



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"
• MENDOZA - 2008 •

"NUEVAS SUBJETIVIDADES INFANTILES, DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN Y EJERCICIO DOCENTE".

Autores: Dra. Lucía B. García; Mag. Maria Ana Manzione; Prof. Silvina Centeno

Resumen:

Los cambios producidos en el contexto actual enmarcados en lo que Beck denomina "*sociedad del riesgo*" modifican el escenario en el que se constituyen las subjetividades infantiles e invitan a repensar los desafíos de la educación infantil que hoy se presentan en la Argentina.

Es éste un momento paradójico. Por un lado se afirma el declive de la capacidad instituyente de las distintas instituciones (Dubet y Martuccelli, 2000, Laidi, 1997) -las escolares entre ellas- las persistentes situaciones de vulnerabilidad, exclusión social, fragmentación, cuya incidencia en la construcción de la infancia no siempre está suficientemente reconocida. Por el otro, se profundiza el reclamo sobre las instituciones educativas, la formación y los modos de entender las prácticas educativas. De allí que la formación inicial y continua, las características de las prácticas pedagógicas así como las condiciones laborales y organizacionales de los "profesionales" de la educación infantil requieren una revisión profunda.

En este sentido este trabajo intentará realizar una aproximación diagnóstica a la cuestión de la formación de docentes en educación infantil recuperando las imágenes sobre las prácticas educativas en el nivel que tienen las alumnas del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA.

Introducción

Las sociedades occidentales en los últimos años del siglo XX han transitado por numerosos y profundos cambios dando lugar a la aparición de nuevos fragmentos y nuevas o renovadas problemáticas en el campo de lo social. Fenómenos tales como la globalización, los cambios tecnológicos y culturales, la metamorfosis del mundo del trabajo acompañados de una profundización de las incertidumbres frente a la muerte de los grandes relatos de la modernidad, modificaron profundamente el escenario dando lugar a una nueva cartografía del espacio societal configurando lo que Beck (1998) denomina "*sociedad del riesgo*"¹.

¹ Beck (1989;2003) define a la actual etapa de la modernidad como "sociedad de riesgo" para designar a la vida social moderna que posee nuevas formas de peligro a las que está expuesta la humanidad.

En su teoría de la "sociedad del riesgo", Beck explica el surgimiento de esta noción ante el deterioro de la modernización, como la otra cara de la globalización. El tránsito reflexivo de la sociedad industrial a la sociedad del riesgo supone conflictos de distribución de los bienes sociales: ingresos, puestos de trabajo y seguridad social. En este tránsito, el proceso de individualización se produce en medio de una vida sometida a los más variados tipos de riesgo de alcance global y personal, y de falta de seguridad y protección. La sociedad del riesgo se origina "*allí donde los sistemas de normas sociales fracasan en relación a la seguridad prometida ante los peligros desatados por la toma de decisiones*" (Beck, 2003:206). La sociedad industrial se derrumba en la decisión de los individuos, quienes son a la vez los vencedores y los perdedores de la "modernización reflexiva". Los efectos colaterales de esta modernización suponen la liberación de los individuos del encierro de las instituciones.

En el mismo sentido Giddens (1995) sostiene que "*vivir en la "sociedad de riesgo" significa vivir con una actitud de cálculo hacia nuestras posibilidades de acción, tanto favorables como desfavorables, con las que nos enfrentamos de continuo en nuestra existencia social contemporánea individual y colectivamente*" (p. 44).



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"
• MENDOZA - 2008 •

Aquella compleja red de instituciones y normativas que se constituían en garantes del orden de la sociedad moderna y conformaban un denso entramado ético e institucional responsable de la regulación de las conductas, se encuentra hoy profundamente debilitado. Dubet y Martuccelli (1999) señalan cómo el desdibujamiento de lo social da lugar a la emergencia de una sociedad individualizada (Elias, 1990, Bauman, 2001).

