

Docencia y vulnerabilidad social

Discursos sobre las prácticas : un estudio exploratorio-descriptivo en Jardín Maternal

Autor:

Rivera, Laura B.

Tutor:

López,
Mercedes

2005

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Universidad de Buenos Aires en Formación de Formadores

Posgrado

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

MAESTRIA EN FORMACION DE FORMADORES

Directora Dra. Marta Souto

TESIS DE MAESTRIA

**“Docencia y vulnerabilidad social: discursos sobre las
prácticas.
Un estudio exploratorio-descriptivo en Jardín Maternal”**

Maestranda Lic. Laura B. Rivera

Directora Dra. Mercedes López

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

Buenos Aires, diciembre de 2005

A todas las docentes entrevistadas que generosamente me transmitieron sus experiencias y pensamientos, a partir de los cuales ha sido posible este trabajo.

A las/os amigas/os, colegas y especialmente a mi familia, que me alentaron con entusiasmo para superar cada etapa.

A mi directora de Tesis Mercedes López con quien, en diálogo fluido, se fueron aclarando ideas.

A las que con su ejemplo se constituyeron en figuras educativas que fueron marcando mi camino: Lydia Bosch, Teresa Sirvent, Lidia Fernández y especialmente a Marta Souto y Aña Fernández por su compromiso ético y político.

A todos ellas/os, muchas gracias.

Índice

Resumen.....	1
I. Introducción	2
I.1. Recorridos que fueron despertando el interés por esta temática	2
I.2. Organización del trabajo	3
II. Encuadre teórico-conceptual	5
II.1. Contexto sociohistórico en que se realizó la indagación	5
II.2. Vulnerabilidad social y Producción de subjetividad	8
II.3. Escuela y producción de subjetividad	10
II.4. Precarización del trabajo docente y requerimientos al rol	11
II.5. Mitos que atraviesan la docencia	14
II.6. Figuras asociadas al docente del Nivel Inicial	15
II.7. Algunas cuestiones de género	17
II.8. Hacia una definición de necesidades docentes	18
III. Consideraciones metodológicas	20
III.1. Dimensión epistemológica	20
III.1.1. Los interrogantes	20
III.1.2. Objetivos	20
III.1.3. Relevancia científica y social de la investigación	20
III.2. Dimensión de la estrategia general.....	21
III.2.1. Características del método utilizado	21
III.2.2. Los géneros seleccionados	23
III.2.3. Unidades de relevamiento y de análisis	24
III.3. Dimensión de las técnicas de obtención y análisis de la información empírica.	26
III.3.1. Las técnicas de recolección de datos	26
III.3.2. Acerca de cómo se realizó el análisis.....	26
III.3.3. Criterios de científicidad	29

IV. Necesidades docentes.....	31
IV.1. Necesidades que se relacionan con el contexto social	31
IV.1.1. Vulnerabilidad social de las docentes	31
IV.1.2. Proceso de pauperización de la población y demandas al Jardín Maternal	35
IV.1.3. Vulnerabilidad social e infancia	40
IV.2. Necesidades que se relacionan con el desempeño profesional	45
IV.2.1. Características del rol docente	45
IV.2.2. Tensiones entre lo asistencial y lo pedagógico.....	51
IV.2.3. Necesidades de capacitación y formación	56
IV.2.3.1. La capacitación.....	57
IV.2.3.2. La formación.....	59
IV.3. Necesidades que se relacionan con aspectos subjetivos	63
IV.3.1. Necesidades docentes como expresión de violencias institucionales	63
IV.3.2. Docencia y atravesamientos de género	68
IV.3.3. Las estrategias docentes frente a los mecanismos políticos de sujeción.....	71
IV.3.4. Necesidades docentes y producción de subjetividad	75
IV.4. Discursos de las directivas	82
IV.4.1. Situación social y económica de las docentes	82
IV.4.2. Características de la población que concurre a los Jardines.....	82
IV.4.3. Calidad del nivel	83
IV.4.4. Rol docente.....	84
IV.4.5. Tareas que realizan desde la dirección.....	85
V. Conclusiones	88
V.1. Agravamiento de la situación de Vulnerabilidad social de las docentes	88
V.2. Cómo significan las docentes las necesidades que se les presentan en el desempeño del rol.....	90
V.2.1. Materiales	91
V.2.2. Profesionales	92
V.2.3. Relacionales	92
V.3. Posicionamientos subjetivos de las docentes	94
V.3.1. Las que “permanecen”.....	96
V.3.2. Las que “sobreviven”	99
V.3.2.1. Las indiferentes	99
V.3.2.2. Las idílicas	100
V.3.3. Las que “transitan” por los espacios cotidianos de trabajo	101
V.4. Reflexiones finales	104

VI. Diseño de un Dispositivo de Formación para docentes de Jardín Maternal	105
VI.1. Consideraciones preliminares.....	105
VI.2. Implementación del dispositivo	106
VI.2.1. Primer momento: autodiagnóstico y programación.....	107
VI.2.2. Segundo momento: Implementación del taller.....	108
VI.2.3. Tercer momento: Evaluación y reprogramación del dispositivo .	109
VI. 3. Criterios metodológicos para la coordinación del dispositivo	110
VII. Bibliografía.....	113
Anexo 1. Características de la población entrevistada: Gráficos y Tablas	126
Anexo 2. Protocolo de entrevista.....	137
Anexo 3. Entrevistas.....	138
Anexo 4. Análisis de los datos: reconstrucción del proceso de análisis	148

Resumen

Los acontecimientos de diciembre de 2001, que hicieron más "visible" la agudización de los procesos de vulnerabilización social, abrieron interrogantes en relación al rol del docente de Jardín Maternal que atiende a población crecientemente pauperizada. Entre ellos: ¿Qué necesidades se les plantean en su tarea? ¿Con qué estrategias cuentan para resolverlas?

Para responder a esos interrogantes se desarrolló una investigación de carácter exploratorio descriptivo, en la que se utilizó una metodología cualitativa para el relevamiento y análisis de los datos. Se apeló fundamentalmente a entrevistas en profundidad que se aplicaron a docentes de dos Escuelas Infantiles del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, a fines del año 2002.

El objetivo general de este trabajo fue el de conocer y describir las necesidades que las docentes de Jardín Maternal que atienden a población en situación de vulnerabilidad social enuncian en sus discursos. Interesó identificar y caracterizar las necesidades y dificultades que se les plantean en sus prácticas cotidianas, así como relevar con qué herramientas pedagógicas y materiales dicen contar para hacer frente a estos desafíos. Interesó, por lo tanto, analizar cómo significan las docentes sus necesidades en un sociohistórico caracterizado por la agudización de la vulnerabilidad social.

Las necesidades docentes se producen ya sea por la "falta" de elementos esenciales para su tarea como por el "incremento" de las demandas de las que son objeto. En ese sentido, la relevancia de estos hallazgos radica en que permiten poner en evidencia cómo la articulación de esas necesidades produce la intensificación de las mismas.

En los discursos de las docentes coexisten diversos sentidos acerca de sus necesidades a las que se categorizó en: materiales, profesionales y relacionales.

Considerando que la producción de subjetividad está en relación con la posibilidad de crear nuevos sentidos e instituir nuevas prácticas, se categorizaron cuatro posicionamientos subjetivos según cómo las docentes significan sus necesidades y las estrategias que dicen implementar para hacerles frente: "permanecientes"; "sobrevivientes", en sus dos modalidades de "indiferencia" e "idilio"; y "transeúntes".

Para finalizar, se presenta el diseño de un Dispositivo de Formación Docente que se caracteriza por tener en cuenta el atravesamiento del contexto socio-histórico en que las prácticas se llevan a cabo y por contemplar un rol activo de las docentes en el diseño, implementación, evaluación y rediseño del mismo.

I. Introducción

I.1. Recorridos que fueron despertando el interés por esta temática

Las políticas y programas económicos neoliberales implementados desde hace algo más de una década en Argentina tuvieron como consecuencia transformaciones sustantivas tanto en lo económico como en lo político y social. Uno de los resultados de tales políticas económicas y sociales es un dramático incremento del desempleo, la precarización de las relaciones laborales, desamparo institucional y un creciente proceso de pauperización, vulnerabilización y exclusión social.

Los acontecimientos sociales ocurridos en diciembre de 2001 hicieron más "visible" la agudización de tales procesos de vulnerabilización social, y en tales escenarios se abrieron interrogantes en relación con el rol de la ciudadanía, las instituciones sociales e incluso con las prácticas cotidianas. Uno de los ámbitos donde se instalaron interrogantes fue el de las instituciones educativas, y en particular el relativo al rol del docente de Jardín Maternal que atiende a población crecientemente pauperizada. Algunos de tales interrogantes son: ¿Qué necesidades se les plantean en su tarea? ¿Con qué estrategias cuentan para resolverlas?

Contemplando tal marco, el objetivo de esta investigación es indagar y describir las necesidades de docentes de Jardín Maternal que atienden a población de vulnerabilidad social a partir de sus discursos sobre las prácticas que desarrollan, específicamente a partir de los cambios sociales y económicos que se hicieron más visibles en nuestro país a partir de diciembre de 2001. También interesó relevar las estrategias y recursos que las docentes dicen que despliegan para hacer frente a las necesidades que se les plantean.

El interés por este problema se relaciona con mi trayectoria académica y profesional. A partir de mi inclusión en investigaciones¹ que indagan en imaginarios y prácticas sociales, comencé a tomar contacto con las problemáticas de la vulnerabilidad social. En ese sentido, mi formación como Especialista en Formación de Formadores², fue despertando el interés por indagar cuestiones de la formación de docentes que se llevan a cabo en contextos que se caracterizan por la aparición de nuevos pobres.

Un prolongado desempeño profesional como formadora de docentes de Nivel Inicial, permitió un contacto frecuente con docentes de Jardín Maternal cuyos discursos hacían referencia reiteradamente a las dificultades y necesidades que se les planteaban en la atención a los bebés, como por

¹ "Grupos de vulnerabilidad social: Un estudio en el Barrio de Balvanera" (UBACyT, P047, 2000-2002) que se continuó con la investigación "Grupos de vulnerabilidad social: transformaciones en los imaginarios y en las prácticas comunitarias" (UBACyT P029, 2002-2003) y en la actualidad, la investigación "Política y Subjetividad: estrategias colectivas frente a la vulnerabilización social" (UBACyT P052, 2004-2006), directora Lic. Ana Fernández, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, codirectora Dra. Mercedes López, y los Lic. Roberto Montenegro, Enrique Ojám, Xavier Imaz, Sandra Borakievich, Laura Rivera y otros.

² Maestría en Formación de Formadores, Directora Dra. Marta Souto, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

ejemplo, el aumento del tiempo de permanencia en el Jardín, la falta de elementos para la higiene y la no participación de los/as padres/madres en las reuniones escolares. Generalmente, estos discursos se referían a la situación de los/as chicos/as provenientes de los sectores más marginados -los pobres de siempre- pero no solían aparecer referencias específicas a las necesidades de la población que estaba sufriendo un rápido proceso de empobrecimiento.

Me planteé entonces la necesidad de relevar qué desafíos se les presentaban a las maestras que debían hacer frente cotidianamente a la atención de niños pertenecientes a hogares expuestos a la vulnerabilidad, con crecientes necesidades sociales, económicas y culturales. Surgió así el interés por indagar: ¿Qué necesidades se les plantean en su tarea a los docentes que atienden a población en situación de vulnerabilidad social, situación que ellos mismos atraviesan en tanto comparten el tránsito por este histórico-social? ¿Dan cuenta en sus discursos de las necesidades y dificultades que deben enfrentar para atender las demandas de la población crecientemente empobrecida?, ¿Con qué estrategias cuentan para resolver esos desafíos?

La relevancia de este trabajo radica en que aborda las necesidades de las docentes en un momento específico, como lo fueron los posteriores a diciembre de 2001. Ese sociohistórico se caracterizó por la agudización de la crisis económica y social, que hizo más crítico el proceso de pauperización de la población que concurría a esos Jardines y que aún hoy sigue teniendo vigencia.

I.2. Organización del trabajo

Para dar respuesta al problema que se planteó como objeto de investigación, esta tesis se ha organizado en seis capítulos³. A continuación de la Introducción, donde se explicita cómo fue surgiendo el interés por investigar esta temática, se presentan en el Capítulo II distintos desarrollos teóricos que, organizados de manera de poder conformar un marco multirreferencial, permiten acercarse a una definición de vulnerabilidad social y de necesidades docentes.

A los fines de introducir algunas consideraciones que permitieran mostrar las modalidades de abordaje del fenómeno a estudiar, en el Capítulo III, se realizan consideraciones de índole epistemológica y metodológica acerca de cómo se realizó la investigación y el análisis de una realidad compleja como la que se indaga en este estudio.

En el Capítulo IV se realiza el análisis de las distintas temáticas indagadas en las entrevistas, organizadas en tres ejes. En primer término se abordan las necesidades que se relacionan con el contexto social: el aumento de la vulnerabilización social de las docentes, de las familias y de los/as

³ En este trabajo se utiliza la letra cursiva para el registro de las palabras textuales utilizadas por las docentes en sus discursos; la letra cursiva con encodillado para las frases textuales que se han extractado de distintos autores; para remarcar algún término empleado por la autora se emplea el encomillado.

nenes/as que concurren a los Jardines Maternales relevados, los que actúan como estrategia de sujeción haciendo al vaciamiento de la ciudadanía.

En segundo lugar se indaga en las necesidades que se relacionan con el espacio profesional: características del empleo docente, tensiones que se producen entre las tareas asistenciales y pedagógicas que las docentes deben realizar y los requerimientos de capacitación.

En tercer lugar se analizan las necesidades en relación a aspectos subjetivos, para lo cual se abordan las necesidades docentes como violencias institucionales las que, articuladas con la condición de género, hacen a la fragilización de las docentes. Luego se presentan las estrategias que dicen implementar para responder a las necesidades que les requiere el desempeño del rol; y a continuación se analizan los discursos en relación a cómo dicen que se sienten frente a sus necesidades, lo que permite caracterizar la producción de subjetividad en el contexto en que se realizó la indagación. Por último se presentan los discursos de las directivas.

En el Capítulo V, a modo de conclusiones, se presentan los hallazgos que se realizaron a partir del análisis de las líneas de enunciación simbólica que fueron rastreadas en los discursos.

Se presenta así en primer término, los que se refieren al aumento de la vulnerabilización social en las docentes; en segundo lugar, una categorización de las necesidades docentes –materiales, profesionales y relacionales- y los modos en que se ligan a aspectos reales, imaginarios y/o simbólicos.

En tercer lugar, se presentan tres tipos -no excluyentes- de posicionamientos subjetivos docentes, los que se identificaron a partir de cómo las docentes significan sus necesidades y de las estrategias que dicen implementar frente a ellas: las que “permanecen”, que se caracterizan por encontrarse imposibilitadas, inhibidas de realizar acciones; las que “sobreviven”, en sus dos modalidades, las “indiferentes” y las “idílicas”, mecanismos que les permiten sobrevivir sin modificar las condiciones en las que se desempeñan; y las que “transitan”, que cuentan con posibilidades de instituir cambios.

En el Capítulo VI se realiza el diseño de un dispositivo de formación, que se caracteriza por la participación de las docentes tanto en su diseño como implementación, y que propone la formación como espacio para favorecer el desarrollo y fortalecimiento de la autonomía.

Al final del trabajo se ubica la bibliografía, luego de la cual se encuentran los Anexos.

En el Anexo 1 se presentan en forma de gráficos y tablas los datos que se refieren a la edad, trayectorias laborales y profesionales, que permiten caracterizar a las docentes entrevistadas. En el Anexo 2 se incluye el protocolo de las entrevistas tomadas a las docentes; en el Anexo 3 se incluyen dos entrevistas que permiten ejemplificar los discursos docentes. En el Anexo 4 se muestra el modo en que se procedió al análisis de los datos a partir de las entrevistas, en los momentos iniciales del mismo.

II. Encuadre teórico-conceptual

Para poder abordar las prácticas educativas como una realidad compleja se utilizó un enfoque multirreferencial (Ardoino, J., 1993). Dicho enfoque resulta pertinente ya que al implicar miradas específicas en función de sistemas de referencia distintos permite una lectura plural de los objetos. Se construyó así un marco referencial tomando conceptos de distintos autores, a modo de una caja de herramientas (Foucault, M., 1980; Fernández, A., 1989), los que permitirán ir abordando el objeto de estudio de este trabajo: Las necesidades docentes.

En este encuadre teórico- conceptual se considera la educación como práctica social históricamente configurada (Popkewitz, T., 1995). En ese sentido, y para poder analizar las necesidades que se les presentan a los docentes, se caracteriza la vulnerabilización social y la precarización del empleo docente en Argentina, a partir de la agudización en la implementación de políticas neoliberales en la década de los años noventa.

También resulta útil referirse a la escuela como dispositivo de poder que, en tanto posibilita la producción y enunciación de las significaciones de las docentes acerca de sus necesidades, produce subjetividad (Foucault, M., 1976).

A continuación, se abordan mitos y figuras asociados a la docencia en tanto actúan como ordenadores de las prácticas docentes. Por último, se define cómo se entiende en este estudio a las necesidades docentes.

II.1. Contexto sociohistórico en que se realizó la indagación

En este estudio se parte de considerar que el contexto atraviesa las instituciones y a los actores que en ellas se desempeñan. Por eso, resulta de interés caracterizar el histórico-social en que se realizó la indagación y el clima social que se vivía en esos momentos.

Con la aplicación del modelo neoliberal, el Estado⁴ que tradicionalmente centró su accionar en base al "interés común" controlando áreas como la producción, la salud y la educación, fue sufriendo transformaciones que se agudizaron en la década de los años noventa. Ese corrimiento como garante del acceso equitativo de todos los ciudadanos a los bienes sociales produjo, entre otros fenómenos, la marginación de amplios sectores de la población⁵ a través de la precarización o pérdida del trabajo.

⁴ Se hace referencia aquí al Estado de Bienestar según el enfoque que realizan distintos autores, entre ellos, Robert Castel (1999) y Jean Paul Fitoussi y Pierre Rosanvallon (1997).

⁵ Resulta de interés hacer referencia al concepto que propone Teresa Sirvent (1999) acerca de "múltiples pobrezas". En tanto éste no se agota en el diagnóstico de la insatisfacción de las necesidades básicas sino que abarca también el estudio de una compleja realidad de pobrezas

Al mismo tiempo que se produce este proceso de pauperización comienzan a desarrollarse desde mediados de la década del '90 en Argentina, diferentes organizaciones autónomas. Entre esos movimientos se encuentran los primeros colectivos de arte político, como el Grupo de Arte Callejero; los grupos de cine militante, por ejemplo, Cine Insurgente y Grupo Alavio; y la Red Acción, agencia de noticias alternativa, que dan cuenta de la posibilidad de ciertos sectores sociales de poder actuar colectivamente en forma autogestiva frente a los procesos de vulnerabilización social.

Las luchas más dinámicas según Zibechi, R. (2003) recurren a métodos más creativos defendiendo intereses no sectoriales (Aerolíneas Argentinas y derechos humanos), expresan una necesidad vital (jóvenes), utilizan símbolos o elementos de la vida cotidiana (murgas y teatro) y ocupan el espacio público (carpa docente, jubilados). También resulta significativo por su trascendencia, el movimiento piquetero que nace de la necesidad de luchar contra el desempleo, estableciendo un principio de reconstrucción de la organización obrera sobre dos nuevos ejes: organización independiente y acción directa para imponer sus reivindicaciones⁶.

En el año 2001, en la medida en que las condiciones sociales y económicas fueron decayendo vertiginosamente, se produjo un aceleramiento del proceso de agudización de los procesos de vulnerabilización social de la población en general y de la población urbana en particular: cambios en los estilos de vida dados por el aumento de la inflación y el consecuente deterioro del poder adquisitivo, la precarización laboral y el desempleo creciente, que fueron acompañados por la visibilización de una nueva pobreza integrada por sectores de la clase media. Los que pasan a ocupar esa franja de vulnerabilidad social son individuos que:

"...no son exactamente marginales sino que están en peligro, que son inestables, frágiles, y que corren el riesgo de caer en esta zona de exclusión..."
(Castel, R., 1991:37)

Frente a la precariedad del empleo, las clases medias empobrecidas utilizan estrategias de vida basadas en el presente (Castel, R., 1991), históricamente utilizadas por la clase tradicionalmente pobre. A su vez, la resolución de urgencias cotidianas de necesidades básicas hace que en las interacciones sociales predomine una lógica "hobbesiana" de competición (Tenti Fanfani, E., 1996), donde el otro es visto como competidor y/o enemigo, lo que obstaculiza la posibilidad de actuar solidariamente.

Con el agravamiento de la pauperización de la población comenzó a caer la "ilusión" generalizada de una Argentina ubicada entre los países desarrollados, la que se imponía desde los discursos estatales de la década del

plurales en interrelación como la necesidad de protección, de entendimiento y de participación política, permite un abordaje más complejo del problema.

⁶Para más información sobre este movimiento se puede consultar el trabajo de Luis Ovidio (2001) De las Primeras Coordinadoras a las Asambleas Nacionales. Una historia del Movimiento piquetero. Ediciones Rumbo, Buenos Aires.

embargo, los procesos de empobrecimiento siguieron en aumento, según lo muestran los datos estadísticos comparativos entre diferentes décadas⁹.

II.2. Vulnerabilidad social y Producción de subjetividad

Pensar la subjetividad como producción sociohistórica implica concebirla conformándose en complejas relaciones de poder (Foucault, M.1976) que se ejercen a través de dispositivos que se inscriben en las instituciones, los grupos y los individuos, haciendo posible la manipulación de los temores, deseos y esperanzas (Fernández, A y De Brasi, J., 1993).

Los dispositivos de poder utilizan estrategias de subordinación como la exclusión, la discriminación y la descalificación, que se sostienen en procesos complejos y multicausales que logran naturalizarse al darle sentido a las prácticas sociales. En ese sentido, es posible pensar que la vulnerabilización social¹⁰ (Fernández, A. y López, M., 2004) actúa como estrategia biopolítica de normalización e individuación (Foucault, M., 1976) en tanto que define la distribución de riquezas, saberes y poderes.

Entre algunos de los factores que hacen a la producción de vulnerabilización social se encuentran la incertidumbre laboral, la degradación de los salarios y la falta de prestigio. En tanto la población "*vulnerable*"¹¹, es aquella que se encuentra en posibilidad de ser "*perjudicada*", "*lesionada*" por procesos sociales que la ponen en peligro de perder capital económico, social y simbólico, la vulnerabilización social actúa produciendo subjetividad.

La vulnerabilización social (Fernández, A. y López, M., 2004), como otras estrategias biopolíticas, actúan a través de violencias no visibles produciendo mecanismos sociales y subjetivos de subordinación, resultando efectivas en la producción de realidad, saber e individuos. Esas violencias son de diferente tipo (Marí, E., 1993) y actúan de manera diferenciada en distintos grupos de la población adoptando formas no manifiestas que actúan diferencialmente sobre las distintos grupos sociales, volviéndose más anónimas y funcionales cuanto más vulnerable es la población a la que van dirigidos (Fernández, A. y López, M., 2004).

⁹ Al respecto Luis Beccaría (2004) señala que mientras en los '70 el 25% más pobre de la población se llevaba el 7% del P.B.I. (Producto Bruto Interno), en el 2004 ese porcentaje se reduce al 2%; y mientras el sector más rico se repartía el 40%, pasa ahora a llevarse el 60%.

¹⁰ Robert Castel (1991) utiliza el concepto de "vulnerabilidad social", término que fue utilizado en los inicios de elaboración de este trabajo de Tesis. A lo largo del desarrollo de las investigaciones UBACyT P047 y P052, resulta más rico a los fines de este estudio priorizar el término "vulnerabilización social" (Fernández, A. y otros, 2004) en tanto da cuenta de una estrategia biopolítica (Foucault, M., 1978) que actúa como mecanismo de sujeción frente al cual los modos de respuestas son diversos e impredecibles.

¹¹ Según el diccionario (Sapiens Enciclopedia, 1963) la palabra "vulnerabilidad" significa "calidad de vulnerable". "Vulnerable" (del latín vulnerabilis), adjetivo: "que puede ser herido o lesionado, física o moralmente". "Vulnerado", adjetivo: "Vulnerar" (del latín, vulnus; herida): "herido, perjudicado, traumatizado".

noventa para fundamentar distintas medidas que tendían a justificar el corrimiento del Estado como garante de la salud, el trabajo y la educación.

En tanto el trabajo es una referencia económica pero también psicológica, cultural y simbólica, su pérdida tanto como su precarización produce la merma en la representación del progreso, que implica confianza en un futuro mejor: al no contar con seguridades colectivas ni proyecto para el futuro, los individuos quedan descalificados también en el plano cívico y político (Fitoussi, J. P. y Rosanvallon P., 1997) promoviendo la producción de consumidores, desentendidos del espacio público, que resultan funcionales al neoliberalismo consumista (Varela, J., 1995).

En diciembre del año 2001, frente a la aplicación de las medidas de salida de la convertibilidad -que implicaron el abandono de la paridad cambiaria-, la captura de los ahorros y la instauración del Estado de Sitio, las movilizaciones sociales se hicieron más intensas y masivas produciéndose "saqueos" de la población de bajos recursos a supermercados y espontáneos cacerolazos⁷ protagonizados por diversos actores⁸.

La aguda crisis económica y social produjo un impacto negativo sobre la calidad de vida. Entre ellos y en relación con los efectos de la crisis en la salud de la población, vale la pena señalar que a partir de descompensaciones relacionadas con la crisis social se produjo el aumento de internaciones por depresión y trastornos en la personalidad (Minujín, A., 2004).

A comienzos de 2002, surgieron nuevos colectivos que se caracterizan por ser proclives a la acción directa y a la auto-gestión. Entre ellos, las asambleas barriales y la experiencia de fábricas recuperadas por sus trabajadores -como Brukman-, se presentan como movimientos que muestran la posibilidad de emergencia de una nueva subjetividad política (Svampa, M., 2004; Fernández, A.; Borakievich, S. y Rivera, L., 2002, 2003, 2004; Fernández, A.; López, M. y Falletti, V., 2004) en tanto se producen lazos sociales y acciones autogestivas.

Con la asunción del Presidente, Dr. Néstor Kirchner, en el año 2003, pareció volver a instaurarse una nueva ilusión con respecto al papel del Estado (Fernández, A.; Borakievich, S.; Rivera, L., 2003, 2004), que incidió en el retraimiento en la participación en los nuevos movimientos sociales. Sin

⁷ En relación a la heterogeneidad de la composición de la población que protagonizó los cacerolazos -y posteriormente las asambleas barriales- se pueden consultar los escritos de Ana Fernández, Sandra Borakievich y Laura Rivera que se enmarcaron en las investigaciones UBACyT P/047 y P/052.

⁸ La oposición de los partidos políticos y la movilización de la población provocaron la renuncia del entonces Presidente de la Nación Dr. Fernando de la Rúa, y el nombramiento de otros tres presidentes provisionales, con sus consiguientes renunciaciones. Finalmente se designa un Presidente que permanece en el cargo durante más de un año, momento en que se ve obligado -por presiones de distintos organismos nacionales e internacionales- a llamar a elecciones.

Estos mecanismos son invisibilizados desde las instituciones mediante el consenso, que atribuye a la naturaleza lo que es cultural (Fernández, A., 1992). Se producen así naturalizaciones que permiten mantener los sentidos instituidos, a la vez que se inhibe la posibilidad de crear otros nuevos: la sociedad crea sus normas, valores, lenguaje, imaginario radical (Castoriadis, C., 1982) a través de los cuales forma a los hombres que incorporan esa institución y a sus mecanismos de perpetuación, asegurando así su reproducción.

Considerar que el poder produce determinados tipos de individuos en diferentes momentos históricos, permite pensar los procesos actuales de vulnerabilización social como mecanismos (Fernández, A. y López, M., 2004; Fernández, A., López, M. y Faletti, V., 2004; Fernández, A. M., López, M., Imaz, X., Ojam, E. y Calloway, C., 2004) que estarían produciendo, entre otras, modalidades subjetivas de pasividad y espera, proclives al asistencialismo y a la no participación política (Tenti Fanfani, E., 1993).

Si bien para algunos autores el pasaje a la Globalización produce, como uno de sus efectos, el aniquilamiento de las posibilidades de los actores sociales de instaurar cambios (Lewkowicz, I., 2002), en otros estudios que indagan en la producción de subjetividad, se plantea que ante las crisis también se pueden inventar formas de resolución de problemas y reconstrucción de los lazos sociales (Fernández, A., López, M. y Falletti V., 2004):

*“Los cambios sociales, económicos y políticos que caracterizan el momento actual... promueven en los grupos urbanos de vulnerabilidad social, específicas producciones de sentido respecto a los problemas que los afectan, así como transformaciones en sus prácticas comunitarias en relación con los mismos”.*¹²

La reproducción social no está completamente asegurada ya que los actores sociales pueden desarrollar su autonomía en tanto puedan cuestionar el orden existente, instituyendo nuevas significaciones sociales y actuando colectivamente, por lo que es posible la producción de ciertos agenciamientos singulares y colectivos (Deleuze, G. y Guattari, F., 1994; Deleuze, G., 1995), movimientos instituyentes (Castoriadis, C., 1983), que permitan cuestionar y cambiar el orden existente.

Pensar la producción de subjetividad de esta manera implica no considerarla como interioridad, ni tampoco como resultado predeterminado de las condiciones de poder. La subjetividad se produce entonces en relación con lo político, entendido en su acepción más amplia. La producción de subjetividad así entendida, no será entonces resultado predeterminado de las condiciones

¹² Por ejemplo, en las Asambleas Barriales que surgen a partir de diciembre de 2001, parecen darse las condiciones de gestación de un proceso de imaginación colectiva instituyente, que crea lazos solidarios e inventa estrategias frente al Estado, del que se descrece pero al que se le exige y controla. “Grupos de vulnerabilidad social: transformaciones en los imaginarios y en las prácticas comunitarias. Un estudio en el Barrio de Balvanera” U.B.A.C.y T, P047, 2001/3, Facultad de Psicología, U.B.A. directora Ana, Fernández, codirectora Dra. Mercedes López, y los Lic. Roberto Montenegro, Enrique Ojám, Xavier Imaz, Sandra Borakievich, Laura Rivera y otros.

de poder sino que frente a mecanismos como los de vulnerabilización social (Fernández, A. y López, M., 2004), también es posible que se produzcan agenciamientos singulares y colectivos que actúen como líneas de fuga (Deleuze, G., 1980) al orden existente.

II.3. Escuela y producción de subjetividad

La escuela como dispositivo de poder (Foucault, M., 1980) actúa produciendo formas de regulación social. La distribución de poder y de saber se realiza a partir de la articulación de factores heterogéneos como discursos, normas, reglas y arquitectura que actúan produciendo subjetividad.

En una investigación¹³ realizada en el año 2000 se pudo constatar que esa producción de subjetividad no es uniforme, sino que varía según docentes y alumnos se ubiquen como sujetos de demanda/ciudadanos de derecho, o como sujetos asistidos/sujetos de asistencia. Se pudieron distinguir así, dos tipos de *posicionamientos subjetivos*: algunos sujetos se aíslan y pierden recursos que les permitían apropiarse de nuevas formas de respuesta a sus necesidades, mientras que otros logran responder de manera más activa frente a los cambios que se vienen produciendo.

A partir del análisis de las nuevas condiciones en que se encuentran los sujetos ante el corrimiento del Estado-Nación, se utilizaron en otra investigación¹⁴ las categorías de pobreza y de exclusión para indagar en la producción de subjetividad. Se distinguieron tres tipos de subjetividades en alumnos y docentes, a partir de las actitudes diferenciales para relacionarse con la nueva realidad de aumento de la pobreza: posiciones escolares impotentes, que implican inhabilitación para hacer y modificar la realidad: "todo va a seguir mal"; de resistencia, la que es un obstáculo en tanto impide que una subjetividad se altere para poder enunciarse en las nuevas condiciones, es resistencia a pensar; y de invención, la que produce singularidad, formas inéditas de operar que habilitan nuevos modos de transitar una situación y por lo tanto constituirse en sujeto.

Los estudios mencionados resultan de relevancia en tanto ponen en evidencia que la producción de subjetividad no es resultado predeterminado de las condiciones en que se produce sino que los sujetos, aún cuando comparten situaciones de pobreza y exclusión, pueden crear formas diferenciales de pensar y accionar.

¹³ Silvia Duschatzky y Patricia Redondo (2000) "El Plan Social Educativo".

¹⁴ A partir de la investigación "Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones" Silvia Duschatzky y otros (2002) postulan que el corrimiento del Estado produce la destitución de la Escuela en tanto pierde credibilidad como principal institución fundadora de subjetividad.

II.4. Precarización del trabajo docente y requerimientos al rol

La instauración de políticas neoliberales y la consiguiente transformación del Estado, cambiaron las pautas del empleo en general. La precarización del empleo actúa como estrategia haciendo a la distribución desigual de las riquezas en tanto dificulta el acceso de amplios sectores de la población a los bienes sociales.

El empleo docente también sufrió esas transformaciones al mismo tiempo que mantiene algunos rasgos del empleo público del Estado de Bienestar, como la permanencia en los cargos. Sin embargo, la falta de recursos para aumentar los sueldos hace que los docentes no se sientan reconocidos (Birgin, A., 1999) en tanto el sueldo muestra el valor atribuido a su trabajo. En un contexto de nueva pobreza como el actual, la Precarización obliga a los docentes a la búsqueda de un doble empleo, el que queda naturalizado.

Al mismo tiempo, se establecen nuevas exigencias de capacitación que actúan como estrategias de regulación (Birgin, A., 1999). Así, frente al riesgo de no lograr la continuidad en el trabajo, las docentes utilizan la capacitación como gestión del riesgo (Palamidessi, M., 1998) buscando en el puntaje la posibilidad de mantener sus puestos de trabajo.

Según plantean Martínez, D., Valler, I. y Kohen, J., (1997) algunas de las condiciones que permiten categorizar la precarización del trabajo docente son: la ubicación geográfica de las escuelas; la cantidad de alumnos por clase; el estado de los edificios en lo que hace a seguridad, higiene, mantenimiento y servicios básicos; horarios de trabajo; las instancias de capacitación; los bajos salarios; y el tener que ocuparse de tareas extra, entre ellas, la recaudación de dinero, las acciones sanitarias, administrativas y de atención a la comunidad. Refiriéndose específicamente al Jardín de Infantes Harf, R. (1996) y Cordie, A. (1998), incluyen en esa categorización la conflictividad social transferida a la Escuela.

Por su parte, Esteve, J. (1994) clasifica los factores que inciden en la tarea docente relacionándolos con el contexto y con la tarea del profesor dentro del aula. En relación al primero, considera las modificaciones que se produjeron en el rol en relación con nuevas responsabilidades y exigencias producidas por transformaciones sociales y familiares que hacen que el docente tenga que cumplir con funciones que antes se realizaban en otros ámbitos. En relación a los factores que inciden directamente sobre la práctica en el aula, menciona los recursos materiales y la evolución del conocimiento que hace que el profesor deba poseer una gama más amplia de conocimientos y habilidades personales para transmitirlos.

Según este autor, el/la docente debe enfrentar además la violencia existente en las escuelas, al mismo tiempo que la adjudicación de estereotipos en su imagen por parte de los/as padres/madres, de los alumnos y de la sociedad en general. La función misma del profesor se encuentra en una situación de interrogación ya que cualquier actitud del mismo puede ser puesta

en cuestionamiento, considerándosele culpable de todo lo que ocurre en la escuela. Esta acumulación de exigencias produce malestar que se traduce en agotamiento.

Específicamente en relación a las Escuelas Infantiles, distintos autores (Harf, R., 1996; Cordie, A., 1998) plantean que aún en las situaciones comunes de enseñanza se les presentan a los/las docentes situaciones paradójicas como prestar atención a los niños pero dentro de los límites de la pedagogía, sin poder abandonarse a conductas maternas; y las de tener que satisfacer las necesidades lúdicas de los niños, mientras el aula es un espacio con reglas y ritmos de funcionamiento.

Goldschmied, E. y Jackson, S. (2000) manifiestan que a las tareas que llevan a cabo las/los docentes, se les agrega el tener que realizar un cuidado individualizado para cada niño/a, lo que presenta muchas dificultades en tanto las necesidades de los bebés son imprevisibles y variables, debido a la simultaneidad de su intensidad y urgencia.

“Las educadoras rara vez tienen la suerte de estar haciendo una sola cosa al mismo tiempo. Algunos días puede que tenga que dar de comer a dos a la vez... Por la tarde los pequeños suelen estar más irritables y nerviosos por lo que el momento de salida es un momento de perturbación, momento en que los/as padres/madres también se encuentran cansados”. (Goldschmied, E. y Jackson, S., 2000:43).

Estos autores consideran que una educación de calidad, implica contar con un entorno que permita la satisfacción de necesidades físicas y psicológicas del niño; desarrolle la confianza y el apego por los adultos que lo cuidan; y que ofrezca alternativas para un aprendizaje espontáneo y agradable. En tanto los primeros meses de vida son fundamentales para el aprendizaje posterior, el entorno que rodea al bebé debe asemejarse al de su propio hogar, debiendo el docente realizar las actividades rutinarias con tiempo para compartir, hablar y aprender. También se incluyen entre los requerimientos a los que las docentes deben dar respuesta, los que realizan los/as padres/madres.

A la situación de precarización del empleo docente y a las diferentes demandas que reciben se suma que, mientras la escuela como institución sigue estando pensada para atender a una población relativamente homogénea con valores en común, las estructuras de autoridad patriarcal en las familias se han transformado. Estas modificaciones producidas por los cambios en los patrones tradicionales de socialización y crianza, generan presión sobre las instituciones educativas, en tanto ponen en cuestión la propia autoridad de la escuela (Feijóo, M. del C., 2003), la que se fundamentó en dicha estructura¹⁵.

¹⁵ El aumento de la vulnerabilidad en Argentina (Feijóo, M. C., 2003) –producido en gran parte por la flexibilización y la pérdida de estabilidad laboral- ha incidido en cambios en las estructuras familiares, entre los que se encuentra el crecimiento de los hogares con mujeres jefas de hogar. En lo que respecta a las docentes, ya en la década del noventa, en Argentina, el 30% de ellas se habían convertido en jefas de hogar. (I.N.D.E.C., 2004).

Las/os docentes deben dar respuesta a los requerimientos de los niños que se encuentran en situaciones familiares que no puedan brindar un ambiente acogedor y que estimule su curiosidad, siendo necesario que el Jardín de Infantes deba suplir esas insuficiencias. La atención a los niños de bajos recursos produce situaciones de sufrimiento en las docentes (Fernández, L. y otros, s/f) cuando consideran que deben dar más a los que tienen menos, lo cual deben cumplir sin contar con recursos de origen¹⁶.

Mientras los/as padres/madres culpan a la escuela y a los maestros por las demandas que ésta realiza, la institución educativa deposita las culpas en las familias (Ruth Harf 1996), lo que produce conflictos en los vínculos entre ambas. Para Zibechi, D. (2004) las luchas de poder simbólico se hacen explícitas en la relación entre las familias y la escuela, dificultándose el logro del consenso en tanto la institución no responde al proyecto educativo de la comunidad.

Pero también, los docentes deben enfrentar los cambios que se producen en las características que toma la infancia. En ese sentido, Baquero, R. y Narodowski, M. (1994) consideran que las categorías para significar la infancia, la escolarización, y la niñez entran en cuestionamiento a partir del desarrollo de las nuevas tecnologías, como la informática. En tanto los diferentes grupos sociales tendrían acceso diferencial en cantidad y calidad a la información fuera de la escuela, ésta pierde la primacía en la formación de la infancia lo que interpela tanto a la escuela como a los docentes.

El empeoramiento de las condiciones materiales de trabajo, unido a la cesión de un campo autónomo de pensamiento en aras de la interdisciplina (Davini, M. C., 1998) promovida por los cambios en los Diseños Curriculares, podría estar produciendo desaliento en los/las docentes.

A su vez, las reformas estructurales que se producen en nuestro país, a los que se suman los cambios en las familias y en la relación que entablan con la escuela, las/los docentes se preguntan si su función es de enseñanza o de contención, considerando a la primera como la principal. Al aparecer la tensión entre ambos polos como dilema, les produce angustia y la idea de un drama sin salida (Ghiglino, J. y Lorenzo M., 1999). Desde el sistema, los alumnos, los/as padres/madres, los colegas, sus propias familias se le plantean demandas de ser un "buen docente", las cuales se viven como agresiones, a lo que se suma la sospecha sobre su competencia, produciendo auto desvalorización y miedo.

¹⁶ "Condiciones institucionales para un desarrollo curricular basado en el trabajo de los actores escolares según un estudio realizado en una escuela infantil de la MCBA.", Lidia Fernández, Marcela Andreazi, Sandra Nicastro y Ana M. Silva, equipo del Programa de Instituciones Educativas, Fac. de Filosofía y Letras, UBA. Entre los resultados de esa investigación que aborda la transformación de los Jardines Maternales en Escuelas Infantiles, se deduce la tensión entre dos posturas extremas en los docentes: ataque del proyecto (debe negarse el amor que se siente por los niños) /defensa del proyecto (debe aceptarse el abandono de los niños y del docente). Esta investigación detecta también cinco núcleos significativos en la trama dramática que evoca el proyecto educativo en los actores.

De esa manera, la degradación de los ingresos, de las condiciones de trabajo y de prestigio social del trabajo docente, permiten pensar a los trabajadores de la educación perteneciendo a la categoría de "miseria de posición" (Tenti Fanfani, E., 1996). Pero también la precariedad laboral y la fragilidad de los soportes relacionales característicos de estos momentos, hacen que gran cantidad de trabajadores en la Argentina¹⁷, entre ellos los de la educación, se encuentren dentro de la categoría de vulnerabilidad social, que los sitúa en una franja poblacional que corre riesgo de caer en la zona de marginación (Castel, R. 1999).

La precarización del trabajo, las condiciones en que realizan su trabajo y la diversidad e intensidad de requerimientos que sufren permite comenzar a señalar -a partir de lo que dicen los autores consultados- algunas de las posibles necesidades que se les presentarían a las docentes en el desempeño del rol. A su vez, tener que hacer frente a condiciones de precarización laboral al mismo tiempo que aumentan las demandas, produce malestar en el docente.

En escenarios sociales que se caracterizan por el deterioro de las instituciones, el sentimiento de malestar es compartido por trabajadores que pertenecen a otros tipos de instituciones. La noción de "*cultura de la mortificación*", que Fernando Ulloa (1995) conceptualiza en relación a las instituciones de la salud, resulta una noción fértil para comprender el modo de vida institucional que se caracteriza por el malestar. Éste se hace evidente en el malhumor, el cansancio sostenido y la queja. En ese proceso, la intensidad del sufrimiento se expresa en una paulatina pérdida de la capacidad pensante acompañada de resignación, que puede llevar hasta la pérdida de la conciencia de la mortificación de la que se es objeto.

II.5. Mitos que atraviesan la docencia

Los docentes como todos los actores sociales comparten significaciones sociales, maneras de entender el mundo circundante. En tanto los mitos actúan ordenando las prácticas individuales y sociales y no sólo prohibiendo el accionar, hacen a la institución de realidad y a la producción de subjetividad. En ese sentido, rastrear las figuras que se refieren a la docencia resulta de relevancia en este trabajo en tanto permite visualizar cómo las mismas sostienen las prácticas docentes en la actualidad

Los mitos¹⁸ expresan significaciones que se producen en un momento histórico, social y cultural determinado, configurándose hasta transformarse en

¹⁷ A partir de las sucesivas crisis, amplios sectores sociales fueron cayendo bajo la línea de pobreza, apareciendo una pobreza que no existía antes de la década del setenta y que en 2004 impacta sobre más del 33% de la población nacional (I.N.D.E.C., 2004)

¹⁸ Etimológicamente mito significa "*fábula, ficción alegórica*" (Sapiens Enciclopedia, 1963:853). En este estudio, siguiendo las postulaciones de Cornelius Castoriadis (1982), se concibe a los mitos como significaciones imaginarias creadas e instituidas socialmente. Los mitos forman parte del imaginario social efectivo el que actúa dando orientación a la funcionalidad de las instituciones, determinando redes simbólicas (maneras de vivir, ver, hacer) produciendo un sentido indiscutible (soporte de lo que importa y de lo que no importa), originando la inversión afectiva, intelectual y práctica en determinados objetos. Sin embargo, lo imaginario social no

una convicción que pasa a formar parte del imaginario social instituido (Castoriadis, C., 1992) que actúa produciendo universos de sentido instituidos, cristalizados, que operan como organizadores de sentido para los individuos que pertenecen a esa sociedad.

Los dispositivos conceptuales se articulan con las significaciones imaginarias, entre ellas los mitos, que la sociedad instituye y que las instituciones reproducen (Castoriadis, C., 1983) logrando eficacia simbólica mediante la repetición de los discursos, la totalización y el deslizamiento de sentidos (Fernández, A., 1992).

Diferentes mitos sostienen las prácticas educativas, entre ellos, los mitos acerca de la docencia que aparecen con la instauración masiva del sistema educativo, y que se entrecruzan con otros que surgen cuando cambian las políticas educativas. Davini, M. C. (1998) ubica la aparición de figuras docentes en tres momentos, a lo largo de la historia de nuestro país, que se corresponden con las tradiciones de formación de docentes. Estas figuras, modos de ser esperados desde las políticas educativas, actúan como mitos sobre la profesión.

En un primer momento la figura del maestro aparece, en convivencia con el Estado Benefactor y la formación de corte normalista/ disciplinaria, como una figura de "buen maestro", "apóstol" guiado por la vocación. La tradición academicista, que surge con el auge del positivismo a principios de siglo, sostiene el mito del docente como "buen enseñante", poniendo énfasis en los contenidos a enseñar, y no en los aspectos pedagógicos. En un tercer momento se conforma la tradición eficientista, la que se caracteriza por la importancia que se le da a la planificación. El "docente ejecutor" está obligado a aplicar lo elaborado por los expertos, lo cual merma su prestigio.

Finalmente, se encuentran dos tradiciones no consolidadas, la crítica social de los contenidos, que se reaviva en la década de los '80 poniendo énfasis en el docente como mediador de contenidos significativos para la transformación social; y la tradición hermenéutico participativa que analiza las relaciones de poder en el aula acentuando una visión de las prácticas como más libres y solidarias. Según esta autora (Davini, M. C., 1998) la docencia se caracteriza en la actualidad por la articulación de los mitos concibiéndose al buen docente como el que transmite contenidos que otros producen en pos de la equidad social.

II.6. Figuras asociadas al docente del Nivel Inicial

A los mitos sobre la docencia se agregan diferentes figuras asociadas específicamente a los docentes que se desempeñan en Jardín de Infantes, y que han ido variando conjuntamente con los rasgos más sobresalientes de ese nivel educativo a lo largo de su historia.

sólo está conformado por significaciones instituidas sino que lo histórico social se despliega creando nuevas significaciones (imaginario social instituyente) que entran en tensión con las ya instituidas.

A fines del siglo XIX, con la promulgación de la Ley 1420 de Educación, se crean los Jardines de Infantes considerándose que el mismo brinda una educación de índole doméstica y no escolar, donde se entretiene y disciplina (Harf, R y otros, 1996). Conjuntamente se sustenta la concepción de la infancia feliz, la que se corresponde en la actualidad con una Maestra Jardinera joven, "linda", "alegre", "dulce" y "feliz". Se significa también a la docente ocupando el lugar de una "segunda madre" que atiende a los más chicos.

A partir de 1930 se produce el aumento de la oferta de Jardines de Infantes y la creación del Instituto Nacional del Profesorado Sara C. de Eccleston, para formar docentes de ese nivel. Pero también existe un circuito que responde a la necesidad de cuidados de los bebés frente a la extrema pobreza y a la incorporación de la mujer al mundo del trabajo (Harf, R., 1996). Tanto las Sociedades Benéficas como las guarderías de fábricas y/o empresas que asumen esa tarea, no requieren personal especializado ni título de maestro para el ejercicio del rol. Esas condiciones acentuaron la imagen del docente como una persona sin especialización, encargada del cuidado de los/as nenes/as.

A partir de 1960 también los Profesorados forman profesores de Pre-escolar poniéndose el acento en la formación pedagógica de los docentes, concepción que continúa vigente aún hoy.

