



**Buenas prácticas en la educación
del cuerpo en la escuela inicial y básica**

Agustín Lescano
(compilador)



BUENAS PRÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN DEL CUERPO EN LA ESCUELA INICIAL Y BÁSICA

Agustín Lescano
(Compilador)

Edición: Prosecretaría de Gestión Editorial y Difusión
Diseño: D.C.V. Celeste Marzetti
Diseño de tapa: D.G.P. Daniela Nuesch
Editora por Prosecretaría de Gestión Editorial y Difusión: Leslie Bava

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723
©2018 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1697-6
Colección Cuerpo, educación y sociedad, 2

Cita sugerida: Lescano, A. (Comp.). (2018). Buenas prácticas en la educación del cuerpo en la escuela inicial y básica. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Cuerpo, Educación y Sociedad; 2). Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book118>



Licencia Creative Commons 4.0.

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decana

Dra. Ana Julia Ramírez

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretario de Asuntos Académicos

Prof. Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Prof. Laura Rovelli

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

Prosecretario de Gestión Editorial y Difusión

Dr. Guillermo Banzato

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales
(UNLP/CONICET)

Directora

Gloria Beatriz Chicote

Vicedirector

Antonio Camou

Director del proyecto

Dr. Ricardo Crisorio (UNLP)

Coordinadores

Prof. Marcelo Giles (UNLP)

Dr. Alexandre Fernández Vaz (UFSC)

Dr. Marcus Taborda de Oliveira (UFPR)

Compilador

Mg. Agustín Lescano (UNLP)

Investigadores

Argentina – UNLP

Agustín Lescano, Santiago Bracco, Aldo Román César, Julio Elverdin,

Patricio Fernández Etchemendi, Eduardo Galak,

Mario Mamonde, Celeste Marcelli, Liliana Rocha Bidegain,

Norma Rodríguez, María Eugenia Villa y Nicolás Viñes

Brasil – UFSC

Gisele Carreirão Gonçalves, Michelle Carreirão Gonçalves,

Carmen Lúcia Nunes Vieira y Ana Cristina Richter

Brasil – UFPR

Leandro De Oliveira Belgrowicz, Nicole Roessle Guaita

y Francis Madlener de Lima

Índice

<u>Prólogo</u>	11
<u>PARTE I: Argentina, UNLP</u>	19
<u>Buenas prácticas educativas en el nivel inicial</u>	21
<u>Introducción. Interrogando las prácticas educativas</u>	21
<u>Punto de partida</u>	25
<u>¿De qué se ocupa la escuela?</u>	25
<u>Nuestro caso: la Escuela Graduada “Joaquín V. González”</u>	28
<u>12 de marzo de 1906</u>	30
<u>Interpretando el currículo histórico</u>	32
<u>Sobre las fuentes: observaciones, entrevistas</u> <u>y análisis de documentos</u>	33
<u>El Jardín de Infantes de la Escuela Graduada “Joaquín V. González” –</u> <u>Anexo, cuarenta y un años después</u>	37
<u>Sobre las directrices curriculares</u>	39
<u>El jardín de infantes hoy</u>	39
<u>Interpretando el currículum actual</u>	41
<u>Los contenidos propiamente dichos</u>	44
<u>Ciencias Sociales</u>	44
<u>Ciencias Naturales</u>	45
<u>Lengua – Enseñanza de la lengua escrita en el Nivel Inicial</u> ...	45
<u>Matemáticas</u>	46
<u>Las materias especiales</u>	47
<u>La reconstrucción de un saber institucional</u>	52

<u>Buenas prácticas</u>	53
<u>El lugar de los padres</u>	54
<u>Campo de experimentación para la formación</u>	55
<u>El espíritu crítico</u>	56
<u>Dejar de entretener y empezar a enseñar desde el nivel inicial</u>	58
<u>Coordinación y capacitación docente</u>	61
<u>Selección de personal por entrevista con la coordinación y el gabinete</u>	62
<u>Modos de trabajo</u>	62
<u>Trabajos individuales y grupales</u>	62
<u>Buen trato y afecto</u>	63
<u>Formación de hábitos</u>	63
<u>Independencia y participación</u>	65
<u>Tiempo y espacio, orden y flexibilidad (límites)</u>	65
<u>Conclusiones</u>	66
<u>Referencias bibliográficas</u>	71
<u>Material de campo</u>	73
<u>PARTE II: Brasil, UFSC</u>	75
<u>Boas práticas educativas de educação física no âmbito da Educação Infantil: da presença curricular à superação do modelo disciplinar</u>	77
<u>Introdução</u>	77
<u>O Atendimento à infância de 0 a 6(5) na Rede Pública Municipal de Ensino em Florianópolis</u>	81
<u>A Educação Física na Educação Infantil em Florianópolis</u>	85
<u>Boas Práticas em Educação Física em três instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis</u>	87

<u>Caracterizando as instituições pesquisadas</u>	88
<u>A creche NSA</u>	89
<u>O Núcleo de Educação Infantil NC</u>	94
<u>A creche CIO</u>	97
<u>As professoras de Educação Física das instituições pesquisadas</u>	100
<u>Interrogando os dados: Momento I</u>	103
<u>Espaços e tempos de Educação Física</u>	104
<u>Dispositivos civilizadores</u>	107
<u>Questões de gênero na educação da pequena infância</u>	109
<u>Interrogando os dados: momento II</u>	110
<u>Objetivos e intenções, conteúdos e atividades nas/das</u> <u>aulas de Educação Física</u>	110
<u>Organização de espaços e recursos nas/das aulas</u> <u>de Educação Física</u>	115
<u>A configuração das aulas de Educação Física</u>	117
<u>Do lugar ocupado pelas professoras na educação física e pelos de-</u> <u>mais profissionais</u>	122
<u>Apontamentos finais</u>	128
<u>Referências bibliográficas</u>	132
<u>PARTE III: Brasil, UFPR</u>	137
<u>Práticas de professores escolares como possibilidade de pensar e fazer da</u> <u>escola um lugar de cultura: são possíveis boas práticas educativas?</u>	139
<u>Introdução</u>	139
<u>Inquirindo as práticas escolares: o que é uma boa aula?</u>	142
<u>Um pouco sobre a escola como possibilidade cultural:</u> <u>caracterizando a “chão” da pesquisa</u>	147
<u>Sobre as fontes: observações, documentos e histórias de vida</u>	151

Sobre os documentos escritos.....	155
Sobre as Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba para a Educação Física	157
O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Rolândia	162
A Educação Física no PPP	164
Experiência e ação do professor: em busca de pistas sobre boas práticas pedagógicas	167
Uma mesma professora, duas experiências distintas	176
A modo de conclusão	183
Referências bibliográficas	184
A guisa de posfácio – uma nota	187

Prólogo

La idea de recuperar “buenas” prácticas educativas se nos apareció a algunos de nosotros, brasileños y argentinos, un mediodía de mayo de 2005 cuando la conversación que sosteníamos nos hizo ver que la investigación educativa, es decir, los investigadores de la educación, iba(mos) generalmente a las escuelas e interrogaba(mos) las prácticas, para descubrir en ellas lo que falta, lo que es insuficiente, inadecuado, inconveniente o desacertado, con la buena intención crítica –de eso no tenemos dudas– de mejorarlas, renovarlas, enriquecerlas. Sin embargo, convinimos en que hay buenas prácticas en algunas escuelas, en ciertas instituciones.

La oportunidad de recuperar esas prácticas se nos ofreció alrededor de un año y medio después, gracias a la puesta en marcha del Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA) por parte de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación. Este programa formula, entre otros propósitos, el de promover la constitución de redes de instituciones universitarias argentinas y extranjeras, mejorar las capacidades de diseño y gestión de programas universitarios en red, facilitar el desarrollo y afianzamiento de sus actividades académicas y fortalecer vínculos con los países del Mercosur. Parte del entendimiento de que las redes, como formas de colaboración asociativa y horizontal entre instituciones universitarias, constituyen herramientas potentes y probadas para el mejoramiento de la calidad y la pertinencia de la formación y la investigación, así como para el desarrollo institucional; al mismo tiempo que, al favorecer estructuras más flexibles, permiten extender y diversificar actividades, experimentar nuevos desarrollos y compartir riesgos, “potenciando los propios perfiles de cada institución universitaria y generando a la par la provisión de nuevos

servicios y competencias como consecuencia de la sinergia producida” (Programa de Promoción de la Universidad Argentina, 2006).