En palabras de Beck (1998, 2000) la sociedad industrial asiste a un proceso de descomposición de un complejo entramado de experiencias, en el que la individualización implica que frente a distintas situaciones cada uno elegirá cómo actuar en función de su biografía personal, independizándose de pautas previas. Los individuos "están condenados" a ser ellos mismos en un proceso de individualización que socava todas las seguridades ontológicas (Ehrenberg, 2000; Bauman, 2000).

En esta etapa de la modernidad el yo se convierte en un proceso reflexivo (Giddens, 1995), los individuos están obligados a construir sus identidades intensificando las tendencias individualizantes de acuerdo a lo que consideran sus fuentes de sentido, que ya no vienen dadas de antemano por las instituciones por las que se transita, como sucedía anteriormente.

Dos consecuencias sustanciales del proceso de individuación señaladas por Beck (2003) son la búsqueda de soluciones biográficas a contradicciones sistémicas y la vivencia de los problemas sociales como sentimientos de culpa, angustia, ansiedad o conflicto. El surgimiento de escenarios cada vez más flexibles y móviles, propios del capitalismo tardío, tiene un efecto corrosivo sobre la identidad unitaria y permanente ligada al desempeño del trabajo (Sennet, 2000). Estas tendencias llevan a redefinir las modalidades de gestión de lo social basadas en la individualización.

En un escenario en el que la pérdida de las certezas y seguridades propias de etapas anteriores de la modernidad se suma al declive de la fuerza instituyente de la escuela (Dubet y Martuccelli, 2000), el futuro se ordena según un cálculo de riesgo creando nuevas regulaciones morales, nuevos intereses, configurando nuevas subjetividades. El sujeto en este escenario es un sujeto gobernado y gobernable a través de múltiples elecciones posibles (Palamidesi, 1998).

Es éste un momento paradójico. Por un lado se afirma el declive de la capacidad instituyente de las instituciones -las escolares entre ellas- así como las persistentes situaciones de vulnerabilidad, exclusión social, fragmentación, cuya incidencia en la construcción de la infancia no siempre está suficientemente reconocida (Dubet y Martuccelli, 2000, Laidi, 1997).

Estos cambios, producidos a nivel planetario, atraviesan el tiempo y el espacio en los que se constituyen las subjetividades infantiles e invitan a repensar la práctica pedagógica y la formación de docentes para la educación inicial, desafiando nuestras prácticas académicas en la formación de formadores.

De allí que la formación inicial y continua, las prácticas pedagógicas, las condiciones laborales y organizacionales de los "profesionales" de la educación infantil, entre otras, requieren una revisión profunda.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"
• MENDOZA - 2008 •

Formación del profesorado de Nivel Inicial, mejora de la enseñanza y socialización profesional

En el plano discursivo las reformas educativas de finales del siglo veinte de diferentes países latinoamericanos han promovido la profesionalización docente como vía privilegiada para el mejoramiento de la calidad educativa. Esta orientación visible en la legislación nacional de los noventa, propulsora de la descentralización educativa, sostenía que la autonomía institucional y el desarrollo de proyectos educativos institucionales requerían docentes capacitados, para acompañar y sostener una gestión escolar autónoma y de calidad.

Por otro lado, una larga tradición de estudios sobre mejora y eficacia de la escuela, así como la teoría del cambio de la educación, han considerado a la formación de los profesores como uno de los pilares fundamentales para optimizar la educación impartida en los distintos niveles del sistema educativo.

Esta optimización puede entenderse como *"la movilización del conocimiento, destrezas, motivaciones, recursos y capacidades en las escuelas y en los sistemas escolares para incrementar el aprendizaje de los alumnos"* (Elmore, 2003:20) cuestiones que indiscutiblemente se promueven en el marco de la formación docente inicial, la cual para varios autores constituye el primer escalón del desarrollo profesional. No obstante, la formación inicial del profesorado no es lo único que debe considerarse al analizar la profesionalización docente.

