

Universidad Abierta Interamericana
Facultad de Investigación y Desarrollo Educativos



Tesis de Licenciatura En Educación Inicial

La educación inicial.

Una aproximación en torno a los mandatos y representaciones sociales acerca del rol docente, de alumnas/os ingresantes y docentes en ejercicio en el nivel y en la formación del profesorado.

Lezcano, Maira Luz

2014

Introducción

Los cambios sociales de las últimas décadas han transformado profundamente el trabajo de los docentes, su imagen y también la valoración que la sociedad hace de su tarea. No obstante, si bien estas modificaciones sociales y culturales han sido abundantemente investigadas, se ha exceptuado de las mismas la experiencia de estudiantes y docentes del nivel inicial y los efectos que sobre sus vidas cotidianas, sus proyectos y representaciones tienen los *relatos* que se construyen socialmente para significar las prácticas pedagógicas del nivel. Es precisa una aproximación que posibilite un deslizamiento hacia los ámbitos de la intimidad para expresar una “tonalidad particular” que involucre a las memorias e imaginarios que se tejen en las prácticas pedagógicas del nivel y en las representaciones que se ofrecen en la formación académica. Con la mirada puesta en las biografías individuales, se puede acceder a la naturaleza y alcance del sentido común en cuanto a los rasgos, características y cualidades que se le atribuyen a la formación y a los profesionales del nivel inicial y las huellas que persisten en las prácticas pedagógicas.

Para la investigación, la compleja interacción de “*decires*” cotidianos desde los actores involucrados en los procesos de formación del nivel inicial constituye un aporte en tanto involucra una combinación de miradas históricas y psico-sociales que se articulan con la tradición y la innovación pedagógica. Así, los sujetos de nuestro estudio son alumnos que inician la formación académica en el Prof. de Educación Inicial y docentes en ejercicio en el nivel y en la formación del

profesorado. Sujetos que, inscriptos en las condiciones de un determinado momento socio-histórico reproducen y resisten, al mismo tiempo, los “relatos” que se construyen en torno a las prácticas pedagógicas en el nivel.

De lo expuesto se desprende que esta investigación propone una recuperación de las percepciones que tienen los docentes del nivel en ejercicio y simultáneamente como formadores y, alumnos/as de Primer año del Profesorado de Educación inicial, acerca de las representaciones sociales en torno a los mandatos sociales para conocer hasta qué punto las notas del imaginario colectivo influyen en la formación y profesión docentes.

Problema de investigación

¿Cuáles son las representaciones sociales sobre el rol docente del nivel inicial en, por un lado, docentes del nivel en ejercicio y simultáneamente como formadores en el nivel superior no universitario (IFD) y por otro, alumnos/as ingresantes a la formación?

Objetivo General

- ⇒ Identificar desde una perspectiva micro-social las representaciones sociales en torno a los “mandatos sociales” que se construyen socialmente para significar las prácticas pedagógicas en el nivel inicial.

Objetivos Específicos

- ⇒ Indagar en torno a las representaciones sociales referidas al rol docente del nivel inicial en docentes del nivel en ejercicio y simultáneamente como formadores en el profesorado y alumnos/as ingresantes del ciclo lectivo 2014.
- ⇒ Examinar aquellas características que se le atribuyen a los profesores del nivel inicial por parte de las/os alumnas/os ingresantes.
- ⇒ Reconocer los “mandatos sociales” que debe enfrentar el docente de nivel inicial en ejercicio para su reestructuración durante la formación.

Marco Teórico

Marco histórico de la Educación Inicial

Para sistematizar las notas distintivas en torno a la institucionalización de la educación infantil se recuperan los discursos en los cuales se piensa y se interviene en la niñez. Sin pretender un análisis exhaustivo de los diferentes momentos históricos, se hace hincapié en aquellos aportes que marcan las “huellas” de la tradición en las actuales percepciones, representaciones y significados de las prácticas pedagógicas en el nivel inicial.

La historia de la educación inicial se configura, desde su nacimiento como espacio para el juego y la socialización de los niños. Esta identidad, a veces desvalorizada y otra reconocida desde el Sistema Educativo marca la fuerza del

contrato fundacional. Así, más allá de los cambios, modificaciones y logros alcanzados, aún resulta difícil alejarse de ese mandato y abrir las puertas a lo pedagógico (Pitluk, 2013:18).

Los aportes de Rousseau (1712-1778), la prédica del juego y la libertad como pilares pedagógicos de Froeber, como así también las investigaciones médicas del período y la irrupción de la Psicología, trazan el dominio de los discursos pedagógicos en los primeros momentos de la institucionalización de la educación inicial. En términos generales, los objetivos eran el respeto por el desarrollo natural del niño y un rol docente que suponía la promoción en el desarrollo progresivo de sus capacidades. Naturaleza y cultura son los principios vectores del pensamiento froeberiano donde se destituye la concepción del niño como adulto en miniatura proporcionado por las posiciones teóricas antecesoras. Así, juego, libertad y actividades se transforman en los pilares de la propuesta pedagógica.

Hacia la mitad del siglo XX se desarrollan nuevas experiencias inaugurando la plataforma científica como garantía de legitimidad de los nuevos conocimientos en torno a la educación infantil. Montessori, Agazzi, entre otras ofrecen diversidad de propuestas y metodologías con el objetivo de acercar a los niños al conocimiento. Nuevas estructuraciones del aula, espacios, educación de sentidos, se transformaron en parte de los planteos de la determinación curricular. Un rol docente restringido, con intervenciones mínimas donde el objetivo no era enseñar

sino dirigir el proceso, otorgando preeminencia a las actividades espontáneas de los niños.

Estos postulados de la “Escuela Nueva” son los que orientan el surgimiento de los jardines de infantes.

Hacia la década del '70, el afianzamiento de la educación inicial se ve afectada por orientaciones tecnicistas donde los principios de actividad espontánea y libertad se van modelando hacia los principios de orden y jerarquía. Adviene la arbitrariedad cultural donde las percepciones ofrecidas a los niños estaban asociadas a la idea de compartir las significaciones socio-culturales.

Así de lo expuesto se desprende que, mientras en sus orígenes la educación inicial era pensada como administración de la libertad, en el presente todo propuesta o pauta de trabajo con infancias pareciera significar diversión y recreación permanente de la alegría. Son estas percepciones las que se acercan a la configuración de estereotipos respecto de la formación de niños y de los docentes a cargo de ellos.

Hoy, “... la educación inicial no puede excluir el afecto y el cuidado. No existe educación que tenga sentido si no se sostiene en vínculos que eduquen desde el afecto, con las acciones...” (Pitluk, 2013:18). De todos modos, el uso de trencitos para desplazarse, el uso de las rondas como organizador de propuestas, el temor a la desorganización del grupo y la instalación de dispositivos que no son apropiados y disfrutables o el uso de pintorcitos para no ensuciarse, los nombres

simpáticos de las propuestas, las maneras en que diariamente se mencionan las propuestas son, entre otras, acciones que se diseñan y se desarrollan muchas veces sin reflexionar ¿para qué? O no da cuenta de los aspectos que se quieren trabajar. Reconociendo que la historia del Jardín de Infantes está llena de estereotipos de los cuales aún hoy no se puede desprender porque muchas de las acciones y propuestas son aceptadas desde las percepciones; sus contradicciones y los “sin sentido”, lo alejan de la “buena enseñanza”, de la cual el nivel quiere distanciarse. Como sostiene Pitluk “... se transforman en trampas para los propios docentes, con el fin de cumplir con el ideal esperado...” (2013:49).

Antecedentes de la investigación

Parte del corpus teórico en torno a las prácticas pedagógicas en la educación inicial se encuentra en los aportes de la sociología y la psicología social. En este marco, las investigaciones internacionales que se acercan a la problemática son las siguientes:

María Auxiliadora Banchs (1999) en “*Representaciones sociales, memoria social e identidad de género*” plantea como problema de análisis las resistencias al cambio que ofrecen las identidades de género. Afirma que las identidades, en tanto construcciones socio-culturales e históricas, son de difícil aceptación ya que las prácticas sociales, culturalmente asignadas a mujeres y hombres se introduce en el campo teórico de las representaciones sociales. De acuerdo con ésta literatura, la construcción social de la realidad se efectiviza a partir de sistemas simbólicos que

configuran la cultura (Mora; 2002). Por lo tanto, en la construcción de esa realidad intervienen lo individual y lo social, las experiencias compartidas, el contexto y las relaciones y posiciones sociales, conjuntamente con las características del individuo y del grupo social del cual forman parte. Son, para los autores, éstos elementos los que emergen como un tipo de conocimiento que se convierte en un sistema de significados a través del cual los sujetos se comunican y construyen socialmente lo que consideran válido y legítimo en una situación particular. De modo que, los autores reconocen la necesidad de una lógica de abordaje histórico y socio-cultural para el análisis de las prácticas y los sentidos y significados otorgados a la educación inicial.

Como complemento de la citada perspectiva Silvia Piñero Ramírez (2008) en *“La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: una articulación conceptual”* articula la perspectiva sociológica y la psicología social, recuperando la categoría de *campo* para entablar relaciones de analogía y complementariedad conceptual. Reconoce que las acciones que desarrollan los agentes educativos en el entorno social constituyen procesos cargados de gran complejidad en virtud de que se ve involucrada la subjetividad. De modo que las representaciones sociales se constituyen en una modalidad de conocimiento simbólico-emocional donde las imágenes sintetizan explicaciones del sentido común y orientan la visión de los sujetos en torno a esas imágenes almacenadas, preconceptos y prejuicios provistos por el contexto social, de modo que, estas representaciones ofrecen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comprensión, dominio del entorno social, material e ideal (Abric, 2001). Por ello, sin desconocer los múltiples condicionantes provenientes tanto del entorno material

como de los rasgos inherentes a los docentes, la autora recupera la perspectiva de Pierre Bourdieu (1995) en tanto facilita la comprensión de las características que se atribuyen a los profesores de educación inicial. En este sentido, se tienen en cuenta los patrones sociales, culturales y simbólicos ya que son ellos los constructores de realidad. Una realidad, como sugiere la autora, condicionada por la percepción que ofrece el “conocimiento práctico” (Bourdieu y Wacquant; 1995:18-19).

Denise Vaillant (2007) en *“Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado”* hace anclaje en el concepto de cambio social como elemento central para entender los problemas de identidad docente en la actualidad. La autora ofrece puntos de análisis asociados a la falta de formación y su sustitución por el mantenimiento de rutinas. Reflexiona en torno a las áreas educativas que se diseñan y desarrollan sin detenimiento en el para qué a fin de establecer si son significativas y responden a las concepciones que hoy se consideran válidas, o si se siguen poniendo en práctico porque son parte de los “usos y costumbres” de la educación inicial. Desde su perspectiva, estos elementos, para la autora, juegan un rol fundamental en la falta de valoración social de la profesión docente.

En una línea de pensamiento similar, a continuación se ofrecen los trabajos vinculados a la investigación desde el marco nacional.

Laura Pitluk en *Las prácticas actuales en la Educación Inicial*, sostiene que “Educar a los niños pequeños implica una sabiduría y una responsabilidad que ubica a las instituciones y a los educadores como pilares del sistema educativo...” (2013: 17). El texto recupera aquellos aspectos de la vida escolar en las

instituciones del nivel inicial, sus construcciones, el momento social y los enfoques educativos. Incorpora en su análisis la historia escolar de la educación y el entrecruzamiento de aspectos vinculados a la socialización, el juego y lo asistencial para ofrecer un recorrido que permeabilice aquellas concepciones vinculadas con el contrato fundacional del nivel. Su objetivo es “abrir la puerta a lo pedagógico” y reconocer al Nivel Inicial como un verdadero espacio educativo. En estas reflexiones en torno a la identidad del nivel inicial, con su desarrollo y las problemáticas que lo acompañan desde sus orígenes, la autora propicia instancias posibilitadoras para alejarse de los estereotipos y encontrarle sentido y significado a las tareas y acciones del ser docente.

Nadia Alasino (2011) en *“Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación”* plantea de qué modo se constituye el saber que circula en las instituciones sociales cotidianas, su contenido y cómo influyen en el saber académico o científico. Se ocupa de la potencialidad y límites que ofrecen esos saberes para la investigación del campo educativo. Analiza y discute las concepciones de maestro o profesor, desde sus inicios y la construcción social en torno a la función que se exige para su ejercicio. Entre los aportes se observa la contradicción en el nombrar –jardín de infantes y educación pre escolar- como vestigio de la historia en la cual el jardín de infantes no formaba parte del sistema educativo. Su función social estaba vinculada con las políticas asistenciales y sanitarias, como complemento y ayuda a las familias carenciadas o aquellas imposibilitadas de sobrellevar la crianza de los niños. Si el jardín llegó a ser una instancia “preescolar” es porque no era “escolar”, pues la palabra escuela se identifica casi exclusivamente con el nivel primario.

Compartiendo la posición teórica con Dussel y Caruso (1997) la autora plantea el sentido “misionero” del educador y por otro, en el marco de pensar e intervenir en la niñez, la lógica necesidad de “administrar el conocimiento”.

Elisa Spakowsky (2012) en *“Prácticas pedagógicas de evaluación en el Nivel Inicial. Desarrollo histórico, análisis crítico y propuestas superadoras”* utiliza la teoría de las representaciones sociales de Jodelet y Moscovici para recuperar las imágenes y lenguajes que permiten la relación cotidiana de intercambios en términos de sentido común. Desde esta posición teórica, la autora avanza en una posición crítica en torno a los estereotipos que circulan en las salas haciendo referencia a la importancia de la historia de la vida individual, el sistema social e ideológico y los lazos que cada sujeto sostiene con el sistema social. De este modo recupera estudios de caso donde analiza la concepción de infancia, de prácticas pedagógicas y la manera en que niños y niñas se apropian de los contenidos de la cultura que ofrece la escuela. En este sentido afirma en relación a los docentes del nivel inicial que “la manera en que se orientan (...) en el mundo social, depende entonces de la percepción de la posición ocupada y de la relación encontrada o desencontrada con esa posición, por lo tanto, sus visiones pueden ser progresistas o conservadoras” (2012:99).