Con el movimiento de la Escuela Nueva surge otra de las figuras que se atribuyen al rol: el de Maestra Jardinera como "maestra basurera" (Harf, R y otros, 1996), por el empleo de elementos descartables para la confección de materiales didácticos¹⁹.

La importancia de la formación docente se retoma a partir de 1982²⁰, al estipularse que también el personal de Jardín Maternal y no sólo el de Jardín de Infantes debe ser especializado, dándosele importancia a la estimulación temprana. Además se considera que el docente debe ser equilibrado emocionalmente y con capacidad de contención del niño y la familia.

Con la Ley Federal de Educación (Ley 24.195, 1993) se define al Nivel Inicial integrado en dos ciclos: Jardín de Infantes, al que corresponden las Salas de tres a cinco años y Jardín Maternal, al que corresponden las Salas de Lactario, Deambuladores/as y Salas de 2 años, con un Diseño Curricular para cada uno. El docente de Jardín de Infantes debe ser especializado, lo que daría origen al mito de la profesionalización docente. Sin embargo, la formación en Jardín Maternal no queda incluida dentro de la formación inicial²¹ por lo que no

¹⁹ Las hermanas Agazzi -que sentaron las bases del Nivel Inicial en Argentina, junto con Froebel y María Montessori- ante la falta de material específico para el nivel, confeccionaron su propio material didáctico, modalidad que se continúa en la actualidad empleando material descartable.

²⁰ Con la entrada en democracia, se amplía el acceso al profesorado a ambos sexos, se reelaboran los contenidos de formación y se incluyen prácticas en Jardín Maternal, propiciando la mejora del nivel.

²¹ A partir del cambio del Plan de Formación Docente, en el año 2002, se contempla la formación en Jardín Maternal dentro de la formación inicial, realizándose prácticas pedagógicas

se requiere en todas las instituciones educativas el título docente para ejercer el rol.

En relación al rol docente y a las funciones del Jardín Maternal, el Diseño Curricular del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (1999) establece que:

La Escuela infantil en este sentido representa un desafío hacia una doble integración. Integración del Nivel Inicial como totalidad ya que su población esta comprendida por niños de 45 días a los 5 años inclusive. E integración de los aspectos educativos y asistenciales en un solo proyecto que aúne no solo lo sanitario y alimenticio, sino también lo social, pero bajo una nueva dimensión, ya que propicia la participación real de las familias y la comunidad como así también de los docentes y los niños... (Diseño Curricular para la Educación Inicial, Anexo 1º Ciclo Jardines Maternales, 1999:9).

En la actualidad el Jardín Maternal se redefine para atender bebés de madres trabajadoras de sectores desfavorecidos y como alternativa frente al cambio familiar que se produce por la masiva entrada de las mujeres de clase media al mundo laboral (Harf, R., 1996). Al mismo tiempo, se enfatiza desde la normativa la función educativa del mismo, para lo que se requiere la profesionalización de las maestras. Coexisten a lo largo del tiempo las figuras de maestra jardinera "joven", "feliz", "segunda mamá", a las que se agrega la figura de la competencia docente.

II.7. Algunas cuestiones de género

Las significaciones sociales acerca de la maestra jardinera se articulan con otras que se atribuyen a la mujer. En tanto el rol docente se encuentra asociado al de ser mujer, resulta de interés en este trabajo abordar la dimensión de género en tanto esta temática es una de las dimensiones que se tuvieron en cuenta en este estudio.

La mujer ocupa el espacio privado, sentimental, realizando tareas no pagas, y en relación de tutelaje respecto a las figuras masculinas. En estas prácticas que implican dependencia y que hacen al proceso de subordinación de la mujer, ocupa un lugar preponderante la violencia simbólica que se ejerce en relación al sentido de su trabajo, a su posibilidad de nominarse, y al exilio de su cuerpo erótico, siendo la pasividad femenina (Fernández, A., 1992) un proceso socio histórico de subjetivación, por el cual se la aliena.

Se producen así posicionamientos de postergación (Fernández, A., 1993) de las mujeres en función de las necesidades de los otros. Para que esa postergación sea posible se hace necesaria la represión de los deseos, la que se muestra en el malestar.

en Jardines Maternales. A partir de 2003, se comienza a pensar en gestionar, por parte de los Institutos de Formación Docente, un Postítulo de formación específica para Maternal, no existiendo uno para Jardín de Infantes.

El malestar se encuentra presente también en las mujeres profesionales que ocupan el espacio público, racional, donde establecen relaciones contractuales y realizan prestaciones de servicios pagas que exigen autonomía de juicio. Sin embargo, la dedicación de las mujeres a su profesión (Fernández, A., 1999) no las ha liberado de sus responsabilidades maternas y domésticas, lo que les causa desgaste personal, físico y psíquico, debiendo resolver la tensión entre profesionalización y posicionamiento tradicional.

II.8. Hacia una definición de necesidades docentes

La agudización de los procesos de vulnerabilización social y el aumento de las exigencias se producen al mismo tiempo que disminuye el reconocimiento hacia las docentes. La articulación de esos factores, a lo que se suman los atravesamientos de género y los mitos en relación a la docencia, actuaría posicionando a las mismas en un lugar de obligación "*a padecer cualquier penalidad o trabajo con tal de evitar ese padecimiento*" cuya continuidad les "*produce desfallecimiento*" (Enciclopedia Sapiens, 1963: 936).

En ese sentido, y si bien el significado etimológico de la palabra necesidad se presenta como "*carencia de personas o cosas*" (Enciclopedia Sapiens, 1963: 936) interesa abrir interrogantes acerca de si las necesidades docentes se producirían sólo frente a las carencias y/o también por aumento/intensificación de las demandas. También interesa abrir interrogación acerca de si las docentes aceptarían pasivamente "*cualquier obligación*" y/o tendrían capacidad de elaborar alternativas instituyentes frente a las necesidades que se les presentan.

Si bien las necesidades pueden constituirse en instrumento político de sujeción, donde hay poder también hay resistencia (Foucault, M., 1976). En ese sentido, y a diferencia de los autores que establecen una relación causal entre necesidad y *malestar*²², se considera que frente a las mismas se pueden producir diversos efectos.

En tanto los individuos, en este caso las/ los docentes puedan establecer lazos solidarios e inventar acciones colectivas de transformación de la realidad que les toca vivir, las necesidades actuarían como motor de búsqueda de transformaciones produciendo enriquecimiento²³ subjetivo. Por lo tanto, interesa en este trabajo pensar la posibilidad de que frente a las necesidades se puedan producir respuestas no sólo de paralización sino también de invención.

²² En el relevamiento realizado sobre investigaciones en educación (Feijóo, M. C., 2003; Harf, R., 1996; Birgin, A., 1999; Martínez, D. y otros, 1997; Cordie, A., 1998; Davini, M. C., 1998; Palamidessi, M., 1998; Esteve, J., 1994) se pudo constatar que los autores consultados no abordan "necesidades" docentes como objeto de estudio, sino que éstas se presentan formando parte de otras temáticas, como por ejemplo, la de "*malestar docente*".

²³ Algunas de las primeras reflexiones acerca de las posibilidades de las docentes de empoderarse subjetivamente se presentaron como ponencia en las XI Jornadas de Investigación, Facultad de psicología, Universidad de Buenos Aires, 2004.

Para poder dar cuenta de las significaciones que las docentes atribuyen a sus necesidades, se considera en este estudio como necesidades a las que las docentes expresan.

III. Consideraciones metodológicas

III.1. Dimensión epistemológica

III.1.1. Los interrogantes

Entre los interrogantes que originaron y guiaron este estudio se encuentran, fundamentalmente, los siguientes:

- ¿Qué necesidades explicitan las docentes de Jardín Maternal que atienden a población en situación de vulnerabilidad social?
- ¿Qué estrategias desarrollan para hacer frente a esas necesidades?

III.1.2. Objetivos

El objetivo general de este trabajo fue: conocer y describir las necesidades que las docentes de Jardín Maternal que atienden a población de vulnerabilidad social, enuncian en sus discursos; identificar y caracterizar las necesidades y dificultades que los docentes dicen que se les plantean en sus prácticas cotidianas; relevar con qué herramientas pedagógicas y materiales dicen contar para hacer frente a estos desafíos.

Este estudio también se propuso como objetivo diseñar un dispositivo de formación que contemple el contexto en que se producen las necesidades docentes y los modos en que las mismas las significan.

III.1.3. Relevancia científica y social de la investigación

Investigar los problemas y dificultades que se le presentan a las docentes de Jardín Maternal que atienden a población en situación de Vulnerabilidad Social resulta relevante en tanto que este fenómeno social, que empieza a hacerse visible en nuestro país en los últimos tiempos, enfrenta a las maestras con la necesidad de dar respuesta a las necesidades de población en creciente pauperización. En ese sentido, esta investigación aborda un fenómeno social de fuerte vigencia en este momento y que ejerce impacto en la Formación.

Desde el punto de vista científico- académico este trabajo intenta aportar:

- conocimientos que pueden servir de insumo a la Formación de Formadores
- conocimientos que puedan servir de insumo a distintas cátedras tales como Pedagogía y Psicología Educacional, entre otras.

- la posibilidad de abrir futuras líneas de investigación y, por lo tanto, a futuros desarrollos técnicos y teóricos vinculados con la práctica docente, específicamente en lo que hace a su rol.
- el diseño de un Dispositivo de Formación que funciona como espacio posibilitador de la reflexión sobre las prácticas con el objeto de encontrar respuestas colectivas a los problemas que se les presentan a las docentes en relación a la atención a población en creciente pauperización.

III.2. Dimensión de la estrategia general

III.2.1. Características del método utilizado

Si bien las Ciencias Sociales cuentan con dos grandes tipos de investigación para producir conocimiento²⁴: el cuantitativo y el cualitativo -los cuales poseen prestigio y utilidad-, para analizar las necesidades docentes entendidas como fenómeno complejo -que se produce en organizaciones que poseen características complejas, multidimensionales y multicausales (Vasilachis de Gialdino, I., 1992; Forni, F., Gallart, M. A., y Vasilachis de Gialdino, I., 1992)-, se optó por el estilo de investigación cualitativo por su pertinencia con las preguntas planteadas en esta investigación.

La investigación cualitativa es un tipo de investigación que se desarrolla en diferentes disciplinas, campos de estudio y a través de variados géneros. Así, adquiere relevancia en la Antropología, la Psicología Social, las Ciencias de la Educación, la Medicina, la Sociología y la Economía; en los campos de la salud, la educación, la pobreza, la religión y el trabajo, entre otros.

Se caracteriza fundamentalmente por dos cualidades: 1. produce datos descriptivos ricos que por su transparencia permiten captar las respuestas a los interrogantes de investigación (Geertz, C., 2002), basándose en las palabras y la conducta observable (Taylor, S. y Bodgan, R., 1986); 2. las conclusiones se obtienen a partir de las interpretaciones de datos pertenecientes a casos estratégicamente elegidos.

El tipo cualitativo de investigación resulta apropiado para esta investigación porque permite captar el significado de las acciones de las docentes a partir de su propia definición, de su propia subjetividad, es decir, a partir de su propia interpretación de porqué suceden las cosas o del porqué hacen lo que hacen (Geertz, C.2002), evitando así, la atribución total de sentido por parte del investigador. Resulta adecuado también porque posibilita alcanzar conocimiento en forma predominantemente inductiva, ya que el contexto conceptual permite abordar la realidad sin reducirla, de modo que en el

²⁴Para la elaboración de este capítulo se tomaron los contenidos: 1. del Seminario de Metodología Cualitativa, dictado por la Lic. Nora Mendizábal en el CEIL-PIETTE, CONICET 2002-2004, que dirige Irene Vasilachis; y 2. de los Seminarios t Talleres de investigación a cargo de la Dra. María Teresa Sirvent, que se dictaron dentro de la Maestría en Formación de Formadores, U.B.A.

transcurso del trabajo de campo puedan surgir nuevas categorías conceptuales y/o el enriquecimiento, ampliación o creación de nuevos conceptos.

Este tipo de investigación resulta pertinente en tanto implica ir al campo sin formulación previa de hipótesis sistemáticas, ya que se pretende construir categorías o rasgos, por ejemplo, de las necesidades docentes, (Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S., 1986; Cohen, L., 1990; Forni y otros, 1992; Glaser, B. y Strauss, A., 1967), que si bien resultan fecundos para la interpretación, no pueden generalizarse como únicos (Gibaja, R. E., 1993).

También interesó utilizar el estilo de investigación cualitativo porque el mismo habilita al investigador a adoptar una posición naturalista, no intrusiva, al realizar el trabajo de campo a partir de la utilización de técnicas –como la observación, entrevistas abiertas- que favorecen el establecimiento de una relación generalmente directa con los/las entrevistados/as, es decir, cara a cara. Si bien esta cercanía puede dar lugar a la “interactividad” –influencia de las respuestas y/u observaciones en el investigador- este tipo de investigación cuenta con un conjunto de técnicas para contrarrestar estos y otros posibles sesgos.

Se optó por este estilo de investigación porque permite la utilización de un diseño flexible, emergente más que fuertemente prefigurado -que puede ir reformulándose en el transcurso de la investigación-, capaz de captar sucesos inesperados y en el que se tienen en cuenta los condicionantes contextuales de toda interacción social, eludiendo así análisis sociales aislados y sin historia. Finalmente, porque permite captar el proceso a través del cual la realidad es construida por los actores, evitando de este modo considerar lo social como deificado o naturalizado –no discutible, inevitable- que no se somete a revisión crítica y, por lo tanto, se reproduce constantemente.

El habitual análisis por variable implicaría investigar el tema seleccionando algunas variables operacionalizadas las que funcionando artificialmente como causa y efecto, empobrecen y despojan la compleja relación que se desea estudiar (Vasilachis de Gialdino, I. 1992). Por el contrario, la investigación cualitativa resulta útil cuando se desea examinar o reexaminar un tema que ha sido poco comprendido por la bibliografía y que resulta necesario de analizar sin fuertes preconcepciones y que, dada su complejidad, requiere ser estudiado en forma holística.

Por estas razones, el complejo fenómeno de las necesidades docentes, tal como se plantea en esta investigación, amerita ser estudiado cualitativamente, perspectiva que permite analizar determinados ejes temáticos e indagar y/o captar nuevas ideas. Un análisis por variables desnaturalizaría y empobrecería el fenómeno e implicaría conocer, definir y organizar casualmente de antemano un conjunto de variables operacionalizadas -a la luz de una teoría presupuesta-, que podría no dar cuenta del problema estudiado.

Asimismo, dado que el objeto de estudio de este trabajo es un fenómeno actual, favorecido por los grandes cambios estructurales ocurridos en la última década, necesita ser analizado: 1. especialmente en su unicidad, para

determinar mecanismos internos; y 2. en forma inductiva, para permitir que surjan las nuevas dimensiones necesarias para su caracterización.

Por ser un estudio intensivo, se tomaron discursos de docentes, con el objetivo de comprender, lo que implica el intento de penetrar en el sentido de las situaciones culturales indagadas, interesando más que las generalidades o leyes, los conceptos o ideas capaces de generar debate y abrir cuestionamientos. Se planteó, por lo tanto, describir para generar información con la suficiente riqueza como para continuar en futuros estudios analítico-explicativos, que avanzarán oportunamente en el establecimiento de conclusiones generalizables

III.2.2. Los géneros seleccionados

Dentro del estilo de investigación cualitativa se utilizaron dos géneros: la Teoría Fundada en los Datos (Glaser, B., y Strauss, A., 1967; Strauss, A. y Corbin, J., 1990) y la Etnografía (Hammersley, M. y Atkinsons, P., 1994).

La Teoría Fundada en los Datos (Grounded Theory) es un género que permite generar conceptos, en forma inductiva, siguiendo determinadas reglas: recolección de datos y análisis comparativo constante, codificación, muestreo teórico, y saturación teórica. Según las propias palabras de los/las autores/as, ésta es:

“Una teoría derivada inductivamente del estudio del fenómeno que representa. Es descubierta, desarrollada y provisoriamente verificada a través de la recolección y análisis sistemático de datos pertenecientes al fenómeno. Por lo tanto, la recolección de datos, el análisis y la teoría se hallan en una relación recíproca. Uno no comienza con una teoría y luego la prueba. Se comienza con un área de estudio y se permite que emerja lo que es relevante para esa área”. (Strauss, A. y Corbin, J. 1990:23)

La selección de las unidades de análisis no es probabilística, sino teórica, a través de lo que se denomina muestreo teórico, que es definido por los/as mismos/as autores/as como:

“El proceso de recolección de datos para generar teoría por medio de la cual el analista a la vez recoge, codifica y analiza su información y decide qué datos escoger inmediatamente después, y dónde encontrarlos”. (Strauss, A. y Corbin, J. 1990:23)

En ese proceso, la selección de datos es controlada por la teoría emergente, ya sea sustantiva o formal.

Por lo tanto, se desprende que las categorías conceptuales surgen en el interjuego de la búsqueda de información y el análisis constante. De esa forma las categorías se van construyendo para intentar dar cuenta de la realidad estudiada. Surgen en primer lugar, de forma inductiva y, luego que se ha formado la categoría conceptual principal, se enriquece con la especificación

de dimensiones y subdimensiones, que se confrontan nuevamente con los datos. Esas categorías representan la realidad tornándose comprensibles, y son "validadas" durante el transcurso de la investigación. En ese proceso, el muestreo es intencional y finaliza cuando no es necesaria una unidad de análisis más para generar teoría, pues se ha llegado a la "saturación teórica".

El proceso de investigación de este estudio -dadas las características del fenómeno a estudiar- también se enmarca en el paradigma de la *comprensión*, (Sirvent, T., 1990; Goetz, J. y Le Compte, M., 1984) porque es apto para entender fenómenos sociales complejos -como aquellos a los que aluden las preguntas de esta investigación-, en tanto permite retener las características holísticas y el sentido de los hechos de la vida real, a partir de la observación y de la subjetividad de las/os actoras/es entrevistados.

En esta indagación no se desea estudiar a las escuelas, sino un fenómeno que se da en ellas y que involucra aspectos subjetivos, institucionales y políticos. En ese sentido, este género garantiza la posibilidad de preservar la totalidad de los aspectos relevantes sin fragmentar en partes lo complejo -necesitando luego unir esos elementos como una sumatoria para dar cuenta del fenómeno total- para poder estudiarlo.

III.2.3. Unidades de relevamiento y de análisis

Como unidad de relevamiento se seleccionaron dos escuelas. El estudio se realizó en una Escuela Infantil del Barrio de la Chacarita y en una del Barrio de San Telmo, porque la población que concurría a ellas respondía a las características de vulnerabilización social mencionadas. Ambas estaban insertas en barrios de población tradicionalmente conocida como perteneciente a estratos sociales medios y bajos: familias de padres que poseen algún tipo de empleo relacionado o no con la administración pública, profesionales y no profesionales; con empleos de tipo informal; desocupados; familias que integran la franja de exclusión social.

Asimismo, se tuvo en cuenta la factibilidad para realizar el estudio: autorización de la Supervisión y de la Dirección de cada institución, instancias que se mostraron dispuestas a colaborar con el trabajo a realizar. La buena predisposición, tanto de la Supervisión como de la Dirección y las maestras de cada escuela, permitió organizar horarios en que se pudiera entrevistar a las docentes sin alterar el ritmo de funcionamiento de las instituciones.

Las escuelas funcionaban en antiguas casas de familia en las que la distribución y amplitud de los ambientes como de los lugares de circulación no siempre resultaban adecuados para la tarea que en ellas se realizaba. A los problemas de amplitud, distribución y circulación de los espacios se sumaba la necesidad de utilizar escaleras para acceder a algunas de las salas.

La escuela del barrio de la Chacarita funcionaba en dos casas unidas que contaban con buenas condiciones edilicias y con dos patios al aire libre. La que se encontraba en el barrio de San Telmo, funcionaba en una vieja y amplia

casona en la que había un espacio al aire libre, pero al que no se podía acceder por peligro de derrumbe de los techos del pasillo que conducía al mismo. También el acceso a una terraza del primer piso, se encontraba anulado por la ausencia de barandas de protección. Las condiciones edilicias eran muy precarias, lo que implicaba peligro para la seguridad. En cuanto a la cantidad de salas, mientras la primera solo poseía Salas de Jardín Maternal, la segunda contaba también con Salas de Jardín de Infantes, lo que hacía que tanto su alumnado como el personal fueran mucho más numerosos.

Como unidad de análisis se tomaron dos directoras y veinte docentes de Sala de Jardín Maternal (Lactario: 45 días a un año, Deambuladores/as: 1 año, y Salas de 2 años inclusive) que se desempeñaban en escuelas de gestión oficial, dependientes de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que atendían a población en situación de vulnerabilidad social.

Las docentes y directivas seleccionadas para ser entrevistadas fueron elegidas de acuerdo con lo que se denomina "muestreo teórico", el que se dio por finalizado cuando se produjo la saturación teórica (Glaser, B., y Strauss, A. 1967; Strauss, A. y Corbin, J. 1990).

En relación a los datos relevados sobre el perfil demográfico y laboral de las entrevistadas²⁵, se presentó heterogeneidad en relación a: la edad -entre 24 y 54 años-; a los años de recibidas -entre 1970 y 2000-; y en la antigüedad que poseían desempeñándose dentro del sistema.

Existía también heterogeneidad dada por el cargo en que se desempeñaban -Maestra de Sala/Maestra Celadora-; y en el turno en que trabajaban -mañana/tarde/vespertino/turnos intermedios-. Si bien todas cumplían doble jornada, algunas se desempeñaban además en uno o dos trabajos más, relacionados o no con la docencia. También en relación al acceso y condición del cargo que ocupaban: suplentes, por períodos de hasta más de diez años; interinas, cargo al que accedieron directamente o luego de realizar suplencias; titulares, de hasta de más de diez años de antigüedad.

Eran diversos también los recorridos profesionales: docentes que se desempeñaron siempre en la misma escuela y las que trabajaron en otras escuelas estatales y/o privadas. Variaban también las zonas y los tipos de población con los que habían trabajado.

Realizaron su formación de grado en diferentes institutos: estatales/privados, religiosos/laicos, de Capital/de Provincia. También había diferencias en su formación posterior, ya que algunas habían realizado y/o estaban realizando cursos de capacitación; una o dos carreras posteriores; una especialización; y estudios universitarios.

El rol de la investigadora se centró en relevar, describir y comprender las necesidades que encuentran las docentes de Jardín Maternal que atienden a

²⁵ En relación a estos datos ver tablas y gráficos en Anexo 2.

vuelta, de la teoría incipiente a la realidad del campo, implicaba ir perfeccionando conceptos generados y decidir qué tipo de unidad de relevamiento observar o entrevistar.

El análisis de los datos²⁶ se fue realizando en el transcurso de la investigación y comenzó a partir de las primeras entrevistas y observaciones. El tratamiento de los datos se realizó prestando especial atención a los contrastes en las fuentes de información -entrevistas a directivos y docentes- para poder captar la diversidad que caracteriza al fenómeno a estudiar.

Durante el proceso de análisis se procedió a organizar ítems, según las temáticas que las propias docentes iban abordando en la respuesta a cada pregunta. Algunos de estos ítems aparecen en la mayoría de las respuestas, como por ejemplo, *cómo se sienten*, que no fue explícitamente planteado como pregunta pero que atravesó gran parte de las mismas, actuando como insistencia (Fernández, A., 1989).

Finalmente, se priorizó la organización de las temáticas en tres ejes, según las necesidades docentes se encuentren relacionadas con: 1. las condiciones sociales que inciden en la situación de vulnerabilidad social de las docentes, de las familias y de los/as nenes/as que concurren a las escuelas relevadas; 2. la profesión docente, que incluye la vulnerabilidad social del empleo docente, las condiciones materiales de trabajo, y la tensión que se plantea entre la resolución de lo asistencial y lo pedagógico; y 3. aspectos subjetivos, que se muestran en las estrategias que las docentes implementan frente a las necesidades, entre ellas, la capacitación y la formación.

Se realizó un abordaje de este fenómeno procurando no tomarlo como objeto discreto (Fernández, A., 1989) e intentando desmarcarlo de una relación causal. La intención fue abordar el objeto de estudio -dentro de lo que un trabajo acotado puede permitir- en su complejidad, utilizando diferentes conceptos teóricos a modo de caja de herramientas (Foucault, M., 1980; Fernández, A. 1989), los que permitieron orientar el planteo de interrogantes así como la lectura e interpretación de los datos relevados, desde un enfoque multirreferencial.

Para orientar el análisis del material empírico -los discursos de las docentes y las observaciones- se recurrió al paradigma hermenéutico porque éste considera a la lengua en funcionamiento, es decir, en el modo en que usada por los/as participantes con el objeto de llegar a la comprensión. A diferencia del paradigma deductivo, la hermenéutica supone que toda expresión- ya sea una manifestación verbal o no verbal, un artefacto cualquiera como una herramienta, una institución o un texto- es tanto un acontecimiento material como una expresión de significado. Se considera así en este estudio que, cuando el hablante dice algo dentro de un contexto cotidiano se está refiriendo a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el subjetivo al mismo tiempo.

²⁶ En el Anexo 4, página 146, se muestra más en profundidad el proceso de análisis realizado.

También resultan de importancia para el enfoque de este trabajo los desarrollos que realiza Verón, E. (1996) en relación a la producción de sentido, en tanto considera que toda producción de sentido es necesariamente social, al mismo tiempo que toda situación social es un proceso de producción de sentido. Un objeto significativo es un hecho, una acción, un discurso –o conjunto discursivo- que no reflejan nada, sino que por ellos pasan múltiples sentidos que admiten multiplicidad de lecturas, deviniendo legibles desde diferentes posturas que deben ser explicitadas. Concibe así a los discursos como sistemas de relación con sus condiciones de producción y con sus efectos, por lo cual su análisis no es ni interior ni exterior al lenguaje, sino que participa de ambos.

Desde esta perspectiva, interesó analizar los discursos teniendo en cuenta tanto la diversidad de los mismos como su articulación con la/s institución/es que los posibilitan/inhabilitan. Se considera por lo tanto, dentro de este estudio, que el discurso permite la constitución tanto de un campo de objetos como la producción de los sujetos -en tanto produce sentido- y en esa producción de algo nuevo se produce subjetividad (Fernández, Ana, 1989).

Cuando aquello que circula en el plano discursivo -entre otros planos- tiende a ser interpretado como expresión de algo oculto, la lectura se centra en el desocultamiento de lo profundo, lo que implica una psicologización de la interpretación. Si la interpretación se realiza teniendo en cuenta los atravesamientos institucionales en sentido amplio -educacionales, jurídicos, económicos, etc.- y en sentido restringido -la institución donde el discurso se produce-, se realiza una lectura que posibilita cuestionar el anudamiento de los deseos al poder. Considerando que los sentidos laten en la superficie y no en lo "profundo", la lectura debe realizarse sobre los sentidos, insistencias, rarezas, paradojas, que están ahí, interpretación que incluye el análisis de la implicación del "interpretante" (Fernández, A., 1989).

Interesó en este trabajo abordar los discursos docentes, entendiéndose por discursos lo que se dice y cómo se dice, lo que incluye lo gestual. Interesara relevar en estos discursos los sentidos, los sinsentidos, las contradicciones, lo omitido o no dicho, lo risueño, lo siniestro. Interesa analizar, por lo tanto, tanto insistencias como las rarezas, y los deslizamientos de sentido que puedan producirse. Se intenta abordar los discursos docentes teniendo en cuenta tanto la diversidad de los mismos como su articulación con la/s institución/es que los posibilitan/inhabilitan (Fernández, A., 1989).

De esta forma, se indagaron los discursos docentes en sentido amplio, es decir, no sólo lo que "dicen" sino "cómo lo dicen" y qué dicen que "hacen" en sus prácticas cotidianas. Se analizaron los sentidos y sus deslizamientos: insistencias y rarezas, los sin sentidos, las contradicciones, lo no dicho u omitido, lo risueño, lo siniestro. Siguiendo las teorizaciones de Ana Fernández (1989), se consideran los sentidos que las docentes expresan en sus discursos formando parte del magma de significaciones imaginarias sociales (Castoriadis, C., 1983) a partir de los cuales se pueden producir nuevas significaciones que se constituyen en acontecimientos de sentido (Deleuze, G. y Guattari, F., 1994).

De manera de poder interpretar las significaciones que circulan simultáneamente, se procedió a trazar líneas de enunciación de las significaciones docentes (Fernández, A., 1989; Fernández, A. y otros, 2002; Gómez, Lucía y otros, 2002) tomando en cuenta los comentarios que las docentes iban agregando a la contestación específica a cada pregunta y poniendo atención a la relación que ellas mismas iban estableciendo entre diferentes cuestiones en sus discursos.

III.3.3. Criterios de cientificidad

La investigación cualitativa es un estilo de investigación en el cual la evaluación de la forma de producir conocimiento se hace de acuerdo a los usuales criterios de cientificidad. Pero estos criterios deben ser redefinidos, por lo que la validez, la generalización, la confiabilidad y la objetividad, se expresan en términos de: credibilidad, transferibilidad, dependencia, y confirmabilidad (Seale, C., 1999).

La validez en su nueva acepción, se refiere a la credibilidad del conocimiento construido, la que se alcanza haciendo esfuerzos por controlar los diversos sesgos o amenazas a la validez. Así, Maxwell, J. (1996) manifiesta que la validez se refiere a la credibilidad de una descripción, conclusión, explicación, o interpretación. Para ello, se deben dar garantías para diferenciar hechos creíbles de hechos no creíbles y, tener la posibilidad de testear los relatos contra el mundo, para lo que se utilizan diversas estrategias: buscar casos negativos, solicitar el control proveniente del grupo estudiado, someter los hallazgos a la lectura crítica de colegas y emplear lo que se denomina "triangulación" o combinación de diferentes metodologías para la observación de un mismo fenómeno.

En relación a la validez externa o generalidad, se debe redefinir como la posibilidad de "transferir" el conocimiento a situaciones similares, ya que a través de una rica descripción de las situaciones sociales y de sus contextos, los/as investigadores/as o lectores/as pueden ver la posibilidad de realizar dicha transferencia de resultados. Resulta importante distinguir entre generalidad interna y externa. La primera se refiere a la posibilidad de generalizar al interior del lugar o grupo estudiado, lo que es el objetivo principal del estilo de investigación cualitativa. La segunda, se refiere a la posibilidad de extender, transferir, la teoría a otros contextos (Maxwell, J., 1996).

Con respecto a la confiabilidad o dependencia, este criterio se logra a través de la posibilidad de auditar los materiales que les permitieron a los/as investigadores/as construir el conocimiento. Finalmente, la neutralidad o confirmabilidad, implica la posibilidad de demostrar mediante un conjunto de recursos –triangulación, por ejemplo- que el conocimiento obtenido está de acuerdo a la perspectiva de los sujetos, grupos, y no de los sesgos o intereses de los/as investigadores/as.

Por lo tanto, para la validación se recurrió en este estudio a la triangulación (Denzin, N., 1978; Denzin, N. y Lincoln, Y., 1994; Hammersley M. y Atkinson, P., 1994), para lo cual se cruzaron los datos provenientes de distintas fuentes como, por ejemplo, los registros de las entrevistas a directoras y a maestras. También se cruzaron esos datos con los hallazgos de otras investigaciones que estudiaron -con otros enfoques- temas emparentados.

Para neutralizar los sesgos, y garantizar la validez del relevamiento y posterior análisis de la información, se tomaron diversos recaudos:

- Se realizó un diario de investigación, donde se consignaron los hitos relevantes y las afectaciones que esas situaciones produjeron en el entrevistador, de manera de poder ir realizando un análisis de la implicación (Ardoino, J. 1975,1993) durante el proceso mismo de la investigación. Esos datos formaron parte de los insumos a recabar.
- También se realizó el análisis de la implicación en los encuentros específicos con la Directora de tesis, así como con colegas investigadores que se encontraban investigando cuestiones con similares situaciones de implicación.

IV. Necesidades docentes

Se presenta en este capítulo el análisis de las necesidades docentes tal como fueron caracterizadas por ellas mismas, las que se agruparon en tres ejes según se relacionan con:

- El contexto social: situación de vulnerabilidad social de las docentes; de las familias y de los/as nenes/as que concurren al Jardín Maternal.
- El ámbito profesional: características del empleo docente; el aumento de las demandas de asistencia; y las necesidades de capacitación.
- La producción de subjetividad: estrategias que implementan frente a las necesidades; los atravesamientos de género y su relación con otros mecanismos de fragilización.

Estos agrupamientos incluyen temáticas de manera no excluyente, por lo que en cada uno de ellos se retoman/agregan/enriquecen aspectos analizados en los otros ejes.

En el último apartado se incluyen los discursos de las directivas en relación a las necesidades docentes.

IV.1. Necesidades que se relacionan con el contexto social

IV.1.1. Vulnerabilidad social de las docentes

La agudización de la precarización de las docentes se hace explícita cuando las entrevistadas se refieren al empeoramiento de su condición, lo que las ubica en la franja de la nueva pobreza. Al respecto una de las directivas²⁷ expresa:

...Ya no existe la clase media, porque ni siquiera nosotras podemos decir que estamos en la clase media. Con todos los ataques que tenemos contra nuestro poder adquisitivo, los problemas sociales que nos tocan...

Los modos en que las docentes califican su situación varían según dicen que está *mejor y/o bien y/o que no cambió*. Sin embargo, el *empeoramiento* de la misma se pone de manifiesto en los comentarios que realizan, aún en los discursos en que manifiestan que su situación mejoró.

Relacionan el estar *mejor* con el tener mayor continuidad en las suplencias y el haber podido acceder a doble jornada laboral y,

²⁷ En relación a los discursos de las directivas, estos se analizan en IV.4., página 80.

consiguientemente, a doble sueldo. Sin embargo, éste les alcanzaría sólo porque están acostumbradas, según dicen, a *vivir con poca plata*.

...Mejóro un montón porque acá estoy con doble jornada... me acostumbré a vivir con muy poca plata, así que esto para mí... (Docente Lactario)

También las que mencionan estar *más o menos, siempre igual*, parecen aludir a la docencia como profesión históricamente mal remunerada.

Estoy igual, económicamente zafo,...puedo pagar un crédito pero trabajo mañana, tarde, noche... (Docente Lactario A)

Mientras que las que consideran que su situación *empeoró*, lo relacionan con la situación económica y social del país; con la necesidad de sumar un sueldo más al de su cónyuge; con la pérdida de trabajo de su marido, lo que las convierte en sostén del hogar; y con la necesidad de desempeñarse en otros trabajos además del doble turno, incluso, de noche y/o los fines de semana.

...Cambió para peor todo porque cambió la situación económica del país, las cosas están más caras que antes, ves gente juntando cartones, comida que antes por ahí no la veías tanto... mi marido se quedó sin trabajo, tengo una nena de 2 años que traigo al Jardín... no es lo mismo lo que salía la leche, los pañales un año atrás, tenés que buscar ofertas... (Docente Lactario B)

La pérdida del poder adquisitivo y la consiguiente necesidad de realizar más de un trabajo afecta a las docentes que no pueden compartir sus gastos con otros, ya sea su cónyuge o su familia de origen. El sueldo les resulta así, aún desempeñándose en dos cargos insuficiente para vivir, lo que las estaría obligando, según dicen, a buscar maneras de *sobrellevar* su situación.

...es inalcanzable, se me hace más inalcanzable el sueldo, el dinero no alcanza. Es muy limitado, muy justo, a pesar de que estoy en dos cargos. (Maestra 2 años)

La precarización del empleo no solo incide en el nivel de vida económico que la clase media tradicional podía sostener históricamente, sino también en la posibilidad de mantener el capital cultural y social propio de esta franja poblacional. En relación a estos dos aspectos las docentes expresan las dificultades que deben afrontar, por ejemplo, para relacionarse socialmente o para poder continuar estudios:

No tengo plata para trabajar un solo turno... entonces no tengo horario disponible para seguir estudiando... (Docente Sala Deambuladores/as)

En ese contexto, las docentes utilizan estrategias de vida basadas en el presente, característica del neopauperismo, que se expresa de diferentes maneras: hacer que el óleo para pintar dure todo el año; buscar ofertas; dilatar el pago de cuotas de impuestos; no usar el auto; llevar a sus hijos al jardín donde trabajan. También las obliga a no realizar gastos que no estén

relacionados estrictamente con la alimentación, como tomar vacaciones y/o proyectar mejoras en el nivel de vida.

Mientras desde diferentes instancias se acentúa la importancia de la profesionalización de la docencia, los bajos salarios parecen ser percibidos por las docentes como signo de la valorización que su trabajo tiene. En este sentido una docente expresa:

Siempre te piden más y con el sueldo te desjerarquizan, la jerarquización no pasa por la capacitación, todas nos capacitamos... (Docente Lactario)

Algunos de los efectos producidos por la situación de pauperización y desjerarquización tendrían que ver, según expresan, con el *cansancio, agobio, bronca*, y hasta la imposibilidad de poder proyectar/ilusionar un futuro mejor. Así, las docentes dicen sentirse cada vez más exigidas y menos reconocidas.

A los bajos salarios y a la pérdida en mayor medida y con mayor rapidez que en años anteriores del poder adquisitivo, se suman las condiciones de inestabilidad que sufren las docentes que ocupan cargos interinos y suplentes, los que comparten las características de los empleos "temporarios". Las particularidades de estos cargos permiten pensar en los/as trabajadores/as de la educación compartiendo la situación de vulnerabilidad social, junto a otros tipos de trabajos.

Las docentes que no logran titularizarse, se encontrarían en un proceso de fragilización que, según como lo transiten, resulta equivalente a la desafiliación (Castel, R., 1991): pérdida del sistema de protección que permite construir una identidad fuerte. Se podría estar produciendo así una individualización negativa²⁸ en tanto les faltarían marcos sociales de referencia, falta de soporte institucional, producidos en el caso de las docentes por la falta de pertenencia a un lugar de trabajo.

Sin embargo, este proceso de individualización negativa podría darse también en las docentes titulares: si bien pertenecen a una institución, es probable que ésta no pueda funcionar como soporte, en tanto la pertenencia a la misma las hace sentir desvalorizadas. A esto se agregan los problemas de supervivencia diaria, que incidirían en la dificultad para construir lazos colectivos con sus compañeras, como también realizar proyectos a futuro.

En tanto que desarrollan un trabajo precario en relación a la inestabilidad y/o la baja remuneración y/o la falta de reservas económicas, las docentes entrevistadas pertenecen a la zona de vulnerabilidad social (Castel, R., 1991). Pero, las necesidades sociales y económicas del histórico social en que se realizó este estudio se agudizaron por lo que es probable que la condición de nuevos pobres de estas docentes sea más profunda que lo que históricamente viene siendo.

²⁸ Resulta conveniente aclarar que la individualización negativa se produce por falta de soportes y no por intensificación de intereses subjetivos.

La definición de “vulnerable” que se utiliza en este trabajo hace referencia a la posibilidad de los individuos de ser “perjudicados”, “lesionados” por procesos sociales que los ponen en peligro de perder capital económico, social y simbólico. Las docentes entrevistadas pertenecen a la franja de población vulnerable en tanto se encuentran “perjudicadas” por los bajos salarios, pero también por la desjerarquización de la docencia que éstos implican.

El trabajo es un derecho social y un soporte privilegiado de inscripción en la estructura social, ya que sirve de referencia económica, cultural y simbólica (Castel, R., 1991; Tenti Fanfani, E., 1993). Pero ese sentido cambia cuando las docentes expresan que tener trabajo en la Argentina en el 2002, es *un privilegio*. Dicen sentirse privilegiadas por el hecho de tener trabajo y por estar desempeñando una labor que les gusta, a pesar del desgaste físico y la baja remuneración:

Privilegio, dentro de cómo esta la gente, con doble cargo... no nos podemos quejar, al contrario... (Docente Sala Deambuladores/as).

En los discursos docentes aparecen referencias a la dificultad de poder cambiar las cosas, *ser docente, bueno, está mal pago el trabajo pero bueno. No son cosas que se puedan cambiar mucho...* (Celadora 2 años). La creencia en no poder cambiar las cosas afecta la capacidad de gestión y participación ciudadana, en tanto esa capacidad queda negada de antemano. También es probable que incidan en el descreimiento del poder de lucha que tendrían como colectivo los reiterados fracasos para lograr mejoras salariales en diferentes momentos históricos.

¿De qué y por qué no pueden protestar? ¿Sería poco ético quejarse porque no se les retribuye económicamente como se debería? A pesar de que no se realizaron aumentos de sueldo proporcionales a la alta inflación que se produjo en ese período, parecen significar el tener trabajo como un “don”, un “regalo” en tanto provisto por *Dios* (Docente Sala Deambuladores/as). El trabajo aparece así, no como algo por lo que estudiaron, se formaron y cumplieron los requisitos para lograrlo, sino como “regalo”, el que no se puede rechazar, criticar, exigir; mientras el trabajo como derecho, en cambio, implica el deber de defender una paga justa. Estas significaciones inciden así imposibilitando la institución de cambios, por lo que resultan funcionales al orden instituido.

Pero también en los discursos de las docentes entrevistadas aparece el interés por conocer los distintos procesos políticos que se fueron dando en Argentina. Mencionan que en los planes de estudios suelen estar contemplados con mayor énfasis los procesos que sufrieron otros países, lo que redundaría en la falta de conciencia cívica de la población *...en general nos dan tanto de Europa, de otros lados, y ¿Nosotros? Por eso, bueno, estamos como estamos.* (Docente Lactario D).

Algunas de las docentes se reúnen para compartir estrategias y prestarse mutuo apoyo ante las dificultades que se les presentan en relación a

su tarea en los espacios cotidianos de trabajo. Sin embargo, no mencionan la posibilidad de juntarse para gestionar colectivamente, por ejemplo, en lo que hace a sus derechos laborales. De esta manera, los discursos docentes resultan heterogéneos en relación con los diversos posicionamientos subjetivos que existirían en relación con la participación social y política, tanto en lo que se refiere a su lugar de trabajo como de la sociedad más amplia.

El vaciamiento de la economía resulta ser un proceso efectivo al servicio del vaciamiento de la ciudadanía (Fernández, A., López, M., y Falletti, V., 2004). Sin embargo, no siempre estas estrategias de des-ciudadanización parecen tener la misma efectividad²⁹. El que algunas de las docentes a pesar de la situación de vulnerabilidad social en que se encuentran puedan encontrar espacios y tiempos para crear y/o mantener lazos sociales e inventar modos de responder a las necesidades que se les presentan, dice acerca de diferentes modos de posicionarse frente a esas estrategias de des-ciudadanización.

Mientras la Escuela se creó con la función de educar para la democracia, la permanencia de las carencias a las que se encuentran expuestas las docentes inhibe el desarrollo de sus capacidades de participación. Siendo agentes educadores para la formación del ciudadano, corresponde preguntarse si docentes que se desentienden de la participación ciudadana podrán educar para la ciudadanía.

IV.1.2. Proceso de pauperización de la población y demandas al Jardín Maternal

Interesa en este apartado referirse a la situación de vulnerabilidad social en que se encuentran las familias que asisten a los Jardines Maternales relevados, situación que plantea distintas necesidades a las docentes.

Con el cambio en los escenarios sociales a partir de la aplicación de las políticas neoliberales, el crecimiento de la pobreza afectó a las familias que asisten a los Jardines Maternales relevados, a las que, según dice una docente entrevistada: *...antes del 2001 no se las veía tan necesitadas en todo sentido....* Agregando que la aplicación de esas políticas también hizo que *se acentúen las diferencias entre los que están bien y los que están mal.*

Las docentes parecen reconocerse como nuevos pobres dentro de la población en creciente pauperización: *sabemos por lo que todos estamos pasando....* Expresan que la crisis está *en contra de todos nosotros...* en tanto la Escuela debe responder a necesidades sociales de todo tipo: *...acá se educa, acá se les da de comer, acá duermen, acá..., acá..., acá todo.* Las docentes se ven así en la necesidad de sostener a población que, como ellas, son objeto de procesos de vulnerabilización social.

²⁹ En las asambleas barriales relevadas dentro del marco de la investigación "Política y Subjetividad: estrategias colectivas frente a la vulnerabilización social" (UBAGyT P052) se pudo constatar que frente al vaciamiento de la economía los vecinos responden armando lazo con otros e inventando modos de participación. Así, las estrategias de des-ciudadanización no logran incidir de la misma manera ni con la misma intensidad en los diferentes individuos.

El proceso de pauperización hace que las docentes deban responder a las demandas de familias crecientemente empobrecidas, las que se ven imposibilitadas de sostener el modelo de familia patriarcal tradicional. Esta imposibilidad se hace explícita cuando las docentes expresan que la agudización de las necesidades aumenta las dificultades de las familias para sostener las acciones de cuidado de los/as hijos/as que tradicionalmente cumplían.

El aumento de la pobreza produce la pérdida de derechos básicos de la población en general, y en los/as más pobres en particular, como los de trabajo y vivienda. En relación a los/as padres/madres de los/las nenes/as que concurren a los Jardines relevados, las docentes relatan situaciones de padres que perdieron el trabajo, y/o deben trabajar más para poder mantener a sus familias. También realizan referencias en relación con los problemas de vivienda que tendrían.

La dificultad de satisfacción de las necesidades básicas, entre ellas, las de alimentación, higiene y salud, se verían seriamente afectadas aún en los/as padres/madres pertenecientes a la clase media. Al respecto las docentes expresan que los/as padres/madres, ante el riesgo de perder su trabajo... *mandan (a los/as nenes/as) sin el alta médica...*, a pesar de la normativa existente al respecto, que no permite la concurrencia a la institución de los/as nenes/as mientras se encuentran enfermos.

La existencia de listas de espera³⁰ para acceder a las vacantes en las Escuelas Infantiles estatales –y por lo tanto gratuitas- pone en evidencia que al aumentar la pobreza, las familias se ven más necesitadas de ubicar a sus hijos en una institución que se encargue de sus cuidados. La falta de vacantes presenta un problema para los/las más pobres, pero también para la clase media recientemente empobrecida: en tanto desde el Estado se ofrece prioridad para obtener vacantes a la población considerada de riesgo, la de clase media encuentra mayores dificultades para lograr vacantes para sus hijos.

Por necesitar trabajar más horas y/o por falta de empleo, las familias demandan mayor horario de permanencia de los/as nenes/as en el Jardín, el que se extiende sin contemplar otros aspectos, entre ellos, la capacidad de poder permanecer, a tan corta edad, por largos períodos de tiempo en una institución. A esta situación se suma la de los/as padres/madres, que aparecen como imposibilitados de hacerse cargo de sus hijos en lo que se refiere tanto a la contención afectiva como de higiene. Al respecto, una docente entrevistada señala: *...nos tiran a los/as chicos/as en la Escuela.*

³⁰ Al respecto la Vicedirectora de uno de los Jardines expresa que se ven obligadas a incluir, por ejemplo en la Sala de Lactario, más bebés de lo que sería adecuado según las condiciones de espacio y personal con las que cuentan. Esta situación se produce por la presión que provocan las largas listas de espera de vacantes las que, además, se inician con mucha anticipación al año escolar.

Estos cambios interpelan la función de la Escuela, en tanto ésta fue creada para responder a una población relativamente homogénea (Feijóo, M. del C., 2003). La necesidad de trabajar de las mujeres o de ambos cónyuges, más la preocupación por mantener el trabajo, obstaculizaría la posibilidad de compartir tiempo con sus hijos y encargarse de sus cuidados.

La participación de los/as padres/madres en la educación de sus hijos también se ve restringida, en tanto cada vez pueden participar menos de las actividades del Jardín, dificultándose la articulación entre familia y Escuela.

Frente a las distintas y graves problemáticas que se les plantean a las familias, las docentes se preguntan cómo llevar a cabo su tarea. Expresan sentir que deben hacerse cargo *totalmente del nene...* y que las *cargan con esta sobrecarga* de ocuparse, no ya de aspectos pedagógicos, sino también de otras acciones que corresponderían a otros ámbitos.

Si bien se contempla desde el Diseño Curricular para Jardín Maternal (1999; 2000) realizar tareas de crianza como higiene, alimentación y sueño, dentro de las actividades pedagógicas del Jardín, la condición de extrema necesidad de algunos nenes hace que las docentes tengan que ocupar la mayor parte del tiempo escolar en este tipo de tareas.

