



Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

Trabajo Final de la carrera Licenciatura en Educación Inicial

**“LAS CONCEPCIONES DOCENTES DE NIVEL INICIAL SOBRE LA
PRÁCTICA DOCENTE EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL Y
ESCOLAR”**

Alumna: Woites María Clara

Sede Centro

Fecha

RESUMEN:

Este trabajo final de carrera, tiene como eje de análisis la educación inicial en contextos de pobreza y vulnerabilidad social. En particular se centra en la figura del docente, para conocer las concepciones de los mismos, sobre las instituciones en contextos vulnerables y su relación con el ejercicio de su práctica docente.

El objetivo general propuesto apunta a indagar sobre las concepciones docentes respecto de su práctica en contextos de vulnerabilidad social.

Para ello se trabajó con el enfoque cualitativo, a partir de la aplicación de instrumentos como los cuestionarios y encuestas a docentes de un jardín de infantes de gestión pública del barrio de Villa 21-24, Zabaleta, un asentamiento precario ubicado en la Ciudad de Buenos Aires, más precisamente en los barrios de Barracas y Nueva Pompeya.

El trabajo de campo, con la recolección de los datos, se organizó mediante matrices de datos que permitieron el análisis de los mismos.

PALABRAS CLAVES:

Nivel Inicial- Concepciones docentes – rol docente – vulnerabilidad social – vulnerabilidad educativa – práctica docente

ÍNDICE:

1. Introducción.....	4
2. Objetivos de la investigación.....	6
3. Antecedentes de investigación.....	6
4. Encuadre conceptual	
4.1 La Educación en los Contextos Vulnerables.....	8
4.2 Vulnerabilidad educativa.....	10
4.3 Vulnerabilidad social.....	11
4.4 La infancia en contextos vulnerables.....	13
4.5 La profesión docente en contextos vulnerables escolares.....	14
4.6 Las concepciones de niño/a que sostienen las y los docentes de N.I.....	16
4.7 Tradiciones en la formación de las y los docentes y su presencia actual....	18
4.8 La formación docente y su papel.....	19
4.9 Concepción docente desde su creencia.....	22
4.10 Análisis de la práctica educativa.....	22
5. Encuadre Metodológico.....	25
6. Conclusiones.....	32
7. Bibliografía.....	35
8. Anexo.....	37

INTRODUCCIÓN:

Situándonos en la actualidad, pensar hoy a la escuela, y en particular a los jardines de infantes y su función social nos obliga a despojarnos de una serie de concepciones y lecturas que fueron propias de nuestro pasado siglo XX. Si hasta ayer se concebía a la escuela como aquella institución que no solamente cumplía una función socializadora sino que, además, era concebida como un espacio desde donde se podía pensar el desarrollo y el crecimiento de un país hoy, tales concepciones, han quedado desfasadas ante las problemáticas que se presentan en los contextos socio-culturales actuales.

Los procesos de crecimiento, industrialización, diferenciación y avances tecnológicos que son, en cierto sentido, la consecuencia de un mundo globalizado, han dado como resultado la existencia de sociedades altamente complejas.

La escuela ha pasado a congregarse una heterogeneidad sociocultural que marca un momento de ruptura con los propósitos que desde sus inicios la caracterizaron como aquel espacio cerrado y homogéneo, la diferencia es ahora aquello que la distingue y constituye. Junto a estos cambios se da también una modificación de las concepciones sociales acerca de la escuela-jardín de infantes, de la que son portadores los docentes.

De esta manera, la institución escolar debió adaptarse a las nuevas circunstancias socioculturales para las cuales no había sido pensada en sus orígenes como escuela de elite, viéndose obligada a crear espacios de convivencia y participación de la comunidad, atendiendo a los sectores sociales más vulnerables de la estructura social.

A través de la historia de la educación, la escuela ha sido una institución homogeneizadora, esta mirada condujo a las instituciones educativas a ser miradas como lugares de contención de grupos sociales desclasados, condenados al olvido y la frustración personal, más que como instituciones socializadoras que están dotadas de una lógica singular.

A partir de lo que se viene desarrollando, se plantea un interrogante frente a las concepciones de los docentes en el ejercicio de su rol y de su práctica, sobre qué concepciones elaboran los docentes, acerca de las instituciones que albergan a los sectores más carenciados social y culturalmente hablando, qué importancia adquiere la formación en la constitución de tales concepciones.

Considerando estas ideas, el planteo del problema que nos proponemos es:

¿Cómo se relaciona las concepciones docentes con su práctica docente en contextos de vulnerabilidad social y educativa?

A partir de esta pregunta la respuesta de la misma, adquiere gran significatividad para indagar sobre las prácticas instituidas en estos contextos, debido a que en el proceso de enseñanza/aprendizaje las relaciones que se dan entre docentes y alumnos/as, no están despojadas de las concepciones que se elaboran acerca del “otro”. En ella se resaltarán la importancia de la promoción de la diversidad de prácticas de los docentes.

Este trabajo final de carrera, tiene como eje de análisis la educación inicial en contextos de pobreza y vulnerabilidad social. En particular se centra en la figura del docente, para conocer las concepciones de los mismos, sobre las instituciones en contextos vulnerables y su relación con el ejercicio de su práctica docente.

Los docentes objetos de esta investigación, desarrollan su trabajo en una escuela de gestión pública ubicada en la Villa 21 – 24 - Zavaleta, un asentamiento precario ubicado en la Ciudad de Buenos Aires, más precisamente en los barrios de Barracas y Nueva Pompeya.

La educación es un derecho habilitante, en tanto promueve y facilita el ejercicio de otros derechos, teniendo un valor intrínseco e instrumental en el desarrollo humano como herramienta para la superación de la pobreza, la desigualdad y la promoción de una cultura común.

OBJETIVOS

Objetivo General

- ❖ Indagar sobre las concepciones docentes respecto de su práctica en contextos de vulnerabilidad social.

Objetivos Específicos

- ❖ Comparar las concepciones que poseen los docentes sobre sus prácticas en contextos vulnerable
- ❖ Describir las propuestas de las prácticas docentes atendiendo a la diversidad cultural.
- ❖ Indagar acerca de metodologías y desarrollo curriculares implementados en las clases de Educación Inicial.

ANTECEDENTES – Estado del Arte.

“Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?”

María Loreto Muñoz Villa, Mauricio López Cruz, Jenny Assaél

Revista: Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad. Vol 14 N°3,2015 pp 68-79

Universidad de Chile, Chile

Resumen:

Las políticas educativas que procuran atender a la diversidad han normado nuevas formas de cómo los profesores deben entregar los apoyos para el aprendizaje y la participación. Sin embargo, esta reorganización no necesariamente ha ido acompañada de cambios en las prácticas y concepciones de los profesores. Con el propósito de identificar y analizar estas concepciones, se realizaron entrevistas episódicas a doce duplas compuestas por profesores de educación general y profesores de educación especial que realizan trabajo conjunto en el Programa de Integración Escolar en cuatro

establecimientos educacionales municipales de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. En esta investigación identificamos tres perfiles de concepciones que denominamos: individual, dilemática e interactiva. Si bien la perspectiva individual es la más arraigada y, en gran medida, una barrera para la inclusión, la perspectiva interactiva compromete a los docentes a atenuar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación; por su parte, la perspectiva dilemática plantea interrogantes a partir de la reflexión sobre la práctica y el desarrollo profesional.

- “El Ejercicio de la docencia en contextos de exclusión socioeducativa en la Comunidad

Autónoma de Andalucía: Dificultades y perspectivas.”

Autor: Maximiliano Ritacco

Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 2, No. 1, 18-38 ISSN: 2215-8421

Real Universidad de Granada, España.