Por nuestra parte, la creación de redes con instituciones universitarias latinoamericanas en el campo de la educación corporal era una vieja aspiración, postergada por la falta de recursos. No obstante, en el año 2003 conseguimos publicar, en español y en portugués simultáneamente, *La Educación Física en Argentina y en Brasil*, (Bracht y Crisorio, 2003) trabajo realizado con colegas de las universidades de Espirito Santo, Santa Catarina, Río Grande do Sul, Paraná y Minas Gerais. De todos modos, si bien el intercambio continuó siendo fluido y los lazos siguieron estrechándose, la producción se redujo al dictado de algunos seminarios conjuntos en ambos países, y a la participación concertada en los congresos organizados por el Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte y la Universidad Nacional de La Plata. La realización de proyectos de investigación y desarrollo compartidos que preparábamos y ajustábamos en esos encuentros se demoraba; la intención de indagar sobre acciones que permitieran el mejoramiento y la innovación en el campo de la educación corporal y general, y potenciaran la capacidad de investigación de nuestras instituciones en esos campos, no podía sino posponerse.

Sin embargo, esa previsión de tener preparados programas de trabajo fue la que nos permitió aprovechar la primera convocatoria a la presentación de proyectos de fortalecimiento o desarrollo de redes interuniversitarias que a fines del año 2006 realizó el PPUA de la Secretaría de Políticas Universitarias.

De acuerdo con ciertas premisas del programa –que las propuestas no estuvieran orientadas solo al intercambio de docentes y estudiantes, sino fundamentalmente al desarrollo de proyectos conjuntos de investigación; que involucraran una masa crítica de personal y áreas en las instituciones participantes, de modo que los acuerdos no resultaran en planes inasibles ni se circunscribieran a intereses individuales– convini-mos con los doctores Alexandre Fernández Vaz (Universidade Federal de Santa Catarina) y Marcus Taborda de Oliveira (Universidade Federal do Paraná) emprender una investigación simultánea en escuelas escogidas de Florianópolis, Curitiba y La Plata, con el objeto de indagar acerca de buenas prácticas educativas.

Considerando la factibilidad de instrumentación en los tiempos y con los recursos previstos, se diseñó un plan de trabajo general de seis

años –en procura de abarcar los niveles inicial, primario y medio de la educación formal–, pero fraccionado en etapas anuales, de modo que pudiéramos producir informes periódicos sobre investigaciones terminadas, de los cuales este es el primero. Para contemplar, al mismo tiempo, la incertidumbre sobre las posibilidades de sostenimiento de las acciones más allá de concluido el financiamiento del PPUA, el plan de trabajo hace centro en la realización de etnografías en cada institución elegida y en cada etapa, mediante observaciones participantes o no participantes, entrevistas, análisis de documentación, etc., con el objeto de intercambiar la información recogida. No obstante, a los efectos de sostener la articulación y participación de las instituciones universitarias intervinientes en el conjunto de las acciones programadas, cada etapa previó, además del desarrollo coincidente de las etnografías, tres encuentros de investigadores, uno en cada una de las sedes. En el primer año de trabajo (2007), esos encuentros permitieron: a) el debate cara a cara sobre el estado de las distintas investigaciones y las cuestiones de método que se suscitaron, más allá de los intercambios que permiten los soportes electrónicos; b) el conocimiento directo de las tres instituciones estudiadas por parte de los tres grupos involucrados en el estudio, lo que contribuyó a fortalecer la vigilancia epistemológica y la objetivación de los datos recogidos por los observadores y entrevistadores en su propio lugar de trabajo; c) el dictado conjunto de conferencias, cursos o seminarios abiertos a alumnos de grado y posgrado sobre las distintas cuestiones teóricas y metodológicas halladas en el desarrollo de las investigaciones, y otros temas que se decidieron en orden a las programaciones de cada institución; d) la gestión de acciones tendientes a la consecución de los objetivos particulares y generales de la propia red.

Todo esto contribuyó a fortalecer los ya sólidos vínculos académicos entre las instituciones involucradas, y permitió afianzar la cooperación horizontal e impulsar políticas de alianzas estratégicas entre ellas; por ejemplo, el aprovechamiento de un intercambio de Escala Docente del grupo Montevideo por las universidades de Santa Catarina y La Plata, la presentación de otro trabajo en red al Programa Prosul, de Brasil, sumando equipos de la Universidad de Antioquia (Colombia). Todo esto auspicia, a futuro, la incorporación de otras universidades e instituciones científicas a la red; la apertura a otros sectores públicos y privados;

la generación de nuevos servicios e incumbencias; la promoción de acciones institucionales eficaces de cara a los procesos de internacionalización de la enseñanza universitaria, etc. De hecho, ha contribuido a constituir recientemente la primera Red Latinoamericana de Educación Física / Ciências do Esporte, la cual prevé sumar otras universidades de América y, eventualmente, de otros continentes.

Subrayamos más arriba un punto de la convocatoria del Programa para la Promoción de la Universidad Argentina: el que hace referencia a la potenciación de “los propios perfiles de cada institución universitaria, generando a la par la provisión de nuevos servicios y competencias como consecuencia de la sinergia producida” (2006). Una premisa de este orden cimienta la ya larga y fructífera relación con nuestros colegas brasileños. Marcus Taborda en una reunión de trabajo la enunció así: “hacer de las diferencias una herramienta para el trabajo en común”. Esta condición ha regido el itinerario compartido anteriormente y también las elecciones teóricas y metodológicas de este proyecto. El lector no tiene en sus manos una investigación igual, idénticamente replicada en tres realidades diferentes, cuyo objetivo es, a partir del análisis de las semejanzas y coincidencias, por un lado, y las diferencias e incompatibilidades, por el otro, establecer un modelo único uniforme, “objetivamente” unificado, de lo que debe entenderse por buenas prácticas educativas. Tampoco tiene ante sí una investigación comparativa que procura contrastar las distintas prácticas institucionales entre sí o con patrones preconcebidos, o extraer de ese cotejo parámetros intermedios ajustables a las distintas instituciones y realidades, o datos específicos resultantes de la aplicación al objeto de categorías predeterminadas que lo hagan aparecer tal como se lo quiere ver.

Por el contrario, más allá de que muy probablemente permita realizar con él todas estas y aun otras operaciones, y que lo dicho en el párrafo anterior no sostiene la ingenuidad de suponer una aproximación ateorica al objeto de la investigación, el lector está ante un estudio abierto *ex professo* a las distintas construcciones que pueden hacerse de un objeto según, precisamente, el punto de vista teórico a partir del cual se lo construya. “El punto de vista crea el objeto”, nos ha dejado dicho Ferdinand de Saussure, (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1999). Los informes que siguen a este prólogo no responden, por tanto, a la exigencia de dar cuenta de un objeto único prefabricado con categorías que se supone revelan

o determinan lo que debe considerarse como buenas prácticas educativas, sino a la de hacer ver el objeto construido y hacer saber el modo como fue construido, el punto de partida teórico, las herramientas usadas en su construcción. De esta manera, lejos de intentar suturar la pluralidad y diversidad de las prácticas educativas con definiciones técnicas, o bien con sentencias o pronunciamientos pedagógicos o didácticos (lo que no implica negar los aportes de estas disciplinas sino incorporarlos), procuramos abrir el debate sobre la variedad, riqueza y complejidad de las prácticas educativas, y sobre los distintos modos de llevarlas a buen puerto; además, por supuesto, de poner en discusión las diferentes formas de indagarlas y prescribirlas.

Así, cada equipo tuvo la libertad de elegir, de acuerdo con su realidad, su tradición de investigación y sus puntos de vista teóricos y metodológicos, el lugar y la forma de indagar en las prácticas educativas, de definir *a priori* o no qué considerar “bueno”, de diseñar el estudio que estimara conveniente, de plantear sus preguntas, confeccionar sus herramientas, teniendo en cuenta los aportes (pero, a su vez, con independencia de ellos) que recibía y ofrecía por medio del intercambio electrónico inicial. La Red como tal solo estipuló algunas condiciones mínimas –por otro lado, preacordadas– como, por ejemplo, el cumplimiento de un trabajo de campo que implicara “ir a las escuelas” y autorizara a hablar de las prácticas a partir de las prácticas mismas, con independencia del grado de estructuración de las observaciones y/o entrevistas u otros instrumentos que se previeran.

En el primer seminario conjunto, llevado a cabo en mayo de 2007 en La Plata, cada equipo presentó el diseño de su investigación y debatió con los otros dos las opciones tomadas, explicándolas en lo que respecta a cuestiones de orden práctico, teórico, metodológico y técnico, y cada equipo devolvió a los otros dos los aportes que estimó pertinentes, no para unificar sino para enriquecer los puntos de vista. Con las herramientas elaboradas –modificadas o no por las contribuciones recibidas– cada equipo realizó los trabajos de campo conforme a su planificación, con el objeto de recolectar los datos tal como fueran requeridos por sus elecciones teóricas y de método.

