

La disponibilidad corporal de los docentes de jardín maternal: cuerpos en oferta

Autor:

Tabak, Graciela Inés

Tutor:

Mora, Ana Sabrina

2020

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Magíster de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Educación Infantil

Posgrado

Graciela Inés Tabak

**La disponibilidad corporal de los docentes de jardín maternal:
Cuerpos en oferta**

**Tesis para optar por el título de Magister en Educación Infantil
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires**

**Directora: Ana Sabrina Mora
Buenos Aires**

2020

Resumen

Este escrito constituye un análisis sobre la disponibilidad corporal docente en el jardín maternal. Para realizar el mismo llevamos a cabo observaciones y entrevistas en dos jardines maternales del Área Metropolitana de Buenos Aires. La recolección de datos, la construcción de categorías y su análisis, se llevaron a cabo siguiendo el Método Comparativo Constante. Encontramos que los discursos y prácticas docentes son sostenidos por el modo de pensar las corporalidades, desde una distancia de la propia afectación y sensibilidad. A partir de éste profundizamos sobre las temáticas de los cuerpos en la formación docente, la disponibilidad pensada desde las instituciones y los diversos modos de comprender y ejercer la disponibilidad.

Concluimos que, en el jardín maternal, la disponibilidad corporal es entendida y expresada en términos de una oferta de los cuerpos adultos para sostener, contener y cuidar a lxs niñxs, oferta que deja por fuera la sensibilidad y el registro de lxs mismxs docentes y que afecta directamente la calidad de las interacciones que se busca crear.

Índice

Introducción.....	5
Metodología	7
Organización de la tesis	13
Capítulo 1: Cuerpos docentes	15
La disponibilidad corporal en los diseños curriculares.....	15
Cuerpos en formación.....	21
Disponibilidad corporal en las trayectorias de formación docente.....	24
Dar y recibir	25
Decime cómo.....	27
El cuerpo de la mano del otrx.....	28
Estado de la cuestión.....	31
¿De qué disponibilidad corporal hablamos?	31
Disponibilidad en el juego.....	34
Importancia del sostén y soporte.....	35
Capítulo 2: Espacios y tiempos en las instituciones	38
Funcionamiento institucional	45
Proyectos educativos.....	47
Pensando el espacio en la tarea educativa.....	50
Condiciones de la disponibilidad	53
Capítulo 3: Disponibilidad en contexto	57
La disponibilidad corporal como actitud	57
Disponibilidad en acción.....	62
Estar a su altura	62
Estar cerca	63
Ayudar	64
Mostrar	64
Apapachar.....	64
Velar por los riesgos.....	65
Estar atenta	65
Lxs niñxs: receptores de disponibilidad.....	66
Capítulo 4: La disponibilidad leída en el cuerpo	68
¿Qué mira-escucha la psicomotricidad?.....	69
Tono, actitud, empatía.....	72
Los cuerpos en los cuidados cotidianos	74

Alimentación	75
Descanso.....	76
Higiene	76
Disponibilidad corporal en el Sostén-Soporte.....	77
¿Cómo toman las docentes esta actitud de disponibilidad?	77
La mirada.....	77
Observar	78
La voz.....	78
Usar la palabra.....	79
Sin palabras	80
Contacto	80
Uso de los dispositivos	81
La disponibilidad en su salsa (o sala)	81
Capítulo 5: Poner el cuerpo/Poner al/la niñx	89
Cuerpos en oferta	91
Demanda de contacto.....	93
Dolores en el cuerpo: tensión y cansancio	95
Cuidados del cuerpo.....	100
Lo incorporado.....	101
“Poner al/la niñx”	104
Capítulo 6: Cuerpos a la deriva	109
Interacciones	112
Empatía y afectividad	116
Cuerpos y corporalidades.....	117
Cuerpos dóciles	120
Cuerpos dispuestos.....	121
Palabras finales	123
Bibliografía.....	126

La disponibilidad corporal de los docentes de jardín maternal: Cuerpos en oferta

Introducción

El presente trabajo de investigación se orienta a comprender la disponibilidad corporal de lxs docentes de jardín maternal, expresada en las interacciones cotidianas de lxs adultxs con lxs niñxs a su cargo. El estudio se basa en el trabajo de campo realizado en dos jardines maternos, uno de ellos ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y otro ubicado en la Provincia de Buenos Aires (Partido de San Martín) y en el análisis de entrevistas y observaciones allí realizadas.

En los diseños curriculares para el jardín maternal de casi todo el país se hace mención a la necesidad de que lxs docentes ofrezcan disponibilidad corporal a sus alumnxs. En estos documentos y en la bibliografía orientada al nivel se enfatiza la importancia del vínculo y la interacción en esta relación asimétrica entre el/la docente y el/la niñx pequeñx desde distintas perspectivas acerca de la infancia, en particular acerca de sus características y necesidades. La disponibilidad corporal es considerada como uno de los pilares para el logro de una enseñanza adecuada en el nivel inicial, parte de las actitudes del docente, junto con la palabra y el afecto; aparece abordada desde diferentes campos como la psicomotricidad, la educación corporal y la expresión corporal, si bien no se encuentra claramente definida en los diseños.

La disponibilidad corporal de lxs docentes en el jardín maternal enmarca y da forma a las interacciones con lxs niñxs. En las edades tempranas, los intercambios entre lxs adultxs y lxs niñxs son eminentemente corporales, sostenidos por la calidad de la mirada, la escucha, el tono de la voz, las palabras y los gestos. La capacidad de lxs adultxs de ofrecer esta disponibilidad corporal modela las experiencias de interacción; y se convierte en soporte de la enseñanza. Por este motivo, consideramos esencial problematizar, con lxs docentes y las instituciones, de qué se trata la disponibilidad corporal, cuál es su función y cómo se consigue; comprendiendo que la presencia del cuerpo en la educación nos permite dar cuenta de un cuerpo afectivo y afectado que se muestra en la interacción.

Dada la importancia para el desarrollo de la persona de las experiencias en los primeros años de la vida y en el marco actual donde se amplía la oferta educativa y de cuidado para lxs niñxs

más pequeñxs, esta investigación busca, a través de sus resultados, producir herramientas conceptuales que sean de utilidad para orientar la mirada y las prácticas formativas de lxs docentes del nivel, en torno al lugar del cuerpo y la disponibilidad corporal en la relación adultx/niñx en las instituciones educativas. También se orienta a visibilizar la corporalidad de lxs docentes como campo observable y como eje de interés a considerar en la formación docente del nivel.

Pensar el cuerpo en la infancia es poder pensar un cuerpo en construcción, un cuerpo que se hace presente en sus manifestaciones (como son la mirada, la escucha, el contacto, la gestualidad expresiva, el rostro, la voz, las praxias o la actitud postural). Se trata entonces de enfocarnos en el cuerpo como una construcción que se da, necesariamente, en la relación con los otros (Calmels, 2015).

En nuestro registro de las observaciones en el jardín maternal fueron recurrentes una serie de preguntas sobre la disponibilidad corporal de lxs docentes en relación con las instituciones: ¿Es posible para lxs docentes estar disponibles si la institución no abre un espacio para generar esta actitud? ¿Cómo es la mirada y la escucha sobre los cuerpos en el jardín maternal, un tiempo donde lxs niñxs van construyendo su mundo a través de la experiencia corporal?

El problema de la presente investigación se orienta a comprender cómo es la relación entre el modo en que lxs docentes comprenden la disponibilidad corporal del/la docente (tomando en cuenta el contexto institucional, la trayectoria formativa de cada docente y la relación con su propio cuerpo) y el modo en que ésta se lleva a la práctica, en sus interacciones cotidianas con lxs niñxs en el jardín maternal.

Los antecedentes que hallamos muestran que la temática de la disponibilidad corporal de lxs docentes de jardín maternal, si bien ha sido ampliamente nombrada en los diseños curriculares, no ha sido investigada a nivel de la comprensión que lxs docentes tienen sobre el sentido de la disponibilidad corporal, como tampoco en su puesta en práctica en el marco de las interacciones cotidianas en el jardín maternal.

Los objetivos de la investigación se orientan a conocer el modo en que lxs docentes comprenden la disponibilidad corporal docente en la interacción con lxs niñxs en el jardín maternal, dilucidar cómo se pone en práctica esta disponibilidad corporal en las interacciones cotidianas con lxs niñxs en el jardín maternal y analizar la vinculación entre la construcción de sentidos y las prácticas en torno a la disponibilidad corporal, tomando en cuenta los contextos institucionales, las trayectorias formativas de lxs docentes y la relaciones que establecen con sus propios cuerpos. La propuesta consiste en comprender los sentidos que lxs docentes de cada institución le dan a la disponibilidad corporal y cómo la ponen en acción; así como problematizar la noción

de “cuerpo”, tanto desde las trayectorias educativas de cada docente, como desde su experiencia corporal.

El campo conceptual de referencia predominante en esta tesis se enmarca en la psicomotricidad. La psicomotricidad es una disciplina que toma como objeto de estudio al cuerpo y sus producciones y que entiende al cuerpo como una construcción social, que comprende lo psíquico, lo neurobiológico, el encuentro con los otrxs y el contexto. Esta disciplina se ocupa del cuerpo en la relación, desde una perspectiva que toma en cuenta el particular nexo entre tono y emoción y que se orienta a observar, comprender e intervenir sobre el cuerpo en sus producciones, como son los gestos, la mirada, la voz, entre otras. En el ámbito educativo la psicomotricidad orienta la mirada hacia las corporalidades y la presencia de los cuerpos en la institución educativa, enmarcando una pregunta por el lugar del cuerpo en los aprendizajes, la distancia entre los cuerpos (el del adultx y el de lxs niñxs y la distancia de los cuerpos de lxs niñxs entre sí). Proximidad y distanciamiento son elementos culturales que se entrecruzan para dar sentido a las acciones, donde la perspectiva de lo psicomotor, hace lugar a la implicancia afectiva y relacional del movimiento y el gesto. La psicomotricidad propone una mirada integradora que facilita un enlace entre lo motriz y lo cognitivo, entre el hacer y el pensar. Mirada que permite comprender al niñx o a la niña como totalidad desde la cual es posible pensar en el aprendizaje. Este particular modo de mirar el lugar del cuerpo también tiene un recorrido histórico que ha ido acompañando los cambios políticos y pedagógicos que fueron dando forma al nivel inicial en la Argentina y en el mundo.

La presente investigación se orientó a generar esquemas conceptuales o categorías que pudieran dar cuenta de la relación que existe entre el modo en que lxs docentes comprenden la disponibilidad corporal y las prácticas que llevan a cabo en la interacción con lxs niñxs de jardín maternal. La intención de la investigación es analizar el modo en que lxs docentes comprenden la disponibilidad corporal y el modo en que ésta se muestra en las interacciones con los niñxs en el jardín, por medio de la construcción de categorías que permitan abrir nuevas reflexiones y modos de mirar la presencia de los cuerpos y las interacciones en estas instituciones, desde las perspectivas de disciplinas como la psicología (en relación con la interacción y el vínculo), la psicomotricidad (en relación a una mirada sobre los cuerpos, tonos y posturas) y la antropología del cuerpo (en relación al habitus que sostiene las prácticas, las prácticas corporales y los modos de pensar las corporalidades).

Metodología

Elaboramos instrumentos de construcción de los datos que nos permitieron orientar la mirada y la escucha sobre la disponibilidad corporal en el jardín maternal. Realizamos entrevistas con distintos grados de estructuración a docentes y equipos directivos, junto con observación participante, con la investigadora “integrada en la trama”, esto es, el complejo tejido de relaciones, elementos del espacio, del tiempo y de la organización institucional.

En las entrevistas se hizo hincapié en recuperar la perspectiva de lxs sujetos con ejes en: su trayectoria en relación a la formación corporal, la percepción de su propio cuerpo y el de lxs niñxs, y sus modos de entender la interacción. También se buscó relevar datos en relación a lo que lxs docentes comprenden de lo que los diseños curriculares explicitan en torno al rol docente y la disponibilidad corporal.

La técnica utilizada fue la entrevista semi-estructurada para los primeros contactos y la entrevista en profundidad para los encuentros posteriores. Dentro de este marco se buscó información sobre lo que lxs docentes entienden por disponibilidad corporal, cómo la logran, si se preparan para ello, si entienden que pueden o deben estar disponibles todo el tiempo y si orientan su comprensión hacia la disponibilidad corporal en algún momento en particular con relación a un/a niñx o la entienden hacia el grupo de niñxs. Además, sobre cómo piensan que se expresa esta disponibilidad corporal en las interacciones cotidianas.

Tomamos la observación participante porque entendemos que la subjetividad del/la observador/a está implicada, desde lo que en psicomotricidad llamamos resonancias tónico-emocionales (Aucouturier, 1985). Esta implicación, seguida de una actitud de análisis y descentramiento, permite obtener información relevante. Además, es importante tener en cuenta que la entrada a las salas y el diálogo con las¹ docentes, en más de una ocasión en presencia de lxs niñxs, posibilita o da pie a esta participación. Realizamos esta observación participante considerando diferentes tiempos del funcionamiento cotidiano en el jardín, los cuidados cotidianos, los momentos de juego y alimentación.

Con respecto a la observación específica de la disponibilidad corporal se tomaron en primer término y como punto de partida otras investigaciones que aportaron un corpus teórico que nos permitió determinar previamente algunas dimensiones que hacen posible la observación y la categorización de la disponibilidad corporal. Estas dimensiones abarcan: el tono, la postura, la actitud, la escucha y la mirada que se registran en la interacción y que han sido organizadas en

¹ En esta tesis usaremos el femenino para referirnos a las docentes incorporadas en nuestro objeto de estudio, ya que el universo de estudio estuvo compuesto en su totalidad por mujeres. Mientras que, para el resto de lxs actorxs usaremos la x.

la tesis de grado de la investigadora (Tabak, 2013), buscando obtener datos que dieran cuenta de aquello que tiene que ver con “lo modal”: la modalidad y la calidad de los intercambios.

Las observaciones se realizaron en diferentes momentos de la jornada del jardín maternal, como las instancias de cambiado, de sueño, de alimentación y de juego. También se observaron momentos de interacción uno (docente) a uno (niñx) y momentos de interacción uno (docente) – grupo (de niñxs). Se utilizó como técnica de registro la libreta de campo. Se observaron las prácticas que las docentes llevan a cabo con lxs niñxs de jardín maternal en el contexto de las aulas, de manera global en las primeras instancias y con foco en las interacciones a medida que avanzó el trabajo de campo.

En cuanto a las dimensiones para el análisis de la observación de la interacción, realizamos, en primera instancia, una guía de observación en la que elegimos dimensiones que tuvieran en cuenta tanto al niñx como al adultx y la relación entre ambos, ya que consideramos que es en este vínculo y en la calidad de las interacciones que se puede analizar la disponibilidad corporal docente. Otras dimensiones se fueron construyendo a partir del análisis de las entrevistas, dando cuenta de cómo piensan las docentes la disponibilidad corporal en el jardín maternal. A partir de estas primeras observaciones, surgieron nuevos interrogantes sobre la posibilidad de observar y registrar las interacciones y su modalidad en las prácticas pedagógicas del jardín maternal. Surgieron dudas en cuanto a la viabilidad de utilizar el sesgo de la mirada psicomotriz en la observación de la disponibilidad corporal de las docentes, lo que dio lugar a la creación de un nuevo modo de registro, orientado a registrar las dimensiones de la disponibilidad corporal de las docentes en el marco de sus interacciones.

Se presenta el curso de la investigación como una narrativa de los pasos y procesos seguidos por la investigadora al definir el problema, definir su marco teórico y encontrarse con los datos en su salida al campo. Este estudio fue realizado, en primera instancia, en dos jardines maternos, uno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el otro de la Provincia de Buenos Aires, con la particularidad de pertenecer a dos modalidades distintas de gestión, uno de ellos es estatal y el otro de gestión privada. También muestran diferencias en torno al Proyecto Institucional, ya que uno de ellos señala su interés pedagógico en las perspectivas de Pikler y Malaguzzi, mientras que el otro orienta su proyecto educativo institucional en el año 2017 sobre el juego y el arte y en el 2018 sobre las emociones. El jardín de gestión privada se encuentra en CABA, en el barrio de Barracas, mientras que el de gestión estatal está ubicado en la localidad de General San Martín, Provincia de Buenos Aires.

El trabajo de campo se realizó predominantemente durante 2017, finalizando con una entrevista de cierre en 2019. En ambos jardines se hizo una propuesta de cierre con un taller corporal y de

reflexión sobre las corporalidades en el jardín y los modos corporales de “ser y estar” en la relación.

La realización del trabajo de campo se hizo en tres etapas: la primera a través de las entrevistas breves a las docentes seleccionadas con el fin de realizar una primera aproximación y establecer contacto. La segunda orientada a registrar, a partir de la observación en las interacciones cotidianas, aquellas dimensiones que den cuenta de la disponibilidad corporal de cada docente en sus interacciones con lxs niñxs y por último entrevistas en profundidad para obtener desde las voces de este grupo reducido de actores, sus concepciones en torno a la disponibilidad corporal en relación a lo observado.

El universo de la investigación está constituido por todxs lxs docentes de jardín maternal en ejercicio en las dos instituciones seleccionadas. La unidad de referencia empírica la constituye cada una de las docentes de jardín maternal que trabajan en éstas, tanto en las salas como en el equipo directivo. La unidad de referencia analítica consistió en los registros escritos de las observaciones con la correspondiente producción de notas de campo y de los registros fotográficos de los espacios; así como los textos resultantes de las entrevistas, obtenidos a partir de la grabación, desgrabación y transcripción de las entrevistas.

Se seleccionó, en primera instancia, un número reducido de docentes elegido en forma intencional, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Las características de la institución en la que se desempeñan: se propuso iniciar el estudio en una institución en cuyo Proyecto Educativo Institucional (PEI) se incluyen explícitamente reflexiones en torno a la disponibilidad corporal del docente y el modo de abordarla en las prácticas cotidianas y otra institución donde estos contenidos no estén incluidos en el PEI.

Esto se motiva en el supuesto de que esa inclusión en el PEI motivará dinámicas institucionales y espacios de formación en la práctica que podrían tener impacto en los sentidos y prácticas de las docentes en torno a la disponibilidad corporal.

Si bien en diferentes diseños curriculares se incluyen reflexiones y objetivos en torno a la necesidad de la disponibilidad corporal del docente, existen instituciones que específicamente manifiestan en su PEI, una preocupación por la formación corporal y actitudinal de sus docentes. Se incluye en este criterio la existencia o no de normas implícitas o explícitas en la institución educativa, acerca de los contactos corporales que lxs docentes sostienen con lxs niñxs.

Respecto a este criterio se seleccionaron dos instituciones pertenecientes una al ámbito privado del barrio de Barracas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que orienta su

práctica según el método Pikler y recibe asesoramiento de profesionales en torno a la actitud del docente; y el otro del ámbito público, del partido de San Martín, Provincia de Buenos Aires, que no incluye en su PEI un interés particular por la formación corporal y por la disponibilidad corporal de lxs docentes.

- La diversidad de trayectorias formativas de lxs docentes, cuestión que fue relevada en las primeras rondas de entrevistas.

El interés en participar: se entrevistó a aquellas docentes que manifestaron deseo de participar y quisieron ser entrevistadas y observadas en su tarea cotidiana, en momentos en que se pusiera en juego la relación entre la docente y lxs niñxs. Se realizaron también análisis de documentos oficiales, como los Diseños Curriculares vigentes de Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires, documentos de apoyo para jardines maternos de la Provincia de Buenos Aires y documentos de CABA orientados a la gestión en jardines maternos. Se buscó considerar la perspectiva de la formación docente de nivel inicial a través del análisis de documentos realizados por especialistas, como libros especializados e informes de investigaciones y también se consideró realizar entrevistas a formadores de docentes de nivel inicial, para comprender y conocer sus puntos de vista en torno a la expresión y función de la disponibilidad corporal de lxs docentes en el jardín maternal.

Se desarrollaron también análisis de las perspectivas que orientan a la presencia de los cuerpos en las instituciones escolares, como Diana Milstein (1999), Mario Alberto Romero (2010), Emmi Pikler (1984), María Cristina Davini (2000) y Susana Divito (2011) y de autores de las diversas corrientes en psicomotricidad que toman tanto la cuestión de la disponibilidad corporal como las relaciones corporales entre docentes y alumnxs en la primera infancia.

La investigación se realizó con una estrategia de tipo cualitativo, orientada a comprender la perspectiva de lxs sujetos y el sentido que le otorgan a la disponibilidad corporal, utilizando para esto los datos obtenidos en las observaciones y las entrevistas. Ruth Sautú afirma que el tipo de diseño cualitativo es apropiado “para cuando se pretende investigar la construcción social de significados, las perspectivas de los actores sociales, las condiciones de la vida cotidiana o brindar una descripción detallada de la realidad” (Sautú, 1997: 7).

Este diseño responde a una lógica de generación conceptual, con la decisión de tomar casos singulares y realizar el análisis de forma paralela a la obtención de los datos, con el objetivo de ir generando conceptos que permiten comprender y dar sentido a los datos empíricos. En particular, se buscó conocer el sentido que lxs docentes de jardín maternal le otorgan a la disponibilidad corporal y las características que asume esta disponibilidad del docente en la interacción con lxs niñxs en el jardín maternal.

Entendemos que las prácticas docentes asociadas a la disponibilidad corporal, tienen su anclaje en circunstancias y contextos de vida socio-históricos. Por ese motivo, para comprender los sentidos y las prácticas ligados a la disponibilidad corporal se tuvo en cuenta su construcción en relación a las trayectorias formativas de las docentes y otros agentes institucionales (principalmente equipo directivo) y las características de la institución en la cual desarrollan sus actividades docentes.

Entendemos que el/la investigador/a se encuentra implicadx desde su subjetividad en la investigación, particularmente en la observación. Por eso se realizó un trabajo posterior, orientado al reconocimiento de mis propias reacciones tónico-emocionales como herramienta de análisis y también un distanciamiento con respecto a ellas para comprender la perspectiva de sentido de los sujetos de la investigación. La propuesta no apunta a generalizar sino a comprender, describir e interpretar esta relación entre el modo en que lxs docentes comprenden la disponibilidad corporal y las prácticas de interacción con lxs niñxs en el jardín maternal.

Al ser un estudio de carácter cualitativo, las dimensiones y categorías no fueron previamente definidas, sino que se fueron construyendo en vinculación con los hallazgos del trabajo de campo articulados con la teoría y el análisis de los datos. Se desarrolló este análisis en simultáneo con el trabajo de campo, ya que de este modo se pudo reordenar el plan de trabajo y el muestreo en función de la información que se fue recolectando.

De acuerdo con Clifford Geertz, el investigador “inscribe discursos sociales, los pone por escrito, los redacta” (1997:31), consistiendo entonces el análisis “en desentramar estructuras de significación (...) y en determinar su campo social y su alcance” (1997:24). Las perspectivas de lxs actores sociales son captadas por el investigador bajo la forma de una pluralidad de discursos, de “cosas dichas” sobre las motivaciones y los sentidos. Se procuró acceder a la perspectiva de lxs sujetos que constituyen la unidad de referencia empírica (acceder a las interpretaciones que las docentes tienen sobre sus propias prácticas) y en un segundo momento estas interpretaciones se problematizaron (interpretar lo interpretado, en términos de Geertz) en relación con las preguntas de la investigación. El principal eje de interpretación de los materiales obtenidos por observaciones y entrevistas, lo constituyó la organización de la disponibilidad corporal en la interacción.

Las entrevistas y los datos obtenidos de las observaciones se analizaron mediante el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967) que permite descomponer los datos en unidades menores, las que, al compararlas entre sí, se pueden agrupar en categorías. Al ubicar diferencias y similitudes se conformaron grandes ejes de discusión y se identificaron en ellos diferentes posturas. Strauss y Corbin (2002) proponen, fundamentalmente con los primeros

registros, el microanálisis de los datos, que exige examinar e interpretar datos de manera cuidadosa. En primer lugar, se analizó la información obtenida en las entrevistas y a partir de la construcción de las primeras categorías se realizaron las observaciones de los momentos de interacción en los jardines maternos; con estos nuevos datos se recuperó al análisis para reorganizar o afinar las categorías ya construidas y/o permitir el surgimiento de nuevas categorías.

A partir de los resultados obtenidos a través del análisis de estos materiales se realizó un proceso de triangulación con otras investigaciones que abordan temáticas similares o cercanas y con los marcos teóricos seleccionados, con la intención de generar una conceptualización que pudiera dar cuenta de la relación entre la comprensión y la expresión de la disponibilidad corporal en lxs docentes del nivel a partir de los datos obtenidos. Sirvent y Rigal (2007) proponen que los esquemas conceptuales que surjan de la investigación, sean fértiles también para ser transferibles a otros casos y es esperable que esta investigación resulte un aporte tanto para la formación docente como para el ejercicio de la docencia y la gestión en instituciones que se encargan de la primera infancia.

En este trabajo se aplica un muestreo teórico, orientado a integrar nuevos conceptos en marcos teóricos previos y a identificar características o mecanismos en función de los objetivos mencionados. La recolección de datos fue guiada por los conceptos derivados de la teoría emergente, con la intención de maximizar las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y hacer más densas las categorías en sus propiedades y dimensiones. El muestreo evolucionó durante el proceso; en base a aquello que fue surgiendo en el análisis para desarrollar, densificar y saturar las categorías. Se consideró la saturación teórica, en relación a la obtención de información nueva en la codificación y la imposibilidad de encontrar nuevas propiedades o dimensiones nuevas en la construcción de las categorías (Glaser, 1978; Glaser y Strauss, 1967).

Organización de la tesis

En el capítulo 1, “Cuerpos docentes” damos cuenta de aquello que los planes de estudio para la formación docente de nivel inicial, los diseños curriculares para jardín maternal y los especialistas en el nivel inicial de nuestro país afirman en torno a la disponibilidad corporal de lxs docentes de jardín maternal y el lugar que se le da a ésta en la formación docente. Junto con esto, indagamos la presencia o ausencia de estos discursos en las explicaciones que dan las docentes en el curso del trabajo de campo, con respecto a su relación con la disponibilidad corporal en el jardín y su modo de presentarla en las interacciones con lxs niños.

En el capítulo 2, “Espacios y tiempos en las instituciones”, buscamos otorgar un marco de sentido y de contexto a la investigación, a partir de una descripción de ambas organizaciones donde se llevó a cabo gran parte del trabajo de campo. Dentro de esta perspectiva se da cuenta de las variables espacio-temporales, del dispositivo, de los proyectos educativos que sustentan la tarea y de la situación edilicia, de infraestructura y de equipamiento de cada una de ellas. En primer lugar, nos interesa colocar el foco sobre la disponibilidad de las instituciones con respecto a los cuerpos de lxs docentes y luego analizar cómo esta disponibilidad institucional habilita o no a la disponibilidad corporal de lxs docentes hacia lxs niñxs.

En el capítulo 3, “Disponibilidad en contexto”, buscamos describir y comprender, a partir de observaciones y entrevistas, de qué se trata estar disponible en el jardín maternal, tanto para las docentes, como para la institución y la formación docente. Se indaga sobre cuáles son las categorías encontradas en torno a la disponibilidad corporal, de qué modo se jerarquizan, cuáles son las relaciones entre las categorías; cómo las docentes hacen y cómo explican lo que hacen; ante quién o qué están disponibles, a qué responden cuando sienten que tienen que estar disponibles; para qué lo hacen, qué es lo que buscan con esto que hacen y de qué manera lo hacen.

En el capítulo 4, “La disponibilidad leída en el cuerpo”, abordamos nuestra propuesta acerca de los modos de observar los cuerpos, ofreciendo una sistematización de la observación de los cuerpos docentes en sus manifestaciones, en el momento de la interacción con lxs niñxs.

En el capítulo 5, “Poner el cuerpo/Poner al/la niñx”, orientamos la escucha sobre los discursos, entendiendo por estos a cualquier práctica significativa independientemente de su soporte que permite comprender los modos en que se producen las relaciones sociales. De la trama descrita en capítulos anteriores sobre las categorías que permiten comprender cómo los docentes entienden la disponibilidad corporal y la llevan a cabo, tomaremos lo que percibimos como una tensión entre “poner el cuerpo” y “disponer del cuerpo”, que marca diferentes posturas en torno a la relación corporal entre el/la adultx que cuida y enseña y el/la niñx pequeñx.

En las conclusiones, “Cuerpos a la deriva”, llevamos el foco hacia las interacciones entre adultxs y niñxs en el jardín maternal y su influencia sobre el desarrollo infantil. “Poner el cuerpo” de parte de las docentes puede generar un “poner al niñx” o un “hacer hacer” (en el sentido de limitar su autonomía), donde se deja de lado la calidad del vínculo y la importancia de las modulaciones de las manifestaciones corporales en la relación.

Capítulo 1: Cuerpos docentes

“Lo que se aprende en el cuerpo no es algo que se posee como un saber que uno puede mantener delante de sí, sino algo que se es.”
(Bourdieu, *El sentido práctico*, 1991: 124)

En este capítulo damos cuenta de aquello que los planes de estudio para la formación docente de nivel inicial, los diseños curriculares para jardín maternal y los especialistas en el nivel inicial de nuestro país, afirman en torno a la disponibilidad corporal de lxs docentes de jardín maternal y el lugar que se le da a ésta en la formación docente. Junto con esto, indagaremos la presencia o ausencia de estos discursos en las explicaciones que dan las docentes con respecto a su relación con la disponibilidad corporal en el jardín y su modo de presentarla en las interacciones con lxs niñosxs.

La disponibilidad corporal en los diseños curriculares

Los diseños curriculares de nivel inicial de nuestro país, revisados en los últimos veinte años, especialmente aquellos orientados al jardín maternal, ponen el acento sobre la necesidad de que lxs docentes ofrezcan disponibilidad corporal. A los efectos del presente trabajo nos enfocaremos en los diseños de Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires. El Diseño Curricular vigente de CABA fue aprobado por el Ministerio de Educación de la Ciudad (Resolución N.º 1226-SED/00) y comprende el marco general, niños de 45 días a 2 años, niños de 2 y 3 años y niños de 4 y 5 años, con una modificación del anexo de jardín maternal publicada en 2016 (Anexo I. IF-2015-27104800).

El Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires fue revisado en 2008 (Resolución N.º 4069/08) siendo estructurado en función de la Ley de Educación Provincial 13.688 (2007) acorde a la Ley Nacional. El Diseño Curricular del primer ciclo, correspondiente a jardín maternal fue modificado en 2012 (Resolución N.º 4483/11) derogando la resolución anterior de 2002 (Resolución N.º 4124/02) y teniendo en cuenta el Anexo para jardines maternas de la Resolución 3161/07. En esta última modificación se subraya la importancia del cuidado (que es en sí mismo educativo en este ciclo) del vínculo y del afecto. En el año 2019 se aprueba un nuevo diseño curricular para Nivel Inicial (Anexo Único IF-2018-31160785-GDEBA-SSEDGCYE).

La Ley de Educación Nacional (26.206) establece que el Nivel Inicial constituye una unidad pedagógica que brinda educación a los niños desde los 45 días hasta los 5 años de edad inclusive y se orienta hacia una “educación integral” de las personas. No es la intención del presente trabajo realizar un análisis comparativo entre los diseños curriculares de diferentes épocas, sino la de profundizar la mirada sobre la cuestión de la disponibilidad corporal de lxs docentes. Sabemos que los diseños curriculares son prescriptivos y que forman parte de los diseños de políticas públicas orientadas a la infancia, también que responden a una época y un contexto y resultan de conciliaciones de posturas en relación a la educación de lxs niñxs a medida que las concepciones sobre infancia se van modificando a nivel sociocultural (Malajovich, 2001; Terigi, 2002). Los diseños curriculares de jardín maternal han sido los últimos en aparecer y recién en los años 90 se comenzaron a definir políticas públicas orientadas a la franja etaria de 45 días a 2 años, si bien antes como respuesta a necesidades del mundo del trabajo, se crearon jardines maternales en los hospitales, para el cuidado de niñxs cuyos padres trabajaban allí. El jardín maternal ha sido espacio de disputa por la tensión entre sus sentidos educativo y de cuidado, y ya en su denominación de “jardín maternal”, Marotta (2009) señala la influencia froebeliana y la intención de preservar la importancia del vínculo y el afecto en la relación con lxs niñxs.

En estos últimos quince años se promulgaron leyes y se crearon programas que se orientan al cuidado y la educación del niñx pequeño: Ley Nacional de Educación (2006) y su modificación por la Acordada N.º 27045(2014), Ley 13.688 (2007) en Provincia de Buenos Aires, Ley 26061 de Protección Integral de Derechos de niños, niñas y adolescentes (2005), Ley de Centros de Desarrollo Infantil (2007) y el Programa Nacional Primeros Años (2006). Contemporáneos a estas leyes, los diseños curriculares y la bibliografía educativa comienzan a hacer hincapié en la importancia de la disponibilidad del adultx en las propuestas educativas para niñxs pequeñxs, con una perspectiva que toma a lxs niñxs como sujetos de derecho y ya no como objetos de atención o de cuidado. En estos documentos se enfatiza la importancia del vínculo y la interacción en esta relación asimétrica entre el/la docente y el/la niñx pequeñx, que también ha sido objeto de estudio de la psicología, la puericultura y la pedagogía (Pikler, 1984; Stern, 1978; Bowlby, 1993; Violante, 2011) desde distintas perspectivas acerca de la infancia, sus características y necesidades, como señala este documento oficial:

La Ley Nacional de Educación establece los objetivos generales de la educación inicial en tanto unidad pedagógica. Sobre la base de esos objetivos, y como se viene sosteniendo, la educación desde los primeros años de vida tiene el sentido de apoyar un crecimiento saludable y armónico, brindando experiencias que entramen el cuidado y la enseñanza.

Experiencias que amplíen los repertorios culturales de los más pequeños en el marco de su desarrollo personal y social. De este modo una atención integral significa ofrecer oportunidades para el desarrollo cognitivo, lingüístico, afectivo, ético, estético, lúdico, corporal y social(...) El compromiso primordial de las instituciones que atienden niños pequeños es generar condiciones de confianza, seguridad y bienestar, ofreciendo cotidianamente un clima de afecto de parte de los adultos que cuidan y enseñan, para entretener con otros, pares y familias, redes de sostén emocional que les permiten a los niños constituirse como individuos plenos. (Pico-Soto: 2013:29 Orientaciones para enseñar a niños pequeños” en Experiencias de Educación y cuidado para la primera infancia. Temas de 0 a 3. (pp. 71-81) Ministerio de Educación. Dirección de Educación Inicial).

Si bien en esta investigación nos ocuparemos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el primer cordón del conurbano la Provincia de Buenos Aires, es interesante destacar que la mención a la disponibilidad corporal docente está presente en los diseños curriculares de distintas provincias argentinas. Por caso, el Diseño Curricular de Chubut enuncia los pilares necesarios para el logro de una enseñanza adecuada en el nivel inicial y dentro de ellos se encuentra: “la conformación de lazos de sostén, confianza, respeto, complementariedad con el niño y las familias, y la oferta de andamiajes y puentes centrados en el uso de la palabra, la disponibilidad corporal y las expresiones de afecto”.² Del mismo modo, el Diseño Curricular de la Provincia de Mendoza indica que el docente “debe contar con disponibilidad emocional, afectiva para interpretar y sostener al niño”; mostrándolo como “garante de la constitución subjetiva del niño, a través de la calidad de la relación vincular, afectiva, sostenida y segurizante”.³

En el Diseño de la Provincia de Buenos Aires se destaca que “Para que el juego en la escuela contribuya con la formación de sujetos autónomos es necesario enriquecerlo, respetando la iniciativa de los niños al tiempo que se la potencia. Esto supone un adulto disponible, con buena escucha, con intención de brindarse y de dejarse sorprender por él”⁴, “estar disponible para acompañar y propiciar el juego del niño”⁵ y en el Diseño para Primer Ciclo revaloriza el vínculo

² Diseño curricular para nivel inicial de la Provincia de Chubut (2008). Ministerio de Educación. Diseño curricular inicial. Centro provincial de Información Educativa. Rawson, Chubut (2012: 38)

³ Diseño curricular para nivel inicial de la Provincia de Mendoza (2015). Diseño curricular provincial. Educación inicial. Dirección General de Escuelas. Subsecretaría de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa. Dirección de Planificación de la Calidad Educativa. Mendoza, Argentina (2015: 44)

⁴ Diseño curricular para la educación inicial de la Provincia de Buenos Aires (2008) Dirección General de Cultura y Educación. Coordinado por Elisa Spakowsky. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008:65)

⁵ Diseño curricular para la educación inicial de la Provincia de Buenos Aires (2008) Dirección General de Cultura y Educación. Coordinado por Elisa Spakowsky. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008:74)

corporal: “el vínculo intersubjetivo que se establece con el docente, las posibilidades de diálogo aunque éste no siempre sea con la palabra sino con el sostén y el seguimiento de la mirada, la expresión del rostro, el tono de voz que acompaña las acciones que realiza el maestro”.⁶

En el Diseño Curricular de 45 días a 2 años de la Ciudad de Buenos Aires (revisado en 2016), se especifican las actitudes y funciones del docente en el maternal, otorgando un lugar privilegiado al afecto y las emociones en la creación de un clima de aprendizaje productivo, generado a través de gestos, expresiones y tonos de voz, palabras dichas y no dichas, posturas y “con todo aquello que refleja cómo piensa y siente acerca de los niños con los que trabaja”.⁷ Aclara el texto que “las actividades suponen una participación activa del docente y algunas de las formas privilegiadas que asume esta intervención son: la disponibilidad corporal, la afectividad, la mirada y la palabra”. Este Diseño señala que “la tarea en maternal involucra particularmente al cuerpo del docente”.⁸

Puede verse aquí cómo se coloca al cuerpo de lxs docentes como parte constitutiva de la intervención docente en el jardín maternal y se asocia a sus cuerpos con el afecto, la emocionalidad, la empatía, el sostén y la disponibilidad, en la vía de los gestos, las miradas y los tonos. El “involucramiento del cuerpo del docente” en su práctica, entonces, aparece en los Diseños Curriculares asociado a la noción de “disponibilidad corporal”, que queda caracterizada de la siguiente manera:

La tarea en estas secciones compromete, de manera particular, la palabra y el cuerpo del docente. Esta disponibilidad se juega no solo al sostener el cuerpo del niño, sino también al ofrecer su propio cuerpo como sostén o para que el pequeño lo explore al tomar sus cabellos y tirar de ellos, reconocer su rostro táctilmente, subirse a su regazo, etcétera. (GCBA. Secretaría de Educación. Diseño curricular de 45 días a 2 años. 2016:14)

Comenzamos a encontrar aquí la idea de la oferta del cuerpo del/la docente al niñx, para ser explorado, para ser trepado, para sostener. Vemos aquí que los diseños hacen una interpretación amplia de la disponibilidad corporal docente, en la cual incluyen la escucha, la actitud de brindarse y dejarse sorprender, el acompañamiento, el sostén y la incentivación. Entre los contenidos para la primera sección (45 días a 1 año) encontramos la “construcción de vínculos

⁶ Diseño curricular para la educación inicial. Primer ciclo. (2012) Provincia de Buenos Aires (Resolución N° 4483/11). Coordinado por Adriana Corral. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2012:15)

⁷ Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento Educativo. Gerencia Operativa de Currículum. Diseño curricular para la educación inicial, niños desde 45 días hasta 2 años /2016:19)

⁸ Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento Educativo. Gerencia Operativa de Currículum. Diseño curricular para la educación inicial, niños desde 45 días hasta 2 años (2016:14).

afectivos de confianza con los docentes y adultos significativos”⁹, mostrando que la temática de lo afectivo ocupa un lugar importante en el Diseño Curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires:

En esta sección, más que en ninguna otra, es primordial el vínculo afectivo que establece el docente con el niño y sus padres o responsables. Es posible entablar estas relaciones de manera profunda cuando el bebé se vincula mayormente con un docente, y este se halla a cargo de un grupo limitado de niños. A partir de este nexo estrecho, el adulto puede comenzar a comprender, desde un sentimiento de empatía y de ternura, lo que el niño transmite a través de la mirada, el llanto, sus primeros gorjeos, ciertos gestos y movimientos, sus sonrisas. (GCBA. Secretaría de Educación. Diseño curricular de 45 días a 2 años. 2016:57)

Aquí la empatía aparece como un sentimiento que permite al docente comprender lo que el niño transmite mientras es garante de la relación: “Para la constitución de esta relación, se requiere de una mayor estabilidad de los docentes, tanto en su presencia cotidiana como en su equilibrio afectivo-emocional.”¹⁰ El diseño deja del lado de los docentes el logro de una mayor estabilidad en la presencia y en su propio equilibrio afectivo-emocional; sin embargo, no se ofrece formación sobre esto en los profesorado ni existen orientaciones para su desarrollo en los espacios de trabajo. Se presenta así un núcleo de problemas que nos interesa especialmente trabajar en esta tesis. Si bien no existe referencia alguna a la manera en cómo se conseguirá que los docentes obtengan formación y herramientas en este punto, sí se considera que se debe garantizar que los niños tengan docentes preparados y dispuestos para ofrecerles su “disponibilidad corporal” de manera exclusiva:

Deberemos garantizar que a lo largo de la jornada todos y cada uno de los niños disfruten de unos ratos de contacto directo y en exclusiva con el educador. Contactos en los cuales se produzcan acomodaciones mutuas de posturas, movimientos, miradas, sonrisas, aproximaciones, alejamientos, etcétera. Durante los primeros meses, este tipo de intercambios coincidirán con los momentos de procurarles las atenciones primarias: sentarlos en el regazo para darles de comer, voltearlos cuidadosamente para vestirlos. mostrarles jugueteando la camiseta que les vamos a poner, tomarlos en brazos y estrecharlos suavemente contra nuestro cuerpo cuando los recibimos por la mañana, jugar cara a cara y cuerpo a cuerpo cuando hemos terminado la limpieza, etcétera. Todo ello,

⁹ Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento Educativo. Gerencia Operativa de Currículum. Diseño curricular para la educación inicial, niños desde 45 días hasta 2 años

¹⁰ Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento Educativo. Gerencia Operativa de Currículum. Diseño curricular para la educación inicial, niños desde 45 días hasta 2 años. (2016:57/58)

respetando el criterio de ajustar la actividad adulta a la actividad del niño. (GCBA. Secretaría de Educación. Diseño curricular de 45 días a 2 años. 2016:58)

Es decir, esta propuesta enfatiza la necesidad de garantizar para cada unx de lxs niñxs el acceso a estos momentos sin precisar quién es el garante y sin dar cuenta de las condiciones que hacen falta para que esto tenga lugar.