Resumen:

Desde sus comienzos, la tarea docente en contextos deprimidos o de marcada ruralización ha establecido unos parámetros diferenciados en relación con su desarrollo en otro tipo de ámbitos. En este marco, las metas de los profesionales docentes se centran, entre otros aspectos —y a pesar del gran cúmulo de situaciones adversas—, en ofrecer vías de respuesta a las demandas de formación del alumnado, fomentando al mismo tiempo, la cohesión social. La consecución de dichos objetivos, en muchos casos, se dificulta por diversas cuestiones. Por ello, mediante una metodología cualitativa, nos aproximamos a tres centros públicos de enseñanza secundaria obligatoria (ESO), situados en zonas de riesgo de exclusión social en la Comunidad Autónoma de Andalucía, a fin de identificar, analizar y clasificar las principales problemáticas y necesidades que obstaculizan el logro de las metas propuestas por los profesionales docentes. El ámbito de la organización del centro y la necesidad de recursos, nuevas perspectivas acerca de la formación del profesorado o propuestas de cambio acerca de los itinerarios de aprendizaje del alumnado representan las voces de cambio e inquietudes de los responsables del desarrollo del alumnado en riesgo de exclusión socioeducativa.

- “Docentes entre la posibilidad y la contingencia en contextos de pobreza y vulnerabilidad social”

Autor: Carballo, Alicia Marta

Tesis de grado. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Resumen: Esta tesina aborda la educación primaria escolarizada en contextos de pobreza y vulnerabilidad social. En particular se centra en la figura del docente, para conocer cómo perciben sus prácticas en relación con la dinámica territorial. Los docentes objetos de esta investigación, desarrollan su trabajo en la escuela N° 80, de Gualeguaychú, provincia de Entre Ríos. Se trata del estudio de un caso, basado en una estrategia cualitativa de investigación, que es la escuela N° 80 de la ciudad de Gualeguaychú, ubicada en contexto de pobreza y vulnerabilidad social en donde se observará las prácticas pedagógicas en esa dinámica territorial. Es en esas escuelas donde podemos encontrar los maestros errantes que tratan de construir una autoridad pedagógica que permita habilitar ese otro y empezar a buscar las posibilidades en múltiples agenciamientos para sus prácticas, haciendo malabares para poder vivir en esa ambigüedad.

ENCUADRE CONCEPTUAL:

La Educación en los Contextos Vulnerables.

A partir de 1993, el Senado y la Cámara de Diputados de la Nación sanciona la Ley Federal de Educación 24.195, en la cual se afirma que la Educación Inicial está constituida por el Jardín de Infantes para niños entre 3 y 5 años, (con la modificación de la Ley N° 26.206 sancionada en el 2014, adquiere obligatoriedad para los 4 y 5 años) y el Jardín Maternal para niños de 45 días a 2 años. El derecho a la educación está garantizado desde el Estado a través de las escuelas públicas, pero no así la equidad educativa.

La noción de equidad no compite ni desplaza a la de igualdad, sino que, por el contrario, la integra, ampliándola en sus múltiples dimensiones. No hay equidad sin igualdad. La noción de equidad renuncia a la idea de que todos somos iguales, y es precisamente a partir de este reconocimiento de las diferencias que propone una estrategia para lograr esa igualdad fundamental. La igualdad es, entonces, una construcción social. Desde esta perspectiva, la noción de equidad tiene un carácter eminentemente político. (López Nestor, 2007)

Avanzar en la definición de un criterio de equidad en educación implica, entonces, tener que identificar una igualdad fundamental en torno a la cual estructurar un proyecto educativo que permita romper con los determinismos del pasado, igualando las condiciones de integración a la sociedad. Marc Demeuse destaca que existen al menos cuatro principios de equidad que compiten por imponerse en el campo educativo, organizados a partir de las siguientes igualdades fundamentales: igualdad en el acceso, igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje, igualdad en los logros o resultados, e igualdad en la realización social de estos logros.

La escuela como dispositivo, al que la sociedad le delega la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, es un espacio complejo de singularidades y pluralidades.

En la escuela, los niños deben aprender a negociar significados, cuando estos difieren de los aprendidos en su hogar, el esfuerzo es mayor, y en ocasiones, no se logra lo esperado. La escuela no siempre se cuestiona el motivo de esta no – apropiación y, en algunos casos, desvaloriza las divergencias a través de sanciones o usos de mecanismos de control, descalificando las concepciones y prácticas que no responden a lo hegemónico. Tampoco contempla el efecto que genera en algunos niños la acción educativa que parece equipararse a una acción de conversión, en la cual para apropiarse de ciertos saberes escolarmente valorados, el niño debe responder a grandes exigencias (González, Daniela Nora y Livia Beatriz Labandal, 2008).

La educación del siglo XXI nos desafía en la búsqueda de la permanente revisión de las prácticas pedagógicas y la construcción de propuestas innovadoras, que atiendan a la diversidad con el fin de brindar a todos los alumnos mejores posibilidades de inclusión. Vivimos en un mundo globalizado y diverso que nos enfrenta al reto de encontrar soluciones para las desigualdades que aún subsisten. El sistema educativo,

con su complejidad, heterogeneidad y diversidad, requiere planificar y llevar adelante las líneas pedagógicas que luego se expresan en el accionar cotidiano de todas las instituciones. A los fines de favorecer procesos de aprendizaje de calidad que sostengan trayectorias educativas integrales y continuas se hace hincapié en la importancia del desarrollo de capacidades. Ello implica una integración de saberes que no renuncia a los contenidos, sino que los inscribe en una lógica de mayores posibilidades para los niños (Diseño Curricular para la Educación Inicial 2018)

Vulnerabilidad educativa.

La palabra vulnerabilidad hace referencia a la probabilidad de ser dañado o herido, tanto física como moralmente y comúnmente denota riesgo, fragilidad o indefensión (Diccionario de la Real Academia Española, 2018).

Desde una perspectiva más sistémica, la vulnerabilidad también puede entenderse como el producto de un conjunto de relaciones y vinculada a procesos colectivos que estimulan el riesgo de entornos peligrosos y se define como la incapacidad de una comunidad para absorber, mediante el autoajuste, los efectos de un determinado cambio en su medio ambiente (Moreno Crossley, 2008). Trasladado al ámbito escolar, este concepto hace referencia a aquellos individuos que experimentan una serie de dificultades marcadas a lo largo de su trayectoria escolar que les impiden sacar provecho al currículo y a las enseñanzas dentro del aula de clase (Manzano Soto, 2008).

Las barreras que pueden presentarles a los jóvenes en su paso por la educación formal pueden ser de diversa índole: emocionales, familiares, interpersonales, relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje o con el clima de la institución educativa en la que están inmersos; usualmente estas condiciones vienen acompañadas de factores o fenómenos mucho más complejos o profundos y, en la mayoría de los casos, desembocan en fracaso escolar (Escudero Muñoz, 2005).

La definición anterior de vulnerabilidad en el ámbito educativo supone atender la complejidad de la experiencia de escolarización, puesto que tal experiencia no debe reducirse a un conjunto de atributos binarios ni debe entenderse como un fenómeno monocausal, sino como una composición compleja de diversos factores a lo largo del

tiempo que determinan un amplio abanico de situaciones posibles (Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires, 2010).

Vulnerabilidad social.

La vulnerabilidad es una dimensión relativa. Es decir, todas las personas somos vulnerables, pero cada una, en función de sus circunstancias socioeconómicas y condicionantes personales, tiene su propio nivel de vulnerabilidad, así como también su propio tipo de vulnerabilidad. Esto significa que uno puede ser muy vulnerable a un tipo de catástrofe potencial, pero poco a otra, ya que cada una de ellas golpea de forma diferente y pone a prueba aspectos diferentes. Es importante matizar que la vulnerabilidad de una familia no es lo mismo que sus necesidades: éstas tienen un carácter inmediato, mientras que aquélla viene marcada también por factores de más largo plazo, muchos de ellos estructurales. En este sentido, la ayuda de emergencia tradicional frecuentemente se limita a satisfacer las necesidades básicas para la supervivencia, pero apenas incide en los factores que causan la vulnerabilidad (González, Daniela Nora y Livia Beatriz Labandal, 2008).