Conceptualizaciones fundamentales

⇒ Representaciones Sociales:

Las personas conocen la realidad no sólo a partir de las percepciones. La “mente” se construye a partir de determinadas percepciones “... promoviendo

imágenes prototípicas que mantenidas en el tiempo y no reemplazadas por otras constituye una creencia y esa creencia *tiñe* cada nueva percepción...” (Raiter; 2002:11). Influidas y determinadas por ideas previas “... hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana” (Araya, 2002; Moscovici; 1979 y Banchs, 1999).

Como complemento de esta posición teórica, se introduce la mirada conceptual de C. Geertz (2010), para quien la cultura refiere al contexto de significaciones interrelacionadas en el cual se mueven los sujetos y que han sido “tejidas” por ellos. Esta perspectiva permite acceder al mundo conceptual en el cual se desenvuelven los sujetos estudiados, haciendo posible una “efectiva conversación con ellos”.

Un abordaje de la problemática desde la teoría de las representaciones sociales y el marco cultural es ampliado desde el enfoque de D. Jodelet (1985) quien acentúa el carácter integrador del campo psicológico y social del concepto de representaciones sociales considerando a las mismas como proceso y producto de la actividad psicológica y social de la realidad. Así, en toda representación tiene lugar un proceso de elaboración cognitiva y simbólica que orientará los comportamientos hacia aquello que vagamente se denomina *sentido común*.

⇒ **Nivel Inicial:**

En la búsqueda de indicios de nuevos significados y sentidos acerca de la formación en la Educación Inicial en el profesorado, se reconoce que la acción de los docentes supone procesos de gran complejidad donde se involucra la

subjetividad. Se introduce el concepto de formación docente del nivel inicial recogiendo algunas notas breves de los orígenes, a modo de aproximación a la tensión fundacional del nivel para construir consensos en torno a la formación de los futuros profesionales.

Hay coincidencia en que formar un docente es una tarea de suma complejidad que incluye una conducta esperada o una expectativa con respecto a alguien que está ocupando una posición determinada. Estas construcciones sociales del concepto de maestro o profesor, desde sus inicios, se constituyó como un “sacerdocio, función que exige para su ejercicio una fuerte vocación o llamado interno que implica entrega y sacrificio” (Pérez, 1995:199; citado por Valliant, D., 2007). Desde esta perspectiva, sin pretender el desarrollo profundo de la historia de la formación docente, la literatura del campo educativo sitúa la formación docente entre la dimensión vocacional y la experta.

Al rastrear estas tradiciones, Ruth Harf (1996) sugiere que la historia del nivel remite a situaciones dilemáticas entre la función asistencial y la función educativa del *jardín de infantes* y dentro de éste último el rol del contenido y del juego. En estas interpretaciones, se incluyen las prácticas espontaneístas de fuerte tradición en el nivel donde la característica es el escaso o nulo peso de lo que se prescribe que hay que enseñar y donde la lógica de la planificación de propuestas de enseñanza queda subsumida en las actividades que se realizan. Como resultado de estas prescripciones, la construcción social del rol docente del nivel y de las prácticas de enseñanza y aprendizaje son observadas como un proceso casuístico y

no atendido sistemáticamente. Como sostiene Valliant (2007) estas disposiciones configuran las representaciones subjetivas acerca de la profesión docente, donde la experiencia personal se encuentra asociada al papel que le reconoce la sociedad. Es la referencia histórica quien abre la posibilidad de explicar la vigencia de ciertas formas de pensar, sentir y actuar que aparecen como “naturales” y hasta “constitutivas” del perfil de la docente de educación inicial. Pero aún, con el peso de estas afirmaciones, Harf no desconoce que las representaciones subjetivas pueden ser modificadas, reestructuradas o desechadas.

En la actualidad, los nuevos principios de determinación curricular definen al espacio educativo como parte de un complejo proceso social atravesado por una multiplicidad de escenarios, operaciones y relaciones subjetivas. En este contexto

“cualquier docente que se plantee una modificación profunda de su práctica, debe comenzar por indagar acerca del origen de su acción educativa, y el de las ideas de las que se ha apropiado durante su biografía escolar previa, su formación en el profesorado y su posterior inserción laboral...” (Spakowsky, Label y Figueras; 1998).

Por ello hay coincidencia en que el pasado actúa configurando las percepciones, las representaciones, las concepciones y las prácticas que los docentes tienen en la actualidad (Alliaud, 1992). Tanto en su formación en el profesorado, como en su socialización laboral, el maestro incorpora ciertas disposiciones para pensar, actuar y sentir (Bourdieu, 1995; Jodelet, 1985).

“Cambian los tiempos y las modalidades, pero la escuela tiene una función específica, para la cual fue pensada y creada: socializar por vía del conocimiento. Desde su inicio, con mayor o menor sinceridad y coherencia, las escuelas han tratado de construir un conocimiento no dogmático ni arbitrario, aunque cada vez es más urgente erradicar de las prácticas las certezas dogmáticas que impiden pensar con otros...” Meirieu, Philippe, Frankenstein educador. Barcelona, Laertes, 1998 (citado en Diseño curricular para la educación inicial, 2008).

Entonces aún cuando, tradicionalmente, las representaciones acerca de la formación de un maestro coincidían en que bastaba “con un poco de instrucción y de buen sentido”, en la actualidad,

“la evolución de los programas, de las didácticas, de la gestión de los establecimientos, hace cada vez menos aceptable la idea de que la formación de maestros debe ser proporcional a la edad de sus alumnos. Desarrollar la inteligencia y la personalidad (...) no parece menos calificado...” (Perrenoud, 1994:7. Original en francés citado en Diseño curricular para la educación inicial, 2008, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires).

De allí que en el Nivel inicial se explicita el compromiso con la promoción de conocimientos que se profundizarán a lo largo de la trayectoria escolar básica. En función de esta intencionalidad pedagógica, se brinda “... una formación integral que abarca los aspectos sociales, afectivo-emocionales, cognitivos, motrices y expresivos” (NAP, Nivel Inicial. Colección edu.ar). La estructura del nivel, la formulación de objetivos curriculares e institucionales y las instituciones que se ocupan de la atención de la infancia arroja, en este sentido, la coexistencia de por lo menos cuatro definiciones diferentes de su función social: función asistencial, función pedagógica, función socializadora y función preparatoria para la escolaridad primaria. En todas y en cada una de ellas, se requiere de jerarquización y profesionalización en la formación bajo la convicción de que una formación inicial “profesionalizante” debe tener una duración y trayectos curriculares específicos para atender las diferentes funciones sociales, otorgando preponderancia a la función educativa sobre la función asistencial (Ley 26.206, Objetivos del Nivel Inicial; Ghilardi, 1993; Diker y Terigi, 1997).

⇒ **Mandatos sociales:**

Desde la perspectiva de Poggi y Frigerio (1996) los mandatos sociales son los que permite pensar en la “constitución subjetiva” y en los condicionamientos que atraviesan los lazos sociales. Para las autoras, el contenido del “contrato original” entre la sociedad y la escuela requería una institución que transmitiera valores y creencias, saberes para el trabajo y que legitime el orden económico y social establecidos. De todos modos, “cada institución es portadora de un mandato social”, el cual es procesado de modo diferente en cada establecimiento atendiendo los desafíos que presentan las nuevas fuentes definidas desde los diferentes medios de comunicación y los cambios sociales y culturales que atraviesan las sociedades.

Se sugiere que la norma institucional se diluye cuando se incrementa la intervención significativa y autónoma de los actores y grupos de interés involucrados en el proceso educativo. Son estos nuevos contratos pedagógicos los que otorgan nuevos sentidos y significados al pacto fundacional. Hoy, como se enuncia en párrafos anteriores, los procesos de formación se asocian a otras funciones que van más allá de las propuestas en el “contrato original”. Se trata de acciones vinculadas al campo socio-asistencial. Esto es particularmente importante

“... ya que en esta institución, hoy tan cuestionada y atacada por muchos y tan defendida y sostenida por otros, la especificidad aparece desdibujada, diluida, o desjerarquizada en las prácticas aun cuando en el discurso sea reiteradamente mencionada bajo la forma de preocupación, objetivo, propósito o ideales” (Frigerio, Poggi, Tiramonti, 1994)

De este modo, reflexionar y construir un saber sobre estas dimensiones implica tener presente el carácter *enseñante, educador, académico* de los

establecimientos, como el componente que justifica su existencia. Cada institución materializa la demanda social de manera diferente en relación a los significados que aluden, ya sea en términos simbólicos o materiales.

Recuperando los ejes teóricos trabajados en los párrafos anteriores, se puede visualizar que las representaciones sociales como construcciones socio-culturales e históricas permiten reconocer que las acciones que desarrollan los docentes en el entorno educativo-social constituyen procesos cargados de gran complejidad en virtud de que se ve involucrada la subjetividad. Desde esta perspectiva teórica se ofrecen rasgos comunes de la estructura de las representaciones sociales, las demandas sociales y la percepción del desempeño profesional conjugando ésta última con rutinas y las tareas asistenciales.

En los trabajos hay articulación entre teoría y experiencia de vida que intenta "... expandir la conciencia acerca de las representaciones sociales que giran alrededor del rol" (Mazzitelli, Aguilar, Guirao y Olivera (2009). Se plantea el modo en que se constituye el saber que circula en las instituciones sociales cotidianas, su contenido y de qué manera influyen en el saber académico o científico y cómo se resignifican los contratos originales entre sociedad y escuela.

Abordaje Metodológico

Se ha tenido en cuenta el valor científico de los aportes en torno a las modificaciones sociales y culturales en el trabajo / rol docente (Banchs, 1999; Vaillant, 2007), el peso de la desvalorización social del "ser maestro" en estos contextos de cambios de la educación inicial (Pitluk, 2003), el rol que cumplen los

patrones sociales, culturales y simbólicos (Geertz, 2010; Bourdieu, 1995) como así también, el contrato fundacional del nivel (Spakowsky, 2012; Alasino, 2011), entre otros. De todos modos en ellos subyace la desatención a los recorridos y configuraciones –críticas, negociadas y complejas- que se construyen en torno a las prácticas y los sentidos y significados que se otorgan a dichas prácticas en la educación inicial. Por ello, a la recuperación de estas investigaciones teóricas, es interesante sumarle los relatos que involucran las redes de significación entramadas en cada persona en particular –docentes, alumnos/as regulares de la carrera de Educación Inicial-. Se propone hacer “... inteligible la subjetividad individual y social” (Arfuch; 2010).

Las preguntas orientadoras para los alumnos/as son:

a) Dimensión Personal. Relevamiento biográfico personal

Reseña la influencia familiar que creas importante para la decisión de continuar estudios superiores. (Si la hubiera).

¿Qué opinión tuvo tu familia con respecto a la carrera elegida?

¿Has tenido experiencia laboral? ¿Cuál o cuáles?

b) Dimensión Institucional

¿Pensaste o iniciaste otra carrera o estudio superior antes de inscribirte al Profesorado de Educación Inicial?

¿Por qué elegiste estudiar el Prof. De Educación Inicial? ¿Qué expectativas tienes en torno a ella? ¿Qué aportes crees que te ofrecerá la carrera?

Con respecto a tu trayectoria escolar. Reseña momentos buenos o malos que te hayan ocurrido durante la primaria y/o la secundaria. ¿Crees que alguno de ellos influyó especialmente en tu decisión de estudiar el profesorado de Nivel Inicial?

c) Dimensión simbólica

¿Qué función crees que cumple la maestra jardinera?

¿Qué características observas u observaste en una docente de Nivel Inicial?

Las preguntas orientadoras para los docentes son:

a) Dimensión Personal. Datos biográficos generales

¿Cuáles fueron las influencias familiares que considera significativas durante su escolaridad? ¿Qué rol cumple la biografía individual en la decisión de constituirse en docente de Educación Inicial?

b) Dimensión Institucional

• *Escolaridad.*

Reseñe el pasaje por la escolaridad primaria: sus primeros pasos, compañeros, docentes. La relación con el aprendizaje. Momentos críticos o memorables.

Reseñe el pasaje por la escolaridad secundaria: docentes que considere que han influido especialmente en su formación y decisión en torno a la elección de la formación profesional.

¿Cuál o cuáles fueron los motivo/s de elección de la carrera? ¿Qué expectativas tuvo en torno a ella?

• *Profesión.*

¿Cuántos años lleva en la profesión y en la formación de futuros docentes del Nivel Inicial? ¿Qué cargo/s ha desempeñado/s? ¿Cuál/es es el espacio curricular en el cual actualmente se desempeña en la formación de grado de Nivel Inicial?

Describa las etapas en su proceso de desarrollo y socialización profesional. ¿Puede distinguir alguno de los siguientes ciclos o estadios? Comente brevemente los mismos.

De exploración o búsqueda (momentos de información, conocimiento).

De cristalización y/o mantenimiento (referencia a cómo supera los mandatos sociales).

De replanteos o cuestionamientos (reflexión sobre la propia práctica y el abordaje en las aulas de la formación superior).

De serenidad (mirarse sobre sí mismo frente al desempeño docente) .

De conflictos y contradicciones (prácticas negociadas, conflictivas, contradictorias, el “hacer en el aula” y los “*decires* cotidianos”).

¿Qué continuidades o rupturas encuentra entre los aprendizajes realizados durante la carrera de grado y los realizados durante su socialización profesional?

¿Puede identificar algunas cuestiones de su biografía escolar presentes en el desempeño profesional, tanto positivas como negativas, cuáles?

En su recorrido académico como alumna y actual docente de formación profesional ¿cree que persiste la ideología de género en la formación y prácticas pedagógicas del nivel?

Cumpliendo rol docente en la sala y en la formación de profesionales de Nivel Inicial:

¿Cómo articula el trabajo en la sala con la formación de futuros profesionales del Nivel?