En este punto, se orienta un criterio de que debe ser el/la adultx el que se adapte a la actividad del niñx: “La relación afectiva comenzará a establecerse a través del sostenimiento en brazos, de la voz, las caricias, las melodías suavemente entonadas, las sonrisas; actividades que el docente realizará aprovechando los tiempos en los que el niño está despierto, y mientras lo alimenta y lo cambia”.¹¹ El énfasis se coloca sobre algunas de las dimensiones o manifestaciones corporales que cobran importancia en el vínculo con lxs niñxs. Encontramos aquí algunas de las dimensiones que tomaremos luego para el análisis y la observación de la categoría de la disponibilidad corporal del docente, como por ejemplo la importancia de la voz docente, el sostén, las caricias y las sonrisas.

En esta etapa es muy importante el estímulo y el vínculo que determinan los sonidos con la voz. Ante todo, la voz del docente es “otra voz”, diferente de la voz materna o de otros miembros de su familia. Esa voz se dirige al bebé en muy diferentes momentos del día, hablando, murmurando, jugando con sonidos que imitan los que realiza el bebé con sus vocalizaciones, con sus “gorgoritos” y agregan otros nuevos que ensanchan el panorama sonoro vocal (GCBA. Secretaría de Educación. Diseño curricular de 45 días a 2 años. 2016:58).

Otro elemento que nos interesa destacar es que se hace alusión al cuerpo del/la educador/a como continente para el/la niñx, como sostén y como vehículo:

El cuerpo del educador que tiene al niño en brazos se convierte en continente del cuerpo del niño; le define unos límites; le transmite calor, energía, movimiento (de la circulación sanguínea, de la respiración, de los desplazamientos), le facilita que observe el mundo desde puntos de vista distintos (tendido, semi-incorporado, desde arriba) y desplazándose por él (al llevarlo en brazos lentamente de un lado a otro, al acunarlo suavemente, al levantarlo en el aire); le permite experimentar el cuerpo en equilibrio en diversas posiciones. (GCBA. Secretaría de Educación. Diseño curricular de 45 días a 2 años. 2016:61)

¹¹ Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento Educativo. Gerencia Operativa de Currículum. Diseño curricular para la educación inicial, niños desde 45 días hasta 2 años (2016:58)

Esto se acompaña de sugerencias que subrayan la importancia del momento previo al sueño en el contacto corporal y la envoltura sonora: “Se sugiere aprovechar el momento previo al sueño para acariciar su cuerpo, acunarlo, cantarle una canción de cuna, darle pequeñas palmaditas en la espalda y en la cola.”¹²

Resaltamos aquí el carácter de sugerencias orientadas a la actitud de lxs docentes que señalan los diseños y la importancia que éstos otorgan a la posibilidad de que cada unx de lxs niñxs encuentre una atención exclusiva de parte del/la educador/a, en algún momento de la jornada.

Entre la bibliografía utilizada en los diseños curriculares, encontramos que en lo referente al cuerpo y la relación corporal predominan las referencias a autores como Daniel Calmels (psicomotricista que se ocupa de cuerpo e infancia desde múltiples perspectivas), Henri Wallon (psicólogo de la infancia, considerado como uno de los referentes de la psicomotricidad en su aporte sobre el estrecho vínculo entre tono y emoción) y Emmi Pikler (pediatra húngara que se ocupó del desarrollo postural autónomo y la calidad de la intervención de lxs adultxs).

La psicomotricidad, disciplina que se ocupa del cuerpo en y para la relación con el otrx, tiene en cuenta la necesidad de una formación corporal para la disponibilidad corporal de lxs psicomotricistas y valora algunas manifestaciones corporales que se ponen en juego en la relación entre adultx y niñx, también nombrados por los diseños, como el gesto, la mímica, la voz y la mirada. Esta formación apunta a la transformación personal y conceptual de lxs estudiantes, a través de la interpelación de los modos del cuerpo y los modos de relación con lxs otrxs, un espacio que se sostiene a lo largo de la cursada de la carrera. Encontramos en la formación de lxs psicomotricistas, que la actitud de disponibilidad del cuerpo del adultx a través de sus manifestaciones y sus modalidades tónicas se hace presente en la comunicación con lxs niñxs, desde lo corporal, lo afectivo y lo intelectual, en una perspectiva que tiene ciertas similitudes con la caracterización de la disponibilidad corporal encontrada en los diseños. A partir de estas coincidencias y de la importancia que los diseños les otorgan a las corporalidades docentes en su relación con lxs niñxs en el maternal, se abre la pregunta por el lugar que ocupa el cuerpo en la formación docente de nivel inicial.

Cuerpos en formación

En una investigación anterior realizada entre 2014 y 2016 con estudiantes del Profesorado de Nivel Inicial de CABA, encontramos que lxs alumnxs expresaban dificultades para involucrarse

¹²Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento Educativo. Gerencia Operativa de Currículum. Diseño curricular para la educación inicial, niños desde 45 días hasta 2 años. (2016:63).

corporalmente en el taller de expresión corporal que dictamos porque manifestaban que tenían dolores, nombrados de acuerdo con el lenguaje de la medicina (lumbalgia, inflamación de rodilla, etc.) y por este motivo no querían cambiar de posturas ni bajar al piso durante las exploraciones que así lo exigían. Encontramos las mismas respuestas en profesorados de nivel inicial ubicados en distintas zonas de la capital, donde concurren alumnxs provenientes de diferentes zonas de la ciudad y el conurbano, con variadas experiencias y trayectorias corporales (Escuela Normal Superior N° 4 de Caballito en 2014; Escuela Normal Superior N° 11 de Parque Patricios en 2016). Pudimos observar que lxs estudiantxs llegan, de manera general, al profesorado con poca conciencia corporal, con dificultades para nombrar el cuerpo de otro modo que no sea con diagnósticos médicos y con muy pocos recursos para “estar a la escucha” (en el sentido de prestar atención a las sensaciones, emociones y tonalidades) de sus propios cuerpos.

A pesar de los requerimientos en torno a la disponibilidad corporal docente en los Diseños Curriculares, en el marco de la vigencia de programas que se orientan al cuidado y la educación de niños y niñas pequeñxs, la formación para la disponibilidad corporal de los y las docentes tiene poco espacio práctico-corporal en los programas de los profesorados. A partir de esto podemos preguntarnos: ¿Cómo pensar la formación docente del nivel inicial, que implica el cuidado y la educación de niñxs desde los 45 días a los 5 años, sin una formación corporal que atraviese toda la formación docente y que permita comprender las implicaciones corporales de entrar en relación con un/a niñx pequeñx, en los primeros tiempos de la vida, donde se construye el cuerpo y se organizan los principios del desarrollo temprano?

Los profesorados han ido cambiando sus programas y también la duración de sus carreras. Actualmente el profesorado en Provincia de Buenos Aires es de 4 años, mientras que algunas de las docentes en ejercicio en las instituciones donde realizamos el trabajo de campo comentan que cursaron la formación con anterioridad, cuando su duración era de 2 años y medio. En Ciudad Autónoma de Buenos Aires también la duración actual de la formación docente es de 4 años teóricos de cursada y la oferta es amplia entre los profesorados públicos y los privados. Al momento de iniciar la escritura de esta tesis (año 2019) los profesorados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires están viendo modificadas sus modalidades de funcionamiento por la aprobación de la Ley UniCaba ("Ley de la Formación Docente del Sistema Educativo y Creación de la Universidad de la CABA"), que se estructura en tres títulos denominados: De la Formación Docente, Del Planeamiento, Evaluación, Información Estadística y Acreditación de la Formación Docente; y de la Universidad de la CABA, que postula la creación de una Universidad, en una actitud muy discutida por los especialistas en educación del país. Esta

política se enmarca en una reforma de la formación docente en una tendencia hacia la profesionalización, que forma parte de un movimiento más amplio en torno a la formación docente, que comporta trayectos más largos y complejos (Diker, 2001).

Actualmente está en pie el Plan Nacional de Formación Docente (2016-2021), que postula “la mejora sistémica de la formación docente inicial y continua, como medio para asegurar los aprendizajes indispensables para el desarrollo integral de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos en la Argentina”¹³, con el objetivo de mejorar la calidad de la formación inicial, garantizar cantidad necesaria de docentes con la titulación correspondiente y fortalecer las prácticas de docentes y directorxs en ejercicio.

La Provincia de Buenos Aires presenta entre las materias del profesorado Corporeidad y Motricidad y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires un cuatrimestre de un Taller de Expresión Corporal en el Nivel Inicial, a lo que pueden agregarse, en cada Instituto Superior de Formación Docente, los Espacios de Definición Institucional propios. En el programa de los diferentes profesorados de CABA, por Resolución 2438/14 el Ministerio de Educación de CABA aprueba una formación específica dentro de la cual encontramos: un campo de la formación general, que incorpora pedagogía, psicología, didáctica, nuevos escenarios, educación sexual integral, nuevas tecnologías y lenguajes artísticos expresivos; un campo de la formación específica que abarca áreas como didácticas de la educación inicial, problemáticas de la educación inicial, sujetos de la educación inicial, taller de juego, artes visuales en la educación inicial, música en la educación inicial, expresión corporal en la educación inicial, juego en la educación inicial, prevención y cuidado de la salud, literatura en la educación inicial, ciencias sociales en la educación inicial, ciencias naturales en la educación inicial, educación física en la educación inicial; y un campo de la formación en la práctica profesional, con materias y talleres relativos al espacio de las prácticas.

Los profesorados cuentan además con Espacios de Definición Institucional que permiten que cada profesorado, de acuerdo a sus necesidades y a la evaluación de las mismas, diseñe algunas materias que considera esenciales o importantes en la formación de lxs alumnxs que allí estudian; y el Espacio de las Prácticas, donde lxs estudiantxs concurren a instituciones de nivel inicial en el marco de los Talleres de Prácticas.

Jaritonsky (2001), habitual colaboradora en la elaboración de los diseños curriculares de nivel inicial, plantea la temática de la disponibilidad corporal con respecto a la Expresión Corporal en la formación docente, al entender que el Taller se orienta a que lxs futurxs docentes se

¹³ INFD. Ministerio de Educación y deportes. Presidencia de la Nación (Res. 286/16:3)

sensibilicen corporalmente, se vinculen con el espacio y las calidades de movimiento, protagonicen improvisaciones, entre otros. A partir de esto se propone “pensar el rol del futuro docente en la Enseñanza de la expresión corporal, en términos de la propia disponibilidad corporal del docente para compartir corporalmente la futura tarea con sus alumnos”.¹⁴

En el último programa de la formación docente del nivel considerado en esta tesis de la Provincia de Buenos Aires (2008), se incluye: taller de lectura, escritura y oralidad, taller de pensamiento lógico matemático, taller de definición institucional, filosofía, didáctica general, pedagogía, análisis del mundo contemporáneo, psicología del desarrollo, educación temprana, corporeidad y motricidad, práctica en terreno; teorías sociopolíticas, didácticas de las diversas disciplinas, historia de la educación, política, legislación y administración del trabajo escolar, educación física, educación musical, taller de literatura, taller de ciencias sociales, taller de matemática, producción de materiales y objetos lúdicos, educación en y para la salud, ateneos diversos y otras materias.

La materia Corporeidad y Motricidad (implementada desde 2008) está orientada desde la perspectiva de la Educación Física, y pone atención a la construcción del cuerpo y del lenguaje corporal, como ejemplifica su marco orientador:

El cuerpo construye su identidad desde el conjunto de prácticas sociales, corporales y motrices. El lenguaje corporal se constituye, así como uno de los lenguajes simbólicos que da cuenta de percepciones y sensopercepciones. Hablar con el cuerpo es iniciar un diálogo con el otro en el cual trascendemos la palabra, comprometemos nuestra percepción y el modo de ser percibidos por el otro. Es poder manifestar el registro de nuestro cuerpo, nuestra biografía. La corporeidad de la existencia humana implica hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer (...). (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Diseño curricular para la Educación superior. 2008:57)

Esta materia se propone aportar a la comprensión de los modos en que la biografía escolar condiciona las relaciones educativas y la transmisión de saberes; cabe notar que cada una de las docentes que la enseñan llega allí con su propia biografía y marco de referencia en cuanto a la presencia del cuerpo en el nivel inicial.

Disponibilidad corporal en las trayectorias de formación docente

Las intervenciones corporales que realiza cada docente de jardín maternal están sostenidas por sus experiencias, sus matrices de aprendizaje y su formación, entendiendo que cada persona va

¹⁴ Aportes para el debate curricular en Trayecto de formación centrado en la enseñanza en el nivel inicial”, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación. (2001:7)

construyendo sus conductas y habilidades en el marco de un modelo que constituye la matriz de aprendizaje y desde la cual organiza su relación con el mundo. Como señala Ana Quiroga (1994) es en la trayectoria de aprendizajes y experiencias que cada cual desarrolla su capacidad de sentir, pensar y hacer. De acuerdo con Mario Alberto Romero (2010) entendemos que son importantes, en términos de trayectoria escolar, el grupo de origen, el nivel educativo y la valoración social y simbólica del título obtenido.

Tomando a Pierre Bourdieu (1988), Romero menciona la trayectoria como un elemento que orienta las disposiciones de las personas para la acción y como un proceso en el que se ponen de manifiesto las disposiciones y las prácticas de los diversos actores sociales. Concepto que nos parece importante para poder comprender las posturas hacia la disponibilidad corporal y su ejercicio en las docentes entrevistadas. La noción de trayectoria como "serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones" (Bourdieu y Passeron, 1977:82) es lo que lleva a los actores sociales a otorgar determinados sentidos a su experiencia, constituyendo un dispositivo importante a ser tenido en cuenta para comprender las modalidades de las prácticas docentes en torno a la disponibilidad corporal.

En cuanto a la especificidad de la trayectoria escolar, Nicastro y Greco (2012) entienden la trayectoria escolar como un camino que se recorre, se construye e implica sujetos en situación de acompañamiento. De esta perspectiva, tomamos algunas dimensiones que nos parece útiles a la hora de comprender las trayectorias situadas, entendidas "en el interjuego del tiempo" (Nicastro, 2012:27) que se reactualizan en cada relato, como fue posible escuchar en las voces de las docentes que participaron de esta investigación. Los relatos docentes de sus trayectorias formativas de nivel superior dan cuenta de un construirse con otrxs, en interacción, pero no una interacción con pares, sino en una interacción asimétrica. En esta modalidad asimétrica y dialógica de percibir la formación, incluimos el *dar y recibir*, el *decime cómo*, el *cuerpo de la mano del otrx* y dimensiones que recuperamos también en los relatos de lo que ellas comprenden y dan cuenta acerca del aprendizaje de la disponibilidad corporal en la interacción (este aspecto del análisis será desarrollado en el Capítulo 3).

Dar y recibir

Las palabras de las docentes aluden a aquello que les faltó recibir en sus formaciones; relatan que no recibieron suficiente, o lo que necesitaban. Las docentes de ambos jardines que hemos entrevistado afirman que no han recibido enseñanza sobre la disponibilidad corporal en el profesorado y varias de ellas (las de más antigüedad) sostienen que en la época en la que estudiaron no había formación específica para desempeñarse como docente en el jardín

maternal y que han tenido que ir aprendiendo sobre la tarea en la práctica misma y en compañía de sus colegas. En ningún momento de las entrevistas se hace mención a los diseños curriculares como referencias que den soporte a la tarea docente y en general no hay referencias a material bibliográfico (salvo alguna mención a Calmels).

En las voces docentes podemos encontrar enunciados tales como: *“nada de lo aprendido tiene a ir al piso, jugar con ellos, el abrazo, estar a su altura, estar disponible; en el profesorado es e w g p (entrevistas a docentes del jardín de CABA). Es decir, se afirma que la formación docente, en sus casos, no ha incluido formación acerca de los modos de estar disponible e intervenir corporalmente con lxs niñxs de jardín maternal. Una docente de lactantes comparte así su experiencia: “Sinceramente en el Profesorado no sé, yo escucho igual de mis compañeras y amigas colegas como que no nos sirvió tanto, por ahí aparte también de la práctica depende la profesora, porque fue más enriquecedora la enseñanza de una profesora que de otra y por j c e g “ e c v q t e g “ c o q u “ s w g “ o g “ p r e n d í k e n d e l p r o f e s o r a d o “ n d d d q “ e t tiene que ver con la realidad nada, te soy sincera.”* Una docente de sala de lactantes narra:

Yo cuando empecé a trabajar acá me había recibido del profesorado, yo hice profesorado obvio, cuando duraba dos años y medio, ya hace mucho tiempo. Y me había recibido del profesorado, había trabajado un año en jardín, y después enganché una suplencia acá, que primero era cortita y después se hizo larga hasta que titularicé. Y no, nada, nada, no sabía nada, porque encima en esa época... ahora, no sé, las chicas del profesorado vienen a hacer observaciones y quiero creer que hay un trabajo más profundo de los que es del bebé a dos años, yo cuando hice el profesorado de cero a dos lo pasabas así muy por arriba y empezabas lo más profundo a partir de sala de tres, así que yo empecé nada. Después sí hice un posgrado, pero cuando hice el posgrado ya tenía más de diez años acá adentro. (Entrevista realizada en agosto 2017, San Martín)

En estos relatos las docentes parecen dar cuenta de una modalidad de interacción con la institución que tenía el deber de formarlas y no les dio “todo”, que podemos leer en clave de interacción, que es como nos proponemos “leer” las relaciones de las docentes con lxs niñxs en las interacciones cotidianas en el jardín maternal. En términos de *dar* y *recibir* esta relación da

cuenta de alguien (en este caso las estudiantes) que espera algo del otrx (institución o docentes formadores) y que no recibe de manera suficiente.

Decime cómo

Tomamos prestada esta categoría de Nicastro y Greco (2012), quienes la comprenden como una cierta pasividad, en el sentido de esperar que el otrx resuelva los problemas que se le plantean al sujeto que pide (o demanda), como expresa esta docente:

Me surgió al último año la materia Juego por ahí que era la que más me acuerdo sí, que en el último año yo la entendía a la profesora y a la materia en sí (...)Y por ahí la profesora, también pasaba que algunas profesoras estaban con una teoría o con una enseñanza de enseñarnos cosas que en la práctica en sí o en el trabajo no se hacían por ahí, y por ahí al tener la práctica o mismo la experiencia de haberlo hecho, por ahí uno lo entiende más o...

(Entrevista realizada en septiembre 2017, CABA)

Ella da cuenta de la importancia de la presencia de las directoras, su ayuda y explicaciones: “*La parte del estar o sea en la sala, es las chicas que todo el tiempo (llama por el nombre a las directoras) que nos ayudan y que nos explican el cómo hacerlo para que también nosotras nos sintamos cómodas y los chicos también lo disfruten también porque por ahí una no sabe qué hacer*”. Este *decime cómo* da cuenta de una posición en una relación asimétrica, donde unx de lxs actores espera del otrx instrucciones o ayudas para hacer frente a un desafío o una situación problemática.

Por otro lado, la vía de aprendizaje que reconocen ocurre en la práctica misma u observando a otras docentes: *“Ug " c r t g p f g " f g " k t " c " x g t " l c t f k p g u . " f g ' n c " r t " e v k e c . " o " u " s w g " p c f c " c e " a r q p g t o g " c " u w " c n v w t c " c " o q x g t o g ö . " õ c n i q " f g " g n " l c t f " p ö " q " õ u q d t g " g* Entrevistas realizadas en septiembre 2017. (Entrevista realizada en agosto de 2017, CABA)

Las docentes comparten la sensación de inexperiencia (antes de la experiencia del trabajo en maternal), como si pidieran una garantía previa, antes del encuentro con lxs niñxs en la institución educativa: “*C p v g u " f g " g p v t c t " c " v t c d c l c t " v q f q " u experienciaö " { " õ n c " f k u r q p w k k d t k k n g k p f f c q f " " g n p c " " Algunas de ellas, incluso pueden dar cuenta del cambio que significa entrar a trabajar “llegar acá te saca los o k g f q u . " n* Entrevistas realizadas en agosto de 2017, CABA)

A partir de los discursos, es posible develar que no hay un registro de las propias experiencias corporales vividas, sino que el cuerpo queda del lado del otrx, el que ofrece, forma o enseña. Estas menciones a la falta de formación en torno al cuerpo y sus usos coinciden con la

experiencia de la investigadora en la formación docente para nivel inicial. La formación corporal no tiene lugar en los profesorados y muchas de estas cuestiones relativas al cuerpo y a la disponibilidad quedan del lado de la teoría, lo que nos permite pensar que lo que falta en los relatos es la experiencia corporal en el encuentro con lxs otrxs, entendida como “*poner el cuerpo en juego*”.

En relación a las experiencias corporales de las docentes entrevistadas, sólo una de las 14 entrevistas dio cuenta de una formación anterior en relación a la danza, que ella consideraba que le era útil como herramienta a la hora de trabajar en el maternal: “*la experiencia de ser maestra de danza es como tener un plus, hay muchas cosas de lo que fue la danza, movimientos, delicadeza, que adopto r c t c " t g n c e k q p c t* (Entrevista realizada en agosto de 2017, CABA) Otra docente da cuenta de sus experiencias infantiles en relación a la corporalidad como sustento de su disponibilidad en el jardín, como parte de su “biografía lúdica” (cuestión que será ampliada en el Capítulo 4) y de sus ganas de jugar:

De chica hacía danza clásica, hice gimnasia deportiva, igual mi crianza fue siempre en un patio, en el patio de mi casa. O sea, ponía el cuerpo para todo, para trepar, jugar, quizás por eso en mi caso... creo que es algo que tiene que ver, no sé si será todo por eso, puede haber otras chicas que quizás no hacían eso y tienen disponibilidad corporal, pero me pasa por el lado de que yo también soy partícipe de la sala, hay momentos de los cuales no participo pero participo es como que a mí me nace, bueno vamos a jugar. Está bien que a veces me tengo que correr, pero quiero participar. (Entrevista realizada en agosto de 2017, CABA)

Las docentes entrevistadas entienden que la disponibilidad debería mostrarse con actitudes y no sólo con palabras: “*Pero nada, todos te dicen los cinco pilares fundamentales de la g f w e c e k » p " k p k e k c n . " n c " e q p u v t w e e k » p " f g " g u e g r g t q í " u k d i s p o n i b l e , g e n o m a d i e e s t á , e s t á . T o d o p a l a b r a*” (Entrevista realizada en agosto de 2017, CABA). Si bien rescatan el valor de algunas experiencias corporales realizadas en el profesorado, como aquello que las ayuda con la postura y como experiencia que les brindó herramientas con respecto a la disponibilidad corporal, lo colocan del lado de un aprendizaje sobre las posturas o el uso del cuerpo en la posibilidad de relajarse: *õ g n " r t q h g u q t c f* *Expresión Corporal que yo cursé y teníamos una hora y media de actividades y media hora que era, bueno vamos a relajar el cuerpo, vamos a estirar y eso lo agradezco un montonazo y después tuvimos el uso y cuidado de la voz. Que era también forma de respirar, posturas, pero f g u r w 2 u " q* (Entrevista realizada en septiembre de 2017, CABA)

El cuerpo de la mano del otrx

Otras docentes que han cursado con planes anteriores, también señalan la carencia en la formación corporal para el encuentro con lxs niñxs: “*Del profesorado no hubo nada corporal, nosotras salimos muy así y te vas apoyando mucho acá en las compañeras, en las que más*” (Entrevista realizada en agosto de 2017, CABA). Nuevamente encontramos este soporte que constituyen lxs pares o lxs directorxs a la hora de interactuar corporalmente con lxs niñxs y se subraya la necesidad de apoyarse en lxs otrxs.

Las docentes entrevistadas reconocen, como fuente de información en torno a la disponibilidad corporal, a sus pares, sus directorxs y a la práctica misma: “*De mis compañeras, con las directoras que tuve en su momento, con bibliografía que me fueron*” (Entrevista realizada en agosto 2017, CABA).

La mayoría de las docentes entiende que la cuestión de disponer el cuerpo se va aprendiendo en la práctica, por medio de la observación y/o la imitación de las compañeras y a través de consejos ofrecidos por docentes de más experiencia o de las directoras. Pareciera ser que la posibilidad de disponer del cuerpo o de encontrar la propia comodidad vienen de la mano de la palabra del otrx; como señalan estas docentes:

Nada, yo creo que mucho lo fui aprendiendo en lo que iba a ver a los jardines y mucho lo aprendí de mis compañeras, mucho. Después fue saliendo solo pero no, yo creo que no, yo creo que no está bien... no te dan buenas herramientas (Entrevista realizada en agosto de 2017, CABA)

Sí, lo bueno de acá es que las chicas (por las directoras) nos evalúan a fin de año, o mismo por ahí alguna reunión que hay en medio del año y por ahí te corrigen alguna cosa que... yo siempre trato de por ahí estar o no de acuerdo no tiene nada que ver al incorporarlo digamos, y es como que eso se incorpora digamos se aprende. (Entrevista realizada en agosto de 2017, CABA)

Igual acá las chicas son como que todas tenemos un vocabulario con los chicos parecido y uno aprende del otro, no solamente de las directoras sino de las chicas en sí”. (Entrevista realizada en septiembre de 2017, CABA)

No, viene con la práctica, fueron las herramientas que fui incorporando, y en ese sentido mis compañeras me ayudaron un montón. Mis compañeras cuando yo entré me ayudaron a cómo podía hacer para encontrar mi propia comodidad y los pueda dormir a todos juntos. Claro, porque no es algo que se enseñe, No, en el profesorado no (risa nerviosa) no en el profesorado no. Pero si con mis compañeras que me acompañaron, me acompañaron un montón. En otras instituciones no te pasa eso... (Entrevista realizada en septiembre de 2017, CABA).

Las docentes encuentran en la observación y en la palabra de lxs pares una posibilidad de acomodación del propio cuerpo para la relación con lxs niñxs. Los discursos señalan tanto la queja por lo “no recibido” como el acompañamiento o la guía de otrxs y ubican la disponibilidad tanto como aquello que “*sale solo*” como aquello que puede “*ser incorporado*”.

En las entrevistas las docentes parecen dar cuenta de lo que hacen dentro de lo que enmarcan como disponibilidad corporal como aquello que *les sale* o es *natural*. No se escucha allí algo relativo al contexto, a lo social, al aprendizaje o al trabajo reflexivo sobre sí, más allá de algunas voces. Es posible escuchar una tensión entre estas referencias a lo que el profesorado no les dio (y hubiera debido dar) y por eso tuvieron que aprender en la práctica con las compañeras, y la idea de la disponibilidad como algo que está incorporado, es natural o viene con los sujetos:

“N c " f k u r q p k d k n k f c f " e q t r q t c n " x k g p g " c f g p v t q " f a

Con respecto a esta aparente naturalidad de la disponibilidad, Abramowski (2010) advierte que el vínculo pedagógico puede incluir el afecto, pero que no se trataría de un afecto natural, sino que depende de regulaciones y mandatos, que han debido ser aprendidos; abriendo el camino para permitimos pensar que también la disponibilidad corporal forma parte de aquello que puede ser pensable y decible en determinado tiempo y espacio. En el mismo sentido, podemos escuchar lo que las docentes dicen de *lo incorporado*,

Creo que quizás... no volví a trabajar en otro lugar digamos, pero no sé uno sabe, pero el día de mañana si trabajase en otro lugar creo que ya tengo tan incorporado que creo que sería igual. La práctica para mí es muy importante y es donde se aprende, pero estaría bueno, estaría bueno, aunque sea redactar alguna experiencia de contar cómo se puede enseñar, una cosa así estaría bueno.... Que uno nada que ver al Profesorado, no sé si los profesores que me tocaron a mí tenían otra o muy teórico todo y qué no. (Entrevista realizada en agosto de 2017, CABA)

Encontramos aquí tanto la referencia a lo incorporado como una propuesta de narrar la propia experiencia para compartirla con otrxs, habilitando otro modo de pensar la transmisión de los saberes acerca de la disponibilidad corporal. Las docentes mencionan lo que pudieron cambiar de su modo de relacionarse con los niñxs a partir del encuentro con otras docentes y a través de las indicaciones recibidas de parte de sus directorxs:

Afuera del Jardín soy bastante despistada... soy bastante desbolada pero cuando vengo acá es como “no, dale, vos tenés que estar acá” y dejás todo afuera y estás atenta a todo lo que está pasando acá. lo aprendí acá... Sí, sí, yo cuando entré – que habrá sido cuatro años, tres años- viste cuando decís estás acá pero no sabés lo que está pasando allá. (Entrevista realizada en septiembre de 2017, CABA)

Esta docente menciona el cambio en su actitud corporal entre lo que hacía antes y lo que va haciendo ahora, a partir de lo fue aprendiendo, mirando, hablando:

Eh... es como que yo antes era viste cuando decís el estereotipo de maestra de “bueno, tomá” “bueno, tomá”, no la maestra que se revolea por el piso y está jugando con ellos y si quieren un abrazo, bueno, hay abrazo ¿no? antes era como... espacio personal. En relación al contacto, “no es que no me gustaba... no lo... no lo... capaz que la palabra es no lo sabía, no lo tenía tan cotidianamente. (Entrevista realizada en agosto de 2017, CABA)

Esta entrevista muestra dos diferentes actitudes posibles en los modos de relación corporal con lxs niñxs, evidenciados en el contacto corporal y en las posturas.

Estado de la cuestión

La escasa inclusión de contenidos sobre la disponibilidad corporal docente en la formación del profesorado no se debe a la ausencia de literatura específica sobre el tema, dado que existen un conjunto de producciones específicas que provienen del campo de la pedagogía, la expresión corporal, la educación física, la educación corporal y la psicomotricidad que abordan esta actitud.

La disponibilidad corporal del docente es mencionada en las investigaciones de especialistas, como Soto Violante (2011), como uno de los pilares para el logro de una enseñanza adecuada en el nivel inicial, específicamente como parte de las actitudes del docente, junto con la palabra y el afecto. Retomamos aquí el análisis de esta bibliografía para comprender cómo los especialistas piensan esta disponibilidad y a qué cuestiones se refieren (Porstein, 2009; Violante, 2008; Divito, 2011, entre otros), ya que entendemos que, en diferentes investigaciones, reflexiones y propuestas, llevadas a cabo por especialistas, subyace o puede leerse un modo de pensar la disponibilidad corporal de lxs docentes de maternal y también un modo de valorarla.

¿De qué disponibilidad corporal hablamos?

Al encontrar tantas referencias a la disponibilidad corporal en la bibliografía orientada al nivel, decidimos indagar en las concepciones de la disponibilidad del docente que las sustentaban. Y encontramos que allí se propone un cuerpo para otrxs. Un cuerpo ofrecido al sostén de lxs niñxs, o a la exploración, un cuerpo que pareciera quedar desligado de la emocionalidad o la vivencia del que lo porta. La disponibilidad se entiende como una actitud permanente, que incluye la cercanía, el afecto y la presencia, no sólo hacia cada niñx sino con la atención puesta en todxs lxs niñxs de la sala. Se reitera la idea de un cuerpo para otrxs, un cuerpo que se presta, tanto para sostener, como para abrazar o para calmar: “El hecho de saber que se puede contar con un

adulto que escucha, está presente, presta su cuerpo para sostener, abrazar, y calmar, resulta un referente afectivo sumamente valioso para los más pequeños” (Soto Volante, 2014:47).

Soto y Violante (2014) retoman cinco cuestiones que serían las dimensiones de los modos de participación docente en la enseñanza en el jardín maternal. Éstas son: ofrecer disponibilidad corporal, acompañar con la palabra, participar en expresiones mutuas de afecto, construir escenarios y realizar acciones conjuntamente con los niños. En éstas se reitera la idea de un cuerpo en oferta, ofrecido como sostén y referente afectivo; sin hacer mención particular a la afectividad del/la docente, al modo de sentir y estar en su cuerpo, a las variaciones de ésta y las variaciones que pueden darse en cada interacción.

Por “ofrecer disponibilidad corporal” entienden al cuerpo que, al acunar, sostener, abrazar, expresar afecto, poner límites y brindar seguridad, permite la calidez del afecto y la seguridad del apoyo, “lo que supone ofrecer el propio cuerpo del adulto como sostén” (Soto y Violante, 2014:53). “Al ofrecer su cuerpo como andamio, los docentes dan contención afectiva y establecen vínculos de confianza y seguridad” (ibid.:53). En este sentido, participar de expresiones mutuas de afecto incluye “abrazos y sonrisas alientan a los chicos a realizar acciones” (ibid.: 56).

El afecto en la escena pedagógica fue analizado por Abramowski resaltando que las pedagogías y psicologías centradas en el niño y el aprendizaje contribuyeron a darle centralidad al cariño y al afecto en la educación, lo que parece demandar del docente una actitud abierta: “así se incita al maestro a revelar sus emociones íntimas, desinhibirse, acortar distancias, generar espacios y tiempos de intimidad” (2010:82). Cuestiones que la autora retoma como una cuestión de la época y que parecieran exigir del “buen docente” que, además de estar bien preparado, sea “afectuoso, cariñoso, dulce, cálido” (ibid.:83), lo cual estaría poniendo el acento o la mirada sobre los modos o las maneras de ser, en un contexto de una “progresiva afectivización de las relaciones pedagógicas” (ibid.:84)

Soto-Violante subrayan que algunos andamiajes resultan más pertinentes según aquello que se quiera enseñar, por ejemplo: “los sentimientos de confianza en sí mismos, en los otros, y en el mundo, se enseñan participando de expresiones mutuas de afecto, ofreciendo disponibilidad corporal y afectiva,” mientras que “para las habilidades motrices, las formas de enseñar centrales son la construcción de escenarios que planteen desafíos y la disponibilidad corporal del adulto para constituirse en apoyo y referente (...) para enseñar a caminar, los andamiajes centrados en la disponibilidad corporal resultan centrales para que el niño cuente con un apoyo, un sostén en el cuerpo del docente” (2014:59), lo que no excluye otros modos.

Los modos de participación corporal docente han sido revisados desde diferentes perspectivas, entre ellas la de Pikler (1984), que ha tomado fuerza en las instituciones educativas de primera infancia, y que propone una actitud no intervencionista del/la adultx en el accionar del/la niñx pequeño para favorecer su desarrollo autónomo. El método Pikler postula, en el marco de su teoría, que la competencia del/a niñx es una actitud que se puede ampliar tanto gracias a la atención y a las respuestas adecuadas que se aportan al/la niñx, como a las condiciones del medio ambiente más favorables que se le aseguren. (Tabak, 2017)

En esta perspectiva lxs adultxs no intervienen directamente en la actividad de lxs niñxs sino que estimulan la actividad de manera indirecta, creando las condiciones de equilibrio, de desarrollo emocional y afecto y desarrollo psicomotor e intelectual, por medio de ofrecer seguridad a través de un apego estable, por el valor afectivo del sentimiento de eficacia que experimenta el/la niñx en sus relaciones con el/la adultx y en su actividad autónoma, por la riqueza y adaptación del ambiente, la diversidad del material puesto a su alcance, la riqueza del lenguaje durante los intercambios, y el respeto del ritmo de las adquisiciones de cada niñx, que no es puesto jamás en una postura que todavía no domine por sí mismo. Falk (1993), especialista en el método Pikler, sostiene que para la educación de niñxs pequeñxs que no son lxs propixs, no alcanza con el buen sentido común o la espontaneidad, sino que se requiere una especial competencia, un control y un sostén continuos. (Tabak, 2017)

“Las propuestas elaboradas desde este enfoque indican la relevancia de los cuidados que lxs adultxs brindan a lxs niñxs en base a una observación atenta y sensible a sus manifestaciones. Entre las primeras formas de comunicación adultx-niñx, se valoran particularmente el llamarlx por su nombre, la ternura en el contacto corporal, la mirada que sostiene, la palabra que anticipa y brinda explicaciones al bebé”. (Tabak, 2017: 79).

Divito (2011) desde una perspectiva pikleriana en su investigación sobre el jardín maternal, se refiere a la importancia del entorno humano relacional, a la distancia óptima del/la adultx, a sus actitudes ante el/la niñx en desarrollo, la palabra, la mirada, el modo de sostén y las diferentes modalidades educativas de acompañar.

Haciendo énfasis en lo corporal, la investigación de Ana María Porstein (2014) da cuenta de los diferentes modos de participación del docente en relación al desarrollo motor autónomo. La autora reflexiona para ofrecer una mirada alternativa sobre las prácticas docentes referidas al desarrollo motor global de lxs niñxs en jardín maternal, especialmente en relación al juego espontáneo de cambios de posiciones que hacen lxs bebés en su progresiva construcción de la verticalidad. En su investigación, la autora observa que aquellxs docentes que tuvieron con su grupo una modalidad de participación indirecta o de acompañamiento no invasor de la actividad

infantil, tuvieron el beneficio de la disponibilidad para observar mejor a todxs lxs niñxs. Según lo registrado:

Las docentes que se apropiaron de este estilo de participación sintieron, de acuerdo a sus comentarios, una mayor relajación y disponibilidad, al no estar constantemente sugiriendo, acercando materiales o tratando de jugar junto con los niños. Esta disponibilidad las habilitó para disfrutar de su capacidad de observación de las diferencias de juego de cada pequeño, así como para planificar más ajustadamente sus propias propuestas de actividades. (2014:158)

En relación a los modos de participación docente, la autora distingue entre modalidades obstaculizadoras y favorecedoras; entre las primeras ubica aquellas relacionadas con hacerle hacer movimientos o hacer por el/la niñx y no con dejarle hacer y de las segundas, dice: “Por último, la actitud del docente que acompaña el juego del niño debe ser disponible y confiable, evidenciable a través de una mirada atenta, una adecuada cercanía, palabras de apoyo ante algún inconveniente y comentarios estimulantes acerca de algún “éxito del niño” (2014:173-174). En este caso, la modalidad favorecedora se dirige a considerar una actitud docente que consiste en acompañar desde la atención de la mirada, la regulación de las distancias y el aliento a través de las palabras.

Disponibilidad en el juego

En la investigación de Sarlé, las autoras entienden que se pueden reconocer dos modos de participación docente, el primero “donde el docente aprueba y valora las acciones de los niños, verbaliza acciones que realizan los niños, arma escenarios, se ofrece como sostén y apoyo para los desafíos motores” (Sarlé, 2014:83) y el otro “exclusivo de las situaciones lúdicas y se hace presente cuando el maestro inicia el juego, (...) lo que requiere de él una actitud de disponibilidad para el juego (ibid.:84). “Esta actitud consiste en una presencia comprometida del adulto en la situación de juego, implica asumir una postura actitudinal particular, “estar disponible es estar atento, es medir el grado de intervención que la propia confirmación del “campo de juego” reclama” (en Harf y otros 1996; 185, citado por Sarlé 2014:85).

Harf alude a una actitud de disponibilidad por parte de lxs docentes, como actitud que implica una observación cuidadosa y alerta del desarrollo de las actividades, y que indica el acercamiento o alejamiento pertinente en cada momento (Harf y otros, 1996), “tal actitud de disponibilidad supone el establecimiento de una comunicación real, cuando esto aparece, decimos que se ha establecido un diálogo lúdico en el que adulto y niño entran en sintonía” (Sarlé, 2014:86).

“Así como le presta su cuerpo para trasladarlo de un lugar al otro, el maestro le presta su juego”. (2014: 91) subraya Sarlé. “A jugar se enseña, el adulto y el niño participan de formatos de interacción creando marcos de significación compartida, acuerdos tónico emocionales, formatos o matrices lúdico motoras” (2014:95). Allí el niño pasa de ser espectador a ser participante, merced al corrimiento que hace el adulto de su rol protagónico. Se da un pasaje de la experticia del adulto al niño.” Para que esto sea posible, la autora señala algunas actitudes del docente propicias para instalar y sostener diálogos lúdicos: “disponibilidad afectiva y mental, observación y escucha atenta, respeto por tiempos y características singulares, placer y gozo por compartir el desarrollo de los juegos con los niños” (2014:97). Aquí la disponibilidad docente estaría en relación a correrse del lugar de protagonista y poder acompañar las acciones o propuestas de lxs niñxs, manteniendo el diálogo y el juego compartido, con una regulación de las distancias.

El documento “Un jardín maternal pleno de posibilidades educativas” elaborado por Laura Pitluk y un equipo de supervisorxs (2014, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires), advierte sobre algunas dificultades posibles en torno a la intervención docente, de las cuales tomaremos las dificultades para sostener relaciones afectivas profesionales con muchxs niñxs al mismo tiempo:

Es fundamental mantener el sostén de la mirada, el contacto corporal, el afecto, dándole importancia a las necesidades personales y grupales, organizando y distribuyendo las tareas para contar con mayor tiempo para ocuparse de los/as niños/as. El estilo de vínculo que se mantiene con los/as niños/as pequeños ocupa un lugar muy importante en su desarrollo, en su formación y en las posibilidades de establecer relaciones significativas y respetuosas. Dedicarle un tiempo a cada niño, mirarlos, detenerse a interpretarlos, realizar propuestas priorizando el contacto con los adultos y entre ellos, son ejes de una educación de calidad con los más pequeños. (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación, Gerencia Operativa de Curriculum, 2014:17)

Este documento enfatiza la importancia de lo vincular, donde lxs docentes deben sostener con la mirada y el contacto corporal, en una dinámica de “para unx y para todxs”.