En el segundo seminario, realizado en Curitiba a principios de agosto del mismo año, los tres equipos presentaron el resultado de sus trabajos y las primeras aproximaciones al análisis de los datos recogidos, y

procedieron a discutir del mismo modo, es decir, procurando enriquecer el trabajo de los otros con sus aportes y el propio con los de los demás. Nuevamente, no se trató de unificar, promediar o totalizar un objeto, sino de adentrarse en cada uno de los objetos construidos y en los modos y los materiales con que se construyeron, de manera que cada equipo dispusiera de más y mejores herramientas de análisis de su propio objeto, de más y mejores posibilidades de consulta bibliográfica y de conceptos con los que dar cuenta de él en la etapa inmediata posterior, la cual se dedicó a la elaboración de los partes finales que integran este informe.

Dichos partes fueron presentados y discutidos bajo las mismas condiciones en el último seminario, realizado a principios de diciembre en Florianópolis, en el cual, a su vez, se acordaron las fechas de entrega, los distintos apartados que compondrían este compendio, el formato y la extensión de cada uno, etc. Huelga decir que cada seminario operó simultáneamente en sentido retroactivo y proactivo; es decir, como recapitulación de lo hecho por cada equipo y como soporte de las tareas siguientes, en un proceso de construcción de los objetos de estudio a la vez constante y constantemente sometido a vigilancia epistemológica por cada uno y por los otros equipos, única forma rigurosa que encontramos de construir objetos científicos, como sistemas de relaciones expresamente construidos, contra la falsa evidencia de los objetos “reales”, preconstruidos por la percepción.¹

En efecto, nos pareció (y nos parece) estéril someter a discusión no ya lo que debe o puede considerarse una buena práctica educativa, hasta predefinirla convencionalmente a los efectos del estudio, sino aun si era correcto que un equipo partiera de cierta idea o concepto de lo que debe o puede considerarse una buena práctica educativa, y otro equipo no lo hiciera. Insistimos en que esta última posición no es una reivindicación ingenua de la posibilidad de aproximación atórica a cualquier realidad. Hemos repetido muchas veces a lo largo de este informe que los objetos se construyen con herramientas teóricas; hemos citado incluso que el punto de vista –que no puede ser sino teórico– crea el objeto. Tampoco la primera posición implica caer en las investigaciones típicamente positivistas de la tecnología educativa, tan propensas a encontrar en lo “real” los objetos preconstruidos mediante un sistema fijo de variables observacionales (perceptibles).

¹ Cf. Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1999).

El lector encontrará, entonces, además de esta breve introducción, tres informes que dan cuenta de tres investigaciones: la realizada por el equipo que dirigió el doctor Alexandre Fernandez Vaz; la que llevó a cabo el equipo que dirigió el doctor Marcus Taborda de Oliveira, y la que efectuó el equipo dirigido por quien esto escribe. Cada uno de estos informes presenta sus propias conclusiones, las cuales, obviamente, tienen la condición de provisionalidad que debe suponerse a toda conclusión en el campo de la investigación científica.

El lector hará bien si no busca en este informe la unidad, por lo menos la unidad de un todo. Un poco como aquellos ejercicios de pensamiento político de Hannah Arendt, estos ejercicios de investigación también se mueven entre el pasado y el futuro, contienen tanto crítica como experimento, pero los experimentos no tratan de diseñar ningún futuro utópico ni la crítica pretende demoler. “Su unidad no es la unidad de un todo sino la de una secuencia de movimientos que, como en una suite musical, están escritas en la misma tonalidad o en tonalidades afines” (Arendt, 1996).

Ricardo Crisorio
La Plata, 2011; Ensenada, 2017

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1996). *Between Past and Future*. Nueva York: Viking Penguin.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (1999). *El oficio de sociólogo*. Madrid/México DF: Siglo XXI editores.
- Bracht, V. y Crisorio, R. (Coord.) (2003). *A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas = La Educación Física en Argentina y en Brasil: identidad, desafíos y perspectivas*. Campinas: Autores Associados / La Plata: Al Margen.
- Programa de Promoción de la Universidad Argentina (2006). *Bases para la Convocatoria de Proyectos de Fortalecimiento de Redes Interuniversitarias*. Buenos Aires.

PARTE I

Argentina, UNLP

Coordinador

Prof. Marcelo Giles (UNLP)

Investigadores

Argentina – UNLP

Agustín Lescano, Santiago Bracco, Aldo Román César, Julio Elverdin,
Patricio Fernández Etchemendi, Eduardo Galak,
Mario Mamonde, Celeste Marcelli, Liliana Rocha Bidegain,
Norma Rodríguez, María Eugenia Villa y Nicolás Viñes

Buenas prácticas educativas en el nivel inicial

Introducción. Interrogando las prácticas educativas

Cuando decidimos iniciar esta investigación, nos preguntamos qué es una buena práctica educativa en el nivel inicial. Podíamos definirla *a priori* e iniciar la pesquisa para probar si las prácticas que íbamos a interrogar estaban comprendidas o no en esa definición, pero elegimos “internarnos” en el jardín de infantes que habíamos resuelto investigar para observar, escuchar y registrar las prácticas (eje sincrónico), “sumergirnos” en su historia, rastrear en sus archivos y tomar nota (eje diacrónico); en suma, para recolectar los datos que nos permitieran dilucidar si habíamos encontrado buenas prácticas educativas y, en todo caso, por qué. Nuestra estrategia fue, entonces, ir hacia las prácticas, procurando suspender la teoría –aunque no se pueda lograrlo por completo– hasta que la interpretación nos autorizara a decir algo de ellas, tanto bueno como malo, sin interposiciones que no fueran sometidas a un examen por lo menos igualmente riguroso. Nos interesaba hacer un estudio que, en lugar de partir de juicios previos en términos de bien y mal para luego hacer entrar en ellos las prácticas observadas, analizara las formas de hacer, de decir, de conducirse; es decir, la acción, el pensamiento, en la medida en que implican el juego de lo verdadero y de lo falso.

El estudio nos planteó una segunda pregunta: ¿Debíamos examinar solo la Educación Física, recortada del currículum escolar del que forma parte, observar exclusivamente las clases del área e interrogar únicamente a sus profesores, o debíamos estudiar el conjunto de las prácticas escolares? Decidimos afrontar esta última alternativa, no solo por la sospecha de distorsión que todo aislamiento de un fenómeno a estudiar nos

provoca, sino porque nuestro interés excede la educación física, abarca la educación del cuerpo; y esta, más allá de que desde el siglo XIX se haya pretendido reducirla a la educación física y confinarla a sus clases, ocurre en las instituciones sociales en general, y en la escuela toda en particular. De todos modos, como dijimos antes, no íbamos allí a abrir juicio sobre el quehacer de los docentes ni respecto de los saberes técnicos específicos de las distintas áreas, incluida la nuestra.

La tercera cuestión que nos suscitó la investigación fue la de seleccionar el lugar, habida cuenta de que el escenario de la misma debe hacer posible su realización técnica concreta sin producir recortes artificiales en el objeto que se pretende construir, ni reducirlo a objetos preconstruidos por la experiencia común. En otras palabras, no se trataba de indagar, por ejemplo, las prácticas educativas de los docentes de una escuela experimental de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), sino de recuperar aquello que pudiera tenerse por buenas prácticas educativas en un sentido general, teórico, como objeto construido por abstracción deliberada y vigilante. En este sentido, y en otros de menor relevancia teórica pero no por ello menos importantes (como por ejemplo las posibilidades de acceso y aceptación), la Escuela Graduada “Joaquín V. González” de nuestra universidad resultaba un espacio privilegiado. Por un lado, el estatuto de *buena escuela* que la ciudad de La Plata en general le asigna y que se refleja en la cantidad de familias que año tras año inscriben a sus hijos en las instancias de ingreso, sumado a la buena formación que se les reconoce a sus egresados, permitía suponer la existencia de buenas prácticas educativas mediante un criterio de objetividad por consenso, lo que nos eximía de predefinirlas recurriendo al juicio experto, cuya parcialidad queríamos evitar. Por el otro, el hecho de que tanto al nivel inicial como al primario se accede por un sorteo riguroso, elimina la posibilidad de que se trate de una escuela de elite. Finalmente, el carácter de escuela experimental que la UNLP le concedió desde su creación ha generado en sus maestros y alumnos cierta habituación, que proporcionaba a la investigación un marco que no se distorsionaría –o se distorsionaría en un grado casi imperceptible– por la irrupción de los investigadores.

