora, (2002), recapitula los conceptos fundamentales de Serge Moscovici al definir la representación social como una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos.

Refiere a un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación, , que tiene como objetivos comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social, y que se origina en el intercambio de comunicaciones del grupo social. Es una forma de conocimiento a través de la cual quien conoce se coloca dentro de lo que conoce. Tienen una doble función, ya que hacen que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible.

Sistema de valores, ideas y prácticas con una función doble: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal". (Farr, 1983: p. 655).

El autor expone en su trabajo la síntesis de las tres condiciones de emergencia que constituyen el eje que permiten la aparición del proceso de formación de una representación social: dispersión de la información, focalización y presión a la inferencia. También plantea las tres dimensiones fundamentales de las mismas, como universos de opinión: la información, el campo de representación y la actitud.

Existen dos procesos básicos que revelan cómo lo social transforma un conocimiento en representación colectiva y como esta misma modifica lo social. Por un lado la *objetivación* que lleva a hacer real un esquema conceptual, a duplicar una imagen con una contrapartida material. Y por otra parte el *anclaje*, a través del cual la representación social se liga con el marco de referencia de la colectividad y es un instrumento útil para interpretar la realidad y actuar sobre ella.

Mora plantea además orientaciones metodológicas para el estudio de las representaciones sociales, a partir de los estudios realizados por María Auxiliadora Banchs:

- **Análisis de procedencia de la información:** se analizan las fuentes de información de las cuales el sujeto obtiene sus datos: la vivencia del propio sujeto, lo que piensa el sujeto sobre sí, lo adquirido a través de la comunicación social y la observación y los conocimientos adquiridos a través de los medios más bien formales como estudios, lecturas, profesión.
- **Análisis de los actos ilocutorios:** se analiza los diálogos recogidos en textos, medios de comunicación o en observaciones. De alguna manera se establece una fotografía de los actos de poder, sugestión o intercambio a través del lenguaje.
- **Análisis gráfico de los significantes:** los materiales grabados son transcritos y enumeradas las unidades de significación de acuerdo con su orden de aparición en el discurso y se identifican las palabras que más se repiten. Por último se reproducen gráficamente como en un socio grama todas las palabras señalando por medio de flechas la relación que tenían en el discurso original.

Finalmente aclara que la representación social es una teoría natural que integra conceptos cognitivos distintos como la actitud, la opinión, la imagen, el estereotipo, la creencia, de forma que no sea una mera suma de partes o aglomeración acrítica de concepto.

Baquero y Ospina (2006), resumen que las representaciones sociales son un proceso y un producto psicosocial que posibilita a los sujetos la transformación de una realidad extraña en algo comprensible, mediante el reemplazo significativo y simbólico de esa realidad por metáforas, íconos, teorías, categorías, que guían la acción del sujeto sobre lo representado.

Lacolla, L. (2004), destaca que las representaciones sociales tienen un origen social, son construcciones mentales que actúan como motores del pensamiento, que funcionan y perduran con independencia de tales o cuales individuos concretos y generan conductas relacionadas con ellas.

Una representación social comprende una amplia gama de fenómenos, puede entenderse como un sistema de referencia que nos permite dar significado a los hechos. Es decir que constituye una especie de “anteojos” que nos brindan una manera de ver algunos sucesos o conceptos y concebir teorías implícitas para establecer aseveraciones sobre individuos o sobre nuestra vida cotidiana. (Lacolla, L. 2004: p. 2).

La autora también comparte la idea de representaciones sociales como modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal.

Nivel Inicial

Poder considerar a los niños de hoy, sus necesidades y deseos dentro del Nivel Inicial, resultan cuestionamientos válidos para revalorizar las múltiples Infancias que atraviesan nuestros alumnos.

Los niños y niñas desarrollan nuevos comportamientos que conllevan asimismo, nuevos estilos de convivencia con los adultos. Los estereotipos, son algunas de las maneras de reducir el concepto. Invisibilizar estos factores que atraviesan la realidad, provoca desdibujar todas sus potencialidades y cualidades.

Aquellas infancias que añoramos, muchas veces remiten a que lo igual y lo semejante nos dan seguridad como adultos responsables de la educación.

Devalle de Rendo, A. y Vega, V (2004) reflexionan acerca de la mirada hacia la diversidad dentro del ámbito educativo, ya que para ellas, es un lugar privilegiado para su trabajo y abordaje.

Su pluralidad en las representaciones sociales y en las concepciones sobre lo educativo, lleva a reconsiderar el lugar de la escuela, el conocimiento y el docente. Destacan la niñez como categoría cambiante y por lo tanto sin posibilidades de naturalizarse, debido a sus transformaciones en el tiempo y espacio.

Las diversas percepciones derivan de efectos sociales y de ellas dependen los resultados que se espera obtener de su educación y las propias estrategias educativas a utilizar.

Esbozan también, la necesidad de cuestionar las recetas convencionales y técnicas en el aula, a partir de un docente involucrado *en y con* la tarea de enseñar; teniendo a su cargo formar a los futuros ciudadanos con conciencia ética como seres libre y con sentido común, que piensen sin prejuicios, que usen el entendimiento y que puedan ponerse en el lugar del otro.

Baquero, A. y Terigi, F. (1996), proyectan la consideración de la escuela como contexto natural de desarrollo del niño, legitimando las prácticas escolares que consideran que están en línea con el desarrollo del niño natural. Reflexionan entonces acerca de la necesidad de dilucidar que el sistema escolar como dispositivo produce formas particulares de desarrollo infantil.

De acuerdo a lo expresado por estos autores, cabe preguntarse si el docente contemporáneo está preparado realmente para enfrentar la construcción de estos nuevos escenarios educativos.

El Nivel Inicial responde al segundo eslabón de socialización de los niños, por eso las interacciones producidas en él dan forma a los vínculos y experiencias comunicativas. Conocer el rol que juega el docente dentro del aula, es fundamental para entender la relevancia que tienen sus intervenciones en estas relaciones primarias y su incidencia a lo largo de su vida.

El Diseño Curricular para la Educación Inicial - Marco General del año 2000, establece que este eslabón educativo constituye una oportunidad y un derecho para la Infancia. Dentro de sus múltiples propósitos, se establece favorecer el desarrollo progresivo de sus identidades, la autonomía personal y

la pertenencia a la comunidad local y nacional. También valorar sus historias personales y respetar sus individualidades peculiares. Se menciona además el trabajo con la diversidad, proponiendo que la Educación Inicial asume el compromiso de trabajar con ella, integrando las diferencias sin olvidar que la escuela asume la responsabilidad de garantizar un horizonte de igualdad para todos.

Rol docente

Desde la mirada multidireccional y pluricausal, un maestro debería poseer la capacidad de transmitir conocimientos, reflexionar, cuestionar, observar la realidad, sin perder de vista la responsabilidad de vincularse con sus alumnos desde el respeto y calidez que las infinitas Infancias requieren.

Merlo, A. (2006) descubre que la primera explicación o motivación para la elección de la carrera del Nivel, se apoya sobre la simpatía o amor que sienten los futuros docentes por los niños, la imagen de niñez que parecen sostener la mayoría sería la de una infancia ingenua e inocente. Desde esta mirada la vida infantil transcurre graciosa y plácidamente, sin conflictos.

A esta perspectiva, suma la concepción de una infancia protegida por la sociedad adulta que crea condiciones favorables para su pleno desarrollo.