¿Qué aportes otorga el trabajo en la sala a las alumnas del profesorado?

c) Dimensión simbólica

¿Ha detectado actitudes puestas en acto entre alumnas del profesorado que no han podido modificar en su trayectoria escolar y que tienen una relación directa con los modelos internalizados?

¿Cree que persiste entre los docentes de Nivel Inicial determinados rasgos, características o cualidades específicas en relación a su desempeño? ¿De qué modo el profesorado colabora en la reformulación de esos estereotipos o mandatos sociales para su reestructuración?

De manera generalizada se le ha atribuido al docente de nivel inicial la función asistencial.

¿Cómo se equilibra la función asistencial y la función pedagógica en la sala? ¿Qué herramientas ofrece la formación profesional para el futuro ejercicio de la docencia?

El trabajo de investigación se inscribe en una perspectiva cualitativa para el análisis de resultados de la unidad de análisis “docente” y cuantitativo para la unidad de análisis “alumnos/as”. Se plantea la conveniencia de integrar ambos tipos de análisis para una aproximación más adecuada a los objetivos planteados. La idea es formalizar el instrumento de registro para cualificar –docentes- y cuantificar –alumnos- la incidencia de la dimensión personal, institucional y simbólica. Por lo tanto, el análisis cuantitativo es subsidiario y sirve para el abordaje de las opciones múltiples de las respuestas de los alumnos. Tiene carácter interpretativo-simbólico, con diseño exploratorio y descriptivo.

Este tipo de investigación tiene como objetivo la interrelación de puntos de vista subjetivos con el contexto histórico-cultural en que se localiza. Se enfatiza la dimensión subjetiva de la realidad social. Tiene carácter descriptivo de comprensión de lo individual, lo particular y lo singular del fenómeno (Sautu; 2004). El “texto” se construye desde una mirada socio-antropológica con enfoque en la teoría de las representaciones sociales y el concepto de “espacio biográfico” de Leonor Arfuch.

Este modo de aproximación metodológica implica la inscripción de la problemática en un lugar social -relatos y significaciones de las prácticas pedagógicas-, un espacio institucional -el “hacer” en el aula- y un tiempo histórico-específico -rasgos, características o cualidades atribuidas al nivel-.

Para acceder a la información se utilizó como técnica de indagación la entrevista semi-estructurada en profundidad. Este estilo de entrevistas, de estilo abierto, permite la obtención de información sobre las motivaciones, pensamientos, sentimientos y percepciones de las personas. Aún cuando se trata de un guión donde se determina aquello que se desea obtener, le permite al entrevistado añadir información. De todos modos, siguiendo la clasificación de Alonso (1994) sobre la dinámica de la entrevista, la misma puede enunciarse de la siguiente manera:

a) Entrevista inicial, exploratoria o diagnóstica: En este momento el objetivo es la identificación de aspectos generales sobre la problemática a investigar para tener una primera impresión y visualización de la misma. Se utiliza en función del valor que le imprimen a los primeros momentos de acceso al escenario de estudio. Las preguntas exploratorias tiene como función especificar el nivel de profundidad que se busca con las preguntas de continuación, de clarificación o de profundización.

b) Entrevista de desarrollo o seguimiento: Siguiendo al autor durante este momento se trata de describir la evolución o el proceso de situación o aspectos del mismo. Sirve para profundizar y conocer más exhaustivamente relaciones, acontecimientos y percepciones individuales. Las preguntas de seguimiento tienen como función lograr más detalles siguiendo temas y subtemas y se añaden al guión central.

c) Entrevista de cierre o final: Como sugiere Alonso, esta etapa de la entrevista es la que permite informar sobre determinados ejes o aspectos de la investigación con la finalidad de continuar el proceso.

Los diferentes momentos de la entrevista tienden al abordaje narrativo-biográfico donde se espera que los entrevistados tiendan a dar información necesaria para recuperar la transición y vínculos entre unos acontecimientos y otros. Asimismo se pueden identificar los acontecimientos de mayor importancia de acuerdo con la perspectiva del narrador, a los núcleos temáticos que son considerados relevantes para el mismo y por lo tanto, cruciales para entender cómo los acontecimientos influyeron en las acciones tomadas (Denzin, 1978 citado en Sautu, 2004:22). En la reconstrucción de acciones pasadas -enfoque biográfico-, adquieren valor las representaciones sociales personalizadas -normas y valores asumidos, imágenes y creencias o estereotipos cristalizados, rutas y trayectorias vitales particulares, entre otras-.

El “espacio biográfico” (Arfuch; 2010) es el mecanismo de acceso a los relatos de vida. Se trata de la puesta de sentido de la propia experiencia subjetiva, las especificidades individuales y la reconstrucción de la dimensión relacional. Esta lectura permitió el acercamiento a “la fibra íntima” de las huellas identitarias entrelazadas en las trayectorias de vida, académicas y biográficas. Ofreció la “hibridación de textualidades” que caracterizan la cultura contemporánea donde se intersectan hábitos, sentimientos, percepciones y prácticas constitutivas del orden social. Se refuerza el cruce entre lo público y lo privado; la inscripción de la cotidianidad de las prácticas pedagógicas entre mandatos sociales, representaciones sociales y funciones atribuidas al nivel inicial.

La Teoría de las representaciones sociales, la entrevista en profundidad, la recuperación del método biográfico ¹ y la reconstrucción parcial de trayectorias de vida otorgan el marco para reflexionar y analizar las representaciones sociales desde el entorno íntimo de las prácticas pedagógicas ofreciendo una descripción micro-social no sólo del porqué, cuándo y dónde se producen los relatos en torno al quehacer docente de la educación inicial, sino de su recuperación en la voz de los propios sujetos -estudiantes y docentes-.

Contexto de investigación

La realización del trabajo de campo se efectivizó en el Instituto Superior del Profesorado N° 16 “Dr. Bernardo A. Houssay” de la ciudad de Rosario donde se dictan exclusivamente carreras de formación docente entre las que se incluye la modalidad de Educación Inicial.

Para la investigación en particular se recuperaron, por un lado, los *decires* cotidianos instituyentes sobre el nivel inicial desde diferentes actores institucionales; alumnos/as de otros profesorados, docentes que ejercen en el nivel pero que no tienen sala a cargo o docentes que dictan espacios curriculares en el campo pero que desconocen la especificidad del nivel. En este contexto, es necesario mencionar que como egresada-alumna de la institución he observado

¹ El método biográfico consiste en el despliegue de sucesos de vida (cursos de vida) y experiencias (historias de vida) a lo largo del tiempo, articulados con el contexto inmediato y vinculados al curso o a historias de vida de otras personas con quienes han construido lazos sociales. La sociedad y el tiempo están presentes en las oportunidades y limitaciones socio-culturales en que se desarrollan los grupos y personas. Se focaliza en las experiencias personales, lo cual incluye una selección consciente o inconsciente de recuerdos de sucesos o situaciones en las cuales participó directa o indirectamente; y su interpretación mediada por las experiencias posteriores (Lomsky-Feder, 1995 citado por Ruth Sautu (2004) en “El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores”, pág. 22 y ss.)

cómo esos *decires*, esas representaciones y percepciones repercuten negativamente en la formación de grado y en el futuro profesional: el bajo capital cultural de los ingresantes, la baja matrícula y la alta deserción se transforman en ejes determinantes para la formación en cuanto a restricciones de calidad y cantidad educativa. Por otro, no está de más reconocer que tanto los cambios curriculares periódicos como la incorporación de nuevos espacios para superar las deudas con el nivel no alcanzan aún para la jerarquización de la educación inicial y de aquellos/as que egresan de su formación.

Con el objetivo de no sesgar la mirada, se realizaron 14 entrevistas a alumnas regulares de Primer año de la carrera y a 3 docentes de Educación inicial que ejercen su tarea como formadores en sala y en la formación profesional simultáneamente.

Unidades de análisis:

Con relación al criterio de abordaje de la muestra, las especificaciones son:

⇒ ***Alumnos/as regulares del Primer año del Profesorado de Educación Inicial durante el ciclo lectivo 2014:*** son aquellos/as alumnos/as que se inscriben y cursan de manera regular el 1er. Año de la carrera de formación docente hasta el momento del desarrollo del trabajo de campo. Ésta unidad de análisis remite a la población que para la investigación es el conjunto de todos los elementos que comparten un grupo común de características. Forman el universo. Para Pujadas (1983), “una población es un conjunto de todos los elementos que estamos estudiando, acerca de los cuales intentamos sacar conclusiones” (citado en Sautu, 2004:21) y Cadenas (1974) agrega

que "... es un conjunto de elementos que presentan una característica común" (citado en Sautu, 2004:19).

⇒ *Docentes en ejercicio en el nivel inicial que además dictan clases en la formación docente del nivel:* son profesionales de Educación Inicial que ejercen su función académica en la sala del mismo y, simultáneamente, en la formación de grado del Nivel Superior no universitario. Esta unidad de análisis remite a la selección de los sujetos que forman parte de la muestra de la investigación. Es un subconjunto representativo seleccionado de una población. El procedimiento para abordar la muestra es el muestreo probabilístico o aleatorio ya que garantizan de mejor manera que la muestra sea representativa. De acuerdo con Cortada de Kohan (1994) el muestreo al azar simple es el procedimiento de selección utilizado para elegir a los entrevistados por el conocimiento previo de cada uno de ellos.

Procedimiento para el análisis de los datos:

Previamente al ingreso al trabajo de campo se realizó un esquema con tres variables que permitan identificar desde una perspectiva micro-social las representaciones sociales en torno a los "mandatos sociales" que se construyen socialmente para significar las prácticas pedagógicas en el nivel inicial. Estas variables, sus dimensiones y los indicadores propuestos tienen como objetivo otorgar correspondencia con el marco teórico descripto.

Para la instancia final de discusión e interpretación se tuvieron en cuenta los resultados obtenidos y el soporte teórico de la investigación.

Tabla I (Tabla de Base de datos)

Variables	Dimensiones	Indicadores
Representaciones sociales	Trayectorias: <ul style="list-style-type: none"> • De vida • académica 	Alumnas <ul style="list-style-type: none"> • biografía personal • elección de la carrera Docentes <ul style="list-style-type: none"> • biografía personal • escolaridad • profesión.
Rasgos, características o cualidades	Prácticas Pedagógicas	Alumnas <ul style="list-style-type: none"> • expectativas Docentes <ul style="list-style-type: none"> • vocación /entrega • continuidades / rupturas • conocimientos / competencias
Mandatos sociales	Funciones atribuidas al nivel	Prácticas simbólicas y socio-afectivas en relación a docentes y alumnos/as

Análisis e interpretación de los resultados de la encuesta realizada a alumnas de 1er. año de la carrera de Educación Inicial

“Esas voces a las que pocas veces prestamos nuestro oído vienen a arrancarnos de un largo y penoso letargo, vienen, como otras que tampoco escuchamos, a despertar nuestra conciencia dormida y (...) a mostrarnos otros rostros (...) a profundizar la mirada antes reducida y enturbiada”. (Sautu; 2004:18).

Análisis de la variable I: Representaciones sociales.

En las entrevistas iniciales, aunque formales y con el objetivo de aproximación al escenario de estudio, con las alumnas del Profesorado de Educación Inicial, se recupera la afirmación acerca de que el docente debe tener vocación para ejercer. En este sentido, más allá de ese “llamado original” que se le atribuye al ejercicio, ellas explican de qué se trata ese “llamado”. Afecto, ternura, paciencia, cuidado, dedicación, “buena onda” se transforman en los adjetivos con los cuales se califica a la función del docente en el nivel inicial. Estas apreciaciones tienen similitud con las construcciones sociales ampliamente difundidas y explicitadas en el marco teórico y asociadas a la identidad de género. De allí que los significados ofrecidos sostienen prácticas sociales culturalmente asignadas a las mujeres. De hecho, en el alumnado de primer año no hay alumnos varones estudiando la carrera.

Tal como se sugiere en el marco teórico, la influencia del sentido común también es expresada en las percepciones que van siendo “tejidas” individualmente. Entonces en la designación de las cualidades referidas en el párrafo anterior, se

sugiere un refuerzo de lo “instintivo” por sobre la “profesionalización” y subyacente, las imágenes que sintetizan éstas percepciones. De allí que las representaciones sociales sean consideradas para la investigación como proceso - elaboración cognitiva- y como producto simbólico -de comportamiento casuístico y no atendido sistemáticamente-.

Relacionado al punto anterior, esos “*decires*” de las propias alumnas también fueron corroborados por alumnos y alumnas de otras carreras que se dictan en la institución. En sus percepciones se visualiza a la carrera de nivel inicial como “refugio” o “reminiscencia” de un pasado placentero del que no se quiere salir... “un espacio de amparo” frente a la realidad académico-laboral de otros campos en los cuales se espera una mayor formación y profesionalización. Se valida la percepción del conocimiento práctico -prácticas espontaneístas- por sobre la formación teórica.