Importancia del sostén y soporte

“Entendemos que “soporte” es diferente que “sostén”, ya que el soporte hace referencia a aquello que, ubicado por debajo, permite una acción sobre él. Esta acción puede ser del orden del apoyo, de la oposición, del empuje, o del descanso”. (Tabak, 2017: 32) El “soporte del lado de lxs adultxs, que funciona como un soporte físico (un sostén real) y al mismo tiempo brinda a lxs niñxs la seguridad afectiva necesaria para que construyan su eje tónico-postural, por la vía

de los intercambios tónico-posturales, habilitando la experiencia, administrando las distancias, las ausencias y las presencias”. (Tabak, 2017: 33)

Ubicadxs desde la pedagogía Pikler, podemos decir que estar disponible no significa sostener al/la niñx mientras realiza sus exploraciones y conquista el mundo en un sentido concreto, es por eso que elegimos usar el término “soporte” (Tabak, 2017). “Pikler (1987) afirma que la intervención directa del/la adultx durante los primeros estadios del desarrollo motor (dar la vuelta al/la niñx, sentarlx, ponerlx de pie o hacerlx andar), no es una condición previa para la adquisición de estos estadios, pues es algo que el/la niñx pequeñx consigue regularmente por sí mismo en condiciones ambientales favorables, por su propia iniciativa. La autora afirma que el perjuicio causado por las posturas impuestas no solo afecta el desarrollo de la motricidad, sino que también influye desfavorablemente en el desarrollo psíquico”. (Tabak, 2017: 82)

Myriam David (2006) destaca el rol del/la adultx en los cuidados, rol basado en el respeto por la sensibilidad de niños y niñas y de su actividad libre durante los mismos y su participación activa. Agnes Szanto (2011) sostiene que el rol del/la adultx, según el método Pikler, tiene que ver con presencia y atención, sostén y acompañamiento y la organización del entorno, postulando una interrelación recíproca entre el desarrollo psicomotor de un/a niñx y su relación con el/la adultx.

En términos de disponibilidad corporal, presentarse como soporte para un/a niñx implica estar a la escucha de lo que hace o quiere hacer y regular las distancias, las miradas, las palabras y los tonos; de modo tal de favorecer el despliegue de su acción, su juego o su interacción, sin perder la escucha al propio cuerpo que “resuena” en la tonalidad del/la niñx. Así pensamos el soporte del adulto, diferente a la idea de sostén, entendiendo que el término “sostén” hace referencia a un esfuerzo porque algo no se derrumbe e implica una fuerza y una acción por parte de quien lo ofrece. Mientras que el término “soporte” involucraría algo que permite una acción para otro, o que permite que algo se desenvuelva. Esto se liga a la disponibilidad corporal ya que permite, a través de la escucha, favorecer la autonomía del otrx y no ejercer coerción sobre sus posibilidades de movimiento.

Tanto los diseños curriculares arriba mencionados como lxs especialistas del nivel, señalan la existencia de diferentes modos de sostén, desde el sostener en brazos, o el sostén para trasladar, al sostén a través de la mirada y el sostén emocional. La disponibilidad corporal permite administrar las distancias y los diferentes modos del sostén, para garantizar la seguridad afectiva, y al mismo tiempo favorecer la autonomía de lxs niñxs. Así, estar disponible tendría que ver con atender a las necesidades del/la niñx, a su seguridad afectiva y postural, en un marco

de respeto por sus ritmos. Ser soporte entonces, es estar allí para que el otrx pueda explorar sus límites y sus posibilidades, desde un punto de partida seguro y confiable.

A partir de lo desplegado en este capítulo, entendemos la complejidad de la disponibilidad corporal en el jardín maternal, disponibilidad que por un lado parece referirse sólo a un ofrecer u ofrecerse a otrx, y que encuentra en su fundamentación, diversos modos de comprender el desarrollo infantil y la interacción entre un/a adultx significativx y un/a niñx. El reclamo docente a la formación recibida, retoma la temática de la interacción, en términos de “recibir” de un otrx todo lo necesario para el trabajo en el jardín maternal. Por otro lado, subsiste la pregunta sobre el modo en que la disponibilidad se “aprende” y las referencias de las docentes a un aprendizaje “en la práctica”.

Capítulo 2: Espacios y tiempos en las instituciones

“El espacio jamás es neutro”

(Pol y Morales, *El espacio escolar, un problema interdisciplinar*, 1982: 5)

En este capítulo se realizará una descripción de las dos organizaciones donde se llevó a cabo la mayor parte del trabajo de campo. Se dará cuenta de las variables espacio temporales, del dispositivo, de los proyectos educativos que sustentan la tarea y de la situación edilicia y de mobiliario de cada una de ellas. Fundamentalmente nos interesa colocar el foco sobre la disponibilidad de las instituciones con respecto a los cuerpos de lxs docentes para luego analizar cómo esta disponibilidad institucional habilita o no a la disponibilidad corporal de lxs docentes hacia los niñxs.

La acción educativa en el jardín se ha transformado con el devenir temporal, por efecto del entrecruzamiento de los diferentes marcos teóricos, los contextos socio históricos, los diseños curriculares y las prácticas docentes. En este capítulo nos interesa abordar, desde este marco, la temática del espacio cuyo uso y organización ha sufrido un proceso de transformaciones a lo largo del tiempo. Lina Iglesias Forneiro (1996) entiende que se pueden definir al menos tres etapas en la aparición del espacio como contenido curricular a partir de su apropiación por parte de lxs docentes; inicialmente se pensó el espacio como un lugar y como variable dada, luego fue posible considerarlo como un componente instrumental que puede ser facilitador de los aprendizajes y finalmente como parte del proyecto educativo en términos de factor de aprendizaje.

Nos interesa abrir una pregunta en torno a cada organización educativa, su proyecto educativo institucional, los lugares que se le otorgan o piensan para el cuerpo y la “disponibilidad” hacia lxs docentes. El objetivo de esta propuesta es “entender los motivos subyacentes, los significados y las razones internas” (Sampieri, 2006:108) del comportamiento de lxs docentes en su contexto. Entendemos con Sandra Nicastro (2014) que las organizaciones son ámbitos de desarrollo y acción de las instituciones que suponen una estructura, un recorte espacio temporal, una determinada ubicación geográfica y un momento histórico determinado. Estas variables sostienen la inscripción de posiciones y prácticas de diferentes personas, entramadas en relaciones de diverso tipo con los objetos de trabajo, el contexto y el ordenamiento jerárquico de roles y funciones.

La arquitectura escolar es parte de las experiencias espaciales que condicionan el desarrollo y el despliegue de los cuerpos. Retomando el decir de Agustín Escolano Benito (2000) es posible pensar la arquitectura como espacio de memoria y como texto donde se leen las intenciones culturales subyacentes y también como escenario que soporta las acciones educativas. No debemos olvidar que “el proyecto escolar involucra decisiones sobre la vida de los sujetos y sus márgenes de acción, determinando de alguna manera su identidad” (Flavia Terigi-Ricardo Baquero, 1996: 3). Es esencial reconocer que el dispositivo escolar propone una cierta organización de espacios, tiempos, recursos y roles que son condiciones particulares del contexto escolar y que varían en los diferentes campos de aprendizaje. El cuerpo de la infancia se ve sometido, en el jardín, a la disciplina del tiempo y el espacio escolares, lxs niñxs son acogidos en el orden del tiempo de los establecimientos (Benito, 2000). El orden de la escuela regula parte de los comportamientos cotidianos de lxs niñxs, lo que resulta esencial con respecto al orden y organización de los espacios; pero también regula el comportamiento de lxs docentes, en particular en relación con las posibilidades para desplegar la disponibilidad corporal y desde ahí, su efecto en lxs niñxs. (Tabak, 2017)

Según señalan Diana Milstein y Héctor Mendes (1999), es posible estudiar el trabajo pedagógico en el cuerpo de lxs niñxs en el marco de modos de reproducción social. Los trabajos pedagógicos sobre el cuerpo han diferenciado históricamente distintos abordajes: cuerpo /salud, cuerpo/aprendizaje y cuerpo/ comunicación. Así las influencias filosóficas vigentes en cada época impusieron su propia visión del cuerpo. En el siglo XX diversas corrientes histórico-antropológicas y psicológicas, particularmente la psicología genética, la psicología social y el psicoanálisis, iluminaron nuevos modos de pensar y hacer con el cuerpo que tuvieron su reflejo en la educación de lxs niñxs y en el modo de pensarlxs (Tabak, 2017).

“La arquitectura escolar es parte de las experiencias espaciales que condicionan el desarrollo y el despliegue de los cuerpos sociales y el uso de los espacios por parte de lxs adultxs no puede ser pensado de manera inocente. La experiencia infantil del tiempo escolar se vive como un orden que se sobreimpone a los ritmos primarios, una “coacción civilizatoria” en términos de Norbert Elias (1989). La organización espacio/temporal de las actividades es un componente importante de los procesos que suceden en su interior. A partir de esto nos preguntamos: ¿De qué modo se pretende con la disposición de espacios y cuerpos, tratar con el contexto cotidiano?” (Tabak, 2017,77)

El jardín maternal de gestión privada donde realizamos trabajo de campo se presenta en su página web a sí mismo como un nido para los bebés de 45 días a 2 años. Tiene las siguientes

propuestas horarias: jornada completa, de 8 a 17.15 hs., turno mañana, de 9 a 12.15hs. (con y sin comedor), turno tarde, de 14 a 17.15 hs. y post hora, de 17 a 18.15 hs.

Este jardín se encuentra en Barracas, muy próximo a San Telmo, donde predominan las casas bajas de construcciones antiguas, talleres y galpones. Se encuentra a pocas cuadras del Parque Lezama. La calle empedrada del jardín se muestra quieta, pero llena de vehículos estacionados. La vereda del lado del jardín tiene las baldosas nuevas colocadas por el Gobierno de la Ciudad, no ocurre lo mismo de la vereda de enfrente que conserva un embaldosado más antiguo.

La fachada del jardín es compartida, ya que la institución está en el primer piso y muestra un mural de colores y el escudo del CAST (Club Atlético San Telmo) en celeste y azul oscuro. Cuenta una de las directoras que la hinchada del club tiene, desde hace años, la costumbre de juntarse allí. No hay carteles con el nombre del jardín del lado de afuera, sólo se ve una puerta y un portero eléctrico que inician el acceso. Desde la vereda de enfrente se distinguen cuatro ventanas con rejas, varios aparatos de aire acondicionado y un muro alto sin pintar con ladrillos de vidrio. En la puerta del lado de adentro, un cartel recuerda a las familias que tanto al entrar como al salir no olviden verificar que la puerta haya quedado bien cerrada. Ya adentro, se escuchan voces infantiles y adultas, música. En un pequeño hall una puerta indica el acceso a los vestuarios para docentes y en el borde de la escalera, hay (al mediodía) alrededor de 10 cochecitos de bebé plegados y parados, apoyados contra la pared. También un matafuego y varios carteles de seguridad o indicaciones, como dónde dejar el cochecito de acuerdo al horario de salida.

Al espacio del primer piso se accede por una escalera ancha, con una reja a la derecha y baranda de ambos lados, en cuya pared se observa un cartel grande con el nombre del jardín y una obra del proyecto “artistas para nuestro juego” inspirados en Raúl Losa (realizados por sala de 2 TM). Esta escalera abre paso a una sala común donde los que llegan dejan su calzado de calle y se calzan alguna pantufla cómoda o permanecen con sus medias. Allí, a la izquierda, una ventana permite observar la sala de 1, donde se escuchan, a esta hora, sonidos metálicos, como si algunos objetos cayeran, acompañados de risas continuas de niños.

Al ingreso a este espacio común se encuentra una reja de seguridad con un cartel que dice “familias, no olviden cerrar la reja”. Este es un espacio con cuatro ventanas, luminoso, con un piso de tono verdoso (que se siente frío al quitarse el calzado). Allí, junto a un mueble pequeño que permite dejar y retirar calzados a lxs adultxs, hay algunas plantas cuyas macetas están rodeadas de piedras pintadas, una silla de mimbre baja y un bebesit (con un cartel que indica: “el bebesit es de uso prioritario de los bebés”).

Los colores son variados, una de las paredes es blanca, la otra anaranjada, con ventanas a nivel bajo y medio, que permiten ver una parte de la sala de lactantes. La sala está ambientada en este momento con algunas huellitas blancas, de ave, en el suelo, marcando un camino, y un tender con objetos de celofán amarillo colgados, además de algunos otros objetos que cuelgan directamente del techo. En la reja, algunos ganchos permiten colgar mochilas y camperas. En otra pared cuelga un proyecto artístico inspirado en Siquier (artista plástico argentino), con papeles negros y blancos, realizados por sala de 2 TM. En la pared pintada de naranja cuelga un mapa de evacuación y tres carteles grandes, de tipo pizarra donde lxs docentes anotan algunas de las actividades planificadas semanalmente.

Los espacios del jardín son: sala de lactantes, sala de un año y sala de dos, una oficina y una amplia sala común, utilizada para comedor pero adaptable a diferentes usos por la flexibilidad del mobiliario. También cuenta con cocina y un baño adaptado a la edad y altura de lxs niñxs, con inodoros y lavabos y un baño para adultxs. Las tres salas son luminosas, con ventanales a la calle y ventanas grandes hacia todos los espacios del jardín (6 x 2.50m aproximadamente). Los espacios del jardín permiten ver y circular con facilidad y durante la jornada se observa una rotación constante de actividades y espacios. Los espacios se preparan con anticipación para las actividades programadas.

La sala de lactantes cuenta con un biombo bajo y móvil que separa a los bebés que se desplazan por sí mismos de lxs bebés más pequeñxs. La sala de un año tiene un juego de madera que permite subir por la escalera o meterse debajo. Todo el material se encuentra preparado para favorecer el movimiento y la autonomía de lxs niñxs. Las sillas son fuertes y de colores, hay muebles con rueditas que sirven para guardar las mochilas de lxs niñxs y también para dividir o delimitar espacios. En algunas paredes hay espejos a la altura de lxs niñxs y diversas estanterías con latas y tachos que contienen elementos variados; pelotitas, cajas, y otros. En todas las salas el espacio del suelo está en un primer momento despejado, pero con algún objeto (cambiante) en el suelo, telas, cubos para apilar, etc.

En la cocina se guardan varias sillas altas donde se ubican lxs lactantes para compartir el momento de la alimentación. En las paredes exteriores a cada sala se pueden ver fotos de cada niñx junto con un gancho de donde pende una bolsita donde se coloca el cuaderno de cada niñx (que oficia las veces de mensajería entre la institución y las familias).

La directora narra que las planificaciones se van modificando teniendo en cuenta los cambios necesarios de acuerdo al desarrollo de lxs niñxs:

Por ejemplo: los bebés de lactantes dos hasta antes de las vacaciones de invierno dormían un rato antes de comer. Esa franja desapareció después de las vacaciones porque nos dimos

cuenta que ellos no necesitaban dormir. Entonces incorporamos actividad de grandes movimientos, entonces están con colchonetas, inflables grandes, cosas de movidas grandes digamos (...) Nosotros implementamos una movida en base a la exploración de los objetos inspirados en lo que las mujeres de Loczy hacían, que era observar a los pibes y en base a eso ofrecer objetos, nosotros armamos una franja horaria donde los pibes están con los objetos y la maestra no hace más que observar las acciones para luego ofrecerles en otro momento. (Entrevista realizada a la directora del jardín de gestión privada en agosto 2017, CABA)

También va dando cuenta de la movilidad del mobiliario y los espacios, para realizar trabajos con pequeños grupos o para propuestas diferentes como la de los grandes movimientos:

Las mesas se desarman para hacer una movida de grupos reducidos y entonces hay que separar los grupos en distintos lugares. La mitad de la sala de uno va a ir a jugar a un espacio que se arma donde antes tomaron el desayuno. Esas franjas horarias, de los grandes movimientos o de la exploración son bien de inspiración pikleriana y después hay otras que no, que son del sentido común de quien trabaja en un jardín, por ejemplo el juego simbólico en la sala de dos, hay otra franja que tienen que ver con una movida que hacemos nosotros que lo llamamos proyecto, que tienen que ver con algo que a nosotros nos interese o nos parezca que puede estar bueno y abordarla desde diferentes lenguajes artísticos. (Entrevista realizada a la directora del jardín de gestión privada en agosto de 2017, CABA)

Vemos que la preocupación de las directoras de este jardín, gira en torno a favorecer la disponibilidad de las docentes hacia lxs niñxs, ofrecer oportunidades de trabajo en pequeños grupos, con actividades que involucran los grandes movimientos y construir escenarios apropiados y cambiantes para cada actividad o grupo.

El jardín estatal donde realizamos trabajo de campo forma parte de una institución educativa que incluye en su Unidad Académica los niveles jardín maternal, jardín de infantes, primario, secundario y terciario. Está ubicado en el Partido de San Martín, provincia de Buenos Aires. Al maternal, ubicado en el centro del partido de San Martín, se accede a través de un acceso independiente desde la calle, por una rampa que posibilita el ascenso con cochecitos de bebé. En el ingreso se debe atravesar una reja y luego la puerta que da paso al espacio común del jardín. El jardín fue modificado en su estructura edilicia recientemente y cuenta con varias salas amplias (4 x 5 m aproximadamente), que dan hacia un pasillo común. Además del salón de usos múltiples, que es comedor y lugar de acceso, hay un patio descubierto, que linda con el patio de jardín de infantes, una sala de dirección, baño para adultxs y cocina. Las sillas y las mesas para las comidas se encuentran en el espacio común, que se arma y desarma para hacer de comedor o de salón de juegos motores y otras actividades. Hay un patio de baldosas al aire

libre, donde se encuentran tres juegos. Los juegos son: un tubo horizontal colocado algo elevado del suelo y con una goma eva debajo, una trepadora pequeña con un tobogán ancho y una estructura en la que lxs niñxs se pueden meter dentro o trepar. En el fondo del patio descubierto hay una reja y una de las paredes tiene una puerta por donde algunas docentes van y vienen del jardín de infantes.

La sala de bebés tiene una ventana en uno de los lados y la puerta de ingreso en el lado opuesto. Sobre este lado se encuentra una mesada con pileta y un pequeño mueble. Frente a la pileta se encuentra el cambiador y un cesto de basura. A un costado del cambiador, a gran altura, hay un estante con canastos que poseen diversos adornos y juguetes artesanales. En una de las paredes hay un barral para que lxs niñxs se agarren, del que también cuelgan diversos juguetes. Bajo la ventana hay ganchos de donde cuelgan colchonetas. En la entrada hay una mesa redonda con sillas bajas. Una cuna, donada recientemente, descansa junto a una de las paredes; al contar con ruedas permite el rápido desplazamiento de lxs niñxs en caso de emergencia. Una parte del piso de la sala está cubierta por goma eva, allí se suele ubicar a lxs bebés. Las colchonetas se ponen en ese sector para el momento del descanso y cada niñx tiene un almohadón personal para apoyar la cabeza. El momento del descanso se realiza con canciones de cuna y la luz apagada. La sala de 2 años observada tiene una ventana que da a la calle, que permanece cerrada en las observaciones y es abierta para ventilar cuando hay que cambiar a lxs niñxs. Hay sillas, pero generalmente las actividades se realizan sentadxs en el suelo. En el momento del descanso las docentes van disponiendo las colchonetas en el suelo.

Este jardín fue remodelado hace poco tiempo, como se escucha en el relato de su directora (julio 2017). Al inicio de la investigación, la directora comentó que la reforma ocurrió poco tiempo atrás y que algunos elementos quedaron dispuestos de un modo que no favorecía el contacto de la docente con el grupo de niñxs. En esta entrevista que marcó el ingreso al jardín, aparece nombrada la necesidad de adecuar el cuerpo y las actividades a los espacios y la dificultad que eso genera, junto con una pregunta acerca de la disposición del mobiliario; que resulta relevante a la hora de pensar la disponibilidad de los espacios orientada a la disponibilidad docente.

Y de repente las salas se redujeron en espacio, pero también se redujeron en personas, lo que hizo que ahora tengan toda una disposición distinta, donde tenemos que adecuar los movimientos del cuerpo, así como un niño tiene que adecuarlo a las posibilidades que tiene, que por ahí todavía no las conoce, uno conociéndolas le costaba adaptarse a los espacios, de hecho... Por ejemplo nos cuesta armar el comedor. No entramos. Decíamos "si ponemos las mesas así, no entramos; si las ponemos así no entramos ¿cómo las ponemos?" ¿entendés? ..." por ahí vos estabas siempre acostumbrada a que tenías el sector del

cambiador en determinada disposición que hacía que podías mirar al grupo y ahora resulta que de todos estos ángulos no hay ninguno que te permita mirarlo ¿entendés? Entonces son cuestiones que... a ver, el espacio es estructurante de la tarea (...) en verdad vos tenés una mesa que se puede mover entonces la cuestión era una vez que teníamos los espacios – pensá que teníamos la mitad de los muebles- había que buscar muebles para armar y acondicionar el resto de las salas entonces vos tenías pensado ponerlo en un lugar, pero resulta que lo ponías ahí y quedabas de espaldas al grupo, decías “acá no”. Y en el lugar en donde debería realmente ir no estabas cómoda, no tenías el estante acá al costado para poder agarrar las cosas y bueno, es toda una adaptación que tenés que hacer a toda esta cuestión.”

(Entrevista a la directora del jardín de gestión estatal en julio de 2017, San Martín)

En el jardín lxs niñxs no están descalzxs en ningún momento, incluso cuando duermen. La directora explica esto en base a su preocupación por la prevención de riesgos diciendo que “*la seguridad es un factor fundamental, que no se provoque w p " c e e .kSé explayag ö* comentando que una vez alguno se lastimó con la puerta o con un filo y que, a la hora de una evacuación, hace falta que todxs estén calzadx.

La cuestión de la seguridad se escucha ligada a experiencias vividas por la comunidad educativa a lo largo del año: *õ G u v " u " g pa,"nosotros tuvimos episodios de las amenazas de d q o d c . " ä x q u " v g p ^ 2 u " k f g c " f g " n q " s w g " k o r n k e c " u c* *carros que se pueden, con las manos que se pueden, con uno a upa, dos, uno de cada brazo, dos agarrándote el i w c t f c r q n x q . " q " u g c " g u " w p c " n q e w .t c = " {*
 A partir de estas experiencias, la conducción decidió trabajar sobre esto en las jornadas de reflexión institucional (pautadas por el Ministerio de Educación);

Y bueno a raíz de esto, que aparte nos generó un montón de angustia porque no es una situación grata, nos surge una idea para las jornadas de reflexión, a partir de la observación y el registro de este malestar... Entonces bueno a raíz de esto es que estuvimos pasando, como viene una próxima Jornada, con las secretarias nos propusimos trabajar...o sea la capacitación es situada y bueno, esto es algo que a nosotras no nos pasa de costado, es algo que nos pasó, es algo que institucionalmente tenemos que trabajar de alguna manera y que estando trabajando todo el tiempo y todo el tiempo con chicos, imagínate es algo de lo que uno no puede hablar demasiado (Entrevista realizada a la directora del jardín de gestión estatal en julio de 2017, San Martín)

La propuesta pensada para poner en juego esta situación vivida tiene que ver con ofrecer experiencias sensibles mostrando la necesidad de disminuir la tensión existente: *õ x c o q u " c "* *armar en una sala un espacio perceptivo-sensorial: un momento de oscuridad, con luces que giren, otro momento donde tengan que taparse los ojos y escuchar sonidos y otro momento*

f q p f g " v g p i c p " s w g " e q p " g u q u " o k u después vaca d termin'arv c r c f
haciendo una relajación y nada, como regalarles ese momento". (Entrevista realizada a la directora del jardín de gestión estatal en julio de 2017, San Martín).

La cuestión del espacio en este jardín se muestra en tensión, entre la necesidad de evacuar a todxs lxs niñxs de forma rápida y segura y la transformación edilicia reciente, que parece haber generado cierto desconcierto y una necesidad de adaptación.

Funcionamiento institucional

Cada sala del jardín estatal tiene dos docentes (una docente y una auxiliar), además de una profesora de música que va pasando diariamente por cada sala y auxiliares que disponen el comedor y sirven la comida. La cantidad de niñxs por sala es determinada por la Resolución 297/18 de la Provincia de Buenos Aires, que establece un rango de niños por sala, 5 a 8 en la sala de bebés y 10 a 15 en deambuladores y 18 para la sala de 2 años. El jardín es muy solicitado por la comunidad, tiene lista de espera para el ingreso, que se puede hacer efectivo en cualquier momento del año.

Con respecto a las docentes, la directora señala que casi todas las maestras del jardín maternal tienen mucha antigüedad allí y cuando viene alguien nuevo o un suplente, los carteles ya armados con la planificación le dan indicios de por dónde orientar la enseñanza. Las maestras realizan jornadas de 8 horas, permaneciendo con el grupo toda la jornada, incluido el almuerzo. Hay salas de lactantes, deambuladores o salas de uno y salas de dos.

La ley 621 (2001, CABA)¹⁵ establece el número máximo de niños/as por cada persona a cargo: Sala Lactario 5 niños/as, Sala Deambuladores 9 niños/as y Sala de 2 (dos) años 15 niños/as. El jardín de gestión privada fue perdiendo matrícula por la crisis económica, cerrando definitivamente sus puertas en diciembre 2019.

El jardín privado cuenta con dos maestras por sala por turno, más una auxiliar que organiza los espacios necesarios para las tareas y dos directoras. Las docentes trabajan, en general, un turno (una de ellas cumple jornada completa al momento de la observación). En la entrevista que realizamos en el año 2014, la directora narró que, en un primer momento, la selección de docentes se hacía por contactos de la misma gente que trabajaba allí y mediante entrevistas. Las docentes y la directora visten una remera de manga corta negra con el logo de la institución en letras rojas.

¹⁵ Instituciones privadas de educación asistencial no incorporadas a la enseñanza oficial, destinadas a la atención infantil -- Normas regulatorias. PODER LEGISLATIVO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (P.L.C.I.B.A.) Ciudad de Buenos Aires. Reglamentada por el Decreto N° 1.089/02.

La selección de las docentes según determinado perfil y las capacitaciones necesarias fueron cambiando en la medida en que la tarea específica con los bebés se fue haciendo más clara:

Competir con el estado que tienen tres meses de vacaciones suele ser una contra. Lo de los maestros se ha mixturado mucho, al principio las chicas que habíamos elegido traían a otras que ellas conocían. Mirábamos mucho, en un principio mirábamos mucho que tuvieran alguna formación artística, porque veníamos con la movida Reggio Emilia y teníamos gente que había estudiado en el IVA (Instituto Vocacional de Arte). Después cuando los bebés empezaron a poblar el espacio te das cuenta que esa movida no tenía mucho que ver. Es muy difícil ver qué maestros te van a servir para la sala de lactantes, es lo más complejo, porque las otras salas tienen una similitud con el jardín. Nosotros empezamos con expresión corporal como un lenguaje de los pibes para que fueran más conscientes de sus cuerpos. Las docentes tienen, por contrato, una hora mensual en la que hacemos capacitaciones y el año pasado una docente que da expresión vino a hacer dos encuentros. También vinieron a trabajar con los maestros dos chicas de la red Pikler, trabajaron con el cuerpo de los maestros y trajeron la biblioteca rodante, entonces cada maestro se llevó un libro y le sacamos fotocopias, estuvo buenísima. (Entrevista realizada a la directora del jardín de gestión privada en agosto 2017, CABA)

Allí se trabaja con capacitaciones en diferentes temáticas, entre ellas el método Pikler, expresión corporal, psicomotricidad y música que dependen del interés de las docentes y de las ofertas culturales que estén disponibles. Cuenta de esto una de las directoras: *“al principio hacíamos por contrato una vez por mes, a las 18 (fuera del horario del jardín), pero cuando no* *ng " r w f k o q u " u g i w k t " g n " t k v o q " c " n q u " c w o g p v q u " f* *económicamente, sacamos esa movida e implementamos otra, cerrando el jardín una vez por* *k p u e t k r e k » p " u g ". (Entrevista realizada a la directora del jardín de gestión* *privada en septiembre 2019, CABA). Estas diferentes actividades, actualmente, no son pedidas* *l w p v c u " n c " u g o c p c " u k i w k g p v g . " g p " w p c " i t k n n c " f* *por las docentes, a diferencia de lo que sucedía en los inicios del jardín.*

La directora muestra una preocupación por los tiempos de los trabajos de sus docentes y organiza la grilla horaria para permitir encuentros y trabajos conjuntos como expresa aquí: *“De 13 a 14 los maestros están todos acá. Nosotros contratamos por cinco horas, y entonces de una a dos está todo el equipo. Hay tres días por semana que las 4 maestras de cada sala planifican* *l w p v c u " n c " u g o c p c " u k i w k g p v g . " g p " w p c " i t k n n c " f* (Entrevista realizada en agosto de 2017, CABA). Entre estas preocupaciones, se escucha la intención de cuidar a la docente para favorecer o predisponer su disponibilidad frente al grupo

(“Una de las docentes está haciendo jornada completa, por filosofía nosotras no queremos que hagan jornada completa porque es agotador”. Entrevista realizada en agosto de 2017).

Como delineamos en la Introducción, se llevaron a cabo, en primera instancia, 13 entrevistas a docentes de ambos jardines, donde todas eran mujeres. Para poder realizar las entrevistas se contó con la disposición (o la disponibilidad) de docentes y directivxs que fueron haciendo espacio y tiempo para permitir el encuentro. En el jardín estatal las entrevistas se hicieron dentro de la sala, ya que no había allí momentos (tal como lo dijo su directora en la entrevista) donde estén sin “lxs chicxs”. Por este motivo, algunas fueron hechas cuando lxs niñxs se durmieron (en las salas de 1 y de 2 años) y las otras en momentos intermitentes dentro de la sala de lactantes, cuando la tarea así lo permitía, dado que, en el momento del descanso, no todxs lxs niñxs se dormían. En el jardín privado, las entrevistas a docentes de lactantes se realizaron dentro de la sala mientras se realizaba la tarea y ésta lo permitía (quizás porque no había voces de niñxs que interrumpieran) y con las otras docentes hubo un acuerdo de tiempos con las directoras, para que se realizaran cuando otras docentes o auxiliares se podían hacer cargo del grupo, y se desarrollaron en la dirección del establecimiento.

Proyectos educativos

Mayol Lasalle (2005) subraya que son lxs adultxs los que deberían realizar profundas adaptaciones en el momento del ingreso de lxs más pequeñxs al jardín maternal. El PEI o Proyecto Educativo Institucional, brinda identidad a la institución y proporciona herramientas de gestión que dan sentido a la acción. Tomamos para ilustrar este punto tanto el proyecto mismo como su comunicación a otros a través de una página institucional y las palabras de las directoras y docentes que dan cuenta de estos proyectos.

Relata la directora del jardín estatal:

Este año nuestro proyecto institucional está enfocado al juego y al arte. Ya desde hace varios años, desde que yo soy directora el arte a mí me encanta y el arte tiene que estar y de hecho bueno, conseguimos bibliografía para trabajar con niños tan pequeños. Vas a ver que en todas las salas hay como un rincón de arte, hay obras de diferentes autores porque bueno cada salita, desde la sala de los bebés hasta la de dos, cada una está atravesada por este proyecto, pero trabajando con diferentes pintores. (Entrevista realizada a la directora del jardín de gestión estatal en julio de 2017)

Mientras que, al año siguiente, el proyecto institucional estuvo dedicado a las emociones, como relata una de las docentes en la entrevista final; *“hicimos un proyecto sobre las emociones para*

g n n q u . " r c t c " x q n x g t " c " n c " e c n o c . " v t c d c l c p f q "

r q t s w g " j c { " o q o g p v q u " s w g " g z r n q v c p " { 'los puegda' x q u í
c { w f c t " c " x q n (Entrevista grupal realizada en diciembre 2018, San Martín). Esta
última referencia aparece en una entrevista grupal cuando intercambiamos ideas con respecto a
propuestas para que ellas alivien sus dolores o su malestar en relación al “esfuerzo” y pone en
relación las tensiones y las emociones, que retomaremos más adelante (en el capítulo 5).

En el documento del Proyecto Educativo Institucional 2017 leemos que, luego de la Evaluación
Institucional realizada en el 2016, se propuso continuar, reformular y ampliar el proyecto
institucional. “Comunicándonos a través de distintos lenguajes” ya trabajado, e incluir
proyectos innovadores que tuvieran impacto sobre las trayectorias educativas de lxs niñxs que
asisten al jardín. Los proyectos propuestos apuntan a resignificar las prácticas docentes para
mejorar las condiciones enseñanza-aprendizaje. Observando los resultados obtenidos de los
sub-proyectos de Arte, se proponen comenzar con estos al inicio del ciclo lectivo, para generar
mayor impacto, según expresan aquí: “A partir de las jornadas institucionales en las cuales se
dio tratamiento al tema juego, pudimos identificarlo como núcleo prioritario para el ciclo lectivo
2017 y reflexionar acerca de las escasas propuestas de juegos tradicionales que estábamos
enseñando, teniendo en cuenta los tipos y modalidades de juegos y lo importantes que resultan
para enseñar a jugar, para aprender a jugar...”¹⁶

En su página web institucional, el jardín de gestión privada se presenta como un nido para
bebés de 45 días a 2 años. En la web su presentación se inicia como un relato de la experiencia
de ambas directoras en la forma de una historia de vida que explica la fundación del jardín y
sus fundamentos como señales de identidad. Allí se enuncia:

Somos C y V (los nombres de sus directoras). La educación forma parte de nuestras
profesiones desde siempre. Fuimos maestras jardineras y de grado, asesoras y hasta
directoras, nos hemos formado en educación en profesorados y universidades, hemos
viajado y recorrido espacios educativos y trabajado con gente muy valiosa que nos aportó
mucho. En este recorrido por la educación, tuvimos una experiencia inspiradora: conocer
el pensamiento de Loris Malaguzzi y cómo el mismo se plasmó en los maravillosos nidos
y escuelas infantiles de Reggio Emilia, Italia. Después de nuestro viaje a ese lugar empezó
a tomar forma nuestro sueño de construir junto a un equipo de gente este maternal para
concretizar nuestras ideas sobre cómo aportar desde la educación para la construcción de
otro perfil de infancia, de ser docente, de otro tipo de relación entre quienes conformamos
este espacio (niños, docentes, padres, personal para la gestión, etc.) y también entre nuestro
espacio y su entorno. (Presentación en la página web, acceso 2017)

¹⁶ Proyecto Educativo Institucional 2017

También dan cuenta de la propuesta del trabajo que realizan en base a sus posturas pedagógicas:

Una pedagogía no segmentadora, que implique tomar a cada momento como una instancia educativa, una pedagogía pensada, en permanente reflexión sobre su práctica y en continua elaboración a partir de lo sucedido en el proceso de aprendizaje de los niños, una pedagogía enriquecida por prácticas múltiples, con variadas ofertas para los niños que enriquezcan su explorar y aprender cotidianos y que contemple la diversidad de lenguajes con que un niño se expresa cotidianamente, una pedagogía apoyada en un espacio ambiente potenciador, a la vez que contenedor y respetuoso y una pedagogía basada en el respeto de quienes son sus protagonistas: niños, docentes, padres y adultos que los acompañan. Presentación en la página web, acceso 2017)

En los proyectos institucionales y las comunicaciones, puede leerse lo que da soporte a la acción educativa en cada institución. En el jardín estatal, el proyecto tiene que ver con la evaluación institucional de lo realizado el año anterior, mientras que, en el jardín privado, su página web da cuenta del mito fundacional a través de las experiencias e intenciones de sus directoras.

Divito (2011) señala la importancia en las instituciones educativas dedicadas a la primera infancia, del entorno físico material que hace a los componentes edilicios y materiales (organizados por los adultxs), sus formas de uso y ambientación destacando su incidencia en el desarrollo infantil. Señala que “este entorno y los elementos que lo caracterizan, los espacios, el mobiliario, los objetos y su ubicación, poseen características que influyen y a veces determinan las acciones y conductas de los niños y de los adultos educadores inmersos en la cotidianeidad” (2011: 49). La autora tiene en cuenta que lo edilicio determina las particularidades de los espacios y tiene incidencia en las prácticas docentes, como hemos visto en los jardines visitados. Sobre este tema también se expide un documento oficial de Provincia de Buenos Aires con el título de Orientaciones para Jardines Maternales Documento de apoyo N.º 2(2009)¹⁷ del cual remarcamos sus indicaciones con respecto al espacio y la tarea:

Si bien en algunos casos el espacio interno y externo es demasiado reducido y los docentes trabajan en condiciones poco adecuadas, concebir este aspecto como estructurante dinámico de la institución educativa favorecería la tarea. Así se hace necesario apropiarse del espacio para ponerlo al servicio de lo didáctico. En algunas instituciones se facilitarían la tarea modificando el uso que se hace de los espacios, para no concebirlos como “destinos finales” sino como lugares que pueden ser repensados en función de las propuestas docentes. Darse la posibilidad de realizar modificaciones analizando las situaciones particulares áulicas y generales institucionales, plantear diferentes opciones, tal vez

¹⁷ Estos documentos llegan a las direcciones de los jardines para ser trabajados con el personal docente

cambiando los espacios de las salas de niños (aquellos con escasa o nula ventilación por otros mejor ventilados, aquellas demasiado pequeñas para el desarrollo de la actividad de los niños por otras más espaciosas que se usan para propuestas más sedentarias, etc.) o la utilización, en ciertos tiempos de la jornada, de otros espacios que se adecuen más a las necesidades reales de desplazamiento y de juego de los pequeños. Esto implicaría una mejora sin demasiada inversión de recursos físicos, económicos y humanos, pero además y fundamentalmente un avance cualitativo en la percepción del espacio como categoría constitutiva de lo institucional”. (Orientaciones para jardines maternos. Documento de apoyo N° 2.2009:2).

Este documento toma nota de las dificultades edilicias en las que se lleva a cabo la educación maternal y vuelve a dejar del lado de lxs docentes la implementación creativa en el uso de los espacios y su modificación, además de la instrumentación del traslado de lxs niños de un lado a otro, trayendo aún más tareas a los “atareados cuerpos docentes”.

Pensando el espacio en la tarea educativa

Para pensar el espacio escolar y tomando los aportes de Forneiro (1996), distinguimos entre el espacio y el ambiente. El primero se refiere al tipo de actividades que se realizan, la comunicación entre lxs alumnos y las relaciones que se establecen con el mundo externo (espacio físico, lugares, objetos, materiales didácticos, mobiliario y decoración); mientras que el ambiente se refiere al conjunto del espacio físico y las relaciones que se establecen en él, en términos de afectos y relaciones interpersonales. En este sentido el ambiente hace referencia a aquello que rodea o envuelve, transmite sensaciones, evoca recuerdos y puede brindar seguridad o inquietud (Tabak, 2017).

El espacio escolar puede ser considerado, en términos pedagógicos, como ambiente de aprendizaje y como elemento curricular, constituyéndose como una estructura de oportunidades, contexto de aprendizaje y de significados (Zabalza, 1989). Entendemos que el modo en que se organice el espacio y la dinámica que se genere por la relación entre sus componentes va a definir el escenario de los aprendizajes. Los espacios no son neutros (Pol y Morales, 1982), sino que muestran el pensamiento, las intenciones y el hábito de quiénes los organizan. Agnes Szanto (2011) plantea un punto central en la relación educativa, que es la actitud que se tiene, en la institución, hacia el adulto encargado de acoger a niños pequeños:

En la medida en que se quiere que el niño sea acogido con respeto, la primera condición para ello, sería respetar al adulto del que se espera tal actitud. Por ejemplo, en las condiciones de trabajo, condiciones sobre las que el adulto no tiene poder de decisión. Comprender los

inconvenientes de las condiciones de trabajo es función de los coordinadores en los diversos niveles y también resolverlos (...). (Szanto; 2011: 99)

Consideramos *dispositivo*, tomando su acepción clásica, como pieza o conjunto de elementos discursivos y no discursivos, preparados para realizar una función determinada y que generalmente forman parte de un conjunto más complejo, a todos los elementos que conforman la estructura del jardín, ya sea fija o dinámica y que hacen a la tarea. Foucault, citado por Agamben (2011) lo entiende como “un conjunto resueltamente heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. En fin, entre lo dicho y lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que tendemos entre estos elementos” (Foucault, *Dits et écrits*, vol. III, pp. 229 y ss, citado por Agamben, 2011). El autor entiende por dispositivo “a todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos” (2011:257).

En este sentido, cada elemento considerado debe ser entendido como parte de un dispositivo que orienta prácticas. Así, cuando dirigimos la mirada sobre algunos elementos del dispositivo que influyen en las interacciones corporales de adultxs y niñxs, tales como el uso de bebesit o huevito, el uso de cambiadores altos y piletas bajas para el lavado de manos, estaremos considerando cuáles son las prácticas en las que se encuentran articulados. En ambos jardines se utilizan los bebesit, con diferentes intenciones, en algunos momentos para hacer dormir a algunxs de lxs niñxs, o para hacer traslados con ellxs de un lugar a otro del jardín. Estos bebesit también son usados, para dar de comer a lxs bebés que aún no se sientan y para separar a lxs más pequeñxs de lxs que ya se desplazan (con el objetivo de cuidarlx). Hemos observado que los bebesit permiten realizar un suave balanceo de lxs niñxs, que puede ser realizado con los pies, mientras las manos se encuentran ocupadas en otra acción. Ya hemos mencionado que lxs bebés en los bebesit no pueden cambiar de posición por sí mismxs, ni girar, y deben permanecer en decúbito dorsal el tiempo en el que permanecen allí.