...el contacto con esta niñez protegida también pareciera asegurar un espacio de contención y protección para el adulto. Los espacios infantiles son vistos como especies de oasis, lugares de calma y encuentro con estados de alegría, y hasta felicidad. Por lo tanto, la permanencia e interacción con niños genera una situación de protección del que gozan quienes –como las maestras jardineras-, se abocan a la tarea de cuidarlos y educarlos. (Merlo A. 2006: p. 63).

Guzmán, R. y Guevara, M. (2010) exponen que los maestros y maestras de la infancia en su proceso de formación, tienen además una particularidad con respecto a la formación de niños y niñas más grandes o jóvenes, ya que no se forman intensivamente en una disciplina particular, sino que deben tener una formación más enfocada en la comprensión de lo que es la infancia y

lograr desarrollos en los alumnos durante esta etapa de la vida, además potenciar sus aprendizajes académicos posteriores y sus competencias para vivir en sociedad.

Batallàn, G. (2004) sostiene que la identidad del trabajo de los docentes de infancia se construye en un proceso en el cual intervienen tanto las orientaciones de valor y las directivas político-técnicas que entrega la administración del estado, como la aceptación o resistencia del sector docente a dichas directivas en el marco de la legitimidad que la sociedad otorga a la tarea educativa institucionalizada, según los distintos momentos y contextos.

La problemática del poder ligada al trabajo de los docentes de infancia se relaciona con la misión de la escuela de introducir a las nuevas generaciones en las tradiciones hegemónicamente valoradas.

Los niños como “objetos” de trabajo y el mandato socializador entregado a los maestros dan la impronta al carácter formativo del vínculo pedagógico, en el que la figura del maestro encarna la autoridad incluso con anterioridad a que se establezca la interacción educativa. De esa manera, el mantenimiento del orden, traducido en contrarrestar, contener o sancionar los problemas disciplinarios, se convierte en tarea primordial del trabajo de los docentes en el aula, ya sea manifiesta o implícitamente.

Freire, P. (2002) plantea las cualidades indispensables para las educadoras y educadores, que se van generando con la práctica, Destaca la humildad, para reconocer que nadie lo sabe todo, ni nadie lo ignora todo. Porque a partir de ello se está siempre abierto a aprender y enseñar. A esta cualidad le complementa la amorosidad, sin la cual, su trabajo pierde sentido; no sólo hacia los alumnos sino para el propio proceso de enseñar.

También plantea la tolerancia, como virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente. A aprender con lo diferente, a respetar lo diferente. Refiere que ser tolerante no significa ser cortés, delicado, con la presencia no muy deseada de mi contrario, sino establecer límites, de principios que deben ser respetados. Y suma finalmente la decisión, seguridad, tensión entre paciencia e impaciencia y la alegría de vivir, a aquellas cualidades fundamentales.

Vínculo

En los últimos años las investigaciones demuestran que el ambiente compuesto por los cuidados recibidos en la primera infancia desempeña un papel fundamental en el desarrollo de los niños, en sus futuros logros y oportunidades.

La calidad de los vínculos de apego que establecen con los adultos es de vital importancia.

Los mismos se construyen paulatinamente y forman parte del fundamento indiscutible de la tarea docente.

Pensando en un espacio escolar atravesado por las particularidades contemporáneas, resulta indispensable re-pensar los vínculos como nuevos modos de desarrollo y construcción.

Rittersein, P. (2008) plantea un interesante desafío en cuanto a los pensamientos de Pichòn Riviere y Paulo Freire, ya que considera que existen líneas de encuentro entre sus ideas y formas de trabajo. Propone entonces:

“...re-pensar la manera que tenemos de conocer y aprender y reencontrar aquello que llamamos aprendizaje que hoy es metáfora de la ausencia en el ámbito educativo.” (Rittersein, 2008: p. 1).

Plantea que el vínculo está estrechamente vinculado con el aprendizaje porque implica una relación con un objeto. Constituyen un devenir y un proceso que contempla pensar y hacer simultáneamente.

Los modelos comunicacionales determinan las vivencias, a través de las experiencias de satisfacción o frustración.

Freire y Riviere dan cuenta para Rittersein que el vínculo es central, tanto como la comunicación. Ritterstein esboza que ambas perspectivas se enfocan en la situación de interacción entre los sujetos a través del diálogo, en la relación que respeta las diferencias. Hablar de aprendizaje desde sus ideas implica una relación dialéctica, de mutua transformación entre el hombre y el mundo. Aprender implica movimiento, es intercambiar y ver su manera particular de ver y concebir la realidad.

Para ellos no solo son importantes las diferencias sino también resultan operativas para el trabajo grupal.

El vínculo es un concepto instrumental en la Psicología Social que toma una determinada estructura y que es manejable operacionalmente. El vínculo es siempre un vínculo social, aunque sea con una persona; a través de la relación con esa persona se repite una historia de vínculos determinados en un tiempo y espacios determinados. Por ello el vínculo se relaciona posteriormente con la noción de rol, de status y de comunicación. (Pichón Riviere, 2003).

Martínez, V. (2007) sintetiza la necesidad de conocer cuáles son las condiciones en las que debe crecer un niño para lograr su buen desarrollo. El mismo debe ser integral, ya que un hombre sano tiene su base en un niño que inicia su vida con la adecuada nutrición, los cuidados emocionales necesarios y un ambiente seguro y confortable. Los tres primeros años de vida constituyen el período crítico para que las bases se establezcan, ya que no solo se construye su desarrollo psicomotor, sino además se forma su cerebro, sus matrices de aprendizaje, su capacidad de pensamiento y su posterior equilibrio emocional.

Los vínculos iniciales para el autor determinarán sus vínculos con el mundo y sus aptitudes sociales. En este sentido, entiende que estas construcciones sociales se relacionan de diversas maneras con el vínculo entre el docente y el alumno, que se desarrolla a través de los lazos entablados, compartiendo un tiempo y espacio determinado.

Martínez concluye expresando que en el contexto de nuevas infancias muchas veces se quiebra la asimetría tradicional entre docente y alumno, el juego de saberes y poderes se diluye de una manera diferente entre sus protagonistas.

Abramowski, A. (2010) traza un recorrido acerca de la centralidad de la cuestión afectiva, y el vínculo entre maestros y alumnos, considerándolos como históricos, cambiantes, contruidos y aprendidos.

Para ella el tema de los afectos se ha puesto de moda en la pedagogía, ya que el mundo educativo está plagado de emociones. Es imposible que esos vínculos se mantengan en un terreno impersonal y desafectivizado. Los docentes en el transcurso de su formación y en el ejercicio de su tarea, van aprendiendo a sentir como docentes. Hay un qué, cómo, cuándo, dónde afectivo que auxilia a los maestros a formatear sus afectos, a apelar a determinadas emociones en determinados momentos, dejando a un lado otras.

Como bien señala, no hay manera de pensar estos cambios sin ponerlos en relación a otros más generales: la espectacularización de la intimidad en los medios masivos de comunicación actuales, la afirmación política de la diferencia a través del feminismo y de las minorías sexuales y étnicas, el predominio de la psicología de autoayuda y de las pedagogías “psi” en la opinión pública.

La autora describe algunos indicios que darían cuenta del fenómeno de la progresiva atención de los actores educativos por los afectos: los dictados de las pedagogías psicológicas, el afecto magisterial, la vocación por la tarea docente y la era del amor líquido.