La situación económica y social de las familias incide así en la tarea que se debería desarrollar en las Escuelas Infantiles. Al aumentar las demandas, como por ejemplo, de mayor cantidad de nenes/as por sala, de tiempo de permanencia en la institución³¹ y de tareas asistenciales, la tarea pedagógica se resiente. Al respecto expresa una docente: *...si un nene llora, no puedes trabajar, lo tenés que contener... lo que ibas a hacer, lo dejás para mañana.*

Según refieren las entrevistadas al horario prolongado que cumplen los/as nenes/as en la institución por necesidades laborales de sus padres, se suma la carga horaria del doble turno que las docentes cumplen. Si bien el cumplimiento de doble horario les permite, según dicen, *...tener una entrada más...* también expresan que *...necesitamos tener un solo cargo porque estamos agotadas...* (Maestra Lactario 1 y 2).

A la necesidad de horario prolongado y de realizar tareas asistenciales, se suma el mal trato que sienten que reciben por parte de algunos padres. Las docentes expresan que algunos de ellos/as dan contestaciones *malas, feas, maleducadas que sacan del rol.*

Las docentes señalan actitudes de los/as padres/madres a las que significan como de no valoración de su rol: *creen que estamos para cambiar pañales, para cuidar y no para enseñar...* Para los/as padres/madres que como señalan las docentes: *delegan sus responsabilidades en la institución,*

³¹ A partir de 2001 se amplía el horario de algunos Jardines Maternales hasta las 22hs, por ejemplo, para atención de hijos de adolescentes que cursan estudios Secundarios. Sería conveniente preguntarse si es desde el Jardín Maternal, como lo conocemos hoy, que se puede responder a las diferentes necesidades de la población o habría que pensar otras formas posibles de acción.

ocuparían el lugar de “cuidadoras”, pagadas por el Estado para hacerse cargo de los/as nenes/as. Se actualiza así la concepción de la Maestra Jardinera como una persona sin especialización (Harf, R. y otros, 1996) en tanto lo que parece esperarse de ella es que se encargue de los cuidados de los/as nenes/as, los que sus familias se encuentran dificultadas de realizar.

A la falta de valorización de su tarea se agregan las condiciones en que, según dicen, deben desempeñar su tarea. Entre ellas, resultan de importancia las que se refieren a las condiciones edilicias³² de los Jardines donde se realizó la indagación. Las docentes expresan que: *las salas no tienen luz natural ni ventilación...*, a lo que se suma la...*falta de espacios al aire libre...*, y lo reducido de las salas para la cantidad de nenes que concurren...*veintidós nenes en la Sala de Deambuladores/as...*, *siete bebés por maestra...* También mencionan la *falta de material didáctico...*, como de referentes a niveles jerárquicos con quienes poder contar... *la culpa siempre la tenemos nosotras*. Se generan así, entre otros, sentimientos de injusticia que se expresan en el discurso de una docente: *...si estuviera bien repartida la torta a todo nivel...*

Parecen encontrarse así frente a un exceso de demandas en relación con la cantidad de nenes a atender por sala, y de las que provienen de los/as padres/madres y desde el sistema educativo. Pero también mencionan encontrarse frente a carencias, por ejemplo, en relación con las condiciones edilicias, la falta de materiales didácticos y de respaldo/valoración desde los/as padres/madres y desde las instancias jerárquicas.

Los procesos de vulnerabilización social que afectan a padres, maestros y también a los/as nenes/as, se articulan con el desfondamiento de las instituciones (Fernández, A., 1999). Al corrimiento del Estado, que se hace explícito en el estado físico de los edificios, se suma el vaciamiento de sentido educativo para el cual la escuela fue creada.

La caída de las instituciones resulta un mecanismo efectivo para alcanzar la descapitalización, no solo económica sino también cultural y simbólica de la población. ¿Qué efectos produce en maestras y padres el tratar de sostener a la institución? En momentos de crisis esas acciones exigen de mayores esfuerzos de parte de los/as padres/madres que estarían tratando de ser solidarios con otros padres y con las docentes. También se exige mayor esfuerzo por parte de las docentes que tratan de hacer su tarea aún no contando con elementos imprescindibles para su tarea. El corrimiento del Estado los obligaría a invertir mayores esfuerzos para sostener lo que se está cayendo y/o estaría minando la capacidad de participación que algunos padres y docentes tendrían.

Las concepciones de las docentes sobre la clase social a la que las familias pertenecen constituyen un núcleo de sentidos y significaciones acerca de la pobreza urbana (Ghiglino, J. y Lorenzo, M., 1999) que se evidencia en las diferentes proporciones y caracterizaciones que mencionan en relación con la

³² En mi paso por los Jardines Maternales relevados pude observar el estado de deterioro y de falta de adecuación de los edificios para la tarea que en ellos se desarrolla, constatando lo expresado por las docentes en sus discursos.

pertenencia de éstas a la clase media y baja. Sin embargo, las docentes definen a los/as padres/madres de maneras diferentes, según cómo se posicionan frente a la pobreza.

Es probable que según cómo los/as padres/madres conciban la función de la escuela, signifiquen de diferente manera los aportes que ésta puede realizar para la educación de los/as chicos/as y las demandas que desde ella se realizan. Según las docentes, algunos padres conciben a la escuela como un lugar donde los/as nenes/as pueden aprender al mismo tiempo que son cuidados, mientras otros la usan como un lugar donde ubicar a sus hijos en tanto no pueden hacerse cargo de los/as mismos/as.

Señalan que hay padres que con esfuerzo tratan de colaborar, participar y hasta instrumentar estrategias para lograr mejoras. Entre esas estrategias mencionan el juntar dinero para realizar compras al por mayor, y por lo tanto a menor precio, de pañales descartables y guantes para cambiar a los/as nenes/as; colaboran en el arreglo de las salas, como pintura y cambio de pisos, y con materiales descartables para elaboración de material didáctico.

Esos padres pertenecerían a clases tradicionalmente pobres: se desempeñan en trabajos que no requieren de calificación profesional como el trabajo doméstico; y a clase media empobrecida: se desempeñan en trabajos que requieren de calificación profesional; y se caracterizan por la búsqueda activa de trabajo cuando atraviesan una situación de desempleo. Expresan percibir en esos padres el interés por trabajar y mejorar su situación pensando e implementando acciones para beneficio de todos. Según refieren las docentes, serían padres que se encuentran muy afectados por la situación pero que tratan de participar en la educación de sus hijos, tratando de acortar la permanencia de los/as mismos/as en el Jardín y de asistir a las reuniones. Si, como las docentes dicen, los/as padres/madres se sienten doloridos por tener que dejar a los/las bebés/as en la escuela, es probable que también se sientan culpables frente a esa situación.

Los/as que colaboran y participan en el espacio escolar se podrían caracterizar como subjetivados como sujetos de demanda/ciudadanos de derecho (Duschatzky, S. y Redondo, P., 2000) ya que contarían con la posibilidad de tomar acciones en sus manos y actuar teniendo en cuenta el bien común. No esperarían que el Estado y las instituciones, como la escuela, solucionen sus problemas sino que crearían estrategias para hacer frente a distintas situaciones que se les plantean. Sin embargo, es posible que estos padres al igual que las docentes, estén sintiendo el mayor peso que implica poder participar en un histórico social en que se agudiza la pobreza y la incertidumbre sobre el empleo.

Las docentes parecen percibir actitudes diferentes a las mencionadas en los/as que, así como reciben vivienda y subvenciones del Estado, parecen esperar que las cosas las resuelva otro. Esos padres se caracterizan por una actitud asistencializada que se expresa en esperar que la Escuela atienda las necesidades de alimentación, higiene y salud de sus hijos, a las que ellos/as no pueden responder por diferentes motivos. Las docentes dicen que dejan a sus

hijos ...*para tomar la leche, almorzar, volver a tomar la leche mientras dicen que buscan trabajo*, haciendo alusión a que la búsqueda sería una *excusa*.

El posicionamiento de asistencia se haría evidente para las docentes en la falta de interés que estos padres tendrían por instrumentar medios para lograr el bienestar de sus hijos, que se traducirían tanto en la falta de participación en las actividades escolares, que mostraría el no interés por la educación que los/as nenes/as reciben; en las malas condiciones de higiene, alimentación y salud de sus hijos; y en los prolongados tiempos de permanencia que demandan. Según dicen las docentes: *...no participan, esperan todo de la escuela y de las maestras*.

Caracterizan a estos padres como los que *esperan todo del Estado* y que *exigen que les den todo*. Agregan que los/as mismos/as *dejan las responsabilidades del otro lado* –Estado, escuela, docentes- y que *...saben que el Jardín da y se aprovechan*, características que muestran una posición subjetiva de asistencia (Tenti Fanfani, E., 1993) y que obliga a su vez al Jardín a brindar dicha asistencia.

La actitud asistencializada se vería reforzada por los propios mecanismos de subvención del Estado, que no diferencia entre diferentes tipos de pobreza (Tenti Fanfani, E., 1993). Frente a estas acciones del Gobierno los/as padres/madres utilizarían como estrategia de supervivencia las prácticas clientelares –entre ellas los Planes para Desocupados y los empleos políticos- no logrando instrumentar estrategias individuales y/o colectivas de lucha por sus derechos.

Las Escuelas relevadas forman parte de un proyecto de educación estatal que, con la caída del Estado de Bienestar, queda sin sostén. Las docentes significan a algunos padres compartiendo un proyecto pedagógico, que ellas dicen sostener. Otros, son significados utilizando a la Escuela para reproducir la relación de asistencia que tendrían con el Estado: el Jardín está para “asistirlos/as” debiendo proveerlos/as de lo que necesitan, al igual que los empleos, la vivienda y los Planes Trabajar que reciben desde el Gobierno de la Ciudad.

IV.1.3. Vulnerabilidad social e infancia

A partir de la crisis, las docentes dicen percibir cambios en los/as nenes/as, lo que les plantea diferentes necesidades.

Por concurrir al Jardín Maternal los/as nenes/as estarían, según dicen las docentes, más *estimulados*, ya que en el mismo se los/as incentiva para el desarrollo del lenguaje, la socialización con los pares y la independencia. Pero también consideran que la institucionalización temprana a la que se ven sometidos, sumado a la ampliación de horarios de permanencia, los/as obliga a responder a un ritmo institucional que les plantea mayores exigencias.

Según las docentes los/as nenes/as son *más curiosos, agresivos y nerviosos*. También mencionan que estarían *más angustiados, más inestables emocionalmente, de mal humor, enojados*. Consideran que también *cambia el sentido* en relación a cómo significarían los/as nenes/as al Jardín, ya que según mencionan: *...no vienen con gusto sino como obligación*.

Acerca de las formas de relacionarse, las docentes dicen que en la Sala de Deambuladores/as y de 2 años se pegan o muerden entre ellos/as. También que notan actitudes de desafío frente al docente, como mayor exigencia desde los/as bebés/as para que se responda a sus requerimientos. Al respecto expresa una docente: *...no paran de llorar y gritar hasta que les das lo que quieren....*

Frente a la necesidad de institucionalizar a los/as nenes/as, los/as padres/madres les explicitan a los/as mismos/as su necesidad de dejarlos/as en el Jardín para poder trabajar. Pero la corta edad imposibilita poder crear sentido, en este caso, frente a la separación prolongada de sus familiares, produciéndose la falta de continencia emocional que los/as nenes/as necesitarían para tramitar esos estímulos. Una de las consecuencias de la institucionalización temprana sería, según lo expresan las docentes, que la ausencia de la mamá obliga a los/as nenes/as a *defenderse* para poder *sobrevivir*. Finalmente, la crisis que afecta a las familias y a la Escuela, incide haciendo que sean *los/as chicos/as los que pierden con todo esto*.

¿De qué tendrán los/as nenes/as que defenderse? Es posible que la masividad sea una de las condiciones que atraviesa con mayor fuerza la vida cotidiana del Jardín. Si una docente tiene a cargo más cantidad de nenes/as de los/as que puede atender, unido a la falta de Maestras Celadoras, seguramente las condiciones de espera a que esos bebés se ven sometidos a lo largo del día, se intensifican.

Los/as nenes/as deberán "esperar" a que sus necesidades de alimentación, sueño, higiene y cariño, puedan ser satisfechas en función de los requerimientos de los/as otros/as bebés/as. Asimismo es posible que deban *defenderse* frente a los/as otros/as nenes/as, que pueden golpearlos/as al deambular, quitarles un juguete, requerir la atención de la maestra, situaciones que se ven agravadas cuando comparten el mismo espacio bebés de diferente edad. Dice al respecto una docente: *...no los podés poner en el piso porque pasan los deambuladores/as y los pueden lastimar....*

Cuando las docentes expresan que los/as bebés/as a su cargo *están contentos*, sonríen y se les ilumina la mirada, mostrando su propia alegría. Pero cuando agregan comentarios en relación a cómo se sienten frente a distintas situaciones, sus expresiones se hacen más tensas a medida que la edad de los/as nenes/as aumenta.

Dicen poder separar sus preocupaciones, las que parecen afectarlas con intensidad, para poder encontrar formas de contener a las familias, pudiendo reconocer los logros alcanzados en la tarea con los/as padres/madres y con los/as nenes/as. Pero en los discursos también vuelve a insistir con fuerza el

estrés, debido a las preocupaciones que parecen no permitirles dejar de estar, según dicen, *como una máquina pensando y pensando* haciéndolas sentir *exigidas, cansadas y preocupadas*.

Frente a las exigencias que se les plantean, las docentes consideran importante transmitir tranquilidad, tener paciencia, estar bien predispuestas y disimular el cansancio para poder relacionarse satisfactoriamente con los/as nenes/as. La importancia de esas actitudes esperables en una docente de maternal, cambian de sentido cuando expresan que para poder mantenerlas necesitan disimular el cansancio que sienten.

La dedicación, el contacto físico, los *mimos*, como el estar abiertas a las propuestas que los/as propios/as chicos/as pudieran hacer, son mencionados como forma de contenerlos/as. Si bien la contención, el contacto afectivo y la flexibilidad frente a los intereses de los/as nenes/as son condiciones contempladas en la tarea del Jardín Maternal, ésta también incluye la planificación de propuestas didácticas que enriquezcan los aprendizajes. Sin embargo, los modos en que las docentes las explicitan, las hacen aparecer relacionadas más que con los lineamientos curriculares, con la precariedad de las condiciones en que desarrollan su tarea.

Las propuestas de juego aparecen como un medio para despertar el interés y la participación de los/as nenes/as, al mismo tiempo que redundarían en sentimientos de bienestar para ellas, en tanto que esas actividades les permitirían implementar las acciones pedagógicas para las que se formaron. Sin embargo, inmediatamente a estas expresiones enlazan la imposibilidad que se les presentaría para realizar esas actividades, insistiendo la tensión entre lo pedagógico y lo asistencial.

El rol de la docente parece quedar indiferenciado del de los/as nenes/as, cuando dicen que *es necesario que sigamos jugando para poder sobrellevar todo esto...* ¿Necesitan docentes y nenes sobrellevar las condiciones institucionales? ¿Necesitan tanto las docentes como los/as nenes/as poder encontrar una forma de resolución a una situación que aparece como sin salida?

Perciben que los/as bebés/as tienen estrés, el que asocian a las preocupaciones sociales y económicas de los/as padres/madres, a la institucionalización temprana, a las condiciones edilicias y de mobiliario, y el tener que compartir la atención de la maestra. Esta situación, provocada por las exigencias a las que están sometidos, actúa como violencias incidiendo en la necesidad de mayor contención y afecto que los/as nenes/as tendrían. Esas violencias, que también actúan sobre las docentes en tanto actores que pertenecen a la institución, haría que ellas también necesiten de una contención que no reciben: *¿Y a nosotras, quién nos contiene?*

A medida que las necesidades de la población crecen, las políticas públicas parecen tender a priorizar la incorporación de mayor cantidad de nenes en los Jardines Maternales, buscando de esta manera la "solución" a la demanda de vacantes. Pero la incorporación masiva sin arbitrar otras medidas,

como el contar con espacios y materiales adecuados y la suficiente cantidad de personal, actúa como violencia en tanto vulnera los derechos a la educación.

Si bien es probable que con anterioridad a este estudio las instituciones estuvieran funcionando con las carencias ya mencionadas, el rápido proceso de empobrecimiento posibilitó que este déficit se agudizara. También es probable que mientras la matrícula no aumentaba, los/as propios/as docentes y directivos/as pudieran sostener con su esfuerzo las necesidades que se iban presentando. Pero al hacerse esas carencias más críticas, pusieron en evidencia la falta de aplicación de recursos desde las políticas públicas para mejorar la calidad educativa.

Con la promulgación de la Ley 1420 de Educación y con la posterior implementación del Diseño Curricular dentro del marco de la Ley Federal de Educación (1993) se intentó pedagogizar el Nivel, situación que se encuentra en estos momentos en peligro, en tanto los Jardines Maternales estarían abocados a responder, sin mayores recursos, a la demanda masiva de vacantes de población crecientemente empobrecida, que además de acciones pedagógicas requiere de la intensificación de la asistencia.

Con la agudización de la aplicación de las políticas neoliberales se produce un proceso de vulnerabilización social de los/as actores/as sociales y, simultáneamente, el desfondamiento de las instituciones públicas (Fernández, A., 1999) que se transforman en espacios degradados de la atención privada. Esto se hace evidente en las instituciones educativas, por ejemplo, en la necesidad de intensificar las acciones de asistencia restringiéndose la realización de acciones pedagógicas, situación que una docente expresa de la siguiente manera: *en los Jardines privados no pasa esto...*

Los recortes presupuestarios que actuaron articuladamente con los discursos que ensalzaban los servicios que se brindaban desde el ámbito privatizado en pos de justificar el corrimiento del Estado de Bienestar, ayudaron a la conformación de imaginarios sociales (Castoriadis, C., 1983) que descreen de las instituciones públicas en tanto se naturaliza la creencia en su incapacidad para brindar servicios de calidad. Esos recortes en el caso específico del Jardín Maternal, provocaron situaciones de empobrecimiento de las docentes como también la falta de condiciones -edilicias, de materiales y de cantidad de alumnos que deben atender- adecuadas para el desempeño de sus funciones educativas y de contención, transformándolas en prácticas de asistencia.

La crisis social y económica afecta a las condiciones institucionales de los Jardines, a los/as padres/madres, a los/as docentes, y a los/as bebés/as, los/as que no contarían con la necesaria contención familiar ni de la institución en la que se los/as ubica para paliar esas faltas de cuidado, afecto, estimulación. Así, el no contar con condiciones adecuadas para realizar la función educativa actúa como violencia sobre padres, docentes y nenes. Para que la violencia exista se hace necesario que se haya fragilizado al grupo que es objeto de esa violencia, ya que sólo es posible victimizar al que es percibido como inferior (Fernández, A., 1999). El aumento de la vulnerabilización de

padres y maestros, y consiguientemente de los/as nenes/as, legitima entonces la pérdida del derecho a la educación y los/as ubica en un lugar de recibir asistencia.

En relación a las docentes, se produce una situación de doble sujeción (Foucault, M., 1976): son privadas de bienes y/o derechos –trabajar en condiciones dignas, ganar salarios que les permitan mantenerse, poder continuar estudios, entre otros- al mismo tiempo que se culpabilizan a sí mismas. Se sienten obligadas a *transmitir tranquilidad, tener paciencia, estar bien dispuestas y disimular el cansancio*, al mismo tiempo que se intensifican las violencias que se ejercen desde las condiciones sociales, económicas e institucionales.

IV.2. Necesidades que se relacionan con el desempeño profesional

IV.2.1. Características del rol docente

Las docentes relacionan su trabajo con diferentes aspectos de su tarea, mostrando diversas significaciones sobre sus prácticas. Los sentidos que insisten en sus discursos a lo largo de las entrevistas, modos en que sienten y piensan su tarea, permitirán construir líneas de significación (Fernández, A., 1989; Gómez, L. y otros, 2002) acerca del rol docente.

En los discursos sobre las trayectorias laborales se pusieron de manifiesto diferentes aspectos que hacen a las características del empleo docente y diversas formas de significarlo. A los fines de comenzar a identificar esos sentidos se analizan en este apartado los discursos en relación a algunas de las características del trabajo docente, entre ellos: la inestabilidad en los cargos; las condiciones laborales; los bajos salarios; y los posibles efectos que esa situación produce en la subjetividad de las docentes³³.

Entre las entrevistadas están las que hace muchos años que se desempeñan en el sistema como interinas y/o suplentes y no logran el acceso a la titularización, y que no saben tampoco cuándo lo podrán obtener. El ocupar cargos interinos y/o suplentes les produce además de perjuicio económico incertidumbre en relación a su inserción laboral, cuyas referencias aparecen reiteradamente en los discursos:

...como me pasa a mí, les pasa a todas las docentes que estamos en esta situación de andar saltando, si no fuera por eso, mi trabajo sería perfecto... (se ríe) Si no fuera por lo perverso del Sistema. (Deambuladores/as, Docente Suplente)

El acceso a cargos interinos o suplentes no depende solamente del puntaje, sino también de los llamados y/o concursos que se realizan para cubrirlos por lo que, en algunos casos, el período que transcurre para obtener un cargo por primera vez puede dilatarse. El puntaje no garantiza la duración ni el tipo de cargo a obtener. Así, mientras que el acceso a la titularidad se dificulta por falta de concursos para cubrir esos cargos, en ocasiones se accede a interinatos sin haber realizado suplencias previas.

Por otro lado, si durante el lapso en que una maestra se está desempeñando como suplente se crean cargos no puede acceder al interinato por tener ya un cargo adjudicado en condición de suplente. En cambio, docentes que cuentan con menor puntaje pero que no se encuentran trabajando en ese momento, pueden acceder a un interinato.

³³ Sobre la situación de vulnerabilidad del trabajo docente y los posibles efectos que esa situación produce en la subjetividad de las docentes, se realizaron algunas reflexiones preliminares en la ponencia "Docentes de Jardín Maternal en situación de Vulnerabilidad Social: necesidades de formación" en el 2^{do} Congreso Internacional de Educación "La Formación Docente: Evaluaciones y Nuevas Prácticas en el Debate Educativo Contemporáneo". Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Humanidades y Ciencias, en octubre de 2004.

Aproveché, después de dos años de estar inscripta me llamaron, finalmente soy interina. (Docente Deambuladores/as II Turno Vespertino)

Lo mismo ocurre cuando se trata de cubrir suplencias. Una docente con menor puntaje, en relación a otra que toma una suplencia corta a principio de año, puede acceder a cubrir una licencia más prolongada una vez avanzado el curso lectivo.

En sus discursos explicitan cómo significan a las reglamentaciones existentes, las que las pondrían *entre la espada y la pared* (docente deambuladores/as), al obligarlas a renunciar a un cargo próximo a caducar, para tener la posibilidad incierta de tomar otro. Frente a la incertidumbre de obtención de un cargo significan que las reglamentaciones las *matan*:

...ayer fui a ver si podía tomar cargo de verano, la convocatoria era para el día 23 y la adelantaron... y me mató porque teniendo un cargo no puedo tomar, porque tenés que tener la renuncia al día de la convocatoria... no puedo renunciar porque acá tengo un cargo doble, son casi \$200 y si renuncio me ponen entre la espada y la pared, puedo renunciar, ¿Y si después no consigo cargo? (Docente Suplente Deambuladores/as)

En relación a las celadoras³⁴, se presentan diferencias por ocupar esos cargos, en tanto expresan que trabajan mayor cantidad de tiempo y que cobran menos, por lo que se podría pensar que la valorización de su trabajo es menor que el de las que se desempeñan como docentes. Al mismo tiempo, les resulta más dificultoso acumular el puntaje que les permitiría acceder a la titularidad como docente de sala. Sumado a esto y según lo definan la maestra a cargo de la sala y la dirección, se podrían ver en la necesidad de relegar el desempeño de la tarea docente para ocuparse principalmente de la higiene y cuidado de los/as neños/as, aún habiéndose formado para la misma. Esas características - sueldo, tareas que realizan, posibilidad de titularización, entre otras- harían que la fragilización de las celadoras se vea intensificada en relación a las que ocupan cargos docentes.

En relación a las condiciones laborales, como señalan distintos autores (Willis, A. y Ricciuti H., 1990; Goldschmied, E. y otro, 2000), las docentes deben responder simultáneamente a las necesidades de todos los/as bebés/as y/o neños/as a su cargo, lo que se ve dificultado en el caso de las maestras entrevistadas por encontrarse solas al frente de la sala y por la cantidad de neños/as que tienen a su cargo.

Contar con otra maestra en la sala permitiría el trabajo en pareja pedagógica, incidiendo en la calidad de la enseñanza que puede brindar el Nivel y en la disminución del desgaste que la función produce en las maestras. Expresan que la mayoría de las salas cuentan con una sola docente a cargo, resultándoles casi imposible realizar la tarea con el grupo de neños. No contar con otra persona con quien compartir las respuestas a las demandas grupales

³⁴ Si bien el cargo de maestra celadora era ocupado en los inicios por personal que no contaba con título docente, en la actualidad para acceder a los mismos se requiere formación específica.

e individuales, las obliga a descuidar a uno o a otro. Al respecto dice una de las directivas:

...en las salas faltan celadoras, no las nombran... es una escuela muy grande y esto no es escuchado, hace dos años que estoy pidiendo una vicedirectora y celadoras... todo lo que dicen es que no hay presupuesto y yo sé que se gasta en otras cosas....

En los Jardines relevados, las docentes llegan a tener hasta siete bebés a cargo en Lactario y más de 20 en Deambuladores/as y en Sala de dos años, lo que marca una gran diferencia con lo planteado por algunos autores como Goldschmied E. (2000) quien menciona la posibilidad de que la docente deba dar de comer a dos bebés al mismo tiempo como una excepción. Una de las soluciones posibles de implementar para lograr una mejor atención a los/as nenes/as sería realizar nombramientos, lo que requeriría de mayores partidas presupuestarias como así también valorar el rol que las docentes cumplen.

En relación a los sueldos las docentes entrevistadas expresan que su trabajo les permite *tener un ingreso*, haciendo referencia a la posibilidad de poder contar con un sueldo ajustado, pero seguro, mientras tienen trabajo. En el caso de las docentes casadas, este ingreso se hace más necesario cuando se presenta la desocupación del cónyuge. Para las que tienen hijos, el desempeñarse en una escuela les permite obtener un lugar donde ubicarlos/as mientras trabajan.

En tiempos de crisis social y económica como los que se atravesaban en el momento que se realizó esta indagación y que continúan aún hoy, las mujeres habrían pasado de "contribuir" a los ingresos familiares a convertirse en jefas de hogar (Feijóo, M. del C., 2003). El que las asignaciones salariales no alcancen para cubrir las necesidades de la canasta familiar (INDEC, 2002) las obliga a desempeñarse en doble jornada, situación que ya se encuentra "naturalizada" (Birgin, A., 1999).

Los problemas fueron siempre los de la remuneración, de siempre, de uno, de ser docente. (Celadora 2 años B)

Así, mientras tradicionalmente el sueldo docente consistía en una 'ayuda' al ingreso familiar (Birgin, A., 1999), la degradación de los ingresos unida al haberse convertido en sostén de hogar, produce en los/as docentes una agudización de la pobreza³⁵ no conocida antes (Birgin, A., 1999). Este aumento de la pobreza se enlaza, en los momentos en que se realizó la indagación, con otros factores de intensificación de pauperización de la población que continúan aún hoy.

³⁵ En relación a la agudización de la pobreza en los docentes un artículo publicado en un diario dice: "Los sueldos de los docentes representan hoy la mitad de lo que cobraban en 1914, cuando la maestra normal era una de las figuras....más prestigiosas de la vida social,...por lo que se ha depreciado no sólo el sueldo sino también la profesión.... En febrero de 2005 la Canasta Básica Total, fue de 769, 54 pesos, cifra que excede en 69, 54 pesos el aumento para los sueldos docentes anunciado por el Gobierno". Diario La Nación, página 4, Sección 7, 13 de marzo de 2005, Buenos Aires.

Las que ocupan cargos titulares mencionan desempeñarse en dos turnos, mientras que las que no han logrado la titularización se desempeñan en otros trabajos -fuera de la docencia- para asegurar su supervivencia. La necesidad de desempeñarse en más de un cargo pone en evidencia el bajo poder adquisitivo de sus sueldos.

Acá estoy doble turno, desde las siete hasta las dos de la tarde. Y trabajo en una Escuela de adultos como profesora especial de cocina de 18.30 a 20.30hs, tres veces por semana. (Maestra 2 años)

Las docentes consideran que salario y valoración de la tarea son proporcionales, por lo que la baja retribución estaría mostrando el valor social asignado a su tarea (Birgin, A., 1999). A los bajos salarios se suman los problemas de las suplentes que no cobran en los períodos de receso a lo que se agregaría que tampoco pueden “calcular” cuándo y cuánto van a cobrar por las suplencias realizadas:

...como uno hace suplencias y no sabe en realidad cuándo va a entrar el cobro... (se le llenan los ojos de lágrimas) nunca sabes por más que intentes sacar la cuenta... (Docente Suplente Deambuladores/as)

Como se señaló en un capítulo anterior³⁶, el empeoramiento de las condiciones de vida por las reformas en el mercado de trabajo, así como por la pérdida de salario real, produce el surgimiento de los/las nuevos/as pobres (Tenti Fanfani, E., 1993, Feijóo, M. del C., 2003; Castel, R., 1997), categoría que integran algunas de las docentes entrevistadas. Sin embargo, la situación de pobreza no es homogénea: las que se desempeñan en cargos titulares estarían afectadas por la pérdida del salario real, y a las interinas y suplentes – entre ellas las celadoras- se les suma a la pérdida del poder adquisitivo, la incertidumbre laboral.

Los bajos salarios se estarían articulando con la necesidad de desempeñarse en doble jornada y con el énfasis en la necesidad de profesionalización. El sentido acerca de que la profesionalización se puede lograr con la capacitación, estaría silenciando la necesidad de valorizar el rol desde otros aspectos como, por ejemplo, los salarios. Así, mientras por un lado se suman distintas presiones, por otro lado se invisibiliza los bajos montos de los salarios que cobran.

La pauperización y la inestabilidad ubican a los docentes entre los nuevos pobres. Sus condiciones personales y profesionales no son distintas de las de quienes consiguen participar afirmándose en el proceso de reestructuración. A la vez, son sectores que históricamente no habían registrado privaciones de sus necesidades básicas. Desde esta situación se instala la conciencia de una gran fragilidad. (Davini, M. C. y Birgih, A., 1998:90).

En tanto, la alternancia en el trabajo produce una progresiva pérdida de capital económico, social y simbólico como también el debilitamiento de los

³⁶ Al respecto se definía a los nuevos pobres como individuos que no son marginales sino que están en peligro de caer en la zona de exclusión, Capítulo II.1., página 6.

lazos sociales (Castel, R., 1997), cabría preguntarse qué tipo de referencia económica, cultural y simbólica representa el trabajo docente para las que no consiguen suplencias, o que las obtienen pero no logran titularizarse -y pertenecer a una Escuela y a un grupo de pares estable- e incluso para las que, habiendo logrado la titularidad, no logran un sueldo que les permita cubrir sus necesidades básicas.

Si bien a lo largo del tiempo los sueldos docentes fueron perdiendo su poder adquisitivo (Cornejo, J. 2005; Minujín, A. y Beccaría, L., 2004) el interés por desempeñarse en la docencia crece en épocas de incertidumbre laboral, ya que al conservar la misma características del trabajo estatal (Birgin, A., 1999) asegura, una vez lograda la titularidad, la permanencia dentro del sistema y, por lo tanto, la posibilidad de estabilidad laboral.

Así, a pesar de lo mal pago de la tarea, ante la falta de cargos se produce competencia por el logro de los mismos. En esta lucha por *conseguir* los cargos, según expresan las docentes, aparece la lucha de pobres contra pobres, donde todos necesitan y donde las reglas del sistema dejan sin cargos a los/as que se vienen desempeñando dentro del mismo.

La resolución de urgencias que utiliza una lógica "hobbesiana" de competición (Tenti Fanfani, E., 1993) donde el otro es visto como competidor o enemigo, parecería estar en juego cuando las docentes suplentes no logran conseguir una suplencia, que sí es lograda por otras aspirantes:

Ayer, con esto de la convocatoria... les digo a mis compañeras" vos no te enojés, pero hoy ocupate vos porque yo hoy tengo una mala onda... hablame lo menos posible"... uno es un ser humano y estas cosas, estas injusticias sociales (se ríe en medio del llanto) porque así son, te desbordan, te desbordan... Que de repente vos te das cuenta que toma, por ejemplo, un cargo de verano una docente que tiene un cargo de discapacitado motor y celadora y cobra los dos cargos durante el verano. Entonces vos decís, ¿Dónde está la equidad?, uno no cobra nada y otro cobra cuatro cargos. Necesitar, necesitamos todos, esta chica necesita seguramente trabajar porque sino se hubiera quedado a descansar en su casa... Pero me parece que no hay una cosa equitativa, porque está mal repartida la torta, a todo nivel. (Docente Suplente Deambuladores/as)

En medio de este tipo de reglamentaciones, no resulta llamativo que en los discursos aparezca el acceder o no a un cargo ligado, como dicen las docentes, a la *suerte* de cada docente de tener trabajo: *enganché, agarré, conseguí, me salían, caí, se me acabó.*

La docencia aparece así significada en los discursos, como un trabajo que requiere de formación y por el que se recibe una baja remuneración. A esto se agrega, en coincidencia con lo que mencionan algunos autores (Feijóo, M. C., 2003; Harf, R., 1996; Martínez, D. y otros, 1997; Cordie, A., 1998), la falta de reconocimiento; la necesidad de realizar tareas cada vez más centradas en lo asistencial; condiciones institucionales no adecuadas –como el aumento de

la cantidad de alumnos, falta de material didáctico, y problemas edilicios³⁷; y el aumento de los requerimientos de la comunidad.

Sin embargo, en el discurso de la docente que expresa no haber logrado un cargo aparece, según lo dice, la certeza de lo *injusto del sistema...* y el poder contemplar que *necesitar necesitamos todos...* Así, parecería que se mantiene en el discurso la tensión³⁸ (Abraham, Tomás, 2001; Fernández, A., Borakievich, S.; Rivera, L., 2002) entre las consideraciones hacia el sistema -el que no contemplaría las situaciones particulares en que puede encontrarse cada docente- y el cuidado de no culpabilizar a otro par, que puede estar igual de necesitado.

Si bien son diversos los modos en que los individuos transitan el desempleo y el empleo parcial, éstos inciden atentando contra la conformación de actores sociales colectivos (Tenti Fanfani, E., 1993) cuando se producen situaciones de aislamiento o no pertenencia y cuando aumenta la necesidad de buscar estrategias para solucionar urgencias cotidianas. El interino, sometido a la duda de no llegar nunca a ser titular, pierde la idea de progreso y de un futuro mejor.

Los bajos salarios y la incertidumbre laboral parecen articularse logrando que las docentes sientan cada vez más temor de no contar con trabajo, lo que las llevaría a aceptar cumplir con mayores exigencias, como por ejemplo, la atención de mayor cantidad de niños por sala.

Frente a las reglamentaciones las docentes no mencionan estar realizando ninguna acción que pueda llevar a su modificación. No expresan participar en acciones colectivas, ni realizan tampoco referencias a la posibilidad de hacerlo. La agudización de la pobreza y la necesidad de solucionar problemas de subsistencia/urgencia cotidiana se enlaza con las dificultades en armar lazo y con el corrimiento de lo cívico y de lo político, restringiendo la posibilidad de actuar cooperativamente participando de acciones colectivas (Tenti Fanfani, E. 1993, Fernández, A., y López, M., 2004; Castel, R., 1991; Fitoussi, J. P. y Rosanvallon, P., 1997).

Tampoco aparece en los discursos la posibilidad de actuar dentro de un gremio docente para luchar por los derechos que consideran vulnerados, resultando llamativo el silenciamiento sobre esta cuestión, posiblemente porque éstos están connotados de corrupción como el resto de las instancias estatales a las que aluden las docentes. Se pierden así instancias que podrían ser un poderoso recurso para defender sus derechos.

³⁷ Estos aspectos que hacen a la tarea docente y a sus condiciones laborales se retoman y trabajan en profundidad más adelante.

³⁸ A diferencia de la dialéctica en que los polos opuestos de la tensión se resolverían en una síntesis superadora, la noción de tensión resulta útil en tanto alude a la posibilidad de considerar situaciones diferentes que "tensan" sin resolverse por uno u otro polo, permitiendo sostener la ambigüedad de las situaciones.

IV.2.2. Tensiones entre lo asistencial y lo pedagógico

La agudización de la crisis en Argentina interroga a las instituciones en general y a la educación en particular, en tanto es a través de éstas que el Estado intenta dar respuesta a las diferentes necesidades de la población, las que se hacen cada vez más críticas. Para la Escuela, cuya función es la enseñanza, hacerse cargo de resolver necesidades sociales implica un costo adicional que incide en la calidad de la educación, tema que resulta prioritario en la agenda educativa en estos momentos, especialmente después de los acontecimientos de diciembre de 2001 que pusieron en evidencia la vertiginosidad del empobrecimiento de la población.

Es por eso que en este apartado interesa referirse a la tensión que se instala entre lo pedagógico y lo asistencial³⁹, a partir de cómo significan las propias docentes esta problemática, indagando en los posibles cambios de sentido que el término "asistencia" puede haber ido tomando con el paso del tiempo. Realizar este rastreo, implica intentar comprender cuáles han sido las demandas (Foucault, M., 1980) según el momento histórico en que éstas ocurrieron. De esta forma, preguntarse sobre los cambios que se produjeron a lo largo del tiempo, permite indagar los deslizamientos de sentido que el término asistencia pudo haber ido tomando, según las demandas a las que se debió dar respuesta.

Las docentes significan las tareas asistenciales que se les demandan, en los momentos en que se realizó la indagación, en relación con la calidad del Nivel inicial. Relacionan la calidad educativa del Jardín Maternal⁴⁰ con diferentes aspectos que hacen a su tarea. Mas allá de la forma en que denominan la situación del nivel como *mejor/bien/peor*, agregan en los tres tipos de respuestas comentarios que insisten.

Las docentes que consideran que la calidad *mejoró* incluyen en sus discursos referencias a la agudización de las demandas que se habrían producido en los últimos tres años, especialmente a partir del año 2001. Las que consideran que la calidad *está bien* hacen referencia a los problemas económicos y a la necesidad de que las docentes sostengan la tarea más allá de lo *sobrecargadas* que puedan sentirse. Las que consideran que *está peor*, lo asocian al aumento de los requerimientos en lo asistencial, lo que les restaría tiempo para realizar tareas educativas, resultándoles dificultoso articular lo asistencial con lo pedagógico.

En las diferentes respuestas insiste la agudización de las demandas, lo que las hace sentir *sobrecargadas* en el desempeño de sus funciones. Agregan

³⁹ En este apartado se despliegan reflexiones sobre la tensión entre lo pedagógico y lo asistencial que fueron iniciadas en la publicación "¿El Jardín Maternal está en pañales?" en Grupos e Instituciones. Prácticas educativas y proyectos comunitarios., colección Ensayos y Experiencias, Revista Novedades Educativas, Buenos Aires/ México, 2003

⁴⁰ Sobre la problemática de la calidad del Nivel inicial he realizado algunas reflexiones iniciales en la ponencia "Docencia y vulnerabilidad social: discursos sobre las prácticas. Un estudio exploratorio- descriptivo en Jardín Maternal", en el III Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti. Octubre de 2003.

en sus discursos que a la falta de infraestructura adecuada y de materiales, al aumento de cantidad de niños a su cargo y del tiempo de permanencia en la institución, se les suma la falta de un salario acorde a sus funciones y de espacios para la reflexión sobre la tarea, además de la falta de reconocimiento.

Expresan que, en los/as que ocupan cargos jerárquicos en instancias gubernamentales, existe mayor preocupación por el seguimiento de las tareas de asistencia que por las tareas pedagógicas y que reciben, desde los discursos que les dirigen en diferentes momentos, el reconocimiento por la tarea de contención que están realizando.

Las docentes incluyen aspectos del desempeño del rol docente que hacen a la calidad educativa y a cómo se sienten frente a estas cuestiones, considerando que son los/as maestros/as los/as que están sosteniendo la calidad del Nivel:

El nivel se mantiene por la vocación del maestro... (Maestra Celadora Sala 2 años)

Si no fuera por el Docente que se pone las pilas, que tratan de llevar adelante, poner valor a la tarea educativa, nos iríamos todos por la ventana... (Maestra Celadora Sala 2 años)

La situación económica y social que están atravesando las obliga a desempeñarse en más de un cargo, quedando la formación adquirida en el Profesorado relegada, en tanto parecen no poder aplicar los conocimientos logrados frente a los requerimientos de realizar tareas de asistencia.

Las docentes que trabajamos dos turnos no podemos sacarle jugo al grupo y a lo que aprendimos cuando nos formamos... (Celadora Deambuladores/as)

La dificultad de poder articular lo asistencial y lo pedagógico, interroga los postulados que desde los Diseños Curriculares y desde las políticas educativas se realizan. El primer Diseño Curricular específico para el Jardín Maternal -que se implementa en la década del noventa y que continúa vigente- plantea como desafío la integración de aspectos educativos y asistenciales. Se explicita que se intenta aunar lo sanitario y lo alimenticio tanto como lo social, propiciando la participación real de las familias y la comunidad, fundando una nueva época en que el acento está puesto predominantemente en lo pedagógico (Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1991).

Propone así, la realización de las actividades de alimentación, sueño e higiene, de manera pedagógica. Esas actividades -que resultan insoslayables dentro de la tarea escolar y cuya importancia crece a medida que más se acorta la edad de los/as pequeños/as- no fueron desconocidas desde el Diseño, pero al mismo tiempo que las califica de "pedagógicas", mantiene el término "asistencial".

Se comienza entonces a denominar a las actividades de "rutina" como actividades de "crianza" o "cotidianas", lo que implica realizarlas teniendo en cuenta diversos aspectos como el desarrollo del lenguaje, de la identidad y de la autonomía. Esas acciones quedan así contempladas dentro del horario escolar, debiendo ser realizadas de forma pedagógica. Sin embargo, se hace necesario interrogar si atender pedagógicamente las necesidades de los/as niños/as es equivalente a realizar acciones asistenciales. La agudización de la pauperización de la población interpela a las instituciones educativas tomando esta problemática nuevo énfasis. Resulta entonces conveniente preguntar: ¿Qué se entiende hoy por tareas asistenciales?, ¿Puede el Jardín Maternal dar respuesta a esta necesidad de "asistencia", situación social y económica que lo trasciende? Y si puede, ¿De qué manera?

Según las docentes, la intensificación de las tareas asistenciales contribuyó a bajar la calidad del Nivel, lo que estaría mostrando la imposibilidad de cumplir al mismo tiempo con el aumento de demandas -de atender a mayor cantidad de niños durante mayor cantidad de horas sin recursos materiales y pedagógicos suficientes- sin descuidar las tareas pedagógicas:

Desgraciadamente bajó mucho el Nivel porque no se puede abarcar todo. Aumentó el asistencialismo y es difícil manejar todo, terminamos haciendo pocas actividades porque no damos abasto... no pensé que la situación económica iba a cambiar tanto a la tarea pedagógica, nunca trabajé así... (Docente Deambuladores/as II)

Poner en cuestionamiento los conceptos que se utilizan para definir aspectos de la realidad, permite abordarla de una manera más compleja. Uno de los modos posibles para profundizar en esta cuestión, es a partir de historizar la relación del Jardín Maternal con las necesidades de asistencia de la población en diferentes momentos de nuestra historia. Indagar en los cambios de significación que el término asistencia pudo haber ido tomando permite revisar las características del rol docente en la actualidad.

Si bien el acento en las acciones pedagógicas del Nivel se hace más intenso a lo largo de su desarrollo, ante los procesos de vulnerabilización social (Fernández, A. y López, M., 2004) las necesidades de asistencia de la población se intensificaron en gran medida. Las políticas neoliberales aplicadas en los noventa, produjeron un rápido deterioro de la clase tradicionalmente pobre y la aparición de los/as nuevos pobres, provenientes de la clase media de la que los/as propios docentes forman parte (Tenti Fanfani, E., 1993). Ante este fenómeno es probable que se pueda pensar en un "antes" y un "después" del año 2001. De esta forma, las características socioeconómicas posteriores a diciembre del 2001, hacen necesario plantear si no se estaría frente a un momento diferente, caracterizado por un discurso que pone énfasis en lo pedagógico al mismo tiempo que se intensifican las demandas desde lo asistencial.

El Jardín Maternal se encuentra hoy en la necesidad de poder responder a las necesidades de niños pertenecientes a las clases tradicionalmente pobres, de sectores pobres integrados bajo la asistencia estatal (Castel, R.,

1991) y de clase media empobrecida. Con el aumento de las necesidades sociales, que hacen que los/as padres/madres no sólo inscriban a sus hijos para poder trabajar sino para poder trabajar más horas y/o buscar trabajo, es probable que el Jardín Maternal haya tenido que comenzar a responder a necesidades más críticas y generalizadas.

Instituir una modalidad pedagógica democratizadora y que defienda la equidad de la educación, como es la intención que se plasma en el Diseño Curricular, hace que las acciones educativas que desde el Jardín Maternal se pueden realizar cobren gran importancia. Pero los cambios en los escenarios sociales hacen que el Jardín Maternal deba responder al aumento de las necesidades de la población, al mismo tiempo que el Estado se corre de sus funciones tradicionales de sostén de las instituciones públicas, lo que incide en la dificultad de éstas para poder cumplir con la función que les fuera asignada con el nacimiento de la Modernidad

En ese sentido una docente caracteriza la relación entre el aumento de las necesidades de la población y el corrimiento del Estado de sus funciones expresando: *... Todo está como trabado, es como un círculo vicioso, la situación socio-económica, los recortes presupuestarios...* (Maestra Deambuladores/as), los que al asociarse, se potencian inhibiendo la posibilidad de dar respuestas a la intensificación de las necesidades de la población.

Frente a los cambios se presenta la necesidad de redefinir las nociones que cotidianamente usamos. La asistencia, ¿Implica las mismas respuestas en distintos momentos históricos?; ¿Qué se entiende hoy por tareas asistenciales?; las tareas cotidianas o de crianza ¿Son tareas asistenciales?

El término "asistencia" significa "ayuda, socorro, favor, auxilio"; mientras que el término "asistir" tiene, entre otras, las acepciones de: "servir en algo; auxiliar, favorecer, ayudar, socorrer". (Enciclopedia Sapiens, 1963:306). Los significados van así desde la "ayuda" y "servicio" hasta el "socorro" y "auxilio". Se podría pensar también que el agregado del sufijo *ismo* da a la asistencia un carácter de mayor intensidad. Así las actividades de cuidado, como higiene y alimentación, podrían tomar diferente énfasis según cómo se las entienda.

Es probable que las tareas cotidianas que se llevaban a cabo en el ámbito del Jardín Maternal, se signifiquen de diferentes maneras según el momento histórico en que éstas se llevan a cabo. Es posible entonces que, a partir de la agudización de la crisis, específicamente a partir del año 2001, el sentido de estas actividades haya cambiado nuevamente. Como lo expresara una Docente: *ahora...no es compartir la merienda, ahora necesitan la merienda, el almuerzo, la merienda nuevamente...*

Desde el Estado se intentan cubrir las necesidades de la población, las que no logra resolver a través de políticas de creación de trabajo y de una mejor distribución de la riqueza. Utiliza en cambio distintas instituciones, entre ellas la Escuela, como una vía para realizar acciones de asistencialismo.

...No es que haya menos exigencia (desde la dirección) en lo pedagógico sino que aumenta la exigencia en lo asistencial... (Maestra Sala 2 años)

Si, como expresan las docentes, desde los discursos políticos se enfatiza lo asistencial mientras desde el Diseño Curricular se enfatiza lo pedagógico -sin descuidar lo asistencial-, se haría explícita una posible dicotomía entre lo asistencial y lo pedagógico, que desde las mismas instancias institucionales aparecería como no resuelta, ya que resulta difícil poder brindar educación de calidad cuando priman las tareas de asistencialismo. Se hace visible entonces el vaciamiento de sentido del Jardín Maternal, en tanto no puede cumplir con la tarea de enseñanza asignada; el vaciamiento de la profesionalización docente, en tanto se exige capacitación para prestar asistencia; y la desprotección de los distintos actores sociales que concurren a esas instituciones.