Los cambiadores ubicados en altura permiten que las docentes realicen el cambiado de pañales estando de pie, pero las mantiene alejadas del resto del grupo y deben garantizar la seguridad del/la niñx (que podría caerse). Esto lleva a que no le permitan movimientos autónomos de giros, aunque varias docentes relatan que esta posición les resulta más cómoda que el cambiado en el suelo. El uso de piletas bajas adaptadas a la altura de lxs niñxs favorece su autonomía, pero obliga a las docentes a agacharse para colaborar con el lavado de manos y la subida de las

mangas. Se escuchan relatos de las docentes donde dan cuenta del cansancio corporal y la tensión que les genera esta posición sostenida varias veces por día con tanta cantidad de niños. En sus investigaciones Divito (2011) encontró que la mayoría de las salas para grupos de niños menores de dos años no tenía una organización espacial que permitiera que fueran subdivididas, con lo que los bebés que tenían la posibilidad de gatear, cuando no estaban en brazos o en el cochecito, lo hacían sobre colchonetas o en el piso, que era a la vez lugar de paso para los adultos y los otros niños. De ambos jardines observados, sólo la sala de lactantes del jardín privado tiene la posibilidad de realizar esta división espacial concreta. Las docentes de lactantes del jardín estatal señalan que para poner a resguardo al menor de los niños frente al movimiento cada vez más desplegado de sus compañeros, optaron por colocarlo en el huevito, *“así no le pasaban por arriba”*. La autora mencionada (Divito, 2011) discute el uso de los bebesit (asientos para los niños donde quedan sostenidos y reclinados, reemplazados a veces por los “huevitos”, que se usan para trasladar a los bebés en autos o cochecitos) en las salas, desde una mirada pikleriana sobre el desarrollo postural armonioso, ya que los niños puestos en esta postura, no pueden salir de allí por sus propios medios y quedan dependiendo de ser movidos por el adulto, por otro lado estos bebesit no les permiten explorar el medio, ni realizar exploraciones autónomas de cambios posturales, con lo que de alguna manera los niños permanecen allí siendo pasivos. Las docentes están con las zapatillas puestas todo el tiempo y los niños también (lo que explica la directora por las múltiples evacuaciones que debieron realizar debido a las amenazas de bomba). El momento de la comida se hace en el comedor, con los otros niños, y para esto se va disponiendo el traslado de cada uno de ellos, algunos a sentarse en sillas altas, otros directamente en los huevitos, que se disponen en el suelo. El armado del espacio del comedor se hace de maneras diferentes de acuerdo a la cantidad de niños presentes y está a cargo de las auxiliares, que también son las que van trayendo de la cocina la comida para las diferentes mesas y reciben los pedidos que en voz alta van realizando las docentes, que permanecen sentadas con su grupo de alumnos. En el jardín privado los muebles que deben moverse son de un material liviano y tienen ruedas, de modo de permitir su movilidad con facilidad, las salas están diseñadas con grandes ventanales que permiten observar lo que sucede en los diferentes espacios, a la altura de los niños más pequeños, que muchas veces se detienen allí a observar lo que sucede del otro lado. Los espacios, multifuncionales, se organizan de modo tal que permiten dividir a los niños en grupos más pequeños para realizar actividades diferentes. El cambiado de los pañales se realiza tanto sobre la mesa de cambiado como sobre el suelo, con un cambiador y los materiales necesarios. El baño está acondicionado para su uso, con inodoros

bajos, canillas y materiales a la altura de lxs niñxs pequeñxs. En la sala de bebes el espacio está dividido por un biombo móvil. Lxs bebés más pequeñxs están sobre una tarima de madera cubierta con colchonetas, cerca de la ventana que da la calle donde hay sogas de las que cuelgan materiales diferentes que se disponen para lxs niñxs. De ese lado, una ventana baja permite que lxs adultxs, en adaptación, observen a lxs niñxs. Del otro lado hay estantes con el material a utilizar, equipo de música y cajas con los nombres de cada niñx que contienen sus pañales u objetos a utilizar. En esa sala no hay cunas, lxs niñxs de las otras salas del jardín duermen allí su siesta y para ello se disponen colchonetas y se traslada a lxs bebés a otra sala.

Para ir al comedor, a lxs bebés que ya se desplazan, se lxs invita a ir por sus propios medios hasta el salón que se acomoda como comedor para todo el jardín, donde hay sillas pequeñas y sillas altas para lxs bebés. Lxs más pequeñxs comen con una docente en otra sala, cada unx en un huevito, algunxs toman mamadera, o duermen en el mismo momento. Para el traslado de estxs bebés a la sala se acercan las directoras de la institución a colaborar.

Lxs adultxs responsables dejan en la heladera común, al ingresar con lxs niñxs, los elementos de la alimentación que corresponden a ese día. En una cartelera en la puerta del jardín, pero del lado de adentro, se lee lo que se hizo ese día. Todxs, adultxs y niñxs, se quitan el calzado de calle para entrar a la institución, y cuentan con medias, pantuflas u otro tipo de calzado afín. Las actividades se comparten y dividen entre los adultxs a cargo, unxs observan, unxs reciben a los niñxs y otrxs arman el dispositivo. Esto está coordinado por las directoras que, de manera constante, van organizando al personal en sus tareas o remarcando lo que se necesita.

Condiciones de la disponibilidad

Entre las condiciones para estar disponibles, se incluyen distintos tipos de cuestiones: la forma de estar acompañadas durante la jornada, los problemas relativos al espacio disponible para las actividades y la modalidad de los traslados, las demandas del grupo de niñxs y del sistema educativo y las pautas planteadas por las autoridades. Dentro de los condicionamientos de la disponibilidad, encontramos condicionamientos materiales, como los objetos y su distribución y los espacios para llevar a cabo las actividades; condicionamientos vinculares, relativos a la pareja pedagógica y a las características de los grupos, y otros más ligados al proyecto institucional. Estos condicionantes están en relación con la tarea de lxs directorxs y con la organización del trabajo que plantea cada institución, funcionando como limitantes y también como facilitadores de tareas y vínculos y en el uso del espacio y el tiempo.

Las docentes resaltan la importancia del estar de a dos en las salas, y la posibilidad de conocer a cada unx de lxs niñxs a su cargo.

Cuando dan cuenta de sus tareas al frente de los grupos, las docentes remarcan la importancia del “*estar de a dos*”. La presencia de otrx adultx que comparte el espacio y el tiempo con ellas frente a lxs niñxs es importante. En las observaciones se puede registrar que hablan entre ellas cuando están con lxs niñxs, las docentes de lactantes lo hacen en voz más alta, mientras que las otras por momentos se ponen más cerca o hablan en voz baja para ponerse de acuerdo en algo. Cuando se trata de la hora de la comida, en el jardín estatal se observa que las voces que se dirigen a lxs otrxs adultxs son emitidas en voz alta, como para ser escuchadas.

En la sala de lactantes las docentes conversan entre ellas mientras hacen algunas actividades, o conversan sobre lxs niñxs. Mientras estxs duermen, van hablando sobre alguna temática relacionada con las pertenencias de lxs niñxs, o una de ellas interviene con la otra ante un/a bebé que no se duerme “*ponelo en el bebesit*”. En el momento del descanso, haciendo dormir a un/a bebé, la docente gira la mirada por momentos hacia la otra que tiene upa a un/a bebé que aún no se duerme. La docente sigue moviendo a éstx bebe, su postura se agobia. Este estar de a dos es mencionado en las entrevistas, como componente esencial que permite la tarea con niñxs pequeñxs, como reaseguro y también como garante de la disponibilidad. Si una no llega, está la otra para ocuparse, como relata esta docente:

Sí, siempre nos pasa, porque tenemos un buen diálogo, y eso es importantísimo dentro de estar ocho horas, no es fácil y si no tenés esa buena conexión, el poder hablarlo y el decir las cosas que no están tan bien o si están bien, eso se nota mucho, como que te relaja más, yo estoy tranquila, estamos tranquilas. Trabajamos tranquilas. Sí, eso también puede pasar, por ejemplo, te toca una compañera, acá no es el caso, pero por ahí te toca una compañera que vos no tenés mucha química, claro, por ahí sí se hace más tenso el asunto. Estar de a dos: Nos miramos, a veces la estrategia lo que está haciendo ella con ella no funciona y cambiamos de rol, o sea es como yo te decía la otra vez va saliendo naturalmente, ella me decía “no es natural”. No es natural estar con ocho bebés juntos, es que a uno le sale natural, aparte tampoco es de un día para el otro. (Entrevista realizada en agosto de 2017, San Martín)

Las docentes apelan a “lo natural” pero al mismo tiempo dan cuenta de que es una construcción que se va haciendo. La presencia de una compañera parece permitir cierta relajación o posibilidad de sostén, siempre que haya algo en la relación que no produzca tensión.

Las docentes dan cuenta de la importancia de *conocer a cada unx* para estar disponibles, y comprenden que esta escucha o desciframiento de lo que le sucede al niñx proviene de conocerlx, de saber que si hace “*tal cosa*” es que está cansadx o que sus acciones se repiten a determinados horarios o momentos del día. Nombran este conocimiento como un “*darse*

cuenta”, para lo que destacan el valor de la observación y, en los primeros tiempos del ingreso del niño, la información que proviene de sus padres o cuidadorxs sobre las rutinas.

Agregando otras miradas a esta perspectiva, se suman algunas cuestiones que se leen en cuanto al contexto y las relaciones dentro de la organización que afectan o pueden afectar la disponibilidad corporal de las docentes. Ambas instituciones dan cuenta de crisis vividas en ellas: en el jardín estatal vivieron el arreglo reciente del edificio con la necesaria acomodación a los nuevos espacios y formatos y la cadena de amenazas de bomba que provocaron la necesidad de evacuar el jardín doce veces en el mismo año; mientras que para el jardín de gestión privada las crisis parecen rondar en torno a la poca permanencia de las docentes, a la selección de las mismas y a la posibilidad concreta de sostenerse funcionando.

La presencia de la autoridad, en el jardín privado se evidencia a través de sus directoras como un ordenamiento de lo cotidiano y es valorada como tal. En el jardín de gestión estatal no hay una referencia a la autoridad en los discursos docentes, sino que se hace hincapié en la antigüedad y la permanencia de gran parte de ellas, lo que parece oficial de sostén. Y en los discursos se escucha una referencia a aquello que “debe” hacerse y también a lo que “no estaría bien visto”, poniendo en tensión el deseo de las docentes y lo instituido en forma de mirada externa. En cuanto al proyecto educativo institucional, considerado como un organizador y al mismo tiempo un estructurante del funcionamiento, en el jardín de gestión privada es el eje de la tarea, de las capacitaciones y de las orientaciones que reciben las docentes, mientras que en el de gestión estatal pareciera ser que el proyecto lo “encarnan” las personas que pujan por llevarlo adelante. Dentro de los obstáculos a la tarea docente, encontramos en uno de los jardines la obligación de estar calzadxs toda la jornada (para estar listas frente a la posibilidad de una evacuación) y en el otro la ausencia de patio o espacio exterior.

Es posible entender como un segundo organizador a las acciones técnicas que realiza el personal docente, acciones orientadas a interacciones o vínculos con objetos, que son observables y permiten inferir lo que sucede con la circulación de las relaciones. De qué modo las docentes se encuentran en este punto de convergencia de presiones recibidas como representantes del sistema al cual deben responder por la transmisión y también como responsables del acompañamiento y sostén de las inseguridades y seguridades de lxs niñxs a su cargo. Ante esto escuchamos que las docentes dan cuenta de “*demandas insostenibles*”, de dar seguridad, mantener un clima de confianza, ayudar al que lo necesite, controlar los conflictos emergentes, cuidar las relaciones sociales en el grupo, ser afectivas, estar disponibles, ser soporte y enseñar. Sostenerse entre los medios y los recursos que la institución ofrece y las condiciones en las que las coloca, agregan dificultad a la tarea docente.

El edificio y las instalaciones dan forma al espacio donde se establece la trama de relaciones entre los actores educativos. Comprender si estas instalaciones ofrecen comodidad o incomodidad, sensaciones de seguridad o de peligro, compromete la posibilidad o la imposibilidad de las docentes para estar disponibles en relación con lxs niñxs y expresan también un modelo pedagógico. Organizar el espacio, en cualquiera de sus modalidades, supone otorgarle sentidos o significaciones y da cuenta de la posición del sujeto. Un espacio que implica experiencias, saberes e historias. Entender el espacio humano es poner en juego el mundo de las relaciones y pensarlo como campo de acción.

Capítulo 3: Disponibilidad en contexto

Las acciones que desplegamos en la vida cotidiana implican la intervención del cuerpo, y con la mediación de nuestro cuerpo, percibido constantemente en el aquí y el ahora, nos insertamos activamente en un espacio social y cultural dado. (Mora, *El cuerpo en la danza desde la antropología*, 2010: 67)

Este capítulo describe, a partir de observaciones y entrevistas, de qué se trata estar disponible en el jardín maternal, tanto para las docentes, como para la institución y la formación docente. Pensar el jardín maternal, es pensar los cuerpos y las relaciones entre ellos (considerando tanto a lxs adultxs como a lxs niñxs). La indagación cualitativa nos permitió acercarnos a una descripción densa de lo que sucede en cada institución, aportando elementos para comprender e interpretar las situaciones en sus contextos.

La propuesta es comprender los sentidos que las docentes de estos jardines maternales le dan a la disponibilidad corporal y cómo la ponen en acción; problematizando también la noción de “*cuerpo*”, tanto desde las trayectorias educativas de cada docente, como desde su experiencia corporal. A partir de las entrevistas llevadas a cabo en los dos jardines maternales, se observa que las docentes consideran la disponibilidad corporal “*como un abanico de posibilidades*”. Dentro de éstas se encuentran la observación, la mirada atenta, el darse cuenta y el saber comprender (facilitado por el conocer las singularidades de los modos de cada niñx), la cercanía, estar a su altura, estar con la cabeza y el cuerpo en el niñx, usar la palabra, acompañar la palabra con movimiento y gesto, anticipar, apapachar y poner el cuerpo; categorías “nativas” que darían cuenta de la disponibilidad corporal de las docentes, tanto en el modo de comprenderla como en su puesta en acción en los intercambios con lxs niñxs en el maternal.

La disponibilidad corporal como actitud

En diferentes textos encontramos que la disponibilidad o la categoría de cuerpo disponible, no es la misma en la enseñanza de diferentes disciplinas, entre ellas las prácticas corporales artísticas, la educación física o la psicomotricidad. Habría entonces, una disponibilidad para cada tarea. Si pudiéramos responder a la pregunta de qué se trata un cuerpo docente disponible en el jardín, estaríamos dando cuenta de parte de la especificidad de la tarea o del rol docente. ¿Para qué necesitan los docentes tener un cuerpo disponible en el jardín maternal, o para quién,

de qué se trata esta oferta de disponibilidad corporal, tan nombrada en los textos como pilar de la enseñanza en el maternal?

En su trabajo sobre la disponibilidad del psicomotricista, Valsagna entiende a la disponibilidad como actitud tónico postural y como aptitud, que permitirían al sujeto “abrirse al decir corporal del otro y a la construcción del vínculo comunicacional” (2017:1). Calmels refiere a la disponibilidad como la capacidad de poner el cuerpo en la relación y toma el concepto de disposición “como aquello que arma una posición adecuada para la acción. Podríamos pensar a la disposición en términos de actitud” (1997:39).

A partir de estos autores la disponibilidad puede entenderse como potencial: no se trata de la acción, sino de tener “una disposición hacia”. En este sentido, sería una actitud. Le Boulch (1978) entiende la actitud corporal como “una manifestación observable desde el exterior que, en ausencia de un desplazamiento o de un movimiento, traiciona las disposiciones o las intenciones del sujeto hacia el medio (medio de los objetos y medio social) y traduce un determinado nivel de vigilancias favorable a una acción eventual” (Le Boulch, 1978:48).

Al dar cuenta del sentido que adquiere esta disponibilidad corporal para ellas, las docentes mencionan la necesidad de estar atentas y la importancia de la observación, afirmando que es en maternal, más que en todo el nivel inicial, que se ofrece esta atención a lo singular de cada niñx, orientado por una pregunta “¿qué necesita este niñx ahora?”. Para esto aluden al conocimiento que van teniendo de cada niñx, que les permite al observarlx, darse cuenta de cómo están y qué necesitan, como muestra el relato de esta docente:

Nosotros a los chicos ya hace varios meses que los conocemos y ya te vas dando cuenta con ciertas formas de mover el cuerpo, si están enojados, si están más contentos, si están medio enojados porque están mal dormidos, tiene que ver mucho con la observación también eso y también está la pregunta, siempre, por más que uno sepa que quizás alguno no pueda contestarte tal cosa como por ejemplo, lo que pasa es que dormí mal, o lo que sea, uno siempre intenta mediar con la palabra, porque los seres humanos por suerte tenemos la palabra. (Entrevista realizada a una docente de sala de 1 en agosto de 2017, CABA)

También relacionan la disponibilidad con la empatía, nombrada por Darrault-Empinet como una “actitud que permite descentrarse hacia el otro, captar y sentir sus variaciones tónico emocionales y situarse en el vínculo, manteniendo al mismo tiempo una distancia segurizante” (Darrault-Empinet, 1985:46). Esta docente entiende la empatía como la posibilidad o la intención de ponerse en el lugar del otro, directamente ligada a la intervención docente a través de la observación. La docente se pregunta por esta intervención ligada al respeto de los tiempos y la autonomía de lxs niñxs:

Es complicado, no sé si tiene una sola definición o... yo la asocio mucho a la empatía, a veces lo pienso en ese sentido, esta idea de poder ponerse en el lugar de la otra persona y a partir de eso empezar a accionar, a actuar en base a lo que uno piensa que tiene que hacer, pero también en base a lo que necesitaría el otro, que yo en este momento genere, haga, o no hacer también podría ser algo o estar observando podrían ser parte de esa disponibilidad." Yo en la empatía lo que uso mucho es la observación, me resulta más fácil darte un ejemplo... Hay algunos nenes que están jugando re-bien y hay un segundo en que los ves que se pasaron, corporalmente se pasaron o porque ves que caminan en punta de pie, o que se caen y no lloran. Entonces en ese momento te decís qué hago, dejo que sigan o empiezo a decir bueno vamos a guardar, vamos para allá. A veces me pasa que digo dejo seguir un poco, porque si no una siempre corta por la mirada adulta, porque vos ves que están bien y otras veces te pasa que decís tenía que haber cortado antes porque por ejemplo se dio la cabeza contra... (Entrevista realizada a una docente de sala de 1 en agosto de 2017, CABA)

Las docentes refieren a una serie de pasos de la disponibilidad (observación, interpretación, usar la palabra, acompañar con el movimiento y saber comprender) que les permite interpretar y comprender la necesidad de cada niñx:

Primero es la observación, porque si una no observa no puede ver lo que está pasando, para mí también es la interpretación de lo que está pasando, usar la palabra, acompañar a esa palabra con el movimiento, con el gesto, a veces es bastante necesario, también saber comprender cuando uno necesita el uno a uno, es decir uno se cae arriba del otro y te necesita abrazar, es darse cuenta de ese tipo de cosas teniendo disponibilidad para ello.

Estar disponible no solamente con el cuerpo sino también estar disponible para lo que el pibe necesite en ese momento o para estarte vos con la cabeza y con el cuerpo y con todas las ganas en lo que estás haciendo, por ejemplo, en la sala. (Entrevista realizada a una docente de sala de dos en agosto de 2017, CABA)

Mientras que, en otras situaciones, la disponibilidad está más relacionada con la atención y la presencia: *ō X q u " g u v " u " c j ¶ < " g u v " u " c v g p v c . " g u v " u " c e e w g t r q " { " e q p " v w " e c a d l g q u e e s t á " p a s a n d o q l r e d e d a r y ñ h o q u e e s t á p v c " p a s a n d o c o n l q u " r k d g u . " r c t c " o ¶* (Entrevista realizada en septiembre de 2017, CABA). O con el movimiento: *ō f q p f g " o " u " f k u r q p k d n g u " { " o " a e n l a a c t i v i d a d d e m o v i m i e n t o , d q p f g " v g p g o q u " s w ¶* (Entrevista realizada en agosto de 2017, CABA). Se puede leer aquí la presencia del cuerpo del docente en movimiento, pero no en relación al cuerpo del niñx. O con la posibilidad de encontrar la propia comodidad, asociada a veces con el estado de calma, y entendiendo que esa comodidad va a ser transmitida a lxs niñxs:

Si en realidad a mí al principio me pasaba, bueno yo en mayo cumpla 4 años trabajando acá, pero en estos años estuve 3 en sala de la tarde y el resto tarde y mañana. Entonces empecé a entender que debía buscar una posición cómoda para hacerlo por mí...una posición cómoda mía, porque pensé, si yo estoy bien, estoy cómoda, entonces él también va a estar bien y cómodo cuando quiera dormir, cuando quiera comer o cuando...si yo encuentro la calma ellos la van a encontrar... Entrevistadora: ¿Y en qué te cambia eso ahora en lo corporal, en el acompañamiento? Te ayuda a entender cómo podés estar vos y, por ende, corporalmente para ellos, está bueno que te ayuden a poder entender ciertas cuestiones que por ahí en otro momento no las hubiera hecho... Pensar en apoyar la espalda para poder hacerlos dormir y, encontrar mi propia tranquilidad, para que ellos puedan encontrar la de ellos. (Entrevista realizada a docente de lactantes, en septiembre de 2017, CABA)

La disponibilidad aparece también como una pregunta, una forma de lenguaje, un modo de comunicación, o una herramienta que parece ser natural en el trato de las docentes con lxs niñxs, o una posibilidad de “poner el cuerpo” en el hacer cotidiano de la práctica docente:

La disponibilidad: para mí es una forma, es otra forma de lenguaje, en vez del lenguaje hablado, es el lenguaje del cuerpo, la expresión, el gesto, no sé, un mimo. (...) eso es lo que creo yo, la verdad que nunca me detuve a pensar. Creo que, en este tiempo, en esta edad de ellos es fundamental porque viste que todo es con las manos, el movimiento, hasta el movimiento de la cara, de la boca, de los gestos, es mucho el cuerpo. (Entrevista realizada a docente de lactantes en julio de 2017, San Martín).

Uno lo hace naturalmente creo ¿no? Es como que es otra herramienta más como para... aparte es como una estrategia que tienen las maestras creo, las maestras jardineras o no sé, nos sale, por eso yo te digo naturalmente, es como que es algo que viene, por lo menos lo que siento yo. Me viene solo a mí, digo lo hago porque me sale, entonces. Sí, es como, para mí es natural, no sé es una forma de expresarme. Es algo que me sale con los chicos, con los adultos soy más bien tímida. Uno ya lo hace naturalmente, entonces si vos te ponés a evaluar por qué lo hacés de esa manera, no sabría decirte porque es como que... es instinto muchas veces, te va saliendo, pero poner el cuerpo, todo el tiempo. Creo que es donde más se pone el cuerpo en el Nivel Inicial es en el maternal. Porque estás todo el tiempo a la altura de los chicos, ya sea jugando en el suelo... (Entrevista realizada a una docente de lactantes en julio de 2017, San Martín)

La disponibilidad se entiende como particular del jardín maternal, ligada al movimiento del cuerpo del adultx (“acá ep " o c v g t p c n " u g " v t c d c l c " o w { " f k u v k p v acotado lo que podés hacer. Acá en maternal es nomás yo lo veo así: es más el cuerpo del adulto que el cuerpo del nene en el accionar en el espacio, Entrevista realizada a docente de sala de 1, en julio de 2017, San Martín). Es el/la adultx quien tiene que poner el cuerpo, bajar

al piso y sostener a lxs niñxs (“*Vos te sentás, jugás, tratás de no interrumpir sus juegos, interactúas con ellos mientras jugás sin invadirles su propio juego, pero estás e q p u v c p v g o g p v g ” g* Entrevista realizada a docente de lactantes en agosto de 2017, San Martín)

En maternal en todas las salas es poner el cuerpo, no te queda otra que bajar al piso con los nenes para jugar, ya sea para auxiliar a uno, agarrarlo, por ejemplo, ellos cuando empezaron dos solos se sentaban y el resto se iba para un lado, para el otro, entonces siempre más allá de poner el cuerpo estás como alerta para atajar, sostener, levantar, poner. No lo puedo explicar con otras palabras... (Entrevista realizada a una docente de sala de lactantes, en agosto de 2017, San Martín)

Las docentes de ambos jardines parecen comprender a la disponibilidad como algo natural, que forma parte del carácter o de los modos de ser. En los dichos, las docentes dan cuenta de sus modos de hacer en estos términos, como algo que de alguna manera es natural o se hace natural: “*es natural, me sale así y ellos se acostumbran al tono de voz de una*”, o al referirse a algún modo de obrar aclaran “*fue saliendo solo*”, o “*g u " n q " s w g " v gló' quede'sale enteli k g p f o q o g p ã q n " . e w g t r q " w p q " p q " u 2 . " n q " x c " o c p g l c p f q " . g u " e q o q " s w g " c* Entrevistas realizadas a diferentes docentes en julio y agosto de 2017).

El tema de la disponibilidad es como que viene dentro de uno, a lo que me refiero es como...quizás hay docentes que son como más frías, otras son en demasía...eso para mí es lo que hay que ir mechando, quizás hay algunos niños que necesitan más tiempo de “apapacho”, para otros con una palabra es suficiente, otros necesitan la palabra y el gesto, para mí estar disponible es como un abanico de posibilidades. (Entrevista realizada a una docente de sala de 2 en agosto de 2017, CABA)

Aunque una de ellas contó que se pregunta en torno a su posibilidad de disponerse para trabajar con los niñxs, es decir, que entiende a la disponibilidad como algo que puede dilucidar y producir de manera intencional:

Cuando me doy cuenta de que llego rayada antes de empezar hago un parate. No sé si hago algo en particular. Pero digo bueno, empieza el día, entran niños pequeños, entonces...no sé si lo hago consciente o es automático, pero si cuando hay días que llego muy cargada... los niños pequeños...lo que pasa es que todos los días te piden algo distinto y hay que tener la cabeza en forma digamos... Entonces eso, empieza el horario de trabajo, van a venir los niños y los tengo que recibir... ellos no tienen la culpa de que yo esté media rayada, aunque a veces se traspasa. Hay días que me doy cuenta que juego más que en otros. (Entrevista realizada a una docente de sala de 1 de agosto de 2017, CABA)

En la misma dirección, otra docente remarca la diferencia entre su modo de ser afuera y adentro del jardín, como una actitud que aprendió en el trabajo del jardín, mirando a sus compañeras:

“... cuando estoy afuera, me siento más tranquila, más relajada, más cómoda, más segura, más tranquila, más relajada, más cómoda, más segura, más tranquila, más relajada, más cómoda, más segura...” (Entrevista realizada a una docente de sala de 1 en septiembre de 2017, CABA).

Disponibilidad en acción

Retomando las referencias de autores arriba citados, entendemos por actitud a una postura que denota una intención, como un “tender hacia” que puede ser leído por lxs otrxs. Es en este sentido que abrimos la posibilidad de pensar la disponibilidad corporal como una actitud que permite comprender, en un nivel corporal, la intención que subyace. La actitud, tanto como la postura, están subtendidas por el tono muscular y pueden entenderse como: “la predisposición a actuar o disposición relativamente estable a reaccionar con una tonalidad afectiva, una expresividad o una conducta características” (Cori Camps Llauro, 2008:125).

A partir de las entrevistas y observaciones, registramos que las actitudes de las docentes toman las características de *un ayudar a estar* como estrategia de la enseñanza y ayuda para soportar la frustración, de *mostrar y ayudar* a realizar alguna acción, en el sentido de ser modelo o guía para lxs niñxs, *estar a su altura*, *una actitud de escucha y de atención*, *apapachar* (como actitud afectiva) y *poner límites*.

Estar a su altura

Esto es lo que más se activa y lo que más nombran las docentes entrevistadas, en relación al estar disponible. Esta actitud entra en acción tanto para el juego, como ante una situación de llanto o ante la necesidad de poner límites. Una docente de lactantes convoca al bebé que se alejó del grupo, arrodillada, “*vení que estamos acá*”. Para algunas, el estar a su altura tiene que ver con modificar algo de la percepción que la propia docente tiene de los niñxs, pareciera que estar a su altura le permite entablar otro tipo de relación con ellxs “*Estar disponible es estar con ellos, a su altura, en el piso, así no siento que sean tan chiquiv q*” (Entrevista realizada en agosto de 2017, CABA). En la observación, se pone a su altura y les habla, se mantiene cerca mientras les habla, se arrodilla a su lado cuando ve que necesitan algo y hace cambios posturales frecuentes.

En la sala de lactantes las docentes se mantienen cerca y se desplazan en el nivel bajo o intermedio. La docente de lactantes le da de comer a un bebe con el torso volcado hacia él. Arrodillada hace upa a un bebé mientras calma a otrx con sonidos. Ambas docentes de lactantes

cambian de postura al dormir a lxs bebés, pero se mantienen en el nivel bajo. Reacomodan posturas al hacer dormir a lxs bebés. También se destaca el aprendizaje de esta actitud de disponibilidad postural (*ō c e " " c r t g p f ¶ " c " r*) y la necesidad de poner su cuerpo para intervenir cuando hay conflictos o disputas entre lxs niñxs, como si la presencia del cuerpo del/la adultx oficiara de límite claro (*ō e w c pofllyctō ĩntre ellos, separarlos u w v k n o g p v g . " g u v c t " c " u wf"tcntvöw0t "c"ö . " ō k p v g t x g p k t*

Estar cerca

Varias de las docentes entrevistadas comprenden la disponibilidad como un “estar cerca”, más que como una variabilidad en la distancia, como alternancia de presencia y ausencia que necesita el/la niñx para ir construyéndose. Así escuchamos:

Porque también de ver, de que me digan bueno apunta a esto y bueno después uno lo va construyendo, bueno a ver, a él lo conozco necesita tanto, o necesita más tiempo o necesita ayuda para tal cosa, porque no es solamente en el juego, por ejemplo, alguno necesita más ayuda para comer, también en esa misión bueno que se siente al lado mío porque sé que le puedo facilitar algo. (Entrevista realizada a una docente de sala de 2 en agosto de 2017, CABA)

En relación a esta cercanía, y según las vivencias de cada docente, también aparece el exceso de proximidad, buscado desde lxs niñxs, que es vivido como invasivo: *“hay que jugar, si me quedo quieta se me amontonan todou " g p e k o c ö " q " ō u g " o g " v t g r c p . " e w g t* Aquí aparecen referencias al cuerpo de las docentes como eje de la interacción= *" ō u k " s w g t 2 u " r q f g u " c d t c | c t o g " q " e g t e c t v g* Entrevista c " f g realizada en agosto de 2017, CABA).

ō G u v c t " f k u r q p k d n g " g u " q h t g e" dice una docente que agregó: *u k " g n* *“pienso la disponibilidad como una cuestión de cercanía, porque si no, (hace una postura como alejada) es como que te digo desde acá”*. Pero a esta cuestión de la cercanía, ella le agrega sus impresiones en relación a la proximidad de lxs niñxs: *“hay que jugar, porque si me quedo, se o g " c o q p v q p c p " n términos de cercanía, ella agrega “Cerca de mí” o “cerca de mi visión”*, como una necesidad que siente de mantener a todo el grupo en el radio de su mirada (Entrevista realizada en agosto de 2017, CABA).

La docente de sala de 2 años se acerca ante el llanto de una nena, le hace upa y le ofrece su cuerpo para que la nena se apoye en el hombro. Acerca su rostro al de la nena que llora. También, cuando observa una escena que se desenvuelve entre dos niñxs, se acerca y pone palabras. Desde la observación, la disponibilidad corporal se ve en la cercanía de los cuerpos,

como un “tender hacia”, una intencionalidad o direccionalidad, o dejar un brazo más cerca del bebé (en sala de lactantes).

La maestra de lactantes, en el momento de la comida, le da de comer al bebé con la cuchara, y tiene su torso volcado hacia él, desde su postura sentada en la silla. Otra docente de la misma sala, cuando un bebé que duerme en el bebesit tose, le mueve el bebesit y lo acerca hacia ella, dejándolo próximo.

Alejarse

También usan la provocación como estrategia en la cual el cuerpo del/la adultx se retira momentáneamente de la cercanía, con la intención de generar autonomía; como la docente que, a una nena de sala de deambuladores, la hace caminar de la mano, la suelta y se aleja mientras le habla, como si quisiera que la nena hiciera el esfuerzo de caminar sola. Ofrece el cuerpo, con un gesto con los brazos extendidos hacia la nena y la provoca diciendo: “*sug n v q . Luggj j ö 0* se sienta en el suelo con piernas y brazos abiertos y extendidos. Esta provocación busca que la niña se desplace sola para conseguir el contacto con el/la adultx.

Ayudar

Ante un niño de lactantes, que no está juntx a sus compañerxs, sino que se dirige hacia la puerta de la sala y mira por el vidrio ubicado a su altura, la docente de lactantes lo convoca y lo trae de vuelta al grupo, porque entiende que hay que “*enseñarle esto porque igual esto que se van para un lado, para el otro, siempre convocarlos, pensando en que tienen que incorporarse en el juego también*” (Entrevista realizada en agosto de 2017, CABA). Su actitud tiene que ver con enseñarle a lxs niñxs que pueden hacer algo con otrxs y que no siempre va a suceder lo que ellxs quieren y lo entiende en el sentido de hacer algo que resultará en un bien para el niño: “*más que nada para ayudarlos a ellos al estar acá, porque X si bien no se molestó, hay veces que él quiere estar ahí, que se molesta y es él pobrecito el que pasa ese momento feo, digamos de angustic t u*” (Entrevista realizada en agosto de 2017, CABA).

Mostrar

En términos de actitudes, la disponibilidad para mostrar aparece con frecuencia entre las docentes: “*o q u v t c t . " i w k c t " w p c " c e v k x k f c f y c e u b i c a n e m u v t c* esto diferenciándose de modelos conocidos: “*yo no quería ser la que está desde afuera, únicamente observando, que ellos vean como una se mueve con el cuerpo*” (Entrevistas realizadas en agosto de 2017, CABA). Aquí aparece la presencia del cuerpo de la docente desde la perspectiva de la imitación, de ser un modelo a partir de la acción para que lxs niñxs puedan copiar o imitar.

Apapachar

Varias docentes nombran esta palabra, que en primera instancia parece tener que ver con la contención y con el abrazo, a la hora de hablar de las necesidades de lxs niñxs, y de su disponibilidad hacia ellxs. Apapachar, es definido por una antigua docente de salas de jardín y actual docente de formación docente de este modo:

Cuando yo apapacho a alguien es porque lo abrazo más allá del abrazo, desde lo corporal, es como que todo mi cuerpo aloja a la persona, yo me siento así. Más allá que uno dice, abrazar con el alma, yo siento esto, que corporalmente yo lo... uy, hay tantas formas de abrazar, como dijera en El libro de los abrazos Galeano, pero es eso, apapachar, apapacho, yo lo tomé porque me siento identificada con eso y no se lo digo a todo el mundo y tampoco se lo doy a todo el mundo. (Entrevista realizada a formadora de docentes en abril de 2019, CABA)

La premisa es: *“hay que ir mechando el tiempo de apapacho, otros con palabra son suficientes, aunque ‘no siempre se trata de esta cercanía afectiva: “si le llamas la atención con algo, es como que ellos también te llaman, yo no soy muy pegajosa con ellos, no”* (Entrevistas realizadas en agosto de 2017, CABA).”

Velar por los riesgos

Otra de las actitudes de las que las docentes dan cuenta al hablar de la disponibilidad corporal y al ponerla en acción, es la de velar por los riesgos que parece abrir un lugar a los miedos. Se escucha la idea de *“cuerpos en emergencia”* relacionado con estar alerta, *“estás pendiente, estás viendo, estas atenta por las mordidas, estás siempre a la defensiva, por si pasa algo, o tenés que estar expectante de lo que pueda pasar (ahora estoy relajada porque conozco al grupo),”* (Entrevista realizada en julio de 2017, San Martín).

En el cambiador ubicado en altura, un bebé intenta girar: *“se mata, se cae del cambiador”* (dice otra docente frente al relato de la misma escena y remarcando el valor de su presencia al lado del/la niñx). Esto se escucha también en la voz de una directora: *“la seguridad es un factor fundamental, que no se provoque”* y *“se explica por qué lxs nenxs no están descalzxs, en ningún momento, incluso cuando duermen. Una docente le grita a una nena que juega en el tobogán, (“cuidado, no desde lejos, y lo que se escucha en este grito, es el miedo a que se lastime.”*

Estar atenta

“sostiene una docente “estoy disponible” *“es estar atenta, activa, con la cabeza y el cuerpo”* (Entrevista realizada en agosto de 2017, CABA). Vuelve a aparecer aquí esta diferenciación entre cabeza y cuerpo: *“es estar atenta con*

nc " e c. *“Estás mitad acá y mitad allá”* o *“estás medio pulpo”*, comparten docentes de ambos jardines en relación a esta necesidad de estar atentas al grupo, *“estoy acá, pero mirando para allá también”*. Por otro lado, hay otros modos de la mirada, que se orientan a conocer al niñx, más ligado a este ejercicio de la observación, que resulta necesario en el ejercicio de la docencia: *“e q p q e g t " c " n q u " p k o q u " r q t " E n t r e v i s t a r e a l i z a d a e n j u l i o d e 2 0 1 7 , C A B A) .*

Encontramos también en relación a la disponibilidad, una categoría de presencia basada en la observación atenta: *“estar disponible es estar ahí”* o *“estar vos, con cabeza, cuerpo y ganas en lo que estás haciendo”*, o *“v g p 2 u " s w g " f g l c t " c h w g t c " n q " r t q r k q q d u g t x c t , ð “g a u d i s p o n i b i l i d a d i e n e q u e v e r c o n l a o b s e r v a c i ó n a e l l o s ”* (Entrevistas realizadas en agosto de 2017, CABA). La docente está a la hora del almuerzo con el tono distendido y una actitud de escucha. Parece atender lo que sucede con un bebé que está inquieto. Me pide que me aleje, mientras estoy observando, porque el bebé no me conoce (interpreta los gestos y la modalidad corporal del niñx).

Lxs niñxs: receptores de disponibilidad

Ante la pregunta de si esta disponibilidad es para el grupo total o para cada unx de lxs niñxs, las docentes responden que es una disponibilidad hacia todxs, pero que incluye la posibilidad de saber si algunx necesita algo en particular, como un abrazo, cercanía o una palabra. Pero aclaran que no es posible dedicarle *“toda la disponibilidad”* a unx, porque de ese modo no se está disponible para el grupo. En otros términos, pareciera que no es posible tener ambos brazos ocupados con unx, por si otrx pudiera necesitar una mano, o no es posible dirigir la mirada hacia un/a niñx porque se pierde de vista la totalidad y eso es problemático en la atención a la dinámica grupal. Las docentes reconocen esta sobrecarga y la expresan así:

Ha pasado, a principio de año por ejemplo había un momento que bueno, también ellos vienen con distintos horarios ¿no? Entonces también, febrero, marzo también nos pasaba que teníamos algunos que tenían sueño, otros que querían la mamadera porque tenían que comer, otros que había que cambiarlos, bueno ahí es donde uno va probando, y en definitiva lo que te ayuda también a conocerlos, porque por ejemplo ahora la mamadera la mayoría la toman solos pero a principio de año no, y todos están acostumbrados porque es lógico, yo mamá que tengo un bebé le voy a dar la mamadera todo el tiempo de acá, acá no se puede dar ocho bebés así. Y bueno entonces vos vas probando, por ahí uno sí necesita estar a upa, entonces en lugar de ponerlo así, como uno habitualmente toma la mamadera, éste te lo ponés así, entonces mientras acá estás dando una mamadera, le estás dando a otro, y a veces con este pie movés el bebesit. (Entrevista realizada en julio de 2017, CABA)

Observamos situaciones de interacción y disponibilidad en algunas situaciones particulares, como por ejemplo un niño que no se duerme cuando los otros ya se durmieron, o en un momento puntual de dedicación mientras la otra docente mantiene la atención al grupo total. Ante estas situaciones, las docentes responden: *ō n c " f k u r q p k d k n k f c f " g u " g p " g n " i t w r q ö . " ò g u " p g e g u c t k q " u c d g t " e q o r t g p f g t " e w c p g u v c t " e q p " n c " e c d g | c " g p " e c t f e m p ò d e p p q p ä c h o , " o ñ o j s a o n f " s w g r c n c d t c " u q p " u w h k e k g , ð p æ : r " q f v t t q a " r e a b n o c e l a d o c e n t e , y q ' f i æ ö i " r q t " g u q " u ò q o o k q t u c " t f " q c u n ö " . i t w r q " u k g o r t g ö . " ò g u " e c o d* cuando estás con uno los otros se están o c v c p (Entrevistas realizadas a docentes en 2017 en ambos jardines).

Leemos y escuchamos en este capítulo las acciones y las actitudes que las docentes sostienen y llevan a cabo para estar disponibles corporalmente para cada niño y para el grupo total. Por momentos la disponibilidad es nombrada por ellas como una actitud, sin ser ciertamente una acción, y en otros momentos se trata de acciones que involucran el movimiento en el espacio.

Capítulo 4: La disponibilidad leída en el cuerpo

Se han corregido poco a poco las posturas; lentamente,
una coacción calculada recorre cada parte del cuerpo,
lo domina, pliega el conjunto, lo vuelve
perpetuamente disponible, y se prolonga, en silencio,
en el automatismo de los hábitos”
(Foucault, *Vigilar y castigar*, 2002:139)

En y para la observación de los cuerpos, elaboramos algunos instrumentos de relevamiento de información, que nos permitieron orientar la mirada y la escucha sobre la problemática de la disponibilidad corporal en el jardín maternal. Como ya indicamos, realizamos entrevistas y observación participante, con la investigadora “integrada en la trama”, este complejo tejido de relaciones, elementos del espacio, del tiempo y de la organización institucional.

Tomamos la observación participante porque entendemos que la subjetividad del observador está implicada, desde lo que en psicomotricidad llamamos Resonancias tónico emocionales (Aucouturier, 1985), y esta implicación, seguida de una actitud de análisis y descentramiento, permite obtener información relevante. Además, en la mayoría de las observaciones, las entrevistas se fueron haciendo en presencia de lxs niñxs, con interacciones activas con la investigadora. Retomamos aquí lo dicho por Sampieri (2006) para quien la observación implica más que la vista, para ligarlo al concepto de disponibilidad, entendido como una escucha (con todo el cuerpo) al otrx. Realizamos esta observación participante en diferentes tiempos de lo cotidiano en el jardín, como los cuidados cotidianos, los momentos de juego y alimentación.

Con respecto a la observación específica de la disponibilidad corporal se toma como punto de partida otras investigaciones que aportan un corpus teórico que nos permite determinar previamente algunas dimensiones de la disponibilidad corporal. Estas dimensiones abarcan: el tono, la postura, la actitud, la escucha y la mirada que se registran en la interacción y han sido organizadas en la tesis de grado de la investigadora (Tabak, 2013), buscando obtener datos que puedan dar cuenta de aquello que tiene que ver con “lo modal”: la modalidad y la calidad de los intercambios.