Como ya mencionamos, nuestra estrategia implicaba suspender provisoriamente cualquier idea respecto de lo que pudiera caracterizarse o definirse como una buena práctica educativa, en particular aquellas que

nos resultaran más próximas, atractivas o interesantes, aun reconociendo la imposibilidad de lograrlo por completo. La ilusión de un acercamiento ingenuo –es decir, desprovisto de teoría– a cualquier objeto de investigación (del tipo que sea) no admite, a estas alturas, la mínima defensa. En cambio, la renuncia a esa ilusión y su vigilancia –dada la esterilidad de cualquier esfuerzo por desprenderse completamente y de una vez de las determinaciones que inciden en cualquier investigación– bien puede constituir el punto de partida teórico para el trabajo de campo y orientar la reflexión epistemológica sobre el proceso de recolección y construcción de los datos. En otras palabras, bien puede ocupar el lugar de la teoría previa que, de otro modo, atraviesa –inconsciente e insidiosa– toda decisión teórica y técnica. Pensamos, como Heidegger, que “la hermenéutica comienza ‘en casa’, en lo propio, con una interpretación de la estructura de la cotidianidad...”, lo que implica que “los seres humanos en realidad *son* un conjunto de prácticas sociales significativas”, que “son las que dan origen a la inteligibilidad”, pudiendo incluso ellas mismas “llegar a ser inteligibles”, y consideramos también, como él lo hace, “que esta afirmación en sí misma ya es una interpretación” (Dreyfus, 2003, p. 38). Esta referencia debería bastar para hacer ver el valor que asignamos a la interpretación y el consiguiente cuidado que nos obligamos a poner en el entendimiento de los otros. En parte por esto y en parte porque “la elección del método está condicionada por la naturaleza de los fenómenos que se van a investigar y por las formas particulares de desarrollo que asume esa realidad concreta al ser investigada” (Salgueiro, 1998, p. 45), nos obligamos a dar cuenta de cuáles han sido los instrumentos, técnicas y decisiones de orden metodológico que nos permitieron construir nuestro objeto de estudio.

En líneas generales, la investigación que llevamos a cabo puede caracterizarse como un estudio etnográfico, es decir, como “el proceso y producto de investigaciones sobre realidades sociales delimitadas en el tiempo y el espacio, cuyo fin es la descripción (*grafía*) de su particularidad (*etnos*, en el sentido de otredad)” (Rockwell, 1987, p. 14). No obstante, este tipo de trabajos que provienen del campo antropológico resultan igualmente pertinentes para la investigación de otros objetos de estudio, entre ellos la escuela. Es una metodología que parte de un trabajo de campo usualmente largo y, sobre todo, intenso, pero que incluye todo el proceso de construcción de conocimiento. Generalmente, toma la forma de una

monografía a la vez descriptiva y analítica. Una de sus peculiaridades sobresaliente reside en la ausencia de una norma metodológica que indique qué puede o debe hacerse en términos técnicos. De hecho, lo que se hace en el campo depende del objeto que se construye, de la interacción que se busca con la realidad y, en buena medida, de lo que ponen los otros con quienes se interactúa. De todos modos, y principalmente porque hallamos cierta confusión al respecto en algunos seminarios de tesis y asignaturas referidas a la metodología de la investigación, importa reiterar

el hecho obvio de que (en este tipo de investigaciones) el objeto de estudio es distinto del referente empírico. El objeto de estudio no es ‘la cosa real’, sino el producto del proceso de construcción. Es (diría Geertz) una ficción, en el sentido de algo que se fabrica para dar cuenta de ciertos aspectos de la realidad. El “referente empírico”, en cambio, es aquella localidad particular donde se realiza el trabajo de campo que provee la base documental para la investigación (Rockwell, 1987, p. 15).

en nuestro caso el Jardín de Infantes de la Escuela Graduada “Joaquín V. González” de la UNLP.

En la elección de la “Anexa” (así se la nombra habitualmente, ya veremos por qué) como nuestro referente empírico, los “otros” fueron decisivos de muchas maneras. En principio, los padres, las familias, los profesores, la comunidad en general, todos ellos proporcionaron el criterio de objetividad respecto de la suposición de encontrar en ella buenas prácticas educativas. En segundo lugar, los directivos, maestros y personal de apoyo, recibieron al equipo y colaboraron con él proveyendo información o facilitando el acceso a ella en todo momento; colaboración particularmente imprescindible en un estudio cuyo punto de partida niega, como hemos dicho, que exista una forma verdaderamente ateórica de “ver” un objeto y que sostiene que este solo se percibe y se entiende a través de una organización interna de los datos, mediada por constructos conceptuales y formas de ver el mundo. Para esto, primero hay que recolectarlos mediante un conjunto de instrumentos definidos, que en nuestro caso incluyó la realización de observaciones no participantes, entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos, a los fines de contrastar y triangular distintas fuentes e interpretaciones de una misma situación desde varios ángulos o perspectivas.

Punto de partida

¿De qué se ocupa la escuela?

La escuela, en cuanto forma privilegiada de socialización de las nuevas generaciones, no es algo que haya existido siempre. Su origen es, en verdad, mucho más reciente de lo que suele creerse. La definición –y construcción– del estatuto de la infancia, la instauración de un espacio y tiempo específico para la instrucción, la aparición de discursos especializados, la desvalorización y eliminación de otros modos de transmisión de conocimiento, son fenómenos que comienzan a configurarse en el siglo XVI y que terminan de cristalizarse hacia fines del siglo XIX; cuando los Estados nacionales se abocan a la tarea de conformar sistemas de educación de alcance nacional con el objeto de “homogeneizar y estimular el sentido de pertenencia común entre los individuos sujetos a la autoridad del Estado” (Tenti Fanfani, 2001, p. 25). La escuela fue, pues, una institución que debía subordinar las identidades culturales particulares en favor de la instrumentación del proceso de creación de una identidad nacional común.

En el caso particular de nuestro país, como nos recuerdan Juan Carlos Tedesco (1986) y Ana Bertoni (2001), la injerencia del sistema educativo en la creación de la comunidad nacional no fue menor. Por un lado, la escuela fue la encargada de transmitir los valores, saberes y creencias en los que dicha comunidad se fundaba. La propuesta universalista impulsada por un Estado omnipresente permitió a amplios sectores de la población acceder al manejo de un código cultural común que los habilitaba para participar activamente en la vida social. La educación fue, hasta la década de 1980, el recurso mediante el cual varias generaciones concretaron el sueño del ascenso social. Por otro lado, la escuela se constituyó en un eficaz instrumento de gobernabilidad. El liberalismo decimonónico imaginó una sociedad formada por hombres libres y civilizados, que solo la existencia de individuos que participaran de su propio gobierno haría posible. La escuela, a través de la regulación moral de los sujetos, fue una de las instituciones que –junto con la fábrica, la familia, la iglesia, la prisión, el instituto neuropsiquiátrico– hizo posible el gobierno de una nación así concebida.

Hoy el panorama es muy distinto al que imperaba en el momento en el que los Estados nación conformaron sus sistemas de educación.

Desde las últimas décadas del siglo XX presenciamos una serie de transformaciones culturales, económicas y sociales de las que no hay precedentes. El proceso de globalización, caracterizado por la creciente internacionalización del capital, el surgimiento de nuevas relaciones políticas, la aparición de nuevos procesos de producción y de consumo, y el uso intensivo de tecnología, desplaza al Estado y revitaliza la presencia del mercado como agente dinamizador del orden social. La red institucional que enmarcaba y daba sentido a la vida de los individuos está sufriendo profundas modificaciones y se muestra incapaz de desempeñar las tareas que estaba llamada a cumplir. Tampoco cabe duda de que los medios de reproducción social y los instrumentos de gobernabilidad están atravesando por un período de mutación. Deleuze, en su breve “Post-scriptum sobre las sociedades de control” (1999), augura el advenimiento de nuevos mecanismos de control vinculados con los sistemas de información y comunicación. En efecto, la irrupción de los *mass media* y de las nuevas tecnologías de almacenamiento y transmisión de información no es algo que pueda soslayarse.

En este contexto, la escuela es una institución en crisis que ha perdido la especificidad de la función educativa. La tarea del maestro consiste en enseñar a los estudiantes a introducirse en un saber, en proporcionarles algo que otros ya poseen, en poner a su disposición un capital cultural, social y político seleccionado por la comunidad educativa para su enseñanza; lo que Stenhouse llamó ‘tradiciones públicas’: “los profetas pueden enseñar conocimientos privados –dice– los profesores deben tratar conocimientos públicos” (1991, p. 31). Pero enseñar se ha transformado en una tarea secundaria. Esto se debe en parte a la multiplicación y heterogeneidad de las demandas que reciben las escuelas; principalmente demandas de tipo asistencial y de compensación de falencias de los grupos familiares en la tarea de socialización primaria, a las que debe responder sin oportunidad de preguntarse por qué y qué debe hacer. Esta situación lleva a decir que las escuelas de hoy son instituciones que no funcionan o funcionan mal:

Hoy, a la escuela se le demandan muchas cosas, quizás demasiadas. Se le pide que enseñe, de manera interesante y productiva, cada vez más contenidos; que contenga y que cuide, que acompañe a las familias, que organice a la comunidad; que haga de centro distribuidor de alimentos,

cuidado de la salud y de asistencia social; que detecte abusos, que proteja los derechos y que amplíe la participación social (Dussel y Southwell, 2005, p. 1).