Es en los inicios de la década del noventa cuando se instaura un discurso que enfatiza el aumento de la calidad educativa conjuntamente con la implementación de las políticas neoliberales. Podría parecer paradójal que la pedagogización del Nivel se acentúe simultáneamente con el aumento del empobrecimiento de la población. Sin embargo, el énfasis en la calidad de la educación que se realiza desde los discursos políticos resulta funcional a esas políticas en tanto permite culpabilizar a la escuela, invisibilizando al mismo tiempo los efectos de esas políticas que produjeron el corrimiento del Estado.

La expresión de este discurso democratizador y la imposibilidad de su cumplimiento sirven para desprestigiar a la Escuela Pública (Birgin, A., 1999), desprestigio que resulta útil al interés por privatizar los servicios de los que el Estado comienza a desentenderse. Así, el interés democratizador que se impulsa desde el Diseño podría ser funcional al corrimiento del Estado, promoviendo que sea en las instituciones privadas donde se enseña ya que en ellas las acciones de asistencia no desplazarían a lo pedagógico.

Al aumentar la pobreza crecen las necesidades de asistencia. El Estado encarga la resolución de algunas de esas necesidades -como las de alimentación e higiene- a la escuela. Pero ésta, si bien puede realizar algunas acciones paliativas no puede resolver la agudización de necesidades de la población. Estos mecanismos operan en las docentes en la medida que sienten que son ellas las que se hacen cargo de resolver, como pueden, la paradoja de aumentar las tareas de asistencia sin descuidar lo pedagógico. Estarían ubicadas en una situación dilemática, a la que las instituciones no pueden dar respuesta.

Parecen así estar en la disyuntiva de optar por pedagogizar la asistencia o asistencializar lo pedagógico. Por ejemplo, en el primer caso, se les encomienda que realicen actividades de cuidado pedagógicamente como, por ejemplo dar de comer mirando a los ojos, respetando el ritmo de cada nene, enseñando contenidos respecto a temperatura/sabor/consistencia de los alimentos, sin tener en cuenta que la cantidad de nenes a cargo impide esas mismas recomendaciones. En el segundo caso, se ubican en un "como si" de la

enseñanza en tanto no cuentan con materiales didácticos para ofrecer y no pueden realizar intervenciones pedagógicas porque deben responder a otras urgencias.

En tanto, las docentes dicen estar haciéndose cargo, según dicen, de llevar *sobre sus espaldas*, no importa en qué condiciones, el ideal de una buena educación para todos. En ese sentido, parecen estar atravesadas por el mito de la docencia como sacerdocio (Davini, M. C. y Birgin, A., 1998). ¿Es posible dar de comer pedagógicamente a siete bebés al mismo tiempo? ¿Es posible realizar tareas de calidad pedagógica en salas que cuentan con veinticinco nenes de 2 años? Las exigencias de sostener lo imposible, les produce costos psicológicos que se evidencian cuando expresan, por ejemplo, que se sienten *sobrecargadas*.

Pero también, al revalorizar lo asistencial desde el propio Estado se refuerza el rol como "*cuidadoras/niñeras de lujo*" (Harf, R. y otros, 1996) al igual que lo hacen, según ellas refieren, algunos padres. Este discurso resulta estratégico en tanto posibilita que las docentes se instalen en el lugar de tratar de paliar las consecuencias del crecimiento de la pauperización. Parecen así estar poniendo su cuerpo y su psiquis para intentar, vanamente, contener parte del desborde de una población empobrecida de la cual forman parte. Se podría estar produciendo así una situación que hace que las docentes se sientan en un *círculo vicioso* del que no pueden salir, en tanto se las estaría alentando a focalizar en tareas de tipo pedagógico a la vez que se las felicita por dedicarse prioritariamente a lo asistencial.

Es probable que ante estas situaciones, las docentes se sientan blanco de maltrato institucional, en tanto se espera que ellas resuelvan la necesidad de atención -a mayor cantidad de nenes en lugares no apropiados, con mayores necesidades de asistencia- sin dejar de lado lo pedagógico y sin mayor reconocimiento ni en lo económico ni en lo simbólico. Este maltrato se expresa en un "destrato" (Ulloa, F., 1995), en tanto se las ubica en el lugar de responder a necesidades de la población que deberían ser satisfechas desde otros ámbitos. Así, la población y las docentes quedan a merced de las necesidades que se les presentan, no habiendo quién se haga cargo de ellas, quedando librados a su propia suerte.

Frente a esta problemática se hace pertinente entonces preguntarnos sobre el papel democratizador del Estado. Democratización implica equidad, lo que significa que toda la población pueda ejercer su derecho a una educación de calidad. Pero la equidad ¿Cómo se asegura? Algunas de las acciones que desde el Estado se vienen implementando, como el aumento indiscriminado del número de vacantes⁴¹, parecen sólo poder llegar a mayor cantidad de población pero en detrimento de la calidad educativa.

IV.2.3. Necesidades de capacitación y formación

Entre las diferentes características que hacen al rol, las docentes fueron

⁴¹ Al respecto la vicedirectora señala que a la sala de tres años concurren 29 nenes.

explicitando cómo conciben la capacitación. Tomando en cuenta lo expresaron en sus discursos, se abordan en este apartado las referencias que realizaron en relación a:

a) la capacitación, que utilizan como estrategia para poder permanecer dentro del sistema en tanto otorga puntaje

b) la formación, a la que consideran como posibilidad de contar con espacios donde poder reflexionar sobre las prácticas en relación al marco social más amplio.

IV.2.3.1. La capacitación

En relación a la capacitación posterior al título inicial, las docentes expresan que realizan estudios universitarios o terciarios no universitarios. Pero en tanto la obtención de nuevos títulos les permite acumular mayor puntaje, es probable que utilicen estas carreras como medio para mantenerse/ascender dentro del sistema. Así, ante la situación de vulnerabilización laboral en la que se encuentran y siendo que el puntaje otorgado por realización de cursos tiene un tope, es probable que elijan estas carreras no sólo por interés en formarse sino también por el puntaje que éstas otorgan, convirtiéndose en estrategias de supervivencia.

Las docentes expresan que la falta de *dinero* y de *tiempo* incide dificultando el continuar estudios, como también el poder comenzar otros. Mientras hay docentes que no mencionaron haber realizado estudios, otras dicen no haber terminado los que habrían comenzado. Una docente señala al respecto:

Estoy estudiando Profesorado de Primaria pero me falta la Residencia...no la hago ahora por una cuestión de tiempo. No tengo tiempo... trabajaba a la mañana en el Jardín y a la tarde en Secundaria... ahora en Jardín jornada completa... No tengo plata para optar trabajar un solo turno, acá estoy jornada completa, entonces no tengo el horario disponible para hacer la residencia de Primaria... (Deambuladores/as Docente)

La falta de tiempo como inconveniente para continuar o comenzar estudios se asocia a la situación económica, ya que las docentes necesitan trabajar en doble turno y hasta contar con un tercer trabajo.

Hice dos años de Psicomotricidad, no pude terminar la carrera porque bueno, la situación, es una carrera privada y no podía tomar medidas para terminar una carrera que demandaba también mucho tiempo. (Maestra Celadora Sala dos años).

Por otro lado, el no reconocimiento de algunos estudios que se dictan fuera del ámbito oficial, como el de Psicomotricidad, podría estar atentando contra el interés que las docentes parecen tener en continuar formándose y logrando herramientas para realizar mejor su tarea.

En relación a los cursos de capacitación que otorgan puntaje, éstos están instalados en el sistema docente como medio para acceder a cargos y/o para el ascenso desde hace muchos años. Pero con la reforma del Plan de Formación Docente (2002) y del Diseño Curricular del Jardín Maternal (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1999 y 2000), la necesidad de formación permanente se acentúa, al mismo tiempo que aumenta la oferta de cursos.

Dentro de la oferta existente, según expresan las docentes, son muy pocos los que logran responder a las necesidades que se les presentan en la actualidad. Parecen encontrarse frente a la paradoja de realizar cursos por el puntaje más allá de los conocimientos que éstos brinden o realizar los que les servirían para ejercer mejor el rol pero que no son reconocidos a nivel estatal. Se presenta así una situación de 'privilegio': poder realizar una formación que les interese más allá del puntaje que pueda otorgar. El "privilegio" estaría dado por contar con tiempo y dinero para poder realizarlos.

La necesidad de hacer cursos que otorgan puntaje las llevaría a seleccionarlos en función del mismo y no por los contenidos que en ellos se trabajan⁴² utilizándolos como estrategia, de modo de evitar quedar fuera del sistema.

La diversificación de la oferta de cursos de perfeccionamiento - provenientes de organismos oficiales, gremios, instituciones privadas y a distancia y/o por Internet- parece apelar a la autonomía del docente para decidir acerca de sus necesidades de formación. Pero también puede estar mostrando la redefinición de los mecanismos de regulación social (Gómez, L. y otros, 2002) generados por las racionalidades neoliberales: apoyándose en la libertad de elección de los cursos posibles de realizar, en realidad se consigue un mayor control sobre el gobierno de los individuos en tanto deben realizar esos cursos más allá de que respondan a sus intereses y necesidades.

En momentos en que se consolida una cultura que acentúa la responsabilidad individual, tanto del acceso y permanencia en el trabajo, como de la competitividad profesional (Fituossi, J. P. y Rosanvallon, P, 1997), se enfatiza el temor y la culpa frente a la falta de trabajo. Según dicen, el sistema les ofrece *más de lo mismo*: cursos que dan puntaje pero que parecen no instrumentarlas para la tarea que deben desempeñar. Esto, sumado a la falta de tiempo y dinero, atenta contra la formación de las docentes al mismo tiempo que las hace sentir responsables por no poder realizarla.

Se ven obligadas así a realizar cursos que a partir del otorgamiento de puntaje, en realidad certifican los "saberes" (Birgin, A., 1999) con los que ya cuentan. Al desconocer los saberes que se logran a través de la experiencia -como la posibilidad de la transmisión de éstos por parte de las docentes que

⁴² Según apareció publicado en un matutino, la degradación de los sueldos de los docentes no les permite realizar cursos y seminarios, mientras que al mismo tiempo existe una amplia oferta en el sistema, lo que lo convierte en un "Supermercado de cursos". Diario La Nación, página 4, Sección 7, 13 de marzo de 2005

cuentan con mayor experiencia a las que recién se inician-, se acentúa la desvalorización del saber docente.

El gobierno de los individuos (Foucault, M., 1976) se hace más eficaz en tanto se los responsabiliza/culpabiliza por mantener los puestos de trabajo. Esa responsabilización fragiliza a las docentes en tanto las hace sentir que sólo de ellas y/o de los cursos que realicen depende su inserción laboral. En la medida en que se encuentran atravesadas por la culpa se ven imposibilitadas de poder instaurar transformaciones, por ejemplo, en el espacio laboral. En tanto las docentes se encuentran abocadas a obtener/mantener su trabajo, su tarea sea desvalorizada y su formación burocratizada, se hace posible mantener sus deseos anudados al poder, con la consiguiente imposibilidad de instaurar movimientos instituyentes.

IV.2.3.2. La formación

Las docentes se refieren a la capacitación relacionándola con los cursos a los que significan como necesarios para permanecer/ascender dentro del sistema, enfatizando no necesitarla. Sin embargo, demandan espacios de formación sobre diversas temáticas, no relacionados con la obtención de puntaje.

Al mismo tiempo que hablan parecen reflexionar sobre la forma en que este tipo de formación les resultaría más enriquecedora. En relación a estos espacios plantean diferentes necesidades:

- a) talleres donde poder compartir, descargar emociones;
- b) capacitación que les brinde herramientas para poder relacionarse con sus pares, directivos y, especialmente, con los/as padres/madres;
- c) temas amplios que les permitan reflexionar sobre metas educativas, por ejemplo, qué tipo de hombre se quiere formar y qué tipo de sociedad se quiere construir.

Las distintas cuestiones que las docentes fueron planteando durante las entrevistas, ponen en evidencia algunas de las necesidades que se les presentan en relación a la formación. Así, y en tanto califican *el poder charlar* como *lindo... muy bueno... piola...*, parecen valorar el poder decir/hablar sobre su trabajo. Hacen referencia también a que *muy pocos hacen preguntas...* lo que podría evidenciar la necesidad de cuestionar los aspectos silenciados que hacen a su tarea.

Insiste la necesidad de poder pensar con otro/a, que escuche/contenga, las problemáticas que les plantea su rol. En ese sentido, la escucha que se les permitió en los momentos de entrevista⁴³, en las que se refirieron a ciertos

⁴³ Como se explicitó en el cap. III. Metodología, al finalizar las entrevistas se contempló un espacio que permitiera a las docentes realizar comentarios, por lo que en ese momento el rol del investigador se centró en la escucha de lo que éstas quisieran comentar.

nudos críticos de su situación, parece haber posibilitado el poder producir nuevos sentidos sobre su tarea: *no pienso todos los días sobre lo que hago con los/as chicos/as, si yo uso títeres es algo normal, no lo veo como un recurso, entonces me quedé pensando...*

También expresan el malestar que sienten y la necesidad de poder descargarlo: *...a veces se necesita una oreja para poder descargar todo este malestar...* al mismo tiempo que mencionan la necesidad de poder hablar con otros para poder conectarse con los logros que alcanzarían en su tarea: *...es un apoyo que alguien me pregunte, me escuche,...me hace pensar que trabajo y no me doy cuenta de los pequeños logros...*

En los discursos dicen...*esto es la realidad...pobre* [se refiere a la entrevistadora], *qué mazazo lo que te conté...* Si al oyente le pesaría escuchar cómo es la realidad en esas escuelas, las docentes se sentirían mucho más violentadas, en tanto son ellas quienes sufren sus efectos por desempeñarse en esos espacios.

Las docentes se encuentran sometidas a la intensificación de demandas a las que les resulta difícil dar respuesta y a lo que se sumaría la falta de modelos que las sostengan en el desempeño de su rol. Ese hacer frente a la demanda, implica costos psíquicos y físicos que pueden llegar a inhibir la posibilidad de pensar.

En relación a las posibles temáticas a abordar en los espacios de formación rescatan la importancia de que éstas se centren en el rol docente y no en temas sobre los/as niños/as los que, según dicen, serían los que se trabajan en los cursos de forma más habitual. Estarían expresando así, la necesidad de abordar sus prácticas en relación con el contexto histórico y social: *...Sería importante reflexionar sobre lo que está pasando... hay tanta pobreza...*

El interés por reflexionar sobre lo político estaría poniendo en evidencia tanto la necesidad de posicionarse como ciudadanas como la de romper con la "infantilización" (Baquero, R. y Narodowski, M., 1994) a la que suelen estar sometidas en los cursos de capacitación, en tanto se desconocen sus saberes sobre distintos aspectos.

Los cambios que se realizan en la Formación Docente y en los Diseños Curriculares en la década del '90 que ponen énfasis en el conocimiento, en los resultados de la enseñanza y en la capacitación de los docentes (Davini, M. C. y Birgin, A., 1998), actúan como violencias en tanto destacan la importancia de éstos como variables que permiten mejorar la calidad de la educación, sin tener en cuenta el histórico social donde se aplican esos cambios.

La Escuela está sometida a la redefinición de sus funciones y a la ausencia de narrativas que, para instituir nuevas reglas y formas de hacer, se "borran" porque ya no sirven al nuevo modelo. El borramiento de las narrativas resulta eficaz en tanto el poder (Foucault, M., 1983) consiste en hacer predominar algunos sentidos desconociendo otros posibles. En tanto las

creencias, saberes y sentidos producen desarrollo subjetivo, a partir de las nuevas definiciones de las reglas que guían el accionar docente, se producen efectos en la subjetividad.

Asumir que las docentes necesitan capacitación que les permita acceder a conocimientos que supuestamente no poseen, posibilita instalar una nueva narrativa, donde la narrativa de las docentes queda ausente, posibilitando que ocupen la palabra los/as asesores/as especialistas, silenciando el saber de la experiencia docente. Se hace así necesaria una postura crítica, que permita reflexionar sobre la modalidad de producción de subjetividad que se instala en las instituciones.

En tanto no se valorizan las experiencias pasadas y no se favorece la construcción de otros sentidos frente a los que se imponen desde los discursos políticos, se inhibe la posibilidad de los sujetos de tramitar el pasaje de una época a otra. La falta de transmisión de la experiencia (Larrosa, J., 2003) se traduce en padecimientos físicos como cansancio y agotamiento, y psíquicos como el malestar, como los que las docentes expresan. Estos padecimientos promueven posiciones de pasivización frente al corrimiento del Estado que resultan funcionales a ese corrimiento en tanto se traducen en voluntarismos que no resultan suficientes para instalar proyectos autónomos (Fernández, A., López, M. y Falletti, V., 2004).

Se hace necesario entonces un trabajo de nominación, de construcción colectiva en diálogo con las tradiciones del pasado, para construir nuevos sentidos que permitan, por ejemplo, diferenciar qué se entiende por pedagógico y qué por asistencial, y de qué manera se pueden articular. Y, fundamentalmente, qué les compete hacer dentro de su rol de maestras y ciudadanas.

Cuando se asume que desde la capacitación se pueden solucionar los problemas sociales que se presentan en las Escuelas, se invisibilizan los factores políticos y se produce la pedagogización de problemas sociales complejos. A partir de la naturalización de la capacitación como solución, ésta se convierte en herramienta de regulación de las prácticas (Birgin, A., 1999), en tanto no habilita la institución de cambios.

Resulta pertinente entonces pensar qué modalidades toma tradicionalmente la capacitación docente, en función de reflexionar sobre si tienden a convalidar posiciones de pasivización frente a determinadas situaciones: ¿Se posibilita la "narración de las experiencias" y, por lo tanto, su transmisión?, ¿Se habilita a las docentes a tematizar sus problemáticas?, ¿Se crean condiciones de posibilidad para potenciar el pensamiento y crear nuevas estrategias? Tener en cuenta estas cuestiones permite pensar la formación como función política (Beillerot, J., 1996).

¿Qué condiciones hacen posible cuestionar las necesidades que se plantean?, ¿Podrán las docentes cuestionar las necesidades que se les plantean en los escenarios sociales en los que les toca realizar su tarea?, ¿Aceptarán de hecho la caída de las instituciones, con la consecuente baja en

la calidad de vida, o podrán crear nuevos sentidos a nivel micro político? ¿Podrán como colectivo crear, organizar y sostener nuevas prácticas? Poder crear alternativas se relaciona con una producción de subjetividad ligada con la autonomía.

No reflexionar sobre lo que implica que la Escuela corra su función al "asistencialismo"⁴⁴, produce consecuencias políticas que implican, por ejemplo, brindar menor calidad de educación para mayor cantidad de población, logrando precisamente la no equidad.

Los discursos en los que las docentes demandan la apropiación de herramientas que les permita entablar lazo social con otros/as, pensar qué tipo de sociedad están ayudando a construir y para poder generar espacios de encuentro entre ellas, estarían mostrando posicionamientos subjetivos ligados a la autonomía (Castoriadis, C., 1990). En otros discursos, la alusión a "que les enseñen" abre a, por lo menos, dos sentidos posibles: puede estar visibilizando la necesidad de adquirir nuevas herramientas para su desempeño y/o estaría mostrando una posición menos autónoma, en tanto se ubicarían en el lugar de receptoras de un saber que "otro" les transmitiría.

La frase de una docente: *...estamos como el nivel lo indica: somos un Jardín Maternal y estamos en pañales...* parece ilustrar cuánto camino falta todavía recorrer para seguir construyendo un Jardín Maternal cuya labor esté centrada en lo pedagógico. Hoy se hace necesario cuestionar las consecuencias que pueden ocasionar las acciones del Estado que, en lugar de intentar crear políticas de crecimiento, tratan de administrar la pobreza. Hará falta reflexionar, entonces, sobre las consecuencias que produce demandar a la Escuela la solución de cuestiones que a nivel macro político no se solucionan. Mientras tanto, la permanencia del corrimiento del Estado de sus funciones incide en el vaciamiento de las instituciones y en los costos subjetivos de los actores que en ellas se desempeñan.

⁴⁴ Sobre este tema y el lugar de la formación se realizó una publicación "¿Puede el Jardín Maternal asegurar la equidad?" en la Revista *Novedades Educativas*, Buenos Aires/ México, abril de 2005

IV.3. Necesidades que se relacionan con aspectos subjetivos

IV.3.1. Necesidades docentes como expresión de violencias institucionales

En tanto las docentes no reconocen sus necesidades y/o las reconocen pero creen que no se pueden modificar, esas necesidades actúan como violencias institucionales⁴⁵ a través de las cuales se logra la manipulación de sus deseos (Fernández, A., 1992 y 1993). A su vez y debido a su permanencia, esas violencias se naturalizan volviéndose cuánto más invisibilizadas más efectivas inhibiendo por ejemplo, la posibilidad de las docentes de realizar las tareas pedagógicas propias de su rol.

Considerando que las necesidades docentes son expresión de diversas violencias, se hace necesario retomar algunas de las que fueron mencionando a lo largo de las entrevistas para poder ponerlas en visibilidad. Para ello, se abordan a continuación las violencias que se estarían ejerciendo desde el poder político, como las normativas institucionales y de Gobierno; desde la agudización de demandas de tareas asistenciales; y desde las condiciones laborales en el espacio cotidiano de trabajo.

En la lucha simbólica por el sentido, el poder político logra legitimidad gracias a su poder simbólico ejerciendo diferentes tipos de violencias más o menos invisibilizadas, entre ellas, las normativas que se refieren al funcionamiento de los Jardines Maternales relevados en el momento en que se realizó la indagación. Entre ellas, las que favorecen el aumento de matrícula, la ampliación de los horarios y la intensificación de tareas asistenciales, hacen a la obligación de la institución educativa de cumplir con un rol asistencial. El que en la institución se deba priorizar la asistencia aún en detrimento de su tarea educativa actúa como violencia en las docentes, las que expresan no estar de acuerdo con ese cambio.

Hacerse cargo de las necesidades de los/as nenes/as que trascienden las que pueden ser cubiertas por la institución educativa hace que el docente sea el que, según dicen, *sostiene el sistema*. A su vez, las docentes se someten a otras violencias como la de abandonar la tarea para la que se formaron...*tal vez porque hay más exigencia en lo asistencial... disminuye la presión de tareas pedagógicas...*

Según dicen las docentes, el acento en lo asistencial se originaría al intentarse responder desde el Estado a las demandas de los/as

⁴⁵ La articulación de los diferentes requerimientos que sufren las docentes -de realizar tareas de asistencia, de aumento de la cantidad de nenes a su cargo y la falta de condiciones edilicias adecuadas, como así también los bajos salarios y las normas de acceso y permanencia en los cargos- actúan como violencias que inciden en el menoscabo de las tareas pedagógicas posibles de realizar. Sobre esta problemática se presentaron reflexiones iniciales en la ponencia "Necesidades de docentes de Jardín Maternal y violencia institucional" en el II Congreso Marplatense de Psicología "Psicología, Ciencia y Profesión", de alcance nacional e internacional, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, diciembre 2005.

padres/madres, sin tener en cuenta criterios pedagógicos. Al respecto una de las directivas expresa, refiriéndose a las instancias de Gobierno:

...Como que están respondiendo a todas las demandas de los/as padres/madres ...abiertas hasta las diez de la noche... las salas superpobladas... no, realmente esto de querer hacer todo a la demanda de ciertos sectores, de los/as padres/madres, sin pensar en cuidar al personal...

Que las docentes atiendan necesidades básicas de la población en detrimento de lo que deberían hacer, incide en que las funciones primordiales de la Escuela como la introducción de los/as niños/as en el mundo de la cultura, de la sociedad y de la ciudadanía, queden postergadas.

...nuestro trabajo es asistencial y pedagógico pero, a veces, lo pedagógico resulta complicado... El Gobierno de la Ciudad es reacio a gastar plata, nombrar personal, crear otros jardines.... (Docente Lactario 1 y 2)

Se produce así un doble proceso: por un lado, la imposibilidad de que los/as chicos/as pertenecientes a clases tradicionalmente pobres encuentren en la Escuela la posibilidad de acceder al conocimiento socialmente válido⁴⁶ y, por otro lado, a la pérdida y/o imposibilidad de mantener/enriquecer el bagaje cultural con que tradicionalmente cuenta la clase media. En ese contexto, la Escuela actuaría no sólo como reproductora de las diferencias sociales, sino que incidiría en la profundización de esas diferencias.

Con la Globalización, el Estado de Bienestar (Castel, R., 1999; Fitoussi J. P. y Rosanvallon P., 1997) se corre de su rol con el consiguiente deterioro de los servicios públicos y su función comienza a ser cubierta por el sector privado. A diferencia de los países desarrollados, donde los gobiernos cuentan con estrategias y recursos para poder paliar diferentes necesidades de la población, en Argentina este corrimiento deja sin protección a la población que viene sufriendo agudos procesos de empobrecimiento.

Se produce así el corrimiento de las clases pudientes de los servicios estatales, a los que acudirán la clase pobre y la clase media empobrecida -a la que pertenecería la población que concurre a los Jardines relevados- y que optan por este servicio por ser el único al que tienen alcance, más allá de la calidad educativa que el mismo pueda garantizar. Se rompe así el contrato fundacional por el cual la Escuela Pública era un lugar de formación del ciudadano para los/as hijos/as de familias de todas las clases sociales (Duschatzky, S. y Redondo, P., 2000).

...la cantidad de nenes nos supera y la comunidad está superada también porque hay una lista de espera terrible, de sesenta chicos... y los/as nenes/as no pueden protestar si están mal atendidos, y los/as padres/madres hoy en día se conforman porque no tienen que pagar y es lo único que les queda. (Docente Lactario 1 y 2).

⁴⁶ En ese sentido, se puede pensar ese bagaje cultural como capital simbólico (Bourdieu, P., 1993)

Desde el Estado -Ministerio y Secretaría de Educación- se articula un discurso de optimización de la calidad al mismo tiempo que se acentúa la prioridad de atención de las necesidades básicas de la población, tarea que con fuerza se le encarga a la Escuela. Así, mientras la respuesta a la demanda de mayor cantidad de vacantes podría responderse mediante la creación de nuevas salas, se resuelve esa necesidad aumentando la cantidad de nenes/as, sin importar el costo que esto tiene, entre otros, para las/los docentes y para los/as bebés/as.

Ante el corrimiento del Estado, las instituciones públicas parecen haber quedado a la "deriva", desfondadas (Fernández, A., 1999) y su sostén estaría dependiendo de las acciones de los/as actores/as sociales que en ellas participan. Los/as pobres de posición (Tenti Fanfani, E., 1993), franja a la que pertenecen las docentes entrevistadas serían, según dicen, los/as encargados/as de...*sostener sobre sus espaldas...* lo que el Estado no sostiene.

Mencionan que *no alcanza el presupuesto, pero si se repartiera bien la torta, las cosas no serían así...* Agregan también, que a los/as chicos/las *habría que brindarles otra cosa, pareciendo referirse a ellas mismas. ¿No se merecerían las docentes trabajar en mejores condiciones? Frente a esta situación y desde su condición de fragilización serían las docentes al igual que los/as nenes/as, las que no pueden protestar...*

Las condiciones en que realizan su tarea cotidiana, según expresan, parece que *no le importa a nadie* y que la preocupación por las necesidades de los/as nenes/as y de los/as padres/madres *es una mentira*. Esta mentira podría provenir de los mismos padres/madres que, según dicen las docentes, *sabemos que no tienen ni buscan trabajo y están todo el día en la casa, y/o desde las instancias de Gobierno, que estarían tratando de paliar las necesidades de la población respondiendo a sus demandas, sin tener en cuenta la calidad de la educación.*

Según refieren las docentes, también algunos de los/as padres/madres que vienen sustentando la educación pública a través de diferentes tipos de colaboración -como pañales, guantes descartables, material didáctico, dinero para las obras que realizan las cooperadoras, asistencia a las reuniones, propuestas de mejoras- se encuentran con menos dinero, energías y tiempo para participar. Así, a la condición de vulnerabilidad social en la que se encuentran, se agrega el corrimiento de las/los madres/padres en el apoyo a su tarea.

Otras de las necesidades docentes son las que se refieren al monto de los salarios, como al acceso y permanencia en los cargos. En relación a los primeros, los recortes presupuestarios que se centran en el no aumento de los sueldos que se degradan frente a las sucesivas crisis y al costo de vida, articulados a la mayor exigencia y menor reconocimiento, producen desvalorización.

La fragilidad de las docentes, se acentúa según el tipo de cargo en que se desempeñan: maestra o auxiliar, suplente, interina o titular. Así, las violencias actuarían con mayor intensidad en las que ocupan cargos de auxiliares que *trabajamos más horas y cobramos menos*, y en la inestabilidad de las suplentes e interinas *...nunca sabes cuándo vas a conseguir otro cargo...* A su vez, la falta de permanencia de las docentes en sus puestos de trabajo impide desarrollar sentimientos de pertenencia a la institución, de crear lazos con los pares y con los/as nenes/as.

La necesidad, cada vez más acuciante, de obtener cargos debido a la degradación de los salarios, lleva a que la reglamentación para el acceso a los mismos sea percibida como una violencia más: *Parece que toda la reglamentación se pusiera en contra nuestra...*

La exigencia de formación permanente también actúa como violencia cuando las reglamentaciones para el acceso y permanencia en los cargos, la transforman en una carrera por el puntaje haciendo que el interés por éste prime sobre el interés por formarse ya que de ese puntaje depende su posibilidad laboral. Al mismo tiempo que la formación se ve obstaculizada por la falta de tiempo y/o de dinero para realizarla, la necesidad de obtener puntaje obligaría a realizar cursos *como esos que andan dando vueltas por ahí...* y que parecen no lograr responder a los intereses y necesidades de las docentes.

El aumento de la matrícula incide en las condiciones espaciales y temporales en que las docentes entrevistadas realizan su tarea, actuando también como violencias en tanto restringen las posibilidades del desempeño del rol.

Esas condiciones presentan diferencias significativas con la división de los espacios, de las tareas y la gradualidad de la enseñanza, características de los dispositivos escolares de la modernidad. A pesar de las diferencias significativas que presentaba el estado de las estructuras edilicias de los Jardines Maternales relevados, comparten el no contar con: espacios que permitan agrupar a los/as nenes/as por edad, por ejemplo, cuando coexisten bebés/as con Deambuladores/as/as por falta de salas; tampoco hay espacios que permitan establecer la división entre "juego" y "trabajo", ya que no cuentan con lugares de recreación; tampoco se podrían realizar actividades pedagógicas, debido al crecimiento de las actividades asistenciales y la falta de material.

Si el uso del espacio y del tiempo permite organizar a los/as alumnos/as por edad para realizar determinadas actividades, en las Escuelas a las que pertenecen las docentes entrevistadas, ¿Cuál es el tipo de disciplinamiento que se está produciendo? La modalidad que caracterizaría a estos Jardines resultaría más violenta: las docentes deben aumentar el control sobre las acciones de los/as nenes/as para evitar el peligro físico que puede producir el hacinamiento. Ocupadas las docentes en ejercer control/responder a las necesidades de los/as nenes/as producidas por el hacinamiento, no logran evitar el peligro, al mismo tiempo que se vacían las salas de las actividades pedagógicas.

Las violencias se articulan en multiplicidad de recorridos: en lo simbólico, lo material y lo corporal, resultando eficaces para producir el control y la docilidad de los cuerpos y produciendo subjetividad. Las docentes como los/as nenes/as estarían violentados, en tanto sometidos dentro del espacio escolar a un sufrimiento producido por una tecnología política multiforme que se muestra, entre otros, en la falta de reconocimiento material, como infraestructura, materiales didácticos, sueldos; y en lo simbólico, el que se expresa a través de los discursos que se les dirigen desde las autoridades y que las posicionan en el lugar de la asistencia⁴⁷.

Los cuerpos "docilizados" (Foucault, M., 1976) acceden a un saber de la carencia y de la falta de contención: padres, maestros y nenes, parecerían estar abandonados a sus propias fuerzas, sujetos a procesos de producción de individuos fragilizados.

...nosotras sabemos las huellas que deja esto de que el chico se sienta abandonado, son tantas las horas, los dejan en un estado... (Docente, Sala 2 años)

Se hace visible así una microfísica del poder que tendería a producir sujetos sujetos a una condición de necesidad, que genera determinadas prácticas como, por ejemplo, esperar todo del Estado, por parte de algunos/as padres/madres; y *dejar las tareas pedagógicas para otro día*, desde las docentes.

Los/as distintos/as actores/as parecen estar aceptando el corrimiento del Estado, de su tarea de lograr el bienestar de sus ciudadanos. Según expresan las docentes, parecen estar tratando de *sobrevivir* a la situación que les toca vivir: los/as padres/madres tratando de conseguir o mantener su trabajo, las docentes haciéndose cargo de tareas que no les corresponden, por ejemplo, atender la salud de los/as nenes/as; y éstos, según dicen las docentes, *adaptándose porque no les queda otra*.

Más que educar a futuros ciudadanos, sujetos de derecho, estos Jardines aparecen como un "lugar" para ubicar a los/as nenes/as de los que nadie parece poder hacerse cargo. Lo disciplinario se agudiza ante el desorden y el caos, produciendo otros modos de subjetividad, que parecen caracterizarse más por la aceptación pasiva/resignada de lo que les toca vivir, que por la defensa y el reclamo de sus derechos. Se estaría produciendo así una situación de aceptación/adaptación pasiva a la situación de privación.

Las docentes son violentadas así por el poder que se expresa, entre otras formas, a partir de los discursos oficiales que dicen de la calidad

⁴⁷ Al respecto en un artículo del diario La Nación (10-7-05) se consignan frases de docentes entrevistadas que coinciden con lo planteado por las docentes entrevistadas para esta investigación: *...Cada día es más difícil estar en el aula porque los/as chicos/as están muy agresivos... y porque tenemos la orden de callarnos y no discutir porque "el padre tiene siempre la razón" y esto nos hace vivir momentos de mucha tensión... / ... antes de educar tenemos que hacer tareas asistenciales... nos angustia.../ quiero ascender ... el cuerpo y la cabeza no resisten a este trabajo...*

educativa mientras realizan recortes presupuestarios. Frente a esta realidad no sólo los bebés sino también las docentes necesitarán *defenderse*.

Siendo el trabajo una referencia económica, psicológica, simbólica y cultural (Castel, R., 1997), la desvalorización del trabajo docente incide en la valoración social e individual del mismo. De esta forma, las docentes deben desempeñarse en condiciones laborales cada vez más frágiles, al mismo tiempo que sufren la desvalorización de su trabajo, produciendo mayor desgaste en la realización de su tarea.

Es posible pensar que los mecanismos de sujeción (Foucault, M., 1978) son efectivos, en tanto para *poder protestar* se hace necesario poder identificar *la falta la carencia la necesidad*, pero también poder reconocerse como ciudadano que puede y debe luchar por sus derechos. Cuando las docentes expresan que las necesidades *son las de siempre/ estamos acostumbradas/ son las de ser docente*, se pone en evidencia que logran reconocer algunas de ellas pero no necesariamente que pueden gestionar su cambio.

Las maestras entrevistadas se encuentran sometidas a diversas violencias a la vez que atravesadas por los mecanismos propios de producción de subjetividad de género. La articulación de estos mecanismos actúa como violencias (Marí, E., 1993) que hacen a la sujeción (Fernández, A., 1976) de las docentes⁴⁸.

IV.3.2. Docencia y atravesamientos de género

Las docentes expresan en sus discursos algunos de los modos en que perciben su profesión, poniendo en evidencia la asociación del rol del docente de Jardín Maternal con la condición de ser mujer⁴⁹. Interesa en este apartado reflexionar acerca de la situación de fragilización de las docentes, la que resulta más aguda gracias a la articulación de la precarización del empleo con la condición de ser mujeres, a la que se suma la necesidad de ser jóvenes. En ese sentido, las distintas violencias de que son objeto se enlazan haciendo a la eficacia de esos mecanismos.

Los mitos y discursos actúan como mecanismos de estrategias de poder social que hacen a la desigualación de la mujer produciendo subordinación (Fernández, A., 1992). Las significaciones que equiparan la condición de ser mujer con la de ser madre actúan mediante mecanismos de deslizamientos de sentidos que atribuyen a la mujer las características propias de la maternidad.

“La idea central Mujer = Madre organiza tanto el conjunto de prescripciones que legalizan las diferentes acciones en el concebir, parir y criar

⁴⁸ En ese sentido, es posible abrir nuevas líneas de indagación acerca del papel de reproducción y las violencias que las docentes ejercen en tanto forman parte de un dispositivo de disciplinamiento.

⁴⁹ Las docentes entrevistadas fueron todas mujeres, ya que en el momento en que se realizó la indagación el único varón que se desempeñaba en las instituciones relevadas, lo hacía en una Sala de cinco años.

la descendencia, como los proyectos de vida posibles de las mujeres concretas, y también los discursos sobre la Mujer". (Fernández, A., 1993:161)

Se naturalizan así significaciones que atribuyen a las mujeres características de capacidad de cuidado, ternura, amor, que serían "propias" de la mujer y que actúan en la definición de proyectos de vida posibles tanto de las mujeres como de los varones. La ausencia de éstos últimos observada en Salas de Maternal⁵⁰ podría estar poniendo en evidencia la eficacia del mito del amor materno asociado a la mujer (Fernández, A., 1993). En tanto la docente como mujer puede postergar sus necesidades en función de las necesidades del niño confiado a su cuidado, puede hacerse cargo de los/as nenes/as de más corta edad.

La naturalización del sentido que otorga a la mujer el privilegio de la capacidad de cuidado de los bebés, hace que éste no se cuestione y actúe invisibilizando otros aspectos. A través del ejercicio de violencias que se ejercen para lograr la pasividad femenina y que se articulan con las condiciones de desempeño del rol, se intensifican las violencias de que las docentes son objeto. Así una docente expresa:

...Somos mujeres dedicadas a los niños: todo puntillita, todo limpito, y uno puede con todo hasta que deja de poder... (Maestra Lactario)

Las significaciones sobre la maternidad asociadas al rol docente se articulan con otros mecanismos que hacen a la feminización y desjerarquización del rol, como por ejemplo, los bajos salarios. En ese sentido y si bien algunos autores (Birgin, A., 1999) consideran que los procesos de desvalorización de la profesión docente inciden produciendo la consecuente feminización de la misma, es posible pensar que también la feminización es la que produce desvalorización y el consecuente alejamiento de los varones de ese rol.

La desvalorización del rol también se intensifica a medida que se acorta la edad de los alumnos, articulándose con el tipo de conocimiento a transmitir. En este Nivel los contenidos a transmitir resultan ser menos complejos y por tanto más alejados del conocimiento científico. En tanto el conocimiento que se transmite no sería relevante se invisibiliza la labor educativa fortaleciéndose la equiparación del rol de la maestra de Jardín Maternal con el rol materno (Harf, R., 1996).

La desvalorización de la docencia a medida que se ocupa de nenes cada vez más pequeños en relación al conocimiento que se puede transmitir, se enlaza a las representaciones sociales que la significan como un trabajo no productivo, cuyo salario debe ser acorde con esa no producción. Al enfatizar la forma natural/amorosa del lugar de la mujer/maestra, se deniega el sentido de

⁵⁰ Este fenómeno lo observo en las instituciones públicas y privadas -por las que diariamente transito para realizar tareas de formación de docentes del Nivel Inicial- en las que, en una sola una ocasión, observé la presencia de un docente varón a cargo de una Sala de Jardín Maternal, en una institución privada.

su productividad económica y el proceso de apropiación de esa forma de trabajo.

Al equipararse el rol de la docente con las funciones propias de la maternidad, se podría estar deslizándose también la identificación del espacio escolar del Jardín Maternal con las características del mundo privado, "propio" de la mujer (Fernández, A., 1993). El Jardín Maternal comparte valoraciones del mundo privado al que se lo ubica como no perteneciente al orden de lo político, cuando es en ese lugar donde se continúa la reproducción social y de las relaciones de producción que comienzan en el espacio de la familia. Al tomar la escuela Infantil significaciones del mundo privado, refuerza los mitos en relación al lugar social de la mujer actuando como dispositivo que, por ejemplo, legitima prácticas de cuidado en detrimento de las prácticas de enseñanza propias de ese espacio.

También las docentes expresan la necesidad de ser jóvenes. En ese sentido, las docentes consideran adecuado contar con poca edad para el desempeño del rol:

Yo ya soy grande... (Docente Deambuladores/as)

Comencé más cerca de los treinta que de los veinte... (Docente Sala 2 años B).

La idea de que la Maestra Jardinera debe ser joven pondría en evidencia la vigencia de los mitos de juventud, los que tradicionalmente atraviesan la docencia en el Nivel Inicial y que le atribuyen posibilidades de juego y diversión (Harf, R., 1996). Pero también parecen significar su rol con la realización de tareas que producen desgaste físico:

Es exigente físicamente, creo que tenemos un tiempo de vida útil... (Maestra Lactario 1 y 2)

De esta forma, parecen estar cambiando los modos en que las docentes significan la juventud en tanto ésta no sería necesaria como condición para poder jugar, sino que implicaría contar con fuerzas para responder a la demanda física que les requiere su rol. Se produce así un deslizamiento de sentido por lo que la juventud considerada en sus inicios como condición para poder jugar, pasa a significarse en la actualidad, frente al aumento de demandas, como necesaria para contar con fuerzas para poder sostener la tarea docente.

Los mitos del docente/apóstol, y la significación de la Maestra Jardinera joven/basurera/segunda mamá, inciden en la imagen que las propias docentes tienen de sí mismas. Estas significaciones actúan produciendo determinado tipo de subjetividad en tanto al acentuar la juventud, quitan énfasis a la posibilidad de lograr un mejor desempeño al contar con mayor experiencia; el acentuar la maternidad, las obliga a la dedicación "por amor"; y el apostolado, enfatiza la omnipotencia de la Escuela como redentora de los males sociales.

Actúan así como violencias en tanto resultan eficaces como mecanismos que posibilitan la apropiación económica, simbólica y subjetiva de las maestras.

La fragilización se acentúa cuando a la responsabilidad individual por el acceso/permanencia en los cargos se le suman la necesidad de ser jóvenes. Responsabilización individual, necesidad de juventud y condición de mujer que las ubica en un lugar de trabajar por amor, actúan potenciando los procesos de fragilización.

Las docentes se encuentran atravesadas por la situación de vulnerabilidad social, económica y profesional que actúan como mecanismos de sujeción y que cobran mayor eficacia al articularse con significaciones de subordinación de género (Fernández, A., 1993). De esa forma resultan funcionales al poder político que a través de salarios, normativas y condiciones laborales legitima la fragilización y consecuente subordinación en el desempeño del rol.

IV.3.3. Las estrategias docentes frente a los mecanismos políticos de sujeción

Cuando las docentes hablan de las estrategias con que cuentan para hacer frente a las necesidades que se les presentan en su tarea cotidiana, vuelven a insistir las condiciones en que realizan su trabajo, apareciendo la posibilidad al mismo tiempo que los obstáculos para hacerles frente. Referirse a las estrategias que utilizan permite indagar en las posibilidades que tendrían para generar respuestas alternativas en el desempeño del rol. Para ello, se retoman a continuación las distintas necesidades que las docentes fueron planteando a los fines de relacionarlas con las estrategias que dicen implementar.

Mencionan como recursos el contar con diferentes instancias institucionales como la dirección, el E.O.E. (Equipo de Orientación Escolar) y el S.A.M.E. (Servicio Médico Ambulatorio de Emergencias), que responden frente a necesidades críticas. Mencionar como estrategia el contar con ellas, podría estar poniendo en evidencia que con asiduidad se presentarían situaciones de violencia escolar y de accidentes⁵¹ que requerirían de esos servicios.

Frente a las condiciones edilicias, las docentes mencionan como estrategia el lograr que se realicen, por ejemplo desde la Cooperadora, pequeñas reformas como poner protectores en las esquinas de las paredes para que los deambuladores/as no se golpeen; mientras otras, como pintar las paredes, las hacen ellas mismas. Si bien los edificios de los Jardines relevados comparten ciertas condiciones, como lo reducido de las aulas y la falta de espacios verdes al aire libre que limitan las tareas de las docentes, presentan deficiencias estructurales graves:

⁵¹ Es probable que el hacinamiento de las salas y las condiciones edilicias de uno de los edificios relevados -que hacen a la falta de seguridad de los/as nenes/as y docentes- sea una de las razones por las que recurren a ese servicio.

No tener ventanas, y la puerta da a un patio cerrado, no tener un espacio totalmente adecuado, ahora recién empiezan los olores, ¿Sabes lo que es esto? Es un caldo de cultivo permanente por los pañales, por los/as chicos/as que andan por el piso y también te irrita, porque si uno está con calor y... es un lugar que no te sirve, te pones molesto, los/as chicos/as, (se ríe) los maestros, todos. (Docente Deambuladores/as II Turno Vespertino)

Sin embargo, no llegan a instrumentar reclamos a las instancias responsables de modificar esas condiciones edilicias y aceptan trabajar en aulas sin ventanas, consiguientemente sin luz y sin aire, donde según dicen, el hacinamiento y el calor las *irrita*. Parecen así poder instrumentar algunas mejoras que están a su alcance, pero se conforman ante las explicaciones que se les dan desde las instancias superiores acerca de que: *la plata no alcanza...*

En relación a los/as padres/madres, algunos de éstos también aparecen como recurso para alcanzar ciertos logros. Sin embargo, no todos colaborarían, por lo que dicen intentar, como estrategia, integrarlos a ciertas actividades de las salas, presentándoseles la dificultad de que éstos no puedan o no quieran participar.

También las actividades pedagógicas que aparecen como estrategias para interesar a los/as nenes/as, se ven restringidas en tanto las tareas de asistencialismo les restan tiempo y fuerzas a las docentes, las que tampoco cuentan con la presencia de una Maestra Celadora con la que compartir la atención de los/as nenes/as. Tampoco resultan suficientes los materiales didácticos, frente a lo cual utilizan como estrategia el construirlo con material de deshecho, compartir el que tienen, y cuidarlo hasta el punto de no dejar que los/as chicos/as los toquen para que no se estropee:

Todo el material es de deshecho, bloques de cajas, arrastres con cajas de zapatos... los libritos están gastados... los que se comparten por salas hay que cuidarlos más, que los/as chicos/as no los toquen... se trata de cuidar mucho el material... (Docente Deambuladores/as II)

La posibilidad de confeccionar el material didáctico aparece, según refieren, como *la única forma de vencer la crisis*. Sin embargo, no contarían con plata ni tiempo para hacerlo, y se les complicaría realizarlos con materiales descartables porque, según mencionan, *se lo llevan los cartoneros*.

Para convocar a los/as nenes/as y realizar las actividades utilizan como estrategia el uso de su cuerpo y su voz. Para contenerlos los mimarían *sosteniéndolos, hablándoles, cantándoles*. Sin embargo, estas acciones requerirían de docentes que no se encontraran *estresadas, angustiadas, cansadas*, como se caracterizan a sí mismas las propias docentes.

Mencionan que necesitan controlar sus propias emociones para poder contener a los/as nenes/as, tratando de mostrarse calmas y tranquilas y disimulando, según expresan, sentimientos de *pena y bronca*, para poder *sobrellevar* su tarea. Insisten los sentimientos de bronca y cansancio, en

tensión con sentimientos de placer y alegría. Estos últimos, que muestran cuando mencionan las actividades pedagógicas que implementan, podrían estar evidenciando que, a pesar del difícil momento que atraviesan pueden, todavía, ilusionar⁵² la tarea que realizan.

Esta potencia se haría explícita cuando expresan que ante el aumento de la precarización docente implementan diversas estrategias como, por ejemplo, desempeñarse en más de un cargo para lograr un mejor salario; ante la carencia de material didáctico, construirlo creativamente con elementos descartables; ante la falta de espacios al aire libre en la Escuela, cambiar a los/as nenes/as de sector.

Entre las diversas estrategias que plantean, el compartir momentos sociales y reuniones de reflexión en el trabajo con sus compañeras, estaría mostrando la posibilidad de armar lazo social y empoderarse (Fernández, A. Borakievich, S. y Rivera, L., 2002, 2003; Rivera, L., 2004) colectivamente. Las estrategias más arriba mencionadas y las de generar encuentros colectivos, como los grupos de pertenencia entre compañeras, estarían mostrando la posibilidad de generar condiciones alternativas a las condiciones en que les toca vivir.