Desde la reforma educativa argentina implementada durante los años '90, la proclama de la formación permanente ha ocupado un lugar destacado como componente del proceso de profesionalización docente, por lo cual podría interpretarse que la capacitación continua, tanto en los Institutos de Formación Docente como en las Universidades, sería un factor, entre otros, que explicaría la calidad del desempeño profesional. Sin embargo, esto no debiera llevar a minimizar el papel clave que ejerce la formación inicial, sobre todo en las universidades, instituciones consideradas como uno de los pilares de la producción de un pensamiento crítico y reflexivo. Es allí donde se configura la identidad profesional de base, en relación con la forma en que se apropien de los conocimientos teóricos, los modelos de enseñanza y se adquiera una primera visión de la práctica profesional (Bolívar, 2006).

En este trabajo se plantean brevemente, en razón del acotado espacio, algunos disparadores para la reflexión acerca de la formación docente. A partir de una propuesta de intercambio realizada desde la asignatura Política y Administración de la Educación hacia las alumnas que transitan entre el tercero y cuarto año correspondiente al Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA, fue posible recuperar algunas de las visiones, representaciones, imágenes, creencias, supuestos que las alumnas han ido construyendo a lo largo de sus "experiencias formativas" (Alliaud, A., 2006).

En una primera instancia las "imágenes" (en tanto componentes del conocimiento práctico) que se hicieron presentes en las estudiantes, a través de sus registros escritos, procedieron de sus propias biografías escolares, las cuales en este caso nos remiten a sus vivencias como ex alumnas del jardín de infantes.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"
• MENDOZA - 2008 •

"(...) recuerdo jugar en cada rincón de la sala, con bloques de madera, aros, bastones ... la hora de la merienda o desayuno, donde había que elegir a los mucamos y servirle a nuestros compañeros"

Esta "escolaridad vivida" opera como una dimensión constitutiva de fundamental importancia para la formación docente. En años cercanos, diversos investigadores del campo (Alliaud, A., 2006, entre otros) la consideran una primera fase de la formación y, en tal sentido, previa a lo tradicionalmente conocido como "formación inicial". Esta idea se complementa con lo sostenido tiempo atrás por Gimeno Sacristán, J. (1990) al proponer que la formación de docentes supone un proceso complejo, con fases diversas de socialización profesional.

Por otra parte, la recuperación de los relatos de las alumnas acerca de su tránsito por el espacio de las prácticas de acompañamiento y de residencia contempladas en el plan de estudio vigente, nos han permitido reconstruir las experiencias vividas en diversas instituciones educativas del nivel inicial de gestión pública y privada. Es decir que estos espacios de la práctica profesional en el marco de su "formación inicial" constituyen otro tipo de "experiencias formativas" que abonan la noción de "trayecto" para comprender la formación docente en toda su complejidad

Por otro lado, emergen ciertas visiones sobre su futuro quehacer docente. Del análisis de los relatos de las alumnas respecto a las representaciones sobre sus futuras prácticas profesionales, emergen ciertos elementos como: trabajo, responsabilidad, experiencia, conocimientos teóricos, formación, actualización y perfeccionamiento. Algunas expresiones ilustrativas al respecto fueron

"(...) me imagino una persona responsable a la hora de dirigir el grupo y con muchas ganas de crecer en mi profesión día a día. Perfeccionándome, actualizándome para cada día brindar lo mejor"

"...poder tener la suficiente capacidad gracias a los contenidos adquiridos en la universidad..."

"...la experiencia me da herramientas, junto a los conocimientos que ya he adquirido por el recorrido de las materias de la carrera, para llegar a mi objetivo de enseñar a los niños..."

"(...) mis prácticas pedagógicas las imagino haciendo una 'bajada' –por así decirlo- de lo trabajado en las diferentes cátedras de la carrera (...)"