El afecto magisterial para Abramowski, se refiere a la especificidad del afecto que los docentes sienten por sus alumnos, y es el concepto fundamental a través del cual desarrolla sus ideas.

El afecto magisterial no es algo novedoso sino que, por el contrario, se muestra como un rasgo constitutivo del oficio docente. Las transformaciones contemporáneas que hacen que nos preguntemos si acaso el afecto docente ha aumentado-generando con ello desplazamientos e “inundaciones”- o, más bien, es el mismo de siempre pero se ha quedado desnudo, expuesto y bastante solo. Por momentos, lo afectivo parece mostrarse como lo que va quedando del oficio (y, a la manera de una balsa, ayudaría a flotar), cuando las certezas, los marcos y las regulaciones retroceden y se desdibujan. (Abramowski, 2010: p. 115).

La autora concluye con la ilustración de algunas figuras amorosas docentes, para dar cuenta de las variaciones de ese amor. No son excluyentes ni sucesivas, sino que fácilmente pueden coexistir en simultáneo:

- **El “buen maestro”, con competencia emocional y conocimientos de psicología:** Los “buenos” docentes se conducirían de acuerdo con prescripciones sobre la buena enseñanza que están disponibles para ser pensadas y sentidas. Las probabilidades alrededor de nuestros deseos y placeres no son naturales sino entrenadas. La psicología dictamina que los que quieran ser buenos maestros deberán establecer con sus alumnos vínculos cercanos e íntimos, conociéndolos en tanto personas individuales
- **El maestro enamorado de su oficio antes que de sus alumnos, al que se entrega un cien por ciento:** Sentir placer y satisfacciones ejerciendo este oficio es un afecto correcto, esperado y hasta dado por supuesto. Esta vocación parece estar disponible para cumplir con la función de sostener efectivamente una tarea que al asumir hoy tal magnitud y complejidad, necesita agarrarse con fuerza de algo para no caerse. En esta entrega total, la vocación como afecto sentible, nombrable, todavía disponible, sería el plus que distingue a la docencia de ser un simple trabajo, pero sin dejar de serlo.
- **Las viejas maestras “querendonas” de antaño:** El imperativo de que los maestros deben tratar con afecto a los niños se encuentra casi desde los orígenes del sistema educativo. Viejos maestros rígidos y severos vs. Nuevos afectuosos y cálidos, parecería ser una falsa antinomia.
- **El maestro afectivamente incorrecto (o acerca de los afectos políticamente incorrectos):** La ambivalencia afectiva como la tensión entre lo que se siente y lo que se expresa determina afectos inapropiados como lo inadmisibile e inconfesable, circulando, acallándose, ocultándose, porque su reconocimiento implicaría admitir un desorden intolerable. Deben ser entonces medidos, controlables,

dominados, acompañados de justificativos. Por esto, los maestros consideran que deben entrenarse afectivamente, en nombre de un trato igualitario.

- **El maestro que quiere a sus alumnos porque en casa no los quieren:** La era del amor líquido refiere a la proliferación de la imagen del sujeto débil, frágil e indefenso. La escuela tiende a asumir así una postura sólida, reconociendo la existencia de vínculos débiles y frágiles pero en el afuera, más específicamente en la familia. Si la escuela reparte cariño que la familia no da, estaríamos ante una señal de familiarización de los vínculos escolares. Escuelas que se familiarizan, y familias que se desinstitucionalizan.
- **El maestro que quiere a los alumnos débiles y necesitados:** Docentes que no focalizan en la cuestión de compensar la falta de cariño familiar, sino por la carencia de afecto, poniendo énfasis en la necesidad y la debilidad. Esta operatoria convive con la antigua tradición asistencialista, que ha contribuido a construir la figura de niño necesitado, carente, deficitario.
- **El maestro “justo” que quiere a todos sus alumnos por igual, porque todos sus alumnos tienen derecho a ser queridos:** Docentes que refieren al moderno lenguaje escolar igualitario, ciego a todo tipo de diferencias. Así como la escuela debe ofertar iguales enseñanzas para todos, le correspondería al maestro ofertar iguales afectos a todos los niños que asisten a ella.

Cómo, cuánto, porqué y para qué los maestros querrán (o no) a sus alumnos será siempre, e inevitablemente, el resultado de lo que cada uno pueda hacer con “lo afectivo-pedagógico disponible” de su época. En ese devenir, los afectos magisteriales irán encontrando, cada vez, su provisorio pero merecido lugar. (Abramowski, 2010: p. 168).

Método

Contexto de la investigación

El **Colegio N° 1** se encuentra ubicado en el partido de Avellaneda, Provincia de Buenos Aires y corresponde a la gestión privada.

La zona se caracteriza por la presencia de variados negocios, en especial en las avenidas circundantes y algunos colegios próximos. La manzana de la escuela está compuesta por casas.

Se desarrolla nivel inicial, primario y secundario. Su orientación es religiosa, aludiendo su nombre a un santo patrono.

De acuerdo con lo comentado, el colegio es de estilo familiar y sus dueños están hace varios años en la conducción.

Se desempeñan una directora general del colegio y una del nivel junto a la vicedirectora y psicopedagoga.

El jardín funciona solo por jornadas simples, es decir turno mañana o turno tarde de 8 a 12 y de 13 a 17 hs.

Colaboran con la sección, personal de limpieza, cocina y portería.

El uniforme de los niños consta de un delantal azul oscuro y equipo de educación física con pantalón y buzo del mismo color y chomba beige.

Las docentes también tienen la disposición de concurrir con pantalones preferentemente azul marino, o en su defecto oscuro, al igual que los zapatos.

Posee: dos salas de 5 años, 2 de 4 años, 1 de 3 años y 1 de 2 años en el turno tarde observado.

Durante la jornada de la mañana solo hay una de cada una.

Hay un hall de entrada exclusivo del nivel, donde se desarrolla el saludo inicial y final de cada jornada.

El patio de juegos está alfombrado en su totalidad y cuenta con: trepadora, barco de madera, tobogán, subi-baja, pelotero y una casita de madera. Cabe destacar que durante estos momentos, los niños tienen como norma no utilizar la trepadora por ser un poco peligrosa para su edad.

Realizan Educación Física en un patio cubierto del colegio, y música en una especie de SUM, en donde también se armó recientemente un lugar de biblioteca común a todas las salas. Se destacan las buenas dimensiones de ambos espacios de esparcimiento.

Además de las docentes de cada sala hay una celadora rotativa para las salas de 5 años, una celadora para las de 4 años, y una para las salas de 2 y 3 años.

La sala de tres años observada está ubicada al pie de la entrada principal.

Posee ventanas con vidrios templados que se orientan a la calle con cortinas blancas.

Es un espacio pequeño. Hay un escalón transversal y una columna que parece una viga de la construcción, acolchada manualmente con goma espuma.

El piso es alfombrado casi en su totalidad, menos en el lugar donde está el pizarrón.

El baño de los niños se encuentra dentro de la sala, dividido por una pileta para higienizarse, y dos compartimentos con inodoros pequeños, diferenciados por carteles de nenes y nenas.

Los materiales están dispuestos sobre estantes en diferentes cajas rotuladas, en la parte de arriba de las paredes.

Hay un armario grande que comparten las maestras de ambos turnos, con materiales propios y compartidos.