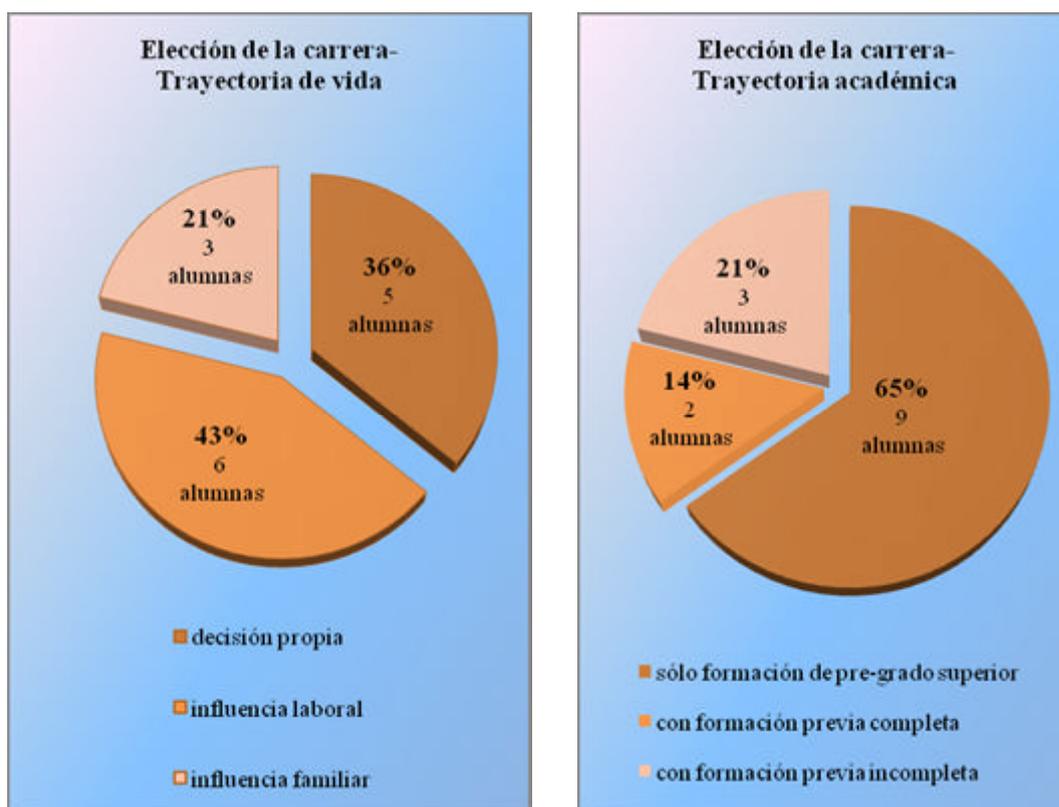
A estas apreciaciones, se suma la alusión a la realidad socio-laboral presente. La idea en torno a que *con un poco de estudio...* pueden obtener un título que les permita el acceso al mercado de trabajo en mejores condiciones que otros miembros del entorno familiar. Las alumnas remiten a este eje para acentuar la predisposición de familiares en apoyar la decisión de continuar con los estudios superiores. El objetivo que subyace en la narrativa de los momentos previos a la toma de decisión en torno a la formación superior es materializar aquello que su familia no pudo.

Por lo expuesto, la importancia de ingresar en aquellas realidades condicionadas por la percepción de las cuales las alumnas se han apropiado en su trayectoria de vida y académica, y la influencia o no, que ha ejercido su entorno más inmediato ofrece indicios acerca de la vigencia de ciertas maneras de decir y sentir.

La Dimensión *Trayectoria de Vida* nos permite conocer las distintas posiciones y prácticas de los sujetos, la disponibilidad de los capitales -sociales, culturales, económicos- como así también la posibilidad, la aptitud y el posicionamiento de estos sujetos frente a los cambios. De allí la necesidad de recurrir a la historia individual de los sujetos, a su entorno familiar y a los procesos que lo afectaron (Bourdieu, 1995:82).

Por su parte la Dimensión *Trayectoria Académica* reconoce que las trayectorias teóricas expresan itinerarios lineales, mientras que la trayectoria real muestra otras maneras de transitar, más variables y contingentes. Se concibe desde una perspectiva sistémica que permita recuperar las experiencias vividas por las alumnas, sus historias sociales y biográficas, como así también el entramado de representaciones que se involucran en el proceso (Valles, 1997 citado en Sautu, 2004:26).

Cuando la entrevista se formaliza -momento de desarrollo-, la dimensión Trayectoria –de vida y académica- arroja los siguientes resultados:

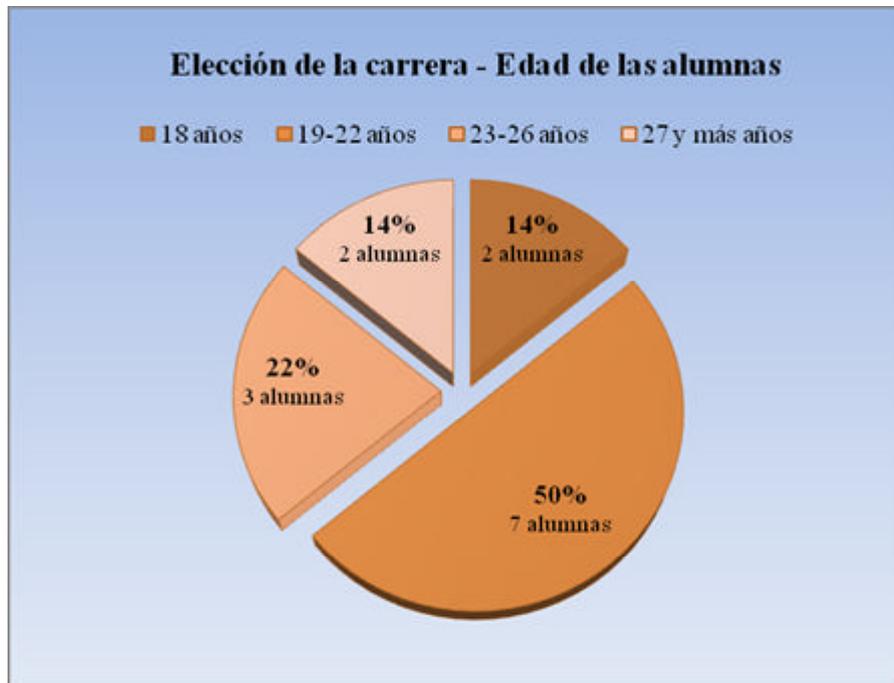


Respecto de la Trayectoria de Vida, el 36% de las alumnas (5 alumnas) toma la decisión de seguir estudios superiores y, particularmente la formación docente en el nivel inicial de manera individual, mientras que el 43% (6 alumnas) lo hace por la influencia laboral -trabajos informales relacionados al cuidado de niños, limpieza de casas y cuidado o como auxiliares en jardines maternas-. Sólo el 21% (3 alumnas) afirma que el entorno íntimo asociado a la educación ha influido en la toma de decisiones respecto a la formación docente.

En cuanto a la Trayectoria Académica, el 65% de las alumnas entrevistadas (9 alumnas) tiene sólo formación de pre-grado superior -escolaridad secundaria- y el 35% (5 alumnas) tiene formación previa -completa el 14% e incompleta el 21%- en campos no relacionados con la docencia -léase turismo, policía, cursos cortos de

capacitación laboral entre otros-. De todos modos, tanto las egresadas del secundario como aquellas que han iniciado o terminado una formación anterior han buceado en otros campos del saber antes de inscribirse a estudiar el Profesorado de Educación Inicial. Para las que iniciaron una formación previa, la “complejidad” que suponía una formación “experta” -Turismo por ejemplo-, la falta de recursos económicos para continuar los estudios -Policía- o porque la carrera elegida demandaba “muchas exigencias y era muy costosa” -Psicología- la decisión recae en la formación docente.

Para completar los datos del párrafo anterior, es importante recuperar la información sobre la franja etaria de las alumnas para destacar que los itinerarios no han sido lineales.



Para ilustrar la trayectoria real se destaca que, por un lado, sólo el 14% (2 alumnas) tiene 18 años –son recientemente egresadas del nivel secundario- y por otro, son ellas quienes se encuentran incluidas en el porcentaje de alumnas que han recibido influencia del entorno familiar en su decisión de continuar con la formación en el nivel inicial. El resto de la población oscila en una franja que va de los 20 a los 37 años: el 50% representa a la segunda franja de edades, el 22% a la tercera (3 alumnas) y el último 14% (2 alumnas) a aquellas que han superado los 26 años. En estos casos, la influencia biográfica –embarazos, dificultades para continuar estudios, precariedad laboral, problemas afectivos, entre otros- refuerza el cruce de lo privado con las diferentes maneras de transitar la educación formal.

Análisis de la variable II: Rasgos, características o cualidades.

Si bien, como se sostiene en el marco teórico, la tarea de formación de un docente implica responsabilidad y procesos de gran complejidad en relación a la tensión fundacional -sacerdocio, sacrificio, vocación, profesionalización- que el Nivel Inicial ha manifestado, en diálogo con las alumnas del profesorado estas aristas de los diferentes momentos históricos no están presentes. En sus frases abiertas y desprovistas de guiones previos, entre los motivos de elección de la carrera y las expectativas sobre la formación y el futuro laboral recuperan los condicionantes de la percepción social. Es decir, en sus decisiones y en sus expectativas se encuentran presentes los *desires* cotidianos que significan a las prácticas pedagógicas del nivel: “*Me gusta el contacto con los niños*” – proyectando aquello nominado como placentero y agradable-, “*Quiero disfrutar la*

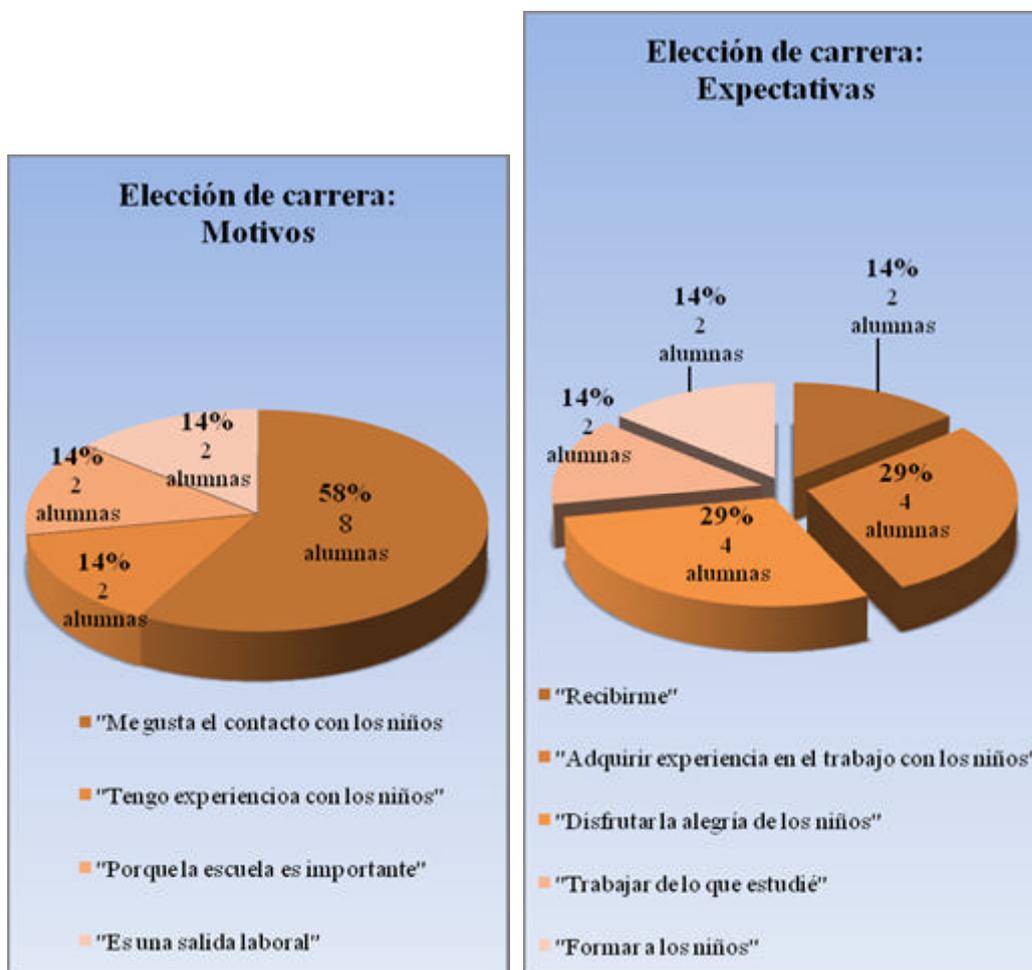
alegría de los niños”-refieren a lo confortable que significa el trabajo con personas alegres-, *“Tengo experiencia con niños”* –en referencia a trabajos informales asociados al cuidado de niños-.

De manera que se observa una escasa o nula necesidad de conocimiento para el trabajo con infancias. Hay privilegio del vínculo afectivo, alegre, placentero, por sobre otras opciones asociadas al plano del teórico-didáctico. En las expectativas se revelan estas afirmaciones: *“recibirme”* o *“trabajar de lo que estudié”* plantean la percepción de futuro en términos de transición entre la condición de estudiante y la de titulada.

En este sentido, Prácticas Pedagógicas como dimensión recupera los motivos y expectativas colocadas en la decisión y futura formación profesional. Los motivos que suponen la decisión de estudiar la carrera tienen que ver con factores externos, sociales y aquellos relacionados con procesos cognitivos de adquirir conocimiento. Pero aún bajo esta conceptualización, en la mayoría de las entrevistadas la decisión, tanto por factores internos como externos, se asocia a una expectativa que tiene que ver con modificar o superar su situación presente - superación de problemas laborales, personales e incluso cuestiones vinculadas a la autoestima personal y familiar-.

El otro indicador al que alude la dimensión es la expectativa en torno a la formación. Una expectativa es lo que se considera lo más probable que suceda. La expectativa está asociada a la posibilidad razonable de que algo suceda y para que ello suceda tiene que haber, en general, algo que lo sustente.

La dimensión Prácticas Pedagógicas desde sus dos apartados ofrece los siguientes resultados:



En relación a los Motivos de Elección de la carrera, el 58% (8 alumnas) responde a la Opción I -*Me gusta el contacto con los niños*-, mientras que el resto se distribuye de la siguiente manera: un 14% (2 alumnas) se enmarca en la Opción II -*Tengo experiencia con niños*-, el otro 14% (2 alumnas) en la Opción IV -*Es una salida laboral*- y el último 14% (2 alumnas) selecciona la Opción III -*Porque la escuela es importante*-.