Si bien hay docentes que creen que *mucho no se puede cambiar*, el resistir y luchar que aparece en otros discursos podría estar mostrando que no sólo se produce empobrecimiento subjetivo, sino que también armando lazo con otros pueden potenciarse en su posibilidad de creación (Fernández, A.; Borakievich, S.; Rivera, L., 2002). Si bien en distintas expresiones aparecen tanto el cansancio como la posibilidad de resistir, la intensidad y permanencia de las carencias actúan atentando contra la posibilidad de esos colectivos docentes de armar potencia.

Las docentes comentan las estrategias que utilizan para solucionar pequeños problemas del ámbito de la vida cotidiana de la Escuela, pero no mencionan acciones de otro tipo. Para estas docentes, que son mujeres y que se desempeñan como profesionales en el espacio público, su lugar de trabajo aparece connotado con las características del espacio privado, ya que en tanto "ocupadas" de solucionar tareas de crianza quedan "privadas" de participar en el espacio público, tuteladas por la dirección, las instancias jerárquicas y de Gobierno. Así la Escuela, como dispositivo de poder (Foucault, M., 1976) estaría actuando disciplinando a la infancia al mismo tiempo que a las docentes que se desempeñan en ellas.

Si a través de los cuerpos se produce la docilización subjetiva, cuanto más dóciles sean los cuerpos (Foucault, M., 1976) de las docentes, es decir, en la medida en que puedan disimular el cansancio y el estrés frente a los/as nenes/as y los/as padres/madres, pero sobre todo frente a ellas mismas, más útiles resultan. Sus cuerpos se convierten así en la vía por la cual pueden ser

⁵² Sobre este tema se presentó la ponencia "Docentes de Jardín Maternal en situación de Vulnerabilidad Social: empobrecimientos y empoderamientos subjetivos" en las XI Jornadas de Investigación en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, agosto 2004.

sometidas, en tanto atravesadas por el saber y el poder. De esta manera, al mismo tiempo que se esfuerzan por solucionar problemáticas coyunturales, entran en un mecanismo que las coacciona y manipula, encauzando sus conductas de manera que se vuelven objeto de nuevos mecanismos que las sujetan a los requerimientos del orden vigente, en este caso, el escenario de la Globalización.

La micropenalidad del cuerpo y de la palabra (Foucault, M., 1980) utiliza mecanismos sutiles intentando la reducción de la desviación, o sea, inhibiendo la posibilidad de participación. Actuando a nivel de las creencias, incide en la construcción de un saber sobre las relaciones políticas, que las docentes explicitarían cuando expresan que no es posible realizar transformaciones. Estos mecanismos también se ponen en evidencia cuando se consideran faltas de herramientas para instituir cambios, desconociendo canales ya existentes, como los gremios u otras asociaciones profesionales docentes, como la de la posible creación de otras instancias.

La sujeción al discurso del poder de las docentes se hace explícita cuando significan su tarea rescatando herramientas que adquirieron en su formación, al mismo tiempo que dicen que no las pueden aplicar. Al afirmar que con *amor, mimos, tranquilidad*, se puede mejorar la calidad de la educación, quedan silenciadas otras formas posibles de acción para lograr cambios, que no tienen que ver sólo con el espacio del aula.

Los mecanismos de normalización e individuación (Foucault, M., 1976) se vuelven más anónimos y funcionales cuanto más vulnerable es la población a la que van dirigidos, resultando efectivos en la producción de individuos: actuando como violencias no visibles, producen mecanismos sociales y subjetivos de subordinación. Así, los mecanismos de tutela parecen estar actuando sobre las docentes equiparándolas al nivel de poder político de los/as *nenes/as* que están a su cargo.

El cuerpo tiene un significado y un uso social, pero también las formas de producción de los cuerpos se organizan según estrategias biopolíticas (Foucault, M., 1976), las que instrumentan nuevos saberes y técnicas, produciendo distintas marcas según el momento histórico social. Así, en los cuerpos cansados, estresados de las docentes, se hacen evidentes las marcas de las relaciones de poder en que están inmersas.

Los cuerpos están atravesados por marcas de saberes y prácticas sociales...también hay una historia social del cuerpo que lo antecede y lo prolongará mas allá de su organización deseante y biológica (Fernández, A., 1999:293)

Las prácticas docentes se inscriben en sus cuerpos, produciendo y reproduciendo las relaciones de poder del campo social más amplio, produciendo marcas que son políticas. Los cuerpos de las docentes pueden caracterizarse como privados (Fernández, A., 1999) por su situación de vulnerabilidad social, agotados por sus desempeños profesionales y reprimidos en sus anhelos políticos.

Los mecanismos de regulación social, como las que caracterizan a la docencia como profesión, estarían actuando en forma articulada con el uso del tiempo y del espacio de los cuerpos de las docentes, produciendo marcas subjetivas. Las relaciones de poder, que invisten sus cuerpos y que se traducen en la permanencia en lugares cerrados, calurosos, con falta de ventilación, unido a las demandas de tareas asistenciales, a la atención de mayor número de niños de los que pueden atender, a la dependencia de las instancias jerárquicas, produce un *cercos político* (Castoriadis, C., 1993) del cuerpo, el que se hace posible por la utilización de las necesidades como instrumento político de sujeción (Foucault, M., 1976).

Las condiciones en que las docentes se desempeñan implicaría la supresión de bienes y derechos -salubridad en el trabajo, paga acorde a la responsabilidad, poder de decisión, entre otros- que producen y perpetúan el sufrimiento físico a través del cual se logra neutralizar, modificar la posibilidad de autonomía que ellas tendrían. No se emplearía un castigo explícito, sino que son controladas, y así más fuertemente castigadas, por la situación de vulnerabilidad social, económica y profesional en que se desempeñan.

Las docentes parecen percibir que hay cambios estructurales que necesitan de respuestas a nivel de las políticas educativas y que no se hacen porque, según dice una docente, a los responsables políticos de la situación en los Jardines Maternales no les *interesa* lo que pasa en ellos.

También cuando demandan espacios de formación significándolos como lugares donde es posible la reflexión con otros, estarían mostrando que todavía cuentan con la posibilidad de potenciar su autonomía (Castoriadis, C., 1983). El trabajo en un espacio de formación debería, por lo tanto, contemplar la posibilidad de que los mecanismos de control no hayan logrado una total sujeción, para actuar a fin de fortalecer esa potencia.

IV.3.4. Necesidades docentes y producción de subjetividad

En los discursos de las docentes insisten las problemáticas que se fueron analizando a lo largo del capítulo, por lo que en este apartado se retoman algunas de ellas centrando el análisis, específicamente, en las referencias que las docentes hacen en relación a cómo se sienten frente al corrimiento del Estado y el consecuente aumento de las necesidades que se les presentan. Al respecto las docentes dicen:

Mirá es de terror... necesitamos tener un solo turno, porque estamos agotadas... Es la primera vez en diez años que tuve la necesidad de empezar a trabajar doble turno y, bueno, quedé loca. (Celadora Deambuladores/as Turno Vespertino)

Insiste el aumento de las necesidades de los/as chicos/as a las que deben responder, pasando a un segundo plano ciertas tareas como el *enseñar*, que antes podían hacer. No poder confeccionar material didáctico, unido al

discurso que enfatiza que el docente antes *enseñaba*, abre el siguiente interrogante: ¿Para qué preparar material para enseñar, si ya no pueden enseñar?

Expresan sentirse demandadas de atender a los/as nenes/as en relación a cuestiones de las que deberían responsabilizarse las propias familias. Insiste la referencia a la crisis social y económica que se vivía en el país en ese momento, situación de la que sienten partícipes al igual que los papás:

...la familia demanda más que antes y para nosotras es muy difícil porque uno en este estado de descontrol, de crisis que se vive este año, está inmerso en lo mismo. Entonces es mucho más difícil decir bueno, separo todo lo que me pasa un poco y tengo la mente más o menos fresca para poder contener a esa familia, para poder escucharlos... (Docente Deambuladores/as)

Expresan que en el desempeño de sus funciones se sienten sobrecargadas y sin contención, sintiendo la necesidad de no involucrarse demasiado en la conflictiva que los/as nenes/as están viviendo:

...la maestra se involucra, tenés que ayudarlos sin involucrarte mucho porque te haces bolsa. Que no te afecte tanto porque sino tampoco puedes ayudar... (Maestra Deambuladores/as II).

Según expresan, luego del año 2001 les resulta más difícil poder separar sus preocupaciones, las que parecen afectarlas con intensidad, al mismo tiempo que tratarían de encontrar las formas de contener a las familias. A partir de describir los cambios que perciben en las condiciones socioeconómicas de los/as padres/madres, las docentes se preguntan cómo llevar a cabo su tarea de acuerdo a la realidad que están viviendo los/as nenes/as:

Se hace un círculo vicioso donde no hay salida, los/as padres/madres vienen, tratan de descargar, en la Escuela repercute todo, se ven afectados los/as chicos/as, se ven afectadas las docentes, un círculo cerrado donde no se encuentra salida. (Docente Sala 2 años)

Frente al círculo vicioso del malestar, las docentes necesitarían poder comunicarse con padres de manera de no potenciar la agresión. Dicen tener cuidado también en los modos de decir las cosas a los fines de mitigar la violencia que estaría circulando. Parecería que, junto con el corrimiento del Estado de Bienestar se produciría el corrimiento de los/as padres/madres que, ocupados y preocupados por sus problemas laborales y/o de falta de empleo, dejarían en manos de las docentes el cuidado de los/as chicos/as. La Escuela parece ser la institución que estaría dando, hasta el momento, alguna respuesta a las demandas de la población. Y, según lo perciben las docentes, serían ellas las que deben hacerse cargo de lo que desde otros niveles institucionales no se hace.

A partir de la situación que están viviendo los/as padres/madres, situación de empobrecimiento que las docentes dicen compartir, y las repercusiones que esto produce en la institución, expresan:

Este año se sintió el humor, en los cambios anímicos, este, yo este año no fue fácil en cuanto al trato con los/as padres/madres... mal, mal, caras terribles, contestaciones terribles, me resultó, nos resultó muy difícil manejar a los/as padres/madres, nadie llega, tienen que trabajar mucho... (Docente Lactario 1 y 2)

La demanda de los/as padres/madres de que cuiden a los/as chicos/as haría que se sientan desvalorizadas: perciben haber pasado de ocupar la posición de *el maestro que enseña*, a la función de cuidado de los alumnos. Relacionan el ser docente en la actualidad con la desvalorización que estaría sufriendo su rol, insistiendo algunos de los sentidos que se vienen trabajando en los discursos.

Como que estamos para cambiar los pañales, darles la leche, y ver que no se golpeen y nada más, no que les enseñas contenidos. Bah! Esa es mi sensación, capaz que ellos nos valoran y yo no me doy cuenta, pero lo que te llega o la sensación es otra, (se ríe), ¿Viste?... (Docente Suplente Deambuladores/as II)

También desde la dirección se estaría produciendo esta desvalorización en tanto estarían recibiendo reconocimiento por el apoyo que brindan a la tarea asistencial que desde la Escuela se intenta satisfacer, en lugar de que el reconocimiento se refiera al desempeño de tareas pedagógicas. Este reconocimiento funcionaría también como mecanismo de regulación, en tanto el sentirse valoradas por la realización de tareas que no son de enseñanza, vuelve funcionales a los roles directivos y docentes al vaciamiento de la Escuela. En ese sentido, en tanto en el discurso de docentes y directivas se enfatiza la labor educativa del Jardín Maternal, la aceptación de dejar de lado tareas pedagógicas para poder realizar las asistenciales podría estar mostrando la adecuación a este cambio del rol del docente y de la escuela.

Mencionan los cambios socioeconómicos que han incidido en las transformaciones en la estructura familiar de la población que atienden y que hace que aumente la demanda por la matrícula y del tiempo de permanencia en el Jardín. Ante el aumento de las necesidades de los/as padres/madres, las docentes parecen sentirse más demandadas en su tarea en diversos aspectos, uno de los cuales se hace evidente en el aumento del tiempo de permanencia en el Jardín y de la matrícula:

...la cantidad de chicos te desborda. (Celadora Sala 2 años)

Ante estas demandas en aumento, las docentes expresan sentirse *sobrecargadas*:

A veces uno siente esta carga que nos queda a nosotras de ocuparnos totalmente del nene.... Cuesta no sentir esto de que nos cargan a nosotras con esta sobrecarga, con esta responsabilidad y esta tarea que uno siente que del otro lado no responden ni al pedido de un óleo o un pañal, y se siente que el

abandono es mayor, "total, si se van a arreglar igual" que no lo hacen porque quieren... (Docente Sala Deambuladores/as)

Las docentes parecen sentir que ellas son las que deben sostener la tarea a cualquier costo, aun el de su malestar. La cantidad e intensidad de las demandas parece estar sobrepasando la capacidad de respuesta, lo que se hace más evidente cuando expresan *uno puede con todo hasta que siente que deja de poder*, frase que estaría mostrando la caída de la omnipotencia en la impotencia.

A las necesidades de contención de los/as nenes/as se suman sus propias situaciones personales y familiares frente a las cuales también se sentirían exigidas. Vuelve a insistir con fuerza el estrés por el que las mismas docentes parecen estar pasando debido a las exigencias familiares y laborales que deben resolver, y que no les permite dejar de estar, según expresa una docente, *como una máquina pensando y pensando*.

A la desvalorización producida por la demanda de cuidados se agrega la de la retribución económica, otro mecanismo de desjerarquización de la tarea docente (Birgin, A., 1999), en tanto implica el no reconocimiento salarial. Así, y de diferentes maneras, se estaría confirmando la percepción de la desvalorización a la que las docentes se refieren.

...cuando veo mi recibo de sueldo siento...pasa porque te jerarquicen con un sueldo apropiado...si el Estado te paga igual a lo que gana una mucama, es que te considera una mucama... (Docente Deambuladores/as)

El trabajar en estas condiciones las *angustia* y las actividades pedagógicas *quedan para otro día*, produciendo frustración en los/as nenes/as, que pierden oportunidad de jugar y aprender, y de las docentes, que pierden oportunidad de enseñar.

Las docentes mencionan que, ante el aumento de las demandas necesitarían conservarse más calmas, para poder contener a los/as chicos/as y a los/as padres/madres.

Nos cuesta más contener a tantos chicos con la problemática de los/as padres/madres, de la situación económica. Hay que venir con buena predisposición, creo, con mayor tranquilidad para poder contenerlos. (Celadora Deambuladores/as Turno Vespertino).

Estas violencias que se ejercen sobre las docentes, se plasmarían en las agresiones que reciben por parte de algunos padres, la ignorancia de la que serían objeto desde las instancias superiores, y la desjerarquización del sueldo, potenciando el maltrato del que son objeto. A su vez, aparece el compromiso en los afectos, en tanto se sienten afectadas por las condiciones de carencia de los/as nenes/as a su cargo.

Frente a estas exigencias las docentes dicen sentirse agobiadas pero también mencionan que, finalmente, y a pesar de los costos que les implicaría

llevar a delante la tarea que realizan, termina recayendo en ellas la *culpa* de la baja de la calidad del nivel.

...en este tipo de Escuela es muy agobiante estar con los/as chicos/as, en jornada simple es otra cosa... los docentes tenemos demasiadas exigencias y cargas de todo, la sociedad te carga, ¿Quién tiene la culpa? ¡El maestro! No va a decir el Secretario de Educación o la Directora del Área, nosotros tenemos que organizar, planificar, hacer el registro, tener a los/as chicos/as (voz de cansancio), perfeccionarnos fuera del horario y tener vida propia. (Docente Suplente Deambuladores/as II).

...Esto es muy difícil, es como que todo lo malo se potencia; te limita trabajar en estas condiciones; lo que pasa es que hay que matarse, uno trata de buscar distintas estrategias pero... se complica la tarea pedagógica; hay muchas presiones, se esta ubicando a chicos en salas muy chicas; trabajar con un chico que no se siente bien; trabajar sin una Celadora... (Docente Deambuladores/as II).

El mito de la vocación docente parece volver a hacerse presente, pero también hacen referencia a que los costos por sostenerlo son mayores:

Yo creo que la vocación de uno es siempre la misma y, este, demanda muchas energías, hay como un compromiso mayor de los sentimientos porque, a veces, no puedes alejarte de las necesidades que tienen los/as chicos/as (Docente Lactario 1 y 2).

El aumento de las exigencias demandaría mayores energías y compromiso para poder mantener el modelo de vocación, lo que incidiría en el sentimiento de que son ellas las que están sosteniendo el sistema. Frente a estas exigencias, se produce el cansancio, entre otros sentimientos que explicitan. La permanencia del mito de la docencia como sacerdocio (Davini, M. C., 1998) se expresa también cuando en sus discursos caracterizan su tarea como *un acto de amor frente al pobrecito*, considerando que, como dice una docente, *gracias a Dios en el Jardín Maternal el chico quedó un poco resguardado de tanto mal que hay*.

La figura del "buen maestro", el "apóstol", guiada por la vocación de ejercer una función salvadora en aras de formar al ciudadano, se origina en un momento en que la figura del docente aparece en convivencia con el Estado Benefactor y se mantiene hoy en el "deber ser" docente que lo lleva a sostener el sistema frente al corrimiento del Estado (Davini, M. C., 1998) y que parece sostener a las docentes entrevistadas en la labor que se les demanda realizar.

En relación a los modos en que parecen percibir a las instancias institucionales y de Gobierno, el corrimiento del Estado y la desprotección que esto produce en las instituciones (Castel, R., 1997; Fitoussi J. P. y Rosanvallon P., 1997) aparece significado como el *mal*. Es probable así que, frente al no poder esperar nada del Estado, sólo *Dios* podrá proteger a docentes y nenes de la *maldad* que origina la situación en que deben desempeñarse.

Frente a esa necesidad de sostener a los otros por el aumento de la demanda de tareas asistenciales, parece presentárseles la necesidad de estar más *calmas, con mayor tranquilidad y con buena predisposición para poder contener*, lo que pondría en evidencia la acción de mecanismos de doble sujeción⁵³ (Foucault, M., 1976).

Entre los costos posibles que les estaría demandando a las docentes la contención social que deben realizar, estarían los sentimientos del *agobio y cansancio* que mencionan, unido a la percepción de que se las terminaría culpabilizando de lo que no pueden hacer. Pero también parecen asumir la culpa que ellas tendrían por no poder seguir haciéndolo, como si ahora no dieran eso que daban, por causas desconocidas o simplemente porque ya no quieren. Así, la culpa por la baja de la calidad aparece en sus discursos como provocada por ellas mismas: *antes dábamos mucho más*. En tanto pueden volver sobre sí mismas para poder controlarse, perfeccionarse, hacerse responsables de lo que no pueden hacer, aumenta el sentimiento de culpa.

Sobre las posibilidades de nenes y padres para reclamar por una buena educación expresan que: *...los/as nenes/as no pueden protestar si están mal atendidos, y los/as padres/madres hoy en día se conforman porque no tienen que pagar y es lo único que les queda...*; también las docentes, aunque no se incluyen en estos discursos, parecen, según dicen, no poder *protestar y conformarse*. Trabajar en estas condiciones, expresan, *...agota nuestro estado físico y mental*.

Pero también expresan el bienestar que sienten en el vínculo que logran establecer con los bebés, como también en la implementación de tareas pedagógicas...*es un trabajo que lo hago con gusto, muchas ganas...* (Docente Lactario 1 y 2)

Insiste en sus discursos la mención a un *círculo vicioso* en el que estarían inmersas. Desde la lógica de mercado se concibe a las instituciones, entre ellas las Escuelas, como empresas que deben prestar servicios con eficiencia. Dentro de esta lógica a las docentes se las capacita para enseñar eficazmente, mientras lo que se les reclama es *cuidar*. Si las docentes fueron capacitadas para enseñar y no lo logran, ellas serían las culpables.

Así las estrategias de poder (Foucault, M., 1976) actúan metamorfoseando las funciones docentes -generando individuos que aceptan y sostienen lo que el corrimiento del Estado dejó sin sostén- al mismo tiempo que las hace sentir culpables de lo que es producido por las políticas de mercado.

Con la modernidad se instituyó un tipo de sociedad que fue posible gracias a la acción articulada de un conjunto de instituciones. En tanto se aniquilan las potencias instituyentes (Lewkowicz, I., 2002). Las docentes, en tanto pertenecen a población vulnerable, sometida a la carencia y a la

⁵³ La coerción política de los sujetos es doble en tanto se articulan la totalización (tecnologías que actúan sobre el conjunto de la población) con la individualización (tecnologías del yo). Estas últimas, actúan haciendo que el sujeto se sienta obligado a conocerse, volverse sobre sí para poder controlarse, dominarse, perfeccionarse.

incertidumbre, contarían con menor potencia para ocuparse del espacio público y por lo tanto, de poder instituir.

Expresan la *imposibilidad de imaginar* la situación de pauperización por la que está atravesando la población y las condiciones en que se ven obligadas a desempeñar su tarea. Esta expresión estaría mostrando la agudeza de una situación que, por su misma intensidad, resultaría imposible de poder anticipar.

Uno de los efectos del corrimiento del Estado, el vaciamiento de las instituciones y la incertidumbre laboral en la producción de subjetividad, es la imposibilidad de imaginar un futuro (Fernández, A., 1999). En el caso de las docentes, que no puedan imaginar un futuro mejor está íntimamente relacionado con la posibilidad que la Escuela tendría en la transformación social a partir de la formación de los futuros ciudadanos, ya que los docentes encargados de esa tarea descreerían de ella.

En este sentido los discursos de las docentes presentan heterogeneidad pues mencionan tanto que *no se puede hacer nada*, circularidad que las instala en la queja, como también la necesidad de poder pensar *qué tipo de hombre y sociedad queremos*. Pensar qué tipo de hombre se quiere formar para construir determinada sociedad puede implicar cierta conciencia de la necesidad de reflexionar y de actuar en consecuencia, lo que evidenciaría que las docentes cuentan con posibilidad de plantear algunas vías alternativas para resignificar sus propias prácticas y a la institución en la que se desempeñan.

En tanto se potencia la posibilidad de instituir novedad, se produce subjetividad (Fernández, A.; Borakievich, S.; Rivera, L., 2002). Pero los efectos de empobrecimiento subjetivo se vuelven más eficaces en tanto las condiciones de vida se vuelven más críticas y se hacen más permanentes en el tiempo, pudiendo inhibir la capacidad de crear alternativas que las docentes tendrían.

IV.4. Discursos de las directivas

En el momento de ser entrevistadas, las directivas se refieren a cuestiones que se relacionan con las necesidades que se les presentan a las docentes, incluyendo los modos en que perciben sus propias necesidades. En este apartado se analizan los discursos de las directivas en tanto lo dicho por ellas permite corroborar y en algunos casos ampliar, lo expresado por las docentes y que se refiere a:

1. Situación social y económica de las docentes;
2. Características de la población que concurre a los Jardines;
3. Calidad del nivel;
4. Rol docente;
5. Tareas que realizan desde la dirección.

IV.4.1. Situación social y económica de las docentes

En relación a la situación social y económica de las docentes, las directivas hacen mención al aumento de la pobreza y a la aparición de los nuevos pobres. A ésta última categoría pertenecerían las docentes y ellas mismas, en tanto habrían pasado a integrar la nueva pobreza.

Relacionan el empobrecimiento de los docentes no sólo con la pérdida del poder adquisitivo, sino también con los cambios que se estarían produciendo en su tarea frente a las demandas sociales, utilizando la palabra *ataques* para referirse a las mismas. Parecen así, sentirse *atacadas* desde diversos frentes: disminución del poder adquisitivo y necesidad de responder a demandas sociales más urgentes.

IV.4.2. Características de la población que concurre a los Jardines

Las directivas caracterizan a la población que concurre a las escuelas haciendo referencia a su procedencia y clase social; a las demandas que realizan de matrícula y de tiempo de permanencia en la institución; y a la participación/colaboración con la tarea del Jardín. Relacionan la situación escolar con el aumento de la pobreza y de las demandas de la población diferenciando, como lo hacen las maestras, entre padres que colaboran y los que necesitan que desde el Jardín se les provea de medios para la higiene, salud y alimentación de sus hijos. Caracterizan a los/as padres/madres de clase media expresando que:

Es clase media, pero media, media, ahí... Cada vez pueden menos, trabajan más y pueden menos... Tratan de no dejar a los/as chicos/as más allá de las 16.30hs, esos padres que son concientes de que los/as chicos/as no pueden estar tanto tiempo en la Escuela. Pero la necesidad hace que no puedan dejar de traerlos ocho, nueve, diez horas porque sino pierden el trabajo... se ocupan de llevarlos al médico si tienen fiebre, están más pendientes de todo... yo entiendo su desesperación pero tengo que ponerles un

límite porque si dejan a los/as chicos/as enfermos pueden contagiar a los demás.

Se refieren a las necesidades de las familias de menores recursos de la siguiente manera:

...falta de trabajo, de una vivienda digna, a veces hasta de una cama, duermen en un colchón en el piso con cuatro o cinco chicos....

En relación al clima que se vive en las familias y su repercusión en el Jardín, expresan: *se pelean muchísimo, mucha discusión entre ellos, esto los va cargando a los/as chicos/as.*

Las demandas de mayor tiempo de permanencia de los/as nenes/as en la institución se relacionan con las necesidades de las familias: *Las nuevas demandas tienen que ver con mayor horario....* Mencionan también el aumento de demanda por la matrícula, lo que incide en la cantidad de nenes por sala: *...29 chicos en la Sala de tres años, datos que corroboran lo expresado por las docentes.*

IV.4.3. Calidad del nivel

Relacionan la calidad del Nivel Inicial con diferentes aspectos que hacen a la tarea. Mencionan en primer término, el cambio en las demandas de los/as padres/madres:

...Las demandas empezaron a cambiar en los tres últimos años y en los últimos años se profundizó, y este último año, ni te cuento, ni te cuento...

Incluyen también cómo consideran que desde el Gobierno se estaría respondiendo a esas demandas de los/as padres/madres:

...¡Como que están respondiendo a todas las demandas de los/as padres/madres, por eso se están extendiendo los horarios de las Escuelas, abiertas hasta las diez de la noche... no, realmente esto de querer hacer todo a la demanda de estos sectores, de los/as padres/madres, sin pensar en cuidar al personal!

Al mismo tiempo agregan que existe desde las instancias superiores interés por las tareas pedagógicas:

Se está trabajando muy bien, hay muy buen nivel, hay preocupación del área para ofrecer capacitación a los directivos, buenas cosas para que haya perfeccionamiento.

Sin embargo, en relación al pedido de reformas y mejoras en el estado del edificio escolar, una de las directivas dice:

Este edificio no lo quieren, no lo quieren [arreglar], tengo que esperar, hace dos años que estamos acá y tengo que esperar que vengan a remover esto (señala los cascotes en el piso del único y pequeño patio descubierto) esperar a que hagan ese techo para que los/as chicos/as puedan pasar al patio, por eso no se puede arreglar el piso porque si no arreglan el techo los/as chicos/as no pueden pasar ...También tienen que cubrir esa escalera con protección, si pudieran usar este patio es como que van cambiando de espacio...

Y en relación a la necesidad de contar con suficiente personal, agregan:

...en otras salas faltan celadoras, no las nombran. Es una Escuela muy grande, yo estoy pidiendo otra vicedirectora y tres celadoras más para poder manejarme de otra forma y esto no, no es escuchado, ya éste es el segundo año que lo estoy pidiendo. Todo lo que dicen es que no hay presupuesto. Sin embargo yo sé que se gasta en otras cosas.

Relacionan también la calidad del Nivel con las tareas pedagógicas que se realizan dentro de la institución:

Creo que estamos trabajando bien. Hacemos todo lo que podemos hacer, todo el esfuerzo, desde la dirección trabajamos con un proyecto pedagógico junto con las docentes. Y los docentes están trabajando en las salas tomando el acercamiento del niño a la cultura desde plástica, música, literatura, y están haciendo lo imposible por trabajar.

También relacionan la calidad del Nivel con contar con un Diseño Curricular específico y con los proyectos pedagógicos que se trabajan en la Escuela: *...Tenemos un Diseño Curricular propio, capacitación... este año desarrollamos el proyecto "crecer en salud"... nos relacionamos con el Centro de salud.*

En los discursos de las directivas aparecen las mejoras pedagógicas del Nivel al mismo tiempo que los esfuerzos que hacen ellas y las docentes para que, frente al aumento de las demandas, estas mejoras se plasmen en la tarea diaria.

IV.4.4. Rol docente

En relación a las características que toma el rol docente en la actualidad, se refieren al trato de los/as padres/madres para con las docentes diciendo:

Las maestras están muy preocupadas por estar con los/as chicos/as pero al mismo tiempo también preocupadas por cómo vienen los/as chicos/as y por cómo tienen que enfrentar a sus familias porque hoy una abuela puteó a la maestra y me quería putear a mi porque tenía que venir a buscar al nene a las 16.30hs, ¿...Porqué tenemos que aguantar esto? ...este último año fue peor el maltrato a los docentes, como que todos estos años se fue muñequando, manejando de a poquito, ¿Viste? como se podía, pero este año hubo una

denuncia judicial, mandan a los medios...eso también es la clase de padres que te mandan. ¿Y porqué hizo esto? Porque derivamos a la nena porque mordía y entonces nos acusó de que un nene de Sala de 2 años había abusado de su nena...

Caracterizan el desempeño del rol en la actualidad de la siguiente manera:

Se convierte en insalubre, nuestra profesión se convirtió en insalubre. Estas instituciones con horario tan extendido, ¿Viste?, yo a veces creo que estamos convirtiéndonos en "Escuelas deposito de chicos", aguantadero de chicos...

A lo que agregan:

Apoyo de la dirección, tienen. Que hay muchas más exigencias de la comunidad dada la situación que se está viviendo y que no puedes mantener al margen... poner en otro lado al chico porque el papá no trabaja, no. A veces nos surgen situaciones ...si, hay momentos en que las chicas se sienten realmente desbordadas ...tratamos de contenerlas (se ríe) a veces entre ellas mismas

El maltrato que las docentes reciben de algunos padres aparece en forma más explícita en el discurso de las directivas, corroborando lo mencionado por las maestras:

Tenemos muchos problemas sociales con los/as padres/madres, traen a la Escuela mucha problemática que ellos tienen y hay que trabajar con todo esto. Es trágico. ¿Cómo se trabaja con toda esta situación?

En relación a cómo consideran a las docentes a su cargo, mencionan que éstas cuentan con pocos recursos para trabajar con problemas de conducta de los/as nenes/as, como por ejemplo, los berrinches. También señalan que entre las docentes a su cargo se encuentran algunas que logran autogestionar algunas acciones...*hay un grupo, las de los diez años, les decimos del elenco estable, entre ellas mismas se contienen, ¿Viste? y se ayudan muchísimo... con ese papá ¿Qué actitud tomamos?... A partir de la mención que realizan en relación a las docentes de los diez años, que se contienen...a veces entre ellas mismas...*, se corrobora la posibilidad de algunas de ellas de actuar autogestivamente.

IV.4.5. Tareas que realizan desde la dirección

En relación a las tareas que realizan desde la dirección, resaltan entre otras, las necesidades de higiene y salud de los/as nenes/as, las que tratan de solucionar:

...estamos teniendo tareas que nunca nos imaginamos que íbamos a tener: repartir comida cuando queda, buscar ropa para poder darles porque no

tienen, ofrecerles el piletón para que bañen a los hijos porque no tienen agua caliente, bueno, todas esas cosas ...cuando los/as nenes/as tienen fiebre y no los pueden dejar en el Jardín, yo entiendo su desesperación.

Tratan también, según dicen, de hacer *todo el esfuerzo* por contener a las docentes realizando reuniones ad hoc según las necesidades de estas últimas; reuniones quincenales y mensuales, de evaluación y elaboración de proyectos pedagógicos. Sin embargo, mencionan lo difícil de organizar la manera de poder reunirse sin descuidar a los/as chicos/as, ya que no cuentan en todas las salas con docentes celadoras, que puedan hacerse cargo del grupo mientras las docentes se reúnen.

A los maestros trato de reunirlos organizando de tal manera que queden las salas cubiertas, en cualquier momento hacer una reunión con ellos. Una de las reuniones que hacemos mensuales cosa de que estén contenidas, que puedan largar las cosas que les pasan. Y pensamos juntas como solucionar las cosas, espero que ellas lo sientan de esta manera ...es un rompecabezas poder organizar una reunión ...Aparte de la reunión mensual con todo el personal hacemos cada quince días reuniones por sala para ver cómo marcha el funcionamiento dentro de cada sala ...miles de cosas que pensamos en forma conjunta.

El que haya momentos en que las chicas se sienten realmente desbordadas hace que las directivas, que comparten ese desborde traten, según expresan, de...*contenerlas* haciendo *malabarismos* para poder reunirlos⁵⁴.

A lo largo de sus discursos las directivas al igual que las docentes, mencionan los aumentos en la matrícula y en los horarios de permanencia de los/as nenes/as en la institución que las hace sentir que, según dicen, desde las jerarquías *no se cuida al personal*. Trabajar en esas condiciones hace que también las directivas estén, según lo expresan: *desbordadas*, haciendo *todo el esfuerzo*, el que *no alcanza*. De esta forma, lo que se propugna desde el Diseño Curricular y desde la capacitación para mejorar la calidad educativa, parece no responder a la necesidad de dar respuesta a las demandas, provocando la situación de *insalubridad* en la que se desempeñarían y que hace que se pregunten: *¿Cómo se trabaja con toda esta situación?*

A partir de las expresiones de las directivas, se hace explícita la significación acerca de la *insalubridad* que estas instituciones presentan para sus actores. Tanto la agudización de la falta de elementos esenciales para su tarea como el exceso de demandas que se les plantean las lleva a preguntarse cómo trabajar en esas condiciones, las que hacen que se sientan, según dicen, *desbordadas*.

Aparecen así directivas y docentes, siendo objeto de una situación de des-trato (Ulloa, F., 1995) en tanto las instancias de las que dependen las

⁵⁴ Así como este estudio se propuso indagar en las necesidades docentes, es posible abrir nuevas líneas de investigación en relación a las que se les presentan a las directivas de Jardín Maternal, en el desempeño de su rol.

dejan libradas a lo que puedan hacer frente al aumento de las demandas producidas por la agudización y generalización de la pobreza. Esa falta de cuidado por parte de las instancias que tienen la obligación de regular el funcionamiento de estas instituciones, produce una situación de violentamiento institucional que produce sufrimiento en las directoras, que tratan de contener a padres y maestras; y en las docentes, que tratan de contener a los/as nenes/as.

V. Conclusiones

Las preguntas acerca de qué necesidades se les plantean en su tarea a los docentes de Jardín Maternal que atienden a población en situación de vulnerabilidad social y con qué estrategias cuentan para hacerles frente, guiaron la realización de este trabajo y permitieron arribar a las conclusiones que se presentan en este capítulo.

A lo largo del mismo se plantean en primer término las que se refieren a la vulnerabilización social y en segundo lugar las que se desprenden del análisis de las necesidades docentes. Se realiza en el tercer apartado una categorización de posicionamientos subjetivos docentes, según los modos en que éstas responden a esas violencias.

V.1. Agravamiento de la situación de Vulnerabilidad social de las docentes

Si bien durante la década del noventa los bajos salarios⁵⁵ y la inestabilidad en el empleo hasta lograr la titularidad obligó a las docentes a aumentar la cantidad de cargos en que se desempeñaban (Birgin, A., 1999), las características del escenario local en los momentos en que se realizó la indagación, ponen en evidencia la agudización de la precarización del mismo. Esas condiciones de sueldo y empleo articuladas con las del desempeño del rol hacen al agravamiento de la situación de vulnerabilidad social de las docentes en los momentos posteriores a los sucesos del año 2001.

La precarización del trabajo docente produce la agudización de la pobreza, la que les dificulta y hasta imposibilita, según dicen, el acceso a bienes materiales mínimos...*ya no puedo pagar los impuestos*; como a bienes sociales y culturales...*después de tantas horas de trabajo no tengo ganas de salir con mis amigas...*; como de la posibilidad de continuar formándose...*dejé de estudiar por falta de tiempo y de plata...*, lo que incide en el desempeño del rol.

La situación de vulnerabilidad social de las docentes se articula con el aumento de la pobreza de la población. Los diferentes posicionamientos de las familias frente a ella, interpela la función de la Escuela y de las docentes, las

⁵⁵ Durante la década del noventa se otorgan a los docentes sumas en calidad de "no remunerativas" (no computadas para la jubilación) lo que hizo que el salario mínimo del docente no variara a pesar del aumento de la inflación. A fines de 2004 se blanquearon algunas de esas sumas no remunerativas.

En febrero de 2005 se restituye a las docentes el 82% de la jubilación, aunque no la movilidad del mismo, derecho contemplado en el Estatuto del Docente y que fue derogado en la década de los noventa. También se promulga la Ley 803 que establece que todos los cargos de Jardín Maternal sean de turno doble. Por Ordenanza 49438, se titulariza masivamente a las docentes y celadoras de Jardín Maternal que se venían desempeñando en esos cargos, desconociendo el Estatuto del Docente que regula la carrera profesional a través de los concursos (Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Dirección de Nivel Inicial, Gestión 2001/2003).

que deben hacer frente a tareas asistencialistas que según dicen, las...sobrecargan.

En tanto padres y maestros se encuentran abocados a resolver sus problemas de subsistencia, aumentan las dificultades en la comunicación y la desconfianza entre ambos. En tal sentido, otro de los hallazgos de este estudio, se refiere a las formas en que las docentes significan a los/as padres/madres que concurren a las Escuelas Infantiles en las que se desempeñan y con los cuales se relacionarían de formas diferentes⁵⁶. Perciben que algunos de ellos esperan que las soluciones a sus problemas las resuelva el Estado y a través de éste las docentes, los que según dicen: *se aprovechan, quieren que se les de todo... no compran pañales si total se los regalan...* lo que las hace sentir *exigidas, maltratadas...* Diferencian a estos padres, a los que perciben delegando sus responsabilidades y que parecen ubicarse en posición de asistidos, de los que no delegan: intentan ayudar aún a pesar de sus limitaciones, son colaboradores, las valoran y hasta pueden crear algunos modos alternativos de sobrellevar la crisis.

Al mismo tiempo, los procesos de vulnerabilización social afecta no sólo a docentes y padres sino también a las instituciones por las que éstos transitan. Las formas actuales de dominación, como la agudización y permanencia de la pobreza, resultarían más efectivas en tanto las escuelas relevadas aparecen vaciadas de su sentido educativo (Fernández, A., 1999).

Las condiciones que presentan los escenarios sociales en que se realizó la indagación se caracterizan por la intensificación de las violencias que se producen tanto por la carencia de recursos como por la intensificación de las demandas, logrando producir mayor sufrimiento e impotencia, limitando la posibilidad de resistencia al conformismo. En los Jardines Maternales en que se desempeñan las docentes entrevistadas se hacen explícitos los efectos de la cultura de la mortificación (Ulloa, F., 1995:238) que produce aumento de la intensidad del sufrimiento. El malhumor, el cansancio sostenido y la queja que expresan las docentes son indicadores del proceso que lleva a la pérdida de conciencia de la mortificación de la cual se es objeto, hasta la incapacidad de pensar acompañada de resignación.

Entonces, es probable que estas condiciones de sufrimiento institucional generen no solamente malestar que lleva a reaccionar y defenderse (Esteve, J. 1994), sino también situaciones de agobio y estrés que impiden tanto la reacción como la defensa, haciendo que las docentes se resignen frente a las mismas. Se intensifica así el padecimiento docente promoviendo la aceptación de las condiciones en que se desempeñan, en detrimento de la creación de acciones alternativas.

Las características de fragmentación y vulnerabilidad social de los momentos en que se realizó la indagación, que se asocia a la inestabilidad política, institucional, económica y laboral de ese momento, hace a un particular imaginario (Castoriadis, C. 1983) en el que las docentes inscriben sus

⁵⁶ En ese sentido se podrían nuevas líneas de investigación a los fines de indagar en los modos diferenciales de relacionarse que se establecerían entre padres y maestros.

prácticas. En ese contexto, el apelar a la calidad de la educación mientras en los hechos las acciones quedan reducidas al asistencialismo actúa como estrategia biopolítica (Foucault, M. 1978). Las políticas del neoliberalismo logran a partir de la pauperización de la población su disciplinamiento y control, promoviendo el sometimiento y la pérdida de autonomía en tanto se interpela a las docentes a realizar sus prácticas de asistencia en un ámbito social signado por la lógica de mercado.

La precarización del empleo dada por las reglamentaciones, las condiciones laborales y de sueldo actúan como procesos de vulnerabilización social (Fernández, A. y López, M., 2004) de las docentes, se articula con los atravesamientos de género y con las condiciones de pauperización de las familias que concurren a los Jardines. En ese sentido, el enfoque utilizado en este estudio permitió abordar las condiciones laborales como mecanismos de fragilización que funcionan como violencias de las que las docentes son objeto. Comprender las necesidades de las que dieron cuenta y los modos en que las significan, permite profundizar en la producción de subjetividad en ese contexto sociohistórico.

V.2. Cómo significan las docentes las necesidades que se les presentan en el desempeño del rol

Las necesidades docentes relevadas coinciden con las mencionadas por distintos autores (Esteve, J., 1994; Martínez, D., Valler, I. y Kohen, J., 1997; Cordie, A., 1998; Harf, R., 2002), entre ellas, las que se refieren a los salarios, a las condiciones de los edificios y a la valorización social⁵⁷. Lo novedoso de este estudio no es el tipo de necesidad detectada sino la articulación que se establece entre ellas y que produce una nueva cualidad de intensificación de las mismas, poniendo en evidencia la situación que vivía el docente en el momento en que se realizó la indagación en relación con los otros actores escolares en el aula y en la institución.

En ese sentido, no interesó en este trabajo la medición de las necesidades sino que se propuso abordar las formas en que las entrevistadas las percibían y pensaban, considerando que el atravesamiento institucional incide en la posibilidad de su enunciación (Foucault, M., 1983).

Las docentes producen diversos sentidos que están en relación con las condiciones sociales y económicas, con las características de su condición social y las del espacio laboral que comparten; esas significaciones guían sus prácticas y les permiten enunciar algunas de las necesidades que se les presentan en el desarrollo de su tarea. Así, una de las reiteraciones que aparecía en los discursos era la *falta de pañales*, la que al ser abordada como

⁵⁷ También se encontraron coincidencias con los resultados de un informe regional de la Unesco realizado en seis países (la Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay) que recoge la percepción de los maestros y directores de escuelas sobre las condiciones de trabajo y salud del personal docente. "Los docentes, con la salud en riesgo", Diario La Nación, 29 de octubre de 2005.

insistencia pone en evidencia la falta de elementos esenciales para la tarea docente, que se articula con la ausencia del apoyo de los/as padres/madres y de la institución.

Las condiciones de aumento de la pauperización de la población, articulada con los bajos sueldos de las docentes, las obliga a desempeñarse en doble jornada, en edificios que se encuentran en malas condiciones y con falta de materiales didácticos, que dificultan el desempeño de su tarea. A su vez, las necesidades profesionales, que incluyen las demandas que se les realizan desde las instancias jerárquicas, a lo que suma el aumento de la matrícula y del tiempo de permanencia de los/as nenes/as en el Jardín, unidas a las reglamentaciones que las obligan a realizar cursos de capacitación en pos de la profesionalización y del puntaje, inciden en la forma en que se sienten valorizadas.

Al mismo tiempo, las necesidades mencionadas hacen a los modos de comunicarse y significar la relación con las directivas, con los/as padres/madres, con los/as nenes/as y con sus pares. Frente a la interrelación entre estos factores se producen diversas significaciones en relación a sí mismas y a su tarea.

La categorización propuesta permite organizar las necesidades expresadas por las docentes, las que se relacionan entre sí conformando un entramado que toma características propias, poniendo en evidencia la intensidad del mismo. En ese sentido, el análisis permitió visualizar la mutua relación entre las distintas necesidades cuya conjunción hace que las mismas se potencien produciendo una "realidad" singular, propia de ese momento

Frente a las carencias (edilicias, de materiales didácticos, de respaldo y valoración) y al exceso en las demandas (que reciben de los/as padres/madres y de la institución), las docentes se perciben a sí mismas más desinstrumentalizadas material y simbólicamente. En ese sentido y a diferencia de otros trabajos en que se prioriza la mirada del investigador en relación a lo que éste considera como necesidad, en este estudio se consideran como necesidades a las que las docentes significan como tales.

Se han podido identificar diversas necesidades que se relacionan con aspectos materiales (que se refieren a la situación socio económica de las docentes y de falta de condiciones edilicias y de material didáctico para desempeñar la tarea docente); las que se relacionan con aspectos profesionales (reglamentaciones, demandas que reciben y valoración del rol); y las que se refieren a aspectos relacionales (vínculos con la dirección, los/as padres/madres, los/as nenes/as y sus pares). En ese sentido, las necesidades se categorizaron en materiales, profesionales y relacionales.

V.2.1. Materiales

Frente a las condiciones de cambios en la situación social y económica; de sueldo; la doble jornada de trabajo; las condiciones edilicias; y la falta de material didáctico; a las docentes se les plantea la necesidad de contar con:

- Recursos para atender a población cada vez más pauperizada.
- Sueldo que les permita cubrir sus necesidades básicas, de esparcimiento y de acceso a bienes culturales.
- Jornada laboral que permita tener tiempo para un descanso adecuado y poder dedicarse a su tarea dentro y fuera de las horas de clase.
- Edificios adecuados para realizar la tarea pedagógica y que no las ponga en riesgo de peligro físico.
- Material didáctico.

V.2.2. Profesionales

Dentro de esta categoría se consideran las demandas que reciben desde las instancias jerárquicas; las reglamentaciones para el acceso, permanencia y ascenso en los cargos; la capacitación; el aumento de la matrícula por sala; el aumento del tiempo de permanencia de los/as nenes/as en la institución; la agudización de demandas de tareas asistenciales; y la valorización de su rol; las que les plantea la necesidad de contar con:

- Herramientas profesionales para enriquecer la tarea pedagógica.
- Reglamentaciones que les permitan acceder, permanecer y ascender en los cargos de forma más justa.
- Acceso a una capacitación que responda a sus intereses.
- Cantidad de nenes adecuada a la posibilidad de atención.
- Recursos para poder atender a nenes que se ven sometidos a largos períodos de permanencia en la institución.
- Pareja pedagógica.
- Lograr ser valorizadas por padres e instancias jerárquicas, pero también por ellas mismas.

V.2.3. Relacionales

Pertencen a esta categoría las necesidades que las docentes perciben que se les presentan en los vínculos que establecen con la dirección; la comunicación con los/as padres/madres; los cambios en las necesidades y comportamiento de los/as nenes/as; y en la relación con los pares; y que les hace percibir la necesidad de contar con:

- Recursos para establecer una buena relación con las directivas, que incluya la posibilidad del consenso.
- Herramientas para lograr un vínculo respetuoso con los/as padres/madres.
- Conocimientos teóricos y técnicos para poder responder a las necesidades de aprendizaje y a los comportamientos de los/as nenes/as.

-Espacios y recursos para fortalecer los vínculos son sus compañeras.

Las categorías construidas no son excluyentes, ya que no se intenta construir una tipología sino dar una organización a las diferentes dimensiones que hacen al problema.

La categorización realizada pone en evidencia que las docentes perciben una amplia gama de necesidades que se relacionan tanto con la carencia/ falta de condiciones adecuadas para el desempeño del rol como con el exceso de demandas que provienen de diferentes instancias.

El exceso de demandas como la falta de condiciones adecuadas para el desempeño forman parte de un escenario social en que la nueva pobreza toma características singulares, propias del sociohistórico en que se produce. En ese sentido, la vulnerabilización social (Fernández, A. y López, M., 2004) actúa como un modo de reciclado y legitimación de las desigualdades sociales.

En relación a las necesidades que las docentes entrevistadas pusieron de manifiesto, éstas se ligan con aspectos⁵⁸ fácilmente constatables como el salario, la infraestructura edilicia, los materiales didácticos y de higiene, y la cantidad de nenes a su cargo; mientras que otras se encuentran más ligadas a la idealización/ desvalorización de su tarea y de su rol. Sin embargo, las docentes significan a las distintas necesidades produciendo diversos sentidos.

Las diversas significaciones se ponen en evidencia cuando las docentes oscilan entre la idealización de su función...*mi trabajo es perfecto...* mencionando simultáneamente la necesidad de...*jugar para poder sobrellevar todo esto...*

En relación a las reglamentaciones para el acceso y permanencia en los cargos (necesidad profesional), las docentes las consideran arbitrarias ya que, aún en el intento de posibilitar mayor equidad en los nombramientos, suelen producir situaciones a las que significan como *injusticias*, mientras atribuyen a la *suerte* el lograr cargos que les permiten cierta continuidad en el empleo.