La ornamentación es simple, con dibujos infantiles de nenes y estrellas.

Hay un seca-trabajitos y carteleras de cumpleaños, notas varias, novedades y arte.

Seis son las mesas que están dispuestas en la sala (con cinco sillas cada una) para los 29 niños en lista. Están identificadas con imágenes de osos de diferentes colores, en donde según la docente, casi siempre se conservan los mismos grupos determinados por ella para una mejor organización grupal.

Al ingresar a la sala se pueden vislumbrar percheros con diferentes dibujos y canastos para los cuadernos divididos por nenes y nenas. En ellos se envían las notas diarias correspondientes y también el reglamento del colegio firmado por los padres y disposiciones generales.

Hay además un pequeño sector de dramatizaciones: heladera, mesa, cama y canasto con ropa diversa.

La biblioteca no tiene demasiados libros. En los diferentes compartimentos de tela se encuentran revistas infantiles.

El **Colegio N° 2** se encuentra ubicado en el barrio de Almagro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y corresponde a la gestión privada.

Diversas escuelas estatales y privadas se encuentran próximas a la Institución. Es un barrio caracterizado por algunas avenidas comerciales y muy transitadas por el pasaje de medios de transporte como subtes y colectivos.

Coexisten las distintas secciones: Jardín, Primaria y Secundaria. Su orientación es laica.

Hay una directora general del Colegio, quien supervisa el trabajo de cada sección. Jardín cuenta con directora y vicedirectora, y dos secretarías.

El equipo lo conforma además una Psicopedagoga, quien concurre a la Institución dos veces a la semana ligada a la detección, seguimiento y derivación de los alumnos que presenten dificultades.

Colabora con la Institución una empresa de limpieza y personal de mantenimiento y administración.

El uniforme de los niños es un pintor de color, referente a cada sala y el equipo de educación física con pantalón gris y remera blanca.

Las docentes deben concurrir a sus jornadas con un delantal de color azul tipo jean, que es igual para todas.

El alumnado de Nivel Inicial está integrado por una población:

-compuesta por alumnos particulares

-y en relación a un convenio establecido con una Institución médica.

La mayoría de estos alumnos asisten jornada completa, las familias son de clase media y sus hogares varían, teniendo el lugar de trabajo como punto común para todos.

Posee tres salas de bebés, dos de deambuladores, dos salas de dos años, dos de tres años, y dos de cuatro años.

Todas las salas cuentan con docente titular y auxiliar exclusiva.

Los espacios compartidos son un patio descubierto, dos cubiertos y uno exclusivo de nivel inicial con trepadora, tobogán y túnel. También hay un comedor al que asisten todos los alumnos del colegio en diferentes horarios.

La sala observada presenta una buena iluminación y ventilación.

Los mobiliarios y materiales se encuentran ubicados de tal manera, que los niños poseen espacio adecuado para las diversas actividades.

Se destaca la presencia de pilas de colchonetas para la siesta que realizan en el horario de 12 a 14 hs, después de finalizado el comedor.

La ornamentación es simple con motivos infantiles de animales. Se observan variadas carteleras para notas varias, trabajos de arte y cumpleaños de los niños y docentes.

Cada alumno cuelga sus pertenencias en percheros, identificados por diferentes dibujos de animales.

Cinco son las mesas que están distribuidas en un espacio de la sala con cinco sillas, para los 25 niños del grupo total. Cada una identificada con un dibujo particular que indica donde debe sentarse cada niño.

No posee un espacio exclusivo para dramatización. Hay un pizarrón grande y una biblioteca confeccionada por las docentes, con libros y textos traídos por las familias de la sala.

Unidades de análisis

Las unidades de análisis son dos docentes a cargo de salas de 3 años, con alumnos que presentan escolaridad previa, pertenecientes a Jardines de Infantes de gestión privada de la Ciudad Autónoma y Provincia de Buenos Aires.

Ambas presentan una antigüedad de 10 años en la Educación Inicial, destacando que su experiencia como educadoras del nivel se ha desarrollado en instituciones de gestión privada.

Limitaciones del estudio

Las conclusiones a las que se arriban no pueden ser generalizadas por tratarse de un trabajo de indagación que sólo releva las prácticas que se desarrollan en dos salas de dos jardines de infantes a la luz de un marco teórico que pretende reflexionar sobre la temática abordada.

Instrumento

El diseño de investigación de este trabajo es descriptivo y con un abordaje cualitativo.

Los instrumentos que se utilizaron para recolectar información fueron:

- Ficha de Observación: para relevar las prácticas de las docentes en contexto de clase, a través de aspectos que se observaron en el aula.
- Entrevista: para identificar las representaciones sociales de Infancia que propone el docente desde el discurso.

Se realizaron dos entrevistas y observaciones en cada escuela durante toda la jornada del turno tarde.

Procedimiento para el análisis de datos

Para el trabajo de campo se elaboró una base de datos con tres variables que permitieran identificar las estrategias para educar la imagen que los docentes implementan en sus prácticas de educación visual y aquellas que los propios docentes manifiestan implementar desde el discurso. Sobre la base de estas variables se establecieron dos dimensiones para conocer cómo los docentes organizan el espacio de apreciación y el trabajo en el aula como producto de la reflexión y acción docente para educar la imagen.

En el análisis se trabajó sobre la comparación entre las variables de acuerdo a las categorías e indicadores establecidos en cada dimensión.

Para la instancia final de discusión e interpretación se tuvieron en cuenta los resultados obtenidos del primer análisis y el marco teórico del trabajo.

Tabla base de datos

VARIABLE I: REPRESENTACIONES SOCIALES DE INFANCIAS	
Dimensiones	Indicadores
Información (que sabe)	-Definición y categorización de Infancia: homogéneas o heterogéneas, desarrollo lineal, naturalización, determinada franja etaria, delimitada, acotada, construcción, proceso social, histórico, político, infancias de antes y ahora, potencialidades y cualidades, necesidades e intereses, derechos del Niño y su relación con la Escuela, expectativas de logro, desarrollo psicomotor, capacidad de pensamiento, aspectos emocionales
Campo de representación (que cree y como lo interpreta)	-Alumno/Niño: el niño dentro del contexto escolar, diferenciación o igualdad, fragmentación, integración, características, -Imágenes de Niñez: cariño, ternura, desprotección, velocidad, incertezas, desorden, violencia, exigencias, obediencia, plenitud, posibilidad, caos, contención, alegría constante, protección, inferioridad, alteridad, incompletud, simpatía, amor. -Experiencias transitadas: diversidad de grupos, sus características, similitudes y diferencias, dificultades y aprendizajes, comunicación con pares y directivos. -Dificultades percibidas: sociales, económicas, políticas, influencia de los medios de comunicación, de las familias, institucionales.
Actitud (como actúa y que hace)	-Modos de intervención frente a las Infancias y sus características: modificaciones de las maneras de intervención docente frente a las situaciones y dificultades presentadas. -Afectos magisteriales: apelar a determinadas emociones y dejar de lado otras (deseos, placeres, satisfacciones, frustraciones, afectos esperados, supuestos, vocacionales, entrega total, calidez, ambivalencia afectiva, familiarización, asistencialismo). Relevar las emociones que se generan. Anécdota. -Indagación de las RS del niño en el PEI: de qué manera se dan los lineamientos institucionales de infancia y niñez.