Kaztman propone un primer concepto: “estado de los hogares que varía en relación inversa a su capacidad para controlar las fuerzas que modelan su propio destino, o para contrarrestar sus efectos sobre el bienestar” (Kaztman 2000:8).

Luego formula la siguiente definición: “Por vulnerabilidad social entendemos la incapacidad de una persona o de un hogar para aprovechar las oportunidades, disponibles en distintos ámbitos socioeconómicos, para mejorar su situación de bienestar o impedir su deterioro” (Kaztman 2000:13).

Respecto a la vulnerabilidad social, Filgueira reconoce que “hace su aporte en tanto escapa a la dicotomía pobre – no pobre, proponiendo la idea de configuraciones vulnerables (susceptibles de movilidad social descendente, o poco proclives a mejorar su condición), las cuales pueden encontrarse en sectores pobre y no pobres. La madre soltera, el trabajador cuya calificación se ha hecho obsoleta, parejas en ciertas etapas del

ciclo vital, el joven que no estudia ni trabaja, son tan sólo los ejemplos más gruesos de una conceptualización que observa el fenómeno del bienestar social desde una perspectiva intrínsecamente dinámica” (Filgueira, 2001:9).

Para superar el enfoque clásico de investigación en la materia, el autor propone la noción de estructura de oportunidades como modelo integrado de estratificación y movilidad social. Los contenidos que son necesarios encarar se refieren al hogar como unidad de análisis, las condiciones del empleo, los procesos que afectan a clases medias y sectores bajos urbanos, la segregación residencial y educativa, los cambios demográficos y las transformaciones de la familia (Filgueira, 2001:47-49).

Se define a la vulnerabilidad social como “la combinación de: i) eventos, procesos o rasgos que entrañan adversidades potenciales para el ejercicio de los distintos tipos de derechos ciudadanos o el logro de los proyectos de las comunidades, los hogares y las personas; ii) la incapacidad de respuesta frente a la materialización de estos riesgos; y iii) la inhabilidad para adaptarse a las consecuencias de la materialización de estos riesgos” (CEPAL, 2002b:17).

Esquemáticamente:

Vulnerabilidad social = exposición a riesgos + incapacidad para enfrentarlos + inhabilidad para adaptarse activamente (CEPAL, 2002b:3).

Ante esta situación, los estudios de vulnerabilidad entendidos prioritariamente como “la privación de capacidades básicas y no meramente la falta de ingresos...” (Sen, 2000: 115), deberían [re] considerar la ausencia de voz. Voz de los pobres que si bien se supone implícita en los lineamientos de las políticas de estado, en la realidad concreta están limitados sus mecanismos de manifestación y presión social ante las instituciones democráticas, la vulnerabilidad no respondería sólo a cuestiones físicas, ambientales, económicas, etc., responde también a la [no] participación social y a la exclusión de una parte importante de la sociedad —“los marginales”— La estigmatización de la pobreza pone el rostro más grave a la vulnerabilidad, por su invisibilización, marginación y criminalización.

El significado de vivir en pobreza y el sentimiento de vulnerabilidad, es un testimonio que sólo puede ser manifestado por los mismos pobres, la pérdida de las libertades individuales, las privación de capacidades, la ausencia de voz, la

estigmatización, la vergüenza, el hambre, y el temor a no salir de ella serían sus características principales.

La carencia de derechos sociales, en el caso particular de los/as niños/as, lo/las adolescentes y los/las jóvenes pobres, los/as transforma en vulnerables. Esta desventaja se acumula a medida que el tiempo transcurre; y un/a niño/a, un/a adolescente y un/a joven vulnerable es un firme candidato/a a ser un futuro adulto/a excluido/a (Nirenberg, 2006:76).

La infancia en contextos vulnerables.

María Angélica Lus (1996) señala que todos los niños que van a la escuela no llegan en iguales condiciones ni reciben lo mismo de ella. La brecha entre lo que los niños traen y lo que la escuela espera es mayor cuando los infantes provienen de sectores socialmente desfavorecidos. Las diferencias culturales son tomadas como deficiencias, y en tal sentido, predictoras de fracaso escolar.

Los niños y niñas del Distrito Escolar No 5 de la Ciudad de Buenos Aires, provienen de sectores socialmente desfavorecidos. La mayoría de sus familias han inmigrado de países limítrofes (Bolivia, Perú y Paraguay) en búsqueda de una mejor calidad de vida para sí y para los suyos. Esta elección los ha llevado a habitar en zonas con viviendas precarias, muchas veces en condiciones de hacinamiento que los exponen a una gran vulnerabilidad. Por vulnerabilidad entendemos las características de una persona o grupo desde el punto de vista de su capacidad para anticipar, sobrevivir, resistir y recuperarse del impacto de una amenaza natural. Implica una combinación de factores que determinan el grado hasta el cual la vida y la subsistencia de alguien, queda en riesgo por un evento distinto e identificable de la naturaleza o de la sociedad.

En la escuela, los niños y niñas deben aprender a negociar significados, cuando estos difieren de los aprendidos en su hogar, el esfuerzo es mayor, y en ocasiones, no se logra lo esperado. La escuela no siempre se cuestiona el motivo de esta no – apropiación y, en algunos casos, desvaloriza las divergencias a través de sanciones o usos de mecanismos de control, descalificando las concepciones y prácticas que no responden a lo hegemónico. Al ingresar a la escuela el pequeño trae una cultura

incorporada por su propia experiencia biográfica, qué en el caso de los sectores socialmente desfavorecidos, dista mucho de la cultura escolar. Para salir airoso frente al juego que la escuela propone, algunas veces es necesario abandonar la identidad, el lenguaje y modos propios de hacer las cosas. Esto nos convoca a los profesionales de la educación y de la salud a la reflexión y a la acción.

En el informe de la UNESCO para la Comisión Internacional sobre la Educación inicial para el siglo XXI, (1996) se declara: “Una escolarización iniciada tempranamente puede contribuir a la igualdad de oportunidades al ayudar a superar los obstáculos iniciales de la pobreza o de un entorno social y cultural desfavorecido. Puede facilitar considerablemente la integración escolar de niños procedentes de familias inmigrantes o de minorías culturales y lingüísticas. Además, la existencia de estructuras educativas que acogen a niños en edad preescolar facilita la participación de las mujeres en la vida social y económica”

La profesión docente en contextos vulnerables escolares

Aún hoy, la escuela es la institución más próxima a los jóvenes de contextos vulnerables, capaz de transformar sus experiencias cotidianas y brindarles el apoyo y las herramientas necesarias para salir adelante. Es el espacio que, pese a todas las dificultades y carencias de barrios atravesados por múltiples problemáticas, recibe a las nuevas generaciones. Allí donde parece que nada ni nadie llega, allí hay una escuela pública. (Redondo, 2004)

Las prácticas a las que los docentes se enfrentan cuando participan de las mencionadas experiencias en algún sentido superan o difieren de aquello para lo cual fueron básicamente formados.

Los docentes señalan continuamente la imposibilidad de los alumnos de respetar las normas, de aprender, de comprender, etc., justificando tal déficit en un déficit personal del alumno o familiar. Muchos maestros y profesores se sienten avasallados por un entorno adverso que no les permite desplegar su tarea de enseñanza en pro de un futuro mejor.