También las docentes producen diversos sentidos a partir de los discursos políticos, cuando en éstos se enfatiza, por ejemplo, la necesidad de lograr mayor calidad educativa al mismo tiempo que se recortan los presupuestos para educación. Las docentes consideran que "una Escuela para todos" implicaría mayor cantidad de nenes por salas -cantidad que expresan ya supera las reglamentaciones- y que las lleva a sentir que sostener la calidad

⁵⁸En otra investigación en instituciones educativas se hace referencia a tres posibles niveles de significación: el comprensible desde los datos observables; el proveniente del movimiento fantasmático del mundo inconsciente de los sujetos, activado por la interacción y el imaginario social; y el proveniente del movimiento ideológico, activado por posiciones entre efectos encubridores y develadores. Fernández, Lidia "El perfil institucional de la escuela; su adecuación a condiciones de marginalidad urbana y rural". Revista Latinoamericana de Innovaciones educativas, año 3, N° 7, 1987- M.E.G. -O.E.A

educativa se va a hacer a costa de los docentes: *...si vienen todos no vamos a dar abasto...* significaciones que coexisten con la culpa que expresan por no lograr realizar la tarea que desde los discursos les es encomendada.

Ese sentimiento de culpa -que se genera también a partir de otras necesidades como el no de contar con elementos para el cuidado de los nenes, de tiempo adecuado para atenderlos, etc.- las lleva, según dicen, a *sostener sobre sus espaldas* lo que el sistema abandona. Mientras el aumento indiscriminado de matrícula posibilita que el Estado pueda sostener la prestación del servicio educativo sin acrecentar los costos por aumento de personal, los sentimientos de culpa resultan funcionales a las políticas neoliberales de precarización del empleo.

Las diversas significaciones también se hacen visibles según cómo significan, por ejemplo, las condiciones edilicias (necesidad material) que consideran como apropiadas para una Escuela Infantil. Más allá del peligro real que puede implicar la falta de condiciones edilicias adecuadas, se producen a partir de ellas diversas significaciones, que oscilan desde la indiferencia hasta un sentimiento de peligro mortal, por ejemplo y según expresan, frente *al techo derruido, las emanaciones tóxicas y el estado de la comida*.

También las significaciones sobre diferentes necesidades se enlazan entre sí. En ese sentido, por ejemplo, la falta de condiciones laborales apropiadas (que incluyen lo material, lo profesional y lo relacional) genera la dificultad de implementar la tarea pedagógica, la que queda más relegada cuánto mayor es la demanda de lo asistencial. Expresan en ese sentido que: *...No le podés sacar el jugo a todo lo que aprendiste...*

A su vez, contar con un salario (necesidad material) apropiado a su tarea se enlaza con la necesidad de que la misma sea valorizada (necesidad profesional) que se evidencia, por ejemplo, cuando expresan que los bajos salarios desprestigian la profesión...*con el sueldo te desjerarquizan...*

También las significaciones docentes se encuentran atravesadas por diferentes mitos y figuras asociados a la docencia. Estos mitos coexisten y operan de diversa manera de acuerdo a las características subjetivas de las docentes, las que se apropian de los mitos de diferentes modos.

Esos mitos operan modelando, sosteniendo, pero también limitando las prácticas cotidianas de las docentes, produciendo subjetividad. En ese sentido, en el siguiente apartado se presenta una categorización de posicionamientos subjetivos de las docentes, en la que se tienen en cuenta cómo significan su rol y las formas de resistencia que implementan.

V.3. Posicionamientos subjetivos de las docentes

Se pudo corroborar que las docentes que se desempeñan en las dos Escuelas relevadas se encuentran atravesadas por violencias que se sostienen por el discurso del orden y el imaginario social (Castoriadis, C., 1983) que

actúan generando subjetividades anudadas al poder. En el contexto en que se realizó la indagación, los discursos que se les dirigen a las docentes y que hablan del valor de la vida humana en un ambiente que por sus características la vulnera, actúan promoviendo que se sostenga y recicle esa realidad de avasallamiento, siendo funcionales a la intensificación de los procesos de vulnerabilización social (Fernández, A. y López, M., 2004).

El aprendizaje de supervivencia implica a las docentes ajustarse a las demandas, que se las premie por esa adaptación y que se naturalice que se les demanden acciones que exceden sus posibilidades y que no tienen que ver con la función de enseñar. Los requerimientos que se les realizan desde distintas instancias y que hacen a la polifuncionalidad del rol, se articulan aumentando su eficacia en la producción de una adaptación pasiva a la realidad que les toca vivir, inhibiendo el pensamiento y reforzando las conductas automáticas⁵⁹ para resolver los problemas cotidianos. La eficacia de los mitos, imágenes y discursos legitiman ese sostener *sobre sus espaldas*, fragilizándolas para que acepten que la situación *es muy difícil de cambiar*.

Una lectura política de las “necesidades” docentes permite abordarlas como mecanismos de control en tanto a través de ellas se les dificulta la posibilidad de poder resignificarlas. La naturalización de la realización de acciones de asistencia en detrimento de las pedagógicas; el no reconocimiento de sus necesidades y/o la creencia de que no se pueden cambiar; la invisibilización de los derechos laborales, articulada con deslizamientos de sentidos que significan a la maestra como segunda mamá y el mito de la vocación docente, actúan como mecanismos de control violentando a las docentes en tanto dificultan la posibilidad de transformación de la situación en que se encuentran.

En estos escenarios, las docentes encuentran la dificultad de realizar acciones concretas de modalidad alternativa colocándose en una posición de sostener la crisis, en lugar de buscar medios para resolverla. Frente al violentamiento del que son objeto, expresan con insistencia el cansancio y el agobio, al mismo tiempo que mencionan acciones que muestran la posibilidad de resistir, por lo que se podría pensar que no necesariamente los procesos de pauperización deben ser acompañados de empobrecimiento de la subjetividad, sino que empobrecimiento/empoderamiento subjetivo se encuentran en tensión.

Las docentes estructuran sus espacios, su tarea y los enlaces sociales y subjetivos en el marco de las relaciones de poder de diversas maneras. En ese sentido, se pudo identificar la coexistencia de modos de funcionamiento subjetivo en cuanto a los modos de significar las prácticas: se subordinan, pero al mismo tiempo resisten de diferentes maneras.

A lo largo del análisis de los datos, se pudo constatar que los discursos de las docentes presentan heterogeneidad entre sí y al interior de los mismos,

⁵⁹ Al respecto se encontraron coincidencias con el estudio “Empresas y depredación” en el que se denomina a estos mecanismos como “Círculo depredador”. A. Melamed, Gaceta de la Facultad de Ciencias Económicas, U.B.A., 2003.

por lo que no resulta posible realizar tipologías puras. Sin embargo, la categorización realizada a partir de los sentidos que insisten en los diferentes discursos, permite mostrar posibles modos subjetivos.

1. Las que “permanecen”: posicionamientos subjetivos ligados a la alineación.
2. Las que “sobreviven”: posicionamientos subjetivos que ponen en evidencia la necesidad de utilizar mecanismos que les permiten continuar con su tarea, no mostrando posibilidad de instituir cambios. Este posicionamiento toma dos modalidades:
 - a) Las “burocráticas”: establecen una relación distante con su tarea;
 - b) Las “idílicas”: establecen una relación con ausencia de distancia que inhibe la posibilidad de percibir necesidades referidas al rol.
3. Las que “transitan”⁶⁰: posicionamientos subjetivos con posibilidad de instituir.

En relación a los rasgos que estas categorías tienen en común, se encuentran, por ejemplo, los sentimientos de hostilidad que se presentan con diferente intensidad y que se expresan de distinta manera en cada una de las posiciones caracterizadas. Así, el compromiso en el cuerpo, como el cansancio y los sentimientos de enojo, se explicitan con mayor énfasis en las docentes que ocupan la posición de “sobrevivientes”; mientras que el altruismo sería más característico de las posiciones de “permanencia” en su modalidad amorosa. Tampoco las docentes que ocupan la posición de “tránsito” quedan excluidas de cierto compromiso con el cuerpo como de sentimientos de bronca y/o de altruismo sustentado, entre otros, por el mito de la docencia como sacerdocio. Sin embargo, esos sentimientos serían menos intensos.

V.3.1. Las que “permanecen”

Se pudo distinguir un discurso en el que circulan significaciones ligadas a la alienación en tanto las docentes que los expresan aparecen imposibilitadas/inhibidas de realizar tareas al punto de necesitar, en algunos casos, dejarlas en manos de una compañera. Estas docentes parecen haber intentado realizar sus funciones de enseñanza, pero las condiciones en que se desempeñan habrían incidido en ellas impotentizando su posibilidad de desempeño del rol, hasta en lo que hace a los aspectos de cuidado e higiene del mismo.

⁶⁰ Se considera a los posicionamientos subjetivos de las docentes ligadas a la situación de tránsito como la entiende Martín Heidegger (1954) para el que “Transitar” se relaciona con el habitar, que implica el poder construir y pensar.

Se pudo constatar que la agudización de las necesidades de estas docentes incide en el aumento del monto de frustración, frente a la cual desarrollan sentimientos de hostilidad que se hacen explícitos en los efectos físicos de cansancio y agobio, y/o de estallidos emocionales, como el llanto y la bronca, que insisten en sus discursos.

Mientras son entrevistadas se muestran serias, apesadumbradas y acompañadas de signos de cansancio y hasta llanto. Los discursos de estas docentes insisten en frases que muestran el compromiso corporal y psíquico que produce ese sufrimiento y que caracterizan de la siguiente manera:

...Mi cuerpo pide un cambio, es agotador.../agobiante.../esta sobrecarga.../necesito silencio, no salir.../es de terror, quedé loca.../esto es un descontrol.../inmerso en lo mismo no hay salida.../estamos para cambiar pañales.../todo puntillita, todo lindo, hasta que no puedes más.../...me quería morir.../me mató.../tan cansada que me da bronca.

Frente al desgaste físico, las docentes consideran que *...tenemos un tiempo de vida útil...* poniéndose en evidencia la eficacia del mito que adjudica a la Maestra Jardinera la necesidad de ser joven para desempeñarse con niños pequeños pero más ligado al desgaste físico que produce la tarea en Maternal, que al ser joven para poder jugar. Se evidenciarían así las marcas que la tarea deja en sus cuerpos (Foucault, M., 1976): el desgaste físico estaría producido por los costos físicos pero también subjetivos (cansancio, bronca, desgaste, sobrecarga) que implicaría sostener esa tarea.

Estos discursos se caracterizan por estar centrados en la queja, al reiterar las imposibilidades de desempeño del rol. En tanto desvastadas, parecen oscilar entre la impotencia y la *bronca*, lo que inhibe su individuación y, por lo tanto, sus posibilidades de autogestión. Estas docentes se encontrarían desvastadas en tanto sobrevivientes que están *inmersas en lo mismo...* donde *no hay salida...* para poder modificar las condiciones que las hacen sufrir.

Mencionan en sus discursos las *injusticias sociales* [que] *te desbordan...* (llora) y que se ligan a la percepción de lo político: *está mal repartida la torta a todo nivel...*, a lo que se agrega lo *perverso del sistema...* generando rabia y enojo, sentimientos que no se traducen en acciones concretas de cambio. También insisten los sentimientos de impotencia en tanto expresan que *...no nos podemos quejar, al contrario...* porque serían *...cosas que no se pueden cambiar mucho.*

También parecen significar su pertenencia institucional, como peligrosa. Según dicen, el *...descontrol que se vive este año...* haría que sea más difícil para las docentes poder separarse de la *crisis* que se sufre en la institución, por lo que las referencias a la *falta de ventanas, de luz, de aire, a las emanaciones tóxicas, y a la toxicidad de la comida,* podrían estar expresando la significación de peligro, cercano a lo mortal, que las docentes podrían estar atribuyendo no sólo al peligro físico que corren, sino también al desempeño de su rol.

Pero a pesar de las graves deficiencias que la institución, en tanto estallada (Fernández, A., 1999), presenta como soporte de los individuos, para estas docentes la pérdida de esa pertenencia podría implicar el peligro de no contar con ningún soporte institucional. De esta forma, la Escuela pasa a ser significada como el único *amparo para estos pobrecitos*, en el que estarían incluidos los/as nenes/as y los/as padres/madres, pero también las docentes a quienes, frente al *desamparo* del Estado, sólo Dios podrá proteger.

Al agobio y la rabia, se suma la frustración de nenes y maestras ante la postergación de la tarea, lo que incide aumentando la impotencia. El *amparo* que el Jardín representa para *esos pobrecitos* que *gracias a Dios aunque sea tienen eso*, se articula con la imposibilidad de realizar tareas pedagógicas. Significan de esta manera la función del Jardín Maternal como lugar donde no se puede enseñar, al mismo tiempo que enfatizan la misión "redentora" de la Escuela, que aparece como la única posible salvadora frente a las carencias de los/as nenes/as. Las docentes se ubican así en una posición de omnipotencia/impotencia (Harf, R. y otros, 1996) en tanto se podría hacer todo/nada desde el Jardín Maternal.

Frente a la violencia por no lograr un cargo, una docente dice *necesitar necesitamos todos...*, pero no puede expresar violencia, la que se vuelve contra sí misma. La impotencia y la rabia producen angustia y llanto, como en los niños, mostrando la inhibición de realizar acciones que pudieran cambiar las reglas de los nombramientos.

Las condiciones sociales y laborales inciden llegando hasta la alienación en tanto el cansancio, el ruido, el desgaste las lleva a perder el interés por establecer lazos sociales *...después de tantas horas de trabajar no tengo ganas de hablar, salir, sólo de tirarme a mirar TV sin ver...*

¿Qué formas de resistencia se pueden instrumentar frente a los sentimientos de angustia y rabia? Las formas de resistencia de estas docentes se refieren a la queja más que a la posibilidad de instrumentar pensamientos y acciones tendientes a realizar, en el plano de lo político, una transformación de las condiciones en que se desempeñan. Su subjetividad se encuentra docilizada por las reglamentaciones que *las matan* y en tanto, frente a las necesidades de los/as nenes/as, se quieren *morir*.

El proceso de fragilización (Castel, R., 1997) incide en la descalificación cívica y política de estas docentes, las que parecen no pensar ni hacer para cambiar las cosas ni dentro ni fuera de la Escuela. No participan de los gremios, en los que asumen corrupción, como tampoco parecen confiar en las instancias gubernamentales.

Sumidas en la desesperación, no mencionan implementar estrategias de ningún tipo ya que nada sirve: ni los cursos de capacitación, ni los reglamentos para adjudicación de los cargos, ni el apoyo de las instancias jerárquicas: *... este edificio no les interesa...; esos cursos, te desjerarquizan; estamos mal, como siempre, como es ser docente...*

Frente al empeoramiento de las condiciones laborales y a la mayor demanda de tareas asistenciales tratan, entonces, de “permanecer” como pueden, instalándose en la queja en lugar de organizarse para hacer respetar su función. Perciben que se encuentran en *un círculo vicioso donde no hay salida*, percepción que en tanto refuerza esa creencia, actúa con mayor eficacia inhibiendo aún más sus posibilidades de realizar cambios.

V.3.2. Las que “sobreviven”

Esta categoría se presenta en dos modalidades, por lo que, en primer término, se va a hacer referencia al posicionamiento de “indiferencia” y, en segundo término, al de “idilio”.

V.3.2.1. Las indiferentes

Un segundo tipo de discursos se caracterizaría por la indiferencia de las docentes ante la realidad cotidiana en que se desempeñan. Frente a los obstáculos para realizar su tarea, se posicionarían de manera de tomar una distancia -bastante extrema- que les impide involucrarse, modo seguramente defensivo.

No realizan referencias a la implementación de tareas pedagógicas ni tampoco a acciones pasadas, presentes o futuras que pudieran estar mostrando algún tipo de posibilidad instituyente, sino que su resistencia se presentaría en forma de “indiferencia” hacia su rol. Estas docentes parecen tomar una distancia afectiva que les permite realizar las tareas de asistencia que se les demandan desde diferentes instancias (gobierno, dirección, padres) de manera de “cumplir”, tal vez de manera burocrática, con su tarea. Parecen así estar pensando: “¿Eso es lo que quieren que hagamos?, bueno, eso hacemos”.

En las entrevistas se muestran serias, distantes, con posturas corporales derechas y firmes. En sus discursos insisten frases como:

...necesitas separar lo que sentís porque sino te haces bolsa.../... estamos para cambiar pañales, no se puede hacer otra cosa.../jugar para sobrellevar todo esto, esta vida.../ante esos excesos de demandas, cubriendo o tratando de cumplir....

La figura que las sostendría en su tarea es la del/la docente como burócrata: cumplen con la demanda asistencial, ya que no quedaría tiempo para implementar las tareas pedagógicas programadas por otros. Pero limitarse a realizar tareas asistenciales, si bien permite el beneficio de protegerse, también implica costos. En tanto deben relegar las tareas pedagógicas para las que se formaron, se produce frustración que implica sufrimiento que se expresa cuando mencionan la necesidad de *sobrellevar* su vida. Estas docentes entonces, parecen “sobrevivir” en la institución, como pueden.

En cuanto a la capacitación, no se muestran interesadas en algún tema en especial realizándola, según dicen, para la obtención de puntaje. La significan como una instancia burocrática más, en tanto se refieren a ella como a algo de lo que hay que resguardarse, en tanto se las puede obligar a realizarla: *ya hice todos esos cursos, todos los cursos que dan puntaje...*

V.3.2.2. Las idílicas

Sus discursos se centran en el amor que sienten y brindan a los bebés y a los/as nenes/as, los que serían tan “felices” como ellas. Estas docentes parecen no percibir y/o tener problemas ni necesidades, al igual que no los tendrían los/as nenes/as a su cuidado.

A estas docentes les brillan los ojos, sonrían y se muestran corporalmente relajadas cuando se las entrevista. Las frases que reiteran son:

...es un trabajo que lo hago con gusto, muchas ganas, incluso yo elegí estar en Lactario.../...el Maternal me encanta, es algo que me gusta mucho y mas las Salas de Lactarios y Deambuladores/as.../...son felices.../soy feliz y se los transmito/me encanta el Lactario, es maravilloso...

Estas docentes parecen vivir en un “idilio” amoroso con los bebés a su cuidado -idilio que parece potenciarse cuanto menor es la edad de los/as nenes/as a su cargo- que no les permite, y al mismo tiempo las protege, de conectarse con las necesidades que se les presentan.

Se activa en estas docentes la concepción de la maestra como segunda mamá (Harf, R., 1996) que se articula con el de mujer = madre (Fernández, A., 1993) produciéndose un deslizamiento de sentido que interroga la función docente en tanto se “familiariza” un rol profesional a partir de la ecuación ser mujer = ser madre = ser maestra. La pasividad y subordinación como modo de subjetivación propio de las mujeres como madres, hace que las docentes queden alienadas en tanto seres individuados (Fernández, A., 1992) y, por lo tanto, incapaces de conectarse con sus necesidades, en tanto se activan los mecanismos de postergación propios de la maternidad.

Así la figura de la maestra como segunda mamá continúa siendo efectiva en tanto, enlazado a los discursos que sostienen las políticas neoliberales (Davini, M. C., 1998), sostiene a estas docentes en su tarea. Al encontrar en el amor materno que dan a sus alumnos la posibilidad de su realización como mujeres, el espacio profesional pasa a ser significado como el espacio privado, sentimentalizado. Los códigos del amor, diferentes a los del mundo del trabajo, habilitan otras formas de percibir y abordar sus conflictivas laborales, a las cuales no podrían registrar.

Los mecanismos de subordinación actúan a través de la infantilización de la que son objeto estas docentes la que se sostiene, entre otros, en el mito de que la Maestra Jardinera debe ser joven, alegre, feliz. Este mito -que también actúa pero con otros sentidos en las “sobrevivientes”- es una de las

tantas formas en que se manifiesta el maltrato institucional (Ulloa, F., 1995) en tanto se las infantiliza al ubicarlas en un lugar que las impotentiza de ocuparse de asuntos que no pertenecen al mundo de lo privado. Otra de las formas en que se expresa ese maltrato es esperar que las docentes contengan y mimen a los bebés, al mismo tiempo que sus cuerpos están cansados y agotados, situación que necesitan disimular, produciéndose una doble sujeción (Foucault, M.1980).

Estas docentes, insertas en relaciones de poder multiforme, resisten de diferentes maneras, una de las cuales se traduce en las estrategias que dicen implementar para hacer frente a las necesidades que se les presentan, por ejemplo, cuando mencionan la necesidad...*jugar para poder sobrellevar todo esto*. Se equiparan así a los/as nenes/as, ya que en el espacio simbólico del juego no logran modificar la realidad en la que les toca vivir. Las estrategias que mencionan entonces, parecen apuntar a pequeños cambios que en realidad no logran cambiar nada.

Parecen ubicarse en un lugar de pasividad y no de posición activa frente a la capacitación, cuando expresan que necesitan que alguien *...nos enseñe...* lo que ellas no se consideran capaces de saber, desconociendo el valor de su propia experiencia. Este discurso hace también alusión a la situación de alumno que ocuparían en los espacios de capacitación, cuando no se reconocen las adquisiciones que se logran con la experiencia (Baquero, R. y Narodowski, M., 1994)

Es probable también que estas docentes demanden capacitación en tanto ésta circula en el imaginario como solución frente cualquier necesidad que surge, estando así, naturalizada. De esta forma la capacitación toma un lugar omnipotente ya que al mismo tiempo que puede solucionar cualquier problema, al no enfocar lo que en verdad se demanda resulta estéril.

Las posiciones de "sobrevivientes" y/o de "permanencia" resultan funcionales a las políticas neoliberales en tanto éstas últimas necesitan para su instauración y consolidación del desentendimiento de la ciudadanía. Por estar devastadas, y/o por amor/indiferencia, quedan imposibilitadas de instituir cambios resultando funcionales al sistema⁶¹.

V.3.3. Las que "transitan" por los espacios cotidianos de trabajo

Las docentes que enuncian estos discursos se caracterizarían por que parecen poder percibir las necesidades que se les presentan y poner sus energías y experiencia al servicio de lograr ciertos cambios en la vida cotidiana

⁶¹ En relación a los efectos subjetivos –como pasividad y obediencia que se producen a partir de la pertenencia a instituciones que demandan distintos tipos de exigencias y el logro de objetivos imposibles de ser cumplidos–, se encontraron puntos de contacto con un trabajo publicado por Suárez, Francisco, Gallart, Antonia, Góngora, N., Ortega, E., Sidicaro, Luis, Krieger, M. Tort, M., Markwald, Mónica, Murtagh, R., Heiman, J., Stuhlman, L. en "Cuaderno de trabajo" Facultad de Ciencias Económicas, UBA. (s/f)

del Jardín, por lo que se puede considerar que estas docentes "transitan" la situación.

Mientras hablan se muestran calmas y seguras de sus acciones, como de saber lo que se espera de ellas; pueden hacer chistes; estar serias y/o reír; pero también utilizan en algunos momentos tonos dolidos, como cuando se refieren al mal trato de los/as padres/madres. En sus frases insiste:

Hacer dos o tres actividades por día sería lo correcto.../difícil.../trato de implementar estrategias sobre la marcha: contar galletitas, introducir el libro.../cuidar cómo nos comunicamos, invitar a padres.../Yo creo que la vocación de uno es siempre la misma pero hoy demanda muchas energías.../necesitaríamos un espacio donde poder reflexionar....

Pero también agregan en sus discursos: *...Es agobiante trabajar en este tipo de Escuela en jornada completa... los docentes tenemos demasiadas exigencias y cargas con todo, la sociedad te carga y ¿Quién tiene la culpa? ¡El maestro! No va a decir el Secretario de Educación o la Directora del Área, nosotros tenemos que organizar, planificar, hacer el registro, tener a los/as chicos/as (voz de cansancio) perfeccionarnos fuera del horario y tener vida propia.*

Parecen no querer hacerse cargo de la culpa que no les corresponde, por lo que intentan separar las responsabilidades que incumben a cada instancia. Sin embargo, es probable que la eficacia de los discursos políticos, haga que se sientan culpables por las tareas pedagógicas que no pueden realizar.

Circula en estos discursos la necesidad de que las docentes sostengan la tarea, lo que pondría en evidencia que el mito de la docencia como vocación (Davini, M. C., 1998) continúa siendo efectivo en tanto el docente, mediante el cumplimiento de su deber, sostiene el corrimiento del Estado. En la contradicción entre el valor de: cuidar/enseñar a los/as nenes/as, se entrecruza la labor "misionera" de la Escuela y del docente como apóstol, con la obligación de realizar tareas que no corresponden al rol: sostener lo que el Estado dejó sin sostén. Realizan así acciones frente a la crisis, que con el tiempo se naturalizan: dar comida, ropa, higienizar, etc., ubicándose en el lugar de la beneficencia.

El mito de la vocación soporta a las docentes en su tarea, las que se muestran exigentes en el desempeño de su rol, lo que produce sentimiento de *culpa* cuando no pueden realizar las tareas que consideran se espera de ellas. A su vez, cuando la situación resulta tan *difícil*, la culpa las lleva a esforzarse, con el consiguiente aumento de *demanda* de *muchas energías*. Este mito, así, puede constituirse en estrategia que invisibiliza el circuito del que forman parte.

Aunque insiste en los discursos la imposibilidad de realizar cambios, también aparecen referencias a cosas que pueden hacer. Reconocen, por ejemplo, la evolución en los/as nenes/as que concurren al Jardín en aspectos como el desarrollo del lenguaje, la socialización y la autonomía; mencionan

estrategias como cambiar de lugar a los/as nenes/as ante la falta de ventilación y espacio de las salas; producen materiales didácticos creativos como los *paneles que colgamos en las paredes para que ejerciten su psicomotricidad*; comparten entre ellas diferentes estrategias; y reconocen haber logrado mejor vínculo y mayor participación de los/as padres/madres.

Si bien signados por la *mayor demanda* y la *culpa*, los posicionamientos de estas docentes parecen mostrar capacidad de realizar ciertos cambios a nivel de la tarea diaria en la Escuela como de plantear necesidades de capacitación. En relación a ésta última, la significan como un espacio que permita poder pensar alternativas a partir de reflexionar sobre la historia del país...*nos enseñan de Europa, de otros lados y no de acá, por eso estamos como estamos...*

Pensar *qué tipo de hombre se quiere formar para construir determinada sociedad*, estaría mostrando preocupación por definir las metas de la educación, como la necesidad de reflexionar para poder actuar en consecuencia. La preocupación por definir los fines que guían su desempeño estaría indicando que estas docentes no se encuentran alienadas ya que querrían construir sentido sobre sus prácticas.

Insisten referencias a la necesidad de poder construir nuevos sentidos frente a los cambios que se producen en relación a las demandas de los/as padres/madres y de los/as nenes/as, sobre todo en relación a los prolongados tiempos de permanencia en la institución. Es probable, entonces, que su demanda se refiera también a la necesidad de construir cómo posicionarse para poder tramitar y resistir las violencias institucionales de las que son objeto. La formación, así entendida, aparece significada como una herramienta que puede posibilitar el pensamiento y la acción en lo político.

Entre las que enuncian este tipo de discurso se encuentran docentes de las dos Escuelas relevadas. Pertenecen al *grupo de las de los diez años*, según las denomina una de las directivas y estaría conformado por docentes que tienen continuidad en la pertenencia a la institución, pero también otras docentes que no pertenecen a este grupo, cuentan con el poder armar redes con sus compañeras para compartir problemas y soluciones que se les presentan en su tarea cotidiana. Estas docentes contarían con posibilidades para lograr el pasaje de la vulnerabilidad social al empoderamiento⁶² (Deleuze, G. y Guattari, F., 1994) en tanto puedan producir sentidos singulares y

⁶² Sobre este tema se realizó una ponencia "Docentes de Jardín Maternal en situación de vulnerabilidad social: empobrecimientos y empoderamientos subjetivos", en las XI Jornadas de Investigación - Universidad de Buenos Aires - Facultad de Psicología "Psicología, Sociedad y Cultura" en julio 2004.

También se publicaron trabajos que se realizaron en el marco de la investigación. Política y subjetividad: estrategias colectivas frente a la vulnerabilización social (UBACYT P052) por el subequipo que indaga producción de subjetividad en Asambleas Barriales cuya directora es Ana Fernández, y que está conformado por Sandra Borakievich, Laura Rivera y Candela Cabrera.

colectivos que les permita inventar/sostener distintas acciones⁶³. A pesar de las regulaciones del neoliberalismo, estas docentes cuentan con ciertas capacidades, que muestran que las redes que logran establecer entre ellas inciden favoreciendo en alguna medida la inscripción institucional y, por lo tanto, el soporte que ésta les brindaría. Sin embargo, no mencionan realizar acciones que trasciendan el espacio de la unidad escolar⁶⁴.

Caracteriza a estas docentes el poder construir lazo social en el espacio de trabajo, resistiendo el empobrecimiento subjetivo que se genera a partir del desfondamiento de las instituciones. En ese sentido, y si bien contarían con la capacidad de crear alternativas, la permanencia y/o agudización de las condiciones críticas de su desempeño pueden llegar a inhibir esa capacidad.

V.4. Reflexiones finales

A lo largo de este estudio se pudieron identificar necesidades docentes que se relacionan con el contexto social, el que hace al aumento de la pauperización de las docentes, las familias y los/as nenes/as que concurren a los Jardines Maternales relevados.

Otro hallazgo relevante, en tanto da cuenta de la singularidad de este estudio, es haber visibilizado articulaciones entre la agudización de las demandas (que provienen de los/as padres/madres y desde las distintas instancias jerárquicas) y el incremento de las carencias (edilicias, de materiales didácticos, de respaldo y valoración) y su vinculación con el registro subjetivo del sufrimiento de las docentes, lo cual permite dar cuenta de especificidades de las prácticas en el momento en que se realizó la indagación.

En estos escenarios y a partir de las significaciones docentes se han podido identificar posicionamientos subjetivos que se caracterizan por la dificultad de instituir cambios. Sin embargo, resulta de relevancia el haber podido constatar que -a pesar del aumento de la vulnerabilización social que produce, entre otras respuestas, apatía y desinterés- en las instituciones relevadas se pudieron identificar posicionamientos subjetivos que dan cuenta de cierta capacidad instituyente.

En ese sentido el papel de la formación es el de generar condiciones que posibiliten el desarrollo de la potencia con que cuentan los docentes, sin desconocer la importancia de que se instrumenten políticas que ayuden al establecimiento de una sociedad más democrática, donde la equidad sea posible.

⁶³ En este sentido se pueden abrir nuevas líneas de investigación con el objeto de indagar qué posibilidades brindan las instituciones de estructura jerárquica, como los Jardines Maternales relevados, de propiciar empoderamientos subjetivos.

⁶⁴ Sobre esta problemática se pueden abrir líneas de investigación que en el futuro indaguen la participación política (en sentido amplio) de las docentes, específicamente de Nivel Inicial.

VI. Diseño de un Dispositivo de Formación para docentes de Jardín Maternal

VI.1. Consideraciones preliminares

En un contexto de vulnerabilización social -como en el que se realizó la indagación- se pudo constatar que las docentes deben hacer frente a diferentes necesidades que se relacionan con aspectos materiales (situación socio económica de las docentes; falta de condiciones edilicias y de material didáctico); con aspectos profesionales (reglamentaciones, demandas que reciben y valorización del rol); y con aspectos relacionales (vínculos con la dirección, los/as padres/madres, los/as nenes/as y sus pares). Esas necesidades se producen por un exceso de carencias (edilicias, de materiales didácticos, de respaldo y valoración) al mismo tiempo que por un exceso de demandas (que provienen de los/as padres/madres y de la institución) que hacen a la agudización del sufrimiento de las docentes.

Las docentes significaban y sufrían las distintas situaciones que se les planteaban de diversos modos, presentando posiciones subjetivas más o menos ligadas a la heteronomía (Castoriadis, C., 1990). Sin embargo, aún las que presentaban posicionamientos subjetivos más ligados a la autonomía, expresaban no sentirse instrumentadas para dar respuesta a los diferentes requerimientos: en la vida cotidiana de la escuela se encontraban en contacto permanente con su fragilidad, con lo que les "faltaba" y en menor medida con sus recursos simbólicos. Es decir, se percibían a sí mismas más desinstrumentalizadas material y simbólicamente. Pero también expresaron la necesidad de contar con espacios en los cuales poder reflexionar sobre sus prácticas y resignificar sus experiencias.

Teniendo en cuenta ese problema que continúa aún vigente,⁶⁵ el dispositivo de formación se diseñó con el objetivo de crear condiciones de posibilidad para que las docentes puedan resignificar sus experiencias y recursos: tematizar y reflexionar sobre sus problemáticas, tomar contacto con los recursos con los que cuentan y poder implementar colectivamente nuevas estrategias. De ese modo, al mismo tiempo que toman contacto con sus posibilidades se resignifican a sí mismas y a su tarea, potenciándose el pensamiento y la posibilidad de sostener nuevas prácticas.

En ese sentido, y en tanto se propone posibilitar condiciones de producción de subjetividad ligada a la autonomía (Castoriadis, C., 1990), se enfatiza en la función política de la formación (Beillerot, J., 1996; Souto, M. 1996)), característica que desmarca a este dispositivo de la capacitación tradicional.

⁶⁵ En el capítulo II.1., página 7, se hizo referencia a los porcentajes de distribución del P.B.I., a los que alude Luis Beccaría (2004) haciendo referencia a la continuidad en el aumento de la pobreza.

Resulta conveniente aclarar que esta propuesta también se desmarca de los planteos de la autogestión pedagógica tal como se plantean desde la corriente institucionalista representada por Lapassade, G. (1977). En cambio, se tiene en cuenta el concepto de "autonomía" tal como lo plantea Cornelius Castoriadis (1990) y que se refiere al grado de libertad que existe en cada sociedad y cada sujeto para poder crear, instituir cambios colectivamente. De ahí la importancia que se da en este dispositivo a potenciar la capacidad de autonomía de las docentes a los fines de instrumentalizarlas para hacer frente a las necesidades que se les presentan.

Para el diseño del dispositivo de Formación de Docentes de Jardín Maternal, y de acuerdo a lo anteriormente señalado, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Se contempla la posibilidad que brinda el grupo de formación (Souto, M. 1993) en la producción de efectos singulares e inéditos que facilitan los cambios a nivel profesional y/o laboral.
- En función de responder a un proyecto de participación y compromiso basado en el lazo solidario con los otros las características del dispositivo, en lo que hace al desenvolvimiento grupal, responden a una modalidad democrática.
- En ese sentido, la definición consensuada y flexible del mismo posibilita en acto, en forma participativa y democrática, que las docentes se apropien de esos espacios.
- El rol del formador/coordinador se centra en abordar las significaciones operantes en el sentido común (Fernández, A. 1999) habilitando la producción de nuevos sentidos, no detentando el saber y rompiendo con la reproducción de las relaciones de poder. En ese proceso de resignificación de su rol, se generan condiciones para que las docentes pasen de la fragilización a la autonomía (Castoriadis, C., 1990).

VI.2. Implementación del dispositivo

El dispositivo de formación se implementará a partir del consenso de las docentes, a las que se les ofrecerá la posibilidad de participar del mismo una vez autorizada la actividad por las autoridades pertinentes. Se llevará cabo en el establecimiento donde se desempeñan.

El grupo estará conformado por las docentes que pertenecen a una misma escuela⁶⁶, considerando la posibilidad de articulación entre las que se

⁶⁶ El diseño de este dispositivo contempla que su implementación pueda llevarse a cabo en una escuela como también la ampliación de la experiencia a escuelas que dependan de un mismo Distrito Escolar, de manera de potenciar recursos a partir de la conformación de redes interinstitucionales.

desempeñan en diferentes turnos. En relación a la cantidad de participantes, si bien ésta es flexible, se considera conveniente que no sea inferior a tres ni supere las veinte docentes a los fines de conservar la especificidad grupal.

El formato del dispositivo se caracteriza por la flexibilidad dada por la participación de las docentes en la programación, evaluación y reformulación del mismo a lo largo de la implementación.

El tiempo de duración del mismo será parte del "contrato" a establecer con las participantes según las temáticas que se resuelvan trabajar y podrá ser continuado según el cumplimiento de los objetivos propuestos. Las reuniones serán de alrededor de una hora y media, con una frecuencia semanal y/o quincenal, en días y horarios pautados con las directivas y docentes.

La implementación del dispositivo consta de tres etapas:

VI.2.1. Primer momento: autodiagnóstico y programación

Se realizarán dos o tres encuentros iniciales en los que se realizará una actividad diagnóstica y/o de establecimiento del "contrato" para la implementación de la segunda etapa. Durante los mismos, las docentes podrán expresar las características que toma su rol y las dificultades que se les plantean en el desempeño del mismo.

Durante esos encuentros se realizará una red en la que se articulen las diferentes necesidades, siendo la función del formador/coordinador la de intervenir favoreciendo la posibilidad de definición de prioridades. De esa manera son las docentes las que, por consenso que incluye diferencias, establecen sus necesidades y prioridades. En tanto las docentes discuten y acuerdan sobre sus prioridades se crean condiciones de apropiación del dispositivo.

A partir del diagnóstico de situación se les propondrá la posibilidad de habilitar un espacio donde puedan compartir y reflexionar sobre los nudos críticos detectados en su tarea. La resolución de los mismos se convertirá en objetivos a alcanzar durante la implementación de la siguiente etapa del dispositivo. Tanto en este primer momento de programación como en el de implementación, el dispositivo permite habilitar espacios de encuentro entre las docentes, construir modos de relacionarse con otros/as actores/as institucionales, reflexionar sobre qué tipo de sociedad están ayudando a construir y fortalecer/ adquirir herramientas pedagógicas, que hacen al enriquecimiento de la tarea de enseñanza propia de su rol. Por lo tanto, el rol del formador es el de trabajar en pos de enriquecer la formación de las docentes, abarcando los diferentes aspectos que hacen a la misma.

De ser aceptado el ofrecimiento, se programará la segunda etapa conjuntamente con las docentes, en pos de generar en ellas un rol activo en la planificación como en el sostén del mismo. Según los nudos críticos detectados, el formador conjuntamente con las docentes propondrán

tentativamente la cantidad de encuentros que consideren necesarios para el logro paulatino de los objetivos.

VI.2.2. Segundo momento: Implementación del taller

A lo largo del tiempo acordado para la implementación de esta segunda etapa, las docentes reflexionan sobre sus dificultades, deciden qué acciones implementar para cumplir con los objetivos que se propusieron y evalúan la eficacia de dichas acciones. En tanto significan y utilizan el dispositivo para trabajar sobre sus problemas, se convierten en protagonistas de su propia formación.

En las reuniones se trabajará a partir de las necesidades explicitadas en el primer momento, profundizando en el análisis del por qué, pero haciendo hincapié en el cómo las mismas se generan a efectos de poder proponer acciones resolutorias. Frente a la intensidad de las carencias / demandas a las que deben hacer frente se hace necesario que el coordinador pueda acompañar a las docentes de manera tal que puedan reflexionar acerca de su rol y elaborar acciones para resolver las necesidades que se les presentan de manera de enriquecer el desempeño del rol. Éstas pueden ser abordadas en tres niveles:

- relacionales (vínculo con los/as niños/as, padres, dirección y pares);
- materiales (situación socio económica; falta de condiciones edilicias y de material didáctico); y
- profesionales (reglamentaciones, demandas que reciben y valorización del rol);

aspectos que permiten diferentes grados de resolución por parte de las docentes. En ese sentido, resulta de importancia que logren valorizar su rol y puedan elaborar estrategias para poder pedir / demandar la resolución de necesidades que no dependen directamente de ellas.

Las docentes podrán compartir sus experiencias en pos de analizar sus prácticas; reflexionar acerca de posibles formas de resolución de los nudos prioritarios de necesidades; como así también de hacer valer los criterios que ellas mismas definieron. En síntesis, las docentes planificarán, ejecutarán y evaluarán las acciones, lo que les permitirá ubicarse en un rol activo de toma de decisiones.

El formador/ coordinador acompaña a las docentes, pregunta, señala fortalezas y debilidades, para que puedan recurrir a los saberes que cotidianamente utilizan (como por ejemplo la planificación) para aplicarlos a la solución de sus propios problemas. Este acompañamiento permite que tomen contacto con los recursos con los que ya cuentan, puedan valorizarlos y enriquecerlos. En ese sentido, la función del coordinador/ formador es la de crear condiciones para que las docentes logren acceder a recursos con los que cuentan, reflexionar sobre los mismos y valorizarlos para poder implementarlos

en los espacios cotidianos de trabajo, función que es política (Beillerot, J., 1990).

También es función del formador / coordinador fortalecer la formación pedagógica de las docentes para lo que podrá implementar distintas estrategias (Davini, M. C.1995) en función de su pertinencia en relación a las necesidades que detecte. Entre ellas: estudios de casos, elaborados a partir de situaciones de la vida cotidiana escolar; confección de un diario de prácticas, que puede servir como insumo de casos para reflexionar; reflexión sobre bibliografía que responda a las necesidades en y para la acción, en relación al espacio del aula, de la institución y del contexto. Se podrá incluir también el análisis de videos y grabaciones sobre distintas situaciones institucionales y/o áulicas; realización de charlas sobre diferentes temáticas relacionadas con los contenidos curriculares de interés para las docentes, a cargo de especialistas invitados; experiencias de campo, que permitan conocer los modos de vida de la comunidad que concurre a esa Escuela.

Se contempla que el formador/coordinador pueda proponer la escenificación de una escena y su multiplicación dramática y/o plástica a partir de las problemáticas que las docentes mencionen. La utilización de recursos psicodramáticos resulta adecuado de implementar ya que en tanto posibilitan acceder a otras formas discursivas como las gestuales y corporales, permiten indagar las significaciones que circulan en el colectivo. A su vez, al ser las propias docentes las que analizan y resignifican sus necesidades, el coordinador abandona el lugar del saber (Fernández, A. 1989)⁶⁷ desmarcándose del lugar de poder.

VI.2.3. Tercer momento: Evaluación y reprogramación del dispositivo

Una vez finalizada la cantidad de encuentros programados por el formador y las docentes, se realizará la evaluación de la experiencia en relación al análisis de las fortalezas logradas y de los aspectos a fortalecer: las docentes evaluarán el cumplimiento de los objetivos que se propusieron y los obstáculos que se les presentaron para su resolución.

En base a esa evaluación, las docentes conjuntamente con el formador decidirán la pertinencia de la continuación de los encuentros. En caso de continuar con la implementación del dispositivo, se programarán los próximos encuentros a realizar.

En tanto desde el dispositivo se crean condiciones para que las docentes reflexionen sobre sus necesidades e implementen acciones para resolverlas, se crean condiciones para que las mismas se empoderen, afirmando su autonomía.

⁶⁷ En ese sentido, se toma como antecedente el dispositivo pedagógico de multiplicación dramática que se implementa dentro de la cátedra de Teoría y Técnicas de Grupo I, Facultad de Psicología, U.B.A.

En ese sentido, el diseño del dispositivo considera que las propias docentes puedan llegar a autogestionar sus próximas reuniones de formación sin la presencia continua del formador.

Durante el desarrollo de esas reuniones se contempla que las docentes se reúnan para reflexionar sobre sus necesidades y elaboren estrategias de resolución pudiendo recurrir, de considerarlo necesario, al asesoramiento del formador y/o de algún especialista en determinada temática que sea de su interés. Se intenta de esta manera que se apropien de esta modalidad de formación y la autogestionen, no dependiendo del formador/coordinador pero contando con su asesoramiento, ya que fomenta la autonomía sin abandonar su función de formación la que incluye, entre otras, esa tarea.

VI. 3. Criterios metodológicos para la coordinación del dispositivo

La función del formador/coordinador es la de posibilitar la expresión y resignificación de los distintos sentidos que las docentes atribuyen a sus necesidades. En ese proceso las docentes asumen un rol protagónico al definir qué necesidades les resultan prioritarias y sus posibles formas de resolución. De esa forma se crean condiciones de producción de subjetividad en tanto las docentes se potencian al tomar contacto con sus experiencias, recursos y herramientas, resignificándose a sí mismas.

Tal como se señaló, se parte de considerar la subjetividad conformándose a partir de movimientos que apuntan a instituir nuevos sentidos y significaciones sobre las prácticas y no como una instancia exclusivamente intrapsicológica ni como resultado predeterminado de las condiciones de poder.

Considerar al contexto haciéndose texto del grupo (Fernández, A., 1989) permite al formador y a las docentes tener en cuenta las condiciones políticas, económicas y sociales que atraviesan las situaciones cotidianas de la vida en la escuela y al proceso de formación. El desconocimiento de los atravesamientos culturales, políticos y económicos actúa como una violencia más: en tanto se buscan razones psicológicas para explicar los problemas sociales, se favorece la adaptación acrítica de las docentes a las demandas que reciben en relación a su rol. Por lo tanto, dentro de este encuadre el formador se centrará en realizar señalamientos que pongan en perspectiva social el problema que se esté trabajando. Es decir, se abordará el sufrimiento de las docentes en relación al contexto sociohistórico en que se produce y no como conflicto intrapsíquico⁶⁸.

En ese sentido, el coordinador / formador acompañará a las docentes en la reflexión sobre las condiciones de producción de sus necesidades; cuáles y de qué modo pueden ser solucionadas por ellas mismas y cuáles dependen de

⁶⁸ A diferencia de los enfoques psicoanalíticos tradicionales que consideran a la transferencia sólo como deseo narcisista de repetición, en este dispositivo se concibe la relación transferencial como deseo de producción/creación (Deleuze, G., 1994), concepción que permite considerar las posibilidades instituyentes.

otras instancias con las que deben construir modalidades de diálogo para su resolución (por ejemplo con la dirección y padres). En ese sentido, no interesa abordar en este dispositivo conflictos psíquicos (que pueden ser trabajados en otras instancias) pero sí los problemas que obstaculizan la tarea de enseñanza, o sea, del desempeño del rol.

En tanto el nudo grupal (Fernández, A. 1989) está atravesado por múltiples sentidos que no se encuentran ocultos sino que laten en la superficie, el coordinador podrá, desde su implicación, solo puntuar algún sentido posible por lo que abandona el lugar de la certeza interpretante, pero no de la interpretación.

“...más que un sentido oculto, sustancial, que la interpretación debe develar, el texto mismo (del grupo) es un permanente generador de sentidos que, en virtud de sus atravesamientos, se inscribe en múltiples significaciones... Sentidos diversos que, por otra parte, operarán particularizadamente en y desde diferentes integrantes “abrochando” en forma singular en cada uno de ellos”. (Fernández, A., 1989:149).

En ese sentido, la modalidad de intervención se centra en abrir preguntas, señalar insistencias, omisiones, contradicciones, de manera de ayudar a la problematización/desnaturalización de los sentidos atribuidos a diferentes situaciones que hacen a la dificultad en su resolución: romper con cristalizaciones de sentidos permite crear otros, generando condiciones de producción de subjetividad (Fernández, A., 1989).

Al mismo tiempo que el coordinador/ formador acompaña en la definición de necesidades, selección de estrategias de resolución y evaluación de las acciones que las docentes implementan, favorece que las mismas puedan actualizar su saber en las prácticas (Beillerot, J., 1990). Al realizarse este proceso en forma conjunta con las docentes, rescatando los saberes con que ya cuentan, el formador abandona el lugar de poder que tradicionalmente suele ocupar en los espacios de capacitación.

Entre las tareas del coordinador / formador (Beillerot, J., 1990) se encuentran la organización de la tarea, el análisis del entorno, construir la coparticipación, elaborar un plan pedagógico y saber implementar la formación. En síntesis, se trata de acompañar a las docentes en la resolución más inmediata de necesidades cotidianas al mismo tiempo que se profundizan aspectos específicos de la formación y que se relacionan con la construcción/ enriquecimiento de un rol que habilite a las docentes para el desempeño de su tarea pedagógica. En ese sentido, la tarea del formador está orientada a fortalecer la tarea de enseñanza que las docentes deben realizar.