Los principios elementales –enseñar los saberes, sostener una sistematicidad en la enseñanza y enseñar a los estudiantes a introducirse en un saber– parecen haber sido corridos del lugar central en la institución escolar. La preocupación ya no está puesta en la estandarización de la educación, sino en atender estas nuevas demandas “en las que se incrementa la velocidad de los intercambios, en las que la fluidez y la flexibilidad se convierten en valores y lo duradero y estable aparece como sinónimo de pesadez y atraso” (Dussel y Southwell, 2005, p. 26-33). Cabe señalar, por un lado, lo traumático de la forma en que nuestro país se “incorporó” al orden globalizado, generando el deterioro de la calidad de vida de buena parte de la población; y por otro, el desplazamiento del rol docente. El adulto, bajo la retórica *constructivista*, deja de enseñar para transformarse en una suerte de guía que –cual Sócrates– acompaña los aprendizajes “espontáneos” de los estudiantes.

Según Dussel y Southwell

Uno de los elementos más destacables del panorama actual es que, pese a este presente de demandas cruzadas, de recursos escasos y de incertidumbres variadas, la organización de la escuela en tanto institución no ha cambiado demasiado. Los puestos de trabajo, la forma en que se organiza la tarea de los docentes, la estructura de los ‘contratos de trabajo’ y la organización en áreas y disciplinas, no se transformaron al mismo ritmo que se transformó la sociedad y la cultura... [de esta estructura organizativa y administrativa] lo que permaneció estable fue la forma en que pensamos que deben organizarse las escuelas, y lo que creemos que es una *buen enseñanza*. Esta manera de entender ‘qué es una escuela’ sigue siendo bastante parecida a lo que se pensaba cuarenta, o incluso ochenta o cien años atrás (2005, p. 27).

Son numerosos los estudios que, al dar cuenta de estas diferencias entre las demandas que se le hacen y las estructuras organizativas de que se la dota, muestran preocupación acerca del lugar que ocupa y ocupará

la escuela en una situación contextual signada por el cambio. El espectro es amplio. Algunos autores presentan a la escuela como una institución decadente e incapaz de marcar subjetividades (Duschatzky, 2001). Otros, más cautos, plantean la necesidad de innovaciones de carácter tecnológico que permitan recuperar la especificidad de la tarea educativa (Tiramonti, 2005). Lo que parece fuera de toda discusión es la inviabilidad del viejo modelo “burocrático-disciplinario” que colocaba a la escuela como un dispositivo generador de consenso (Tenti Fanfani, 2001, p. 66). Esta situación justifica, según nuestro modo de ver, sostener la pregunta respecto de las buenas prácticas educativas, precisamente por cuanto se dificulta su respuesta: ¿de qué se ocupa –o debe ocuparse– la escuela?, ¿qué enseña la escuela?, ¿qué lugar tiene en ella el saber?; ¿este escenario provoca una reproducción de situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas?, ¿cómo pensar la escuela en relación con la transmisión de las “tradiciones públicas”?, ¿qué ocurre –o debe ocurrir– en el interior de cada institución escolar?

Nuestro caso: la Escuela Graduada “Joaquín V. González”

La Escuela Graduada “Joaquín V. González” recibe actualmente alrededor de 1250 alumnos y cuenta con una planta orgánica de 170 docentes de diversas disciplinas y 18 no docentes. Existe también un gabinete interdisciplinario para el tratamiento de cuestiones psicológicas y pedagógicas, conformado por una fonoaudióloga, cuatro psicólogos y ocho maestras de apoyo para Lengua, Matemáticas y Metodología de estudio, y un proyecto de integración que cuenta con un coordinador, una maestra de apoyo y un auxiliar docente. La escuela dispone de cargos de maestro de grado o sección, auxiliar docente, preceptor y ayudante de clases prácticas. El resto de las funciones se rentan con horas cátedras. La mayoría de los docentes son designados en forma interina por el término de un año, pero gradualmente se está cumpliendo con el artículo 42 del Estatuto de la UNLP, que prescribe que los cargos docentes de los niveles preuniversitarios deben ser cubiertos también por concurso público.

Según lo establece la estructura actual de los colegios de la Universidad, aprobada en diciembre de 2005, la Escuela Graduada debe hacerse cargo de la educación inicial (1°, 2° y 3°) y la educación primaria (de 1° a 6°). Los alumnos que terminan la educación inicial a los cinco años ingresan

directamente al nivel de educación primaria y tienen la posibilidad de comenzar la educación secundaria en los colegios dependientes de la UNLP. Para atender las diferencias individuales, como también para garantizar el logro de los objetivos institucionales propuestos, se posibilita la permanencia (repetencia) para aquellos alumnos que no los hubieran alcanzado. Esta posibilidad se ofrece una sola vez por nivel de escolaridad.

En la actualidad la escuela se organiza en dos secciones centrales: jardín de infantes o nivel inicial y escuela primaria, y cada una tiene sus respectivas coordinadoras académicas. A esta estructura hay que sumar una directora, una vicedirectora y una secretaria para toda la institución. Por otra parte, la escuela cuenta con cuatro departamentos –Biblioteca, Orientación Educativa, Informática y Multimedia– y también con personal profesional especializado que coordina la tarea de los docentes y los capacita en las diferentes áreas disciplinarias y en los distintos niveles (coordinadores de Lengua, Matemática, Música, Plástica, Educación Física, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Inglés, Francés, Tecnología Educativa y Talleres). No existen cargos de jefe de departamento.

El edificio que aloja a la Escuela Anexa tiene dos plantas, con una superficie cubierta de aproximadamente 7000 m². La puerta principal, sobre la calle 50, da acceso a un *hall* central que oficia de distribuidor de las circulaciones: al frente comunica con el gran patio alrededor del que se estructura todo el edificio y con un acceso a la planta alta; por sus costados, a través de sendos pasillos de gran anchura, a un lado con algunas dependencias: secretaría, sala de profesores, sala de informática, y al otro, con el sector de aulas del nivel primario. Al final de cada pasillo, otras escaleras conducen a la planta alta. Además de las aulas convencionales para el dictado de clases, el edificio tiene un salón de proyección audiovisual y otro para música; salones especiales para actos escolares, ciencias naturales y museo, biblioteca y sala de lectura; cocina; gabinetes de física, química y biometría, dibujo; taller de plástica, modelado y carpintería; y un espacio de huerta en el que se dictan las clases de esa asignatura. El jardín de infantes ocupa el ala oeste del edificio, que forma un ángulo recto con el pasillo que se abre sobre las dependencias mencionadas y cuenta con una entrada independiente, también sobre calle 50, a través de una galería semicubierta que separa la construcción de un patio no muy grande. Este patio cuenta con algunos árboles, de cuyas

ramas penden casitas para pájaros realizadas con cartones de cajas de leche (en la escuela hay un programa institucional de reciclado de basura que empieza en el nivel inicial) y juegos de plaza (hamacas hechas con cubiertas de automóvil pintadas, toboganes, pasamanos, trepadores, estructuras de caño, subibajas, bancos de cemento, etc.), y detrás del mismo se abre el espacio de huerta. Las aulas del nivel inicial tienen una superficie aproximada de 60 m² cada una y están equipadas con mesas redondas y sillas bajas, una pizarra grande sobre una de las paredes, percheros y varios muebles para guardar los útiles y los materiales de trabajo. Todas comunican por detrás con el salón de usos múltiples (SUM), en el que se dictan clases de Música y Educación Física, se realiza el saludo inicial al comenzar la jornada y algunos actos escolares. Por delante, un pasillo igualmente ancho las separa de los baños, la cocina, la sala de maestras, la oficina de la coordinadora, el taller de plástica y la biblioteca infantil.

Según puede leerse en su página web, toda la estructura y organización de la Escuela Graduada “Joaquín V. González”

apunta a que la educación preuniversitaria sirva para revalorizar el espíritu de la escuela primaria como elemental, primigenia y fundante de la construcción de nuevos saberes y pone el énfasis en la articulación con el sistema secundario de la UNLP como tarea compartida y de calidad [...] Su espíritu de integración con la comunidad se mantiene vivo a través de los padres, centralizados en la Asociación Cooperadora que con su permanente colaboración apoyan el accionar de la institución, y del Centro de exalumnos que año tras año reafirman con su presencia el agradecimiento por la formación recibida (Escuela Graduada, 2008).

No obstante, tanto los miembros de la Asociación Cooperadora, como los del Centro de exalumnos y la comunidad en general, conocen los límites de su participación, que la escuela sostiene en buenos términos pero con firmeza.