Estos registros de alguna forma dan cuenta de ciertas problemáticas que como docentes de la Carrera de Educación Inicial hemos visualizado en diversas oportunidades. Si bien por un lado se observa una valorización de los aportes teórico-prácticos de la formación universitaria, paralelamente hemos percibido un sentido aplicacionista de los contenidos teórico-metodológicos a los que las alumnas se han aproximado.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"
• MENDOZA - 2008 •

Otra de las aristas de la formación docente se vincula con el imaginario profesional de las estudiantes que, como se hacía referencia en la introducción de este trabajo, se va forjando en un nuevo marco societal caracterizado por situaciones de vulnerabilidad, exclusión social, fragmentación y violencia creciente, lo cual se materializa en el contenido de varios relatos:

"...hay mucha violencia también en los jardines y necesitamos saber cómo actuar y qué hacer con cada nene..."

"...me gustaría muchísimo trasladarme a zonas rurales dentro de unos años, porque son los que más necesitan, darles acompañamiento, atención..."

"...me imagino cada día realizando actividades que estén relacionadas con los intereses de los niños, teniendo en cuenta el contexto en el que vivan, respondiendo a sus inquietudes y atendiendo a sus necesidades..."

"...en los jardines donde van los chicos de menos recursos se ocupa todo el tiempo en las necesidades básicas, pero en esos lugares es donde más se tendría que enseñar...para mí es bueno tener una utopía y pensar que desde la sala nosotras podemos cambiar las cosas..."

Los relatos precedentes y nuestra experiencia como formadoras de docentes para el Nivel Inicial, nos permiten identificar en las alumnas una dimensión valoral o el reconocimiento del componente político en el futuro ejercicio docente. No obstante, no puede dejar de señalarse que perviven ciertos rasgos fundantes y constitutivos del "oficio de enseñar", esto es, como nos advertiera Southwell (1995) "una nueva imagen apostólica del docente, no ya la del sacerdocio laico, sino la de un sujeto sobre el que recaen responsabilidades que antes cumplía el Estado" (p.14).

En tal sentido es posible advertir algunos rasgos históricos en esta carrera de formación docente, cuyo mandato fundacional estuvo dirigido exclusivamente a las mujeres, dado la permanencia de ciertas dinámicas de género. Así, las imágenes y la imaginación pedagógica de las futuras docentes para el nivel inicial del sistema educativo aparecen fuertemente teñidas por la idea de vocación (García, L. y Manzione, M., 2002) por lo cual la maestra jardinera continúa siendo considerada una segunda madre, llamando a las maestras y elementos de su entorno por el diminutivo de sus nombres, tradición muy enraizada en las instituciones escolares argentinas como bien analiza Gustavo Fischman (2005). El trabajo en las escuelas se asocia entonces al ámbito de lo hogareño-doméstico, "estimulando una suerte de domesticación e infantilización social de las maestras" (p.8).

A modo de reflexiones finales

Entendemos que la práctica profesional de un docente no es sólo el producto de su "mundo interior" y de su experiencia idiosincrásica ligada con su proceso de formación profesional, sino que a su vez se articula con una *construcción social, histórica y política*. En un contexto de creciente incertidumbre, propia de la "sociedad del riesgo", caracterizada por una marcada vulnerabilidad y desvalimiento² (Castel, 1982; 1989) en donde los mayores

² "Se puede hablar de distintas zonas de vulnerabilidad: una de ellas es una zona de turbulencia caracterizada -someramente- por una precariedad en relación con el trabajo y por una fragilidad de soportes relacionales que incluyen vínculos familiares y relaciones sociales" (Giberti, 2005:30). Si bien hay consenso en aceptar que cuanto mayor es la precarización laboral mayor es



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"
• MENDOZA - 2008 •

afectados son los niños, entender la práctica pedagógica destinada a la población infantil como una práctica social y política debiera ocupar un lugar preponderante en la formación docente.

Lo expresado en esta ponencia intenta promover la necesidad de una reflexión sostenida y compartida por todo el colectivo de la formación docente en la Educación Superior, posibilitando el diseño de estrategias fortalecedoras que eviten la aparición de respuestas biográficas a problemas de orden sistémico.