Los docentes conocen las dificultades a las que se enfrentan las familias y los niños, pero muchas veces no pueden ver más allá de los obstáculos y se quedan paralizados en la queja. Critican a sus alumnos, sus entornos, las condiciones sociales,

la situación política, etc., etc. Otros transitan por la escuela en busca de un sueldo, dan clase, sin necesariamente enseñar, y se retiran esperando fin de mes. Se quejan de los nuevos diseños curriculares porque los que los escriben están detrás de los escritorios y no saben cómo son las cosas en las aulas; de la falta de recursos, de la mala inversión en cosas innecesarias; de un directivo exigente que quiere que hagan un “show” para despertar el interés de “pibes que nunca van a aprender”, etc... Otros se cuestionan a sí mismos pensando en cuáles son las modificaciones necesarias para lograr el cambio, intentan buscar ayuda y a veces se sienten abatidos ante la falta de respuestas, pero lo intentan una vez más.

Una observación detallada de lo que ocurre en las escuelas, el diálogo con estos maestros, la posibilidad de reconstruir las prácticas en las aulas, el ejercicio de indagar las vivencias de los alumnos o las expectativas y dificultades de sus padres permiten ver, entre muchas otras cosas, las condiciones que hoy por hoy la mayoría de las escuelas les ponen a los niños y adolescentes para que puedan acceder a sus aulas, y participar del proceso educativo. Lo que se encuentra, en la gran mayoría de los casos, es que para que los niños puedan ir a la escuela y participar exitosamente de las clases es necesario que estén adecuadamente alimentados y sanos, que vivan en un medio que no les signifique obstáculos a las prácticas educativas, y que hayan internalizado un conjunto de representaciones, valores y actitudes que los dispongan favorablemente para el aprendizaje escolar.

En las escuelas muchas veces la pobreza es visualizada como un límite infranqueable que se le presenta al educador y, por ende, una situación determinante de las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. En este sentido, es concebida como un rasgo de los alumnos que los diferencia, colocándolos en una situación de inferioridad que demanda estrategias pedagógicas específicas. Montados sobre supuestos de esta naturaleza, se encuentran aquellas perspectivas que conciben a los niños que viven en condiciones de pobreza como “niños en riesgo social” o “niños con déficit social y cultural”. La pobreza es mirada, entonces, como una marca social y cultural que determina las identidades de los sujetos. En consecuencia, cuando se habla de cómo afecta la pobreza al trabajo cotidiano en las escuelas, rápidamente nos encontramos con la idea de que existe un límite imposible de modificar, inabordable para la acción educativa determinado por la influencia de algún daño biológico causado por la

situación de pobreza. El discurso biológico ha impregnado y configurado gran parte de las prácticas educativas de las primeras décadas del sistema de instrucción pública en la región. Luego de un período de convivencia (con el advenimiento de las perspectivas críticas en la educación) con posturas de orden psicológico y/o sociológico, actualmente resurge en un escenario caracterizado por el acelerado despliegue de las condiciones de pobreza y desigualdad social. El problema es que la justificación biológica de las “dificultades” de aprendizaje, “atrasos” o “deficiencias” que los niños de sectores de pobreza al parecer presentan, supone la carga adicional de la inferioridad intrínseca dada por un déficit de nacimiento.

El retorno de un discurso biologicista en el terreno de la educación significa algo más que una explicación y un modo de abordaje de las causas que al parecer generarían las dificultades de aprendizaje de los niños de sectores de pobreza. Significa, muchas veces, la transmutación de las diferencias sociales en diferencias entre naturalezas, predeterminadas ya desde el nacimiento. Significa el sostenimiento del supuesto de una deficiencia innata de la población que vive en condiciones de pobreza.

Las concepciones de niño/a que sostienen las y los docentes de nivel inicial.

La noción de infancia tiene un carácter histórico y cultural y es por ello que ha tenido diferentes apreciaciones en la historia; su concepción depende del contexto cultural de la época. Un rápido recorrido sobre el concepto de infancia a través de la historia nos muestra los cambios que ha tenido esta categoría.

De acuerdo con José Puerto Santos (2002), en los años 354 - 430 hasta el siglo IV se concibe al niño como dependiente e indefenso (“los niños son un estorbo”, “los niños son un yugo”). Durante el siglo XV en la concepción de infancia se observa cómo “los niños son malos de nacimiento”. Luego, en el siglo XV, el niño se concibe como algo indefenso y es por ello que se debe tener al cuidado de alguien y se define el niño “como propiedad”. Para el siglo XVI ya la concepción de niño es de un ser humano pero inacabado: “el niño como adulto pequeño”. En los siglos XVI y XVII se le reconoce con una condición innata de bondad e inocencia y se le reconoce infante “como un ángel”, el niño como “bondad innata”. Y en el siglo XVIII se le da la categoría de infante pero con la condición de que aún le falta para ser alguien; es el infante “como ser primitivo”. A partir del siglo XX hasta la fecha, gracias a todos los

movimientos a favor de la infancia y las investigaciones realizadas, se reconoce una nueva categoría: “el niño como sujeto social de derecho”. La “reinención” moderna de la infancia se inicia desde el siglo XVIII en las sociedades democráticas y muy especialmente a través de Rosseau, quien advertía las características especiales de la infancia. Son muy numerosos los autores que a partir de este siglo comprendieron que la infancia tiene formas particulares de ver, de entender y de sentir y que por ello debían existir formas específicas de educación.

En ese mismo orden, una de las necesidades de los seres humanos y muy especialmente de los niños y niñas pequeños es tener las condiciones donde puedan relacionarse con otros de su misma edad y mayores, donde además se les dé oportunidad para experimentar situaciones y sentimientos que le den sentido a su vida y de esta manera reencontrar y reconstruir el sentido como experiencia vivida y percibida, condiciones necesarias en una comunidad. A la concepción de infancia es necesario darle la importancia y reconocer su carácter de conciencia social, porque ella transita entre agentes socializadores; la familia, como primer agente socializador y la escuela, como segundo agente que en estos tiempos, cuando la mujer ha entrado a participar en el mercado laboral, asume un rol fundamental.

Una de las tendencias en Educación Infantil en el mundo moderno es el logro de la formación integral del niño, tal y como lo planteó en 1996 a la UNESCO la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, que hizo explícitas cuatro dimensiones de aprendizaje humano: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

El movimiento de la modernidad empieza a concebir la infancia como una categoría que encierra un mundo de experiencias y expectativas distintas a las del mundo adulto. Es así como a partir de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, se lo define como un sujeto de derecho, reconociendo en la infancia el estatus de persona y de ciudadano. Pensar en los niños como ciudadanos es reconocer igualmente los derechos y obligaciones de todos los actores sociales.

La acción e intencionalidad pedagógica de los profesores, aparece como una necesaria consecuencia de la forma en que ellos construyen y validan la imagen de los alumnos (Román, 2003).

Dado que los docentes no están exentos de las representaciones sociales, y que las mismas tienen una influencia en su práctica profesional, que puede incidir en forma positiva o negativa en los aprendizajes y la experiencia escolar de los alumnos, se vuelve necesario trabajar con este fenómeno desde la misma formación docente, para generar conciencia sobre el mismo y reflexionar en forma crítica sobre el potencial efecto que puede tener sobre el estudiante, para disminuir su incidencia negativa.

Tradiciones en la formación de los docentes y sus presencias actuales

Los debates y las propuestas en torno a la formación de los docentes emergen con fuerza en los momentos más críticos, ya sea por la insatisfacción de los logros de la escuela o por los procesos de cambio político.

Los debates parecieran que buscan reformar el sistema, pretendiendo inaugurar una nueva etapa. Lo cierto es que los movimientos hacia los cambios conllevan tradiciones anteriores, ya sea en los mismos sujetos o instituciones. Por lo que realmente instaura el nacimiento de lo nuevo, aunque no quiere decir que no haya algo nuevo.

Es necesario comprender estas tradiciones porque en la formación docente configuran su pensamiento y acción. Están institucionalizadas, incorporadas a la práctica y a la conciencia de los sujetos. Además estas sobreviven en el currículum, en las prácticas y modos de percibir a los sujetos, orientando las acciones.