En la reflexión sobre cuerpos y corporalidades, tomamos en cuenta tanto las prácticas de cuidado y de crianza, como las representaciones sobre el cuerpo y las experiencias corporales. En la perspectiva de la línea de la psicomotricidad que tomaremos en cuenta, se entiende que

la experiencia corporal incluye diferentes modos de relacionarse, con el espacio y con lxs otrxs, y que estos modos de relación pueden ser leídos en la singularidad, en términos de tono y actitud. Henri Wallon (1965) ha definido a las actitudes como aquello que es a la vez expresión y acomodación, toma de postura ante las situaciones; es decir, una acomodación o reacomodación tónico-postural; la actitud prepara la actividad, le da una dirección y le asegura una unidad, y coherencia en su desarrollo. Jean Le Boulch ha dicho que la actitud es una “manifestación observable desde el exterior que, en ausencia de un desplazamiento o de un movimiento, traiciona las disposiciones o las intenciones del sujeto hacia el medio, y traduce un determinado nivel de vigilancia favorable a una acción eventual” (1991: 48). En la función tónica se imprimen todas las cargas afectivo-emocionales del individuo: estados de tensión, de ansiedad, de alegría, motivación, deseo, repulsión. El tono es algo muy variable, está cambiando continuamente en función de las adaptaciones y equilibraciones propias de la acción o postura que se está llevando a cabo. La actitud postural es la preparación para el movimiento, plataforma de la acción por venir y puede ser leída como gesto condensado, sin desplegar, puesto que la actitud postural no es acto aún, sino detención, movimiento suspendido, espera, acomodación a lo perceptible. Desde este marco, orientamos la mirada y la escucha hacia algunos aspectos que nos interesaba comprender en el marco de la relación corporal entre adultxs y niñxs en el jardín maternal.

¿Qué mira-escucha la psicomotricidad?

- La organización del eje y del equilibrio (relación de las partes del cuerpo con los soportes o puntos de apoyo, equilibración (oscilaciones, re-equilibraciones, pérdidas del equilibrio, recuperación del equilibrio, entrar y salir del eje, simetrías y asimetrías)

De las observaciones realizadas, analizamos que la oferta del cuerpo de las docentes se realiza en forma simétrica, cuando ellas tienen la intención de ofrecer esta disponibilidad o el cuerpo a lxs niñxs. Sentarse con piernas abiertas, abrir ambos brazos, enfrentadas al/la niñx, o arrodillarse frente a un/a niñx que pide algo. Pero el resto del tiempo las posturas son asimétricas, creemos que esto es debido a la gran demanda del cuerpo de las docentes por parte de lxs niñxs de la sala. Entonces, sería simétrica para unx y asimétrica para varixs.

- Uso de las manos y gestos (movimiento, uso instrumental y relación de manos con otras partes del cuerpo). Gestualidad del rostro, posición y dirección de la cabeza, dirección de la mirada

Las docentes están permanentemente dirigiendo o acercando sus manos hacia lxs niñxs; por ejemplo, al hacer contacto para dormir lxs, ofrecer objetos, acariciar, peinar o higienizar.

El rostro se acerca al del/la niñx en situaciones de relación dialógica, mientras que en otros momentos la dirección de la mirada y la dirección de las manos no coincide. Son varios los momentos donde las docentes “van” con las manos, pero no dirigen la mirada hacia esx niñx.

- Postura

Las docentes cambian sus posturas de manera continua, pasando de sentarse en el suelo a arrodillarse y ponerse de pie, también cambian de lugar en el espacio. En el estar de pie, suelen ubicar la espalda contra una pared, para permitirse una mejor observación del grupo total. Si la intención es la de entablar una relación particular con algunx de lxs niñxs, se colocan a su altura y desde allí hablan o proponen. En momentos, como el descanso de lxs lactantes, donde son varios lxs niñxs que requieren del contacto o de la atención, la postura de las docentes se agobia. La postura se modifica con la calidad de la atención o la tensión necesaria para cada interacción con lxs niñxs. Las posturas de pie, que mantienen una distancia concreta con respecto a lxs niñxs, son sostenidas en momentos donde buscan la atención de todo el grupo o necesitan enfatizar su presencia como autoridad o referente. Cuando lxs niñxs necesitan consuelo o algún tipo de ayuda, las posturas se acercan al suelo, a la altura de lxs niñxs.

- Coordinaciones: generales (correr, caminar, saltar, gatear), dinámicas (en movimiento) estáticas, óculo-manuales, manuales-digitales.

Lo observado de los cuerpos docentes permite decir que pocas veces cambian el ritmo de lo que hacen; solo en dos oportunidades observamos a una docente saltar, una cuando espejaba el salto de una niña pequeña, y otro cuando la docente de música proponía algo de ritmo y movimiento, allí la docente parecía soltarse y poder bailar o moverse de otro modo. Curiosamente, las docentes parecen hacer más uso de coordinaciones estáticas y óculo manuales o manuales digitales que de las coordinaciones dinámicas.

- Tono (tensión, distensión, modulaciones, variabilidad tónica, armonía del movimiento, plasticidad)

El tono es un fenómeno difícil de observar y puede quedar demasiado ligado a la experiencia y percepción de quien observa. Pero si es posible analizar las variaciones tónicas a partir de los dichos de las propias docentes. Por los dichos docentes podríamos colegir, sobre todo por sus molestias o dolores, que el tono está aumentado en algunas zonas o cadenas musculares, que ellas relacionan con las posturas que toman para estar a la altura de lxs niñxs, subirlxs y bajarlxs del cambiador. Fue posible observar, sobre todo en algunos momentos de narraciones o cantos, que las docentes modulan su tonalidad, lo que es perceptible en el tono de la voz y en las modulaciones posturales que realizan, donde lxs niñxs responden imitando o retomando algo del ritmo propuesto por la voz y el movimiento de las docentes. Sería importante analizar si

este tono calmo que se encuentra en las voces docentes, tiene realmente que ver con una calma en ellas, o es una construcción organizada en función del rol.

- Actividad (qué hace, cómo, cuándo, a qué se dirige, intencionalidad, pasos sucesivos para llevarla a cabo, con qué objetos mediadores. Tipos de actividades: dirigida a otrxs, al cuerpo de otrx, ofrecimiento de objetos. Las actividades en el jardín maternal incluyen los cuidados cotidianos y el juego, donde las docentes se relacionan con lxs niñxs a través de la mirada, la obsevación, la voz, el uso de palabras, el contacto y el uso de los diferentes dispositivos.¹⁸

- Ritmo (permanencia, repetición, pausa, silencio, cadencia).

Las docentes hacen uso de las variaciones rítmicas, de acuerdo a su intención de generar más movimiento o de incitar a la calma. En la relación con un niñx en particular, los ritmos son sostenidos y sólo se modifican al modificarse la actividad o la situación. En momentos de descanso, o para incitar a la calma, las docentes apelan a la música grabada, como canciones de cuna o canciones infantiles, que operan como un telón de fondo de la actividad y de la relación. No se registraron momentos donde las docentes hicieran uso del silencio.

- El cuerpo en relación.

Cuando las docentes se encuentran frente a todo el grupo, sus interacciones están mediadas por la palabra, aunque por momentos puedan dirigirse hacia un niñx en particular. Los momentos de sostén corporal de manera exclusiva con un niñx fueron observados en momentos de dificultades para conciliar el sueño, golpes o traslados. Estos momentos son siempre iniciados por las docentes. Lxs niñxs observadxs no rechazan estos momentos de sostén privilegiado, sino que parecen disfrutar de ellos. La relación se particulariza en los momentos de los cuidados cotidianos, donde los más pequeños necesitan de la presencia cercana del/la adultx. Las docentes sostienen esta relación por contactos suaves, palabras y miradas, si bien son escasos los momentos en que la atención a un/a niñx en particular es prolongada en el tiempo.

En los tiempos de sueño, lxs niñxs más grandes buscan por iniciativa propia el contacto con el cuerpo de las docentes y éstas se ofrecen a este contacto. Los objetos se presentan de acuerdo a la intencionalidad docente, para distraer la atención, para facilitar un tiempo de espera o para propiciar una exploración planificada con anterioridad. Los objetos están ordenados y colocados en el espacio de manera que las docentes pueden recurrir fácilmente a ellos cuando los necesitan. Los modos de comunicación predominantes son la voz, la palabra y la sonrisa. El

¹⁸ Este punto es tema de análisis y descripción en este capítulo

contacto corporal aparece en estos momentos de los cuidados cotidianos o en momentos donde es necesario por un evento particular y también en algunas ocasiones, cuando la situación de la sala le permite a la docente un tiempo de mayor tranquilidad. En las observaciones no se registraron juegos corporales entre docentes y niñxs, como juegos de persecución, juegos de aparecer y desaparecer o juegos de sostén.

Desde la perspectiva del análisis de la relación, tomamos los aportes de Silvia Citro (2004) para entender que la posibilidad de atender y escuchar el cuerpo del otrx tiene, como punto de partida la experiencia práctica del cuerpo, en una construcción social, constituida y constituyente, que involucra percepciones, sensaciones y gestos. El antropólogo Thomas Csordas (1993), analizó lo que denominó “modos somáticos de atención”, como los modos, culturalmente elaborados, en que prestamos atención a y con el cuerpo, en una relación que incluye la presencia corporizada de lxs otrxs. Es en este punto donde nuestro interés se vuelca hacia la modalidad de atención generada a partir de las propias experiencias corporales, de los cuerpos construidos en vínculos sociales; en este caso particular, en la formación docente de nivel inicial. Aquello que las docentes perciben y a lo que atienden, puede ser pensado en términos de intersubjetividad.

Entendiendo que el hombre está sostenido y modelado por una cultura de la que participa, nos interesa analizar qué modalidades de relación corporal, en el proceso de construcción del propio cuerpo, que se articularon como gestos, actitudes y proxemias, se manifiestan en esta particular relación corporal que liga a los cuerpos niñxs con lxs cuerpos adultxs docentes. Lesage (2015) advierte que la postura, cualquiera sea, representa un estado de vigilancia con respecto a ciertos aspectos del medio. Nos interesa analizar cuáles son los aspectos del medio (que incluye espacios, tiempo, ritmo y presencia corporal de otrxs), a los que las docentes dirigen su atención y a los que responden posturalmente.

Tono, actitud, empatía

La actividad tónica es una actividad muscular sostenida que prepara para la actividad (Stambak, 1979). Fundamentalmente el tono ha sido definido como un estado permanente de ligera contracción en el cual se encuentran los músculos estriados, que sirven de telón de fondo a las actividades motrices y posturales. Existe una variabilidad en la expresión del tono dependiendo de la postura, la acción o el movimiento que se esté elaborando o manteniendo. Así, el tono se manifiesta por un estado de tensión muscular que puede ir desde una contracción exagerada hasta un estado de reposo en donde casi no se percibe, aunque existe, la tensión muscular (Coste, 1980). El tono está en relación con las actitudes y las posturas y gestos en el ámbito de la vida

social, es un fenómeno nervioso complejo que constituye la trama de los movimientos y no desaparece, aún en la inmovilidad (Tabak, 2017).

La empatía está en relación a este “poder de contagio” de las emociones, partiendo de la idea que, para poder ponerse en lugar del otro, es condición primera poder reconocer su estado afectivo, emocional o situacional. La empatía tónica (Aucouturier, 1985) que forma parte del sistema de actitudes y de acción del psicomotricista, facilita la posibilidad de reconocer y comprender en el otro sus estados afectivos a través de sus reacciones tónico-posturales y gestuales. Interviene aquí una comunicación no verbal que apunta a reconocer la afectividad ligada a la emoción. La empatía tónica, es el puente hacia la resonancia tónico-emocional (Aucouturier, 1985). Resonar es sentir en sí la influencia de la emoción.

Dice Calmels “que el cuerpo es en sus manifestaciones. La presencia de las manifestaciones corporales es la prueba de la existencia del cuerpo. Es a partir del contacto, los sabores, la actitud postural, la mirada, la escucha, la voz, la mímica facial, los gestos expresivos, las praxias, etc., que el cuerpo cobra existencia” (2009: 18). Sostiene el autor que analizar cada una de estas manifestaciones sería una abstracción, ya que en la vivencia el cuerpo se comporta como una totalidad, pero considera que es posible distinguir estos componentes para comprender lo corporal. Tomamos de esta enumeración, aquellas manifestaciones que aparecieron en la investigación, la mirada, la escucha, la voz y el contacto.

Desde el campo de la psicomotricidad, Camps Llauro señala que “la actitud de escucha supone, para Aucouturier y también para Lapiere y otros autores, una empatía tónica. La Escucha se refiere a la capacidad de descentrarse hacia el niño” (2005:28). Mientras que Calmels señala que “escuchar entonces, requiere de un compromiso corporal, la persona que mira y escucha, está poniendo el cuerpo” (2009:24). Sena et al. (2015) al analizar particularmente la actitud docente en el maternal, entienden que habría dos formas del hacer-decir-percibir-sentir docente a las que denominan “disposición” y “proposición”. La primera, que nos interesa para este apartado, está ligada a la actitud observadora del docente, la presencia-ausencia a la que llaman “intermitencia” y que implica una actitud lúdica y una actitud de escucha. Esta dimensión supone un grado de implicancia; un registro del otrx que permite definiciones, indefiniciones, redefiniciones, en suma: esta dimensión supone una vía para la decisión.

Rescatamos el valor de la voz, por cuya vía, el/la adultx arma y propicia el sostén sonoro. En la voz se modulan los tonos, se realiza la envoltura sonora, se marcan las distintas posiciones de los emisores y también se acuna. Las docentes conocen esta posibilidad de modificar el tono de voz para generar diferentes efectos en lxs niñxs.

Afirma Marini (2009) que “la vista es el sentido privilegiado en la sociedad actual. El contacto por la mirada está muy ligado al tacto, mirar a alguien puede ser atraparlo” (2009:6). Entendemos que esta mirada no es una mirada objetiva, ya que proviene de ese cuerpo construido en un medio social y cultural. Así, decimos con la autora que la mirada no refleja el mundo, sino que lo construye mediante sus representaciones. El contacto se pone en juego en primer lugar en la envoltura de la piel; en la relación cotidiana del cuerpo el bebé se va encontrando con los límites, prohibiciones y ritos de contacto propios de la sociedad a la que se está integrando. “Los modos de contacto percibidos y recibidos en los primeros años de la vida se arraigan y educan la sensibilidad” (Marini; 2009:7).

Los cuerpos en los cuidados cotidianos

El jardín maternal toma características particulares con relación al cuidado y a la presencia del cuerpo en la interacción. El inicio de las trayectorias educativas de lxs niñxs pone en juego las prácticas de crianza (construidas histórica y culturalmente), y es en los intercambios en las actividades cotidianas, donde el/la adultx puede (o no) producir un encuentro, desde su disposición a la escucha, la observación, el juego y el contacto. Así, tanto durante los momentos de cambiado, alimentación o descanso, la presencia de los cuerpos se despliega en los tonos, la voz, el ritmo, la mirada y el contacto, sabiendo que “la pedagogía se ha encargado históricamente del cuerpo de una manera particular: borrándolo en una práctica de domesticación y negación. sin embargo, el cuerpo persiste, dice ¡presente! a cada rato...” (Frigerio, 2010: 32)

Dice Calmels que “el adulto participa, consciente o no, de la construcción del cuerpo del niño. La necesidad que tiene el niño de la presencia del adulto, se debe en parte, por su función corporizante” (2009:104). El autor señala que el cuerpo del otrx conforma al/la niñx, en dos sentidos, uno es que el cuerpo del otrx aporta tranquilidad al satisfacer la necesidad de cobijo, sostén, acuerdo y aceptación, y el otro es que la relación corpórea con el otrx modela al/la niñx, a través de la mirada, la escucha, la voz, la actitud postural, la sonrisa y el contacto.

En la calidad de los intercambios que vinculan al/la niñx con lxs otrxs, se funda la posibilidad de la construcción de un funcionamiento autónomo. Intercambios en los que Winnicott (2002) subraya tres aspectos esenciales en el cuidado que la madre o su sustituto ofrece al niñx: el sostenimiento o *holding*, pensado como sostén, apoyo y contención; la manipulación o *handling*, que comprende las caricias, contactos y manipuleos; y la presentación de objetos. Pico y Soto (2013) enfatizan la importancia de estos intercambios

Es necesario que los adultos educadores tengan en claro que cotidianamente y en todas las actividades que realizan están promoviendo la enseñanza y el aprendizaje de los aspectos individuales y sociales de los pequeños. El tipo de vínculos que establecen, los estilos de comunicación y las actitudes que manifiestan, ponen en juego y transmiten modos particulares de interacción y valores que los niños aprenden cotidianamente. (Pico, P, Soto, C. (2013:64)

Los especialistas entienden que, en los cuidados cotidianos en el jardín se van entretejiendo formas de crianza que les permiten a lxs niñxs pequeñxs incorporarse al mundo social, al apropiarse de las prácticas sociales y culturales del grupo al cual pertenecen. Estas prácticas educativas, como señalan Pico y Soto (2013) son intencionales y sistematizadas, y ocupan un papel importante en el desarrollo del/la niñx pequeñx.

Los momentos de higiene, alimentación, y descanso resultan momentos privilegiados de intimidad, en los cuales el adulto que cuida, enseña y los pequeños aprenden a señalar, a reconocer, a expresar sus emociones y sus necesidades, a desplegar una autonomía relativa a sus posibilidades, mientras se apropian de aspectos de la cultura como los comportamientos sociales y las formas saludables que hacen al cuidado de sí mismos y de los otros. Se trata de instancias educativas, es decir, de situaciones pedagógicas que no deben llevarse a cabo en forma mecánica y rutinaria, transformándose en rituales que pierden significado, y que entienden al niño como un ser carente; por el contrario, es fundamental considerar sus posibilidades y reconocer que estos momentos tienen en sí mismos un valor educativo. (Pico, P, Soto, C. (2013:67-69)

Alimentación

La actitud de las docentes en la alimentación es distinta con cada niñx en la sala de lactantes. Ellas deben repartir mirada, atención, gestos, palabras y acciones entre varixs niñxs. Se ocupan de que lxs niñxs se alimenten aun cuando eso implique un cierto forzamiento (colocar el chupete después de introducir en su boca la cuchara con comida, sostener el brazo del/la niñx para que no empuje la mamadera, etc.). Varían la distancia, a veces acercando el torso o el rostro al/la niñx, y otras acercando el bebesit que lxs sostiene. El uso de las manos es constante: sostienen mamaderas, ponen cucharas en la boca, mueven los bebesit, ponen chupetes y los sostienen en la boca de lxs niñxs. Hay docentes que hacen contacto con caricias o cosquillas, otras usan el contacto para poner un límite. Usan el canto para calmar o distraer de la espera.

Lxs niñxs buscan la mirada casi permanentemente, ellas van de unx a otrx. La actitud de disponibilidad se ve en la cercanía de los cuerpos, como un “tender hacia” o dejar un brazo más cerca del/la niñx. El llanto o la inquietud de lxs bebés convoca a la mirada. Las docentes responden a la iniciativa del/la niñx que busca cercanía. Acercan el rostro o el torso. También

responden a la iniciativa de lxs niñxs cuando hacen sonidos, por medio de palabras, sonidos y atención. En algunos casos, con algunxs niñxs, hay más momentos de interacción. El tono de voz es bajo, y suave. El clima en los momentos de alimentación es de intimidad. La docente que pone el chupete luego de la cuchara explica que es: *“una estrategia para ayudarle a comer* { " s w g " p q " l w g i w g " e q (Entrevista realizada en agosto de 2017, CABA).q e c ö "

Descanso

En el descanso las docentes acomodan o acompañan a lxs niñxs si son más grandes, acarician, hacen contacto, mecen y se balancean, mueven rítmicamente a lxs niñxs, palmean rítmicamente colas o espaldas. La mirada va y viene de unx a otrx y entre ellas. Usan la voz, la palabra y los sonidos. Toman en brazos a algunxs y se mueven con ellxs. Realizan varios cambios de postura y también cambian de postura a lxs niñxs. Se sientan entre ellxs, ofrecen su cuerpo al contacto. Tocan, acarician, observan, invitan, convocan y también acomodan a lxs niñxs, les hablan si están más lejos

En la sala de lactantes a la hora de dormir las docentes van acomodando a cada unx en su lugar y en la posición en la que acostumbra dormir. Ponen música de nanas en el reproductor y hacen sonidos calmantes. Van haciendo contacto con lxs niñxs que necesitan ser contenidos, o que necesitan alguna ayuda para conciliar el sueño; a veces con palmadas, otras dejando una mano apoyada en la espalda. Una docente narra su estrategia para dormir a 3 lactantes: *“Me apoyo acá, me pongo así con las piernas, y estoy con un bebé acá y a los otros dos pegaditos en el medio les hago así, o sino cuando a la mañana que son los cinco; dos duermen en colchoneta, o sea que tengo a dos, uno de cada lado. Y los tres ahí, acá en frente mío. Y si hace falta los voy moviendo”* (Entrevista realizada en septiembre de 2017, CABA).

En la sala de 1 año la docente acomoda los colchones y va acomodando a algunxs niñxs. Se sienta entre ellxs y permanece tranquila, observando y hace contacto esporádico con las manos. Señala a unx de ellxs que aún no descansa” *a él lo apapacho un poquito y se duerme”*. En la sala de 2 las docentes ponen un CD de canciones de cuna. Acomodan los colchones en el suelo, van acompañando a algunxs de la mano hasta un lugar y a otrxs lxs llevan upa. Una docente se sienta, con la espalda contra la pared y piernas estiradas y lxs niñxs se van acomodando a su alrededor, haciendo contacto con las piernas. Ella va haciendo contacto con las manos en alguna espalda o cabeza hasta que se duermen.

Higiene

En lxs niñxs más pequeñxs, estos momentos son oportunidades para el encuentro y la interacción en el uno a uno con la docente. En la sala de lactantes algunas veces el cambiado se realiza sin palabras, de manera automática, las docentes sostienen al/la bebé para que no se

nueva, estira la otra para tomar el pañal u otros objetos necesarios. Otras veces el cambiado es tiempo de intercambio, de palabras y de un diálogo entre gestos, sonidos y palabras. En diferentes momentos, pese a la suavidad de las acciones, lxs bebés se mantienen en tensión. Algunas docentes convocan con la palabra, “*vení que tengo que cambiarte*” y van anticipando o poniendo palabras a las sensaciones que su acción provoca: “permiso, está frío, ¿no?, cuidado, te podés caer”. Una docente cambia el pañal arrodillada en el suelo con el niño sobre el cambiador a su lado. Está tranquilo y relajado.

En sala de 1 la docente se acerca con el niño de la mano al sitio donde previamente preparó cosas. Se sienta con las piernas abiertas y lo acuesta. Le va sacando la ropa, pidiendo su colaboración. “*U g p v c v g . " p g e g u 'k* Anticipa sus acciones “*yacé que festejaba*” h t ¶ Explica, pone palabras. El niño llora. Llama a otrx ninx. Paradox, le baja los pantalones preguntando “pis o caca”. “Pi” contesta el niño. Le cambia el pañal mientras él está de pie. Va llamando a otrxs y la escena se repite.

Disponibilidad corporal en el Sostén-Soporte

Entendemos que la presencia del adultx y su corporalidad son soportes del desarrollo y del despliegue de las posibilidades de lxs niños. Constituyen un espacio de seguridad para que lxs niños alternadamente, disfruten de ser sostenidxs y envueltxs, tanto por una tela como por el sostén y las palabras o el ritmo de la melodía cantada por lxs adultxs a cargo. Este ritmo y envoltura permiten y facilitan la distensión y la posibilidad de la entrega al otrx, armando una trama de confianza para desenvolver luego otros aprendizajes. Compartimos algunas escenas de observación que registran estos momentos de intercambio:

- Una nena llora, la docente se agacha, la toma upa. La nena se apoya en su hombro y se aferra con las piernas.
- Ofrece soporte ante una situación de conflicto: ¿querés upa? La docente se balancea con un/a niño a upa mientras los demás juegan. En sala de 2 los adultxs se sientan en el suelo y lxs niños se suben a las piernas, se apoyan, imitan gestos de lxs adultxs.
- Mientras la docente de música canta, la docente de la sala se sienta en el suelo con piernas abiertas y una nena se sienta, haciendo contacto espalda con espalda. Se acerca otrx y apoya también su espalda. La docente les habla.

¿Cómo toman las docentes esta actitud de disponibilidad?

La mirada.

Las docentes hacen referencia a la mirada, atenta, vigilante, pero no a la mirada que conecte, que comunique con el/la niño. Es una mirada relacionada con velar por los riesgos, evitar el

daño, que no se lastimen. Esta mirada que parece esencial en lo que nombran las docentes de su disponibilidad hacia lxs niñxs, es una mirada vigilante, una mirada que previene lo que pueda suceder, que se ocupa de los riesgos físicos. Una mirada que intenta abarcar todo al mismo tiempo, no perder detalle de lo que sucede y que, en esta atención al grupo, se pierde de ser una mirada que hace contacto, que pueda abrirse a la relación con el/la niñx del que se están ocupando en ese momento, ya sea en el cambiado, o en el momento de consuelo o de alimentación.

No parece suceder lo mismo en sala de lactantes, donde está la atención volcada hacia el/la niñx que está siendo cambiadx y es la otra docente la que se ocupa de mirar al resto del grupo. Es verdad que, como en lactantes no se desplazan tanto, es más fácil mantener una mirada de atención al grupo; “j c { " e q u c u " s w g " n c u " x dice una maestra de q u " p q deambuladores. “lo cambiás de costado, para poder ver permanentemente a los demás “dice otra. ò { q " q d u g t x q " g n " l w g i q . " v t c v q " f g " q d ò gñte x c t " g c { w f c " v g p g t " w p c " k o c i g p " i n q d c n " of “estò puxa pòu la n c ö " visión” (Entrevistas realizadas en agosto de 2017, en ambos jardines).

Observar

Una docente observa el juego de lxs niñxs entre ellxs, e interviene para encuadrar, a través de la palabra. En relación a la importancia de su propia mirada, una docente cuenta “estar f k u r q p k d n g " g u " r t k o g t q " n c " q d u g t x c e k » p. Pafag " n q " ella es importante “observar y estar con la cabeza en cada uno” (Entrevista realizada en agosto de 2017, CABA). Otra docente de lactantes provoca y convoca con su postura, distancia, gesto y palabra y agrega una cualidad de presencia: “Observar estando”. Sus propuestas (a través del gesto y la palabra), como las de aparecer y desaparecer a la mirada de lxs niñxs escondiendo su rostro detrás de una tela pequeña, son tomadas por lxs bebés con entusiasmo. También interviene con palabras y ofrecimiento de objetos entre lxs bebés. Estas convocatorias son respondidas por lxs bebés quienes, en general, al ser convocadxs con palabras y posturas, se acercan a la docente.

La voz

En general el tono de su voz es suave, algunas docentes cambian de tono cuando se trata de poner límites. La docente de lactantes canta suavemente mientras acuna a un/a bebé y le da agua a otrx. Realiza cambios de tono de voz de manera intencional y dice de esto “le cambio el v q p q . " v g " e cLa docente “de sala “de 2 años q ab pò poner un límite no sube el tono de voz. En la comida la docente se dirige suavemente a lxs niñxs y lxs va nombrando. Usa sonidos para dormir a un/a bebé (chchchch) y un tono de voz suave para dirigirse al bebé que llora. El

bebé no se duerme y es balanceado, dice *aaaa*, y la docente le contesta *chchchcch*. Una beba se levanta de dormir, la docente se dirige a ella con voz suave.

Una docente de lactantes se da cuenta de los cambios de tonos de voz que realiza con lxs bebés en relación al tono de voz que tiene en la vida cotidiana; *“Cambio la voz, el tono de voz cambio, siento yo que lo cambio, por ahí yo me doy cuenta cuando salgo de acá. Pero alude a este cambio como algo que le sale sin darse cuenta, una cierta naturalización “Sin darme cuenta, es e q o q " s w g í " k i w c n " s w g " g n " e c p y retomá la idea de algo que q u c u " tiene incorporado ; “pero yo te digo en el tono por ejemplo cuando les enseño digamos el no, e q o q " s w g " n q " v g p y no encuentra un modo de explicar esta diferencia “no sé cómo explicarte pero soy distinta algo que te sale solo, aprendido, una construcción”.* (Entrevista realizada en agosto de 2017, CABA)

Usar la palabra

La palabra aparece en todo momento en el jardín maternal, no siempre con el mismo sentido. Algunas la utilizan cuando no pueden llegar con el cuerpo, a modo de advertencia, a veces es una palabra que baña, que envuelve a un/a niñx que llora, o una palabra que sostiene la espera de una mamadera o de una necesidad. En el jardín de gestión privada, la palabra parece partir de un trabajo que la institución les pide a sus docentes, ya que una de las docentes de lactantes dice que tuvo que aprender a hablarles a lxs bebés, que le parecían tan chiquitxs que antes no les hablaba. También allí se hizo un trabajo intenso (según lo cuenta su directora) sobre la posibilidad de anticipar la acción sobre lxs niñxs con la palabra. Este trabajo se puede observar en las distintas intervenciones de las docentes.

La docente pone palabras y también habla por lxs niñxs, le pone palabras al diálogo entre ellxs y anticipa su acción sobre ellxs con palabras. Para el momento del cambiado de pañales, pide permiso, explica lo que va a hacer, y también pregunta y propone. Esta valoración de la palabra, se encuentra en casi todas las entrevistas y observaciones, por un lado, como posibilidad de poner palabras mediando entre el/lä niñx y el mundo, por otro por poner palabras por el/la niñx, como cuando una nena quiere pasar y hay otra compañera que no le permite el paso: *õ S w g t ² u " d c l c t . " r g f k n g " r g t o k u* Cuando una nena que es empujada por otra, *c t " c " la docente la toma upa y se acerca a la que empujó: “no me empujes, no g u v “ " dAnte la q ö 0 inquietud de un/a bebé, la docente le habla, mueve un objeto delante y dice *õ u k g o r t g " n g " r c n c d t c u " g p " v q f q ö 0**

En el jardín de gestión estatal esto no aparece, o si lo hace, sólo es en contadas excepciones y la palabra parece tener otros usos y no el de anticipar la acción. Las docentes señalan también que van con la palabra cuando no pueden ir con el cuerpo. *“bueno la palabra también tiene que*

docentes saben que lxs niñxs buscan el contacto para calmarse, para conciliar el sueño o para refugiarse en momentos de inquietud.

Uso de los dispositivos

Cuando el cuerpo no alcanza, las docentes recurren a objetos, asientos o chupetes, ya sea para hacer que un/a niñx se distraiga, pueda esperar o salga de una situación de llanto.

Los bebesits o huevitos, muy criticados por algunos especialistas porque entienden que allí lxs niñxs no pueden ser autónomos; son utilizados tanto para darles de comer, como para los traslados, y en algunos casos para los momentos de descanso, o como lo señala una docente, para proteger a lxs niñxs más pequeñxs del deambular de sus compañerxs de sala cuando ellxs aún no se desplazan. También se observa su uso para balancear o mecer a lxs niñxs sin necesidad de usar todo el cuerpo, las docentes pueden balancearlos con una mano o a veces con el pie, mientras hacen alguna otra cosa o dirigen su atención hacia otrx niñx.

La disponibilidad en su salsa (o sala)

Nos preguntamos por las diferencias entre las categorías atribuidas a la disponibilidad corporal entre las docentes de las diferentes salas (lactantes, sala de 1 año o deambuladores, sala de 2 años), además de una diferencia entre las docentes del jardín privado y el estatal. De alguna manera esto nos permitiría identificar si las demandas y necesidades de lxs niñxs y su lectura por parte de las docentes, modifican la “oferta” de la disponibilidad corporal hacia ellxs.

Otra variable de análisis es pensarlo desde la formación docente, ya que algunas se formaron en institutos de formación docente de gestión estatal y otros en institutos privados tanto en CABA como en Provincia de Buenos Aires. Lo que marcaría una diferencia es el momento histórico político en los que los docentes realizaron su formación inicial del profesorado. En el jardín estatal la mayoría de las docentes tienen 20 años de antigüedad en la docencia, mientras que las del jardín privado tienen entre 4 o 5 años. Esto lo explica la directora del jardín privado, quien menciona la escasa estabilidad de sus docentes y entiende que el trabajo allí resulta para ellas y para sus futuros empleadores, como una formación en servicio, de donde luego tomaran otros cargos. Analizamos entonces la disponibilidad corporal por sala, buscando describir ante quién ofrecen las docentes esta disponibilidad, con qué sentido u objetivo, ante qué responden o a qué se anticipan y de qué manera lo hacen.

En la sala de lactantes las docentes responden de maneras diferentes ante lxs diferentes niñxs; con algunxs las distancias entre los cuerpos son más cortas, o son acortadas desde la docente, mientras que, frente a otrxs, el cuerpo se encuentra próximo pero la mirada no acompaña esta cercanía. Entre las explicaciones que las docentes dan a esta particularidad, se encuentra el

conocer a cada unx e ir probando diferentes formas, basándose en la observación y en los resultados de ir probando modos de hacer, como señala esta docente de sala de lactantes:

Vos vas probando, por ejemplo, hoy me vino M, M es un nene que ésta palmadita no le alcanza, él está acostumbrado a esto (y hace un gesto) ¿por qué? Porque está acostumbrado a dormirse en el cochecito, entonces tenés que estar tucu-tucu-tucu-tucu entonces él se empieza a cantar y se queda dormido. Si yo le hago como le hacía a ella, así, o a G que, sólo apoyándole la mano, G necesita contacto, nada más que le agarren la mano o con un compañero, él busca estar tocando a alguien, que no está solo viste, como esa sensación, él necesita ahí. Pero si no es como que le digo y veo lo que hace, si eso lo calmó o no, pruebo otra cosa, le digo otra cosa, pero... (Entrevista realizada en agosto de 2017, San Martín)

Se tiene en cuenta las características de cada niñx, como cuenta una docente acerca de un bebé que lloraba todo el tiempo y con las directoras fueron construyendo para él, un modo de apropiarse del “*estar acá*”. Y en esta construcción da cuenta de lo que fueron observando, acerca del contacto visual o de la distancia al cuerpo del adultx, transformados en orientaciones para la acción de la docente.

Las docentes mencionan la atención a las particularidades de los modos de estar y de hacer de cada niñx, *õ u c d ² u " s w g " c " N " n g " e w g u v c " bieñ largo! Recién' s w g f f g u r w ² u " e q o q " s w g " c r q { La "posibilidad de atender" al grupo y á lo c t c t u* singular, es narrada en una escena cotidiana por la docente:

Estás con la cabeza muy pendiente de todo lo que pasa y eso te lleva mucha cabeza y mucho cuerpo... Y estoy sentada en la colchoneta y están los dos jugando o están los dos acostados en la colchoneta y de repente hay olor a caca. Listo es A, voy y lo cambio, mientras tanto la chiquita está ahí y no está acostumbrada, recién se está acostumbrando, y si se le sale la chupete grita un montón, entonces hay que ponerle el chupete para que se calme. Entonces estás con que ella necesita el chupete, A que se hizo caca, y con mi compañera tratamos de estar las dos atentas a todo, ya que la sala es de las dos, tratamos de ayudarnos sobre todo en los momentos caóticos digamos. (Entrevista realizada en septiembre de 2017, CABA)

Los motivos de la utilización de la estrategia de la disponibilidad corporal, abarcan desde la posibilidad de enriquecer la actividad que lxs niñxs realizan hasta una estrategia para que no “sean tan demandantes”:

Uno lo hace también como una estrategia de aprendizaje, lo utilizo para eso. acá es depende el momento también, como que nosotros tenemos diferentes tipos de propuestas y por ahí la que más disponibles y más acciones le proponemos a los chicos y todo es la actividad de movimiento, que en esa es lo que más les proponemos y donde tenemos que enriquecer la actividad para que sea lo que es del movimiento, ¿no? y después por ahí el Loczy que es

una actividad autónoma que solamente observamos pero también estamos disponibles desde las situaciones en ellos que pasen para intervenir. Pero es como que depende la actividad, el momento. (Entrevista realizada en agosto de 2017, CABA)

Porque pasa eso también, es como que aprendí de alguna manera, de que no sean tan demandantes de uno porque si no son muchos chicos, es como que no se puede digamos. Entonces es como se enseña o mismo cuando empiezan nosotros le decimos a encimarse, o agarrarse, siempre con la palabra “no te agarres de mí, te podés caer” o “no, así no porque” o mismo cuando se van encima de los demás. También es enseñarle, enseñarle que no solamente de esa manera se puede estar, puedo ofrecerle en vez de agarrarse de mí, tenemos la barra, tenemos algún objeto algún canasto o algo que se le ofrece “te ofrezco para...” o sea como que hay otra alternativa en vez de mi cuerpo o del cuerpo del otro. (Entrevista realizada en agosto de 2017, CABA)

La disponibilidad como respuesta, se hace presente ante la angustia de lxs niñxs, a la que responden anticipándose, para que la angustia no aumente de intensidad y haciendo alguna oferta de objetos o de dispositivo. Frente al llanto responden con frases hechas, o frases incorporadas, para atenuar la reacción emocional. También pueden responder con sonidos emitidos en forma rítmica, con una intención de calmar al niñx en su reacción emocional o en su dificultad de dormir:

Acá en la sala de lactantes, atraviesan la angustia del octavo mes y es una angustia que todo lo inquieta”. Y bueno y en ese momento que están tan angustiados, a mí me pasa con mi experiencia de anticiparme siempre, de ofrecerles siempre algo para que no... porque por ahí se angustian y no salen de esa angustia y como... y como que si les llamás la atención en algo proponerle algo ...Por ahí hay momentos que no igual, cuando están atravesándola muy justo es como que no; es como estar igual, siempre estar pensando en qué ofrecerle, por ejemplo, nosotros ofrecemos el bebesit, es como que nosotros creemos que es un objeto donde se contiene. (Entrevista realizada en agosto de 2017, CABA)

En esta sala las docentes subrayan la postura que toman en lo cotidiano, que implica estar en el piso, a la altura de lxs niñxs, como relata esta docente (*aparte acá es eso, o sea estamos todo el día, es como muy corporal, no sé, todo, estamos todo el día en el piso, la silla la usamos cuando ellos duermen, para hacer algo administrativo, viste no sé, pasar lista, hacer los cuadernos, sino no existen*). Subrayan también la necesidad de *poner el cuerpo*, tal como relata esta docente, como una acción que implica un alerta;

en maternal en todas las salas es poner el cuerpo, no te queda otra que bajar al piso y con los nenes para jugar, ya sea para auxiliar a uno, agarrarlo, por ejemplo, ellos cuando empezaron dos solos se sentaban y el resto se iba para un lado, para el otro, entonces

siempre más allá de poner el cuerpo estás como alerta para atajar, sostener, levantar, poner. (Entrevista realizada en julio de 2017, San Martín)

También en el sentido de velar por los riesgos, ligado a la creciente autonomía de lxs niñxs, autonomía que les permite alejarse de ellas.

uno está permanentemente alerta. Porque es una edad que los chicos están en constante movimiento, eso demanda que estén en constante “peligro”, “peligro” entre comillas porque se pueden subir a una silla, se pueden, no sé, colgar de un canasto. Ellos ahora empezaron a caminar agarrados, entonces uno los deja porque tampoco los podemos tener así porque necesitan aprender a caminar. Entonces mientras vos estás haciendo la actividad estás mirando el que se fue, por ejemplo, nosotras hace un par de meses estábamos todo jugábamos acá... Entonces por ahí nosotras nos quedamos solas acá y ellos andan y se llevan los juguetes, los llamamos, los volvemos a integrar a la actividad, van y vienen, pero ellos están constantemente en movimiento. Entonces vos los tenés que dejar porque tampoco los vamos a tener todo el tiempo atados a nuestras piernas así, pero tenés que estar alerta que no meta la mano entre no sé, ahí la puerta que quedó un poquitito abierto. (Entrevista realizada en agosto de 2017, San Martín)

Por ejemplo, cuando recién se empezaron a sentar los teníamos a los que se sentaban bien solos, otros con almohadones, pero vos el almohadón en algún momento como que no les alcanza, entonces se van poniendo de costado y vos los vas atajando. En ese sentido alerta, estás como mirándolos. (Entrevista realizada en agosto de 2017, San Martín)

Las docentes de salas de lactantes ponen énfasis en algunas de las actitudes que toman, al estar con lxs más chiquitxs del jardín, entre las que se destaca el poner palabras,

y por ahí yo me choqué con la re diferencia de edad que decís “no, no voy a hacerle o hablar...” pensaba yo en un principio “a alguien tan chiquito” y después eso lo fui incorporando el hablar, el por ahí después proponer una acción que con el tiempo si bien en el momento por ahí depende de la madurez de a cada chico pero por ahí al tiempo lo van logrando y por ahí uno dice... siente es como que sirve la palabra, sirve el estar, el enseñarle alguna acción, mostrarle una acción y como que lo van logrando, bueno esas cosas pasan... (Entrevista realizada en agosto de 2017, CABA)

En este decir, también pueden reconocer su cansancio y la tensión que registran en la tarea cotidiana:

es como que, si vos estuvieras en tu casa, que vos te levantás el sábado y decís “hoy tengo que hacer todo, tengo que lavar la ropa, tengo que limpiar, tengo que cocinar” vos por ahí hacés todo junto, ponés el lavarropas mientras estás barriendo, hierva el arroz, una cosa así es esto. Hay días que una termina más cansada que otros, pero no es algo que no sé, por eso te decía, es algo que es difícil de explicar o de expresar con palabras porque uno lo hace

naturalmente, o sea todo el mundo por ahí te pregunta ¿cómo hacen para dormir a los ocho juntos? Se acuestan y se duermen (Entrevista realizada en agosto de 2017, San Martín).