Para finalizar, expresamos que sólo se han planteado aquí algunas cuestiones que nos preocupan acerca de la formación de docentes del Nivel Inicial en tiempos de construcción de nuevas subjetividades infantiles y profesionales que desafían nuestras prácticas académicas como formadores de formadores.

Resta para futuros trabajos profundizar la reflexión acerca de las temáticas planteadas y en un contexto donde la formación docente en la universidad se ve atravesada por decisiones y nuevas regulaciones de la política educativa nacional y jurisdiccional que en cierta medida nos alerta acerca de nuevas fragmentaciones en el diseño de una política nacional de formación docente para todos los niveles y modalidades.

Bibliografía

- ALLIAUD, A. (2006) "La experiencia escolar de maestros 'inexpertos'. Biografías, trayectorias y práctica profesional", en *Revista Iberoamericana de Educación*
- BECK, U. (1998) *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*, Paidós, Barcelona.
- BECK, U. Y BECK – GERNSEHEIM, E. (2003) *La individualización: el individuo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Paidós, Barcelona.
- BECK, U, GIDDENS, A, BAUMAN; Z (1989) *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad, contingencia y riesgo*. Anthropos, Madrid.
- BOLIVAR, A. (2006) "La formación del profesorado: entre la posibilidad y la realidad" en Jesús Romero Morante y Alberto Luis Gómez (editores) *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"* Edita: CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE CANTABRIA 2006.
- CARLI, S. (2005) *La infancia como construcción social en Carli y otras De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*, Santillana, Bs. As.
- DUBET, F. Y MARTUCCELLI, D. (2000) *¿En que sociedad vivimos?*, Losada, Bs.As.
- CASTEL, R. (1984) *La gestión de los riesgos*, Anagrama, Barcelona.
-(1992) "De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso", *Revista Archipiélago* N° 21. Barcelona.
-(1996) *La metamorfosis de la cuestión social*. Paidós, Buenos Aires.
- EHREMBERG, A (1999) *El sufrimiento de sí. Depresión y sociedad*. Nueva Visión, Bs. As.
- FISCHMAN, A. (2005) "Imágenes de la docencia: neoliberalismo, formación docente y género", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2).
- GARCIA, L., MANZIONE, M. (2002) "Los docentes de educación inicial: entre la vocación y la profesión", Ponencia presentada en VII Encuentro Nacional de Carreras Universitarias de Nivel Inicial "Educación Infantil ¿cuidado, favor o educación?" Universidad Nacional de Cuyo – Facultad de Educación Elemental y Especial. Mendoza, 31 de octubre al 2 de noviembre de 2002 (Resumen publicado en p. 29).
- GIBERTI, E (2005) *Vulnerabilidad, desvalimiento y maltrato infantil*, Noveduc. Argentina.
- GIDDENS, A. (1995) *Modernidad e identidad del yo*. Península, Barcelona.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988) *Profesionalización docente y cambio educativo*. Ponencia presentada en el Seminario "Formación Docente y Calidad de la Educación". Universidad de Valencia.
- HARGREAVES, A. (2003) *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador*, Amorrortu, Buenos Aires.
- LAIDI, Z. (1997) *Un Mundo sin sentido*, Fondo de Cultura económica, México.
- NUÑEZ, V. (2003) *Los Nuevos sentidos de la tarea de enseñar*, *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 33.
- SVAMPA, M. (2005) *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Taurus, Buenos Aires.
- SENNETT, R. (2000) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama, Barcelona.
- PALAMIDESI, M (1998), "La producción de los sujetos de la educación. El gobierno económico y la gestión del riesgo en las sociedades de seguridad", en *Revista Propuesta Educativa, FLACSO/Novedades Educativas*, Año 9, Nr 19, Buenos Aires.

la posibilidad de fragilización de vínculos familiares y sociales, este fenómeno no solo estaría afectando a los sectores socialmente mas desfavorecidos.