Cuando se analizan las Expectativas en torno a la carrera, el 29% (4 alumnas) tiene como objetivo "*disfrutar la alegría de los niños*", el otro 29% (4

alumnas) opta por “*adquirir experiencia en el trabajo con niños*”. Un 14% (2 alumnas) opta por la opción I “*recibirme*”, otro 14% (2 alumnas) por la opción V “*trabajar de lo que estudié*” y el otro 14% (2 alumnas) “*formar a los niños*”. En la lectura de estos datos, como se enunciara en párrafos anteriores, se muestra que hay alumnas cuyo objetivo es el conocimiento o el reto de aprender y alumnas cuyo interés fundamental es la obtención de recompensas o aprobación social.

Para complementar la información de referencia, se ha realizado un cruce de información entre las edades de las encuestadas y las diferentes opciones al momento de seleccionar la motivación para elegir la carrera.

Tabla II (Relación entre franja etaria y motivaciones)

Relación entre franja etaria y Motivaciones				
Edades	Opciones			
	Opción I	Opción II	Opción III	Opción IV
18 años	14% (2 alumnas)	---	---	---
19 a 22 años	30% (4 alumnas)	7% (1 alumna)	14% (2 alumnas)	---
23 a 26 años	7% (1 alumna)	7% (1 alumna)	---	7% (1 alumna)
27 años y más	7% (1 alumna)	---	---	7% (1 alumna)
Totales	58%	14%	14%	14%
<p>Referencias de las opciones entre los Motivos: Opción I: “Me gusta el contacto con los niños” Opción II: “Tengo experiencia con los niños” Opción III: “Porque la escuela es importante” Opción IV: “Es una salida laboral”</p>				

La lectura del cuadro precedente confirma que, más allá de la desagregación de edades, mayoritariamente las alumnas seleccionaron la Opción I como preferencia para tomar la decisión de iniciar la carrera. El resto de las opciones que comparten la grilla recuperan, individualmente, el 14% de las alumnas.

Tabla III (Relación entre franja etaria y expectativas)

Relación entre franja etaria y Expectativas					
Edades	Opciones				
	Opción I	Opción II	Opción III	Opción IV	Opción V
18 años	---	7% (1 alumna)	7% (1 alumna)	---	---
19 a 22 años	---	14% (2 alumnas)	22% (3 alumnas)	---	14% (2 alumnas)
23 a 26 años	7% (1 alumna)	7% (1 alumna)	---	7% (1 alumna)	---
27 años y +	7% (1 alumna)	---	---	7% (1 alumna)	---
Totales	14%	29%	29%	14%	14%

Referencias entre las opciones de Expectativas:
 Opción I: "Recibirme"
 Opción II: "Adquirir experiencia en el trabajo con niños"
 Opción III: "disfrutar la alegría de los niños"
 Opción IV: "Formar a los niños"
 Opción V: "Trabajar de lo que estudié"

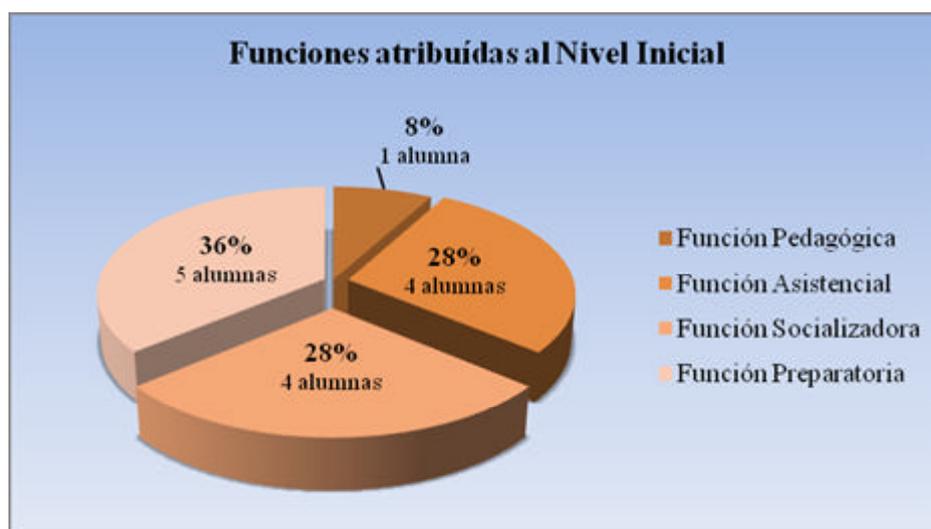
Entre las alumnas de 18 años, el 7% (1 alumna) selecciona la opción II y el 7% (1 alumna) la opción III, mientras que en la franja de 19 a 22 años el 14% (2 alumnas) elige la opción I, el 22% (3 alumnas) la opción III y el 14% (2 alumnas) la opción V. En la tercera franja etaria, el 7% (1 alumna) corresponde a la opción I, el 7% (1 alumna) a la opción II y el 7% (1 alumna) a la opción IV. En la última franja, el 7% (1 alumna) opta por la opción I y el 7% (1 alumna) por la opción IV.

Análisis de la variable III: Mandatos Sociales.

En el apartado teórico se explicitó que los mandatos sociales tienen estrecha relación con las instituciones educativas. Si bien es cierto que hoy por hoy pareciera que se vive una época de “relajamiento” de los mandatos sociales, si se observa la vida social en términos cotidianos, se puede visualizar que en realidad lo que sucede no es que haya declinado el mandato en su vigencia y eficacia sino que ha experimentado cambios en cuanto a la materialización de los mismos (Malajovich, 2000; Pitluk, 2013; Spakowsky, 2012).

De hecho, el carácter enseñante, educador y académico es el que justifica su existencia. Pero aún bajo esta afirmación se sugiere que la materialización de la demanda social adquiere diferentes significados que aluden a lo material y a lo simbólico; a esas otras funciones que van más allá de las propuestas por el “contrato original” y que tienen que ver con el campo socio-asistencial (Frigerio y Poggi, 1996).

Las dimensiones que se analizan en esta variable son las Funciones atribuidas a la educación inicial de parte de las alumnas.



El 36 % (5 alumnas) se inclina a la “transmisión de conocimientos para la escolaridad primaria”, el 28% (4 alumnas) hacia la enseñanza de normas y hábitos sociales y el otro 28% (4 alumnas) refiere como función del nivel “tener paciencia, dedicación”. Sólo el 8% (1 alumna) atribuye a la función pedagógica un papel importante para la educación con infancias.

Se valora la infancia como una etapa que hay que proteger a través del afecto, la socialización y las competencias básicas para la vida cotidiana (Pitluk, 2013). De todos modos, lo pedagógico se encuentra presente matizando las respuestas: en sus representaciones, motivaciones y expectativas atienden a los fines de la educación, los valores con lo que debería contar una docente del nivel y también sobre aquello que denominamos “mandato social” (Banchs, 1999). Recuperan los nuevos sentidos y significados ofrecidos e involucrados en las tradiciones donde se conjugan la biografía personal y la idea de una profesión vinculada al mundo público (Mora, 2012).

Por ello, la importancia de las biografías, de las percepciones, las concepciones que las alumnas entrevistadas tienen de las prácticas de los docentes

en la actualidad. De allí que el porcentaje total entre función asistencial y función social alcance el 56% (8 alumnas). Este dato está asociado al presente de las alumnas y a la relación que establecen entre ese presente –estudiantes y futuras profesionales- y su posición en el entorno familiar, social o laboral.

Como se sostiene en las primeras páginas de la investigación, en la configuración de percepciones asociadas a las prácticas pedagógicas en el nivel inicial prevalecen procesos casuísticos por sobre aquellos que demandan profesionalidad donde el saber académico pareciera limitado por las otras funciones.

Análisis e interpretación de las entrevistas realizadas a docentes de Educación Inicial.

“El encuadre teórico del método biográfico es adecuado no sólo porque contribuye a la reconstrucción de relatos e historias de vida en el contexto histórico en el que se vivieron sino también porque su énfasis en el “yo”, en lo simbólico y en los significados que la acción tiene para la gente favorece el estudio de las emociones, ideas, valores (...) de la cultura”. (Sautu; 2004:50).

Las biografías articulan momentos históricos específicos donde cada individuo expresa en el curso de vida los rasgos generales y específicos de su época histórica, por ello, para la investigación, los datos cualitativos se sistematizan e infieren con procedimientos que atienden al análisis temático. De modo que, en este

apartado prevalece la lógica de la descripción y referencias a los núcleos temáticos organizados en la Tabla de Base de Datos (Pág. 24).

La reconstrucción de la dimensión personal, institucional y simbólica a partir de los relatos biográficos obtenidos en entrevistas semi-estructuradas ofrece segmentos o aquellos recorridos parciales, que de acuerdo con Sautu (Opt. Cit.) nos vinculan con la problemática de estudio. De este modo, uno de los elementos analíticos centrales en el análisis de las trayectorias vitales es el concepto de interdependencia entre los recorridos parciales de las entrevistadas en distintos campos de experiencias, los que convergen o sincronizan para marcar transiciones y cambios.

Recuperando las dimensiones enunciadas, el criterio de clasificación remite a la recuperación de las experiencias tal como las entrevistadas las re-viven y reconstruyen significativamente en sus relatos. Para la “Dimensión Personal” se tuvieron en cuenta las dinámicas familiares, los episodios vitales o eventos específicos que se articulan a la trayectoria y que expresan continuidades y discontinuidades. Para la “Dimensión Institucional”, el eje *Escolaridad* remite “a las marcas objetivas y subjetivas”, experiencias problemáticas o momentos interaccionales críticos o placenteros; y en el eje *Profesión* se busca conectar la experiencia biográfica con el tiempo profesional y a la vez con otros recorridos biográficos parciales vinculados directamente con la formación y el ejercicio de la docencia. En la “Dimensión Simbólica” se trata de acceder a las interpretaciones

sobre los mandatos fundacionales enraizados en las creencias del “sentido común” y las presentes funciones atribuidas a la educación inicial.

a) Dimensión Personal

Recordar es revivir todos aquellos momentos que causaron una influencia significativa en nuestras vidas, y a pesar de que muchas veces los recuerdos no siempre son de alguna etapa feliz en nuestra vida igual podemos revivir algunos momentos que nos llenaron de felicidad. En relación a las influencias familiares significativas, el balance de Bibiana se resume en éstas palabras: *“El primer impacto familiar significativo de mi escolaridad creo que fue la experiencia de mis cuatro abuelos. Ellos tuvieron una educación primaria incompleta. Vivían en el campo y (...) concurrían unos meses y luego debían abandonar la escuela para ayudar en la siembra o en la cosecha. Tanto mis abuelas como mis abuelos siempre me manifestaron sus deseos de asistir a la escuela (...). Rescato mucho esta actitud de mis abuelos, porque en esa época (...) para muchos peones campesinos la escuela era una pérdida de tiempo. (...) los cuatro, pero principalmente uno de ellos, siempre me impulsaron a estudiar, colocándose como ejemplo de lo que quisieron y no pudieron lograr”*.

En la entrevista a Soledad se establece proximidad con la docencia; la influencia no estuvo del lado de aquellos que quisieron y no pudieron sino que recupera *la pasión por la docencia* heredada de su entorno. En sus palabras, lo significativo es *“el hecho de que en mi familia hay docentes y que he vivenciado la pasión que ponen en la enseñanza”*. La invitación a contar parte de su biografía le permite captar la riqueza de los significados –motivaciones- recurriendo a la memoria y al contexto íntimo en el que las experiencias cobran sentido.

En Paula también se sugiere que el entorno docente familiar de algún modo predispone su decisión de vincularse con el “enseñar”. Ella relata el interés “*de vincularse con niños pequeños*”, el rol paterno “*Mi padre estuvo vinculado a la docencia universitaria y secundaria*” y la posición materna en el hogar: “*Mi madre me permitió tener contacto con libros desde muy pequeña*”. Se reitera el contexto familiar y profesional en el que ha ocurrido su infancia y de qué modo, el mismo procede como reflejo de su futuro profesional.

Para las docentes entrevistadas la influencia del entorno íntimo se articula con las decisiones posteriores de constituirse en docente de Educación Inicial. De todos modos, la forma de recordar el pasado, los cambios o continuidades promovidos o heredados están en la originalidad de los recuerdos... en sus memorias. En Bibiana, la situación educativa de sus abuelos que “*... desde muy chicos (seis años aproximadamente) comenzaban a colaborar con el trabajo de sus padres y hermanos*” la “*invita*” a acercarse a la educación. Son ellos (sus abuelos) como menciona la entrevistada, quienes “*siempre me impulsaron a estudiar (...) lo valoraban porque no sólo aprendían a leer y a escribir, sino porque también podían contactarse con otros niños de su edad que vivían en campos más alejados*”. Para Soledad, el entorno íntimo y los recuerdos del jardín maternal son indicios de su interés por la docencia: “*he asistido a un muy buen jardín maternal, del que tengo muy buenos recuerdos, no sólo del espacio y ambiente que había en él, sino de mis compañeros, que aún son amigos y de las maestras*”. Esta afirmación se refuerza cuando orienta la respuesta a la decisión de iniciar la formación docente: “*Me acerqué primero a la docencia desde la música, ya que durante el nivel secundario cursé la carrera de maestra nacional de música, y siempre*

me interesó la enseñanza en la primera infancia". En Paula, el cuidado de los niños, el juego y agrado de estar con ellos ofrece indicios sobre su decisión profesional futura.

b) Dimensión Institucional

Los itinerarios biográficos escolares

Al pensar y reflexionar sobre la infancia, Soledad recuerda algunos pasajes agradables acerca de su trayectoria por las instituciones. Se centra, sin precisión ni exactitud, en aquello que ella define como una historia *"poblada de lindos recuerdos"*. Hace mención a episodios: *"festejos donde asistían todas las familias, cumpleaños compartidos en la sala, algunas clases de música..."* e inmediatamente los recupera en función del trabajo en el aula, el rol docente y la enseñanza. Para ella, estos recuerdos no son significativos en cuanto a su futura decisión en la elección de la carrera pero sí son instancias de aprendizaje *"porque tengo buenas sensaciones de ese año de jardín maternal, más intensas que las que pasé en las otras salas del jardín ya en la escuela"*. Luego ingresa a la Escuela Normal Superior N° 1 de la ciudad de Rosario y allí permanece durante diecisiete años, egresando con el título de Profesora de Enseñanza Preescolar: *"No recuerdo mucho del Jardín de Infantes, sí a mis docentes, la señorita de la sala de cuatro era una mujer tranquila, con una voz suave y cálida (...) en la sala de cinco tuve a una maestra que poco tenía del 'ideal de maestra jardinera' que se esperaba en el mandato fundacional (...) las únicas actividades que recuerdo son actividades relacionadas con el aprestamiento utilizando el punzón para*

rellenar alguna fotocopia de vocales o números y la tijera para recortar sobre la línea marcada”.