VARIABLE II: VÍNCULO	
Dimensiones	Indicadores
Lenguaje	-Lenguaje verbal: forma de dirigirse a los alumnos (individualmente, grupalmente, nenes, amigos, chicos, nombre propio), tipo de vocabulario (aniñado, formal, informal), tono de voz, formas de expresión, diálogos breves, cordiales, explicativos, -Lenguaje corporal: posturas, proximidad frente a los niños, afectos demostrados, caricias, besos, contención física frente a situaciones conflictivas, miradas y gestos.
Modelos comunicacionales	-Lugar del diálogo y la discusión: escucha, reflexión, participación grupal, individual, del adulto, conversaciones, intervenciones docentes. -Estereotipos infantiles desde el docente y lo grupal: Bromas, apodos, sobrenombres, género, clase social, familiar, etiquetamientos en cuanto al rendimiento, aspecto intelectual, evaluación diaria.
Afectos y emociones	-Vínculos de apego: seguridad observada en los niños, cuidados, contención, confianza, actitud frente a situaciones conflictivas, logros y experiencias compartidas de los niños hacia los docentes.

VARIABLE III: PRÁCTICAS DOCENTES	
Dimensiones	Indicadores
Espacio áulico	<ul style="list-style-type: none"> -Mobiliarios: características, disponibilidad y comodidad para los niños. -Cantidad de alumnos y posibilidades de movimiento y esparcimiento: dentro de la sala, patio de juegos, SUM, etc. -Ambiente: rincones de juego, lugares para alimentación, intercambios, juegos varios, actividades plásticas, biblioteca, saludo, ornamentación.
Propuestas	<ul style="list-style-type: none"> -Estrategias: organización grupal, decisiones espaciales, temporales, situaciones conflictivas, resultados observados en los niños, criterios utilizados, el lugar de la respuesta a las particularidades del grupo y sus momentos y necesidades. -Recursos docentes: características generales de los recursos utilizados. - Características de las actividades: lugar del juego, disposición espacial de los niños, participación individual y grupal, clases expositivas, dinámica de grupos y sub-grupos, clima. -Figura del maestro: autoridad, respeto, severidad, límites, tolerancia, decisiones, disciplina, el lugar del poder del adulto, criterios para la toma de decisiones, estímulos y recompensas.

Resultados

Análisis de la variable I: Representaciones sociales de Infancias

Información (que sabe): La D1 define la Infancia como equivalente al Juego. Sus características principales para ella son la alegría y creatividad. Refiere además que la misma siempre está llena de juegos, destacando que a través del tiempo los adultos, incluso los docentes, le restan importancia y tiempo.

La D2 la delimita como un momento donde los niños comienzan a asentar su personalidad e identidad. Describe reiteradamente el impacto social que observa en cuanto a la duración y calidad de las Infancias actuales. Destaca al Jardín como un lugar donde se intenta sostener el concepto de Infancia, pero que al salir del jardín la sociedad los invade y desaparece de golpe. Las características fundamentales para la docente son la simpleza y los momentos de juego.

Campo de representación (que cree y como lo interpreta): Las docentes plantean diferencias significativas en cuanto al proceder de sus alumnos dentro y fuera del contexto escolar. Refieren a conductas dispares, aludiendo a las normas establecidas dentro del Jardín y la sala.

D1: Mirà, yo los veo acá en el Jardín y son de una manera. Después los recibo y despido y los veo trepados a las rejas, corriendo cerca de la calle y sin hacerle caso a los papás o quienes lo vienen a buscar. Acá en el colegio son diferentes, o yo los veo diferentes. Se portan re bien y hacen caso a todo lo que les decimos.

D2: Creo que como que en el colegio, llega un momento que logran comprender que hay una manera de ir, y en casa esto a veces se pierde por cansancio o por diferentes motivos, cosas de la familia, y los papás también te lo manifiestan.

La D1 enfatiza el comportamiento de los niños a principio de año, refiriendo a la agresividad y violencia vislumbrada.

La D2 expresa su preocupación con respecto a la falta de límites de las familias, al tiempo que los alumnos permanecen en la institución, y la culpa que eso genera en las familias.

La D1 describe imágenes de sus dos hijos al referirse a la Infancia. Se define como maternal con sus alumnos, siendo este aspecto, algo inevitable. Para ella las dificultades presentadas están relacionadas con el cambio a través del tiempo, tanto de los niños, como de las maestras. Destaca la adaptación como recurso estratégico.

La D2 relata imágenes de juego, medios masivos de comunicación, alegría, inocencia y violencia al referirse a la Infancia. Describe cambios a través del tiempo de los grupos de niños, refiriendo fundamentalmente a la temprana aparición de problemáticas de conducta y límites. Alude además a su formación inicial, como un aspecto determinante de las problemáticas contemporáneas.

D2: ...en algunas oportunidades estaban muy maduros, en otras se veía como un accionar de los padres de no dejarlos crecer, digamos. Y también con respecto a las conductas, se ve que los grupos más chicos empiezan a manifestar problemáticas de conducta antes, los límites y las reacciones que se suscitaban en la sala eran más esperables para lo que uno había estudiado. Hoy en día es como que se va de foco muchas veces esto, y te quedas en la nada buscando emergentes fuera de la sala. Porque cuesta mucho...

Actitud (como actúa y que hace): La D1 destaca la necesidad de estar atenta a la realidad nueva que le toca atravesar con sus alumnos, refiriendo a la diversidad en cuanto a los grupos, colegios y estrategias a modificar continuamente.

Aunque verbaliza sus intenciones en cuanto a la diversión, trabajo, aprendizaje y juego, finalmente reconoce algunas falencias en función de los requerimientos institucionales:

D1: Yo trabajo mucho con ellos, intento que la pasen bien, que aprendan y que jueguen mucho. Como te decía antes, a veces dejamos de lado lo lúdico, por las mismas exigencias institucionales y de planificación de tener que hacer, hacer y hacer....

Revela el impacto emocional que le generan la mayoría de las situaciones escolares como un aspecto ineludible de su tarea. Los lineamientos institucionales se reflejan en la tarea cotidiana a través de la individualidad de cada producción de los niños. Según la maestra no se pretende que todos realicen lo mismo, sino que se prioriza la creatividad de cada uno, a pesar de que los tiempos no siempre son los necesarios.

D1: Por ejemplo ahora tenemos la muestra para el día de la familia, ensayos para la fiesta de fin de año, la exposición de literatura!!! Son como demasiadas cosas en poco tiempo. Por eso a veces se complica. Igualmente yo creo, y esto es una opinión personal que uno tiene la responsabilidad de hacer el equilibrio en cuanto a esto. Por decirte algo, y vos lo viste.... Lo que estamos preparando para el día de la familia, yo lo hice, lo practicamos varias veces, pero es algo sencillo, en donde ellos hicieron los títeres, con sus manos y su imaginación, leímos los cuentos, los dramatizamos, es decir hicimos toda la secuencia para llegar a esto, si sale medio pelo y no tan perfecto, y bueno.... Lo importante es que yo me quedo tranquila de que lo trabajamos bien y a conciencia.

La D2 enfatiza la búsqueda de información y ayuda frente a las situaciones a transitar. La comunicación con los padres, directivos y pares resultan para ella un elemento fundamental en su rol.