Son días que quedo muy cansada, ahora que estoy haciendo la doble jornada, quizás más cansada... no solemos hacer doble jornada acá, por una cuestión de cuidarnos... Pero sí, hay días que me voy más cansada porque...más que nada por la jornada de la mañana, porque son más, me lleva mucha cabeza, mucho cuerpo, las adaptaciones...(Entrevista realizada en julio de 2017, CABA)

Y en ese sentido lo decía. Estoy con una cosa, y uh me acuerdo que tienen que dormir, entonces voy y los acuesto y me fijo cómo hacerlos dormir. Logro que se duerman y por ahí duran dormidos 20 minutos nada más, y entonces tengo que lograr hacerlos retomar el sueño para que puedan dormir un rato más, y eso se enseña también, a conciliar el sueño, el estar ahí al lado, enseñarles esto, enseñarles lo otro. Y entonces corporalmente estás así...me estoy moviendo todo el tiempo. Por más que parezcan bebés chiquitos que están tranquilos, en realidad no, la realidad es otra cosa, totalmente diferente, y para el maestro también, es estar ahí sentado hasta poder lograr que se calmen, y estar no sólo con ellos, sino con los objetos que uno pone... (Entrevista realizada en agosto de 2017, CABA)

Es difícil, uno también sale de acá, estamos ocho horas, llegás a tu casa y tenés la vida, marido, hijo, mandado, comida, lavar los platos. Quizás hasta tengas una amiga y una cosa, por ahí tenés suerte y ese día te toca primero irte a bañar, entonces decís “bueno, ahora me baño yo primero” y relajás un poco con el agua y después seguís, pero... creo que la única terapia nuestra es el colectivo. Hablamos mucho y lo mismo eso cuando uno se da cuenta que no sé si no podés o lo que estás haciendo capaz que no funciona, cambiamos, invertimos los roles, y creo que eso también está bueno, viste cuando vos decís “uh, mirá, no dejá que yo voy con él y vos seguí con otra cosa”. (Entrevista realizada en agosto de 2017, San Martín)

En la sala de deambuladores o sala de 1 las docentes ofrecen su disponibilidad corporal para dormirlxs, de acuerdo a sus diferentes modos de hacerlo;

algunos para dormir necesitan, es decir hay muchas formas diferentes. Algunos que les das un chupete y se duermen solos, otros que dan 25 vueltas y necesitan que les digas vení que yo te ayudo, y le hago mimos en la espalda, te doy palmaditas. (Entrevista realizada en julio de 2017, San Martín)

Regulando las acciones de acuerdo a las necesidades y organizando el espacio y las distancias en la medida en que se van volviendo más autónomxs;

Sí, porque eso también es una cuestión de organización para nosotras, ¿viste? Porque sabés a quién te podés poner enfrente tuyo que se arregla solo, que no te puede necesitar a quién le tenés que dar de comer en la boca... (Entrevista realizada en julio de 2017, San Martín)

También en interacciones que implican los cuidados cotidianos, como el cambiado de pañales, o las situaciones de conflicto entre lxs niñxs

Para mí el momento del cambio de pañales, eh, no es lo mismo agacharse y pedirle permiso, decirle mirá nos vamos a fijar si tenés algo a que agarrarlo para oler, para eso hay que estar disponible y también cuando resulta algún conflicto entre ellos, una mordida o una tirada del cuerpo, bueno hay también tenés que estar como bastante (Entrevista realizada en septiembre de 2017, CABA)

En la medida en que la capacidad de lxs niñxs de moverse por sí mismxs se desarrolla, la disponibilidad de la docente es requerida en todo momento, como una acción corporal

Mucho cuerpo, sí, para todo. Para todo, desde dormirlos, desde hacer una actividad, desde todo. En esta salita, viste que son deambuladores, no podés decir “me quedo sentado acá jugando en esta ronda y de acá no me salgo” no, ellos, vos llamas el interés de ellos, conocen un material y lo van a explorar con todos los sentidos. Por supuesto que nenes como ellos, que se lo van a llevar a la boca. (Entrevista realizada en julio de 2017, San Martín)

Las docentes en esta sala sienten que tienen que estar muy atentas:

Tenés ojos por todos lados y estás, ¿viste cuando vos decís mitad está acá, pero mitad está para allá? Bueno, así estás más menos, así me siento yo (Entrevista realizada en agosto de 2017, CABA).

Vos no te olvides que vos estás cambiando y los cambiás de costado para estar viendo permanentemente... es como medio automático viste lo que uno hace. Pero es una atención que no sé, una atención permanente (Entrevista realizada en agosto de 2017, CABA).

Se ocupan de organizar los espacios en relación a la ayuda que necesitan lxs niñxs,

para nosotras que es la sala de uno, la mesa redonda es mucho mejor que la mesa rectangular porque en la redonda yo con mi compañera nos ponemos enfrentadas Y tanto ella como yo nos ponemos a los nenes que necesitan todavía ayuda para manipular la cuchara, y más lejos los nenes que sabemos que comen solos y en las sillas altas bueno a los que les tenés que dar nos repartimos, dos vos, dos yo, y así vamos dándoles de comer. Pero es por una cuestión de practicidad y de organización. Porque por ejemplo él maneja muy bien la cuchara, sostiene la compotera, M está empezando ahora a comer solo, y alterna viste la cuchara con la mano. Yo lo dejo, solamente le doy un apoyo visual ¿me entendés? O sea, no lo frustro. (Entrevista realizada en julio de 2017, San Martín)

En la sala de 2 las docentes regulan la disponibilidad corporal de acuerdo al pedido, instaurando turnos:

ellos son los más grandes del maternal, pero siguen necesitando el cuerpo todo el tiempo, es continuo, vienen solos a veces a buscar la mano, no quieren trasladarse hasta que no se

ponen al lado tuyo, se pelean de hecho en el comedor a ver quién se sienta al lado de uno, a quién le toca dormir entre las piernas

Generalmente hacemos turnos, o el nene que pide “bueno, vos viniste ayer, hoy dejamos a otro” pero para dormir en las piernas siempre hacen fila, ellos necesitan. O se duermen con la palma... (Entrevista realizada en agosto de 2017, San Martín)

Las docentes de sala de 2 utilizan su conocimiento de cada niño para organizar su disponibilidad y sus acciones:

cada uno necesita algo distinto del otro, y uno sabe qué, “esta es dos palmaditas en la cola, este un mimito en el pelo, este un mimito en la oreja”

Digamos que nosotras con nada, con lo diario sabemos lo que cada uno necesita. Yo sé que ella es este muñequito, ella es ese chupete, ella es sobre la piel y eso no te lo enseña nadie. A veces te dicen algo en la entrevista, pero no, más lo que va surgiendo acá y uno memoriza, aprende y lo haces. (Entrevista realizada en julio de 2017, San Martín)

Algunos más que otros y bueno, uno juega un poco con eso, el que sabemos que es más independiente, sabemos que se va a poder dormir solo, alimentar solito, pero siempre están los que más precisan. Upa mucho no les hacemos porque eso nos limita el estar libre para los demás, entonces siempre tratamos. A no ser que lllore o se lastime o necesite la posición de upa, el tener a uno a upa implica no poder agarrar a nadie más. (Entrevista realizada en julio de 2017, San Martín)

Y en este conocimiento, sienten que no pueden negar el propio cuerpo:

Puede ser que canse, pero uno lo tiene ya como tan internalizado que sabés que ellos lo necesitan, no poder negarte, si se levanta la remera, sabés que están esperando tu mano.

Porque yo hasta puedo venir muda, pero si estoy con los brazos para ellos, ellos van a estar bien. (Entrevista realizada en agosto de 2017, San Martín)

En el momento de dormir y en el momento de jugar por ahí también, si estamos contando cuentos ellos quieren venir siempre a las piernas entonces uno “bueno, vos apoyate acá” “vos con este brazo miramos este cuento” “vos te recostás” y estamos así siempre. (Entrevista realizada en agosto de 2017, San Martín)

Cuando no pueden llegar con el cuerpo, sostienen a través de la palabra:

Esto también lo hacemos a veces a través de lo verbal, tratamos de sostenerlos con la palabra; si yo no puedo llegar hasta él lo invito y que venga “andá a elegir lo que te gusta” “andá a ver a la mochila a ver si mamá te mandó algo tuyo de casa” y siempre tener este consuelo verbal

Seguimos todo el tiempo hablándoles (Entrevista realizada en agosto de 2017, CABA)

Las docentes tienen un registro del efecto de sus acciones en el cuerpo:

Nos vamos achacando cada día. Sí, hay días que estamos muy cansadas, hay días que estamos cansadas. Siempre en la cintura, en la espalda. Esto de levantarlos, los traslados de ambiente también cuestan mucho, trasladarlos de la sala al patio, comedor cuesta mucho. El tema de las sillas; sentarlos, algunos se sientan solos, otros hay que sentarlos y correr las sillas. A las sillas hay que subirlos, la mayoría hay que subirlos.

También del agotamiento y la tensión que implica la tarea:

Nosotras siempre estamos media agotadas

Y después bueno, lo que implica la edad, aunque no pidan el contacto corporal: es limpiarle la nariz quichicientas veces, atarles los cordones, acomodarles el pantalón que se les bajó, todo el tiempo estar ahí. Hay días en que todos están más tranquilos.

Muchos quieren, necesitan estar pegados; son muy maternales, o uno se muestra por ahí a veces muy maternal para que ellos bajen y puedan disfrutar

Ellos necesitan mucho de la ayuda del adulto, es todo el tiempo. Y ya no tienen el cuerpo de un nene de meses porque están como en el medio; por un lado, sí necesitan la ayuda del adulto, pero por otro lado pesan 25 kilos. Ya están grandes

Tratamos siempre de estar medio pulpo “tocame la pierna, acá estoy”. Corporalmente no, corporalmente siempre es cansancio, siempre. (Entrevista realizada en agosto de 2017, San Martín)

Ir hasta allá y volver también implica como acarrearlos, que no se escapen, tres quieren ir de la mano, tres se te fueron un poquito, sin contar la escena, la que quiere que la lleves a upa. El traslado de los chicos nos pone un poco tensas también. Y el traslado es tenso porque vos ves que se te alejan, tres primero salieron corriendo y vos vas atrás con tres de la mano y si se van la puerta “chicos, fíjense” entonces llegas al comedor como que caminaste a Luján. (Entrevista realizada en agosto de 2017, San Martín)

En la diferenciación por salas, notamos que el creciente desarrollo y autonomía de lxs niñxs, va sobrecargando de tensión y cansancio a las docentes. En un principio la alerta o la tensión está en relación al cuidado y a las necesidades de lxs niñxs más pequeñxs, mientras que al ganar autonomía se agrega el riesgo y la necesidad de estar atentas, además del esfuerzo corporal que implican la manipulación y el traslado.

Capítulo 5: Poner el cuerpo/Poner al/la niñx

El cuerpo es el primer lugar donde la mano del adulto marca el niño,
es el primer espacio donde se imponen los límites sociales y psicológicos
que se le dan a su conducta, es el emblema donde
la cultura inscribe sus signos como si fueran blasones
(Vigarello, *Corregir el cuerpo*, 2005:9)

Iniciamos este capítulo orientándonos a los discursos, entendiendo por estos a cualquier práctica significativa independientemente de su soporte, que permite comprender los modos en que se producen las relaciones sociales (Foucault, 1990). Nos enfocamos en las interpretaciones que las mismas docentes le dan a sus prácticas y los sentidos por ellas construidos, a través de los discursos producidos en la práctica docente en el jardín maternal y en el contexto de las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo (que ya hemos considerado en capítulos anteriores en articulación con la totalidad de las observaciones).

Pensar el carácter asimétrico de la relación niñx/adultx, nos permite comprender la responsabilidad que nos cabe a lxs adultxs sobre y para con la infancia, en las formas de intervención. Es frecuente que los discursos sobre la infancia desborden la cuestión del/la niñx y se proyecten sobre transformaciones de la sociedad en general; a medida que en las épocas se va pensando o armando discursos sobre la infancia, estos discursos llegan como textos, prescripciones y prácticas al nivel inicial (así, podemos pensar que existe un jardín o una escuela infantil para cada época).

De la trama descrita en el capítulo anterior sobre las categorías que permiten comprender cómo las docentes entienden la disponibilidad corporal y la llevan a cabo, tomaremos lo que percibimos como una tensión entre “poner el cuerpo” y “disponer del cuerpo”, que marca diferentes posturas en torno a la relación corporal entre el/la adultx que cuida y enseña y el/la niñx pequeñx.

En la composición del término “disponibilidad”, encontramos el prefijo, dis, que podría significar que la palabra refiere a lo contrario de lo que se dice luego (es decir, “dis-ponibilidad” sería aquello contrario u opuesto a “poner”, en este caso, el cuerpo). Podríamos interpretar entonces una diferencia entre poner y disponer del cuerpo.

Por otro lado, el diccionario de María Moliner (1991) entre las acepciones del disponer, toma la idea de una oferta para alguien: “Usted puede disponer de”; y disponerse como “prepararse para”, lo que estaría más ligado a esta idea de la actitud que esbozamos en el capítulo anterior.

La disponibilidad corporal ha sido entendida desde diferentes disciplinas y marcos teóricos. Ivana Rivero (2015) resalta que los diferentes nombres con que se refiere a lo corporal (movimiento corporal, actividad física, disponibilidad corporal) ponen en evidencia la imprecisión teórica que impacta en el diseño y la naturaleza de políticas públicas en Argentina orientadas a este campo. La autora entiende que hablar de movimiento corporal implica ponerse a distancia de las denominaciones más próximas a la fisiología y ubicarse en el campo de lo social, para acercarse a las prácticas corporales “para iluminar el rol decisivo de la comunidad y de las políticas públicas en la construcción de la disponibilidad corporal, es decir, la construcción progresiva del uso del propio cuerpo” (2015: 7). Rivero enfatiza el rol de la relación, señalando que “el cuerpo del adulto a disposición para receptor y ofrecer (...) ofrece un espacio de encuentro y motivación para los aprendizajes” (2015:33); introduciendo la doble vía de dar y recibir desde el cuerpo.

Investigaciones socio-antropológicas realizadas en diferentes campos como la danza, el teatro y las artes de performance, han encontrado que estas prácticas son significadas por distintos actores a partir de la centralidad de “poner el cuerpo” (Sáez, 2017; del Mármol, 2016). En general, ello conlleva una modalidad de compromiso, de simpatía o empatía con la realidad local y con lxs actores locales, en la que quienes realizan “intervención” se involucran de modos que consideran de una profunda implicación. Encontramos también esta manera de entender qué significa “poner el cuerpo” en los discursos de las docentes en relación a su disponibilidad corporal.

Los estudios de la presencia del cuerpo en la educación orientados desde la mirada de la psicomotricidad (Lapierre, 1978; Aucouturier, 1985; Cerutti, 2008; Esparza, 1980; Chokler, 1998), la pedagogía (Romero, 2010), la educación corporal (Quiros Pérez, 2000) y la antropología (Milstein y Mendes, 1999) esbozan la idea de un cuerpo afectivo, con capacidad de afectar y ser afectado (Castro y Fariña, 2013), que se muestra en la interacción, una interacción que parece no ser nombrada en la concepción de poner el cuerpo ligada a la actividad docente en el jardín maternal.¹⁹

Tomando las prácticas corporales como formas racionalizadas y regulares de comportamiento que toman por objeto al cuerpo y lo constituyen (Crisorio, 2011; Crisorio y Escudero, 2012), consideramos como prácticas lo que las personas hacen y la manera en que lo hacen, atendiendo a las formas de racionalidad o regularidad que organizan ese hacer (Castro, 2004). Desde esta

¹⁹ Retomamos esta idea en el capítulo de cierre

posición, podemos incluir dentro de éstas a *poner el cuerpo o estar disponible corporalmente*, acordando con Rivero (2013) en que la disponibilidad corporal debe ser vista en su naturaleza social y entendiendo las prácticas corporales como “expresiones individuales o colectivas de movimiento corporal que provienen del conocimiento y de la experiencia e implican, en primer lugar, una experiencia corporal que las hace visibles a los demás” (Rivero, 2013:7).

Cuerpos en oferta

Retomamos en este apartado los modos de nombrar la disponibilidad corporal en los diseños curriculares, como la necesidad de ofrecer el cuerpo de parte de lxs docentes, con la intención de analizar el sentido de poner el cuerpo para lxs docentes de jardín maternal, sabiendo que, en un mismo espacio social, los gestos, las actitudes, la proxemia, la significación de las sensaciones y la expresión de las emociones, poseen variabilidad y son compartidas por los integrantes de esa trama social, teñidas de la singularidad de cada cuerpo, pero reconocibles en unx y reconocidas por lxs pares.

La multiplicidad de los sentidos que cobra el cuerpo, permite que los dichos sobre este *poner el cuerpo* para las docentes con quienes he realizado el trabajo de campo, se orienten hacia vinculaciones con narrativas sobre el desgaste que significa la tarea, la emocionalidad de lxs niñxs, sus demandas, los modos en los que el cuerpo del/la adultx sostiene, mueve o acomoda a lxs niñxs, o la necesidad de ofrecer el propio cuerpo al contacto de lxs niñxs. En este sentido escuchamos que:

En maternal se trata del cuerpo del adulto en el espacio (Entrevista realizada en julio de 2017, San Martín).

Me apoyo acá, me pongo así con las piernas, y estoy con un bebé acá y a los otros dos pegaditos en el medio les hago así (Entrevista realizada en septiembre de 2017, CABA).

Ir hasta allá y volver también implica como acarrearlos, que no se escapen, tres quieren ir de la mano, tres se te fueron un poquito, sin contar la escena, la que quiere que la lleves a upa (Entrevista realizada en agosto de 2017, San Martín).

Como muestra lo observado a la hora de dormir, donde las docentes de sala de lactantes van acomodando a lxs niñxs, lxs mueven casi sin mirarlxs, palmean a diferentes niñxs con movimientos rítmicos, se miran entre ellas ante alguna dificultad y cambian de postura para balancear a un/a niñx que no se duerme o palmearles la cola a dos niñxs a la vez. También hacen referencia a la demanda del cuerpo *õacá aprendí esto, de que sean tan demandantes de uno porque si no son muchos chicos, es como que no se puede digamos*” (Entrevista realizada en agosto de 2017, CABA).

El desgaste se reitera en los discursos y se nota en las posturas que se van agobiando en el transcurso de la jornada o en la reiteración de movimientos como balanceos, palmadas, o dar de comer por cucharadas. “*Maternal cansa*”, dicen las docentes. También aparece el desgaste al explicar cuándo necesitan ofrecer disponibilidad corporal: “*para mí el momento del cambio de pañales, eh, no es lo mismo agacharse y pedirle permiso, decirle mirá nos vamos a fijar si tenés algo a que agarrarlo para oler, para eso hay que estar disponible y también cuando resulta algún conflicto entre ellos, una mordida o una tirada del cuerpo, bueno hay también tenés que estar como bastante*” (Entrevistas realizadas en agosto de 2017, en ambos jardines).

Entre *poner el cuerpo y estar disponible corporalmente*, se juegan dos modos corporales de vincularse. En el primero, poner el cuerpo parece tomar al cuerpo mismo como un objeto que se coloca, un esfuerzo físico, una decisión a sostener, un desgaste que también, a veces, duele. En el segundo, la disponibilidad hace a un trabajo sobre sí, para descentrarse de lo propio y abrir el campo del cuerpo y sus resonancias a la escucha de lxs otrxs, en una modulación de contactos, alejamientos, presencias y ausencias; donde, sin embargo, no se dispone de las herramientas para escuchar el cuerpo propio que es ofrecido ni de las condiciones para dedicarle tiempo.

Las docentes dan cuenta de este *poner el cuerpo* de distintas maneras: “*en maternal tenés que corporal, no sé, todo, estamos todo el día en el piso*” y “*acá hace falta mucho cuerpo, sí, para todo. Para todo, desde dormirlos, desde hacer una actividad, desde todo*”. También en la explicación que les otorgan a los dolores: “*porque por ahí hago movimientos bruscos, yo soy como bastante torpe y bruta y cada movimiento para abajo o esto y me agacho y hago un mal antes me dolía la cintura porque es la primera vez que tengo sala de l y al principio al cuerpo... tenés que estar mucho sentada, pero a su vez también parada es esta cosa, es una posición extraña, aparecen moretones en las rodillas*”.

Entre los modos de comprender la disponibilidad corporal, se escucha que “*los niños son muy corporales a esta edad*” y otras referencias a la corporalidad infantil: “*creo que, en este tiempo, en esta edad de ellos es fundamental porque viste que todo es con las manos, el movimiento, hasta el movimiento de la cara, de la boca, de los gestos, es mucho el cuerpo*”. Otras voces se orientan hacia lo que entendemos por abrir el campo de la escucha al otrx: “*a veces lo pienso en ese sentido, esta idea de poder ponerse en el lugar de la otra persona y a partir de eso empezar a accionar, a actuar en base a lo que uno piensa que tiene que hacer, pero también*

en base a lo que necesitaría el otro, que yo en este momento genere, haga, o no hacer también podría ser algo o estar observando podrían ser parte de esa disponibilidad”.

Pareciera que las docentes comprenden la disponibilidad como una oferta del cuerpo al contacto, sin que aparezca aquí la alternancia, entre contacto y no contacto, presencia y ausencia. Esta representación de cuerpos en oferta, viene de la mano de la falta de escucha de las docentes hacia sus propios cuerpos, hacia su comodidad o incomodidad en la posibilidad de estar disponibles para lxs niñxs. Escuchamos esto tanto en la idea que comparte una docente, quien dice que tomarse un tiempo para ella, para relajarse o aliviar el dolor no estaría bien visto en el jardín, como en el diálogo en la entrevista grupal de cierre donde las docentes hablan, como si fuera por primera vez, de lo que les sucede al lavar las manos de lxs niñxs en las piletas bajas, o levantar a lxs niñxs hasta el cambiador o pasar las horas sentadas en sillas bajas y pequeñas.

Demanda de contacto

Al mismo tiempo, la idea de la oferta de la disponibilidad, pareciera dejar del lado de lxs niñxs la posibilidad de aceptar o rechazar esta oferta. Las docentes responden a la necesidad de lxs niñxs, comprendida como una necesidad afectiva, desligando su propio cuerpo afectivo y emocional: *“pero uno lo tiene ya como tan internalizado que sabés que ellos lo necesitan, no podés negarte, si se levanta la remera, sabés que está esperando tu mano”.*

El cuerpo “para otrx”, cubre una necesidad emocional, el cuidado. *“Les ofrezco otra cosa, una c n v g t p c v k x c " g p " x g | " y se encuentra entre los modos de lidiar con la angustia de lxs niñxs, “en ese momento que están tan angustiados, a mí me pasa con mi g z r g t k g p e k c " f g " c p v k e k r c t o g " u k g o r t g . " f g " q h t g u g " c p i w u v k c p " { " p q " u c n g p " f g " g u c " c p i w u v k c " { " e estar siempre pensando en qué ofrecerle”.*

Una de las causas del cansancio es esta demanda de lxs niñxs, que estaría orientada hacia los cuerpos docentes. El término demanda puede ser comprendido en su uso corriente como una aspiración a obtener algo de alguien, mientras que en la perspectiva económica se lo ubica dentro de un modelo económico en su relación con la oferta. ¿Cuál es el sentido que le otorgan las docentes?

Dice Nicastro (2012), retomando a otros autores, que vivimos en una “sociedad de la demanda” donde la regla del juego es que permanentemente somos demandadxs y demandamos. La demanda se entiende como ese pedido que es imposible de satisfacer, y es el modo en que las docentes leen la necesidad de lxs niñxs de hacer contacto con sus cuerpos o de ser miradxs.

Estas demandas resultan por definición, inagotables, y se acompañan de una sensación de que nunca alcanza aquello que se hace. Claudia Gerstenhaber (2004) ofrece una explicación para este *poner el cuerpo* de las docentes, como si se estuvieran protegiendo de lo que las afecta distanciándose de la relación, dejando, como dice una de las docentes entrevistadas, sólo “la carcasa”:

La tarea del maestro de una institución maternal es compleja, ya que se encuentra permanentemente sometido a requerimientos de afecto que no siempre está en condiciones de responder. Los bebés son demandantes, piden exclusividad, brazos, atención en forma casi constante. Cuando no reciben una respuesta adecuada o cuando no logran adaptarse al nuevo entorno institucional es común que reaccionen con angustia, protesta y llanto. Estos términos, angustia, protesta y llanto, que en un principio nos evocan una sensación de extremo malestar, por el mero acostumbramiento pueden ir paulatinamente perdiendo su significado. La exposición sistemática a las problemáticas de los niños que se encuentran bajo cuidados institucionales provoca que aun el profesional mejor intencionado se habitúe a los estados de ansiedad de los niños y se defienda de la preocupación que estos le causan. Si el docente evita la preocupación, buscando explicaciones que lo tranquilizan momentáneamente, pierde la motivación para descubrir qué es lo mejor para el niño (Gerstenhaber; 2004:41).

Se nombra a lxs niños como “*muy corporales*” o “*necesitando el cuerpo del otro para todo*”. Las docentes entrevistadas señalan la marcada presencia del cuerpo en el maternal, ya sea porque “*hay que poner el cuerpo para todo*” o porque lxs mismxs niños son los que son “*muy corporales*”: “*Sabiendo que uno está ahí cerca o sienten la mano ya eso les alcanza, pero necesitan, demandan todo el tiempo*”. O también: “*con lo que implica la edad, aunque no pidan el contacto corporal: es limpiarle la nariz quichicientas veces, atarles los cordones, acomodarles el pantalón que se les bajó, todo el tiempo estar ahí, muchos quieren, necesitan estar pegados*”. La demanda del cuerpo es leída por las docentes como la necesidad de estar pegadxs, en contacto con el cuerpo del adultx todo el tiempo.

Este sentido de *poner el cuerpo* se encuentra en diferentes discursos, también en el de Calmels, quien dice “cuando el adulto pone el cuerpo, o sea, se manifiesta corporalmente, lo hace a través de algunas de sus manifestaciones. Elige con qué aspecto de sí relacionarse. Puede ser que privilegie mirar y escuchar, o que ponga su voz y su rostro, o que gesticule y se posicione actitudinalmente, o que saboree y huelga, o que sólo contacte” (Calmels; 2009:105). El autor realiza una distinción que nos parece valiosa para este análisis: “A veces se entiende que poner el cuerpo es moverse, desplazarse en el espacio y entrar en contacto con el otro a través de la epidermis. Si el adulto, en cualquiera de sus roles, no está disponible al contacto y al

movimiento, se entiende que no pone el cuerpo” (Calmels; 2009:105). Lo que vuelve a dar pie a la pregunta inicial en torno a poner y disponer el cuerpo y lo observado en relación a que la disponibilidad corporal aparece más ligada a la acción y la presencia que a la posibilidad de cambiar distancias, modos de mirar y alternancias.

Dolores en el cuerpo: tensión y cansancio

De lo anteriormente mencionado se desprende un uso del cuerpo por parte de las docentes que implica accionar sobre o con lxs niñxs, ofrecer el cuerpo en sus partes al contacto y estar permanentemente con la mirada orientada hacia el grupo o acomodar la postura para estar a la altura de lxs niñxs. Usos del cuerpo que parecen afectarlas a través de dolores. Dolores que no son iguales, ya que “la actitud frente al dolor no es una cosa meramente mecánica o fisiológica, sino que está mediatizada por la cultura, las variaciones personales y la significación subjetiva atribuida a su presencia. El dolor es el producto de un contexto, es la expresión de una educación social” (Bustos Domínguez; 2000:4). Lxs docentes y futurxs docentes del nivel se presentan desde una actitud que otorga lugar al cuerpo como presencia física, y como espacio doliente. Las palabras que nombran al cuerpo provienen del discurso médico o rehabilitador, sellando diagnósticos o nombrando dolores. El cuerpo como construcción social, como organizador de la subjetividad, no parece encontrar un lugar en el jardín.

Algunas docentes relatan que van al gimnasio o hacen natación en relación a los dolores en el cuerpo, orientadxs por un profesional de la salud, pero no aparecen espacios de placer del movimiento o experiencias expresivas artísticas o de juego, desde el interés de las mismas docentes, como un lugar propio para el cuerpo: “*volví ahora a natación, actividades que es como que me ayuden más en mi postura*”. Pareciera como si ese cuerpo expresivo, sensible, que mencionan algunas docentes en las entrevistas citadas, hubiera quedado atrás, en otra época, quizás en la infancia cuando el juego era corporal o en los aprendizajes de la danza. ¿Qué cuerpo, entonces, es este que *se pone* en el jardín maternal?

A partir de la lectura de las primeras entrevistas, la formulación de las preguntas se fue modificando, buscando otros modos de aproximar a la realidad de la experiencia corporal que implica dar cuenta de la disponibilidad corporal. Lo que se escucha claramente es una distancia entre las percepciones del propio cuerpo y el de lxs niñxs a la hora de contar de qué se trata la disponibilidad corporal. Es en este sentido que aparece el *poner el cuerpo*, menos como una cuestión reflexiva sobre la experiencia corporal que como un cuerpo-objeto que se acerca, se aleja, se pone a la altura del niñx, se mueve en el espacio.

La mirada sobre los cuerpos en las relaciones educativas que tienen por objeto la primera infancia se enfoca en esta perspectiva inicial de análisis sobre los cuerpos docentes hacia la construcción de cuerpos instrumentales, como cuerpos útiles u objetos a ubicar en el espacio. Así escuchamos que *“hace falta poner el cuerpo para todo, desde dormirlos, hacer una actividad, todo”*, *“de lo que se trata en maternal es más del cuerpo del adulto que el del niño en el accionar en el espacio”*, *“maternal cansa, hay días que están más tranquilos, pero otros en que están muy demandantes”*. Estos fragmentos muestran, como señalan Diana Milstein y Héctor Mendes (1999, 20) que *“la corporización siempre supone elaboraciones prácticas de vínculos significativos con el espacio, el tiempo, los objetos y los sujetos que determinan interpretaciones prácticas de situaciones”*. Estas afirmaciones son útiles para pensar, con Luc Boltanski (1975) cómo lxs docentes se ponen a distancia de la escucha hacia las molestias o el dolor en sus cuerpos para poder seguir llevando adelante la tarea cotidiana.

Sarah Ahmed (2015) trae la cuestión del dolor con las palabras de Leder quien plantea que *“el cuerpo está ausente, sólo porque está perpetuamente fuera de sí mismo, atrapado en una multitud de encuentros con otras personas”* (2015:56), para sostener la hipótesis que el dolor puede provocar que un cuerpo se encierre en sí mismo, mientras que el placer produciría el efecto contrario, una apertura hacia los encuentros u otros cuerpos. Conversando con docentes del nivel, es frecuente escuchar relatos sobre los dolores que se sienten en el cuerpo y la demanda que resulta exigente por levantar niñxs, estar a su altura o hacerlxs dormir.

Al compartir tiempos y espacios en el jardín maternal, retorna la pregunta por el lugar del cuerpo en la institución, cómo hacen las docentes para estar disponibles o para poner el cuerpo para tantxs niñxs pequeños con demandas y necesidades singulares. Vemos que no hay una ligazón para ellas entre los dolores corporales y su disponibilidad corporal, sino que estos dolores se adjudican a *“malas posturas”*, *“malos movimientos”* o la necesidad de levantar y mover a lxs niñxs en el momento de los cuidados cotidianos.

Boltanski (1975) entiende que el *“interés que los sujetos atribuyen a su cuerpo, la atención a sus sensaciones, esta escucha al propio cuerpo, a su apariencia, a sus sensaciones de placer o displacer, varía de acuerdo a la situación y clase social de los sujetos”* (Boltanski, 1975:85), enmarcadas en aquello que el autor denomina *“cultura somática”*, como *“normas que determinan las conductas físicas de los sujetos sociales que dependen del grado en que los individuos obtienen sus medios materiales de existencia de la respectiva actividad física”* (Boltanski; 1975:85). Las palabras del autor nos devuelven a la idea de poner el cuerpo que evocan las docentes en su tarea cotidiana en el jardín maternal como resultado de las condiciones de trabajo y de la necesidad de responder a las demandas de lxs niñxs y de la tarea

y así dar cuenta de la aparente falta de registro del propio cuerpo que señalamos en lxs docentes entrevistadxs, ya que, en esta perspectiva, la atención, la escucha y el análisis de las sensaciones corporales, reducirían la posibilidad del esfuerzo físico. Se entiende que, como aporta Boltanski, “si los individuos prestan menos atención a su cuerpo y mantienen con él una relación menos consciente al estar más obligados a actuar físicamente, tal vez sea porque una relación reflexiva con el cuerpo resulta poco compatible con su utilización intensa” (1975:85-86).

Esta misma perspectiva está presente en los documentos oficiales que recuperamos, orientados a la gestión institucional²⁰, donde se señala que “la tarea con niños pequeños exige de los docentes mayor disponibilidad corporal, ya que deben satisfacer sus demandas: tenerlos en brazos, para darles la mamadera o acunarlos, levantarlos cuando están el suelo o acostados en la cuna o sentarlos en las sillas altas a la hora del almuerzo” (2009:19). En el documento se afirma que “el cuerpo del docente realiza de esta manera muchos movimientos en el transcurso de la jornada, para acompañar y satisfacer necesidades de quienes se encuentran a su cargo. Estas actividades no siempre se realizan en un transcurrir sereno y acompasado; las demandas son múltiples y a veces los brazos no son suficientes, Estas situaciones generan cansancio y tensión” (2009: 19). Y sostiene que “las problemáticas o tensiones mencionadas están relacionadas o hacen foco, en su mayoría en el cuerpo de los docentes, sus emociones y representaciones. Muchas veces repercuten en las relaciones que se gestionan con los niños o las familias, pero también influyen sobre el propio cuerpo del docente, quien, con mayor frecuencia hace uso de las licencias” (2009:20).

Estos fragmentos nos traen la atención hacia el espacio del jardín maternal como un ámbito laboral donde la atención de lxs docentes se vuelve sobre el cuerpo en una perspectiva biomédica, como un cuerpo que puede enfermarse y necesita ser reparado o atendido. Es por esto que entendemos que pensar o atender al propio el cuerpo, exige un acompañamiento y una experiencia orientada, además de una habilitación en el ámbito laboral que permita abrir la pregunta, la mirada y la escucha, en primer lugar, sobre el propio cuerpo del/la docente, para luego poder orientarla hacia la corporalidad de lxs niñxs.

Al preguntar por los efectos del trabajo, las respuestas aluden a la presencia del cuerpo en sus posturas, como relata esta docente de sala de 1:

No, ahora no tanto, antes me dolía la cintura porque es la primera vez que tengo sala de 1 y al principio al cuerpo le costó Y viste tenés que estar mucho sentada, pero a su vez

²⁰ La gestión institucional de los jardines maternos y las escuelas infantiles. Buenos Aires. Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Ministerio de educación, 2009

también parada es esta cosa, es una posición extraña, aparecen moretones en las rodillas, Que quizás, como yo había tenido siempre sala de 2 acá, y en la sala de 2 también estás bastante sentado y está permanentemente esta acción de pararse, pero era distinto, el cuerpo se acomodó distinto. Al principio sí, ahora ya no. También hay que levantar muchos nenes para cambiarlos en el cambiador. (Entrevista realizada en agosto de 2017, CABA)

Y responde otra docente que sintió que necesitaba estar más disponible corporalmente:

Dolor de espalda, pero después yo hago natación y listo cómo que ya está me relajo y listo, pero es lo único. Después yo me siento mucho más cómoda también. Antes sí, antes si me dolía, no sé el 5% de la espalda yo ya está, era me quedo parada o me quedo sentada, ahora no, ahora me la banco. Pero ahora no, ahora cuando me duele la espalda...la última vez que me dolió la espalda, le dije a mi compañera, no me puedo mover y mi compañera me decía yo hago todo, y yo le decía no yo hago todo no. Bueno y después así me fue. No vine por dos días, me agarró lumbalgia. (Entrevista realizada en septiembre de 2017, CABA)

En palabras de otra docente: “*Sí, a veces el cansancio de pararse, agacharse, el de ir y venir si a veces si, en el cuerpo se siente*”. Prestar atención al propio cuerpo como señala esta docente, no es tarea fácil en el trabajo en maternal:

La verdad que... yo siempre digo que la verdad uno tiene que ser consciente de hasta dónde te da el cuerpo y la cabeza..... porque incluso en el año también porque si uno se siente agotado, es preferible por ahí hacerse a un lado, reponer energías y volver. No, no, eso la verdad que te tiene que estar pasando algo como para que el médico te lo diagnostique y te diga “bueno, mirá, vamos a parar una semana”. (Entrevista realizada en julio de 2017, San Martín)

Otra docente describe de este modo su sensación después de un día intenso de trabajo:

Cansada y pienso que ganas de estar acostada... ganas de estar en silencio... A mí me encanta el silencio. Tengo que tener una horita de silencio para poder bajar dos cambios y después seguir. Pero sobre todo porque estoy haciendo la doble jornada, cuando estaba solamente a la tarde era súper relajado. A mí me encanta hacer esto, entonces es como que... justo lo hablaba con mi familia el otro día, no reniego de lo que hago porque a mí me encanta. Entonces, no es el mismo cansancio que sentiría si trabajara 6 horas en un call center, que el que siento acá. Trabajar acá es genial... Pero me hace una diferencia esto de trabajar doble jornada. (Entrevista realizada en septiembre de 2017, CABA)

Y en otros discursos comienzan a aparecer las tensiones:

Empiezan a aparecer dolores siempre en la cintura, en la espalda...esto de levantarlos, los traslados de ambiente también cuestan mucho, trasladarlos de la sala al patio, comedor, los ámbitos de jardín cuestan mucho. El tema de las sillas; sentarlos, algunos se sientan solos, otros hay que sentarlos y correr las sillas, a las sillas hay que subirlos, la mayoría hay que

subirlos. Ir hasta allá y volver también implica como acarrearlos, que no se escapen, tres quieren ir de la mano, tres se te fueron un poquito, sin contar X, que necesita que la lleves a upa. El traslado de los chicos nos pone un poco tensas también. (Entrevista realizada en agosto de 2017, San Martín)

Las docentes dan cuenta de los efectos en el cuerpo, donde resaltan la tensión, el cansancio y el dolor, adjudicándolo tanto a las posturas que deben asumir en las salas como a la tarea misma o a su propia responsabilidad. Este dolor parece asociarse al trabajo en el maternal, como algo que debe ser superado o al que no hay que prestarle demasiada atención. Entre lo que más nombran como efectos del trabajo es el cansancio y la tensión de levantar, sostener y trasladar a lxs niñxs en los diferentes espacios. Las docentes saben que a veces la angustia de lxs niñxs las afecta: *“Sí, una a veces se pone como nerviosa, la situación, o sea es un poco angustiante. pero es como que tengo la mente que sé que lo tiene que aprender, que algo que acá tiene que* k t " e q p u v t w { g p f q " f g " c ", *afectación que entra en contradicción con " f g " v* otro rol, el de madre²¹: *“Como mamá -siempre lo pienso- totalmente lo contrario, o sea por ahí cuando escucho la mamá que por ahí ¶ " o g " f k e g " ò p q . " { q " p q " ¶(q)" x q { "* Pero yo como docente sé que le tengo que enseñar porque acá va a tener que aprenderlo porque no se puede de otra manera” . De esta manera se vuelve a ubicar en el rol profesional, para tomar distancia de los afectos y de la angustia.

Otra docente se inquieta ante una angustia que no es capaz de decodificar y transforma esta inquietud en pregunta, en consulta a lxs adultxs que comparte la tarea en la institución, lo describe como un llanto que ella siente diferente, como de dolor, pero no lo identifica. Se pregunta qué hacer y también les pregunta a otros, consulta, hace hablar a su angustia y a su resonancia ante el llanto de una niña que no habla. Dos de las docentes entrevistadas mencionan que tienen en cuenta su rol a la hora de intentar no ir con sus gestos habituales; una de ellas lo menciona en relación a cómo poner a distancia lo que le pasa en su vida cotidiana, de la tarea que demandan lxs niñxs pequeñxs; otra señala que tuvo que aprender a no dejarse llevar por su propio impulso de abrazar a algunxs niñxs y que pudo usar la palabra para preguntar antes de actuar.

La especialista en primera infancia Gerstenhaber (2014) aporta su mirada entendiendo que las personas sometidas cotidianamente a la exposición de las problemáticas de niñxs bajo cuidados institucionales, se defienden de la emoción y la preocupación relacionada con ellxs. La autora

²¹ Aparece aquí un distanciamiento del rol materno para tomar un rol profesional, que permite ponerse a distancia de la angustia de lxs niñxs

recuerda las estrategias que usaba como docente para explicar o minimizar la importancia del llanto de lxs niñxs:

El llanto, expresión que habitualmente se asocia con un estado de aflicción y que para los niños es una forma de comunicación con aquellos de quienes dependen afectivamente, iba perdiendo su sentido. Según mis recuerdos, explicábamos el llanto con postulados que claramente minimizaban su valor de pedido, No es nada, ya pasó, se convertían en frases habituales frente a hechos de lo más disímiles. Considero que es a causa de nuestra gran sensibilidad que nos encontramos expuestos a las ansiedades producidas por las demandas de los niños pequeños, y que nos defendemos tratando de evitarlas haciendo una lectura distorsionada del fenómeno original... (Gersternhaber, 2004:70-71)

Este parece ser el estado de tensión que viven las docentes y nos preguntamos cómo afecta las relaciones corporales con lxs niñxs. En el sentido que, la tensión impide o dificulta la afectación, el dejarse resonar con lo que le sucede tónico emocionalmente al niñx e interfiere en la relación y la interacción.

Cuidados del cuerpo

Los diseños curriculares son expresión de políticas públicas, como síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta política educativa (Alicia de Alba, 1998), que se incorporan no sólo desde la propuesta formal, sino también por medio de las relaciones sociales cotidianas. Articulan mundos posibles y suponen la articulación de distintos proyectos u orientaciones. Resultan a veces soluciones de compromiso, son comunes a todas las instituciones educativas y garantizan el derecho universal a la educación. En su carácter prescriptivo establecen con carácter de ley cómo enseñar y evaluar en los establecimientos educativos. En su articulación toman conceptos conocidos, desde nuevos sentidos que direccionan una propuesta político-educativa y en ellos encontramos una tensión entre las propuestas curriculares de cuidado de lxs niñxs en sus cuerpos y el cuidado de los cuerpos docentes.