En la descripción precedente se observan las marcadas diferencias entre las docentes de la sala de cuatro y cinco años pero además, en su relato, nuestra entrevistada aclara que la función asignada al preescolar para ese momento histórico tenía que ver con la función propedéutica y la preparación para el ingreso a primer grado. Estas apreciaciones le permiten a Soledad afirmar que, en su futuro ejercicio profesional *“no me quería parecer en nada a mi maestra de la sala de cinco (...) Cada vez que aparecen las fotocopias en algunas de las instituciones infantiles por donde he transcurrido me viene a la memoria esa época”*. De este período también alude a los espacios físicos y mobiliarios donde la memoria visual como registro de superficies, objetos y texturas hace hincapié en que *“hay lugares que parecen estar intactos a cuando yo iba con la remera roja, el jumper de jean azul y la bolsita haciendo juego”*.

Por otro lado, Soledad, almacena sonidos, canciones y tonos. En su descripción se detiene en las clases de música: el salón de usos múltiples, el piano vertical que *“en ese momento, me parecía enorme”*, el canto, el baile, el uso de instrumentos musicales de percusión y el acompañamiento incondicional de la *“señorita Nilda”* que es recordada como alguien agradable, dulce... *“Podría asegurar que fue una de mis docentes célebres que han influenciado positivamente en mi desempeño profesional”*.

De su paso por la escolaridad primaria recupera algunos pequeños momentos “memorables”, como la recolección de alimentos no percederos, ropa y chocolates para la Guerra de Malvinas y que la docente de segundo grado *“nos*

ponía un sellito en los cuadernos cuando teníamos bien la tarea de ‘Malvinita’ que era un pingüinito de perfil...”. También reconoce un cuerpo docente de excelencia y compromiso con la tarea: materialidad, atención a la singularidad de cada uno en el aula, clases dinámicas y divertidas. Asimismo hace un paréntesis para recordar momentos no tan gratificantes como los expuestos: “las maestras del año siguiente (4to. Grado) las recuerdo porque fueron la antítesis de ella (en referencia a la de años anteriores). Sus clases eran aburridas, monótonas, tradicionales y conductistas, para nada academicistas porque no sólo no sabía el cómo enseñar sino tampoco el qué transmitir (...) lo único que nos divertía, verla dormir y roncar en su escritorio...”.

De todos modos, en términos generales, lo académico y lo afectivo estuvieron presentes en su escolaridad primaria. En el secundario la situación fue diferente “*Tengo recuerdos de haber aprendido bastante en el primer año (...) no así en los siguientes*”. En la fragmentada recuperación del período alude a las notas distintivas del mismo en cuanto a la relación entre docentes y alumnos: miedo, exigencia, métodos tradicionales y aburrimiento. Cierra su biografía escolar con esta afirmación: “*Podría mencionar algunos docentes que no son muy memorables y mucho menos célebres, quizás por eso no los recuerde tanto*”.

Respecto al motivo de elección de la carrera de Educación Inicial, Soledad plantea que desde pequeña “*...decía que iba a ser docente de nivel inicial, pero no era por una vocación innata, mi argumento en aquel momento era ‘voy a ser maestra jardinera porque sólo tenes que saber cantar, bailar y dibujar’ y eso me divertía mucho*”. De todos modos, en la elección nuestra entrevistada nos habla del convencimiento por enseñar, por sus primeras experiencias institucionales con las prácticas de música y en reemplazos en jardines particulares. También le otorga un párrafo al rol

de las materias pedagógicas en su decisión profesional. *“Mi formación terciaria fue muy buena, tuve docentes excelentes...”*. Recupera parte de ese itinerario de formación y el recuerdo positivo de docentes específicos *“pero, sobre todo en este período, podríamos decir que empezó otro trayecto de mi formación profesional, la socialización profesional que, a pesar que aún no éramos docentes recibidas, me aportó mucho el compartir el estudio, los proyectos, las prácticas...”*. La importancia del trabajo con el otro, la colaboración y el compromiso como también la responsabilidad son los ejes destacados de éste proceso.

Paula realizó sus estudios primarios y secundarios en una escuela privada confesional que, en ese momento, era sólo de “señoritas”. Entre sus recuerdos, menciona a su maestra de primer grado: *“...recuerdo que tenía linda letra y pintaba los dibujos con mucha prolijidad y dedicación...”* y con afecto recuerda a algunas de sus compañeras, especialmente aquellas que fueron sus amigas. Asimismo le otorga una apreciación al aprendizaje de ese período *“No tuve dificultades de aprendizaje, recuerdo tomarme con responsabilidad y agrado el hecho de asistir a la escuela”*.

En su reseña sobre la decisión profesional, Paula expresa que la terminalidad de egreso fue Bachiller con Orientación Docente, lo cual le permitió una primera vinculación con el desempeño docente. También resalta su predisposición al trabajo con niños pequeños pero no se precisan experiencias significativas vividas que ofrezcan el establecimiento de conexiones entre la experiencia vivida en las instituciones educativas y el futuro desarrollo profesional. De todos modos, como en todo relato, personal y a la vez social, la reconstrucción del pasado o el recuerdo de momentos memorables incluye o excluye eventos que, quizá, no pueden ser expresados o no son considerados

necesarios para su puesta como valor social. En éste tramo asoma un impedimento para la externalización de emociones y sentimientos aunque son ellos los que ofrecen “significados culturales y relaciones sociales” (Illouz; 2007:12), fundamento de nuestro lenguaje y de las interacciones personales.

De todos modos, aún bajo esta imposición restrictiva de las motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos, escogida por Paula, se puede suponer que la distancia entre las experiencias vividas y el momento de contarlas es la que transforma y construye nuevas secuencias de eventos y significados. Esta es la “dimensión cognitiva y veritativa de la memoria” (Ricoeur; 2003:80) que es recuperada “para interrogar la manera en que la gente, construye un sentido del pasado, y cómo se enlaza ese pasado en el acto de recordar / olvidar”.

En relación a la primera parte de la experiencia escolar de Bibiana, recoge su paso por un colegio católico de gestión privada en la ciudad de Arequito. Tanto del jardín de infantes como del preescolar tiene recuerdos significativos vinculados a la libre exploración de materiales, las salidas a la plaza y las clases de educación física. Alude incluso a lo profundo de esa evocación: “... *tengo presentes aromas puntuales de esos momentos...*”. Una especial mención merece la Hermana Goretti: “*me deslumbraba no sólo su manera tan cálida y calma de dar clases, de explicar los contenidos sino su mirada atenta, su sonrisa, su paciencia*”.

Luego se refiere a la mudanza y a la dificultad que encontró en la nueva institución de gestión pública para establecer nuevos vínculos con sus pares. “*Me sentaron entre los últimos bancos, rodeada por mayoría de varones con intereses diferentes a los míos*”. La angustia de “no pertenecer” a los diferentes sub-grupos del salón, del no tener posibilidades de acercarse reforzaron su timidez. “*Este grupo ya*

venía conformado desde primer grado y los pequeños subgrupos dentro del salón ya estaban fortalecidos”. Frente a esta nueva realidad, su madre la inscribe en un taller de cerámica donde se encuentra con algunas compañeras del aula que le ofrecen la posibilidad de afianzar vínculos y establecer amistades. Respecto del cuerpo docente también realiza apreciaciones no tan diferentes de las ofrecidas por Soledad: docentes exigentes y distantes que no posibilitaban la adaptación.

En torno a la escolaridad secundaria, reconoce que la formación fue bastante rigurosa y, que en términos generales, se trataba de profesionales en ejercicio de la docencia sin títulos habilitados para el desempeño en el aula, lo cual favorecía la distancia y la relación estrictamente “profesional”. Una formación con clases expositivas donde el silencio y el miedo a la sanción eran el marco cotidiano de las relaciones áulicas e institucionales. En la autoridad de la institución, Bibiana reconoce que *“Teníamos un director autoritario y controlador en el cumplimiento de normas. Recuerdo por las mañanas en el patio, durante el saludo a la bandera, rogar que no me vinieran ganas de toser (...) nos ponían amonestaciones”*.

En torno a la elección de su formación profesional, Bibiana recuerda que la experiencia placentera de su niñez ha sido fundante. *“El motivo de elección de mi carrera creo que tuvo que ver principalmente con esa impronta tan grande que tuvo para mí mi experiencia en jardín”*.

En estas biografías, las actualizaciones e interpretaciones idiosincráticas que cada una de nuestras entrevistadas se representa en torno a su paso por la escolaridad nos ofrecen senderos para pensar la cultura “... como algo cuyos

elementos se producen, se censuran, se reproducen...” (Abu Lugbod; 2005:72). Es en lo particular, en la construcción única e idiosincrática donde Soledad, Bibiana y Paula ofrecen mecanismos para articular la biografía parcial de sus entornos íntimos con la propia, su niñez, su adolescencia y su profesión.

Los itinerarios biográficos profesionales

Como se sugiere en el análisis de las biografías docentes, las mismas explican, desde una perspectiva narrativa –en términos de metáfora- la reconstrucción del pasado. Como sostienen Clandinin, Steeves y Chun (2008):

“De esta alegoría inicial puede decirse que derivan seis metáforas que iluminan a los docentes y a su formación: la vida como relato vivido; la educación como crecimiento e investigación; el significado de la vida adquirido a través de los relatos; la comprensión docente de los propios relatos como requisito para comprender los de otros; la formación docente como un proceso de contar y volver a contar historias de maestros y alumnos y la formación docente como conversación sostenida” (citado en Álvarez, Porta y Sarasa (2010: 91-92)

De manera que la realidad se construye socialmente. Hay una multiplicidad de realidades que tienen que ver con la inserción de las personas en las rutinas diarias. Esta inserción es la que va configurando universos simbólicos que operan de forma significativa en lo que se ha denominado sentido común.

Soledad recorre su *curriculum vitae* o itinerario profesional: “Comencé a trabajar como docente de música haciendo reemplazos en escuelas primarias y jardines cuando tenía 18 años”. Abriendo su mirada hacia nuevos campos de la educación, en 1996 se gradúa como “Maestra Jardinera”: “comencé a hacer un reemplazo por maternidad (...) en un colegio privado y al año siguiente quedé titular hasta el 2000”. Ese mismo año titulariza como maestra de música en una institución oficial y trabaja

hasta el año 2007. No se encuentra en sala pero visita asiduamente los jardines como profesora de Taller de Práctica en un intento por “*articular permanentemente con las maestras, intentando construir un trabajo colaborativo entre ambas instituciones: el instituto formador y los jardines asociados*”. Actualmente se desempeña como profesora del Trayecto de Práctica I, III y IV y en el Espacio de Definición Institucional. Es Jefa del Trayecto de Práctica del PEI y PEPE en el Nivel Superior en una institución oficial transferida.

La experiencia escolar, su biografía, la trama narrada, su contenido, así como las formas que adquieren sus palabras contextualizadas da cuenta de una búsqueda intelectual que la lleva a la formación universitaria –Carrera de Ciencias de la Educación-. El relato debe leerse como un hilo dentro de la red de relatos “que constituyen la historia” de Soledad. Los itinerarios académicos son los que delinear su objeto de estudio y aportan conocimientos y prácticas de aplicación en sus ámbitos de trabajo presentes y futuros. El *viaje en la docencia* aparece en Soledad como un traslado intelectual, donde los aportes del desempeño de “docentes célebres” brotan conectados al de las prácticas de la profesión.

En Bibiana la búsqueda de conocimiento, sugiere aristas de verdadero peregrinaje. Lleva en la profesión de Educación Inicial en sala, más de 20 años ininterrumpidos y en la formación de futuros profesionales del nivel 3 años. “*me desempeño dentro del Nivel Inicial, en un cargo de Maestra Jardinera dando clases en una sección de 4 años. Y en el Nivel Superior, en el Profesorado de Nivel Inicial, dentro del Trayecto de Práctica IV*”. Agrega que sus inicios en la carrera profesional no coincidieron con su egreso en la formación sino que antes del mismo ya se encontraba haciendo reemplazos en jardines maternas particulares y en colonias

de vacaciones. Para ella *“estas experiencias fueron muy potentes (...) ya que permitieron entablar los primeros lazos con los niños y comprobar que era ésta la profesión que deseaba”*.

Recibida en 1993 comienza a trabajar en un jardín en organización del cual ofrece su apreciación *“Esta experiencia fue muy positiva, (...) colaborar en la organización de ésta institución nos permitió aprendizajes altamente significativos, no sólo desde lo administrativo sino principalmente desde lo pedagógico. Debatir y acordar qué tipo de educación entendíamos y qué modelo de alumno, de docentes y de institución queríamos brindar”*. Asimismo recupera la experiencia de compañeras de “ruta” en este itinerario *“quienes contribuyeron a formarnos en esta profesión, asesorando, aconsejando, ofreciendo materiales...”*.

Paralelamente a su trabajo en sala, toma la decisión de estudiar Profesorado de Educación Primaria pero, no la finaliza dado que no cubría las expectativas colocadas en dicha decisión. Un año después se inscribe en el Profesorado de Recreación donde nuestra entrevistada sitúa el estadio de exploración y búsqueda. *“Fueron años intensos, trabajaba en el jardín, cursaba el profesorado, estudiaba para el concurso de ingreso a la docencia, animaba fiestas infantiles, estudiaba computación y asistía a cuanto congreso de educación podía. Me sentía ávida de conocimientos...”*. El trabajo en el aula es un viaje en sí mismo, “un dejarse llevar” que ha ido fermentando Bibiana a lo largo de su biografía familiar, su biografía escolar y su trayectoria profesional.