12 de marzo de 1906

Las clases se iniciaron el 12 de marzo de 1906 con 303 estudiantes, todos ellos varones, distribuidos en seis grados. La Escuela Graduada se creó como anexa a la Sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

de la UNLP (de allí el modo habitual de nombrarla). En 1914, cuando la Sección Pedagógica se transformó en la Facultad de Ciencias de la Educación, continuó anexada a ella y en 1920 a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), cuando aquella se convirtió en esta última. En 1926 se le dio el nombre de “Joaquín V. González” en homenaje a su fundador. Actualmente depende de la Presidencia de la UNLP, pero sigue “siendo” la Escuela Anexa. La directora es designada por el Consejo Superior de la UNLP a propuesta del presidente. Los actos resolutivos que exceden la competencia de la Dirección de la Escuela son refrendados por el presidente de la UNLP. La Prosecretaría de Asuntos Académicos de la Universidad asesora a la Presidencia en los temas relacionados con la enseñanza preuniversitaria y coordina las sesiones del CEMyP (Consejo de Enseñanza Media y Primaria), dependiente del Consejo Superior, supervisado por la Comisión de Enseñanza, encabezado por su presidente (por lo general, el decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación) y conformado por un profesor de la misma FaHCE, los directores de los colegios y docentes elegidos por sus pares en cada centro educativo. Fue creado con la finalidad de “asegurar el cumplimiento de los objetivos establecidos, estudiando, estableciendo y perfeccionando la coordinación de los ciclos primario, medio y superior en procura de la unidad del proceso educativo” (Escuela Graduada, 2008).

La escuela fue pensada como un campo de observación, experimentación e investigación para los estudiantes de los profesorado que cursaban en la Sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, según lo expresan los documentos fundacionales y los discursos que hacen referencia a sus inicios (UNLP, 1927). El objeto de la enseñanza era transmitir principios éticos y estéticos, perfeccionar las condiciones o cualidades físicas e intensificar el cuidado psicofísico de la salud, con la finalidad de capacitar a los niños de forma gradual. Se buscaba impartir un ciclo completo de instrucción primaria, que sirviera como preparatorio del ingreso al Colegio Nacional. A su vez, se abría un espacio “[...] para poner a prueba las más autorizadas conclusiones de la teoría y la práctica de la pedagogía moderna” (UNLP, 1927, p. 425).

Las actividades se desarrollaron en distintos sitios antes de ocupar su propio y actual edificio. En 1906 inició sus clases en la Escuela Normal Nacional, sita en diagonal 77 entre calles 4 y 46, donde luego se instaló el Liceo “Víctor Mercante”. Posteriormente funcionó en el edificio del

Consejo Escolar de La Plata, de calle 8 entre 57 y 58, y entre los años 1910 y 1924 en el Colegio Nacional de la UNLP, ubicado en la avenida 1 entre calles 48 y 50. Desde 1924 hasta 1942 ocupó unas casillas de madera que pertenecían a la Facultad de Ciencias Físico-matemáticas, situadas en el Paseo del Bosque sobre calle 50. El 14 de noviembre de 1942 se colocó la piedra fundamental del actual edificio, en la calle 50, a la altura de 117. Mientras duraron las obras las clases se dictaron en la Escuela Industrial de la Nación, en la avenida 1 entre 57 y 58, y en el Liceo “Víctor Mercante”. Finalmente, el curso 1945 pudo iniciarse en el edificio actual.

En el acto de colocación de la piedra fundamental del edificio que iba a alojar definitivamente a la escuela, el doctor Alfredo Palacios, en ese momento presidente de la UNLP y senador de la Nación, enfatizó que:

Los núcleos escolares formarán la clínica de los estudios superiores, en la gran rama de las Ciencias de la Educación, quedando resuelto el doble problema universitario del momento: definir en forma evidente el carácter experimental de la Universidad en todos sus aspectos y dotar a los futuros profesores de todos los elementos de práctica y teoría que pudieran necesitar para una preparación completa. [...] La finalidad de nuestra Casa de Estudios es la de ser un laboratorio de la vida; un campo experimental de investigación y técnica donde se refinan los procedimientos y se aquilatan los métodos, a objeto de poder seleccionar los que sean más adecuados y eficientes (UNLP, 1942, pp. 8-11).

En otro pasaje, Palacios prometió que pondría todo su empeño para que dicha institución no se sujetara nunca a sistemas rígidos, para que siguiera el ritmo de la vida a fin de no ser cautiva de costumbres inveteradas, supiera distinguir entre el adiestramiento y la disciplina y no cultivara la memoria en desmedro del carácter. También sostuvo que “en la Escuela de la Universidad habrá que dar a la educación moral y estética mayor amplitud que a la instrucción intelectual y científica” (UNLP, 1942, p. 30). Fue en su gestión como presidente de la UNLP que se fundó la sección de Niñas de la Escuela.

Interpretando el currículo histórico

Los discursos y documentos fundacionales planteaban ciertos ideales para la escuela, que se procuraban traducir en el plan de estudios. El

principio fundamental era brindar al niño una educación integral. Para ello se establecían las asignaturas tradicionales para la enseñanza intelectual; clases de Educación Física mediante “gimnasia racional” (una clase diaria de 25 minutos); un taller para las manualidades; una granja para el trabajo de agricultura; canto, declamación y modelado para la cultura estética; francés e inglés para el idioma extranjero, con métodos adaptados a la edad y condiciones mentales; y una imprenta para difundir las noticias. Además, la institución contaba, ya en la década de 1930, con soportes audiovisuales y un museo escolar como apoyatura para la labor educativa. Cada uno de los grados disponía, además, de una biblioteca infantil.

Todos estos programas y líneas de acción fueron confeccionados conforme al método del doctor Decroly, figura destacada del movimiento reformista en educación conocido como “Escuela Nueva”. Esta innovadora corriente se oponía a las formas escolares tradicionales, a las que consideraba artificiosas, intelectualistas y caracterizadas por una propuesta homogénea que trababa e impedía el crecimiento del niño. Los escolanovistas querían, básicamente, que la enseñanza se adaptara a la naturaleza del niño, cuya esencia era considerada *buena*. Esta idea se vio reflejada en propuestas curriculares que incluían espacios de desarrollo expresivo, social y técnico; dichos espacios no reemplazaban a los tradicionales sino que los complementaban, de modo que la granja, el taller y el periodismo escolar convivían con la lectoescritura y el cálculo (Cf. Dussel y Caruso, 1999 y Caruso, 2001). En este sentido, la Escuela Graduada se interesaba en lo que el niño era capaz de elaborar a partir del desarrollo de su *esencia* y no en lo que los maestros eran capaces de enseñar y transmitir.

Sobre las fuentes: observaciones, entrevistas y análisis de documentos

Para organizar la investigación de las prácticas del Jardín de la Anexa el equipo se dividió en dos grupos: etnógrafos y documentalistas, por llamarlos de algún modo. Los primeros, en el año 2007, tuvieron a su cargo la tarea de registrar densamente la vida escolar y entrevistar a las coordinadoras, maestras y auxiliares observadas. Los segundos realizaron un rastreo de material documental y bibliográfico en archivos de la escuela, bibliotecas de la Universidad y otras, con el objeto de reunir toda la información que pudiera resultar relevante respecto de la

escuela, sus orígenes, sus vicisitudes, las continuidades y rupturas de su historia, su presente.

En cuanto a las observaciones, antes de la entrada al campo analizamos todas las variables posibles con el objeto de definir modos de captar la mayor cantidad de situaciones de la vida escolar que nos permitieran realizar un análisis de la institución en su conjunto, aun sabiendo, como hemos dicho, que ello es imposible. El equipo de etnógrafos ingresó a la escuela con el objeto de registrar *todo*, desde la llegada de los niños a la escuela, pasando por una descripción densa de las actividades de la jornada, hasta la salida al finalizar el turno. Como explica Geertz

Lo que en realidad encara el etnógrafo (salvo cuando está entregado a la más automática de las rutinas que es la recolección de datos) es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o entrelazadas entre sí, estructuras que son el mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera para captarlas primero y para explicarlas después (1987, p. 21-24).

En esa oportunidad se evaluó la cantidad de salas por sección, talleres, actividades programadas y actividades especiales; y dado que no todos los niños llevan el mismo tiempo en la institución, se decidió observar como mínimo una vez a cada uno de los grupos en sala pero también en talleres (Biblioteca y Experiencias Estéticas) y materias especiales (Educación Física, Computación). Los observadores concurren en parejas y cada uno realizó su propio registro, con la intención de cubrir la mayor cantidad de hechos, dichos y situaciones. Las anotaciones fueron tomadas en forma manual y acompañadas por gráficos, fotografías o grabaciones, teniendo en cuenta las características de la situación a registrar y procurando no interferir (o interferir lo menos posible) el normal desarrollo de las actividades; es decir que las técnicas no se seleccionaron *a priori* sino de acuerdo con la evaluación que cada etnógrafo realizó de las prácticas a observar. Todas ellas permitieron luego ampliar los registros para tener una descripción minuciosa, sin obviar detalles, aun aquellos que en una primera impresión pudieron resultar poco relevantes o insignificantes a

los fines de la investigación. Culminada esa primera estadía en el campo, se realizó un trabajo de ampliación de registros y textualización de los mismos. En una segunda instancia y luego de evaluar el trabajo realizado en la primera entrada, el grupo regresó a la institución durante una semana más, con el objeto de cubrir aquellos espacios curriculares que no había podido registrar; presenciar actividades especiales programadas con posterioridad a la primera visita y ampliar las observaciones realizadas en orden a los resultados del primer análisis. Al culminar esta segunda estadía se volvieron a ampliar los registros y se triangularon con los de los otros etnógrafos. En total se realizaron 19 observaciones de clases en las salas naranja, verde, amarilla, fucsia y azul; clases de educación física, música, plástica, biblioteca y cine.