En los jardines maternos no parece haber espacio y lugar para el cuidado del cuerpo, más allá de que sea una necesidad, como señala la directora del jardín de gestión estatal, cuando conversamos sobre los recursos ofrecidos para lxs docentes en relación a la disponibilidad corporal y el cuidado del propio cuerpo:

En verdad no y en el diseño curricular por ejemplo del primer ciclo lo menciona como algo muy importante por la demanda que recibimos diariamente de los niños y lo que implica el trabajo con estos niños pequeños que uno se pregunta ¿cómo hacen los docentes para cuidar su cuerpo? (...) Porque es una realidad de hecho hasta inclusive vos vas a ver que hasta

las porteras tienen un problema especialmente en este ciclo porque acá hay que armar y desarmar el comedor, abrir y cerrar sillas de comer todos los días en dos oportunidades al día porque ellos no comen solamente al mediodía. A la mañana desayunan y a la tarde meriendan, entonces es un esfuerzo corporal muy importante ¿entendés? Hay que bajar mesas, acomodarlas, bajar sillas, después volver a apilar sillas, correrlas. (Entrevista realizada a la directora del jardín estatal. julio de 2017. San Martín)

La dificultad estaría en que no hay tiempo,

porque yo te digo, la realidad te dice que eso es algo imposible de hacer porque yo estoy abriendo siete menos cinco el jardín para entrar y ya tengo gente afuera esperando. Entonces siete cero cero se abre la puerta y empiezan a entrar los chicos. No hay un solo minuto en que nosotras estemos sin chicos. Ni en vacaciones de invierno ni durante diciembre porque hasta el treinta de diciembre trabajamos; a su vez tenemos el mismo régimen de licencia que el resto de los docentes que no tienen este desgaste corporal, o sea que no está ni siquiera contemplado desde la ley. (Entrevista realizada a la directora del jardín estatal, julio de 2017. San Martín)

La directora articula aquí la demanda corporal que implica la tarea para todxs lxs adultxs que trabajan en el jardín maternal, remarcando la falta de tiempo “sin niños” y da cuenta de la falta de sostén institucional y estatal para el cuidado del cuerpo en la organización del jardín y en el régimen de licencias que no otorga prioridad a esta necesidad.

En términos de reclamos laborales, lxs docentes han hecho escuchar sus demandas a las autoridades, no en relación al cuidado del propio cuerpo en un sentido preventivo, intentando no llegar a la situación de dolor o de enfermedad; sino en el sentido de que la enfermedad sea considerada una enfermedad laboral.

Mirá nosotras hicimos una presentación para que la ART reconozca las enfermedades que tienen que ver con el esqueleto, las hernias de disco, que todas tenemos. Uno desde lo corporal y desde la disposición del ambiente, el ambiente también es este, donde voy a poner el cambiador, en el medio de la sala, tampoco puedo, tiene que estar en un rincón porque tengo que cuidar que no sea peligroso para mis alumnos. Entonces creo que todas las decisiones que se han tomado desde la disposición del ambiente fueron pensadas en función de los niños y del adulto también. El cambiador está a una altura donde ni que sea muy abajo para vos ni tampoco muy alto. Creo que son cosas que ya son estándar, que por más que uno quiera cambiarlas...Al final lo único que te reconoce la ART es la voz. (Entrevista realizada en diciembre de 2018, San Martín)

Lo incorporado

Otra categoría de análisis que otorga sentido a la disponibilidad corporal de lxs docentes, tiene que ver con *lo incorporado*, que pensamos como lo que está “en el cuerpo” o “lo que se hace cuerpo”. Para dar cuenta de un aprendizaje o una modificación de pautas de conducta que realizó, una docente aclara “*fui incorporando hablar a los bebés o proponerles una acción*”, o también para explicar o fundamentar prácticas: “*yo lo tengo incorporado, lo enseño*” o “*el quehacer está incorporado, ir y venir, guardar cosas, agarrar bebés*”. Estas concepciones sobre incorporación y sobre lo incorporado parecen aludir al *habitus* tal como fue descrito por Bourdieu quien refiere a éste como una estructura incorporada, que se ha internalizado y hecho cuerpo de modo duradero (que proporciona esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción) y que determinará la forma en que las personas podrán tomar las interacciones y las experiencias (Mora, 2008).

Cuando las docentes responden a preguntas acerca de cómo logran esta disponibilidad corporal, las respuestas aluden a aquello que “*sale solo*”, que es innato, y no aprendido. No apelan a un contenido aprendido, sino que, en términos generales, las respuestas aluden a un “*yo soy así*”. En esta misma línea María Cristina Davini describe el “*habitus docente*” como un *habitus* profesional que se reproduce en el tiempo al estar “*incorporado*” (Davini, 2015). La autora considera que “*el mundo práctico se construye a partir de y en relación con el habitus como sistema de estructuras cognitivas y motivacionales consideradas “naturales” debido a que están en el principio de los principios, es decir, como lo impensable*” (2015:24); que modela las interacciones entre los miembros del grupo, construidas y transmitidas de manera práctica

Las docentes en las entrevistas dan cuenta de este *habitus*: “*es natural, me sale así, y ellos se acostumbran al tono de voz de una*”. Cuando hablan de la disponibilidad, dicen “*fue saliendo solo*”. Estas expresiones son compartidas por las docentes de ambos jardines, si bien en el jardín privado hacen referencia a la insistencia de las directoras y del acompañamiento en las prácticas, dando cuenta de un aprendizaje: “*acá fui incorporando la manera de trabajar*”.

Lo incorporado alude también a lo que lxs mismxs niñxs van aprendiendo o haciendo hábito: “*al principio hay que ir con el cuerpo (antes de que lo aprendan), después lo tienen incorporado*”. Este ir con el cuerpo alude al mismo sentido de poner el cuerpo y que sirve también para pensar lo grupal: “*la sala va incorporando la rutina*”, o “*aquí en el jardín tenemos frases incorporadas*” (cuestión que también se registra en la observación, donde las docentes repiten frases hechas una y otra vez, frente a algunas situaciones, como por ejemplo la angustia de un/una niñx). De este modo, se dan ejemplos que remiten a formas de ir haciendo cuerpo: “*acá fui incorporando la manera de trabajar*”, “*lo tenía incorporado (un modo de dirigirse a lxs niñxs) y no me lo podía sacar*”. En este mismo orden, escuchamos que “*la disponibilidad*

viene adentro de uno” o *“a mí me nace jugar”*, o *“uno el cuerpo lo va manejando de distintas formas, a veces sale solo”*. Subrayamos la mención al cuerpo que tiene implícito lo incorporado: *“el quehacer está incorporado, ir y venir, guardar cosas, agarrar bebés”*. También aquí se puede resaltar la igualación entre los movimientos de desplazamiento del propio cuerpo, el guardado de objetos y el manipular a lxs niñxs.

Tomando una distancia de la relación práctica que supone determinados usos del cuerpo, llevamos la atención hacia el sentido que adquiere para lxs docentes, la escucha sobre sí y la escucha hacia lxs niñxs; entendiendo escucha en su sentido más amplio, como atención²². Marcel Mauss explica que las técnicas corporales son “la formas en que los hombres, sociedad por sociedad, hacen uso de su cuerpo en una forma tradicional” (1979:337). Sostiene el autor en relación a los usos del cuerpo, que lo que domina es la educación y que toda técnica implica eficacia y tradición. La actitud que tomamos, según este autor, nos viene “ordenada”. Dice Eduardo Galak “Así, en cuanto técnicas con un trasfondo en la tradición, transmitidas y aprendidas tanto implícita como explícitamente, las técnicas corporales en Mauss parecen apuntar a una historia incorporada” (2009:9). Vemos en los discursos de las docentes cómo algo que tiene que ver con técnicas corporales de cuidado, crianza y educación (por ende, culturalmente específicas, arbitrarias y aprendidas) es vivido y transmitido como si fuera un saber a-temporal, no aprendido, que *“se trae con una”*, *“sale solo”*. Retomando lo dicho anteriormente sobre el cuerpo-objeto que se mueve en el espacio, podemos pensar en éste como un cuerpo instrumental, producto y objeto de una técnica, ajeno a la reflexividad de quien lo *“pone.”*

Notamos, sin embargo, que en determinadas ocasiones las docentes se refieren a las formas de transmisión de este saber corporal, tanto cuando reclaman no haberlo recibido en su formación, como cuando nombran los modos en que pudieron aprender algo sobre este disponer el cuerpo, por la observación de las compañeras, por su acompañamiento o el de las directoras; como un aprendizaje que debe tener lugar sólo cuando esto no se trae *“incorporado”*.

Una de las docentes narra que no tiene formación en lo corporal, que va probando:

probando cosas a partir de cómo uno se siente, hay situaciones en las que uno por su personalidad no se siente cómodo, entonces a veces uno se siente medio como forzado, por ejemplo, yo no soy mucho ¡Eh vamos! Viste que están las agitadoras que está buenísimo para... pero a mí eso no me sale. Entonces en situaciones en las que el juego lo amerita. Me doy cuenta de que tengo que hacer un laburo en ese sentido para ponerme más en el rol, para ponerme... bueno ahora todos para allá. Quizás soy más tranquila, juego mucho

²² Tal como lo describimos en el capítulo 3

también, pero soy más tranquila me parece...” (...) “para el cambiado, cuando es muy pesado, por el tema de la cintura o la espalda, a veces uso el piso”. me siento más cómoda arriba. (Entrevista realizada en agosto de 2017, CABA)

Aquí aparece nuevamente la comodidad de la docente, como una posibilidad de percibirse y cuidarse. Otra docente interviene con lxs niñxs de acuerdo a su posibilidad de atender a todxs, desde una actitud que tiene que ver con la percepción de su propio cuerpo:

igual ya en esa sala sobre todo en la de 2 hay que jugar, si me quedo se me amontonan todos encima porque no puede ser que si uno tiene un nene encima que se me está trepando es como que bueno pará, así no porque yo me tengo que mover y si me muevo vos te caes, y si pasa algo del otro lado de la sala y yo tengo que ir corriendo te maté sin querer (...) porque también hay que ponerle un límite con respecto al cuerpo, es mi cuerpo no me lo trepes porque es mi cuerpo. Después quizás abrazarme, sentarte encima de mí sí, pero ya treparte... (Entrevista realizada en agosto de 2017, CABA)

Y da cuenta que este límite viene desde ella, no desde lo pedagógico:

No, creo que es mío, porque el tironeo ese no me gusta. Pero si querés vení abrazame, sentate, nos sentamos o sea si querés sentarte encima de mí y abrazarme si, pero te tiro el cuerpo encima, no (...) Claro como a veces que vienen todos juntos y les digo bueno paren paren. Necesito un espacio, todos queriendo darme un objeto al mismo tiempo o todos queriendo a la vez no. Es más cuando los chicos me quieren pedir algo y me gritan les digo: No me gusta que me griten, no grites, yo te escucho igual, pone un límite desde si, desde lo que le gusta y lo que no. (Entrevista realizada en agosto de 2017, CABA)

Szanto Feder (2011) advierte que “en la medida en que se quiere que el niño sea acogido con respeto, la primera condición para ello, sería respetar al adulto del que se espera tal actitud” (2011:99), volviendo la atención sobre el necesario cuidado que se debe tener sobre quien está ejerciendo el rol de cuidador/a, y con esto, hacia sus condiciones de trabajo. Comprendiendo el rol docente como un modelo organizado de conducta relativa a una cierta posición de un individuo, en una red de interacción ligado a expectativas propias y de los demás, buscamos orientar la mirada sobre lo particular del rol en relación a los cuerpos.

“Poner al/la niñx”

Al poner el cuerpo, de la manera descripta por las docentes en las interacciones con lxs niñxs pequeñxs en el maternal, se observa una acción sobre ellxs, en términos de un acomodar, o “hacer hacer” /la niñx (lo que termina siendo como un poner al/la niñx, subirlx, bajarlx, acomodarlx, más allá de que las docentes dan cuenta de su implicancia en su contención emocional).

Poner al/la niñx se entiende como una desafectivización del/la docente, una cierta neutralidad en su afectación, donde de lo que se trata, desde esta misma perspectiva que pone su cuerpo como objeto, de poner al cuerpo del/la niñx como objeto y ejecutar acciones sobre él (moverlo en el espacio, ubicarlo o también protegerlo de los riesgos, como señalamos en el capítulo 4). Esta perspectiva²³ plantea interrogantes en relación a las interacciones y el modo de sostener los vínculos en el jardín maternal, quizás ligada a la necesidad de distanciarse del rol materno. Por otro lado, y a partir de lo planteado en el apartado sobre los dolores, nos preguntamos de qué modo pueden las docentes, desde sus cuerpos doloridos, dirigir su atención a la interacción y al vínculo como soportes de la construcción subjetiva del/la niñx. Distinguimos aquí postura de posicionamiento para dar cuenta del poner al/la niñx que encontramos en el trabajo de campo; el término postura refiere a una posición que sirve para la preparación de un acto, mientras que posicionamiento se refiere a una acción que proviene del otrx, que acomoda, mueve al/la niñx y lx coloca en una posición o ejerce una acción sobre él. En este sentido, respetar al/la niñx implica una inhibición voluntaria en el uso del poder, como señala una docente: “*poner la palabra y preguntar, para correrse de lo propio y ver qué necesita y qué le gusta al niño*”.

Este posicionamiento de lxs niñxs, se ve cotidianamente en las observaciones realizadas:

- Les va poniendo el chupete y continúa acomodándolos, moviéndoles la cabeza o girando el torso o subiéndolos más al almohadón. La docente que tiene el nene a upa lo cambia de postura, lo coloca semi-acostadx, le palmea la cola y lo balancea intensamente. El bebé se queja. Con sonidos. Lo coloca en un huevito y lo mueve rítmicamente con su mano. Ella también se mueve, en un balanceo adelante atrás. La intensidad del balanceo del huevito es alta y va subiendo. Una beba semi-dormida se mueve y la docente la cambia de lugar, tirando un poco de ella y del almohadón hacia abajo. La otra docente sigue moviendo al bebé en el huevito, estira un poco sus piernas mientras sigue sentada en el suelo, y mira hacia la otra docente. Su postura se agobia, el pecho se hunde, la cabeza tiende a caer hacia delante de la línea de gravedad.
- La docente toma de los antebrazos a una niña con una discapacidad y le dice “*despacito, vamos a caminarö*”, ella camina con las piernas abiertas y la nena va caminando entre las piernas. La nena protesta haciendo sonidos y la docente se sienta en el suelo, con ella entre las piernas. Le hace upa y la sienta.
- Durante el momento de la comida algunxs se paran, mientras la comida aún no llega. La docente lxs agarra de los brazos y lxs sienta, diciendo “*v g p g o q u " s w g " c r t g p. Lag t " c "*”. La auxiliar hace lo mismo, se levantan, lxs toman a lxs nenxs y lxs sientan.

²³ Que retomaremos en el capítulo de cierre

- Un bebé de 6 meses que no se sienta solo es colocado entre almohadones “para ofrecerle experiencia del permanecer sentado”. Él se queda un rato y luego llora. (la verdad es que no puede hacer nada allí, porque no llega a esa posición sólo y tampoco puede salir de ella)
- La docente de música agarra a los niños que le tapan la visual de los otros y sin mediar palabra los arrastra para colocarlos donde no le molesten la visual.
- La docente de lactantes cambia a un bebé sobre el cambiador, que está alto, sin hablarle ni anticipar sus acciones. Parece estar actuando de manera automática. El bebé no reacciona, pero tampoco se muestra activo en la interacción. También lo acostaba en el suelo, sin poner palabras.
- “a veces tenés que separar en la sillita al que muerde mientras estás ocupada con otro”.
- Una bebé no se acerca a los otros lactantes, dice la docente a la compañera, la toma por las axilas y la acerca al resto del grupo.
- Toma al bebé de lactantes, lo abraza, lo levanta y le pregunta ¿cómo se llama? Él pone parado al lado de un barral y deja de prestarle atención (aun cuando el niño grita y parece no saber cómo salir de esa posición de pie en la que fue puesto).

En los discursos de las docentes se escucha la importancia de respetar la singularidad de cada niño, de conocerlo para poder ofrecer, anticipar, cuidar. En lo concreto de las observaciones y en los discursos, entre líneas, aparece una intención de unificar, de homogeneizar rutinas y tiempos para ir consiguiendo que los niños se vayan adaptando y se “arreglen solos” y por momentos también hay una retirada del cuerpo, que podríamos contraponer a la idea de oferta antes mencionada. “No te encimes” dice una docente a un/a niño pequeño porque no quiere ofrecerle su cuerpo para la exploración. Toma al/la niño con ambas manos y lo sienta, alejándolo un poco de ella. “acá (en el jardín) aprendí que no sean tan demandantes de uno”. Otra docente da cuenta del lugar que ocupa diciendo, “si me quedo, se me amontonan todos”. Esta retirada del cuerpo, aparece en los discursos, “sabés a quién te podés poner enfrente tuyo que se arregla solo, como también aparece el registro de la necesidad de los niños; un estratégico uso de los espacios, las distancias y los cuerpos; para el almuerzo en la mesa redonda nos ponemos enfrentadas y allí ubicamos a los niños, más cerca o más lejos nuestro”. Y la intención de unificar rutinas. Las docentes responden con disponibilidad, de acuerdo a lo que interpretan como señales; “lo que uno hace depende de la queja” y de conocer los datos de las rutinas y costumbres de cada

niña; *“al tener la información y saber lo que está descartado, me hace saber que se queja y ella sabe que comió hace poco, no le da de comer, sino que se fija el pañal u otra cosa).*

La intención docente se resume en esta frase: *“... sin embargo, el congo en cada uno parece tener sus límites. En uno de los jardines, se encuentra una niña con discapacidad, que necesita de un acompañamiento más próximo o más singular. Para las docentes, esta inclusión implica más cansancio, más trabajo en el cuerpo, porque “ella es todo el tiempo aupa: en el traslado, en la sala se dividen la tarea, una de ellas se ocupa de la niña en momentos donde necesita una atención personalizada mientras que la otra dirige su atención... También comprenden que la niña necesita una mirada diferente pero no les es posible “en algunos pequeños momentos se puede darle esa estimulación exclusiva, pero generalmente no se puede”. En los discursos de todas las docentes, la disponibilidad es hacia cada niña y hacia el grupo, pero la discapacidad, o la diferencia parecen poner un límite a esta actitud y son vividas como una carga. En este jardín hicieron el pedido de un acompañante terapéutico para la niña, y parten de la base de no tener la preparación “... nosotras no tenemos una formación como para trabajar y saber qué hacer bien y qué no, si bien gana ella un montón de estímulos por estar acá y no estar en la casa, pero esa cosa... Las necesidades de la niña, que ya no son del lado de lo afectivo, como necesitar un abrazo, o consuelo en momentos de angustia; se enmarcan en otro lugar que no es la demanda, sino el trabajo “... Este trabajo²⁴ vuelve como un velar por los riesgos, en términos de cuidado:*

a veces es difícil darle la atención exclusiva porque tenemos que priorizar que no la lastimen, porque como ella no se mueve, no se corre cuando vienen los demás, hay que estar todo el tiempo ahí medio atajando al resto o fijándose, a veces preferimos que ella esté en un rinconcito con un peluche porque sabemos que está a salvo, y tener al resto de los nenes haciendo la canción de ronda. (Entrevista realizada en agosto de 2017, San Martín)

Se termina dejando a la niña en el lugar de la quietud, como sucede en otras salas donde a las niñas más pequeñas se las coloca en el bebesit para que las compañeritas no las aplasten en su gateo. La docente parece referirse a ella con pena, por sus dificultades de movimiento y al mismo tiempo expresa su extrañeza, su dificultad de decodificar las necesidades o

²⁴ Dentro de las actitudes nombradas en el capítulo 4

intereses de la niña, “no sabemos bien qué es lo que necesita porque de a momentos ella no
n g " i w u v c " g u v Pareciera que si la niña fuera más de confianza (en el sentido
en que las docentes se quejaban de lxs niñxs), sería más fácil entablar una relación e
interactuar con ella; ò p q " s w k u q "ontactoeppjraq ðorguin ðllæ enseguida quiere
levantarse y hacer lo suyo, por ahí si fuera una nena que demande más, uno la tendría más
v k g o r q . " r g t q " u g " r q p g " h c u v k f k q u c " e w c p f q " n c " c
El respeto por las singularidades, que las docentes tienen como premisa, encuentra su límite en
el trabajo con la diferencia, que parece poner en cuestión la intención de homogeneizar tiempos
y rutinas.

Analizamos en este capítulo, entre otras temáticas, las tensiones que sienten las docentes en su
tarea cotidiana y cómo, de alguna manera, las actitudes que toman para hacer frente a éstas,
provocan un distanciamiento emocional en la relación con lxs niñxs. La oferta permanente del
propio cuerpo a las necesidades y atención de lxs niñxs, sin espacio para el cuidado propio;
opera en desmedro de los vínculos que el mismo cuidado requiere.

Capítulo 6: Cuerpos a la deriva

“Se requiere una extraordinaria capacidad de empatía porque es en los más pequeños detalles de la vida cotidiana donde se concretan o naufragan los mejores deseos y voluntades y las más bellas teorías” (Chokler, *La aventura dialógica de la infancia*, 2017: 73)

El problema de la presente investigación se orientó a comprender la relación entre el modo en que lxs docentes entienden su disponibilidad corporal y el modo en que ésta se lleva a la práctica, en sus interacciones cotidianas con lxs niñxs en el jardín maternal; orientando la mirada hacia el contexto institucional, la trayectoria formativa de cada docente y la relación con su propio cuerpo. Resulta útil para comenzar a desarrollar estos interrogantes, la distinción entre *poner* y *disponer* del cuerpo que, tal como señalamos en el capítulo 5, parece orientar las actitudes docentes hacia un *poner al niñx o hacer hacer* (en el sentido de limitar su autonomía) en desmedro de la calidad del vínculo y la importancia de las modulaciones de las manifestaciones corporales en la relación.

A lo largo de esta tesis, hemos recorrido las siguientes cuestiones:

En el capítulo 1, “Cuerpos docentes”, analizamos las diferentes voces que explican o dan cuenta de la disponibilidad corporal docente en el jardín maternal. Allí vemos que el cuerpo del docente es nombrado como eje central de su intervención en el jardín maternal, en un involucramiento que es asociado a la disponibilidad corporal, ligado a la escucha, la actitud de brindarse y dejarse sorprender, el acompañamiento, el sostén y la incentivación.

El cuerpo del docente aparece aquí como “algo a ser ofrecido” a lxs niñxs y que, a través de la empatía, puede comprender lo que el/la niñx transmite. Los diseños señalan que lxs docentes deben tener esta disponibilidad y un equilibrio afectivo que les permita ser garantes del desarrollo de lxs niñxs. También se menciona allí la importancia de dedicar momentos de atención individual a lxs niñxs, con énfasis en algunas de las manifestaciones corporales que fuimos analizando a lo largo de la investigación, como la voz, el sostén, las sonrisas y las caricias.

Estos señalamientos se contraponen con lo que lxs docentes señalan de la formación en los profesorados, donde, en la actualidad, existen escasos tiempos dedicados a la formación

corporal de lxs futurxs docentes. Las experiencias previas condicionan los modos en que lxs docentes entienden y proponen la disponibilidad, y las trayectorias educativas de nivel superior dan cuenta de una construcción de si mismx con otrxs, en una interacción asimétrica que las docentes con quienes hemos realizado el trabajo de campo mencionan como *dar y recibir*, el *decime cómo y el cuerpo de la mano del otrx*, que podemos leer en los propios términos que ellas utilizan, como una demanda. Más allá de esto, las docentes entienden que la disponibilidad corporal tiene que ver con *lo natural* con lo que *sale solo* y que, por otro lado, *se incorpora*.

Los textos de referencia del nivel inicial que circulan en los ámbitos de formación también parecen comprender al cuerpo del/la docente como un cuerpo ofrecido al sostén de lxs niñxs, o a su exploración, un cuerpo que pareciera quedar desligado de la emocionalidad o la vivencia de la persona. La disponibilidad se entiende como una actitud permanente, que incluye la cercanía, el afecto y la presencia, no sólo hacia cada niñx sino con la atención hacia todxs lxs niñxs de la sala. Se reitera la idea de un cuerpo para otrxs, un cuerpo que se presta, para sostener, abrazar y calmar.

En el capítulo 2, “Espacios y tiempos en las instituciones”, analizamos tiempos y espacios en las instituciones donde se hizo la presente investigación, para poner en tensión la disponibilidad corporal docente con las variables institucionales, el proyecto educativo y el dispositivo desplegado.

En este capítulo notamos que todas estas variables influyen decididamente en la posibilidad de lxs docentes de estar disponibles corporalmente para lxs niñxs, desde la disposición de los espacios para la tarea cotidiana, el lugar de cambiado de lxs niñxs y los traslados de un espacio a otro del jardín, hasta las escasas oportunidades para que lxs docentes tengan un momento de escucha hacia el propio cuerpo. Los dispositivos utilizados para los cuidados cotidianos y el traslado resultan exigentes para lxs docentes y a veces limitantes para la autonomía de movimiento de lxs niñxs.

En el capítulo 3, “Disponibilidad en contexto”, elaboramos categorías de análisis a partir de los datos construidos en el trabajo de campo, que nos permitieron dar cuenta de cómo comprenden lxs docentes la disponibilidad corporal y cómo la llevan a la práctica en la relación con lxs niñxs. Estas categorías dan forma a lo que las docentes consideran como disponibilidad corporal; involucran *la atención* (observar, estar atenta, cuidar) y *lo postural* (estar a su altura, estar cerca), cuestiones que, como vimos, pueden ser incluidas dentro del concepto de *actitud*.

En el capítulo 4, “La disponibilidad leída en el cuerpo”, tomamos las herramientas de la observación de la psicomotricidad, que nos permitieron comprender y analizar los modos corporales de lxs docentes en la interacción dentro del jardín maternal. Lxs docentes sostienen

la relación con lxs niñxs a través de la mirada, la palabra, la voz, el contacto y los dispositivos mediadores, como son los bebesit, los chupetes y algunos otros objetos. La disponibilidad corporal requerida va cambiando de acuerdo a la edad de lxs niñxs, en la medida en que van adquiriendo autonomía en el movimiento, en términos de una mayor distancia al cuerpo del adulto.

En el capítulo 5, “Poner el cuerpo, poner al/la niñx”, orientamos el análisis hacia las diferencias entre *poner* y *disponer* del cuerpo, analizados aquí como “cuerpos dóciles” y “cuerpos dispuestos”. Poner el cuerpo para lxs docentes, tiene la carga del cansancio, del desgaste que provoca la tarea y también de la necesidad de estar permanentemente en movimiento. Este poner el cuerpo no habilita, necesariamente para la interacción con lxs niñxs, ya que deja de lado la calidad de la relación. En esta concepción sobre poner el cuerpo resaltamos el riesgo de accionar sobre lxs niñxs y no con ellxs, en relación con la idea de cuerpos ofrecidos a la relación, sin una escucha vuelta hacia sí mismos que los vuelva *partenaires* de esa relación. La necesidad de lxs niñxs de proximidad o contacto con lxs adultxs, es leída como una demanda y aparece junto con los dolores en lxs cuerpos. Estos dolores vienen de la mano de una percepción del propio cuerpo como un objeto que se pone a disposición de lxs niñxs, en términos de postura y proximidad.

Nombramos este capítulo de conclusiones “Cuerpos a la deriva”, con la intención de reflejar las experiencias docentes que hemos recuperado a partir de sus propios relatos, donde dan cuenta de los requerimientos de su disponibilidad corporal desde los diseños y marcos institucionales, la falta de formación específica orientada a ésta, y la sensación de soledad frente a la adquisición de esta disponibilidad.

Las otras preguntas de la investigación, en relación a la práctica de la disponibilidad corporal en las interacciones cotidianas con lxs niñxs en el jardín maternal y la relación singular de lxs docentes con sus cuerpos serán trabajadas en tres apartados que son: “Interacción”, donde hacemos hincapié en la práctica de la disponibilidad corporal en los vínculos, mediados y sostenidos por los cuerpos en la infancia temprana, que pueden ser leídos a través del tono y su fluctuación y volvemos la mirada sobre la feminización del rol de cuidadorxs; “Empatía y afectividad”, donde retomamos la necesidad de una escucha para empatizar con otrxs, escucha que se encuentra incluida en la disponibilidad corporal como la fuimos definiendo en este trabajo de tesis y ponemos a jugar las características de la afectividad docente y su forma de presentación en las prácticas de la disponibilidad corporal dentro del jardín maternal, y por último “Cuerpos y corporalidades”, donde analizamos la construcción del cuerpo y en

particular la construcción de las corporalidades docentes y su influencia en las interacciones y cuidados de lxs niñxs.

Interacciones

Chokler, nos invita, en la cita del epígrafe, a reflexionar sobre las relaciones y su calidad, entendiendo su importancia en el desarrollo infantil temprano. Para contribuir con estas reflexiones, apelamos a autores como Stern (1978), Bowlby (1969) y Winnicott (2002) que nos permiten sostener la pregunta sobre la relación corporal desde los conceptos de vínculo, interacción y empatía. A lo largo de la vida, las personas buscan la referencia de diferentes figuras que les ofrecen soporte y que pueden constituir vínculos de apego. En la constitución de estos primeros vínculos se resalta la importancia de la atención y la escucha de/la adultx hacia el/la niñx, ya que en la calidad de los intercambios que vinculan al/la niñx con lxs otrxs, se funda la posibilidad de la construcción de un funcionamiento. Los vínculos, entendidos como relaciones afectivas, se van construyendo en la interacción sostenida (porque se reitera), ligada a las vivencias de satisfacción-insatisfacción (Brazelton, 1993).

Stern (1985) se interesó en la ampliación del estudio del vínculo temprano y profundizó en la interacción, desarrollando el concepto de entonamiento afectivo que caracteriza este estadio inicial. El entonamiento afectivo implica que el/la adultx no sólo imita la tonalidad afectiva del/la bebé, sino que participa de un proceso de acompañamiento activo. Este entonamiento implica la lectura por parte del/la adultx del estado afectivo del infante y la puesta en acto de conductas que se correspondan con él. Lxs docentes del nivel son convocadxs desde la tarea a disponer de su cuerpo, tanto para el movimiento y las posturas como para ser soportes del desarrollo de lxs niñxs. Esto requiere de una cierta plasticidad en las actitudes y posturas y de un trabajo sobre lo emocional, que les permita distanciarse de lo propio para “escuchar” a lxs niñxs y establecer con ellxs, estos lazos afectivos que soportan la interacción (Tabak, 2017). Cornu (2006) se pregunta por la cualidad de este afecto, de ese amor que aparece en la escena educativa y señala que “al buscar el cuerpo del adulto, los niños pequeños se refugian, se serenán, esperan seguridad” (2006:22). La propuesta de la autora es la de un “educador suficientemente bueno”, entendiendo por esto a un educador atento a la interacción, “atento a lo que apuntala y contribuye a sostener, a lo que hay que dar y también a lo que hay que negar” (Cornu, 2006:22). Con esto apunta a la variabilidad en la distancia, en el ofrecimiento y el distanciamiento que consideramos esenciales en la interacción, lo cual no encontramos en los discursos docentes que relevamos, donde lo que aparece valorado es su cercanía, su estar a la altura de lxs niñxs y la atención vigilante. Cornu concluye que “podríamos imaginar que el

hecho de escuchar, un instante simplemente, tendría en sí mismo un efecto educativo” (2006:22). Cuestión que queremos retomar para dar profundidad al sentido de la disponibilidad, como un acto de escucha hacia sí mismx y hacia el otrx que permite dar forma a las acciones, al movimiento y al silencio, como hemos remarcado anteriormente.

Respecto a esta cuestión, Schejtman (2012) señala que:

...el apego del infante humano se define como la búsqueda de proximidad y mantenimiento de cercanía física alrededor de una figura o algunas figuras diferenciadas. Esa proximidad se manifiesta en abrazos, caricias, búsqueda de ser sostenido, sonrisas y vocalizaciones en la interacción social, etc. Los niños pequeños muestran una intensa preocupación por localizar a las figuras de apego en entornos desconocidos y aumentar la proximidad a ellas. (2012: 5)

El apego se comprende como un sistema de interacciones entre adultxs y niñxs que funciona como soporte para lxs niñxs y cuya finalidad es la de mantener a un/a adultx significativx a una distancia adecuada, para garantizarle al/la niñx los cuidados de protección, contención y sostén por parte del/la adultx que le ayuden a soportar o neutralizar la tensión o la emoción que le provoca la interacción con el medio. En su constitución participan el tacto, el contacto suave, los olores, la temperatura, los movimientos rítmicos del cuerpo, la mirada, la sonrisa y la voz. Esta distancia adecuada es variable y depende de cada situación y del desarrollo del niñx, con la posibilidad de ir aumentando progresivamente la distancia, en un juego del cerca-lejos a medida que el/la niñx aumenta sus posibilidades de desplazamiento y exploración. Esta distancia es nombrada por las docentes desde su posibilidad de ir colocando más lejos de sus cuerpos a lxs niñxs que “ya no necesitan tanta ayuda” para comer o dormir. Van ofreciendo cercanía por turnos y remarcan esta “necesidad” de lxs niñxs de buscar contacto como una demanda dirigida a ellas, que se sienten “medio pulpos”, en una clara referencia a la necesidad de tener muchas extremidades para ofrecer al contacto de lxs niñxs.

Las docentes se refieren a esta actitud de lxs niñxs como “demanda” y la explican por el hecho de que lxs niñxs son *o w f " e q t. Comprenden más allá de su propio cansancio, que estos contactos son necesarios para lxs niñxs e intentan ofrecérselxs. Si bien no es posible hacerlo para todxs de acuerdo a sus necesidades, van implementando recursos que espacializan esta necesidad, ya sea alejándolxs de su propio cuerpo, ofreciéndoles objetos sustitutos o limitando los tiempos de disponibilidad.*

En sus dichos, expresan claramente que no les es posible dedicarle “mucho cuerpo” a un/a solx niñx, porque de ese modo no podrían estar atentas para resolver algún imponderable que se les presente. Esta necesidad o condición de la disponibilidad, va dando forma a las

interacciones con lxs niñxs, limitando estos momentos de interacción a momentos privilegiados²⁵, como cuando todo el resto del grupo duerme.

Atención al cuidado

Por la vía de los intercambios y de los cuidados, la madre o cuidadorx y el/la bebé realizan ajustes tónicos y reacomodaciones posturales que se constituyen en las primeras relaciones afectivas del/la bebé con el medio social (específicamente con quien cumple la función materna y lxs adultxs que cuidan en las instituciones de primera infancia). Es en este entramado que pensamos las interacciones entre docentes y niñxs en el jardín desde la perspectiva de la disponibilidad corporal. Es en la modalidad de estas interacciones, en la posibilidad de acomodación y fluctuación de tonos y posturas donde se sientan las bases de la organización y modos de ser y estar de cada niñx. Nos preguntamos cómo se realiza este diálogo tónico, esta fluctuación entre estados de tensión y distensión en el/la niñx si el/la adultx que cuida y educa no está conectado con su propio cuerpo como espacio de la afectividad, la fluctuación y la comunicación.

En este punto queremos remarcar las dificultades en el registro y la escucha de las docentes sobre sus propios cuerpos, lo que complicaría una disponibilidad corporal tal como la planteamos. La escucha al propio cuerpo se refiere, por un lado, a “la capacidad de descentrarse hacia el niño que permite aceptar y recibir con más sensibilidad (y las menores resistencias posibles) los contenidos, formas y sentidos más variados de la expresividad psicomotriz; emocionarse y comprender, para no rechazar, juzgar ni condenar” (Aucouturier, 1985:60); y por otro a una auto-escucha orientada hacia un hacer consciente su actitud, sus cambios y transformaciones tónicas y emocionales. Tal como nos dice Valsagna:

El saber acerca del propio cuerpo, desarrollando una mirada y una escucha sensible, proporciona (...) mayores posibilidades de establecer comunicación, de comprender al otro en su demanda, de adecuar sus propios mensajes corporales, y de poder participar más eficazmente en un diálogo tónico. Hay una comprensión corporal desde la propia vivencia, desde las propias reacciones corporales, desde la percepción propia, que permite abrirse a la percepción del decir corporal del otro (2003:6)

Entre las modalidades de cuidado de un/a adultx significativo/a, denominado función materna²⁶, Winnicott (2002) subraya tres aspectos esenciales: el sostenimiento o *holding*,

²⁵ Estos momentos se dan en contadas ocasiones, más allá de los momentos de cambiado e higiene, donde por alguna circunstancia la docente cuenta con ese tiempo para entablar una relación dialógica.

²⁶ Esta función maternizante de la docente de maternal es mencionada en las entrevistas a partir de marcar comparaciones, en general en forma de diferencias, entre la crianza de lxs hijxs propios y el trabajo docente de cuidado y educación de niñxs ajenos, dando cuenta con esto que entienden que ambas cosas son plausibles de comparación.

pensado como sostén, apoyo y contención; la manipulación o *handling*, que comprende las caricias, contactos y manipuleos; y la presentación de objetos. Estas tres modalidades de relación están presentes en lo cotidiano en la relación entre docentes y niñxs, en una actitud que las liga más a la oferta que a una posibilidad de encuentro y de interacción.

Gaitán (2013) analiza las prácticas de cuidado de niñxs pequeñxs que operan sobre los cuerpos con el foco en las interacciones (intercambio de expresiones afectivas, prácticas de higiene y alimentación), y problematiza el lugar del cuerpo evidenciando el rol de cuidadorxs como un espacio femenino. La autora subraya la cuestión del cuidado como una tarea asimétrica, que implica suposiciones sobre lo que el/la otrx quiere y necesita, otorgándole sentido. Respecto a lo corporal, afirma que “es principalmente éste, el cuerpo, al que se cuida. Hecho visible cuando se observan, en los escenarios para la primera infancia, las prácticas y relaciones entre las cuidadoras, maestras, docentes, según sea el caso, y los niños” (Gaitán, 2013:28).

Las prácticas de cuidado en el contexto institucional deben también responder a las demandas y requerimientos fijados por ésta. Entendemos que las prácticas de cuidado muestran la tensión entre la dependencia, la autonomía y el desarrollo de lxs niñxs, frente al desgaste, el esfuerzo y los hábitos docentes. No es posible pensar esta dinámica de los cuerpos en relación, sino como eje de políticas y programas que se orientan al desarrollo infantil. Gaitán nos invita a reflexionar sobre este cuerpo infantil que deviene escenario de las prácticas, cuerpo que se alimenta, se limpia y se protege, pero también se domestica (Gaitán, 2013).

Pensar las prácticas de cuidado como lugar de encuentro, orienta la mirada hacia las intervenciones docentes desde la perspectiva de la disponibilidad. Es la calidad de estos cuidados lo que va dejando huellas y sosteniendo la trama del desarrollo infantil. Chokler (2017) nos recuerda que los esfuerzos de adaptación que realizan lxs niñxs a un ambiente nuevo, activan un monto de excitación y ansiedad que requiere ser contenido, sostenido, tolerado, apaciguado y consolado. Leemos en los discursos docentes que esta necesidad infantil es vivida como una demanda permanente del cuerpo por parte de lxs docentes, que no son contenidxs desde las políticas públicas y los espacios institucionales para poder ofrecer este continente. En palabras de Chokler, “para garantizar el crecimiento y desarrollo de un niño, hay que cuidar fundamentalmente a los adultos que se ocupan de él. Nadie puede dar lo que no tiene. No se puede brindar sostén, respeto, continencia, afecto, si uno no se siente querido, sostenidos, contenidos, reconocido y respetado” (Chokler, 2017:29).

A partir de los aportes de Remorini (2010) entendemos que los procesos de crianza son más que un conjunto de prácticas cotidianas de atención y cuidado del/la niñx, puesto que tienen un papel central en la construcción de la persona y difieren según los contextos. Violante (2016)

entiende que tomar como objeto de estudio la crianza y su relación con la enseñanza, contribuye a caracterizar el modo particular de comprender las formas de participación docente, el cómo enseñar, cómo educar-cuidar a niñxs menores de 3 años.

Proponemos recuperar el concepto de crianza como proceso educativo a través del cual se transmite al niño el conjunto de saberes sociales propios y valorados por la comunidad al mismo tiempo que se ayuda a los pequeños a conquistar su autonomía en las actividades cotidianas de alimentación, juego, higiene y sueño. Entonces cambiar a un bebé conversando con él, haciéndole cosquillas, nombrándole y tocándole sus manos y pies, sonriéndole mientras espera que el adulto lo limpie es una situación educativa, no es necesario siempre colgar un móvil para “resignificar” el cambio de pañales de modo que adquiera carácter educativo. Una buena situación de alimentación, dar la mamadera sosteniendo “upa” al bebé con tranquilidad y calidez es una situación educativa. (Violante, 2016:102)

Subrayamos aquí la importancia de atender a los cuidados, entendiendo que, para poder garantizarlos, es necesario cuidar a quien los proporciona.

Empatía y afectividad

Entre las docentes encontramos la comprensión de la disponibilidad corporal como empatía o sintonía; en el sentido de resonar con otrx o escucharlx. La empatía presenta una dimensión corporal que está ligada a una experiencia perceptiva que puede ser registrada por medio del contacto, la voz, la mirada, los gestos o la postura, y esta situación de escucha empática se torna complicada en un medio donde las docentes no pueden prestar atención a sus propios cuerpos como para generar esta “escucha”. Szanto entiende empatía dentro del “saber ser”, no como un ponerse en el lugar del/la otrx, sino como una comprensión profunda y una voluntad de acompañar la “tonalidad afectiva” (Szanto; 2011: 122) de la vivencia del/la otrx. En esta misma perspectiva, Sennett advierte que imaginamos esta conciencia del/la otrx como si fuese una cuestión de simpatía, un modo de identificarse con el/la otrx, y señala que frecuentemente se cree que la simpatía es un sentimiento más fuerte, pero la empatía exige un ejercicio intenso de la escucha, donde “el que escucha tiene que salirse de sí mismo” (2012:40). Es en este sentido que nos referimos en este trabajo a la capacidad de escucha hacia sí y hacia lxs otrxs de parte de lxs docentes, que posibilitaría variaciones, ajustes y fluctuaciones del tono, de las distancias y de las miradas.

Sabemos que el término afecto admite diferentes acepciones y ha sido discutido en los estudios sociales contemporáneos en vinculación con las emociones. Utilizamos aquí la noción de afecto

para comprender las experiencias referidas a términos cercanos tales como emoción o sentimiento como parte de un mismo abanico de procesos que pueden ser englobados bajo la categoría de “lo afectivo” o “la afectividad”.

Abramowski (2010) estudia la configuración de la afectividad docente en la escena pedagógica contemporánea tomando el concepto foucaultiano de discurso, que entiende que las prácticas son configuradas a partir de determinados discursos situados en tiempo y espacio. Se tienen que dar determinadas condiciones históricas para que surja un objeto de discurso y en este sentido advertimos que es esencial tener en cuenta las condiciones de existencia de los enunciados sobre los cuerpos docentes y su disponibilidad, entendiendo que los discursos forman los objetos de los que hablan. La autora retoma la idea de que los afectos docentes en todas sus variantes, no son naturales, espontáneos, universales ni invariables, sino que son históricos, cambiantes, contruidos y aprendidos (2010), “a querer se aprende, las prácticas afectivas se entrenan. Los docentes, en el transcurso de su formación y en el ejercicio de su tarea, van aprendiendo a sentir como docentes” (2010:54). La autora sostiene que las prácticas afectivas docentes están alimentadas por estilos emocionales pedagógicos, a través de los cuales la/el docente, para temperar su conducta, pone en práctica una técnica de gobierno de sí mismx, que consiste en tomar distancia de los sentimientos personales y asumir afectos de rol, tal como lo señalábamos en el capítulo 5, pensando en una afectividad específica del rol docente.