También entre las herramientas que resultan de utilidad para el formador encargado de implementar este dispositivo se encuentran, además de diferentes recursos pedagógicos, los de coordinación de grupos. Entre estas últimas, la multiplicación dramática (Kesselman, H. y Pavlovsky, E. 1993; Fernández, A.1989) resulta adecuada principalmente en el momento de diagnóstico e implementación de la segunda etapa, en tanto permite generar

condiciones para la indagación, gestión y producción colectiva de significaciones sociales. Ante la detección de una situación problemática, el coordinador solicita su dramatización y una posterior multiplicación de escenas, procedimiento que permite enriquecer la escena inicial mostrando otros sentidos posibles, lo que hace a la resignificación de las prácticas.

Para poder acompañar a los formados en su proceso el formador deberá realizar un trabajo de análisis de su propia práctica, para lo que es preciso que pueda analizar su implicación (Ardoino, J., 1993) en relación al espacio de formación, a la institución, y al contexto socio-histórico en que se desempeña.

En tanto la tarea docente incluye el campo grupal e institucional (Souto, M., 1993), los grupos de formación requieren del formador conocimientos disciplinarios y pedagógicos que incluyan aspectos institucionales. Por lo tanto, para desempeñarse en este espacio se requiere del formador tanto una sólida formación pedagógica como en la modalidad propuesta de coordinación de grupos. Dicha formación implica la capacidad del formador para poder generar condiciones de producción de autonomía, lo que implica poder ir delegando en las propias docentes la capacidad de autogestionar futuros encuentros de formación.

|

VII. Bibliografía

- Abraham, Ada (1997): *El mundo interior de los enseñantes*, Ed. Gedisa, Barcelona.
- Abraham, Tomás y otros (2001): *Tensiones filosóficas*, Sudamericana, Barcelona.
- Adissi, Grisel (2005): "El fenómeno "cartoneros" en los medios gráficos porteños – La construcción de un nuevo sujeto/objeto histórico" en *Urbared* del Instituto del Conurbano de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina e Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, <http://www.urbared.ungs.edu.ar/textos>, consultado 31/3/2005.
- Alliaud, Andrea y Dutschky, Laura (comp.) (1998): *Maestros, práctica y transformación educativa*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Amato, Alberto (2004): "La educación, en crisis", *Diario Clarín*, Suplemento Zona, 22/02/2004.
- Angulo Rasco, Félix (1993): "¿Qué Profesorado queremos formar?", *Revista Monográfica del Profesorado "¿Cómo se forman?"*, Cuadernos de Pedagogía N° 220, Barcelona, España.
- Arcuschin, Gloria (2000): "Movimiento social y representación política. Lo perverso desde la dirigencia", *Ponencia Tercer Encuentro por un Nuevo Pensamiento en la Argentina*, Centro de Estudios Lautaro, Buenos Aires.
- Ardoino, Jacques (1975): *Hombres y organizaciones*, Prefacio, Gauthiers Villard, Traducción Universidad Iberoamericana México 1998, (Mimeo), Seminario de Epistemología, Maestría Formación de Formadores, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Ardoino, Jacques (1993): "Referencias y Notas de Lectura". Fragmentos de textos y definiciones en *Dictionnaire Critique de la Communication*, L. Sfez, Ed., 2° T., PUF, Paris. Traducido por la Universidad Iberoamericana México 1998, (Mimeo), Seminario de Epistemología. Maestría Formación de Formadores, Universidad de Buenos Aires.
- Ardoino, Jacques (2002): "La dimensión epistemológica en la investigación sobre formación", *Seminario de la Maestría en Formación de Formadores*, Directora Marta Souto, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Baquero, Ricardo y Narodowski, M. (1994): "¿Existe la infancia?" en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Barco de Surghi, Susana (1994): *Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, O.E.A., Argentina.
- Barembliitt, Gregorio (1991): "La concepción institucional de la transferencia" en *El espacio institucional I*, Lugar Editorial, Buenos Aires.
- Barton, A. y Lazarfeld, P. (1969): Algunas funciones del análisis cualitativo de la investigación social tomado de Mc Call and Simmons (Ed.). *Issues in Participant Observation*, Addison -Wesley Publishing Company, Londres.
- Batallán, Graciela y García, Fernando (1992): "La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar", en *Maestros: formación, práctica y transformación escolar*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Beillerot, Jacky (1996): *Dos problemas de sentido: La formación de formadores: la repetición. La formación de formadores de formadores... o fabricando fit faber*, Fundación Fodres.
- Beillerot, Jacky (1996): *La formación de formadores*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Serie Los Documentos, Argentina.
- Berhelot, J. M. (1990): *La inteligencia de lo social, pluralismo explicativo en sociología*, Press Universitaire de France.
- Bermúdez, Ismael (2004): "La "Nueva Pobreza", una categoría que no existía antes de los 70: mas de nueve millones de pobres provienen de clase media", *Diario Clarín*, El País, 31/10/2004.
- Birgin, Alejandra (1999): *El trabajo de enseñar: entre la vocación y el mercado. Las nuevas reglas del juego*, Ed. Troquel, Buenos Aires.
- Blalok, Hubert (1994): *Introducción a la investigación social*, Amorrourtu, Buenos Aires.
- Blanchard Laville, Claudine (1994): *En los orígenes de la capacidad de pensar y aprender*, Centro de Interpretación y Traducción, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Blanchard Laville, Claudine (1996): *Saber y relación pedagógica*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Serie Los Documentos, Argentina.
- Blanchard Laville, Claudine y otro (1995): *La relación con el saber del docente de matemáticas en situación didáctica*, Centro de Interpretación y Traducción, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Blanchard Laville, Claudine. (1997): "L'approche clinique d'inspiration psychanalytique: enjeux théoriques et methodologiques", *Revue Francaise de Pedagogie*, N° 127, Saint Fons, Francia
- Bleichmar, S. (2002): *El malestar sobrante*, Ed. El Zorzal, Buenos Aires.

- Bourdieu, Pierre (1993): *Cosas dichas*, Ed. Gedisa, Barcelona.
- Bourdieu, Pierre (1997): *Capital cultural, escuela y espacio social*, Ed. Siglo XXI, México.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (1995): "La Lógica de los Campos", Cap. 3 "Habitus, ilusión y racionalidad" en *Respuestas para una antropología reflexiva*, Grijalbo, México.
- Burín, Mabel (1992): "Familia y subjetividad femenina: la madre y su hija adolescente" en Giberti, Eva y Fernández Ana, compiladoras en *La mujer y la violencia invisible*, Ed. Sudamericana Fundación Banco Patricios, Buenos Aires.
- Castel, Robert (1991): "La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión", *El espacio institucional*, Lugar Editorial, Buenos Aires.
- Castel, Robert (1997): *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*, Paidós, Buenos Aires.
- Castel, Robert (1999): "Empleo, desocupación, exclusiones", Facultad de Ciencias Económicas, organizado conjuntamente con el PIETTE (CONICET) y el Centro Franco Argentino de Altos Estudios (UBA), 24 al 28 de agosto de 1999, Buenos Aires.
- Castoriadis, Cornelius (1982): *Los dominios del hombre. Encrucijadas del laberinto*, Gedisa, Barcelona.
- Castoriadis, Cornelius (1983): *La institución imaginaria de la sociedad*, Vol. 1, Tusquets Ed., Barcelona.
- Castoriadis, Cornelius (1988): "Lo imaginario: la creación en el histórico social" en *Los dominios del hombre. Encrucijadas del laberinto*, Gedisa Editorial, Barcelona.
- Castoriadis, Cornelius (1990): *El mundo fragmentado*, Editorial Altamira, Buenos Aires.
- CIFALI (M. M. Klein) (1994): "Le lin éducatif: contre jour psychanalytique (El vínculo educativo: contraluz psicoanalítico)", *Presses Universitaires de France*, París, 297p., Centro de Interpretación y Traducción, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Cohen, L. y Mañón, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*, La Muralla, Madrid.
- Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativo*, Ed. Morata, Madrid.
- Cordie, Amy (1998): *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.

- Cornejo, Jesús A. (2005): "Docentes debajo de la línea de pobreza", *Diario La Nación*, Suplemento Enfoques del País y del Mundo, 13/03/2005.
- Davini, María Cristina (1998): "Modelos teóricos sobre formación de docentes en el contexto latinoamericano, *Revista Argentina de Educación*, año IX, Nº 15.
- Davini, María Cristina (1998): "Políticas de formación docente en el escenario de los noventa. Continuidades y transformaciones", en Riquelme y otros, *Políticas y sistemas de formación*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Serie Los Documentos, Argentina.
- De Brasi, Juan Carlos (1990): *Subjetividad, grupalidad, identificaciones*, Apuntes Metagrupal, Ed. Búsqueda, Buenos Aires, Madrid.
- Deleuze, Gilles (1995): Cap.17 "Post scriptum. Sobre las sociedades de control", en *Conversaciones*, Ed. Pre textos, Valencia.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (1994): *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Editorial Pre-textos, Valencia.
- Deleuze, Gilles. (1980): Cap. IV "Políticas" en *Diálogos*, Ed. Pre-textos, Valencia.
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. coordinadores (1999): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, Ed. Síntesis, Madrid.
- Denzin, Norman K. (1978) "The research Act. A theoretical introduction to Sociological Methods, Mc. Graw Hill, Nueva York.
- Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonne S. (1994) *Handbook of Qualitative Research*, Sage Publications, California.
- *Diario La Nación* (2004): "Los maestros quieren dejar de enseñar. El perfil de los educadores: pocos estímulos y mucho desgaste", Suplemento Cultura, 10/07/2004.
- Dilthey, W. (1944): "Orígenes de la hermenéutica" en *El mundo histórico* (1923), T 7, FCE, México, 1944, Seminario Mosconi, Nicole Maestría Formación de Formadores, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Duschatzky, Silvia y otros (2002): *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Duschatzky, Silvia y Redondo, Patricia (comp.) (2000): "Las marcas del Plan Social Educativo" en *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Esteve, José M. (1994): *El malestar docente*, Ed. Paidós.

- Feijóo, María del Carmen. (2003): *Nuevo país, nueva pobreza*, Ed. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Fernández, A. M., López, M., Imaz, X., Ojam, E. Y Calloway, C. (2004) "El tránsito a la autonomía", Memorias de las XI Jornadas de Investigación. Psicología, Sociedad y Cultura. Facultad de Psicología, UBA. Buenos Aires. Julio de 2004. Pág. 56 a 58, Tomo II
- Fernández, Ana (1989): Cap. IV. "Violencia y conyugalidad: una relación necesaria" en Giberti Eva y Fernández, Ana: *La mujer y la violencia invisible*, Editorial Sudamericana, Fundación Banco Patricios, Buenos Aires.
- Fernández, Ana (1989): *El campo grupal. Notas para una genealogía*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Fernández, Ana (1993): *La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres*, Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Fernández, Ana y De Brasi, Juan (1993) *Tiempo histórico y campo grupal. Masas, grupos e instituciones*. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Fernández, Ana (1998): Conferencia dictada en el Pre Congreso del XIII Congreso Latinoamericano de Psicoterapia Analítica de Grupo "Latinoamérica: procesos y transformaciones en los vínculos", Buenos Aires.
- Fernández, Ana y Cols. (1999): *Instituciones estalladas*, Ed. Eudeba, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Secretaría de Cultura, Buenos Aires.
- Fernández, Ana y López, Mercedes (2004): "La vulnerabilidad social: Tensiones entre la destitución subjetiva y la potencia colectiva". *Proyecto UBACyT P/047: Grupos de vulnerabilidad social: transformaciones en los imaginarios sociales y prácticas comunitarias*. Un estudio del barrio Balvanera. Dir. Ana Fernández, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Secretaría de Investigaciones.
- Fernández, Ana; Borakievich, Sandra Rivera, Laura; Cabrera, Candela (2005): "Estrategias colectivas ante la vulnerabilización social: las asambleas barriales después de la revuelta", *XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR: Avances, Nuevos Desarrollos e Integración Regional*, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Publicación en CDRom ISSN 1667-6750
- Fernández, Ana; Borakievich, Sandra; Rivera, Laura (2001): "Movimiento Asambleario y Producción de Ciudadanía", *Catálogo del Latindex, Revista Investigaciones en Psicología y el IX Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, Secretaría e Instituto de Investigaciones. Ponencia investigación "Grupos de vulnerabilidad social. Transformaciones en los imaginarios y prácticas

sociales. Un estudio en el Barrio de Balvanera”, proyecto UBACYT, directora Ana Fernández, IX Jornada de Investigación, Presente y futuro de la Investigación en Psicología, ISSN 0329-5885

- Fernández, Ana; Borakievich, Sandra; Rivera, Laura (2002) “El mar en una botella”, *Cuadernos del Sur*, N° 33, Ed. Tierra del Fuego, Argentina, Pág.. 71 a 84
- Fernández, Ana; Borakievich, Sandra; Rivera, Laura (2002): “Acerca de vacíos y potencias colectivas: Cacerolazos, asambleas y producción de la subjetividad, de publicación con Referato, Investigación “Grupos de vulnerabilidad social. Transformaciones en los imaginarios y prácticas sociales. Un estudio en el Barrio de Balvanera”, VII Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy, Ponencia proyecto UBACYT, *Revista Cuadernos 23*, ISSN 03727-1471, Directora Ana Fernández, Pág. 191 a 194
- Fernández, Ana; Borakievich, Sandra; Rivera, Laura (2002): “La importancia de pedir lo imposible. Primeros resultados de una investigación sobre cacerolazos y asambleas”, *Diario Pagina 12*, Pág.. 28 a 29, Año 15, N° 4781, Buenos Aires
- Fernández, Ana; Borakievich, Sandra; Rivera, Laura (2003): “Asambleas barriales: la política como autogestión colectiva de la vida”, *Memorias de las X Jornadas de Investigación: Salud, educación, justicia y trabajo, Aportes de la Investigación en Psicología*, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Pág. 388 a 391, ISSN 1667-6750
- Fernández, Ana; Borakievich, Sandra; Rivera, Laura (2003): “Las Asambleas y sus relaciones. Espacios colectivos de acción directa” *Revista Campo Grupal*, Año 5, N° 44, Pág. 7 a 9, Buenos Aires
- Fernández, Ana; López, Mercedes y Falleti Valeria (2004): “Microemprendimientos: ¿Salida o reciclado de la exclusión social?”, *Precongreso Marplatense de Psicología, Psicología, Ciencia y Profesión. Contextualización de las teorías y las prácticas*, Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Psicología, 17 y 18 de septiembre de 2004.
- Fernández, Lidia (1987): “El perfil institucional de la escuela; su adecuación a condiciones de marginalidad urbana y rural”, *Revista Latinoamericana de Innovaciones*, Ed., año 3, N° 7, 1987, M.E.G., O.E.A.
- Fernández, Lidia (1996): “Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa”, en *Pensando las instituciones*, Ida Butelman, compiladora, Ed. Paidós, Grupos e Instituciones, Buenos Aires.
- Fernández, Lidia (1996): *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Ed. Paidós, Grupos e Instituciones, Buenos Aires.

- Fernández, Lidia, Marcela Andreazi, Sandra Nicastro y Ana M. Silva (Equipo del Programa de Instituciones Educativas): "Condiciones institucionales para un desarrollo curricular basado en el trabajo de los actores escolares según un estudio realizado en una escuela infantil de la MCBA.", *Facultad de Filosofía y Letras*, Universidad de Buenos Aires.
- Ferry, Gilles (1990): *Trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Ferry, Gilles (1997): *Pedagogía de la Formación*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Serie Los Documentos, Argentina.
- Filloux, Jean Claude (1996): *Intersubjetividad y Formación*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Serie Los Documentos, Argentina.
- Finkel, Lucila (1994): "La organización social del trabajo", Cap. 6 *Hacia una redefinición del concepto de trabajo*, Ed. Pirámide, Madrid.
- Fitoussi, Jean Paul y Rosanvallon, Pierre (1997): *La nueva era de las desigualdades*, Ed. Manantial, Buenos Aires.
- Forni, F., Gallart, A. y Vasilachis de Gialdino (1992): *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Foucault, Michel (1970): *El orden del discurso*, Fábula Tusquets Editores, España.
- Foucault, Michel (1972): "Los intelectuales y el poder", Entrevista de M. Foucault a G. Deleuze en *Revista L'Arc*, N° 49, 2 trimestre, Palma de Mallorca.
- Foucault, Michel (1976): *La Volonté de savoir. Histoire de la sexualité*, Vol. 1, Editions Gallimard, Paris.
- Foucault, Michel (1978): *Vigilar y castigar*, Siglo XXI Editores, México
- Foucault, Michel (1980): *La Microfísica del Poder*, La Piqueta, Barcelona.
- Foucault, Michel (1983): *El discurso del poder*, Folios Ediciones, Buenos Aires.
- Geertz, Clifford (2002): *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos*, Paidós, Barcelona.
- Geertz, Clifford (1989): *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 2da. Edición.
- Ghigolino, J.; Lorenzo, M (1999): "Miradas de los docentes acerca de la diversidad cultural", en *De eso no se habla*, EUDEBA, Buenos Aires.

- Gibaja, Regina (1993): *Estudiando el aula; el tiempo instructivo*. Ed. Aique, Buenos Aires.
- Glaser, B. y Strauss, A. L. (1967): Cap. 5 "El método de comparación constante de análisis cualitativo" y Cap. 1, 2, 3 y 6 en i.e. *Discovery of Grounded, Theory Strategies for Qualitative Research*, Aldine Publishing Company, Chicago.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (1989, 1991, 1999 y 2000): *Diseños Curriculares para el Jardín Maternal*.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2003): C. D. Dirección del Área de Educación Inicial, *Gestión 2001- 2003*.
- Goetz, J. P., Le Compte, M. D. (1984): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Ed. Morata, Madrid.
- Goldschmied, Elinor y Jackson, Sonia (2000): *La educación infantil de 0 a 3 años*, Ed. Morata, Madrid.
- Gómez, Lucía; Martínez, Ignacio y Bernat, Joan Carles (2002): *Racionalidades neoliberales y educación: efectos políticos e identitarios*, Universitat de Valencia, www.ilo.org.
- Habermas, Jurgen (1982): *Conocimiento e interés*, Taurus, Madrid.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994): *Etnografía*, Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Harf, Ruth y otros (1996): Cap. 1 "Características actuales del nivel Inicial", Cap. 2 "Dimensión política, social y cultural del Nivel Inicial" y Cap. 3 "Raíces, tradiciones y mitos en el Nivel Inicial", en *Nivel Inicial. Aportes para una didáctica*, Ed. El Ateneo, Buenos Aires.
- Heidegger, M. (1954): "Construir, habitar, pensar", Ensayo incluido en *Vortrage und Aufsätze*, Pfullingen: Gunter Neske.
- I.N.D.E.C. (2004): Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, Ministerio de Economía y Producción, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2001, Buenos Aires.
- James, Donald (1995): "Faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación" en *Escuela, poder y subjetivación*, Ed. Jorge Larrosa, Ediciones La Piqueta, Madrid.
- Joutard, P. (1998): "Historia oral e historias de vida", *Cuadernos de Ciencias Sociales 18*, FLACSO, Costa Rica.
- Kaes, Rene y otros (1989): *La institución y las instituciones*, Ed. Paidós, Argentina.

- Lapassade, George (1999): "El analizador y el analista", ficha de la cátedra de Psicología Institucional II, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Lapassade, Georges (1977): *Autogestión pedagógica. La educación en libertad?*, Colección Hombre y Sociedad, Ed. Gedisa, Barcelona.
- Larrosa, Jorge (1998): Cap. "A modo de presentación" en *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Ed. Leartes, Barcelona.
- Lewkowicz, Ignacio (1999): "Glosas marginales al ensayo sobre la destitución de la niñez" en Lewkowicz, I. y Corea Cristina *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*, Ed. Lumen/Humanitas, Buenos Aires.
- Lewkowicz, Ignacio (2002): *Sucesos argentinos. Cacerolazo y subjetividad pos estatal*, Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Ley Federal de Educación (1993).
- Lipovetsky, Gilles (1986): *La era del vacío, Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Ed. Anagrama, Barcelona.
- Malfé, Ricardo (1999): "Sobresalto, pánico y angustia colectiva", *Revista Imago N° 7*, Letra Viva, Buenos Aires.
- Mallimaci, Fortunato (1995): "Demandas sociales emergentes: pobreza y búsqueda de sentido, redes solidarias, grupos religiosos y organismos no gubernamentales", en *Pobreza Urbana y Políticas Sociales*, Centro de Estudios e Investigaciones Laborales, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Buenos Aires.
- Marí, Enrique (1993): "Dossier Lecturas y usos de Castoriadis", *Zona Erógena N° 15*.
- Martín-Baró, Ignacio (1995): *El latino indolente. Carácter ideológico del fatalismo latinoamericano* Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, San Salvador, El Salvador.
- Martínez, Deolidia; Valler, Iris y Kohen, Jorge (1997): *Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la Escuela*, Kapeluz, Buenos Aires.
- Maxwell, Joseph A. (1996): *Qualitative Research design. An interactive approach*. Sage Publications, U.S.A.
- Mendel, Gerard (1974): "Acerca de la regresión de lo político al plano de lo psíquico" en *Sociopsicoanálisis I*, Ed. Amorrourtu.
- Mendel, Gerard (1991): "La sociedad no es una familia. De la aporía social del Psicoanálisis a la psicología social como aporía" en Barembliitt, G. y otros: *El espacio institucional II*, Lugar Ed.

- Mendel, Gerard (1993): "Los docentes y el duelo interminable de la autoridad", *Cahiers Pédagogiques* N° 31, Centro de Interpretación y Traducción, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Mendel, Gerard (1996): *Sociopsicoanálisis y educación*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Serie Los Documentos, Argentina.
- Minujín Alberto y Beccaría, Luís (2004): "La clase media no va al paraíso", *Diario Clarín*, Revista N, 29/05/04.
- Morgade, Graciela; Menin, Ovide (prologuista); Sirvent, María Teresa (prologuista); Souto, Marta (prologuista) (1992): *El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Morín, Edgar (1995): "Epistemología de la complejidad" en Dora Fried Schnitman compiladora *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Paidós, Buenos Aires-Barcelona-México.
- Mosconi, Nicole (1998): *Diferencia de sexos y relación con el saber*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Serie Los Documentos, Argentina.
- Ovidio, Luís (2001): *De las Primeras Coordinadoras a las Asambleas Nacionales. Una historia del Movimiento piquetero*. Ediciones Rumbo, Buenos Aires.
- Pain, Abraham (1996): *Capacitación laboral*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Serie Los Documentos, Argentina.
- Palamidessi, M. (1998): "La producción de los sujetos de la educación. El gobierno económico y la gestión del riesgo en las sociedades de seguridad". *Revista propuesta Educativa* N° 19, FLACSO/Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Popkewitz, Tomás S. (1995): "Formación del Profesorado", Cap. 1 *Ideología y formación social en la educación del profesorado*.
- Querrien, Anne (1979): *Trabajos elementales sobre la Escuela primaria*, Ed. Jorge Larrosa, Ediciones La Piqueta, Madrid.
- Recio, Félix (1990): "El enfoque arqueológico y genealógico" en *El análisis de la realidad social, Métodos y técnicas de investigación*, Compilación de Manuel García Ferrando y otros, Alianza Universidad Textos, Madrid.
- Riquelme, Graciela (1985): *Readaptación profesional y ocupacional de los trabajadores en contextos de crisis*, UNESCO, Venezuela.
- Rivera, Laura (1997): "La Evaluación: reflexiones sobre su papel en los Grupos de Aprendizaje", *Aula Abierta Revista de Educación*, Año 4, N° 36, Pág.. 10 a 17.

- Rivera, Laura (2000): "Formación docente: problemáticas políticas, pedagógicas y organizacionales", publicación con Referato, publicación en *Revista Internacional*, Pág. 221, *II Congreso Internacional "Debates y Utopías"*, Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones y Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras.
- Rivera, Laura (2003): "¿El Jardín Maternal esta en pañales?", *Revista Grupos e Instituciones. Prácticas educativas y proyectos comunitarios. Alternativas y trayectos grupales*, Colección Ensayos y Experiencias, N° 51, Pág. 68 a 80, Ed. Novedades Educativas, Noveduc, 1ª edición, Buenos Aires-México, incluida en PSICODOC, Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, UNESCO e International Union of Psychological Science, ISBN 987-538-084-9.
- Rivera, Laura (2003): "Docencia y vulnerabilidad social: discurso sobre las practicas. Un estudio exploratorio-descriptivo del Jardín Maternal", *3º Congreso Nacional y 1º Internacional de Investigación Educativa*, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Río Negro.
- Rivera, Laura (2004): "Docentes de Jardín Maternal en situación de vulnerabilidad social: empobrecimientos y empoderamientos subjetivos" *Memorias de la XI Jornadas de Investigación, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, "Psicología, Sociedad y Cultura"*, Pág. 99 a 100, ISSN 1667-6750.
- Rivera, Laura (2005): "Jardín Maternal: ¿Puede la escuela asegurar la equidad?", *Novedades Educativas*, Año 17, N° 172, Pág. 34 y 35, ISSN 0328-3534.
- Rodino, Andrea y Gauna, Héctor (s/f): *La percepción de nuevos horizontes para el cambio*
- Rojas Soriano, R. (1990): *Métodos para la investigación social*. Ed. Plaza y Valdés. México.
- Sánchez Uzabal, Alfonso (2003): "Cartoneros y casas tomadas en el área metropolitana de Buenos Aires", en *Urbared*, <http://www.urbaled.ungs.edu.ar/textos>, consultado 1/11/2004.
- Sapiens (1963): *Enciclopedia Ilustrada de la Lengua Castellana*, Ed. Sopena Argentina, Buenos Aires.
- Schettini, Patricia y Sarmiento, Julio (2002): Cap. 3 "Relación entre trabajo, ciudadanía y democracia. Transformaciones del nuevo régimen social de acumulación" en *Estado, salud y desocupación*. Investigación realizada en el Gran Buenos Aires y Gran La Plata en 1996.
- Schmukler, Beatriz (1992): Cap. "El rol materno y la politización de la familia" en Giberti, Eva y Fernández Ana compiladoras: *La mujer y la violencia invisible*.

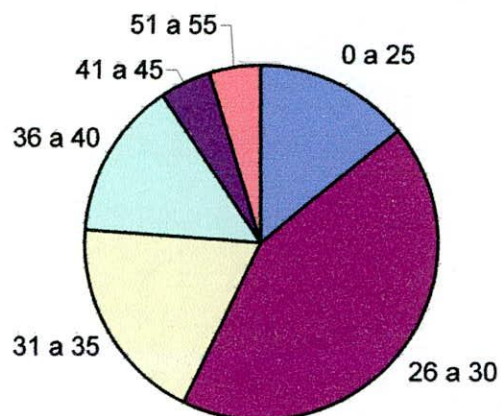
- Seale, Clive (1999): *The quality of qualitative research*, Sage Publications, London.
- Seminara, Maria Cristina y Gauna, Héctor (s/f): *ONG's: Movimientos Sociales o Instrumentos de Control Social?*
- Sirvent, María Teresa (1993): "La crisis de la educación" en Gadotti Moacir y Torres Alberto compiladores *Educación popular. Crisis y perspectivas Colección Educación Internacional*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Sirvent, María Teresa (1999) *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. Miño y Dávila Editores. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Madrid
- Sirvent, María Teresa y colab. (1990): "Investigación participativa: mitos y modelos", *Cuadernos de Investigación N° 1*, Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Sirvent, María Teresa y otros (1973): *La aplicación del análisis de trayectoria (Path Analysis) a un estudio de salud maternal*. Departamento de Investigación, Ministerio de Sanidad y Asistencia Social, Caracas, Venezuela.
- Souto de Asch, Marta; Filloux, Jean-Claude (prologuista); Mastache, Anahí, V. (colaborador); Mazza, Diana (colaborador) (1993): *Hacia una didáctica de lo grupal*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Souto, Marta (1993): *Hacia una didáctica de lo grupal*, Prólogo de Jean-Claude Filloux, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Souto, Marta (1996): "Prólogo" a *La formación de formadores*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Serie Los Documentos, Argentina.
- Souto, Marta (2000): *Las formaciones grupales en la escuela*, Paidós, Buenos Aires.
- Souto, Marta (s/f): "La clase escolar: una mirada desde la didáctica de lo grupal" en *Corrientes Didácticas Contemporáneas*; p. 117-156; Biblioteca Nacional del Maestro, Buenos Aires.
- Souto, Marta; Barbier, Jean-Marie; Cattaneo, Mabel; Coronel, Mirtha G. R. de; Gaidulewicz, Laura; Goggi, Nora E. y Mazza, Diana (1999): *Grupos y dispositivos de formación*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Strauss, A. y Corbin J. (1990): *Basic of Qualitative Research Grounded Theory. Procedures and Techniques*. Sage Publications. Londres.
- Svampa, Maristella (2004): "Autonomía, la palabra clave de la nueva izquierda", *Diario Clarín*, Revista Ñ Pág.13, 29/05/2004.

- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, Emilio (1993): "Cuestiones de exclusión social y política" en Minujín, Alberto y otros: *Desigualdad y Exclusión*, UNICEF/Losada, Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, Emilio y otros (1996): "Representación, delegación y acción colectiva en comunidades urbanas pobres", Cap.. 6, en *La Mano Izquierda del Estado. La asistencia social según los beneficiarios*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Terán, Oscar (1995): *Michel Foucault. Discurso, poder y subjetividad*, Ediciones El cielo por asalto, Buenos Aires.
- Torrado, Susana (2003): *Historia de la familia en la Argentina moderna (1870-2000)*, Ed. de la Flor, Buenos Aires.
- Ulloa, Fernando (1995): Cap. "Cultura de la mortificación y proceso de manicomialización: una reactualización de las neurosis actuales" en *La clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*, Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Vacilachis de Gialdino (1992): *Método cualitativos I*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Valdés, Sergio y Prieto, Marcos (s/f): *Pensamientos y Sujetos para una Nueva Civilización*.
- Varela, Julia (1995): Cap. "Categorías espacio temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo" en *Escuela, poder y subjetivación*, Jorge Larrosa Ed., Las Ediciones de La Piqueta, Madrid.
- Verón, E (1996): *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*, Editorial Gedisa, Barcelona.
- Willis, Anne y Ricciuti, Henry (1990): *Orientaciones para la Escuela infantil de 0 a 2 años*, Morata, Madrid.
- Wittrock, M. C. (1989): *La investigación en la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*, Paidós, Buenos Aires.
- Zibechi, R. (2003): *Genealogía de la revuelta. Argentina: la sociedad en movimiento*, Ed. Letra libre, Buenos Aires.
- Zibechi, R. (2004): Conferencia Internacional de Sociología de la Educación, "Globalización, Educación, Resistencia y Tecnologías: la responsabilidad de los movimientos sociales emergentes", *Panel: Movimientos sociales, poder y conocimiento*. Facultad de Filosofía y letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Anexo 1. Características de la población entrevistada: Gráficos y Tablas

A1.1. Edad de los Docentes entrevistados

A1.1.1. Grafico de distribución



■ 0 a 25 ■ 26 a 30 □ 31 a 35 □ 36 a 40 ■ 41 a 45 ■ 51 a 55

A1.1.2. Tabla de edades agrupadas

Edades	Docentes
0 a 25	3
26 a 30	9
31 a 35	4
36 a 40	3
41 a 45	1
51 a 55	1

A1.1.3. Tabla de datos ampliada

Recibida en	Edad actual	
2000	24	
2000	24	
1999	25	3
1998	26	
1997	27	
1997	27	
1996	28	
1996	28	
1995	29	
1995	29	
1994	30	8
1992	32	
1994	32	
1991	33	
1990	34	4
1987	37	
1987	37	
1984	40	3
1979	45	1
1970	54	1

A1.2. Tablas de obtención del título profesional

A1.2.1. Docentes con menos de cinco años de recibidas

Cargo	Condición	Sala	Recibida	Edad
Maestra	Suplente	2 años	2000	24
Maestra Celadora	Suplente	2 años	2000	24
Maestra Celadora	Suplente	2 años	1999	25
Maestra	Interina	Lactario	1998	26

A1.2.2. Docentes con hasta 10 años de recibidas

Cargo	Condición	Sala	Recibida	Edad
Maestra	Interina	Deambuladora	1997	27
Maestra	Interina	Lactario	1997	27
Maestra	Suplente	Deambuladora	1996	28
Maestra	Titular	Deambuladora	1996	28
Maestra	Interina	2 años	1995	29
Maestra	Interina	Deambuladora	1995	29
Maestra	Interina	Deambuladora	1994	32
Maestra	Interina	Lactario	1994	30
Maestra Celadora	Interina	Deambuladora	1992	32

A1.2.3. Docentes con menos de 15 años de recibidas

Cargo	Condición	Sala	Recibida	Edad
Maestra	Interina	Lactario	1991	33
Maestra Celadora	Interina	2 años	1990	34

A1.2.4. Docentes con menos de 20 años de recibidas

Cargo	Condición	Sala	Recibida	Edad
Maestra	Interina	2 años	1987	37
Maestra	Suplente	Deambuladora	1987	37
Maestra	Interina	Lactario	1984	40

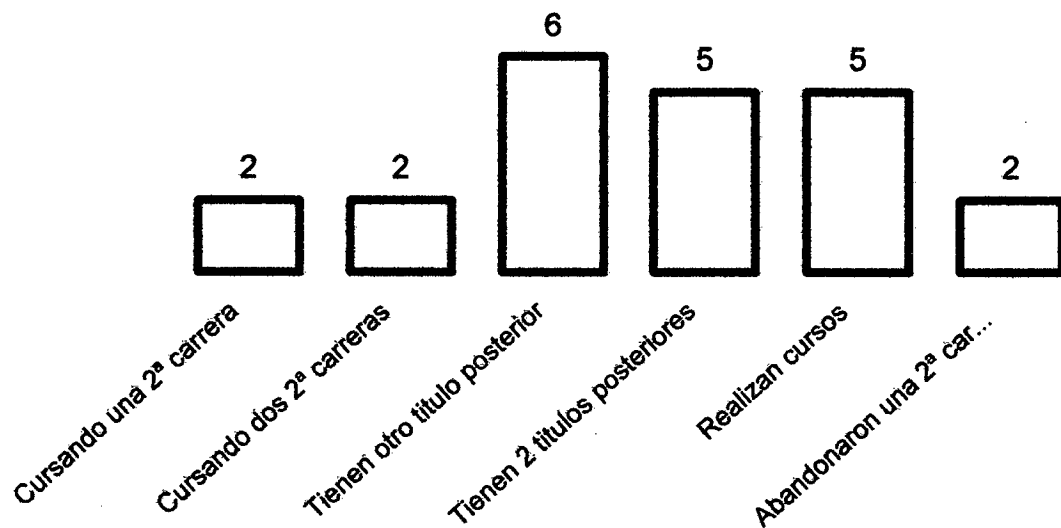
A1.2.5. Docentes con menos de 25 años de recibida

Cargo Maestra	Condición Suplente	Sala Lactario	Recibida 1979	Edad 45
-------------------------	------------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------

A1.2.6. Docentes con más de 30 años de recibida

Cargo Maestra	Condición Titular	Sala Lactario	Recibida 1970	Edad 54
-------------------------	-----------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------

A1.3. Cursos y carreras realizadas



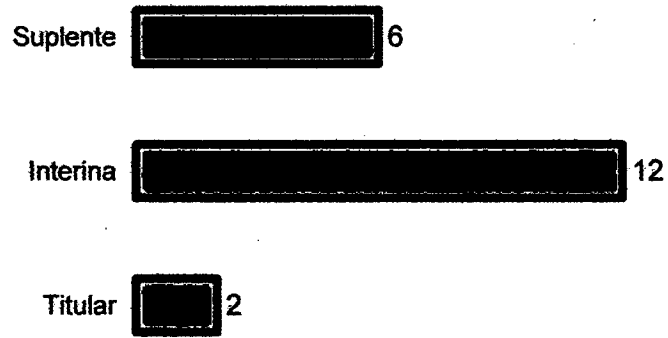
A1.3.1. Cursos realizados

Cargo	Condición	Sala	Recibida	Edad	Cursos
Maestra	Titular	Deambuladora	1996	28	Conducción Educativa - Biblioteca Escolar
Maestra	Interina	Lactario	1991	33	Si
Maestra Celadora	Interina	2 años	1990	34	Si
Maestra	Interina	Lactario	1984	40	Promoción y Prevención de la Salud - Cursando Mediación
Maestra	Titular	Lactario	1970	54	Capacitación Directiva

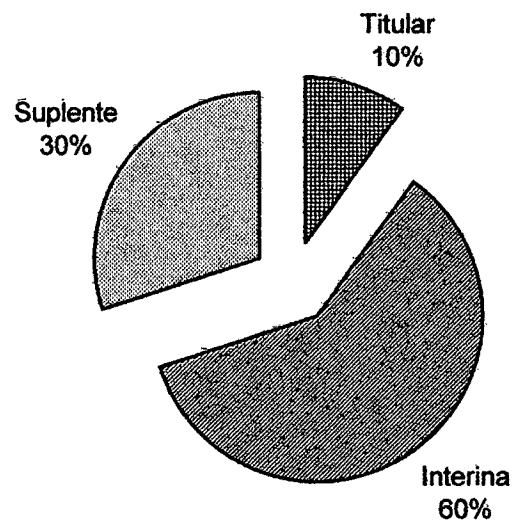
A1.3.2. Carreras realizados

Cargo	Condición	Sala	Recibida	Edad	Carreras
Maestra	Suplente	2 años	2000	24	3 años de Medicina - C.B.C. en Psicología
Maestra Celadora	Suplente	2 años	1999	25	Jardín Maternal - Técnica en Literatura Infantil - Lenguaje de Señas - Portugués
Maestra	Titular	Deambuladora	1996	28	Profesora de Primaria - Técnica en Administración Escolar
Maestra	Interina	2 años	1995	29	Especialización en Jardín Maternal
Maestra	Interina	Deambuladora	1994	32	Profesorado de Primaria incompleto
Maestra	Interina	Lactario	1994	30	Profesorado de Lenguaje de Señas
Maestra	Interina	Lactario	1991	33	Profesorado de Artesanal y Técnica
Maestra Celadora	Interina	2 años	1990	34	Profesorado en Recreación y Tiempo Libre - Psicomotricidad incompleto
Maestra	Interina	2 años	1987	37	Profesorado de Artesanal y Técnica - Profesorado de Adultos
Maestra	Interina	Lactario	1984	40	Técnica en Conducción Educativa
Maestra	Suplente	Lactario	1979	45	Especialista en Investigación Educativa - Técnica en Administración Escolar
Maestra	Titular	Lactario	1970	54	Docente Normal Nacional

A1.4. Condición por cargo



A1.4.1. Distribución porcentual



A1.4.2. Tabla ampliada de Docentes por cargo y condición

Cargo	Condición	Sala
Maestra	Suplente	2 años
Maestra	Interina	Lactario
Maestra	Interina	Deambuladora
Maestra	Interina	Lactario
Maestra	Suplente	Deambuladora
Maestra	Titular	Deambuladora
Maestra	Interina	2 años
Maestra	Interina	Deambuladora
Maestra	Interina	Deambuladora
Maestra	Interina	Lactario
Maestra	Interina	Lactario
Maestra	Interina	2 años
Maestra	Suplente	Deambuladora
Maestra	Interina	Lactario
Maestra	Suplente	Lactario
Maestra	Titular	Lactario

A1.4.3. Maestras con cargo interino

Cargo	Condición	Sala	Recibida	Edad
Maestra	Interina	Lactario	1999	25
Maestra	Interina	2 años	1997	27
Maestra	Interina	Deambuladora	1997	27
Maestra	Interina	Lactario	1996	28
Maestra	Interina	Lactario	1996	28
Maestra	Interina	Deambuladora	1994	32
Maestra	Interina	Lactario	1994	30
Maestra	Interina	2 años	1987	37
Maestra	Interina	Deambuladora	1984	40
Maestra	Interina	Lactario	1970	54

A1.4.4. Maestras con cargo suplente

Cargo	Condición	Sala	Recibida	Edad
Maestra	Suplente	2 años	2000	24
Maestra	Suplente	Deambuladora	1995	29
Maestra	Suplente	Deambuladora	1990	34
Maestra	Suplente	Lactario	1987	37

A1.4.5. Maestras Celadoras

Cargo	Condición	Sala	Recibida	Edad
Maestra Celadora	Suplente	2 años	2000	24
Maestra Celadora	Interina	Deambuladora	1998	26
Maestra Celadora	Suplente	2 años	1995	29
Maestra Celadora	Interina	2 años	1975	49

A1.5. Síntesis general

Cargo	Condición	Sala	Recib.	Edad	Carreras	Cursos
Maestra	Suplente	2 años	2000	24	3 años de Medicina - C.B.C. en Psicología	
Maestra Celadora	Suplente	2 años	2000	24		
Maestra Celadora	Suplente	2 años	1999	25	Jardín Maternal - Técnica en Literatura Infantil - Lenguaje de Señas - Portugués	
Maestra	Interina	Lactario	1998	26		
Maestra	Interina	Deambuladora	1997	27		
Maestra	Interina	Lactario	1997	27		
Maestra	Suplente	Deambuladora	1996	28		
Maestra	Titular	Deambuladora	1996	28	Profesora de Primaria - Técnica en Administración Escolar	Conducción Educativa - Biblioteca Escolar
Maestra	Interina	2 años	1995	29	Especialización en Jardín Maternal	
Maestra	Interina	Deambuladora	1995	29		
Maestra	Interina	Deambuladora	1994	32	Profesorado de Primaria incompleto	
Maestra	Interina	Lactario	1994	30	Profesorado de Lenguaje de Señas	
Maestra Celadora	Interina	Deambuladora	1992	32		
Maestra	Interina	Lactario	1991	33	Profesorado de Artesanal y Técnica	Si
Maestra Celadora	Interina	2 años	1990	34	Profesorado en Recreación y Tiempo Libre - Psicomotricidad incompleto	Si

Maestra	Interina	2 años	1987	37	Profesorado de Artesanal y Técnica - Profesorado de Adultos	
Maestra	Suplente	Deambuladora	1987	37		
Maestra	Interina	Lactario	1984	40	Técnica en Conducción Educativa	Promoción y Prevención de la Salud - Cursando Mediación
Maestra	Suplente	Lactario	1979	45	Especialista en Investigación Educativa - Técnica en Administración Escolar	
Maestra	Titular	Lactario	1970	54	Docente Normal Nacional	Capacitación Directiva

Anexo 2. Protocolo de entrevista

Luego de indagar el nombre y la edad de las docentes se realizaron dos preguntas de inicio:

- *¿Cuál es su formación?*
- *¿Cuál es su trayectoria profesional? (Desempeño en otros cargos, docentes, condición –titular, suplente, interina-, antigüedad en el cargo, antigüedad en la docencia).*

Luego se plantearon las preguntas como introducción a la temática que interesaba indagar:

- *¿Cómo son los/as nenes/as hoy?*
- *¿Cómo es ser docente hoy?*

A fin de indagar en la situación de vulnerabilidad social se las interrogó acerca de:

- *¿Cambió la situación económica de los/as padres/madres en los últimos tiempos? ¿Tienen trabajo? ¿Qué tipo de trabajo desempeñan?*
- *¿Cambió su situación económica en el último tiempo? ¿Cómo las afecta? ¿Necesitan desempeñarse en más cargos? ¿Les resulta más difícil conseguir cargos?*

Las tres siguientes preguntas tenían como objetivo abordar más directamente acerca de las necesidades que consideran se les presentan en el desempeño del rol:

- *¿Cómo considera que se encuentra la calidad del Nivel Inicial en estos momentos? ¿Cuándo comenzó a notar que pasa esto? ¿A qué lo atribuye?*
- *¿Qué necesidades se le plantean en su tarea cotidiana? ¿Por qué considera que esto es así? ¿Le complican en su trabajo? ¿A los otros docentes les pasa lo mismo?*
- *¿Con qué estrategias/recursos cuenta para afrontar esas necesidades?*

Para finalizar, a fin de que las docentes pudieran relatar algunas de las tareas pedagógicas que realizan, se les preguntó:

- *¿Qué temas están trabajando en esta época del año?*
- *¿Qué actividades les gustan más a los/as nenes/as?*

Por último, se dejó un espacio abierto para que las docentes, que así lo quisieran, pudieran agregar algún comentario sobre la entrevista realizada.

Anexo 3. Entrevistas

En este anexo se incluyen dos de las veinte entrevistas realizadas a las docentes.

A3.1. Entrevista docente Sala Deambuladores/as

E: ¿Cuál es tu formación?

D: maestra jardinera, me recibí en el 87.

E: ¿Cuál fue tu recorrido?

D: trabajé mucho en privado y ahora empecé en el 91 en Municipalidad. Empecé en maternal en el Tornu en el 93. Acá estuve el año pasado durante cuatro meses en deambu, y este año pase cinco o seis veces ya por deambula.

E: ¿Cómo caracterizarías tu situación económica?

D: bueno, es bastante difícil porque mi marido es peón de taxis, o sea que en realidad con lo que el saca es apenas para la comida diaria. Tengo dos hijos, uno de siete y uno de dos años, y este, lo que se trastorna mucho con respecto a mi trabajo es que claro, como uno hace suplencias y no sabe en realidad cuando va a entrar el cobro, es cobro diferido. Hoy, por ejemplo, cobre suplencias del mes octubre pasado y entonces se complica porque nunca sabes, por mas que intentes sacar la cuenta de cuanto vas a cobrar en las suplencias que hiciste, nunca sabes si van a entrar o no. Por ejemplo, este mes me paso que yo había sacado la cuenta de las suplencias que me entraban y tenía que cobrar 450\$, y el cajero tenía 260\$, porque una de las suplencias no me entro, esta bien, las voy a cobrar igual pero las cobro el mes que viene, me mato para las fiestas de fin de año. Yo espero que haya algo, sino van a ser unas fiestas muy tristes (tono de llanto, se le llenan los ojos de lágrimas). Y ayer también fui a ver si podía tomar cargo de verano y este, la convocatoria era para el día 23, la adelantaron porque el 23 va a ser la convocatoria de titularización y me mato, porque yo estoy trabajando acá y teniendo un cargo no puedo tomar, porque tenés que tener la renuncia al día de la convocatoria no al día de la toma de posesión, si fuera al día de la toma de posesión yo podría tranquilamente porque ceso el lunes. No puedo renunciar porque acá tengo cargo doble, son casi 200\$, si renuncio, me ponen entre la espada y la pared, puedo renunciar y si después no consigo cargo para verano como me paso el verano pasado, que no llegue por puntaje, este, digamos, ¿quien me paga estos 200 pesos? Yo así, por lo menos, cuento con que en febrero voy a tener los 200\$ de esta suplencia. Pero bueno, tuve mala suerte porque pude llegar con el puntaje, quise tomar, renunciar en el momento de la convocatoria y no se me permitió. Esa fue otra, ¿viste?, que el tema económico en el caso de las suplentes es muy jorobado (tono de llanto). Porque a veces parece que toda la reglamentación se pusiera en contra nuestra, si, (suspira), mira yo estuve el año pasado desde el 10 de diciembre hasta el 10 de abril sin trabajar, todo el verano sin cobrar absolutamente nada, salvo cuando venia el puchito

del incentivo que como yo había trabajado el año anterior (y estaba atrasado) lo cobraba. Así, en este verano yo pensaba pagar por lo menos las deudas, porque en el verano mi marido también se quedó sin trabajo así que digamos que mi papa fue quien puso todo el pulmón, y bueno, pasó esto. Y si bien uno trata de que estas cosas no influyan en la tarea, uno trata de dejarlas afuera, de ser profesional pero hay momentos que desborda, ¿viste?, porque vos decís sí, bueno, sí, yo soy profesional pero mis hijos no comen aire, el más chico usa pañales y no puedo decirle no, hoy quedate sin pañal porque no tengo plata para comprarte. Mi hijo de siete es un espectáculo porque pobrecito, está tan acostumbrado a que yo no tenga plata, que cuando pasamos por un quiosco y me dice “ma, cuando tengas plata me compras tal cosa?”, es terrible, te parte al medio, o cuando te dicen “ma, no me compras helado?” y yo le digo “hoy no puedo, Fede, mañana” y él me contesta “bueno, ma, no te preocupes, cuando tengas plata”, te consuelan a vos, sí, sí, y es muy fuerte... Yo recuerdo que antes con lo que trabajaba, está bien, este año en realidad tuve mala suerte con las suplencias porque la más larga fue de 20 días, años anteriores tuve de seis meses, cinco meses, año lectivo completo. Era distinto, porque tenías una seguridad. Aparte tenías la pertenencia a un lugar y a una sala. Yo ya me siento vieja para no tener un lugar de pertenencia. Hace doce años que estoy dando vuelta, tengo treinta y ocho, necesito echar el ancla, necesito que este lugar sea mío todo el año, que un grupo sea mío todo el año, que pueda hacer un proyecto pedagógico, que pueda ver el principio y el final. Yo no veo resultados con los/as chicos/as que tengo, porque de hecho no tengo todo el año a los mismos. Este año se dio que yo ahora con deambu veo los cambios y los resultados porque estuve muchas veces en la sala, pero no es normal que pase eso, puede pasar como que no pasa. Entonces, llega un momento en que decís bueno, pucha, cuando voy a poder, ¿viste?, asentarme, tener mi lugar de pertenencia, mi grupo de pares de pertenencia (enfatisa). Porque yo tengo compañeras por todos lados. Tengo amigas desparramadas por todos lados (se ríe), y ahora a fin de año surge el tema de “nosotras hacemos la fiesta acá” y otras “nosotras acá, ¿venís?” y les digo “no, hermana, tengo que elegir porque a todas no puedo ir”. Realmente, me gustaría estar con todas, pero no puedo. Me llama una chica del Tornu porque allá estuve tres años, tengo un montón de amigas, me llaman... bueno esta bien... y de acá que también, que este año estuve un montón y que al año pasado también, y soy mamá de un nene de acá, “bueno, esta bien, el 27” no se si voy a poder. Entonces bueno, todo gira en torno a..., uno trata el profesionalismo de mantenerlo lo más posible, yo trato de dejar de lado, creo que lo logro bastante, pero también tengo mis días. Ayer, por ejemplo, con esto de la convocatoria, encima fui a la convocatoria y después volví a trabajar, les digo a mis compañeras “vos no te enojés, pero hoy ocupate vos porque yo hoy tengo una mala onda, que no tengo ganas de tirarle mala onda a nadie, no te enojés pero hablame lo menos posible”, claro porque uno tampoco tiene porque agarrársela con los demás pero uno también es un ser humano y estas cosas, estas injusticias sociales (se sonríe en medio del llanto) porque así son, te desbordan, te desbordan. Que de repente vos te das cuenta que toma, por ejemplo, en un cargo para verano una docente que tiene un cargo de maestra y un cargo de celadora de discapacitado motor y cobra los dos cargos durante el verano. Entonces vos decís, ¿donde está la equidad?, uno no cobra nada ¿y otro cobra cuatro cargos? Necesitar necesitamos todos, yo no digo, por ejemplo, esta chica

seguramente necesita trabajar porque sino no lo hubiera hecho, se hubiera quedado a descansar en su casa, pero me parece que no hay una cosa equitativa, porque esta mal repartida la torta, a todo nivel.