Las entrevistas constituyeron una segunda herramienta, a la vez independiente y complementaria, en el proceso de acopio de información. Por una parte entrevistamos a la coordinadora académica de Educación Inicial y por otra a las maestras de las salas que habían sido observadas. En el primer caso procuramos recabar información precisa sobre cómo fue concebido el proyecto que se lleva adelante, cómo se lo piensa y cómo se organiza operativamente su ejecución; cuáles son las características de la escuela; cómo se selecciona el personal y cómo se lo capacita; cómo es el vínculo de la escuela con la familia y la comunidad en general; cómo es el trabajo de coordinación, etc. En el caso de las maestras, las entrevistas tuvieron dos propósitos: por una parte, darles un espacio para que pudieran explicar los sentidos que ellas habían dado a las actividades, intervenciones y decisiones observadas por nosotros en sus clases, lo que implica aceptar, por un cuidado de método, lo impropio de otorgar a lo observado nuestros propios significados. Por la otra, preguntarles qué pensaban del proyecto en el que trabajaban y averiguar sus modos de involucrarse (o no) en él. En todos los casos trabajamos con entrevistas semiestructuradas, confeccionadas según un protocolo que contemplaba tres ejes: lo observado por nosotros, su punto de vista respecto del proyecto y su modo particular de posicionarse en él. Algunas de las preguntas relacionadas con el proyecto institucional fueron: ¿Qué idea tenés del proyecto institucional del jardín? ¿Cómo se articuló y se lleva adelante el proyecto institucional del jardín? ¿Cuál creés que fue/es tu papel o función dentro de esa/s tarea/s? ¿Cómo se construye, en ese marco, el “saber docente”?

En cambio, las preguntas relacionadas con nuestras observaciones apuntaron a la coordinación entre la maestra a cargo de la sala y la maestra auxiliar, y al modo como se conforman las parejas; a la flexibilidad o rigidez de los horarios y actividades; a las cuestiones didácticas relacionadas con contenidos como lectoescritura, matemática, etc.; a los modos de trabajar con el error de los alumnos; al lugar que ocupa el juego y las formas de incluirlo (como juego libre, sin consignas, y como juego temático, con ellas) y a las maneras de definir los momentos de descanso.

Con base en este esquema nos autorizamos a formular muchas otras preguntas –y, sobre todo, repreguntas– que nos permitieran ampliar y/o profundizar nuestra comprensión del fenómeno estudiado y limitaran, a su vez, nuestras posibilidades de adjudicar sentidos *a priori*. Se realizaron dos entrevistas con la coordinadora académica del jardín, una con la coordinadora del área biblioteca, otra con la coordinadora de Educación Física y otra con cada una de las maestras y auxiliares de las salas naranja, verde y azul.

El equipo de documentalistas, por su parte, tuvo a su cargo el trabajo con archivos, documentos, libros, CD, videos y otros elementos que pudieran aportar datos sobre la institución y sus prácticas. Dado que la escuela no cuenta con todo el material, se acudió a distintas bibliotecas, se buscaron resoluciones, viejos currículos, material producido por alumnos de la escuela y por la escuela misma con motivo de alguna festividad. A su vez, se relevó el proyecto actual y las planificaciones de aula de los últimos diez años. Los principales documentos utilizados fueron: *Colocación de la piedra fundamental del edificio de la Escuela Graduada Joaquín V. González*; *Las maestras jardineras*; el *Estatuto de la UNLP*; resoluciones del Consejo Superior y la Presidencia que involucraran a la escuela; el proyecto educativo del año 1997; planificaciones y proyectos de las maestras; etc. Una vez acopiado todo el material, se procedió al análisis del mismo con el objeto de seleccionar la información, cruzar lo viejo con lo nuevo, identificar los mandatos fundacionales y determinar si y cómo se articulan con la escuela actual. La idea fue completar el registro etnográfico, básicamente sincrónico, de las prácticas educativas de la escuela, con una indagación principalmente diacrónica de esas prácticas, procurando averiguar qué rupturas y continuidades hubo en ellas a lo largo del tiempo y con el presente, qué se perdió o modificó y qué se conserva, etc.

El Jardín de Infantes de la Escuela Graduada “Joaquín V. González” – Anexa, cuarenta y un años después

En el año 1906 se creó la Escuela Graduada Anexa y cuarenta años más tarde, en 1946, el profesor Heriberto M. Piombo, que entonces ocupaba la dirección del establecimiento, solicitó a las autoridades de la Universidad (de las que dependía ya entonces) que se autorizara la creación de un jardín de infantes (Velásquez, 1968). Esta petición se sostuvo con los mismos argumentos que justificaron la fundación de la Escuela Graduada: el jardín de infantes se pensó igualmente como un campo de observación, experimentación e investigación y como un espacio para poner a prueba las conclusiones teóricas y prácticas de la pedagogía moderna. Con él se completaría, además, el ciclo educativo en la UNLP, que ahora se iniciaría con la enseñanza preprimaria, continuaría con la primaria y la secundaria, y culminaría con la formación superior. De nuevo se argumentó extensamente sobre la finalidad de capacitar gradualmente a los niños en principios éticos y estéticos, y en el perfeccionamiento de las condiciones o cualidades físicas y psicofísicas.

Según refiere María del Carmen Moreno, la fundación del jardín de la Anexa se sostuvo en que era

necesario ampliar el campo educativo, tomando al niño desde una edad más tierna, incorporándolo a un grupo donde compartiría sus momentos y escucharía una cariñosa voz que complementaría, por contadas horas, a la de la madre. [...] Luego de su adaptación escolar, el maestro realizaría la obra educativa ensañándole a jugar, sí, digo bien, a jugar, porque en la evolución natural y biológica, era necesario estimular en forma ordenada la educación sensorial. Así en el transcurso de los meses, los párvulos conocerían la gama de colores, tamaños y formas; escucharían y distinguirían, en ese conjunto de notas armoniosas y simples que componen una ronda, la melodía que perfeccionaría su sensibilidad auditiva y su naturalidad y gracia en el movimiento, logrando mediante la belleza de la poesía, la fábula o el cuento, despertar la imaginación, haciendo que, con manecitas torpes al principio, procurara representar el personaje o motivo que su maestra había mencionado y mostrado durante su relato.

Era necesario encauzar la espontaneidad en el quehacer del niño, logrando el desarrollo de aptitudes que servirían de base a la formación del ciclo primario (1968, p. 95).

El profesor Piombo ofrecía esta argumentación al rector de la Universidad:

Como director de la escuela he comprobado que la mayoría de los niños de ambas secciones que cursaron primero inferior en el presente año escolar habían concurrido a jardines de infantes oficiales o particulares que existen en la ciudad, lo que prueba que la educación preescolar que reciben los coloca en condiciones ventajosas para responder a los tests de selección para el ingreso. Ahora, cabría la siguiente pregunta: ¿Por qué no se conforma usted con esos niños que reconoce mejor dotados? Porque si bien por un lado recibimos esta ventaja, por otro el alumno y la maestra sufren los inconvenientes de adaptación a una nueva escuela, con distinta disciplina a la que han concurrido, y algunos provienen de establecimientos con extrañas ideologías.

Por otra parte, los beneficios individuales y sociales que reporta la enseñanza preescolar, tan necesaria en la vida del niño, es indispensable en el momento actual; la Universidad debe ocuparse de ella como elemento social y extender en esta forma su acción educacional en todas las ramas: preescolar-primaria-secundaria y superior.

La finalidad del Kindergarten es atender al niño en los primeros años de su vida, auxiliando a los padres en la formación del mismo. El jardín de infantes no transmite conocimientos, sino que respetando la naturaleza del educando desarrolla aptitudes; se le educa física, moral e intelectualmente. Adquiere poder de observación y concentración. Proporciona hábitos de higiene, perseverancia y orden. Corrección en el lenguaje. Se despierta el sentimiento de patria y nacionalidad, enseñándoles desde pequeños a respetar y amar nuestra insignia. Distingue entre el bien y el mal. Proporciona educación sensorial y estética como asimismo habilidad manual.

Es teniendo en cuenta estos beneficios que propongo la creación de dos grados de jardín de infantes, que funcionarían en la sección niñas,

cuyo ambiente de serenidad, por la idiosincrasia femenina, es conveniente a los pequeños (Moreno, 1968, pp. 96-97).