Su supervivencia se manifiesta en las imágenes sociales de la docencia y en las prácticas escolares.

Los debates parecieran que buscan reformar el sistema, pretendiendo inaugurar una nueva etapa. Lo cierto es que los movimientos hacia los cambios conllevan tradiciones anteriores, ya sea en los mismos sujetos o instituciones. Por lo que realmente instaura el nacimiento de lo nuevo, aunque no quiere decir que no haya algo nuevo.

Es necesario comprender estas tradiciones porque en la formación docente configuran su pensamiento y acción.

Están institucionalizadas, incorporadas a la práctica y a la conciencia de los sujetos. Además estas sobreviven en el currículum, en las prácticas y modos de percibir a los sujetos, orientando las acciones.

Su supervivencia se manifiesta en las imágenes sociales de la docencia y en las prácticas escolares

Según María Cristina Davini, la autora las tradiciones que han atravesado la pedagogía de la formación son: · La tradición normalizadora – disciplinadora: “el buen maestro”. · La tradición académica: “el docente enseñante”. · La tradición eficientista: “el docente técnico”.

Tradición Normalizadora – Disciplinadora “El buen Maestro”: Esta tradición se vincula con la conformación de las Escuelas Normales, que configuraron el Sistema Educativo Argentino. (año 1800).

La intensión educativa está puesta en formar al buen maestro hacia el disciplinamiento y las habilidades. (Formación de carácter instrumental-en ella se proponen reglas de método para hacer de la enseñanza un proceso eficaz, mediante un disciplinamiento de la conducta). Se da una débil formación teórica pero es necesario el saber – hacer, el manejo de rutinas y materiales escolares. Los conocimientos mínimos para desempeñar la tarea docente eran: SOCIALIZAR -DISCIPLINAR - OFRECER SABERES BÁSICOS. Esta tradición normalizadora está ligada a la llamada vocación, al apostolado, que se le asigna al rol docente.

Tradición Académica: “El Buen Enseñante”. Para esta tradición los docentes deben formarse en los conocimientos disciplinares propios de la materia que enseñan y no es necesario tener una formación pedagógica porque esta se logra a través de la práctica, de la experiencia. Esta tradición se manifestó básicamente en los niveles medios y universitarios.

Tradición Eficientista: “El Docente Técnico” La década del '60, produce reformas en lo educativo. Coloca a la escuela al servicio del despegue y desarrollo económico. Se da la división técnica del trabajo escolar, separando a los planificadores, a los evaluadores, los supervisores y los docentes. El profesor es visto como un técnico. Su labor consistía en bajar a la práctica el currículum prescripto.

La formación docente y su papel

A la hora de pensar en las respuestas que el sistema educativo posee para abordar los interrogantes que plantea la agudización de la pobreza y de las desigualdades sociales,

la formación docente se constituye en uno de los eslabones de este sistema sobre el que, en última instancia, mayores interpelaciones recaen. ¿Cómo se están formando los docentes? ¿Se encuentran “preparados” para educar en los difíciles contextos de pobreza? ¿Cuál es la formación que los docentes deberían recibir para trabajar en condiciones sociales tan adversas? ¿Se trata de diseñar estrategias de formación específicas para educar en contextos de pobreza? ¿Qué problemas y tensiones se abren cuando este interrogante se instala en el imaginario educativo? Con la intención de atender a estas preguntas, han surgido en los últimos años innumerables estrategias de capacitación y formación docente que asumen que los contextos de pobreza implican una formación puntual, específica. Es así como, por ejemplo, presenciamos la emergencia de especializaciones que se dedican a capacitar maestros que trabajan con alumnos en riesgo, lo que marca un punto de inflexión en el tratamiento de las condiciones socioeconómicas adversas del alumno.

¿Qué saberes adicionales añade/suma el problema de la pobreza a la formación docente? Muchas de estas estrategias formalizadas que proponen especializar a los docentes para educar a los pobres ofrecen una serie de saberes/asignaturas que dan cuenta de este “plus” que la problemática del riesgo social trae consigo. Es así como nos encontramos con que estas especializaciones dictan asignaturas como: Neurobiología, Psicopatología de la Conducta Antisocial, Psicopedagogía Diferenciada, Sociopatología, Problemática de la Disfunción Familiar, Didáctica de la Matemática para Contextos de Pobreza, etc.

Pero, ¿es la pobreza un rasgo a ser tenido en cuenta a la hora de enseñar? ¿Qué supuestos se sostienen cuando se propone una asignatura como Didáctica de la Matemática para contextos de pobreza? ¿La enseñanza de la matemática requiere de métodos y estrategias diferentes según la condición social de quien aprende?

Lo que se pone en juego es que para enseñar en contextos de pobreza los docentes deben poseer una formación específica que les otorgue conocimientos acerca de lo que el pobre es. Se construye así la idea de que la formación docente tal como está diseñada no es “suficiente” para abordar el problema y se proponen asignaturas que señalan la inscripción de la pobreza en la naturaleza del alumno, en cuanto se postulan saberes científicos a través de los cuales se pretende describir las características especiales del grupo social individualizado. Se enfatiza la construcción de un patrón biológico y psicológico en cuanto a lo que el otro pobre es, de lo que puede y lo que no puede, debido a su contexto social de pertenencia. Estas propuestas de formación docente instauran en un espacio de saber/poder la relación entre contexto/posibilidad de

aprendizaje como algo natural, dado e inmodificable, y lejos de interrumpir o cuestionar la repetición de expresiones de sentido común como por ejemplo: “...son incapaces”, “...yo tuve de alumna a la madre...cuadrada, dura, ¿qué querés que salga de ahí?”, se constituyen y justifican a partir de ellas.

En consecuencia, la insistencia por una supuesta especificidad que la pobreza trae al terreno de la educación también significa una ruptura respecto a la ficción igualitaria sobre la que la educación escolar se estructuró en la modernidad. La educación funcionó como la que podía hacer con el otro una cosa diferente de lo que era. Lo que la educación hace ahora no sostiene una ficción igualitaria, por lo que recorta el futuro a ese otro pobre. La exclusión que esta inclusión lleva es negarle, por su pertenencia a un determinado sector social, el acceso a la cultura común, al sistema común, o simplemente a “otro mundo” o a aquello que la educación pudiera traer.

¿Es posible que el reconocimiento de la pobreza no obstaculice la posibilidad que trae consigo la enseñanza de habilitar al otro a conocer otros mundos, transformarse y habilitarse a ser diferente? La escuela como lugar de transmisión de la herencia cultural y de formación de las nuevas generaciones tiene la función de ofrecer herramientas valiosas que les permitan a los niños y los jóvenes comprender el mundo, analizar las situaciones sociales que día a día nos atraviesan y participar en interacción con los adultos educadores en la construcción de trayectorias de vida más inclusivas.

Resulta imprescindible entonces apostar por una experiencia escolar que recupere, tanto para los estudiantes como para los docentes, un encuentro productivo con el conocimiento a través del cual se habiliten nuevas preguntas y se brinden otros saberes. La formación docente tiene que nutrirse de los enfoques y aportes que buscan problematizar las miradas educativas que tienden a criminalizar, culpabilizar, discriminar y estigmatizar a los sujetos que viven en condiciones de pobreza. En otras palabras, se trata de impulsar en los espacios de formación de los docentes perspectivas que historicen las prácticas educativas a la luz de los cambios culturales, sociales, políticos y económicos, rastreando orígenes, mutaciones y contextos políticos-sociales. Estos aportes pueden permitirles posicionarse de otro modo frente a esta problemática, en la medida en que los colocarían en mejores condiciones para reflexionar sobre su accionar y sobre los modos en que ha visualizado y dado lugar a los sujetos en su propio espacio. Sería posible así que la escuela sea un espacio para debatir cómo han sido definidos los sujetos que viven en condiciones de pobreza.

Concepción docente desde su creencia.