D2: Trato de buscar información. De pedir ayuda y hacer extensivo mi pedido. Mantener comunicación con los padres, aunque a veces se que no tengo una respuesta. Si no es quedarse en la nada, y no es el tipo de rol que quiero asumir. Me gusta poder ver un resurgir y un recomenzar, aunque sea mínimo, el lado positivo a lo largo de todo el trabajo anual.

Desde los aspectos emocionales refiere el impacto producido por la falta de respeto de los niños para con sus docentes y también la intervención de los directivos como un factor negativo. La mirada institucional en cuanto a la Infancia se percibe como algo tradicional, aunque la docente refiere la importancia de lo lúdico dentro de las propuestas desde la mirada directiva.

Análisis de la variable II: Vínculo

Lenguaje: Se observa en la D1 referirse a sí misma en tercera persona, denominándose en ocasiones por su nombre propio. Designa en general por los nombres y apellidos a muchos de los niños y ellos la llaman corrientemente “seño”.

D1: ¿Ramiro Gómez?

A: Tom y Jerry la película.

D1: ¿Cómo, qué cosa?

R: Tom y Jerry la película.

D1: Ah, no me hable con la mano en la boca, ¡Qué la señorita no te escucha!

En cuanto al lenguaje verbal en reiteradas ocasiones la docente se comunica a través del humor como parte de la participación grupal. Su léxico es acorde a la edad, sin ser aniñado. El diálogo prevalece en los diferentes intercambios de manera grupal e individual, destacándose la dinámica de preguntas y respuestas.

El lenguaje corporal se vislumbra a través de las miradas y risas entre docente y alumno. También en ocasiones se presentan como un indicador del límite transmitido.

La D2 se dirige a los niños generalmente de manera grupal. Cuando lo hace individualmente, se distinguen diminutivos y sobrenombres. Los niños la llaman “seño” habitualmente.

D2: Bueno sala amarilla cada amigo se va a sentar a su mesa, que ahora le damos las hojas y los colores.

En cuanto al lenguaje corporal pudo observarse algunas intervenciones que implican el límite a través del apartado de los alumnos del grupo total.

Modelos comunicacionales: Las docentes plantean en las diferentes propuestas diálogos abiertos, con un lenguaje acorde a la edad de los niños.

El diálogo y la reflexión para poder resolver situaciones conflictivas y las conversaciones se desarrollan a través de preguntas problematizadoras por parte de las maestras.

Alientan a sus alumnos además, muchas veces, a través de incentivos verbales, destacando las posibilidades de cada uno.

Se destaca en la D1 humoradas para la comunicación. Su tono de voz es alto, sin ser excesivo para la cantidad de alumnos y el espacio. Se observan algunos estereotipos infantiles en las conversaciones entabladas. En algunos casos parecerían ser utilizados solo como adjetivos calificativos.

D1: Bueno Maite es esta chiquitita, Maite habla con los nenes y no habla con las señoritas....mmmm....

Ayer teníamos que hacer una sorpresita para las familias, ¿no le habrán contado no?

D1: Hay que lindo, te cortaste el flequillo. Te queda hermoso. ¿Te lo cortaste vos o mamá?

A: Mamá.

D1: El libro de petete es ésta...

D1: ¿Cómo se llama mamá?

¿Tu papá?

A: Cristian

D1: ¿Y tu mamá?

A: Celeste.

Se ha logrado vislumbrar que en el caso 1, a través de sus expresiones verbales reconoce y asocia el ser “bueno” o “lindo” con algunos aspectos de lo disciplinar.

D1: Bueno vengan acá. Uno al ladito del otro. Sentaditos como indios. El que está sentadito le voy a poner la foto acá que trajeron de las familias y les voy a contar lo que vamos a hacer. A ver quién se acomoda primero. Todos como indios.

D1: Traje mi micrófono. Hola... hola...

AS: Es una botella.

D1: No, no, de verdad, es mi micrófono.

A ver quién está lindo...

D1: Se corren para atrás y vienen los más tímidos y vienen los dos que faltaron.

En cuanto a los estereotipos infantiles, se puede acentuar que en ambas observaciones se han contemplado sub-grupos de niños y niñas, para la organización áulica.

Afectos y emociones: La D1 demuestra un adecuado registro de cada uno de sus alumnos en cuanto a particularidades, situaciones familiares y cotidianas.

En diferentes propuestas se pudo vislumbrar el afecto y cariño por ambas partes, a través del lenguaje corporal y verbal. Muchas veces fue espontáneo por parte de los niños y la maestra reconoce estas situaciones frecuentemente con mucha alegría.

Las dinámicas de trabajo de las actividades parecen estar atravesadas por el vínculo construido entre docente y niños, generando un buen clima de trabajo.

A1: Señó te amo.

A2: Señó te amo.

A3: ¡¡¡¡yo también te amo!!!!

D1: Hay son tan cariñosos... Hoy me trajeron pastillitas, ayer una lapicera hermosa, son súper demostrativos y cariñosos, siempre. Son divinos siempre me traen regalitos.

La D2 parece representar una figura de referente para todos los niños de la sala. En una de las propuestas denota contención, pero de alguna manera no tan excesiva.

También se aprecian expresiones espontáneas de afecto verbal y corporal por parte de los niños.

El vínculo está atravesado muchas veces por la intervención verbal y corporal a la que recurre frente a las situaciones conflictivas.

Análisis de la variable III: Prácticas docentes

Espacio Áulico: En la escuela 1 se observa un espacio acotado en cuanto a la sala de los niños. Presenta un mobiliario adecuado para la edad, aunque algunos lugares resultan incómodos y peligrosos como escalones, alfombra y puertas.

La cantidad total de niños es 30 y claramente las dimensiones no son las necesarias para un buen desarrollo de las propuestas. Sin embargo el resto del colegio sí dispone con ambientes extensos como el patio de juegos, salón de usos múltiples y gimnasio.

A pesar de lo mencionado, los niños y la docente manifiestan un buen manejo del ambiente y parecen acondicionarlo cotidianamente según los requerimientos de las propuestas.

En la escuela 2, la sala posee dimensiones más extensas. Es un lugar muy luminoso y resulta a primera vista mucho más acorde a la necesidad de 24 niños diariamente.

La ornamentación en ambos espacios corresponde a motivos infantiles, exponiendo variadas carteleras de trabajos plásticos, recordatorios de las docentes, cumpleaños y actividades diversas. La parte del pizarrón se presenta habitualmente como el lugar para los intercambios.

Las docentes manifiestan la necesidad de acondicionar y reacomodar los mobiliarios de acuerdo a las necesidades grupales y planificaciones previstas.

Propuestas: Las características de esta dimensión son similares en ambas instituciones. Se observa una organización grupal trabajada con anterioridad.

Las canciones que indican determinados comportamientos son utilizadas por las maestras habitualmente:

D1: Enrosco, enrosco, desenrosco, estiro estiro...sh, sh, sh, sh.

D1: Bueno a ver quién viene acá...Miren que lindo quien es...

Los niños parecen estar familiarizados a cantar frente a las diferentes propuestas.

El aspecto lúdico se refleja en las actividades observadas, no sólo por el tiempo libre, sino relacionado a la temática que están trabajando actualmente.

Si bien como ya se mencionó las actividades se caracterizan por lo lúdico, puede vislumbrarse rasgos expositivos y con una fuerte impronta de aprendizajes repetitivos y por imitación.

El planteo de estar todos sentados, en tren, con la cola apoyada en el piso y otros, resulta ser un rasgo distintivo.