Luego de 4 años como docente interina, titulariza en la ciudad de Venado Tuerto. La odisea de aquella época es expresada de esta manera *“Mi vida familiar cambió bastante, era madre de un bebé y viajaba todos los días cuatro horas hasta el*

trabajo". Pero aún en este nuevo desafío Bibiana reconoce los aportes de esta nueva experiencia vinculado fundamentalmente con el aspecto laboral y relacional del entorno escolar. Cuando llega el traslado, Casilda es el nuevo destino, pero al cabo de dos años, nuevamente debe mudarse... esta vez a Granadero Baigorria.

Se puede observar que en el apartado precedente, la entrevistada constantemente se enfrenta a decisiones acerca de si quedarse al resguardo de lo ya logrado o seguir adelante y enfrentarse a nuevos desafíos. Sin duda, Bibiana elige este último camino.

La etapa de cristalización esta referenciada entre 2001 y 2006, momento en que comienza la resignificación de sus propuestas pedagógicas *"poniendo en práctica todos los conocimientos y aprendizajes incorporados hasta el momento"*. Pero también, 2006 es el momento de replanteos en torno a la profesión: comienza a estudiar Licenciatura en Nivel Inicial. *"Las nuevas lecturas, me hicieron replantear muchas de mis prácticas áulicas, maneras de ver y de entender el proceso de enseñanza y de aprendizaje, revisar las estrategias (...) la participación de la familia en el seguimiento y acompañamiento de la experiencia educativa"*. Entre 2008-2010 se ubica el período de serenidad. Inicia el Postítulo de Educación ambiental, idioma y cultura guaraní. *"Creo que correrme por un momento del nivel inicial para estudiar otros niveles educativos me permitió tener una mirada más abarcativa e integral de la educación y al mismo tiempo me permitió volver a mirar al nivel inicial con nuevos ojos"*.

Se reconoce en la descripción precedente que la entrevistada no percibe rupturas entre los aprendizajes realizados y la socialización posterior en el campo educativo. *"No puedo pensar rupturas (...) prefiero pensarlo como continuidades, todo ese bagaje de conocimientos y aprendizajes incorporados durante mi carrera de grado (...)"*

se han ido profundizando, completando y enriqueciendo con (...) la trayectoria de socialización...". Así, respecto de su desempeño profesional y la recuperación en él de parte de su biografía escolar, Bibiana afirma que *“Como positivas creo poder establecer una empatía con aquellos alumnos que se muestran muy tímidos y retraídos...”*. Hace un silencio y recuerda los difíciles momentos de la infancia y los esfuerzos por superarlos. Este marco le permite afirmar que las situaciones de violencia en la sala son rezagos de la formación autoritaria y reconoce que *“...mi primera intervención es elevando la voz, tratando de imponer autoridad”*. Se percibe la difícil tarea de organizar y poner en acción aquello que causó dolor.

La pasión por las infancias lleva a Bibiana por diferentes itinerarios de formación que le permiten indagar y repensar a la educación inicial junto con ese “verdadero ponerle el cuerpo” a la enseñanza en el aula y a la investigación en la vida profesional. En su cotidianeidad ha sorteado dificultades y desafíos que no lograron desviarla de su camino. Esa variedad de desafíos ha incluido largos recorridos físicos, largas horas lejos de su bebé pero un inquebrantable sentido de mirar-se más allá y de comprometerse con la educación de los niños y niñas más pequeños del sistema educativo. De todos modos, como expresa Sautu (2004) los actores construyen su mundo a la vez que entretienen su experiencia individual con el entorno.

Paula hace 20 años que está recibida de Profesora de Educación Pre-Primaria y hace 17 años que ejerce su profesión en sala – 2 años en un jardín particular y 15 años en jardines públicos-. En cuanto a la formación de futuros docentes de educación inicial, hace desde 2008 que comenzó con reemplazos en el

Nivel Superior –Héroes de Malvinas de Villa Gobernador Gálvez e Instituto Superior del Profesorado N° 16- en los talleres de práctica.

“Siempre me interesó buscar nuevas ideas para abordar las planificaciones...” lo que lleva a Paula a realizar cursos de perfeccionamiento, actualizar bibliografía y a estudiar la carrera de Realización Audiovisual. Este período es enunciado como de exploración o búsqueda.

La etapa de cristalización está enunciada en los cinco años que formó parte de una escuela rural de la localidad de Alvear. *“Pedí traslado porque sentía que no progresaba, ya que el Nivel Inicial funcionaba dentro de una escuela primaria y estaba relegado. Había una sola sala y la directora priorizaba el nivel primario”*. Trasladada inicia la Licenciatura en Pedagogía Social *“para ampliar mis horizontes y seguir actualizada en la profesión”*. De acuerdo con su apreciación, son estos estudios de post-grado a la formación de grado en el nivel inicial los que ofrecieron la oportunidad para el ingreso a la formación como docente de Educación Superior.

Respecto a los conflictos en la profesión o las contradicciones en torno a las funciones de la educación inicial, Paula afirma que *“las contradicciones siempre están presentes, siempre me cuestiono y trato de mejorar en mi desempeño. Me interesa hacer las cosas lo mejor posible”*. De modo que, frente a las rupturas o continuidades entre los aprendizajes realizados durante la formación de grado y los posteriores, enmarcados en la socialización profesional, la entrevistada afirma que *“...muchos de los aprendizajes realizados durante la carrera de grado fueron útiles para el desempeño profesional, otras (...) resultaron teóricas e imposibles de llevar a la práctica. Hubo cuestiones que conocí trabajando”*.

Bibiana sostiene que “... *mi experiencia en la sala me aporta muchos conocimientos y saberes empíricos que se van actualizando y validando continuamente (...) enrique mis aportes teóricos dentro del Taller IV, ya que me permite explicar mediante ejemplos concretos cada conocimiento teórico que intentamos desarrollar (...) Esta experiencia también me lleva a experimentar las demandas y exigencias ministeriales, vivenciar la multiplicidad y complejidad de la práctica recordando en todo momento lo que siento y vivencia una jardinera dentro del aula...*”. Se reflejan explícitamente los aportes vinculados al campo didáctico y la variedad de estrategias que pueden ofrecerse frente a determinadas situaciones. La relación entre desempeño profesional en sala y, simultáneamente en la formación de futuros docentes del nivel es un puente de acercamiento que va más allá de lo literario o teórico. Se enriquece la teoría y la teoría se ancla como soporte en las aulas.

El relato de Paula se centra en las experiencias vitales y los antecedentes como profesional en tanto componentes fundamentales para la formación de futuros profesionales de la educación inicial. En este sentido, cuando identifica parte de su biografía escolar e intenta recuperarla en su desempeño profesional, ella afirma que lo positivo de aquellos momentos es “*la forma de vincularme con los niños, el tratar de escuchar sus opiniones*” y, a renglón seguido, reconoce su lado negativo en el hacer cotidiano de las aulas “*Ser un poco estructurada*”.

“...*al desempeñarme en dos niveles, se reducen los tiempos para leer y realizar más (...) capacitación (...) el seguir trabajando en la sala, me permite realizar aportes desde la práctica concreta (...) y los pro y los contra de la vida diaria de las instituciones*”. Hay un reconocimiento claro en Paula acerca de la importancia de seguir capacitándose y las dificultades que a veces conlleva el trabajo en los dos

niveles, aunque, en términos generales, se percibe que es la práctica de las aulas lo que se lleva al Trayecto de Práctica en la formación docente y que, precisamente, ello es validado desde el campo teórico.

Como sostienen Álvarez, Porta y Sarasa (2010:96) las formas de vida públicas y privadas de los profesores—que toman aquí la forma de itinerarios constantes—modelan sus visiones, primero, acerca de la enseñanza y de sus mismas prácticas y, segundo, de aquello que ofrece la práctica concreta en la sala y en la vida cotidiana de los jardines.

En cuanto a los desplazamientos “con la mente y el espíritu” que se han delineado en los párrafos anteriores, estos buenos profesores eligen un camino de búsqueda intelectual tras un ideal, en pos de una pasión de vida, que movilizan y ponen a andar. Estos recorridos, estas aventuras del espíritu y el cuerpo, se aproximan a los elementos que Álvarez, Porta y Sarasa (2010) valoran para los enfoques conceptuales de los estudios sobre historias de vida y de trabajo de los docentes. Para los autores, estas cuestiones develan la validación de las razones de sus enseñanzas. Es decir, como sostiene Brinkmann (2007) las trayectorias que narraron y las historias que se reformularon han ido más allá de la expresión privada de creencias u opiniones para producir conocimiento, no definitivo sino tan itinerante como los trayectos relatados, tan abiertos como las entrevistas y la vida misma (citado por Álvarez, Porta y Sarasa, 2010:97).

c) Dimensión Simbólica

Recuperando el concepto de dimensión simbólica en el marco de las representaciones sociales, se ha hecho referencia a las creencias, significados, concepciones, identidades y a una amplia gama de hilos que tejen los sujetos que se conoce como cultura. En este marco, el lenguaje como elemento de comunicación, intercambio de códigos, símbolos y significados ha sido y es uno de los espejos más efectivos a la hora de indagar qué pasa en la mente y en la realidad social (Banchs, 1999:61). Ello no significa que sea fácil captar su significado, pues, como sostiene Bourdieu (1995) se trata de un concepto relacional que no puede entenderse por fuera del dinamismo propio de todo proceso que intenta aproximarse a la realidad.

En esta parte del análisis se introduce la interpretación de rasgos, características o cualidades atribuidas al nivel y de qué modo, el profesorado colabora en la reformulación de esos mandatos sociales.

- ¿Ha detectado actitudes puestas en acto entre alumnas del profesorado que no han podido modificar en su trayectoria escolar y que tienen relación directa con los modelos internalizados?
- *Sí, es bastante frecuente ver algunas actitudes, en el discurso reconocen que esas actitudes responden a modelos tradicionales quizás e intentan, en las planificaciones al menos, desterrarlos, pero en la puesta en acción varias veces recurren a recursos que han vivenciado como alumnas (Soledad).*
- *Afortunadamente creo que cada vez están menos presentes. De todos modos hemos detectado, lo hemos analizado en las clases del Taller a través de las devoluciones de las observaciones o de las planificaciones... (Bibiana).*

- *Sí, creo que existe. Los prejuicios que se tienen sobre el hombre que desee ser docente de Nivel inicial están presentes en gran parte de la sociedad. Yo creo que ser docente del Nivel no debe ser privilegio de la mujer. Hay estereotipos (...) ideas acerca del Nivel... (Paula).*

Para Soledad, dado que frecuentemente se observan actitudes apegadas a modelos internalizados socialmente, determinados rasgos o cualidades del nivel inicial se mantienen presentes entre las alumnas del profesorado. De allí, que como parte del cuerpo docente formador de dichas alumnas, afirma que “... *la propia biografía escolar impacta fuertemente en el desempeño del rol docente y que cuatro años de formación de grado no alcanzan para realizar las modificaciones profundas...*”. De todos modos, “*considero que desde el profesorado debemos dar herramientas para que comiencen a reflexionar sobre sus prácticas, no dar fórmulas mágicas y señalar cuál es el camino o la receta correcta a seguir, sino brindar estrategias para (...) revisar sus prácticas, las prácticas institucionales...*”.

Respecto del rol asistencial atribuido a la educación inicial, Soledad afirma que la misma está asociada a la herencia del mandato fundacional y, sobre todo, al primer tramo del nivel –jardín maternal– que ha tenido un origen diferente al jardín de infantes que ha sido pensado con una función pedagógica. “*Creo que ha contribuido a que la sociedad le atribuya esta función asistencial, la falta de políticas de Estado que garantice educación inicial para todas las infancias (...) pero no sólo el Estado no garantiza esta educación sino que tampoco delimita una política educativa para las secciones de jardines con la que contamos -ejemplo (...) diseño curricular jurisdiccional- ...*”.

Aún con estas limitaciones expuestas, la formación docente ha logrado importantes avances en torno a los distintos campos del conocimiento. El campo orientado y específico “...*ha ganado terreno en el plan de formación docente, pero creo que debería constituirse en un campo fundamental para la formación del futuro docente del nivel*”. Desde esta afirmación, se ofrece un proceso de mayor jerarquización y profesionalización de la formación de docentes de la educación inicial dado que, el abordaje de conocimientos específicos, de la historia, tradiciones, problemáticas del nivel e identidades docentes pueden ser revisadas y puestas a reflexión constantes.

En Paula, la persistencia de cualidades atribuidas al nivel inicial tratan de ser puestas en tela de juicio, pensarlas como estereotipos, “...*repensar cuestiones que se repiten por tradición y que no son analizadas en profundidad*”. Afirma que en el primer ciclo de la educación inicial persiste la función asistencial mientras que en el segundo ciclo la importancia está en el juego. Reconoce además, los avances realizados en el campo teórico que incluyen la función pedagógica.

Bibiana tiene una posición diferente en torno a la pregunta acerca de las características atribuidas al nivel inicial. Se introduce una fisura en los relatos compartidos entre quienes, ofrecen tránsitos profesionales convergentes. “*Si para contestar a la primera pregunta tomara como rasgos o características específicas de los docentes de nivel inicial su creatividad, su espontaneidad, su predisposición para poner el cuerpo en todo momento (...), la valoración de los vínculos afectivos, la escucha y mirada atenta (...)* (afirmaría) *que afortunadamente (...)* persisten”. Continuando con la narración, la entrevistada encuentra que la segunda parte de la pregunta formulada es incorrecta, ya que, el profesorado y los docentes a cargo de la formación, no deberían reformular dichos rasgos o características, sino que, por el contrario, “...

estas son fortalezas de las que deberían nutrirse muchos docentes de otros niveles". De todos modos, hace una reflexión vinculada a la *infantilización* que muchas veces ofrece el nivel inicial, donde afirma que en algunos jardines persisten las "labores prácticas" y la rutinización de propuestas pero, *"El profesorado colabora a través de la revisión histórica..."* desde diferentes espacios curriculares ofreciendo referencias y analizando los modelos de enseñanza, de alumno y de docente, se establecen comparaciones y se especifica qué se espera del docente en la actualidad.