Las concepciones que tienen los docentes sobre su práctica pedagógica y su acción docente permiten la explicitación de los marcos de referencia por medio de los cuales perciben y procesan la información, analizan, dan sentido y orientan dichas prácticas y relacionan la eficacia como docentes y los resultados de aprendizaje logrados por los alumnos, poniendo luz a los procesos mediadores entre la enseñanza de los profesores y el rendimiento de los alumnos. En cuanto a las creencias, los docentes utilizan las teorías para interpretar situaciones, tomar decisiones, realizar inferencias prácticas, planificar acciones que sirven para prever, controlar y actuar sobre el mundo.

Las síntesis de conocimientos son explícitas; en cambio, las síntesis de creencias permanecen implícitas o inaccesibles a la conciencia. En el mismo sentido Pozo (2001) diferencia entre cuando el docente reflexiona sobre sus propias acciones y teorías, convierte sus representaciones en conocimientos, adoptando una actitud proposicional o epistémica hacia ellas. Sus teorías personales se modifican, por cuanto se convierten en objeto de reflexión y análisis y contribuyen a un mejor conocimiento de la propia actuación, superando las restricciones mismas de los principios implícitos.

El docente transforma sus creencias en conocimientos; pasa de tener un punto de vista personal sobre el mundo pedagógico, a negociar su realidad con la de otros; pasa de pensar con teorías a pensar en teorías (Pozo & Scheuer, 1999). Explicitar las creencias de los docentes no lleva consigo la idea despectiva de exhibir lo que da sustento a su práctica, menos desacreditar un trabajo tan incomprendido por diferentes sectores de la sociedad; más bien están presentes ciertas pretensiones desafiantes, que invitan a que los docentes se vean a sí mismos en su hacer y en los presupuestos base de ese hacer, partiendo de la premisa de que el trabajo de la docencia requiere de una plataforma teórica y de una reflexión permanente para el sustento de su práctica.

Análisis de la práctica educativa.

La práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. No

se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula.

Existen tres dimensiones interdependientes, es decir, cada una de ellas afecta y es afectada por las otras, ellas son: 1) el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza 2) la interacción educativa dentro del aula y 3) la reflexión sobre los resultados alcanzados. Considerando que los programas de mejoramiento del trabajo docente deben abordarse a partir de la evaluación de la práctica educativa, para después abordar la formación docente.

Las instituciones de enseñanza constituyen espacios donde se llevan a cabo y se configuran las prácticas de los docentes; estos escenarios son formadores de docentes, debido a que modelan sus formas de pensar, percibir y actuar (De Lella, 1999). El impacto de esta influencia modeladora puede observarse en el hecho de que las prácticas docentes dentro de una institución determinada, presentan regularidades y continuidad a través del tiempo.

La práctica docente de acuerdo con De Lella (1999), se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente.

García-Cabrero, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes (2008), plantean la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica más amplia, llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa. Esta última se define como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo. Todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan, forma parte de la práctica docente, en tanto que los factores contextuales, antes tratados como variables ajenas al proceso de enseñanza y de aprendizaje, aquí se consideran parte de la práctica educativa.

Por tanto, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos.

Al respecto, Zabala (2002) señala que el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro–alumnos y alumnos–alumnos. Para ello es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente.

Una situación típica dentro del aula puede servir como ejemplo para ilustrar esta constante interacción entre el antes, durante y después de la práctica educativa: Un profesor planifica cierta actividad didáctica, entonces se percata de que no resulta adecuada en su contexto de enseñanza, sea porque los alumnos no se sienten motivados por ella, o porque les resulta demasiado difícil y tomaría más tiempo del planificado; el profesor entonces, actualiza sus planes, por tanto, modifica sus pensamientos acerca de sus expectativas y metas y da por terminada la actividad e/o introduce una, que de acuerdo con su experiencia, pueda resultar mejor para los alumnos y para los contenidos particulares que aborda.

Cabe aclarar que la distinción entre práctica educativa y práctica docente es esencialmente de carácter conceptual, ya que estos procesos se influyen mutuamente. De acuerdo con Schoenfeld (1998), los procesos que ocurren previamente a la acción didáctica dentro del aula, por ejemplo, la planeación o el pensamiento didáctico del profesor, se actualizan constantemente durante la interacción con los propios contenidos, así como con los alumnos, a través de la exposición de temas, discusiones o debates.

ENCUADRE METODOLÓGICO

Diseño y método de investigación

El presente trabajo se diseña sobre un encuadre metodológico de enfoque cualitativo de tipo descriptivo. En el cual se abordará un trabajo de campo a los efectos de indagar el estado de situación de la problemática planteada.

Contexto

El trabajo presente se lleva a cabo en un Jardín de Infantes público dependiente del Gobierno de la Ciudad, ubicado en el barrio de Zabaleta, Villa 21-24, asentamiento ubicado en la Comuna 4 de la Ciudad de Buenos Aires, abarcando sectores de los barrios de Barracas y Nueva Pompeya. Es la villa más grande y con más población de la capital argentina, superando a la Villa 31.

Dicho Jardín de Infantes cuenta con 3 salas a la mañana y 3 salas a la tarde. Con docentes tanto titulares como suplentes.

Población y muestra:

En cuanto a la población, se tendrá en cuenta los docentes de nivel inicial que trabajan en instituciones situadas en contextos de vulnerabilidad social y educativa.

Muestra: cinco docentes de Nivel Inicial y 1 directora.

Instrumentos de recolección de datos:

En el presente trabajo se considerará como instrumento para recabar información en el trabajo de campo el cuestionario-encuesta.

Cuestionario- encuesta.

La encuesta como la búsqueda sistemática de información en la que el investigador pregunta a los investigados sobre los datos que desea obtener, y posteriormente reúne estos datos individuales. Para ello, el cuestionario de la encuesta debe contener una serie de preguntas o ítems respecto a una o más variables a medir, refiere que básicamente se

consideran dos tipos de preguntas: cerradas y abiertas.

Las preguntas cerradas contienen categorías fijas de respuesta. Este tipo de preguntas permite facilitar previamente la codificación (valores numéricos) de las respuestas de los sujetos.

Las preguntas abiertas no delimitan de antemano las alternativas de respuesta, se utiliza cuando no se tiene información sobre las posibles respuestas.

Las preguntas del cuestionario de la encuesta deben contemplar ciertos requerimientos: tienen que ser claras y comprensibles para quien responde; debe iniciar con preguntas fáciles de contestar; no deben incomodar; deben referirse preferentemente a un solo aspecto; no deben inducir las respuestas; no hacer preguntas innecesarias; no pueden hacer referencia a instituciones o ideas respaldadas socialmente ni en evidencia comprobada. El lenguaje debe ser apropiado para las características de quien responde; garantizar la confiabilidad y agradecer al que responde.