Este discurso del afecto como natural, enmascara la afectividad neutra que parecen expresar las docentes entrevistadas, quienes no parecen participar de una resonancia emocional con lo que les sucede a lxs niñxs, o si lo hacen, se trata de un sentimiento de lástima por la situación del/la otrx. Nos preguntamos si es posible resonar emocionalmente desde cuerpos tensos, doloridos y con poco espacio para el registro propioceptivo. Las experiencias emergen de una trama relacional en el contexto de la práctica docente, realizada por sujetxs que se encuentran conectadx y comprometidxs con esa práctica, y que han sido producidxs, a la vez, por ella. Asimismo, el afecto es una capacidad corporal, signado por la capacidad del cuerpo, construida colectivamente, para afectar y ser afectado.

Cuerpos y corporalidades

Diferentes investigadores en el área de las ciencias sociales han hecho referencia a los modos de pensar y nombrar el cuerpo y sus acciones, entre ellos Mauss (1936), Le Breton (2002), Bourdieu (2008), Foucault (1992) y Csordas (1993), quienes enfatizan la concepción que entiende al cuerpo como una construcción social y cultural, donde la vida sociocultural construye prácticas, representaciones y experiencias diversas. Estas investigaciones permiten

comprender la disponibilidad corporal docente, desde miradas que se centran en los modos en que el cuerpo es construido (o, en ocasiones, en lo que se le hace al cuerpo) y otras que se centran en todo aquello que es producido desde el cuerpo (es decir, en lo que el cuerpo hace) (Mora, 2008).

Entre las docentes con quienes hemos realizado el trabajo de campo aparecen menciones al propio cuerpo como posesión (“es mi cuerpo”) y en tanto un cuerpo doliente, mientras que no es lo que se escucha al referirse a lxs niñxs, de quienes se dice que “son muy corporales”. Diferentes concepciones acerca de lo que es o lo que llamamos cuerpo, aparecen en las entrevistas y condicionan u orientan las prácticas corporales y de cuidado dirigidas a lxs niñxs. Este punto de las concepciones de y sobre el cuerpo, donde se nombran dolores, tensiones o cansancios, abre una pregunta por este cuerpo anatómico (nombrado por ellas de distintas formas, como cuerpo físico o esqueleto), donde no hay lugar para las emociones, sensaciones, historias o relaciones. La pregunta se orienta también a comprender cómo es pensado el cuerpo de lxs niñxs, en esto que aparece ante nuestra mirada como un *poner al/la niñx*, un cuerpo que hay que subir, bajar, colocar o incluso abrazar. Las emociones tampoco parecen tener lugar en los cuerpos infantiles, y cuando las docentes mencionan la angustia, lo hacen en una intención de contenerla o sofocarla antes de que aparezca la emoción en su intensidad. Esta idea de cuerpo que subyace a las prácticas docentes, está en la base de sus prácticas en disponibilidad corporal en el marco de sus interacciones con lxs niñxs en el jardín maternal. Encontramos que se piensa el cuerpo desde una perspectiva biológica, como sustento carnal de la existencia o en términos de habilidades y coordinaciones o como decíamos en el capítulo anterior, un cuerpo que *se pone* para mover a lxs niñxs, consolarlxs o estar a su altura.

El cuerpo es una construcción social, cultural, histórica, es decir, una construcción situada; se encuentra moldeado por el contexto social y cultural en el que se insertan lxs actores, y es interpretado de acuerdo a ese contexto; se construye intersubjetivamente en relación a un universo simbólico, es decir a una cultura, ya que diferentes contextos culturales construyen variadas representaciones, significaciones y valoraciones en torno a la corporalidad (Mora, 2010). ¿Sería entonces este modelo de cuerpo el que la formación docente construye pensando en lxs futurxs docentes? ¿Existen en la formación y en las trayectorias educativas espacios donde la experiencia corporal con otrxs tenga su lugar? Entendemos como señala Mora (2010), que:

en todo fenómeno social, las representaciones y significaciones se actualizan en experiencias y prácticas de lo corporal, donde se cruzan de múltiples maneras lo individual y lo colectivo (...) La visión de nuestro propio cuerpo y nuestra experiencia práctica

corporal (estilo de movimientos, posturas, gestos, ubicación en el espacio y en relación a los otros cuerpos), se construyen en relación a los esquemas socioculturales de percepción y valoración de lo corporal. (Mora 2010:64)

Esto remite a las trayectorias de las docentes y al trabajo que realizan, que parece volverlas ajenas a sus propias sensaciones. Las sociedades van “modelando” sus “sujetos funcionales” a través de pautas de crianza, de programas de educación, de medios de información, de la formación académica de los profesionales, de la difusión de creencias, de mitos, de ciertos valores sociales, con una idea de cuerpo que subyace a estas prácticas. ¿Qué lugar y significaciones fueron dando la escuela, la educación y la sociedad a este cuerpo? (Tabak, 2017)

En este marco retomamos la pregunta por el *habitus*, que ya fue revisada en esta tesis, con los aportes de Bourdieu, Davini y Mora. Estas disposiciones incorporadas modelan las interacciones y los modos de ser y hacer con el cuerpo y, como sostiene Jackson (2010), “los hábitos distónicos del uso del cuerpo no podían ser cambiados por desear actuar en modos diferentes” (2010:60) sino que haría falta para ello aprender y practicar técnicas nuevas. En este sentido orientamos nuestra propuesta a pensar en la formación corporal de lxs docentes, tanto durante su formación como durante el ejercicio de su práctica profesional, con el objeto de favorecer el aprendizaje y la apropiación de nuevos modos de ser y hacer en el cuerpo.

Tomamos los aportes de Csordas (2010) para orientar la mirada sobre lo que las docentes nombran como “atención”. Dice el autor que los “modos somáticos de atención son modos culturalmente elaborados, de prestar atención a y con el propio cuerpo, en entornos que incluyen la presencia corporizada de otros” (2010:87). La atención forma parte central del modo en que las docentes entienden y activan su disponibilidad corporal, atención que es una atención más ligada a la mirada, a tener a todo el grupo “a la vista”, que parece orientada al control y a la vigilancia. El “volverse hacia” que constituiría otro modo de atención, no puede ser determinado en términos de sujeto ni de objeto, sino que debe ser pensado en términos de intersubjetividad; lo que remite a la concepción de la disponibilidad como una actitud y a la capacidad de escuchar al/la otrx y a sí mismx. Por otro lado, lxs especialistas que nombran la disponibilidad corporal como parte del rol docente, parecen darle al cuerpo una presencia que es más del orden de un cuerpo físico o material. En este sentido, volvemos a preguntarnos por las particulares concepciones de cuerpo que se traman en la formación y el ejercicio de la docencia para la infancia temprana y que sostienen las prácticas docentes en la relación con sus propios cuerpos en el trabajo.

Para retomar la pregunta sobre las corporalidades docentes tomamos los conceptos de *cuerpos dóciles* y *cuerpos dispuestos*, que desplegamos a continuación:

Cuerpos dóciles

Brailovsky (2015) entiende al cuerpo en la escuela como una construcción significativa que incluye la voz y la mirada, donde los gestos son movimientos con sentido y construcciones históricas que sintetizan el modo de habitar el espacio. Se refiere a la tarea docente entendiendo que para enseñar “hay que poner el cuerpo” (2015:15), en el sentido de ser afectado, advirtiendo sobre las formas de descorporización de las relaciones escolares, como si lxs docentes se hubieran “hecho cuerpos de procedimientos” y al hacerlo, hubieran dejado de “ponerle el cuerpo a las relaciones” (2015:15). A partir de lo relevado en la presente investigación, observamos que los cuerpos docentes aparecen invisibilizados, pero útiles. Los cuerpos docentes o la oferta de la disponibilidad corporal se mencionan en textos y diseños, en instrumentos de observación de jardines maternos o en sugerencias para la gestión, pero no se hace lugar (Nicastro,2013) a los cuerpos docentes en el jardín. La dimensión simbólica del cuerpo en la relación no forma parte de los dispositivos, en la organización de tiempos y espacios, y tampoco está incluida en la mirada que lxs propeixs docentes dirigen como atención o escucha hacia sus sensaciones o percepciones.

Esto nos acerca al pensamiento de Foucault (1976, 2002) sobre los cuerpos dóciles, como cuerpos entrenados para la acción en relación a los objetos, pero sin discernimiento de la vivencia, del sentir o del involucramiento afectivo en ese hacer. Lo que parece suceder entre las docentes entrevistadas, es que sus propios cuerpos toman el carácter de objetos ofertados a lxs niñxs, cuerpos que se ponen para realizar acciones con o sobre ellos. En muy pocas ocasiones escuchamos relatos docentes donde ellas dan cuenta de su involucramiento afectivo y emocional. Foucault entiende por cuerpo dócil al que puede ser sometido y utilizado, mediante una maximización de su capacidad productiva y una minimización de su capacidad política; tanto desde lo anátomo-fisiológico como desde lo técnico político, un cuerpo que entra en un mecanismo de poder que lo desarticula y lo rearma (2002). Este concepto sirve también para pensar las malas y buenas posturas nombradas por las docentes, ya que la disciplina busca la eficacia del gesto y en esa dirección ordena la postura, buscando lo que considera un buen uso del cuerpo.

En las entrevistas las docentes nombran malas posturas o malos movimientos: “*consulté por el dolor de cintura y me dijeron que era por mala postura, tengo que hacer ejercicios para ponerme derecha*”. El término “mala postura” parece dejar una responsabilidad más del lado de las docentes, quien no sólo debe ofrecer su disponibilidad corporal, sino que también deben

mantener “posturas correctas o buenas” y es un término que proviene del discurso médico. A partir de Ajuriaguerra (1962), para quien la postura es, entre otras cosas, preparación al acto, nos preguntamos si estas malas posturas o malos movimientos pueden leerse como preparación para algo que es del orden del esfuerzo, un prepararse para algo que parece exceder las posibilidades del sujeto.

¿Cómo pueden ofrecer su cuerpo al encuentro con lxs niñxs desde cuerpos tensos y doloridos que hacen esfuerzo por sostener, subir y bajar niñxs, hacerles upa o dormirlxs? Benoit Lesage (2015) entiende que las malas posturas serían posturas fijas o débiles, como flujos de movimientos que dan una sensación de tensión o, por el contrario, de fuga; gestos ineficaces o mal direccionados. Estos movimientos en falso o malos movimientos, darían cuenta de un cuerpo que no deviene un vector modulable y sensible que soporta la dinámica psíquica y relacional, como si fuera un cuerpo que no “se pusiera en su lugar” o en la escena. Los dolores nombrados por las docentes (lumbalgias, dolores de cintura o dolores de cuello, entre otros) muestran una ajenidad en la postura. Las docentes toman pocas veces conciencia del estado de tensión que se provocan, o que sufren, de sus modos posturales.

Cuerpos dispuestos

Los textos pedagógicos entienden la disponibilidad corporal docente en el jardín maternal como algo que se puede ofrecer, que implica el sostén y el permiso para que el propio cuerpo sea explorado por el/la niñx; mientras que las docentes entienden por disponibilidad corporal un estar a la altura de lxs niñxs, medir la distancia de su cuerpo con el de ellxs, estar atentas, usar la palabra, apapachar y ayudar. A partir de las observaciones, surge que todo lo nombrado por las docentes en torno a la disponibilidad corporal, aparece y puede verse en las interacciones cotidianas con lxs niñxs y junto con esto aparecen molestias en el cuerpo y acciones o discursos que tienen más que ver con un *poner el cuerpo* que con *disponerlo*. Los cuerpos docentes parecen encontrarse fuera del registro sensible o lejos de él, con lo que se corre el riesgo de que en el *poner el cuerpo* docente, se vea afectada la calidad de la interacción con lxs niñxs.

Buscando las diferencias entre poner y disponer acudimos al diccionario de María Moliner (1991) quien propone, entre las acepciones del disponer, la de preparar, o hacer lo necesario para tener, en el momento oportuno, una cosa. Disponible es definido como aquello que está o se encuentra “en la situación de poder ser utilizado, libre, no ocupado o utilizado por otra persona o cosa” (1991:1019). Disposición es algo que se puede tener, como “una aptitud o una capacidad” (1991:1019). Estar a disposición de alguien “se dice de la cosa de que puede disponer la persona que se expresa” (1991: 1019). Mientras que “poner una cosa a disposición de alguien es ofrecérsela” (1991: 1019). En la misma entrada, define dispositivo como un

conjunto de cosas combinadas que se utiliza para hacer o facilitar un trabajo o para una función especial. Se puede estar mal o bien dispuestx, en buena o mala disposición, en actitud benévola o propicia o, por el contrario, desfavorable. Mientras que poner es definido como hacer que una cosa esté en cierto sitio, o que haya en un sitio de ciertas cosas. Ésto está en el fondo de todas las otras acepciones del verbo, pero cuando no se trata de una presencia corpórea, de una cosa en un sitio, equivale a otros verbos, como aplicar, asignar, dar (Moliner, 1991).

Brosio y Usategui (1991) relacionan la disponibilidad corporal del psicomotricista con la del docente, y hacen una diferencia entre “estar disponible” y “tener disponibilidad”, entendiendo que lo que está disponible es lo que puede usarse o utilizarse, mientras que la disponibilidad alude a la calidad de lo que está disponible. Estas autoras explican que a ellas, como docentes, se les enseñó a “estar disponibles sin tener en cuenta la disponibilidad en lo que al cuerpo se refiere” (1991:51) porque la prioridad de la formación se orientó al aprendizaje intelectual; y consideran que “el docente recibe una formación que no contempla suficientemente un aprendizaje mediante el juego, el placer y la elaboración personal” (1991:51), afirmación que explica la dificultad que tienen lxs docentes de reflexionar sobre sus cuerpos en acción. Las autoras le dan a la disponibilidad corporal docente el sentido de una actitud abierta, del mismo modo que la comprende Valsagna, para quien la disponibilidad corporal “es una actitud tónico postural que permite estar a la escucha del decir corporal del otro y a la construcción de un vínculo comunicacional” (2013:1). Actitud postural que ya fue definida por Wallon (1963) como aquella que refleja también el estado emocional del sujetx que, al ser captado por el otrx, conforma un código de comunicación.

Porstein (2012) se ocupa de la disponibilidad lúdica de la docente entendida como acompañamiento;

estar disponible no significa solamente hacer lo mismo que los niños, jugar a lo que juegan, tirarse al piso con ellos o mostrarles un movimiento, sino también acompañar el juego creado por algún niño desde la actitud, la mirada y el gesto; sugerir ideas, enseñar al grupo un juego aún desconocido, mediar en un conflicto y/o ser capaz de flexibilizar su propuesta si ve que ese día el grupo no se prende. (2012:23)

Estas acciones enmarcadas en la disponibilidad del/la adultx, son parte cotidiana de lo observado en el jardín, donde las docentes observan y atienden al grupo y a lo que le sucede a cada niñx a partir de sus inquietudes, expresiones y gestos. Pero lo que queremos remarcar es la ausencia de las mismas docentes en sus referencias a la interacción, actitud que pensamos se sostiene en la disponibilidad como oferta y no como vínculo.

La investigación de Sena et.al. (2015), dirige la atención al cuerpo de lxs docentes en clave de “saberes prácticos” interpelados en la interacción; y subraya la importancia de la configuración del vínculo pedagógico: “La especificidad de los dispositivos didácticos en Educación Maternal remite con contundencia a la presencia de un adulto que signifique y, por ende, convalidan a su didáctica como una didáctica del vínculo, basada en la necesidad de significación por parte de adulto y docente” (2015:20). También Sarlé resalta la importancia de la comunicación y la disponibilidad en el vínculo a través de la utilización del concepto de “diálogo lúdico” donde adultx y niñx entran en “sintonía” (2014:75); “en tanto diálogo, involucra no sólo la palabra y la voz, sino también los gestos y las expresiones que lo acompañan y permiten comprender el tono emocional que se transmite” (2014:89).

Es esta didáctica del vínculo y lo que sucede en las interacciones e intercambios con lxs niñxs, lo que no aparece en los discursos de las docentes entrevistadas; cuestión que podemos pensar como consecuencia de esta necesidad de *poner el cuerpo* y de comprender la disponibilidad como atención, mirada y cercanía. El cuerpo aparece entonces como un cuerpo a disposición de las necesidades de lxs niñxs, pero como un cuerpo donde no tienen lugar la emoción, la comunicación, la mirada que comunica o el contacto. Parecen dar cuenta aquí de un cuerpo nombrado por otrxs y para otrxs, sin una implicancia afectiva en la relación. No aparecen palabras o actitudes que refieran a otros modos de implicancia de los cuerpos entre estas docentes, ni en aquellas con más de veinte años de antigüedad, ni en las que recién se reciben y comienzan a trabajar.

Palabras finales

Indagamos en este trabajo de investigación los significados, valores y actitudes que dan sentido y forma a las relaciones que lxs docentes tienen con lxs niñxs en el jardín maternal en términos de disponibilidad corporal. Consideramos al jardín maternal como un campo (por ende con una historia, sujeto a cambios y pasando por redefiniciones constantes de sus relaciones y características), donde confluyen conflictos de diversa índole, presentes desde su origen, como las disputas por la consideración de su tarea como educativa o asistencial, la contradicción entre su creación y la idea de que la crianza temprana corresponde a las familias, la feminización del rol de docente de maternal ligada a los cuidados que exige el desarrollo infantil temprano, su creación en relación al mundo del trabajo de lxs adultxs y la concepción del/la niñx como sujeto de derechos a partir de la Convención por los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (1989) y su incorporación a través de la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de la Niñas, Niños y Adolescentes sancionada en 2005.

Esta compleja historia carga de tensiones la tarea en el maternal, un espacio que a su vez escasea dentro de las instituciones públicas (una falta del Estado como garante del derecho a la educación de lxs niñxs desde los 45 días), con una gran demanda y largas listas de espera, donde confluyen el interés por el/la niñx y la necesidad de las familias de trabajar o incluirse en el mercado laboral. Las distintas posiciones con respecto a lxs niñxs en su devenir histórico fueron también generando diferentes prácticas y construyendo saberes en torno a qué hacer y cómo hacer con lxs niñxs en el jardín maternal.

Confluyen en el presente de los jardines prácticas relacionadas con la autonomía, los aprendizajes y la homogeneización, con miradas que se orientan hacia lo singular, las perspectivas de la inclusión (que incorporan maestrxs integradorxs en las salas) y la educación integral como derecho. Lxs docentes muestran en sus cuerpos y actitudes, parte de estas tensiones entre el interés por el/la niñx, los efectos del trabajo cotidiano en los cuerpos y sus propias trayectorias educativas y corporales, inmersas en las diferentes instituciones que sostienen sus proyectos educativos y prácticas. En este marco, tomamos las reflexiones de Galak y Gambarotta (2015) sobre la necesidad “de indagar reflexivamente, cómo en la transmisión que tiene lugar en los procesos educativos se reproducen lógicas propias de lo corporal, que contribuyen a establecer los modos, hoy dominantes, cuya naturalidad es efecto del olvido de la génesis de su historia”. (2015:17)

La integralidad de la educación para la primera infancia nos obliga a dirigir la mirada hacia lxs niñxs, situación donde no es posible dejar de lado a quienes cuidan y educan. Lxs docentes, que llevan toda la carga sobre ellxs y han sido vistxs, a lo largo del tiempo, como aquellxs que pueden cuidar y enseñar, están sobrecargadx en su doble rol.

En el marco de los diseños y la bibliografía orientada al nivel se genera una propuesta contradictoria; se proponen prácticas orientadas al cuerpo y al mismo tiempo se ignora la presencia y la afectividad de esos mismos cuerpos. Entendemos que los usos del espacio (como han sido descriptos en el capítulo 2) y la distancia corporal son bases de las modalidades de la disponibilidad, tal como aparece en los relatos y observaciones donde las interacciones se mantienen a distancia mientras no haya una necesidad clara, y se vuelve a la cercanía cuando el/la niñx necesita ayuda, consuelo, o límites. ¿Cómo dar cuenta del cuerpo que, como producto social expresa las condiciones de trabajo, los hábitos de consumo, el *habitus* y la cultura? Retomando a Mauss, nos preguntamos qué será lo que aprenden estxs niñxs de la cultura que lxs recibe, a través de estos modos de organizar, ofrecer y negociar la disponibilidad de los cuerpos. Entendemos que las prácticas de crianza en diversas culturas

modelan los usos del cuerpo; noción útil a los fines de esta tesis, tanto para lxs docentes, en sus trayectorias educativas y formación docente, como para lxs niñxs.

“Un recorrido por los estudios etnográficos acerca de la crianza de los niños y niñas en diversas sociedades nos muestra que en cada una de ellas existen actitudes y prácticas que restringen o favorecen el movimiento corporal, que ejercen un control más o menos severo sobre el uso del cuerpo en determinados contextos, y que el aprendizaje de los usos “correctos” y “eficaces” del cuerpo son un componente central de la socialización desde temprana edad. En estos estudios resulta claro que estas prácticas y actitudes de los sujetos adultos respecto de los niños y niñas, se justifican en ideas y valores culturales acerca del crecimiento y desarrollo infantil, de las diferencias de género, de la educación y la salud; asimismo, en valores culturales que expresan lo que se espera de los miembros de esa sociedad en cada etapa del curso vital”. (Remorini,2010:975)

En el curso de la presente investigación se despliega la idea de que un cuerpo disponible para el jardín maternal es un cuerpo que no atiende a sus propias sensaciones, que dirige su atención en todo momento a lxs niñxs y que no es consciente tampoco de las características de su movimiento. Un cuerpo que debe poder contener y ofrecer experiencias singulares y significativas a cada unx de lxs niñxs que tiene a su cargo, en el marco de su acción educativa, en fin, un cuerpo que se ofrece. En este contexto, consideramos que la calidad de los intercambios puede verse deteriorada en su función fundamental de habilitar y soportar experiencias para el desarrollo integral.

Bibliografía

Documentos oficiales

Diseños curriculares para nivel inicial

1. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2000) Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 2 y 3 años. Recuperado de:
http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf_inicial/2y3/2y3iweb.pdf
2. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2000) Diseño Curricular para Educación Inicial. Niños de 45 días hasta 2 años. Recuperado de: Diseño Curricular para la Educación Inicial. [www.buenosaires.gob.ar › sites › files › dc_de_45_a_2_anos._parte_ii.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/sites/files/dc_de_45_a_2_anos._parte_ii.pdf)
3. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento Educativo. Gerencia Operativa de Currículum. Diseño curricular para la educación inicial, niños desde 45 días hasta 2 años / dirigido por Gabriela Azar. - 2a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento Educativo, 2016.
4. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General. Buenos Aires, 2000.
5. Diseño curricular para la educación inicial de la Provincia de Buenos Aires (2008) Dirección General de Cultura y Educación. Coordinado por Elisa Spakowsky. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires
6. Diseño curricular para la educación inicial. Primer ciclo. (2012) Provincia de Buenos Aires (Resolución N.º 4483/11). Coordinado por Adriana Corral. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
7. Diseño curricular para la educación inicial de la Provincia de Buenos Aires (2019) Segundo ciclo. Anexo Único IF-2018-31160785-GDEBA-SSEDGCYE. Dirección de Educación Inicial. Dirección general de cultura y Educación. Subsecretaría de Educación: La Plata: Dirección de Educación Inicial
8. Diseño curricular para nivel inicial de la Provincia de Mendoza (2015). Diseño curricular provincial. Educación inicial. Dirección General de Escuelas.

Subsecretaría de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa. Dirección de Planificación de la Calidad Educativa. Mendoza, Argentina

9. Diseño curricular para nivel inicial de la Provincia de Chubut (2008). Ministerio de Educación. Diseño curricular inicial. Centro provincial de Información Educativa. Rawson, Chubut
10. Diseño curricular para la Educación Superior (2008). Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Legislaciones y guías de orientación

- a. Ley 26 061. Protección Integral de Derechos de niños, niñas y adolescentes (2005), Sancionada: septiembre 28 de 2005. Promulgada de Hecho: octubre 21 de 2005.
Disponible en
http://www.sdh.gba.gov.ar/comunicacion/normativanacyprov/niniez/nacional/nac_ley26061_protecing_
- b. Ley 26 233. Centros de Desarrollo Infantil (2007) Sancionada: marzo 28 de 2007 Promulgada: abril 24 de 2007. Disponible en
http://www.oas.org/dil/esp/Ley_de_Centros_de_Desarrollo_Infantil_Argentina.pdf
- c. Ley 26 150. Educación Sexual Integral. Argentina Sancionada: octubre 4 de 2006. Promulgada: octubre 23 de 2006
- d. Ley 26206. Ley Nacional de Educación Argentina sancionada el 14 de diciembre del 2006. Disponible en http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- e. Plan Nacional de Primera Infancia (Decreto N°574/2006)
- f. Programa Interministerial Primeros Años: acompañando la crianza. Secretaria Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar>
- g. Ley F-621, con texto consolidado por ley 6017. Fecha de Sanción: 02/08/2001. Publicado en: BOLETIN OFICIAL 25/10/2018. Cita Online: AR/LEGI/9ZKZ
- h. Resolución 297/18. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación RESFC-2018-297-GDEBA-DGCYE. (14 de febrero de 2018)
- i. Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar del Consejo Federal de Educación (2014)
- j. Guías de orientación y protocolos de intervención (2012) Dirección general de cultura y educación de la provincia de Buenos Aires.
- k. Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar del Consejo Federal de Educación (2014)

1. Documento de apoyo N.º 2/2009. Orientaciones para jardines maternales. Dirección general de cultura y educación de la Provincia de Buenos Aires.

Documentos

1. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2001). Secretaría de Educación. - Subsecretaría de Educación. Dirección General de Educación Superior. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula. Jaritonsky, P. *Aportes para el debate curricular en Trayecto de formación centrado en la enseñanza en el nivel inicial*.
2. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2009) Ministerio de educación. *La gestión institucional de los jardines maternales y las escuelas infantiles*. Stella Maris Pinasco. Buenos Aires.
3. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2014) Ministerio de Educación. Dirección General del Planeamiento e Innovación Educativa. Gerencia Operativa de Currículum. *Un jardín maternal pleno de posibilidades educativas*. Educación Inicial/Laura Pitluk
4. Servicios de atención a niños y niñas de 45 días a 36 meses (2011) coordinación general: Elena Duro. UNSAM. UNICEF
5. Plan Nacional de Formación Docente. INFD. Ministerio de Educación y deportes. Presidencia de la Nación (Res. 286/16)

Otros textos

1. Abramowsky, A. (2010). Un amor bien regulado: los afectos magisteriales en la educación, en Frigerio, G. y Diker, G. (comps). *Educación: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires: Fundación La Hendija.
2. Abramowsky, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós
3. Agamben, G. (2011). *¿Qué es un dispositivo?* Sociológica (México), 26(73), 249-264. Recuperado en 01 de enero de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732011000200010&lng=es&tlng=es.
4. Ahmed, S. (2014). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México. Programa Universitario de estudios de género
5. Ajuriaguerra, J. de (1990) Ontogénesis de las posturas, yo y el otro. En *Cuerpo y Comunicación*. (17-24). Madrid. España: Editorial Pirámide.

6. Ajuriaguerra, J. de. (1962). De la Psicomotricidad al cuerpo en la relación con el otro. A Propósito de la obra de Henri Wallon en *Revista La Hamaca*. Espacio-Cuerpo-Identidad, N° 10, año 1999. Buenos Aires, Argentina: Editor Fundari-Cidse
7. Aucouturier, B. Darrault, I. y Empinet, J.L. (1985). *La práctica psicomotriz: reeducación y terapia*. Barcelona: Ed. Científico-médica.
8. Escolano, B. A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
9. Bergès, J. y Bounes, M. (1983) Relajación y tono En *La relajación terapéutica en la infancia*. Barcelona: Masson
10. Boltanski, L. (1975). *Los usos sociales del cuerpo*. Colección salud, política y sociedad Salud, política y sociedad. Buenos Aires: Ediciones Periferia
11. Bourdieu, P. y Passeron, JC.(1977). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia,
12. Bourdieu, P. (1991) [1980] *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
13. Bowlby (1993). *El apego*. España: Editorial Paidós. (primera edición 1969)
14. Brailovsky, D (2015). Ponerle el cuerpo a las relaciones pedagógicas en *Revista Por escrito N 10* pp11-15. Noviembre 2015.Fundación Arcor Argentina
15. Brazelton, B (1993). *La relación más temprana: padres, bebés y el drama del apego inicial*. España: Editorial Paidós.
16. Calmels, D. (2009). *Infancias del cuerpo*. Buenos Aires: Editorial Puerto Creativo
17. Calmels, D. (2014) El cuerpo cuenta. La presencia del cuerpo en las versificaciones, narrativas y lecturas de crianza. Buenos Aires: Homo Sapiens.
18. Calmels, D. (1997) *Cuerpo y saber*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
19. Camps Llauradó, C (2008). La observación de la intervención del psicomotricista: actitudes y manifestaciones de la transferencia en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 22, núm. 2, agosto, 2008, pp. 123-154. Universidad de Zaragoza. Zaragoza, España. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27414780008>
20. Carli, S. (2006) Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001) en: *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Sandra Carli (comp.), Buenos Aires: Paidós.
21. Chokler, M (1998) *Los organizadores del desarrollo psicomotor*. Argentina: Ediciones Cinco.
22. Chokler, M. (2017). *La aventura dialógica de la infancia*. Argentina: Editorial Cinco.

23. Crisorio, R. (coordinador). (2015). *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. La Plata: EDULP. Recuperado a partir de:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=libros&d=Jpm385>
24. Csordas, T. (2010). *Modos somáticos de atención en Cuerpos plurales*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
25. Davini, M.C (2000). *La formación en la práctica docente*. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación. Voces de la educación. Paidós
26. De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Instituto de investigaciones en ciencias de la educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
27. Diker, G. (2001) *Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Ibero América: Principales tendencias*. OEI - Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: URL:
[<http://www.oei.es/linea3/diker.pdf>]
28. Divito, S (2011) *La educación preventiva en el jardín maternal*. Buenos Aires: Ediciones Cinco. Fundari.
29. Secretaria de Educación. Subdirección de nivel inicial(2015) *El cuerpo en juego. Cuerpo y movimiento en la primera infancia en Prácticas de movimiento corporal en niños pequeños*. Municipalidad de Córdoba: Fundación Arcor
30. Elias, N. (1989). *El Proceso de la Civilización. Investigaciones Sociogenéticas y Psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
31. Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid: Biblioteca Nueva.
32. Falk, J. (1993) *Cuidados corporales y prevención en revista La Hamaca. Año 2 N 5*.
33. Foucault, M. (1992) [1977] *Las relaciones de poder penetran en los cuerpos*. En: *Microfísica del poder*. Madrid: De La Piqueta.
34. Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Argentina: Editorial Siglo 21.
35. Foucault (1990). *La arqueología del saber*. México: Ediciones siglo 21.
36. Frigerio, G. (2010), "Lo que no se deja escribir totalmente", En Frigerio, G. y Diker, G. (comps). *Educación: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires: Fundación La Hendija.
37. Fuentes, S; Vieites, A; Menéndez, L; Selvaggi, M; Brukman, S; Tabak, G. *El cuerpo en juego. Prácticas de movimiento corporal en niños pequeños*. Jornadas de Investigación en Salud. Untref 2017: Provincia de Buenos Aires

38. Gaitán, M. C. (2013). El cuidado escrito en el cuerpo. Investigación. en *Por escrito* 8 Fundación Arcor
39. Geertz, C (1997). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa
40. Gómez, R. (2007). Aportes para una didáctica de la disponibilidad corporal. Buenos Aires: Noveduc. *Educación física. La educación en los primeros años*. número 13
41. Greco, M. Beatriz. (2015). Trayectorias educativas: el trabajo de los equipos de orientación escolar, desde la psicología educacional contemporánea. *Anuario de investigaciones*, 22(1), 153-159. Recuperado en 21 de enero de 2019, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862015000100014&lng=es&tlng=es.
42. Harf et al (1996) *Nivel inicial. Aportes para una didáctica*. Buenos Aires: El Ateneo
43. Hernández Sampieri, R; Fernández-Collado, C; Baptista Lucio, P. (2006) *Metodología de la investigación*. Mc Graw- Hill. México 4ta edición. Capítulo 14
44. Iglesias Forneiro, M. L. (1996) La organización de los espacios en la Educación Infantil», en M.A. Zabalza, *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea, pp. 235 - 286.
45. Lapierre, P; Aucouturier, B (1985) *Simbología del movimiento*. Barcelona: Editorial Científico Médica.
46. Le Boulch, J. (1991). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires: Paidós.
47. Le Breton, D. (2002). *Sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión
48. Lesage, B (2015) *Jalons pour une pratique psychocorporelle*. Toulouse : Editions Érès.
49. Malajovich, A. (2009) Ocuparse de la infancia. Nuestra responsabilidad como docentes adultos. En Mayol Lassalle, Mercedes (comp.) Grandes temas para los más pequeños. Buenos Aires. Puerto Creativo.
50. Marini, C (2009). La experiencia sensorial y la construcción del cuerpo como un hecho de la cultura. en Revista *Cuerpopsm* número 38
51. Martin Cardinal, M. C. (2015). La Formación docente en el trabajo con el cuerpo y el movimiento en Educación Inicial. *Revista Educación y Ciudad*, (24), 73-80. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n24.2013.67>
52. Martínez Álvarez (2013) El tratamiento de lo corporal en la formación inicial del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. Volumen 27, número3. 161-175. Disponible en Redalyc.org.
53. Mauss, M. (1936) “Técnicas y movimiento corporales”, *Journal de Psychologie*, XXXII (3) 4. Re-editado en Mauss, M. 1979, *Sociología y Antropología*, Madrid: Tecnos.

54. Mayol Lassalle, M. (2009) Ver la infancia. En Mayol Lassalle, Mercedes (comp.) *Grandes temas para los más pequeños*. Buenos Aires: Puerto Creativo
55. Milstein, D., y Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas Primarias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
56. Moliner, M (1991). *Diccionario de uso del español*. España: Gredos
57. Mora, S. (2008). *Propuestas metodológicas en investigaciones socio-antropológicas sobre el cuerpo*. Disponible en <http://grupodeestudiosobrecuerpo.blogspot.com.ar/2010/06/propuestas-metodologicas-en.html>
58. Mora, S (2010). *El cuerpo en la danza desde la antropología; prácticas, representaciones y experiencias durante la formación en danzas clásicas, danza contemporánea y expresión corporal*. Tesis de doctorado. Facultad de Ciencias Naturales y Museo. UNLP
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/27179>
59. Nicastro (2007). La gestión de políticas educativas públicas inclusivas”. Seminario de Gestión Educativa. Diseño y Desarrollo de Políticas Educativas Inclusivas. Puerto Madryn.25-09-07 en *Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Inclusión Educativa*.
60. Nicastro, S. (2006) Revisitando algunos conceptos en *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Santa Fe, Argentina: Ed Homo Sapiens.
61. Nicastro, S. y Greco, M. (2012) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones. Disponible en: <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/apoyo/apoyo05.pdf>
62. Pico, P, Soto, C. (2013). *Experiencias de Educación y cuidado para la primera infancia. Temas de 0 a 3*. Argentina: Ministerio de Educación. Dirección de Educación Inicial. Recuperado de: [//repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109823/INIC](http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109823/INIC)
63. Pikler, E (1984), *Moverse en libertad*. Madrid: Ediciones Nancea.
64. Pol, E. y Morales, M. (1982). El espacio escolar, un problema interdisciplinar en *Cuadernos de Pedagogía* N°86. España. Disponible en <http://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Inicio.aspx>
65. Porstein, A.M. (2009) *Cuerpo juego y movimiento en el nivel inicial*. Homo sapiens. Argentina

66. Porstein, A.M (2014) “El rol docente frente al juego espontáneo posicional del niño pequeño en el jardín maternal” en *En el jardín maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Soto y Violante compiladoras (237-247). Editorial Paidós. Buenos Aires
67. Rebagliati, S (2008) Dimensión ética, emocional y social de la constitución subjetiva: su enseñanza en situaciones cotidianas en el jardín maternal. En Soto, Violante *Pedagogía de la crianza*. Buenos Aires: Paidós. (pp: 121-153)
68. Remorini, C (2010). *Creecer en movimiento. Abordaje etnográfico del desarrollo infantil en comunidades Mbya(Argentina)*. Universidad Nacional de La Plata. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Argentina. Primera versión recibida marzo 8 de 2010; versión final aceptada julio 26 de 2010 (Eds.)
69. Rivero, I (2015). Estudio en jardines maternos de la Municipalidad de Córdoba en *Prácticas de movimiento corporal en niños pequeños*. Capítulo1.Informe final de investigación. Argentina: Fundación Arcor
70. Rodríguez, Arias, Uria. (2014) Ponencia sobre el Proyecto de investigación 2014-2015 UNTREF, *El cuerpo del docente en las practicas pedagógicas del nivel inicial. Revisión de la categoría de análisis: disponibilidad corporal*. Presentada en las IV jornadas nacionales, II jornadas latinoamericanas de investigadores/as en formación en educación. Instituto de Investigaciones en ciencias de la educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA Recuperado de: www.aapsicomotricidad.com.ar › assets › publicaciones ›
71. Rogers, Carl (1980) *Persona a persona*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
72. Romero, M (2010) La formación docente de grado en el nivel inicial. Tensiones entre las nociones de cuerpo y corporeidad. *Revista Ser corporal* N°4. <http://revistasercorporal4for.blogspot.com/>, visitado en agosto 2017
73. Sautú, R. (1997) Acerca de qué es y qué no es investigación en ciencias sociales. En Wainerman C. & Sautu, R., *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires. Editorial de Belgrano, pp 181-197.
74. Schejtman, C (2012) Nuevos aportes del estudio de interacciones tempranas y de investigaciones empíricas en infantes a la comprensión psicoanalítica de la estructuración psíquica. Disponible en http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/054_ninez2/index.php?var=material/index.php
75. Sena, C; Arenas, A; Torp, J; Palleres, A; Criado, M; Rodríguez, I; Laciari, M; Carmona, MF; Galosi, C; Vazquez, L; Reale, N; Rodríguez, N; Solanes, G; Gurí, A; Marotta, E;

- Ramírez, P; (2015). *Las interacciones entre los saberes prácticos en la enseñanza y los procesos de aprendizaje en los bebés y niños y niñas pequeños en la Educación Maternal*; Informe final de Investigación. IFDC Bariloche; CPE, Río Negro, Mimeo
76. Sennet, R. (1997). *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza.
 77. Sennet, R. (2012) *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*. Barcelona: Anagrama
 78. Sirvent, M.T. (2007) *El proceso de investigación*. Ficha de cátedra. Investigación y estadística I. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. UBA
 79. Sirvent, M.T (2004) La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Facultad de Filosofía y Letras* – UB A Año XII, Nro. 22 junio 2004 Pp. 64 a 75, Buenos Aires.
 80. Stern, D. (1978). *La primera relación madre-hijo*. Madrid: Ed. Morata.
 81. Strauss A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia,
 82. Szanto Feder, A. (2011) *Una mirada adulta sobre el niño en acción*. Buenos Aires: Ediciones Cinco. Colección Fundari
 83. Tabak, G (2013). *Eje tónico postural y verticalización*. (Tesina de grado inédita) Provincia de Buenos Aires: UNTREF
 84. Tabak, G (2017). *Explorar el cuerpo en el jardín maternal*. Buenos Aires: Novedades educativas.
 85. Tabak, G. (2018) *La disponibilidad corporal en la formación docente de nivel inicial* en VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa. UNCO 18 al 20 de abril de 2018
 86. Tabak, G. (2018) *La disponibilidad corporal de los docentes de Jardín Maternal*. Ponencia presentada en IV Simposio Internacional “Pensar los afectos” Flacso. 1 y 2 de noviembre
 87. Tabak, G (2018) *La disponibilidad corporal del docente de jardín maternal*. VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía. UNTREF Disponible en Memorias Académicas CIP2018
 88. Tabak, G. (2019) *La formación del cuerpo en la formación docente de nivel inicial*. Ponencia presentada en Jornada “Artes y experiencias en la formación docente”

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras.
UBA. 16 de marzo 2019

89. Terigi, F- Baquero, R (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar en Dossier "*Apuntes pedagógicos*" de la revista *Apuntes*. UTE/ CTERA. Buenos Aires.
90. Trinidad, Carrero y Soriano (2006). Teoría Fundamentada "Grounded Theory". *Cuadernos metodológicos N°37*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
91. Valsagna, A. (2009). La formación corporal del psicomotricista en *Revista Iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales* N°33. 85-94. Disponible en
92. Valsagna, A. (2017). *La disponibilidad corporal del psicomotricista. Perspectivas sobre un saber que se construye durante la formación corporal*. (Tesis de grado inédita). Provincia de Buenos Aires. UNTREF
93. Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*, Buenos Aires: Nueva Visión.
94. Soto, C. y Violante, R. (2008) *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
95. Violante, R, Soto, C (2011). *Didáctica de la educación inicial: Los pilares*. Conferencia desarrollada en el marco de los Encuentros Nacionales sobre Políticas de la Enseñanza. MC y E. Foro para la educación inicial. Encuentro regional del sur
96. Soto, C. y Violante, R. (2014), compiladores. *En el jardín maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Paidós
97. Violante, R y Soto, C (2001). *Los contenidos de la enseñanza en el jardín maternal* (selección de fragmentos del informe final de la investigación realizada por R. Violante, C. Soto. asesora metodológica C. Rosemberg.)
98. Violante, R. (2016) *Temas de pedagogía infantil o pedagogía de la Educación inicial*. (no publicado)
99. Wallon, H. (1965) *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Editorial Lautaro
100. Winnicott, D (2002) *Realidad y juego*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.