En torno a la función asignada a la educación inicial y la tradicional diáda función asistencial-función pedagógica, Bibiana afirma que *"... al menos en mi contexto la función asistencial del docente ha podido correrse un poco para darle mayor protagonismo a la función pedagógica"*. De todos modos recupera parte de la biografía institucional y explica que hasta hace unos años, las condiciones de pobreza que contextualizaban el jardín demandaban colaboración en la tarea asistencial, ya sea en comedores escolares y en la entrega de copa de leche *"...para garantizar la menos una comida diaria en algunos niños que no volvían a comer hasta el día siguiente, lo mismo sucedía con el calzado, con la ropa, con cuestiones de higiene y aseo personal"*.

Como se enunciara en la Introducción del trabajo, los procesos de formación del nivel inicial constituyen un aporte en tanto involucran una combinación de miradas históricas y psico-sociales que se articulan con la tradición y la innovación pedagógica. Los aportes de las entrevistadas nos ofrecen las "huellas" de la tradición en las actuales percepciones, representaciones y significados de las prácticas pedagógicas del nivel inicial.

En las percepciones de los docentes de educación inicial, que transitan su profesión entre la sala y la formación superior, las notas del imaginario colectivo en relación a la función de la educación ofrecen un marco para entender que las prácticas pedagógicas en las infancias reproducen y resisten, al mismo tiempo, los mandatos sociales originales. De todos modos, como profesoras de los trayectos de prácticas, promueven rupturas de aquel sistema de significaciones dado, habilitando, la posibilidad de construcción de conocimiento a partir de la articulación de teoría -ofrecida por la constante profesionalización- y práctica -el hacer cotidiano de las salas- y apertura de los “imaginarios cristalizados”.

En estas historias aparentemente tan privadas y locales puede observarse de qué modo, las representaciones sociales, los rasgos y características atribuidos al nivel inicial y, los mandatos sociales son resignificados en torno a las trayectorias – de vida y académicas- ofreciendo una “arena activa” (Geertz; 2010) en la cual cada uno, individualmente, construye su comprensión del entorno. De ello no puede deducirse que el contenido cultural y los tránsitos individuales de Soledad, Bibiana y Paula no sean convergentes en torno a los objetivos necesarios para la configuración de una educación inicial con privilegio de lo pedagógico. De todos modos, no se deja de reconocer que relaciones afectivas y cuidado de la infancia no deben dissociarse de la “buena enseñanza”.

Reflexiones Finales

Con el presente trabajo escrito, considero alcanzados los objetivos planteados en la introducción. Esta tesis de grado representó un ejercicio de reflexión, un ida y vuelta en la comprensión de la temática acercándome a una problemática en particular. Así, se generó un espacio de análisis, identificando diversos aspectos sobre los cuales reflexionar en torno a la experiencia de estudiantes y docentes de la Educación Inicial y los efectos que sobre sus vidas cotidianas, sus proyectos y representaciones tienen los relatos que se construyen socialmente para significar las prácticas pedagógicas del nivel. Se consideró que la temática es relevante dado que ofrece un aporte que involucra una combinación de miradas históricas y psico-sociales que se articulan con la tradición y la innovación pedagógica. De todos modos, esto no supone dar por culminado el proceso de reflexión, por el contrario, es en el espacio de la investigación donde se logra poner en discusión el tema planteado. Desde esta perspectiva se recuperaron las percepciones en torno a los mandatos sociales y cómo las notas del imaginario colectivo influyen en la formación y profesión docentes.

El marco histórico de esta investigación ofreció la sistematización de los discursos en torno a cómo se piensa y se interviene en la niñez. Se trata de las huellas de la tradición en las actuales percepciones, representaciones y significados de la educación inicial. Del análisis de las respuestas a las preguntas fundacionales se desprende una reflexión interesante en términos de lo planteado en el hilo conductor del proceso de investigación. Se pudieron identificar las influencias del sentido común que van siendo “tejidas” individualmente a partir de las cualidades a

las que las alumnas hacen referencia: afecto, ternura, paciencia, cuidado, dedicación, “buena onda” explican el “llamado original” de la vocación por las infancias. Se trata de construcciones de la realidad ampliamente difundidas y explicitadas donde el conocimiento *práctico* se antepone al conocimiento *teórico*. Estas afirmaciones conducen a un refuerzo de lo “instintivo” / prácticas espontaneístas por sobre la “profesionalización”/ formación teórica. Aportes que afirman parte de las críticas y el rescate de las ideas de los diferentes autores examinados y, la construcción teórica emprendida. Hay privilegio del vínculo afectivo, alegre, placentero por sobre otras opciones asociadas al plano teórico-didáctico.

Este trabajo ha buscado ofrecer un análisis donde se presenta la *Trayectoria de Vida*, -conocimiento de capitales sociales, culturales, económicos y el rol del entorno familiar- y la *Trayectoria Académica* –tránsitos variables y contingentes- donde se demostró el alto índice de alumnas que tomaron la decisión de estudiar Educación Inicial por factores internos – cuestiones vinculadas a la autoestima personal - y externos –informalidad laboral, materializar aquello que el resto de su familia no pudo- con la expectativa de modificar o superar su situación presente. En este sentido, las funciones que se atribuyen al Nivel, indicaron que la función asistencial y la función social ofrecen los mayores porcentajes seleccionados aunque, no se descuida la protección de las infancias a través del afecto, la socialización y las competencias básicas para la vida cotidiana. De modo que, explícitamente, se sugiere entre las alumnas, la recuperación de las tradiciones y la incorporación de sus biografías personales en la decisión de estudiar una carrera vinculada al mundo de lo público.

Entonces, de lo expuesto se desprende que un primer conjunto de reflexiones gira en torno a la clara evidencia de una recuperación de la lógica socio-cultural del sentido común que valida y hasta legitima los “decires cotidianos” de intervención en la niñez.

En esta investigación se afirmó que las biografías articulan momentos históricos donde la lógica de la narración atraviesa trayectorias vitales, recorridos parciales y resignificación de las experiencias. El aporte de esta información representa las marcas objetivas y subjetivas, las interpretaciones del “sentido común” y las funciones atribuidas a la educación inicial desde el relato docente. De este modo se pudo identificar en las entrevistas que en la reconstrucción de la dimensión personal, institucional y simbólica se ofrecieron afirmaciones en torno a la persistencia de los mandatos sociales. Saberes que se legitiman, son asumidos y reinterpretados por los docentes desde su mundo personal. Esta capacidad de reinterpretación ofrece momentos memorables y prácticas no deseadas, acciones que se sostienen como constructoras de aprendizaje y otras como obstaculizadoras del mismo. Por ello, en sus percepciones, ancladas en actualizaciones e interpretaciones idiosincráticas, las notas del imaginario colectivo ofrecen un reto para su modificación.

Las docentes coinciden en que las características atribuidas a los profesores del nivel aún persisten e incluso se reproducen en las prácticas, en las propuestas y en las rutinas. Es la coexistencia de funciones en el nivel inicial lo que muchas veces dificulta otorgar preponderancia a la función educativa y que ello se transforme en significativo para las futuras docentes. De modo que, la comprensión

de las funciones atribuidas al nivel genera tensión entre la teoría y la práctica como saberes articulados en los ámbitos de la formación.

Pero aún bajo esta tensión fundacional, como profesoras de los trayectos de prácticas, ellas promueven rupturas de aquel sistema, habilitando compromisos e intenciones diferentes para con el rol docente con infancias. Se ofrece, la posibilidad de construcción de conocimiento donde teoría -ofrecida por la constante actualización-, práctica -el hacer cotidiano de las salas- y apertura de los “imaginarios cristalizados” -dimensión vocacional, dimensión experta- modifique los comportamientos y la construcción social del rol docente como proceso casuístico y no atendido sistemáticamente.

Limitaciones del estudio

Las investigaciones realizadas según este paradigma –perspectiva cualitativa con análisis cuantitativo de modo subsidiario- se centran en la descripción y comprensión de lo individual, lo único, lo particular, lo singular de los fenómenos, más que en lo generalizable. No se aspira a encontrar regularidades subyacentes en los fenómenos, ni el establecimiento de generalizaciones o leyes. Se describen las percepciones, contextualizadas. No se buscan nexos causales, sino comprender las razones de los sujetos para percibir la realidad de una forma dada.

Por lo tanto, las reflexiones a las que se arribó a partir de la presente investigación tienen carácter exploratorio y situado. Se trata de un trabajo que recupera y privilegia el espacio institucional conjuntamente con la inscripción en un lugar social donde los relatos y significaciones de los entrevistados y encuestados

ofrecen una descripción micro-social de los mismos en torno al quehacer docente de la Educación Inicial. La atención se coloca en aquellos aspectos no observables ni susceptibles de cuantificación -creencias, intenciones, motivaciones, interpretaciones, significados-. Interesa lo particular y lo contextual, los relatos vividos.

Bibliografía de referencia

Abric, J. (coord.) (2001). *“Prácticas sociales y representaciones”*. Traducido por J. Dacosta. Ediciones Coyoacán Ambassade de France, México, D.F. Pp. 12-16.

Abu-Lughod, L. (2005). *La interpretación de la (s) cultura (s) después de la televisión. Etnografías contemporáneas* 1 (1). Pp. 57-90.

Alasino, N. (2011). *Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación*. Revista Iberoamericana de Educación. N° 56 / 4 del IRICE y CONICET de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. ISSN 1681-5653. Universidad Nacional de Rosario. Pp. 1-11.

Alonso, L. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid. Editorial Síntesis. Pp. 230 y ss.

Alliaud, A. (1992). *Maestros: formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires. Editorial Miño y Dávila. Pp. 2-9.

Álvarez, Z., Porta, L., & Sarasa, M. C. (2011). *Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes*. En Revista de Educación de la Facultad de Humanidades. Mar del Plata: EUDEM. N° 1. Julio. Disponible en: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ

Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de Ciencias Sociales N° 127. Costa Rica.

Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires. Editorial FCE. Pp. 31-37.

Banchs, M. A. (1999). *Representaciones sociales, memoria social e identidad de género*. Revista del Posgrado Facultad Humanidades y Educación. Artículo publicado en Revista Akademos, II, vol. I. Universidad Central de Venezuela. Pp. 59-76.

- Bourdieu, P y Wacquant, L (1995).** Por una antropología reflexiva. Grijalbo. México. Pp. 18-23.
- Cortada de Kohan, N. (1994).** *Diseño estadístico*. Editorial Universitaria de Buenos Aires. Recuperado en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1852-73102009000100001&script=sci_arttext
- Diker, G. y Terigi, F. (1997).** *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Dussel, I y Carusso, M. (1997).** *La invención del aula*. Buenos Aires. Editorial Kapeluz. Pp. 13-21. Recuperado en: http://portal.educ.ar/debates/eid/ajedrez/curriculo%20inicial_2008_Pcia%20bs%20as.pdf
- Freire, P. (2004).** *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Pablo. Editorial. Paz e Terra. Pp.6.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1996).** *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires. Editorial Santillana.
- Frigerio, G; Poggi, M y Tiramonti, G. (1994).** *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Editorial Troquel.
- Geertz, C. (2010)** La interpretación de las culturas. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Ghilardi, F. (1993).** *Crisis y Perspectivas de la Profesión Docente*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Harf, R., Pastorino, E., Sarlé, P., Spinelli, A., Violante, R. y Windler, R. (1996).** *Nivel Inicial. Aportes para una didáctica*. Buenos Aires. Editorial El Ateneo.
- Illouz, E. (2007).** *Intimidades congeladas: las emociones en el capitalismo*. Katz Editores.
- Jodelet, D. (1985).** *La representación social: fenómenos, conceptos y teoría*. En Morales, A. G. (2003). Pp. 41-70.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206** – Cap. II, Pg. 4-5. Recuperada en:

http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/lev_de_educ_nac1.pdf

Malajovich, A. (2000). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Paidós.

Mazzitelli, C.; Aguilar, S.; Guirao A.M. y Olivera A. (2009). *Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura*. Revista Educación, Lenguaje y Sociedad, vol. 6. Universidad Nacional de San Juan. Argentina. Pp. 265-289.

Mora M. (2002) *La teoría de las representaciones sociales de Sergei Moscovici*. Revista Athenea Digital N° 2. Universidad de Guadalajara. México. Pp. 1-25.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis: su imagen y su público*. Buenos Aires. Editorial Huemul.

N.A.P. (Núcleo de Aprendizajes Prioritarios- Nivel Inicial). Recuperado en:

http://portal.educacion.gov.ar/inicial/files/2009/12/nap_nivel_inicial.pdf

Neruda P. (1974). *Confieso que he vivido. Memorias*. Pg. 3. Recuperado en:

<http://aldenai.com/neruda.confieso.pdf>

Piñero Ramirez, S. (2008) *La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: una articulación conceptual*. Revista de Investigación Educativa. N° 7. ISSN 1870-5308. Universidad Veracruzana. Xalapa. Veracruz. México. Pp. 1-19.

Pitluk, L. (2013) “*Las prácticas en la Educación Inicial*”. Pp. 17-26.

Raiter, A. (2002). *Representaciones sociales*. Buenos Aires. Editorial Eudeba. Pp. 11-17.

Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Trotta.

Sautu, R. (2004). “*El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*”. Buenos Aires. Editorial Lumiere. Pp. 35 y ss.

Spakowsky, (2012). “*Prácticas pedagógicas de evaluación en el Nivel Inicial. Desarrollo histórico, análisis crítico y propuestas superadoras*”. Pp. 99-112.

Spakowsky, E.; Label, C. y Figueras, C. (1998). *Organización de los contenidos en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires. Editorial Colihue SRL.

Vaillant, D. (2007) *La identidad docente*. Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”. Barcelona.