TRABAJO DE CAMPO

Matriz de Datos

	INFANCIA EN CONTEXTOS VULNERABLES	DOCENCIA EN CONTEXTOS VULNERABLES	FORMACIÓN DOCENTE	ESTRATEGIAS Y PRÁCTICA DOCENTE
DOCENTE 1	Es una población en contexto de villa, la misma cuenta con la posibilidad de tener varios jardines por la zona. Las familias es de nacionalidad paraguaya y viven en la zona.	Considero que en estas comunidades es muy importante la comunicación diaria y fluida para favorecer y enriquecer el labor diario.	Desde lo personal lo que uno aprende en un profesorado por momento está alejado a la realidad actual ya que hoy en día estamos atravesados por varios factores sociales, culturales y económicos	Si. Se utilizan siempre diferentes porque no en todas las planificaciones vas a llamar la atención del niño con lo mismo La posibilidad de brindar capacitaciones constantes tanto para el equipo de conducción y las docentes para que

				puedan nutrir el labor a diario en las escuelas.
DOCENTE 2	Son niños hijos de inmigrantes, que viven culturalmente con las costumbres de sus países de origen. Son de bajos recursos, con padres con trabajo no formal	La contención y la empatía.	No. Porque lo enseñado en los institutos es muy de manual, alejado de realidad. Se muestra una realidad utópica sin interiorizarse en la realidad de cada nene	Si. Estrategias para intentar llamar la atención de los niños . Diferentes formas de presentar materiales didácticos(muchas veces traído de mi casa), contenidos. Aunque las planificaciones son importantes, hay que escuchar más a los niños. Planificar desde sus inquietudes. Y hacer hincapié en sus necesidades
DOCENTE 3	Solidarios, frágiles, positivos, amorosos	Flexibilidad y capacitación para poder accionar ante las situaciones que pueden surgir.	fui formada para infancias estereotipadas que no existen. Porque no mostraron la realidad de la sala y las diferentes situaciones que pueden surgir.	Primero, trato de interiorizarme en su realidad, para poder comprender actitudes y comportamiento. Involucrar a las familias hace que valoren el trabajo del Nivel Inicial y se sienten partícipes de su educación. Abrirles la posibilidad de compartir sus costumbres y cultura Cuestiones legales, interpretación del estatuto.

				Y reconocimiento del recibo de sueldo.
DOCENTE 4	Las características principales de la población es que en su gran mayoría sus derechos están siendo vulnerados de una manera u otra.	Responsabilidad, sensibilidad, contención y empatía.	No, las instituciones muchas veces están muy lejos de la realidad, en su gran mayoría nos preparan para situaciones ideales.	Se deben utilizar diferentes estrategias según las características del grupo Cambiaría la falta de compromiso con la mirada política de la docencia, y cuando hablo de política no hablo de partidismo. Creo que para entender la realidad hay que entender de historia nacional y mundial y por ende de las políticas públicas.
DOCENTE 5	Es una población interesada en aprender, que se sorprende de descubrir experiencias nuevas, donde no están tan marcados por el incentivo tecnológico, sino por el descubrimiento del entorno.	Flexibilidad, constancia, perseverancia, contención, respeto, cariño, y mucho esfuerzo	No, siento que te incentivan en las practicas para una realidad que no está conformada por esa diversidad, donde se exige mucho material físico pero no la contención y el acompañamiento de los niños.	Si Me gustaría aportar mas compromiso, mas entusiasmo en algunos momentos que muchas veces las conducciones te sacan ese incentivo y uno se va desganando
DOCENTE 6	Niños adultos, poco mirados o como contraste muy sobreprotegidos.	La formación académica y la humana.	No, la formación que recibí y las escuelas hoy en día no dan respuestas a las necesidades y demandas de	Sí, no se podría enseñar ni aprender si se buscan y presentan diversas maneras de acercarse a un contenido

			las infancias de hoy.	Creo que no va más una docente para dar respuesta a 30 individuales, que es productivo trabajar con grupos más reducidos, cambiaría la disposición de las aulas que deben ser espacios que no solo se miden en relación a la cantidad de bancos y sillas que entran y que le permitan al niño tener espacios para moverse, crear y compartir.
--	--	--	-----------------------	---

Análisis de datos:

Infancias en contextos vulnerables

Por lo expuesto en la matriz de datos se observa algunos puntos en común en relación al contexto vulnerable de las infancias con las que educan diariamente. Las entrevistadas hacen foco en las costumbres y diversidad cultural de las familias provenientes de otros países limítrofes de Argentina. También nombran la informalidad de trabajo y los bajos recursos de las mismas. Mencionan la vulneración de derechos de la población.

Hay diferencias en cuanto a las características de la infancia en estos contextos, algunos nombran que son niños adultos, poco mirados o muy sobreprotegidos, otros los describen como solidarios, frágiles, positivos y amorosos. También hablan de infancias interesadas en aprender, que se sorprenden por descubrir experiencias nuevas, donde no está tan marcados por el incentivo tecnológico, sino por el descubrimiento del entorno.

Docencia en contexto vulnerable

Se observa que 3 de las encuestadas consideran que un aspecto importante para ser docente en contextos vulnerables, es la contención. Dos coinciden que un docente debe ser empático, otras dos también coinciden que se debe tener flexibilidad. Detallan aspectos emocionales como el cariño y la sensibilidad pero también mencionan que es importante la formación académica y la capacitación para poder accionar ante las situaciones que pueden surgir.

Según la autora María Cristina Davini, las tradiciones que han atravesado la pedagogía de la formación son: · La tradición normalizadora – disciplinadora: “el buen maestro”. · La tradición académica: “el docente enseñante”. · La tradición eficientista: “el docente técnico”.

Tradición Normalizadora – Disciplinadora “El buen Maestro”: Esta tradición se vincula con la conformación de las Escuelas Normales, que configuraron el Sistema Educativo Argentino (año 1800).

La intención educativa está puesta en formar al buen maestro hacia el disciplinamiento y las habilidades. (Formación de carácter instrumental-en ella se proponen reglas de método para hacer de la enseñanza un proceso eficaz, mediante un disciplinamiento de la conducta). Se da una débil formación teórica pero es necesario el saber – hacer, el manejo de rutinas y materiales escolares. Los conocimientos mínimos para desempeñar la tarea docente eran: SOCIALIZAR -DISCIPLINAR - OFRECER SABERES BÁSICOS. Esta tradición normalizadora está ligada a la llamada vocación, al apostolado, que se le asigna al rol docente.

Formación docente

En cuanto a la formación docente absolutamente todas las entrevistadas consideran que no fueron formadas para trabajar en contextos vulnerables. Varias de ellas nombran que fueron educadas para educar infancias estereotipadas o utópicas que no se asemejan y están alejadas a la realidad de las necesidades y demandas de las infancias de hoy. Una de las entrevistadas menciona que hoy en día estamos atravesados

por varios factores sociales, culturales y económicos, distintos a los que uno aprendió en el profesorado.

Las prácticas a las que los docentes se enfrentan cuando participan en algún sentido superan o difieren de aquello para lo cual fueron básicamente formadas.

Estrategias y prácticas docentes

Todas las entrevistadas coinciden en que presentan diversas estrategias de acuerdo a las características del grupo. Hablan de distintas maneras de llamar la atención de los niños/as, diferentes formas de presentar materiales y contenidos.

Una de las docentes menciona que “Primero, trato de interiorizarme en su realidad, para poder comprender actitudes y comportamiento. Involucrar a las familias hace que valoren el trabajo del Nivel Inicial y se sienten partícipes de su educación. Abrirles la posibilidad de compartir sus costumbres y cultura” Una mirada inclusiva y muy valiosa para trabajar como estrategia docente, considerando las múltiples culturas que hay en la escuela.

Las entrevistadas al responder sobre las Prácticas docentes aportaron diversas opiniones, entre ellas mencionan la importancia de las capacitaciones constantes tanto como para el equipo de conducción, como para las docentes. También se habla sobre la importancia de escuchar a los nenes, planificar desde sus inquietudes y hacer hincapié en sus necesidades. Podemos identificar que se tienen en cuenta los saberes previos de los niños/as.

Se expresa un rechazo hacia la forma de organización del contexto institucional en cuanto a la cantidad de niños/as dentro de un aula “Creo que no va más una docente para dar respuesta a 30 individuales, que es productivo trabajar con grupos más reducidos, cambiaría la disposición de las aulas que deben ser espacios que no solo se miden en relación a la cantidad de bancos y sillas que entran y que le permitan al niño tener espacios para moverse, crear y compartir.” Esto da cuenta como nombran García–Cabreró, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes (2008) que las prácticas educativas son el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje,

determinadas en gran medida por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo.