E: ¿Cómo caracterizarías la situación de los papás de la sala?

D: y, a mi me parece que decreció bastante, yo me doy cuenta por ejemplo en la parte de pago de materiales, y todo eso, la parte económica decreció bastante, si bien colaboran de otra manera porque en esta sala son muy colaboradores el grupo de papas, por ahí colaboran de otra manera. Por ahí dicen "que necesitas", o "vengo tal día y hacemos tal cosa" o los llamas para una actividad y siempre están disponibles, pero, digamos, se nota que hay una bajada a nivel socio económico importante. Nosotros tenemos muchos hijos de docentes en la sala, por eso también se nota que dicen "bueno esta semana los traigo a las ocho, chicas disculpen y la otra semana lo traigo, porque conseguí a la tarde..." también eso le da una inestabilidad al nene. Yo lo veo por mis hijos, el mas grande no porque tiene su horario de la escuela primaria y lo cumple, pero el chiquito, por ejemplo, a principio de año yo si tenia suplencia de mañana lo traía de mañana, si tenia suplencia de tarde lo traía de tarde, hasta que convinimos con las chicas que para poder hacer una rutina y poder darle una seguridad teníamos que hacer un horario fijo. Entonces yo, por ejemplo, lo mando desde las 8.30hs hasta las 16.30hs, si tengo trabajo a la mañana y a la tarde estoy libre lo vengo a buscar un rato antes y si tengo trabajo a la tarde lo traigo un rato mas tarde, y así vamos, pero por lo menos para darle una base de seguridad a los/as chicos/as. Porque también eso tienen ahora encima, no tienen una seguridad de nada... para que tenga la rutina de llegar, comer, dormir, para que este mas seguro, porque era un manicomio para el, pobrecito. Había días que se levantaba a las siete de la mañana y había días que se levantaba a las diez, entonces en cambio, así, tiene sus horarios fijos, sus rutinas, descansa mejor de noche porque tiene horario establecido fijo, sino era un descuájeringue total, y eso como me pasa a mi les pasa a todas las docentes que estamos en esta situación de andar saltando. Y yo te diría que si no fuera por eso mi trabajo seria perfecto, o sea, no mi trabajo como lo hago yo, sino lo que yo quiero como trabajo seria perfecto. Sino fuera por lo perverso del sistema (se ríe)

E: En estos chiquitos que tienen que pasar tantas horas en el jardín o que tienen estos problemas de papas sin trabajo o con poca plata, vos ves cambios de conducta, ¿son diferentes a cómo eran hace algunos años?

D: no, no cambios de conducta así llamativos, si se los ve que necesitan mucho mas contacto de piel, mucho mas abrazo, muchos más besos, muchas más caricias, mucho mas mimo, no porque en las casas les falte porque no se los den, sino porque no están, porque no tienen tiempo, porque tienen que estar laburando. Yo discutía en una oportunidad con mi mama que me decía "vos te desbordas y tenés dos chicos nada mas!" y yo le decía "no mama, cuando vos nos criaste a nosotros vos estabas todo el día en casa, tu situación económica y social no era esta, las presiones no eran estas, en este momento yo tengo que ocuparme de mi casa, de los/as chicos/as, de la plata, del sueldo, de la comida, del trabajo, del jardín, de la directora, de mis compañeras, de mis alumnos" y no te ocupas nunca de vos. La otra vez, mira que tonto, me había pintado las unas y mi hija mayor me dijo "ay, mami que lindas te quedan las

unas así, nunca te las habías puesto así “, claro, porque no les doy bolilla, no tengo tiempo, cuando me acuesto, a las doce de la noche, lo único que quiero es apoyar la cabeza en la almohada y descansar, y a veces, tampoco puedes, porque estas con la maquina pensando y pensando y pensando. Esta complicado. Los cambios serian en el sentido de que por ahí lo que necesitan es que los contengas un poco más. Te están pidiendo a gritos contención: mimo, abrazo, caricia. Normalmente en la jerga llamado “franela” (se ríe) y a veces te pasa que decís “que les pasa hoy que están tan franeleros!?”

E: ¿Cómo consideras que está hoy la situación del Nivel?

D: por la experiencia que tengo por ahí, es en un solo Distrito, no conozco mas escuelas, pero por las que pase, no se, yo lo veo como muy estancado el nivel, como que salvo algunos docentes puntuales que siguen con la batería y con las pilas a full, es como que los demás es como que estamos (sopla) como un poco mas desinflados, por ahí un poco menos de compromiso con la tarea, no estoy generalizando, pero si lo veo un poco mas. Por ahí gente que yo veía que laburaba con las pilas puestas a cuatro cuarenta y ahora esta haciendo diez, porque no puede, porque la situación es muy difícil, porque hay muchas presiones, porque también hay muchas presiones por parte de los/as padres/madres, por ahí no tanto en los maternales o por lo menos en este, pero si en las otras escuelas, en los otros niveles digamos, en tres, cuatro y cinco años, me parece que están también como descargando mucho en la escuela y como relegando mucha responsabilidad en la escuela. Y entonces, bueno, el nene se apretó el dedo con la puerta, fue un mero accidente porque vos no pudiste realmente hacer nada para impedirlo y te comes un sumario, un juicio, lo que sea. Entonces también esta esa presión de bueno, hagamos lo pedagógico pero también hagamos mucho mas lo asistencial. Entonces es como que se desvirtúa la cosa porque no puedes encontrar un equilibrio exacto entre lo asistencial y lo pedagógico. Entonces muchas veces alguno o se va mucho para “mejor lo cuido, mejor esto, mejor lo otro” y dejás un poco lo pedagógico. Es muy real porque, además vos, esta bien, es importante que aprenda la diferencia entre un dibujo y una palabra pero también es importante que reciba un buen abrazo porque, a lo mejor, no lo tuvo en todo el día, o es importante que te tires al piso y suban a hacerte caballito y te acaricien la cabeza y vos los acaricies a ellos. Y también esta todo esto de lo sexual, los papas están muy complicados, tal vez porque los medios ayudan a sembrar un poco contra la escuela, por ahí vos te tiras al piso a jugar con un nene y entra un papá y te lo ve sentado a upa y, que se yo, piensan cualquier cosa, o les hiciste una caricia en el pelo y a mi me ha pasado, no lo estoy contando de oído, a mi me ha pasado, me ha pasado de decirme una mama, una mama con la que yo ya había tenido inconvenientes, esto no paso ahora paso hace tres años, que yo estaba toqueteando a su hijo (tono de incredulidad), su hija, y yo estaba abrazándola porque además yo veía que era una mama que laburaba todo el día pero además, el tiempo que no laburaba, no estaba con ellos en casa, una mama que salía de noche, que hacia su vida, viste esos nenes que te inspiran que los abracés y te los pegoteés y que decís si pudiera me lo llevo a mi casa? Y bueno, ¿viste?, entonces eso también te limita mucho, eso también te limita mucho, te limita mucho a dar, y a dar sobre todo contacto físico y para el pibe es muy importante. Yo lo note inclusive con mi hijo de primer grado este año que le costo mucho, y la maestra de el no tenia contacto

físico con el, y el lo sentía porque el es un pibe que le encanta, que yo soy muy diferente, de jugarle, pero ni darle un beso cuando entraba y el lo sintió porque tuvo problemas todo el año... El desarraigo de la escuela infantil a la primaria fue mortal...

Así que también estamos muy limitados en ese sentido. Yo creo que por eso, nos desgastamos mucho más, yo me doy cuenta, creo que en la mayoría lo note, de mis compañeras que antes no llegábamos así a fin de año, con pocas pilas, ahora llega un momento que decís basta, por favor, cuantos días faltan, estamos contando los días como los presos (énfasis). A mi no me había pasado nunca, no me había pasado nunca. Justamente esta mañana estaba hablando con una compañera del Tornu que es amiga, me llamo justamente para decirme todo esto que le habían contado que había pasado en la convocatoria, yo decía "por favor, que se vaya este año", viste cuando ya no querés más nada? No querés más nada, que se vaya, que empiece uno nuevo (se ríe) menos mal que el 2002 como era capicúa nos iba a traer suerte, por favor, ¡ay, dios! Todo esto, yo pensaba mucho en esto de que, bueno, te habla estrictamente una suplente porque es mi realidad de vida, la otra vez escuchaba al secretario de Educación, decía en la Jornadas de Nivel Inicial, decía que era muy buena el rol que habíamos cumplido las docentes en medio de la crisis conteniendo a los alumnos, bueno, entonces yo pensaba, ¿a nosotras quien nos contiene? ¿Que espacio tenemos nosotras para que nos digan, si, si, lo que hiciste estuvo bien? Porque yo, por ejemplo, no he tenido nunca problemas con una conducción, gracias a dios, pero hay conducciones que no son capaces de decirte "si, Cristina, el acto te salió hermoso" o "a los pibes les salió hermoso, como se nota como trabajaste con esos pibes"" no, en cambio, cuando te mandas un cuarto, un cuarto de macana te están encima y pasa en la mayoría, son muy pocas las conducciones que yo puedo decir que reconocen el laburo que hace su personal, esta es una de ellas.

E: Para ir terminando, ¿con que recursos pedagógicos pensás que contás para trabajar con los/as chicos/as?

D: yo trato de sacar todo lo que aprendí en su época en el profesorado, que por lo que veo en determinados casos, no se si será en todos los profesorados igual porque no tuve muchas practicantes o residentes, pero tuve muchas practicantes que no tenían ni la menor idea de lo que era sacar un recurso de la galera, a nosotras nos enseñaban eso en el profesorado, yo me acuerdo que a nosotras nos decían, por ejemplo, no se, ¿se te fue el grupo? Bueno, no hagas nada y sentate y empezá (tararea)" a los dos segundos los tenés a todos y es una pavada eso (con énfasis) es mirar el cielo y hacer tu, tu, tu, te empiezan a mirar y se acercan, es un recurso pavo, pero logras el objetivo, reunir de nuevo al grupo y ...yo hace cuatro años tuve residentes, la parte pedagógica espectacular, unas planificaciones lindísimas, un material y una forma de trabajar la actividad!, pero la parte de manejo de grupo... en cuanto a rutinas, hábitos, desplazamientos, no te digo cero porque sería muy cruel... Por ejemplo siempre nos dijeron que lo principal en nuestro trabajo era poner el cuerpo, en todo, y que te ayudaba mucho el material, que el material era una extensión de tus manos y yo uso eso como recurso, primero mi cuerpo porque es lo que tengo y lo que se manejar mejor, y acompañando a eso el material, todo el material y no es necesario ir a comprar material porque con material descartable podés hacer infinidad de cosas, y podés usarlo como recurso pero

veinte mil veces. Este año no hice porque estuve en suplencias muy cortitas, ayude en el proyecto que hubiera en la sala pero así personalmente, no. Por ejemplo, en deambu hay un montón de material hecho todo por nosotras, los paneles de psicomotricidad, todo lo que sea para motricidad fina, botellas, botellones con agujeros de emboque, los enhebrados los hicimos con tubos de los de tela de cartón y bueno, acá mucho se maneja con lo que es hacer, digamos reciclar para hacer material. Y que es la única forma de vencer la crisis porque (se ríe) los/as padres/madres no tienen la plata para pagarte para materiales entonces tampoco puedes dejar a una sala de deambula sin ningún tipo de material para estimulación, el cuerpo es muy importante pero se completa con lo otro, digamos, el cuerpo solo no hace nada.

E: ¿Tenés alguna necesidad específica de formación?

D: sí, yo por ahí necesitaría, personalmente, me parece que un poco más de lo que es lectura y escritura, lengua oral y escrita, porque hace muchos años que estuve en sala de cinco y no volví a estar más de una semana entonces por ahí para pulir algunas cosas y poder conocer algunas cosas nuevas que salieron en esa área. En maternal también, toda la parte de estimulación, en maternal nunca terminas de saber todo lo que es estimulación, es un campo ilimitado. También, por ahí, nos tendrían que enseñar a encontrar el equilibrio no porque es algo personal que se logra con los años y algunos también con mucha terapia, pero si por ahí a saber como manejar de distinta manera determinadas problemáticas, en los distintos ambientes, con los pares porque con los pares también hay problemas, con los/as padres/madres, con los directivos, es como que por ahí te enseñan todo lo que es a nivel alumno, no y no tenemos todo lo otro. Por ejemplo, como hablar con un papa que viene y te plantea determinada problemática, que hago, yo le puedo decir pero no le sirve, no, y eso también creo yo que falta. Y lo que nos faltaría a nosotros a todo nivel es una capacitación gratuita más amplia, en cuanto a horarios, a distancia, y con puntajes más elevados de reconocimiento, y otro tema es que hoy en día hay gente que lamentablemente hace los cursos no porque le interesan sino por el puntaje, que es el caballo de batalla de los docentes. Yo antes no hubiera hecho un curso que no me interesara pero ahora lo hago porque necesito cincuenta centésimos. Pero todas las carreras y todos los cursos que dan buen puntaje son pagas. Trabajando siete, ocho horas, ¿como haces para cursar teniendo chicos, manejar prioridades, cuando los veo?.... Por ahí puntaje estructurado de otra manera porque yo tengo 12 años de suplente en Municipalidad y no me puedo titularizar nunca porque me faltan cinco puntos, porque como necesito el laburo por plata no puedo decir llámenme solo para maestra, no para celadora.

E: Para terminar, ¿contame que actividades, materiales, que juegos les gustan más a los/as chicos/as?

D: todo lo que sea correr, saltar, todo lo que sea desplazamiento les fascina, materiales todo lo que sea pelotas, emboque, las torres de plástico de ensartado, ah!, les encanta, todo lo que sea apilar, tirar, les encanta, todo lo que sea motricidad fina, por supuesto material de enchastre, hoy jugamos con fideos...

E: Bueno, ¡muchas gracias!

D: de nada, fue lindo...

A3.2. Entrevista docente Lactario D

E: ¿Qué formación tenés?

Docente: y bueno, también me recibí en el 98 y la residencia la hice en la calle Oliden a tres cuadras de la Villa... Ahí me tocó sala de cinco y después maternal lo hice en la Facultad de Medicina, en el subsuelo, con salita de dos. Siempre trabaje en privado, mi primer trabajo fue el 95... en maternal, me encanto, después trabaje en un jardín árabe, que lo cerraron, en salita de dos que también me encanto. Y bueno, después anduve deambulando en otros jardines que me toco el de C. Calvo y ahí me toco salita de dos. Este jardín antes funcionaba ahí y antes era un jardín privado. A mi me toco cuando era privado. En esta escuela estoy desde abril del 2001 siempre en lactario.

E: ¿Cómo está tu situación económica en este último tiempo?

D: mejoro un montón, porque yo acá estoy haciendo jornada completa y bueno, siempre sufrí por el tema laboral en los jardines privados porque por ahí trabajaba 8, 9 horas y te pagan una miseria y con eso tenés que vivir. Aparte yo estoy estudiando a la noche en la Escuela Belgrano, Bellas Artes, magisterio de pintura para enseñar en primaria, fui a hacer la observación en primaria. Me encanto los/as chicos/as, es otro modo, de modalidad de trabajo. Así que el año que viene me toca hacer la residencia pero en primaria. Esta escuela tiene más artística que pedagógica y creo que el día de mañana no le voy a poder mandar a hacer a los/as chicos/as lo que me hacen hacer a mí, un pie, un cráneo, ni siquiera a los de séptimo grado. Yo estoy bien pero veo a la gente en la calle como esta. De noche se ve mucho. Pero bueno, que vamos a hacer... En los privados me acostumbre a vivir con muy poca plata, entonces esto para mi, es mas, el profesor decía ¿a quien le dura todo el año el óleo para pintar?" – a mí!, yo decía, era a la única que le duraba todo el año y bueno, aprendía a no derrochar las cosas.

E: ¿Que pasa con la situación económica y laboral de los papás de tus chicos?

D: y bueno, tengo variado porque hay los que se quedaron sin trabajo, los que están trabajando, y que están en una situación bien, tengo de todo. Los que están sin trabajo se los ayuda mucho desde el jardín, por ejemplo, a veces llevan verdura que sobra, Ana a veces consigue pañales, cosas así, ¿no? también hay, entre los/as padres/madres habían hecho canasto familiar, todos colaboraban. Y este año los/as padres/madres colaboraron mucho con el jardín porque pusieron muchas reuniones que participen los/as padres/madres, se hacían sorteos de canasta, también una feria del plato que era impresionante como los papas colaboraban. Este a más que el año pasado.

E: Los que están sin trabajo, ¿tenían hasta el año pasado trabajo estable?

D: una mama recién se acaba de quedar sin trabajo, esta haciendo jabones y los vende en una feria. Tengo otra mama que trabaja por horas pero tiene muy poco trabajo, muy pocos recursos, estaba buscando a ver como el estado la podía ayudar con el tema de la vivienda.

E: Y los/as padres/madres que tienen trabajo, ¿de que trabajan?

D: una mama trabaja de oficinista siendo maestra jardinera y el papa trabaja en el puerto. Ellos están bien.

E: ¿Se mudan mucho los/as padres/madres?

D: no de este grupo, no.

(se acerca un bebe y lo besa)

E: ¿Cómo son los/as chicos/as hoy?

D: y no, los bebes me tocaron el grupo dormilón, mimosos, acá tengo uno, tranquilitos. Tengo uno que le agarra chinche de vez en cuando pero creo que es normal, están tantas horas acá, de nueve y media a cuatro y media por lo menos están conmigo, y por ahí yo veo que en un momento del día ellos necesitan que los contenga, que le alce un ratito, que le cante, que le mime y por ahí ese ratito le sirve para estar toda la tarde.

E: ¿Y porqué pensás que le agarran estas chinches?

D: yo creo que deben extrañar un poquito las casas, porque tan chiquititos que vengan al jardín, tantas horas sin los/as padres/madres, debe influir en los/as chicos/as, al menos yo me quede hasta los 21 años con mis padres y todavía la extraño.

E: ¿Cómo crees que está la educación en el Nivel Inicial?

D: a mi me toco muy poco trabajar en el N.I. porque cuando me llamaron acá dije bueno, yo quiero lactario porque una que me gusta y no se, a mi si me tocaría trabajar en el Inicial me gustaría un solo turno porque yo creo que de esa manera uno puede aprovechar bien al grupo y sacarle el jugo de todas las cosas que uno aprendió. En dos turnos me parece que los/as chicos/as vienen más, con mucha carga así como les pasa a los más chiquititos que se manifiestan de esa manera, ellos lo manifiestan de otra manera. Por ahí pueden ser agresivos, también influye que este jardín es de... pero muchos chicos vienen del barrio y también lo que se ve mucho en este jardín que me cuentan mis compañeras de trabajo que la mayoría viven en hoteles, en espacios reducidos, entonces vienen al jardín y la infraestructura de la institución, esta es la única sala grande, pero después sala de dos es muy chiquita, que los de dos necesitan mucho espacio, sala de cinco es muy poco espacio y yo creo que esto debe influir. Pasar todo el día en el jardín, en un lugar reducido, siendo que vienen de la casa que también es un espacio reducido. Yo veo que los de dos años hay uno o dos que se manifiestan con agresividad. Por ahí muerden a otro compañerito, por ahí tiran la silla, patean, cosas así. O hay otros nenes que no tienen límites, que vienen sin límites de la casa. Hay una nena de tres por ejemplo, que la maestra tiene problemas, que no acepta limites, contesta, por lo que cuenta ella.

E: ¿Cómo es esto de que tiran las sillas?

D: por ejemplo esta nena, este caso particular, un día quería un juguete y si no se lo daban se manifestaba así, o morder. Acá los chiquitos empiezan así, porque ahora es como un deambula 1, uno no les quiere dar un juguete y les muerde, le pega o le tira del pelo.

E: ¿Y vos pensás que ésta no es la conducta que tenían antes?

D: yo creo que no, algunos son así y otros no. Creo que influye todo. La situación económica del país, de como están los/as padres/madres anímicamente, incluso como están los/as chicos/as, reflejan el problema. Pasa también acá con los mas chiquitos que uno, por ahí, al estar nervioso, ellos no se tranquilizan, primero uno tiene que estar tranquilo para que el bebe este mas tranquilo.

E: O sea, ¿eso sería un recurso? Vos sabes que tenés que estar tranquila para que ellos se tranquilicen...

D: aparte de que yo soy tranquila (risas) por ejemplo acá teníamos un bebe que no tomaba la leche con cualquiera. Tenía dos meses y medio y la maestra me decía: "le podés dar vos, que no quiere tomar conmigo" es como que sentía el nerviosismo o la ansiedad de la otra persona. Mi forma de ser debe ser también porque yo vengo de un lugar que nada que ver con esto.

E: ¿Qué características tiene hoy la profesión docente que antes no tenía?

D: por lo que cuentan las chicas están haciendo las prácticas, que cambiaron un montón de modalidad, tienen materias que nosotros no teníamos, talleres para preparar los materiales. También cuentan que a veces una materia la cursa a la mañana, como un nivel universitario y que también el título sería distinto también.

E: Y lo que es ser maestra hoy, ¿qué diferencias pensás que tendrá con unos años atrás?

D: y que, la diferencia sería de la situación económica de como vienen los/as chicos/as, esa sería la diferencia, que por ahora a nosotras nos cuesta mas, nos cuesta mas contener a tantos chicos con la problemática de los/as padres/madres, de la situación económica. Hay que venir con buena predisposición, creo, con más tranquilidad para poder contenerlos.

E: ¿Qué pasa con lo pedagógico?

D: creo que, siendo así, lo pedagógico queda un poco de lado porque si tenés un grupo que primero tenés que trabajar los límites y es continuo, todos los días, lo pedagógico queda un poco de lado.

E: ¿Y acá, en maternal?

D: y acá en lactarios trabajamos bastante lo pedagógico, un rato a la mañana, un rato a la tarde porque también por registro tenemos 26 chicos ¡que es un montón! Y bueno, a veces, los/as chicos/as vienen muy angustiados, que hay que contenerlos, a veces vienen con sueño, así que a nosotras nos da para hacer una actividad a la mañana y otra a la tarde. Pero yo también creo que hay muchos contenidos que uno esta trabajando continuamente, por ejemplo el lenguaje, el sentido de que uno lo contenga, le de cariño creo que es muy importante. Y también el hecho de darle de comer, que espere su tiempo. Porque acá nos pasa, esto ya lo sabe Ana, nos pasa que no alcanzan las sillas, yo por ejemplo, si vienen todos tengo seis para darles de comer pero a mi me pasa que tengo dos que tienen mucho hambre y sueño y después tengo tres que vienen llenos de teta, comen poco, entonces a esos bebes los hago

esperar porque no tienen problema. Y después tengo una beba que viene dos días, un día falta, viene tres días, y no tiene una continuidad y entonces es como que cada vez que ella viene le hago participar de tres almuerzos rápidos y después lo llevo a la cuna y se me duerme solito (se ríe) y los otros tres siguen jugando. Y bueno, a las chicas también les pasa que Constanza tiene siete, Ale tiene seis, Gaby tiene siete y al mediodía es un lío pero yo de mi grupo logre eso que para mi no sea trágico porque a tres les doy de comer antes y a los otros tres les doy después. Siempre termino última yo.

E: ¿Los tenés a todos sentados con vos?

D: no tienen problema, esperan sentados en el babyseat, les doy un juguete, o alguno lo tengo sentado aquí en esta sillita entre mis pies, no, re bien, sí. Y los otros dos duermen. Estoy enamorada de estos bebés, me enamoré. Nicole también si viene duerme, ya le agarra el sueño a esta hora. Porque tengo un gordito, Nazareno, que la mamá no le deja dormir a la mañana y toma temprano su mamadera, lo acostumbro así. Entonces viene acá y quiere que le de comer rápido para irse a dormir. Es como que se puso un ritmo porque esta mamá trabaja al mediodía porque deja al chiquito a las once, entonces lo baña, disfruta más del bebé, ¡porque es de mimosa! y después a la tarde a las tres mas o menos y le despierto porque sino sigue de largo, le tocó una maestra molesta. Como se va cuatro y media por ahí se le pasa el pañal, le doy un postrecito, lo quiero dejar preparadito. Aparte si yo le dejo dormir mas por ahí a la noche no va a dormir con la mamá. Y ahora esta por cumplir el año y ahora se largo a gatear, se para, para estimularlo un poco más.

E: Y, para terminar, ¿que cosas son las que más les gustan?

D: ¿lo que mas les gustan? Que estén con ellos, es como que siempre, si los ponemos en el sector de juegos, es como que siempre tiene que estar alguien con ellos, están alguna de las chicas esta todo bien para ellos, sonrien, son re independientes, la mayoría juegan solos, se esconden ellos y se vuelven a destapar, te sonrien, por ahí uno no los esta mirando e igual te sonrien, me gusta también darles de comer, me gusta mucho estar con ellos. Justo ahora me toca tomarme licencia, es la primera licencia que voy a tomar y me cuesta, me recuesta. Parezco una mamá, porque bueno yo no tengo hijos, pero parezco una mamá y es tipo dejarle todo anotado a la suplente, para que sepa cómo es cada uno. Por ahí si él llora yo ya se que tiene sueño, le hago una palmadita y se duerme solo. Me encanta, la verdad, disfruto mucho del Lactario...

E: ¡Muchas gracias!

D: no, no, ¡dé nada!

Anexo 4. Análisis de los datos: reconstrucción del proceso de análisis

En este anexo interesa ilustrar el procedimiento de análisis de los datos relevados, proceso que pasó por diferentes etapas. La primera de ellas consistió la lectura de las entrevistas, luego de ser desgrabadas.

En un segundo momento, se realizó una grilla en la cual se organizaron las respuestas de cada docente a las preguntas planteadas. Se presenta a continuación una sección de la grilla donde constan las respuestas de cuatro de las docentes a la pregunta "¿Qué necesidades se le plantean en su tarea?":

Grilla N° 1

Maestra sala 2 años A	Maestra celadora sala 2 años A	Maestra Sala 2 años B	Maestra celadora Sala 2 años B
<p>limita trabajar en que se hace difícil quizás poder hacer una actividad o varias actividades al día que sería lo correcto. ¿Qué es lo que se hace muchísimo acá, bajo esta situación? Se trabaja mucho límite, trabajar mucha contención, trabajar lo que siempre decimos del asistencialismo, el cuidado de los pañales, de la higiene del nene, que esté bien cambiado, que no se ensucie y juego, mucho juego se trabaja. Por suerte en sala de dos se ve favorecido el tema de trabajar el juego, porque en sala de dos necesitan muchísimo más juego y otro de tipo de juegos que en salas más grandes. Es como que se justifica que en el caso en sala de dos no vas a estar dando todo el tiempo actividad, actividad, actividad que dependan de la Unidad Didáctica porque es una sala de dos. Quizás en una sala de cinco se pueda llegar a complicar de otra manera. Por ahí uno quiere hacer</p>	<p>problemas en si no tenemos, lo que pasa es que siempre hay que matarse ... este, no yo, como soy celadora en sala de dos, no me perjudica demasiado. A las docentes de sala si. Porque siempre están que hay que fijarse que los/as padres/madres, bueno, también esta el tema que los/as padres/madres entran en la sala en cualquier momento, que no se cumplen, en este jardín no se respetan los horarios, entonces por ahí interrumpen actividades, quieren preguntar cosas, no serian momentos adecuados, pero bueno. Trato de hablar yo pero quieren hablar con la docente a cargo. Tratamos de que no entren a la sala, ahora estamos implementando también, porque a los/as chicos/as les cuesta entrar solos, a los de dos, desde el hall. Entonces estamos tratando de que no entren a la sala, que los que se animan vengan desde el hall conmigo para que no entren los/as padres/madres. En teoría trabajamos como pareja pedagógica, en la práctica nos apoyamos mutuamente. Yo participo en las actividades, la maestra de sección ayuda en el comedor, este, en el cambiado, bueno ahora no hay tantos chicos para cambiar, pero cuando había muchos lo hacíamos entre las dos para que no se nos</p>	<p>problemas, no, lo que pasa es que uno trata, sobre la marcha, de buscar distintas estrategias, si estas presentand o un cuento y se te suben encima, o mimos, o se te ponen a llorar o..., eso si, para eso interviene la celadora. Y el hecho de que cuando yo me voy, estén angustiados y, uno se angustia, seguro. Me demandan más cariño.</p>	<p>los problemas no parecen nuevos, uno sigue trabajando con las mismas, las mismas ... de siempre y ellos vienen con planteos nuevos pero no, se trabaja bien.</p>

<p>mas de una actividad y se complica, se hace difícil, pasa de lado, es como que queda en segundo plano, se complica, no es imposible de hacer, es en función de que no se golpeen, o tratas de contener, que no estén enojados, que estén bien. Y para estar, que hay que hacer? Bueno vamos a hacer un juego como fulano de tal ... entendés?</p>	<p>extienda tanto tiempo de cambiado, igual que el lavado de manos, así que trabajamos como pareja, digamos. si, se presentan obstáculos, de repente en la organización porque las actividades, por ejemplo, para empezar una actividad, si este nene no quiere jugar con eso que vamos a jugar, en el inicio de la actividad, entonces grita y se enoja, entonces la maestra como que tiene que tenerlo a él y al grupo pero tampoco descuidar al grupo, sino se empiezan a mover todos, más en el inicio de las actividades perjudica, me parece.</p>		
--	---	--	--

Para el análisis de los datos, en un segundo momento, se procedió a organizar las frases en categorías que se construyeron en base a las temáticas que las propias docentes iban tratando en sus respuestas a cada pregunta. A continuación, en el grilla N° 2 se muestra cómo se organizaron inicialmente las respuestas de las docentes según se referían la demanda de realizar tareas asistenciales; a los requerimientos que provenían de los/as padres/madres; a la extensión del horario del Jardín; al aumento de la cantidad de nenes a su cargo; y a las condiciones edilicias y materiales:

Grilla N° 2

Necesidades docentes

En este apartado se analizarán los discursos de las docentes en relación a las necesidades que se les plantean en su tarea cotidiana. Como sucedió en otros momentos, las docentes retoman algunas cuestiones que ya venían expresando e incluyen otras.

En un primer momento, se aborda la relación que establecen las docentes entre el desempeño del rol y los cambios en la función de la Escuela, asociando los problemas y necesidades en su tarea con el aumento de las acciones de asistencialismo.

Se abordan luego las necesidades que se les presentan en el espacio cotidiano de trabajo: los requerimientos que reciben desde los/as padres/madres; la extensión del horario del Jardín; el aumento de la cantidad de nenes a su cargo; y, por último, las condiciones edilicias y materiales.

a) Cambios en la función de la Escuela: la demanda de tareas asistenciales

En relación a la función de la Escuela las docentes expresan que la situación económica, social, política y cultural repercute en la misma haciendo que tome una función asistencial.

Todo influye, desde lo económico, lo social, lo político, lo cultural, todo (se ríe) desde todo ámbito, es como un círculo que repercute en la familia, en la Escuela... (Docente Deambuladores/as).

Las docentes no sólo expresan que la Escuela está tomando una función asistencial sino que parecen considerar que ese rol nunca lo debería haber asumido. Las causas de este cambio de funciones las atribuyen a que desde el Estado se estaría tratando de dar respuesta a las demandas de los/as padres/madres. Consideran que la respuesta a las demandas de los/as padres/madres se estaría haciendo en forma amplia, sin considerar otros aspectos más que el de responder a todos esos pedidos:

...están respondiendo a todas las demandas de los/as padres/madres, por eso se están extendiendo los horarios de las Escuelas... abiertas hasta las diez de la noche... (Maestra Celadora Sala 2 años)

Consideran, así, que la ampliación de horarios es una de las maneras que hacen que la escuela tome un rol asistencial. Las docentes consideran que desde el Estado se intenta paliar estas necesidades de la población desde la Escuela, lo que convierte al Jardín en un *resguardo contra el mal* donde, *gracias a Dios*, los/as nenes/as encuentran en un lugar de contención.

A pesar de tener que cumplir con el aumento de tareas asistenciales, mencionan que tratan de incluir, junto con las tareas de alimentación e higiene, propuestas pedagógicas a través del juego. Además de las acciones mencionadas, realizan tareas de contención afectiva y puesta de límites, que perciben no se realizan en los hogares.

...trato de calmar las angustias, que estén higienizados, que coman su postrecito, no me gusta que el bebé tome solo la mamadera: es un acto de amor dar de comer... canciones, juegos, mimos... El problema viene con los más grandes, las mamás están cansadas, con problemas, agobiadas, los dejan hacer, les faltan límites, incluso hay agresividad. (Docente Lactario Turno Vespertino)

Las docentes parecen valorar que el Jardín pueda suplir estas carencias, pero parecen considerar que hay funciones que deben ser realizadas en el hogar:

...un nene que está enfermo necesita la contención de su mamá, o que se levantó con temperatura... el nene está molesto, llora... (Docente Sala 2 años)

A la necesidad de los/as nenes/as de ser atendidos, se plantea la necesidad de las docentes de poder atender a varios al mismo tiempo y en forma individualizada, incluso estando enfermos.

b) Requerimientos de los/as padres/madres

En relación a las necesidades que se les plantean con los/as padres/madres, se refieren a la de contemplar el momento difícil por el que algunos de éstos están atravesando:

...ante la situación de un padre que viene con el último aliento, casi llorando, que lo trajo como pudo, que si no lo deja en el Jardín pierde el trabajo, ante esa situación tan límite nos encontramos con un chico que viene sin desayunar, sin cenar y que es muy difícil si no se atiende lo asistencial primero, ¿No?... (Docente Sala 2 años)

Incluyen en el discurso que primero deben ocuparse de tareas que los/as padres/madres no parecen poder realizar, como higienizarlos y darles de comer, para después plantear actividades.

Poder estar acorde con los contenidos y con lo asistencial se logra pero con mucho esfuerzo y con una educación, este año hemos tenido que hablar con los/as padres/madres "es muy importante que vos vengas", y trabajamos mucho con la familia en la Escuela. Este año en esta sala nos ha dado mucho resultado... trabajamos mucho eso, cómo se queda el nene en el Jardín, no arrancarlo de los brazos porque el padre se tiene que ir, entonces es realmente un trabajo muy arduo porque es trabajar continuamente con emociones, con emociones que hay que sostenerlas, contenerlas, y hay que tener una mirada amplia para saber a quién se le puede decir "bueno, no, quedate un rato más"... con talleres de juego que fuimos haciendo, con

propuestas y situaciones, bueno, (se ríe) hemos logrado que algunos padres vinieran. (Docente Sala 2 años)

En el discurso de esta docente se encuentran referencias a algunos de los aspectos que necesitan trabajar con los/as padres/madres acerca de su función, por ejemplo, en cómo realizar el desprendimiento en el momento de llegada al Jardín. Pero también incluye en su discurso estrategias que utiliza para comunicarse con los/as padres/madres, las que parecen haberle dado resultado positivo ya que logró que éstos asistieran a los encuentros. También, expresa poder diferenciar las diversas situaciones de los/as padres/madres y accionar en consecuencia.

Las docentes dicen que, en ciertos casos, no se trataría de enriquecer el vínculo entre padres e hijos sino de crearlo, porque éste vínculo no existiría:

...nos cuesta tener que volver a explicar que ésta es una institución que trabaja desde lo pedagógico, los horarios se deben respetar. Son muchas las horas que pasan acá y es necesario que el vínculo con los/as padres/madres no se pierda... hay padres que vienen a la mañana muy temprano y después los retiran muy tarde y sabemos perfectamente que no tienen trabajo ni lo están buscando, que están en la casa, entonces ante esa situación y con edades tan tempranas tenés que tener mucha paciencia para crear un vínculo que en realidad no está... (Docente Sala 2 años)

Nuevamente aparecen los costos que la permanencia prolongada en una institución puede tener en los/as nenes/as, como el sentimiento de abandono. Aparecen referencias a padres que parecen no tener ni estar buscando trabajo y que, a pesar de estar en sus casas, envían a los/as nenes/as al Jardín en horarios prolongados.

En relación al trato de los/as padres/madres hacia las docentes expresan lo difícil que les resulta su tarea ya que a la preocupación por los/as nenes/as se suma la preocupación de cómo comunicarse con los/as padres/madres. Parecen percibir que hay padres que las valoran, reconociendo la cantidad de bebés que tienen a su cargo y la cantidad de horas en que se desempeñan: *...Algunos padres valoran nuestro trabajo "¡tantas horas, tantos bebés!" nos dicen... (Docente Suplente Deambuladores/as II)*

Sin embargo, por lo que expresan, parecería que más que valorización por su trabajo los/as padres/madres parecen significar a las docentes como "pobrecitas", sintiéndose apenados por las tareas que las mismas deben realizar, al mismo tiempo que parecen no demandar enseñanza sino cuidados ligados a lo asistencial:

Se está modificando el rol docente... antes era EL DOCENTE (con énfasis) ahora no, ahora para algunos padres el docente es el que cuida al hijo, y te demandan eso... (Docente Deambuladores/as II)

c) El aumento de la matrícula

A la extensión horaria se suma la cantidad de nenes que las docentes atienden por complica mucho la tarea, por ejemplo, en el momento de la alimentación.

Acá en Lactario tenemos veintiséis bebés, ¡que es un montón! Constanza tiene siete, Ale tiene seis, Gabi tiene siete al mediodía y es un lío pero yo logre que no sea trágico para mí porque a tres les doy de comer antes y a tres, después... (Docente Lactario D)

...es muy difícil poder trabajar con el grupo cuando un nene está que no se siente bien... tenemos que llamar sí o sí a los/as padres/madres. Dificulta el tiempo hasta que ellos vienen y se hacen cargo de la situación. (Docente Sala 2 años)

...estamos sufriendo muchas presiones, 25 nenes en una sala, hay un reglamento que dice que debe haber un metro cuadrado por chico, pero en realidad, eso no le importa a nadie.

La excusa es que la mamá trabaja y necesita, es una mentira... (Docente Lactario Turno Vespertino)

Ejemplifican las presiones a las que dicen estar sometidas con el aumento de la matrícula, que hace que la reglamentación de cantidad de metros cuadrados por chico no se cumpla. A su vez, las razones que se dan por su no cumplimiento serían una *mentira*, ya que, en realidad, *a nadie le importa*. ¿Qué es lo que a nadie importa, cumplir con las reglamentaciones y/o el Jardín Maternal y los que en él participan?, ¿A quién no le importa? Sin embargo, no aparece en los discursos la pregunta sobre qué se puede hacer para que esto le importe a alguien.

d) La extensión de los horarios

A las exigencias en cuanto a la relación y asesoramiento a los/as padres/madres se suma la cantidad de horas que los/as neños/as transcurren en la institución. Si bien el horario extendido solucionaría las necesidades de algunos padres, el hecho de que la Escuela se transforme en una institución de horario tan amplio, parece complicarles la tarea.

Acá con una jornada tan extensa, son chicos que están diez horas, es difícil. La verdad es que es difícil. (Docente Deambuladores/as II)

La prolongación horaria incidiría en:

- a) en la tarea pedagógica, en tanto aumentan las tareas asistenciales;
- b) en los/as neños/as, los que estarían sufriendo las consecuencias de la institucionalización;
- c) en la institución, que necesita contar con diferentes horarios de ingreso y egreso de grupos de neños, como así también de personal que los acompañe en esos horarios.
- d) en los docentes, en tanto les sería más costoso poder sostener la tarea educativa;

...lo que pasa es que siempre hay que matarse... hay que fijarse que los/as padres/madres... interrumpen actividades, entran a cualquier hora, se presentan obstáculos en la organización de las actividades... además si un nene llora o esta enojado es difícil empezar una actividad conteniendo al nene y al grupo al mismo tiempo... (Celadora Suplente Sala 2 años)

El ingreso y egreso a diferentes horas también complica la realización de tareas pedagógicas ya éstas que se verían interrumpidas constantemente.

Pero la extensión horaria a las que los/as neños/as se ven obligados a cumplir también parece afectar a las docentes:

...el hecho de que se angustien cuando yo me voy, uno se angustia, seguro. (Docente Sala 2 años B)

...no saber cómo contenerlos, porque es... como que todo lo que propones, el chico ya está enojado, como diciendo "yo quiero estar con mi mamá" o agotado, no sabes cómo contenerlo, porque te sentís sin herramientas para, para la angustia de ese chico, ¿En qué lo puedo ayudar?... Aparte, otra cosa... la bronca que te genera a uno... que el chico este fuera de su casa tantísimas horas, cuando un chico tendría que estar mimado con una abuela... sentís como que el chico entra como si "no me queda otro lugar, tengo que entrar y quedarme acá con vos, no porque vengo a jugar y salgo contento", y después, encima, llega otra maestra. Es como muy, mmm, ¡pobrecito! (Docente Suplente Deambuladores/as II).

El que los/as neños/as permanezcan en la institución durante mayor horario que las mismas docentes parece generarles a éstas angustia, bronca, pena y la necesidad de contar con herramientas para ayudar a esos pobrecitos. Así, la condición de pobrecitos es significada desde los/as padres/madres hacia las maestras y desde éstas hacia los/as neños/as.

e) Condiciones edilicias y materiales

Al aumento de cantidad de horas y de matrícula, se suman las condiciones edilicias, que no siempre resultan adecuadas para el desarrollo de la tarea, por ejemplo, en lo que se refiere a la falta de espacios abiertos:

La verdad es que es difícil, necesitamos un espacio más abierto, que los/as chicos/as puedan tener un espacio para salir, para oxigenarse que no hay, sólo está este hall que es grande, pero es cerrado y siempre hay un chico accidentado, salas chicas,... vive en una pieza de Hotel y viene acá y tiene limitaciones, un espacio reducido, habría que brindarles otra cosa... esta sala es la ideal, es grande tiene cada sector, hacemos un equipo de trabajo... (Docente Interina Lactario A)

También se produce la falta de espacios que permitan agrupar a los bebés según su grado de desarrollo, lo que inhibe posibilidades de los/as nenes/as, por ejemplo, de deambular. Esta falta de espacios suficientes obstaculiza la posibilidad de realizar tareas diferenciadas donde los bebés no corran peligro:

...en Lactario hay diez bebés de 45 días al año y medio, ya deambuladores/as, en realidad tendría que estar separada la sala pero no se puede por falta de espacio. Porque la verdad, es complicado tener deambuladores/as en la sala de bebés de meses... los más grandes caminan, los llevan por delante sin querer, ¿No? Y los más chiquitos no pueden andar por el piso gateando porque no hay lugar... (Docente Lactario 1 y 2)

A las condiciones edilicias se suma la falta de elementos básicos como la cantidad suficiente de sillas para dar de comer a los bebés:

...nos pasa que no nos alcanzan las sillas para darles de comer... (Docente Lactario D).

En el discurso de las docentes quedan en evidencia carencias graves que hace a la salud de los/as chicos/as, como la falta de espacios al aire libre, la que se agudiza ante lo extendido de la permanencia de los mismos en la institución. Los problemas que mencionan, y que resultan elementales para poder realizar la tarea, parecerían confirmar que las condiciones en que se vive en los Maternales parecen no *importar a nadie*, mientras parecen considerar que a los/as nenes/as *habría que brindarles otra cosa* sintiéndose ellas *presionadas* desde diferentes lugares.

...Hay muchas presiones, se están ubicando chicos en salas muy pequeñas. Se habla mucho de la calidad de la educación, pero hay que empezar por la infraestructura, personal idóneo y mucho sentido común.... Lactario es un mundo aparte, el resto viene de hoteles, no tienen espacio y acá tampoco. (Docente Lactario Turno Vespertino)

En este discurso parece hacerse referencia a que desde las instancias superiores se resolverían las demandas de los/as padres/madres con el aumento de la matrícula sin tener en cuenta, por ejemplo, la infraestructura necesaria para albergar a los/as nenes/as.

En relación a los criterios que guiaron la selección de las frases -y teniendo en cuenta que la producción discursiva permite relevar imaginarios sociales- se abordaron los discursos docentes de manera de rastrear las significaciones sociales vigentes entre las docentes entrevistadas respecto a los diferentes temas que interesó indagar.

No se abordaron los discursos buscando contenidos ocultos sino desde una perspectiva que considera que los sentidos se presentan en latencia (Fernández, A., 1989), en la superficie. No interesó tampoco indagar en conflictos intrapsíquicos sino que se tomaron en cuenta las alusiones referidas a instituciones sociales como educación, trabajo y familia, considerando a la

propia escuela en la que trabajan, como así también las referencias a acontecimientos políticos, históricos, económicos, etc.

Interesó relevar la diversidad de significaciones eludiendo la búsqueda de totalidades, pudiendo identificar de ese modo distintas significaciones acerca de un mismo tema. Por ejemplo, en relación a las necesidades que se les presentan en su tarea las docentes responden que: 1. se ven limitadas para realizar tareas pedagógicas por la necesidad de atender a gran cantidad de niños; 2. *problemas no tenemos pero siempre hay que matarse*, que refiere a la demanda de los/as padres/madres; 3. otra coincide en que *problemas no tenemos* pero frente a las dificultades "inventa" estrategias para poder trabajar con los/as niños/as; 4. otra considera que *los problemas no son nuevos sino los de siempre*, haciendo alusión a su no posible solución.

Se procedió, entonces a enlazar las insistencias, rarezas, omisiones, contradicciones a los fines de construir líneas de sentido (Fernández, A., 1989) posibles, las que se organizaron en distintos ítems.

Una vez completada la organización de las frases en ejes que respondían a las preguntas planteadas (Gráfico N 2), se evidenció que las docentes retomaban ciertas temáticas, las que aparecían en distintos ítems, como por ejemplo, la falta de espacio físico adecuado, las demandas de que son objeto, la extensión de los horarios.

Se procedió entonces a elaborar ejes relacionados con las temáticas conceptuales que interesaba profundizar y que permitían organizar los datos de manera más abarcativa. De esa forma se fueron articulando los sentidos que las docentes atribuyen a sus prácticas más en profundidad con los conceptos del marco referencial, que constituye el material de análisis que posteriormente se ubicó en el cuerpo de la tesis.