La figura del D1 parece desarrollarse fundamentalmente por su tono de voz y disposición corporal como recurso para las diferentes propuestas.

En muchas oportunidades se vislumbran estímulos y recompensas como modalidad para la puesta de límites.

La conducta esperable resulta ser un concepto verbalizado recurrentemente por las maestras.

D1: Lucero y Joaquín van a ser secretarios. Acá Vicente con Joaquín sentate, al lado de él.

¿Usted quiere hacer lo que quiera??

No, no, no, no. Santiago quedate quieto no corras más, porque un día se va a caer de cabeza por el escalón.

Se va a sentar acá, porque ahí se porta mal...jjjsi, si!!!

Cabe destacar que parecen estar adecuados a ciertas normas de convivencia que implican el bienestar del grupo frente a las verbalizaciones del docente.

D1: Bueno Vicente, Angelita y Kiara van a lavar las paletas y los pinceles con Ñata. Nosotros nos vamos al patio a jugar un ratito. Se acuerdan ¿No? No podemos subir a la trepadora, y nos portamos muy bien...

Se evidencia en la D2 la autoridad transmitida, frente a conductas supuestamente inapropiadas, a través de la expulsión del alumno, como manera de asegurar el lugar del poder del adulto y la puesta de límites.

D2: Así no vas a poder saludar M. ¿Te vas a poner bien o no?

M: No.

D2: Bueno entonces correte.

D2: Levanto una mano, levanto la otra, hago un moño grande y me lo pongo en la boca. Shhhhhhhhhhh.

La docente vuelve cerca del niño que está apartado. Lo mira y vuelve al tren dejándolo allí.

D2: Ya me conocés M., no vas a hacer lo que quieras.

D2: Yo ya les expliqué que no pueden hablar mientras cantamos la canción. Vamos y cantás como corresponde.

Discusión

A continuación se realizará un análisis en cuanto al grado de correspondencia o no de la variable I: “Representaciones sociales de Infancias” en relación con las variables II y III: “Vínculo” y “Prácticas docentes”, con el fin de poder comparar el discurso docente y las prácticas educativas.

Las docentes **definen y categorizan la Infancia** a partir de sus características como la creatividad, alegría, simpleza y juego. Describen aspectos sociales y culturales que dificultan su desarrollo. La D2 acentúa el impacto social en cuanto a la duración y calidad de la Infancia, destacando al jardín como lugar de seguridad para sostener dicho concepto. Sin embargo no se observa gran coincidencia con los **lineamientos institucionales, estrategias, recursos y características de las actividades**.

Ambas describen comportamientos violentos y de agresividad en sus alumnos, y la diferenciación de actitudes de los **alumnos-niños** con respecto al ámbito escolar y familiar. Sin embargo la D1 hace hincapié en que esto se manifestó solo al comienzo del año escolar y en la actualidad han podido revertir esta problemática, dentro del contexto del aula.

En relación a las **imágenes de niñez**, se presenta en la D1 sentimientos maternos que indica no poder manejar. Mientras que la D2 describe características positivas y negativas de la Infancia. Este aspecto puede vislumbrarse desde las **propuestas** de cada estilo docente, siendo en el caso 1 más fraternal y ameno y en el caso 2 algo distante frente a las situaciones problemáticas.

Se observa homogeneidad en cuanto a las **experiencias transitadas y dificultades percibidas**, relacionadas con cambios sociales y temporales. La D2 hace mayor referencia al tiempo precoz en el que aparecen ciertas problemáticas de conducta.

Las mayores incongruencias se perciben en relación a los indicadores relacionados a la **actitud** que las docentes manifiestan desde su discurso. La D1 reconoce el acompañamiento del equipo de conducción para poder resolver y transitar dichos sentimientos, mientras que la D2 parece desconforme con las intervenciones directivas.

Desde los **modos de intervención** explicitados puede destacarse coincidencia entre ambas docentes en cuanto al **lenguaje** verbal. Ambas desarrollan un lenguaje claro, acorde a la edad. El **diálogo y la discusión** son estrategias habituales de ambos grupos. Sin embargo se destaca en la D2 la puesta de límites corporales como **lenguaje corporal**.

La discontinuidad con este indicador se percibe además desde los **estereotipos infantiles** que manifiestan ambas docentes en cuanto a la conducta esperable de los niños.

Los **afectos magisteriales** resultan clarificados desde el discurso docente, y acuerdan en los impactos emocionales que suceden recurrentemente frente a las diversas situaciones. En correspondencia al indicador **figura del maestro**, se puede apreciar en el D1 mayor flexibilidad y entendimiento para con los niños, mientras que el D2 parecería establecer cierta distancia afectiva para la toma de decisiones.

Los **lineamientos institucionales referidos a la Niñez** parecerían ser contradictorios en ambos casos. Ya que se describen como defensores del juego y los tiempos de cada niño, y al mismo tiempo plantean numerosas instancias de trabajos expositivos y dirigidos.

Conclusiones

El Nivel Inicial como eslabón educativo, posee una intencionalidad pedagógica para brindar una formación integral que abarca aspectos sociales, afectivo-emocionales, cognitivos, motrices y expresivos.

De acuerdo a los objetivos propuestos y resultados alcanzados e interpretados a la luz de la teoría, las modalidades de vinculación afectiva entre docentes y alumnos, a partir de las representaciones sociales de Infancias expuestas, parecen no relacionarse en todos sus aspectos de manera semejante.

En este sentido, se refuerza la conclusión de De Vincenzi, A. (2010) en afirmar que en la actualidad las Instituciones escolares, reciben a niños diferentes, con comportamientos, actitudes y expectativas ligadas a otros factores conocidos, provocando nuevas tensiones con la cultura escolar.

Evidentemente la educación de hoy requiere la búsqueda de nuevas estrategias que posibiliten no solo comprender sino, dar respuesta a esta nueva realidad.

A pesar que las docentes manifestaron en su discurso, que la niñez, no es la misma de antes y los conflictos tienen su origen en aspectos sociales, fuera del contexto escolar, en sus prácticas educativas reflejan rasgos tradicionales con recursos y actividades que no responderían a las características actuales de los niños.

Siguiendo los argumentos de Narodowski, M. (1999) es imposible comprender el proceso de construcción de esta infancia moderna sin considerar el discurso pedagógico como operador y dador de sentidos y más aún, estas nuevas infancias hiperrealizadas conforman una demanda de inmediatez, en donde el cambio es lo único constante..

Pareciera que desde el discurso docente puede vislumbrarse uno de los argumentos educativos que propone Skliar, C. (2007): la infancia pensada desde el término de alteridad, como otro despreciado, aquello que nosotros no somos y aquello que los otros son y deberían ser modificados, cambiados y transformados porque los niños no son los de antes.

Una representación social, según Lacolla (2004), comprende una amplia gama de fenómenos y puede entenderse como sistema de referencia que nos permite dar significado a los hechos. Constituye una especie de “anteojos” que nos brindan una manera de ver algunos sucesos o conceptos y concebir teorías implícitas para establecer aseveraciones sobre individuos o sobre nuestra vida cotidiana.

Sin embargo, cabe preguntarse si la simplificación del concepto de Infancia a partir del juego y la alegría, denota la inexactitud de una mirada problematizadora de la situación contemporánea de los niños.