CONCLUSIONES

Como parte de las conclusiones del presente trabajo es necesario mencionar según lo describe Davini.Cristina (1995) que es preciso entender que esta práctica y el trabajo docente mismo responde a lógicas más bien deliberativas caracterizadas por: la multiplicidad de tareas que supone el rol docente; la variedad de contextos en que estas tareas pueden desempeñarse; la complejidad del acto pedagógico; su inmediatez; la indeterminación de las situaciones que se suscitan en el curso del proceso de trabajo docente; y la implicación personal y el posicionamiento ético que supone la tarea docente.

Se ha podido observar en el trabajo de campo cuando los docentes refieren a: ... *“Las entrevistadas hacen foco en las costumbres y diversidad cultural de las familias provenientes de otros países limítrofes de Argentina. También nombran la informalidad de trabajo y los bajos recursos de las mismas. Mencionan la vulneración de derechos de la población.”* Esto demuestra la complejidad social y la falta de respuestas políticas ante la vulneración de derechos de la comunidad de familias. Las costumbres y la diversidad cultural son reconocidas e incluso incorporadas como estrategia docente, una de las docentes decía: *“Primero, trato de interiorizarme en su realidad, para poder comprender actitudes y comportamientos. Involucrar a las familias hace que valoren el trabajo del Nivel Inicial y se sienten partícipes de su educación. Abrirles la posibilidad de compartir sus costumbres y cultura”*. Como menciona (Diseño Curricular para la Educación Inicial 2018) la educación del siglo XXI nos desafía en la búsqueda de la permanente revisión de las prácticas pedagógicas y la construcción de propuestas innovadoras, que atiendan a la diversidad con el fin de brindar a todos los alumnos mejores posibilidades de inclusión. Vivimos en un mundo globalizado y diverso que nos enfrenta al reto de encontrar soluciones para las desigualdades que aún subsisten. El sistema educativo, con su complejidad, heterogeneidad y diversidad, requiere planificar y llevar adelante las líneas pedagógicas que luego se expresan en el accionar cotidiano de todas las instituciones. A los fines de favorecer procesos de aprendizaje de calidad

que sostengan trayectorias educativas integrales y continuas se hace hincapié en la importancia del desarrollo de capacidades. Ello implica una integración de saberes que no renuncia a los contenidos, sino que los inscribe en una lógica de mayores posibilidades para los niños.

En las entrevistas no se observa una sola mirada o concepto único de infancia. *“Algunos nombran que son niños adultos, poco mirados o muy sobreprotegidos, otros los describen como solidarios, frágiles, positivos y amorosos. También hablan de infancias interesadas en aprender, que se sorprenden por descubrir experiencias nuevas, donde no está tan marcados por el incentivo tecnológico, sino por el descubrimiento del entorno”* La escuela nos muestra una pluralidad de niños/as, hablamos de un enfoque inclusivo. No existe un modelo de niño, sino “niños” con particularidades diferentes en un contexto social complejo, aprendiendo en espacios comunes, juntos, desarrollando al máximo sus potencialidades. Reconocer las diferencias como enriquecedoras y no como obstaculizadoras en el desarrollo del aprendizaje.

Podemos concluir con que las docentes sienten que no fueron formadas para trabajar en contextos vulnerables. Una docente menciona que fue formada en el profesorado para educar infancias estereotipadas o utópicas que no se asemejan y están alejadas a la realidad de las necesidades y demandas de las infancias de hoy. Las prácticas docentes a las que se enfrentan diariamente, difieren de aquello para lo cual fueron formadas.

No es posible precisar en qué medida las concepciones que portan las docentes influyen en su práctica, pero podemos observar que si lo hacen. Eso se evidencia cuando manifiestan que adecúan sus estrategias docentes en función del contexto educativo-social del grupo; que deciden buscar y presentar diversas maneras de acercarse a un contenido, llamando su atención. Algunas proveen el material didáctico afrontando ellas mismas los costos, otras deciden conocer su realidad y trabajar con las familias haciendo que valoren el trabajo en el Nivel Inicial y que sean partícipes de la educación de sus hijos/as. Otras resaltan la importancia de la escucha de los niños/as y planificar haciendo hincapié en sus necesidades e inquietudes.

Ser docente en contexto de vulnerabilidad para las docentes entrevistadas, implica tener en cuenta varios aspectos, entre ellos, el que más se repitió fué el de la contención, la empatía y la flexibilidad. *Detallan aspectos emocionales como el cariño y la sensibilidad, pero también mencionan que es importante la formación académica y la capacitación para poder accionar ante las situaciones que pueden surgir.*

Hoy, la escuela sigue siendo ese espacio que pese a todas las dificultades, carencias y múltiples problemáticas que se viven diariamente en el barrio, recibe a las nuevas generaciones. Tiene la capacidad de transformar sus experiencias cotidianas y brindar el apoyo y las herramientas necesarias para salir adelante.

Allí donde parece todo más complicado...

Allí donde parece que nada, ni nadie llega...

Allí hay una escuela pública.

BIBLIOGRAFÍA

- Carballo Alicia.M (2016). Docentes entre la posibilidad y la contingencia en contextos de pobreza y vulnerabilidad social. Universidad Nacional de La Plata.
- Benilde García Cabrero, Javier Loredo Enríquez y Guadalupe Carranza Peña (2008) Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista electrónica de investigación educativa. REDIE vol.10 spe Ensenada ene. 2008
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2018) Diseño Curricular para la Educación Inicial. Segundo ciclo. Secretaría de Educación. Provincia de Buenos Aires.
- González, Daniela Nora y Livia Beatriz Labandal (2008). La infancia en contextos de vulnerabilidad: La educación como apuesta al futuro. X Congreso Nacional y II Congreso Internacional “Repensar la niñez en el Sigle XXI” Universidad nacional de Cuyo, Mendoza.
- López Carmita Díaz y María de Lourdes Pinto Loría (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. Praxis educativa, Vol. 21, N° 1. Yucatán, México.
- López Néstor (2007) Equidad educativa y desigualdad social: desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano.UNESCO. IIEP Buenos Aires. Sede Regional
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006). Las condiciones de enseñanza en contextos críticos - 1a ed. - Buenos Aires.
- Muñoz, Lopez & Assael (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad. Barreras o recursos para la inclusión educativa. Revista Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad. Vol 14 N°3. Universidad de Chile, Chile.
- Ritacco Maximiliano (2011). El Ejercicio de la docencia en contextos de exclusión socioeducativa en la Comunidad Autónoma de Andalucía: Dificultades y perspectivas. Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 2, No. 1. Real Universidad de Granada, España.

- Silva Pino José Miguel (2015). Educación en contextos vulnerables. Universidad Alberto Hurtado, Facultad de Filosofía y Humanidades. Santiago, Chile.

- UNICEF (2004) La expansión de las oportunidades educativas de la población en situación de pobreza. Recuperado de:
https://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_educexpansion.pdf

ANEXO

Encuesta a las docentes:

Mi nombre es Clara Woites, estoy realizando mi trabajo final de tesis para recibirme de Licenciada en Educación Inicial en la U.A.I. y necesitaría hacerle un cuestionario. Esta entrevista es confidencial, tanto su nombre como sus respuestas no van a ser reveladas a ninguna persona. Desde ya le agradezco su gentileza por recibirme y colaborar con mi trabajo.

Cuestionario.

- 1- ¿Cuál es su formación académica?
- 2- ¿Cuál es su antigüedad en la docencia y hace cuánto trabaja en esta institución?
- 3- ¿Consideras que trabajas con infancias en contextos vulnerables? ¿Por qué?
- 4- ¿Cómo describirías, en pocas palabras, las características de la población infantil con la que trabajas diariamente?
- 5- ¿Qué aspectos del trabajo docente considerás importante para trabajar en contextos vulnerables?
- 6- ¿Sentís que fuiste formada para educar con la realidad de las infancias de hoy en día?
¿Por qué?
- 7- A la hora de enseñar... ¿Utilizan distintas estrategias?
- 8- ¿Qué cambiarías o aportarías a las prácticas docentes?