Respecto al vínculo y siguiendo la definición de Pichón Riviere (2003) como un concepto instrumental en la Psicología Social que toma una determinada estructura, es manejable operacionalmente y se relaciona posteriormente con la noción de rol, de status y de comunicación, se concluye que las docentes construyen diariamente el mismo a través de la comunicación y el lenguaje.

Concluyendo se destaca la necesidad de replantearnos que sucede con los afectos magisteriales que según Ana Abramowski son rasgos constitutivos del oficio docente y revisar si las representaciones sociales guardan relación con la realidad y porque se continúa instaurando la construcción de una infancia en reposo, sin dificultades y homogénea:

La infancia es algo que nuestros saberes, nuestras prácticas y nuestras instituciones ya han capturado: algo que podemos explicar y nombrar, algo sobre lo que podemos intervenir, algo que podemos acoger. La infancia, desde este punto de vista, no es otra cosa que el objeto de estudio de un conjunto de saberes más o menos científicos, la presa de un conjunto de acciones más o menos técnicamente controladas y eficaces, o el usuario de un conjunto de instituciones más o menos adaptadas a sus necesidades, a sus características o a sus demandas. Nosotros sabemos lo que son los niños, o intentamos saberlo y procuramos hablar una lengua que los niños puedan entender cuando tratamos con ellos en los lugares que hemos organizado para albergarlos. (Larrosa, J. 2000: p. 4-5).

Bibliografía referenciada:

- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana*. Buenos Aires. México: Ediciones Novedades Educativas.
- De Vincenzi, A. (2010). ¿Cómo evolucionó el sentimiento de la infancia desde la modernidad (siglo XV-siglo XVIII) hasta la actualidad?. *Revista Vivencia educativa*, 195, 38-41.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Rubiano Albornoz, E. (2010). A la escucha de la infancia. *Revista Educere-Articulos arbitrados, Año 14(49)*, 297-303.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Nuñez, P. (2003). ¿Qué es un niño? Una visión desde el derecho internacional público. *Revista Española de Educación Comparada*, 9(2003), 13-47.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y sociedad*, 43(1), 27-42.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Revista Athenea Digital*, (2), 1-25.
- Baquero R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Revista Apuntes. UTE/CTERA*, 1996.
- Lacolla, L. (2004). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. *Revista electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(3), 1-17
- Devalle de Rendo, A. y Vega, V. (2004). Si naturalizamos todo... En *La diversidad en la docencia. El modelo de rizoma*. (47-71). Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Baquero, C. (2006). Trascendencia de las representaciones sociales infantiles sobre el maestro para la formación ciudadana. *Hologramática-Facultad de Ciencias Sociales-UNLZ-*, 2(5), 71-86.

- Diseño Curricular para la Educación Inicial Marco General (2000). Gobierno de la CABA. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula.
- Merlo, A. (2006). "Ser docente en el Nivel Inicial: ¿batas, volados y juegos?", *Revista Amauta*, Nº 4, 62-63.
- Guzmán, J. y Guevara, M. (2010). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv* , 8(2), 861-872.
- Freire, P. (2006). De las relaciones entre la educadora y los educandos. En *Cartas a quien pretende enseñar*, (82-94). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Ritterstein, P. (2008). Aprendizaje y vínculo. Una mirada sobre el aprendizaje: Enrique Pichòn Riviere y Paulo Freire. *Universidad de Buenos Aires-Facultad de Ciencias sociales-Equipo de Cátedras del Prof. Ferraròs*. 1-8.
- Martínez, V. (2007) La primera infancia desde una perspectiva de derechos humanos. *Pag. 1-5*.
- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer: los afectos en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires. Editorial Paidòs Cuestiones de Educación.

Bibliografía consultada:

- Araya Umaña, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de ciencias sociales 127. Sede académica, Costa Rica. Facultad latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)*.
- Chavez Salas, A. (2002). Develando la acción pedagógica en un salón de clase de educación inicial. *Revista electrónica "Actualidad investigativas en educación"*, 2(2), 1-21.
- Woodhead, M. y Oates, J. (2007). La primera infancia en perspectiva. La calidad de los cuidados en los primeros años. *Grupo de estudio sobre el niño y el joven. Universidad Abierta de Reino Unido. Fundación Bernard van Leer*.

Anexos-Instrumentos de evaluación

Entrevistas:

1. Representaciones Sociales de Infancias			
Dimensiones	Indicadores	Docente 1	Docente 2
Información (que sabe)	-Definición y categorización de Infancia		
Campo de representación (que cree y como lo interpreta)	-Alumno/Niño -Imágenes de Niñez -Experiencias transitadas -Dificultades percibidas		
Actitud (como actúa y que hace)	-Modos de intervención frente a las Infancias y sus características -Afectos magisteriales -Indagación de las RS del niño en el PEI		

Observaciones:

2. Vínculo			
Dimensiones	Indicadores	Docente 1	Docente 2
Lenguaje	-Lenguaje verbal -Lenguaje corporal		
Modelos comunicacionales	-Lugar del diálogo y la discusión -Estereotipos infantiles desde el docente y lo grupal		
Afectos y emociones	-Vínculos de apego		

3. Prácticas docentes			
Dimensiones	Indicadores	Docente 1	Docente 2
Espacio Áulico	<ul style="list-style-type: none"> -Mobiliarios -Cantidad de alumnos y posibilidades de movimiento y esparcimiento -Ambiente 		
Propuestas	<ul style="list-style-type: none"> -Estrategias -Recursos docentes - Características de las actividades -Figura del maestro 		

Entrevista

Fecha: _____ Hora: _____

Lugar: _____

Entrevistadora: _____

Entrevistado/a: D1 (a modo de ejemplo)

Buenas tardes, soy Carolina Castro y me encuentro finalizando la carrera de Licenciatura en Educación Inicial.

Mi trabajo final de Tesis se trata de un estudio de indagación sobre las Infancias contemporáneas y su relación con el plano educativo en cuanto a los docentes, los alumnos y las estrategias que se implementan.

Por este motivo me gustaría realizarle la siguiente entrevista de carácter anónimo, cuyos datos se utilizarán sólo para los fines mencionados. Le agradezco mucho su colaboración.

- 💡 ¿Entendiendo que el concepto de Infancia ha ido evolucionando con los años... ¿Cómo la definiría hoy y qué características destaca?
- 💡 ¿De qué manera percibe a los niños dentro del contexto escolar y fuera de él? ¿Considera que el niño se manifiesta de igual manera, diferente? ¿Por qué?
- 💡 Si hablamos de niño: ¿Cuáles son las imágenes que relaciona a este término? ¿Qué palabras se le vienen a la mente y porqué? ¿Puede comentarme algunas de sus experiencias transitadas en cuanto a los grupos que ha tenido? ¿Ha percibido similitudes, diferencias y/o dificultades?
- 💡 ¿De qué manera interviene frente a las características de su grupo?
- 💡 ¿Cómo resuelve algunas de las dificultades que mencionó?
- 💡 ¿Ha tenido que modificar y/o ampliar sus estrategias? ¿Por qué? ¿De qué manera?

💡 ¿Podría mencionar alguna anécdota que la haya impactado emocionalmente? ¿Cuáles fueron? ¿De qué manera las ha transitado? ¿Las ha compartido y socializado con pares y/o directivos?

💡 ¿Cuál es la mirada institucional en cuanto a la Niñez? ¿De qué manera percibe que se transmite esta perspectiva? ¿Es a través del Pei, expectativas de logro, intervenciones directivas, otro