Se mantuvo la idea de ordenar la enseñanza en etapas acordes con la naturaleza del niño. Esto suponía desarrollar desde temprana edad las posibilidades cognitivo-funcionales de los alumnos para lograr una mayor y mejor adaptación a su formación posterior. En otras palabras, no se trataba de enseñar sino de estimular esa naturaleza o esencia.

El proyecto del jardín de infantes fue aprobado el 31 de diciembre de 1946. En febrero de 1947 se recibieron las inscripciones correspondientes a ese ciclo lectivo para dos secciones de cinco años, de 25 alumnos cada una. El jardín se puso en funcionamiento en mayo de ese año, con dos horas y media de clases. En septiembre de 1947 se creó una tercera sección. Cada una estaba a cargo de una maestra normal y una *nurse*; contaba con una profesora de música y otra de gimnasia. En el año 1948 se amplió la inscripción a 180 estudiantes atendidos en cinco grupos, cada uno con una maestra y dos auxiliares. En el año 1953 comenzó a funcionar en el edificio que ocupa actualmente. Ese mismo año empezó a organizarse como escuela mixta desde jardín de infantes con una inscripción de 389 niños (Escuela Graduada, 2008). Hacia 1967, el prestigio alcanzado por el nivel preprimario originó serios problemas para la incorporación de los numerosos aspirantes, y obligó a las autoridades de la escuela a adaptar aulas para su mejor funcionamiento.

Sobre las directrices curriculares

El jardín de infantes hoy

Entre los años 1997 y 2005 el jardín contó con tres secciones de tres años, tres secciones de cuatro años y cuatro secciones de cinco años. A partir del año 2005 funcionan dos secciones de tres años, tres de cuatro años y cuatro de cinco años. Actualmente asisten 290 alumnos de ambos sexos, distribuidos en las respectivas secciones y turnos de escolaridad (mañana y tarde). La planta funcional se compone de una coordinadora académica, 13 maestras jardineras, 10 auxiliares docentes (también maestras jardineras), dos maestras de Música, tres profesoras de Educación Física, un profesor de Huerta (con título de ingeniero agrónomo), un coordinador de Lengua, uno de Matemáticas, uno de Ciencias Sociales,

uno de Ciencias Naturales y uno de Informática. El profesor de Huerta y los coordinadores cumplen parte de su carga horaria en el jardín de infantes y parte en la escuela primaria. En el año 2002 se incorporó, para los niños de las salas de cinco años y como apoyatura de otras áreas, una clase semanal de Informática de media hora reloj durante un cuatrimestre, la cual se dictó durante todo el año en 2005 pero a partir de 2006 pasó a darse cada 15 días (Escuela Graduada, 2007). Desde el año 2005 se instrumentó para las mismas salas el taller de Huerta, con una carga horaria semanal de media hora reloj durante el primer cuatrimestre. En la actualidad enseñan Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua y Matemáticas las maestras de sala, mientras que Educación Física, Música, Informática, Huerta, Cine, Experiencias Estéticas y Biblioteca están a cargo de profesores especializados en cada disciplina.

Como responsable de estas actividades, la institución cuenta con una coordinadora académica designada por concurso público, pero su función va “más allá de lo académico”. No se ocupa de las cuestiones administrativas pero “sí de los alumnos, de los maestros y de los padres”, y también de las contingencias: “si hace falta papel higiénico, si hay que comprar cera o buscar determinados materiales para una obra” (Entrevista a la coordinadora académica). Según el artículo 42 del *Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata* (UNLP, 2008) y al igual que en la Escuela Graduada, todos los cargos (de maestras de sala, de profesores especiales y de coordinadores) deberían cubrirse por concurso público. Sin embargo, debido a la complejidad del proceso de regularización de la universidad toda, la mayoría de ellos son aún designados interinamente por el término de un año. La selección se basa en entrevistas con la coordinadora académica y con el gabinete, y el criterio principal de evaluación es la disposición y voluntad de capacitación. La coordinadora académica considera

fundamentales, para estar en esta institución, las ganas de formar parte de este proyecto y de perfeccionarse. Quien no esté bien predisuesto al perfeccionamiento en servicio no puede trabajar acá, eso es más importante que la antigüedad, la experiencia y el currículum que un docente pueda tener (Entrevista a la coordinadora académica).

Interpretando el currículum actual

En el año 1997, la actual coordinadora académica del nivel presentó el programa *Una nueva alternativa de trabajo en el Nivel Inicial: 'El proyecto educativo'*, el cual, como su nombre lo indica, encuentra su base en la planificación por proyectos e implica un cambio sustancial en la manera de entender las actividades y las propuestas para los estudiantes, maestros y padres del jardín.

El programa propone “que los niños construyan el aprendizaje a partir de sus propios saberes” (Bordagaray, 1997, p. 3), y plantea trabajar con proyectos como estrategias didácticas para enseñar contenidos. El documento promueve la idea de detectar problemas, que pueden surgir tanto de los niños como de los docentes, e impulsa la búsqueda de soluciones alternativas para un mismo asunto. Al mismo tiempo postula no limitar a los alumnos en los temas a tratar porque los considera capaces de reflexionar, comentar y analizar. Además, prevé elaborar un producto final de cada proyecto y evaluar de manera permanente.

Esta modalidad significa un giro respecto de la forma de trabajo que sostenía la institución. El jardín partía de la idea de estimular tempranamente, pensando en una adaptación posterior a la formación futura. La nueva propuesta supone una ruptura metodológica, pues plantea enseñar en lugar de entretener y/o estimular:

Actualmente los niños desarrollan muchas de sus potencialidades antes de la edad escolar y muchos conocimientos derivan de la experiencia que viven fuera del Nivel Inicial, en especial la que les brinda los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Debido a esta influencia los niños de hoy no son como los de antes. Ahora sus intereses y necesidades son otros. Piensan, cuestionan y sienten de manera diferente. Los niños tienen posibilidades de pensar, de discutir, de producir, de investigar desde edades muy tempranas, y éste es el momento de tenerlo en cuenta.

A partir de este planteo surge la necesidad de modificar el trabajo que se venía desarrollando en el Nivel Inicial y pensar una nueva metodología que responda a los intereses y necesidades de nuestros niños, para que el Nivel no esté tan alejado de la realidad. Tenemos que romper con el concepto que nos caracteriza y dejar de entretener para

asumir el desafío que implica enseñar desde el Nivel Inicial, y así poder mejorar la calidad educativa.

Esta forma de trabajo impone la necesidad de un cambio en la actitud docente para guiar los aprendizajes en las prácticas y llegar al logro de buenos resultados. La propuesta de un cambio de actitud conduce a un planteamiento que tiene que ver con cada uno de nosotros, los docentes, quienes desde la práctica ponemos en marcha los motores que guían los objetivos y posibilitan el desarrollo de aquellos contenidos considerados válidos y necesarios como ejes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta metodología nos da la oportunidad de descubrir inquietudes que nos sorprenden, que permiten aprendizajes valiosos, en tanto surgen de los intereses de los niños y por eso resultan espontáneamente aplicables y transferibles (Bordagaray, 1997, p. 4).

En esta perspectiva se organizan diferentes dimensiones de trabajo: una dimensión organizacional y administrativa, una dimensión pedagógico-didáctica y una dimensión comunitaria. Cada una de ellas significa un trabajo diferente para el jardín y en todas ellas se establecen diversas actividades y objetivos. La dimensión organizacional y administrativa se centra en la reorganización de la planta funcional; delimita roles y funciones. La dimensión pedagógico-didáctica busca actualizar y cambiar contenidos del currículum en cada área del conocimiento y asesorar o capacitar a los maestros continuamente sobre distintos aspectos del quehacer educativo, por ejemplo: metodologías de enseñanza, planificación de la tarea, diagnósticos, seguimiento de los estudiantes. La dimensión comunitaria compromete a difundir la tarea que se realiza en el jardín.

Por último, el currículum está pensado en proyectos y actividades a diferentes escalas. Existe un proyecto institucional macro que corresponde a toda la escuela; otro del jardín, que es específico del nivel inicial y que contempla a todos sus alumnos, y también hay proyectos que propone cada sala, los cuales, por lo general, se trabajan de manera articulada con todas las salas de iguales edades. En cuanto a las actividades, las hay permanentes y no permanentes: las primeras son aquellas que perduran en el tiempo, que se pueden sostener y que siempre se realizan; las segundas, en cambio, no están en relación con los proyectos ni con las actividades permanentes, se pueden realizar en un día y no

necesariamente tienen que arrojar un producto ni perdurar en el tiempo como los proyectos.

El propósito de los proyectos es enseñar a los estudiantes diferentes saberes; el de las actividades, formar hábitos. Unos y otras son pensados y planificados de antemano y presentados a la coordinadora académica, la cual supervisa las planificaciones y el cumplimiento de las mismas, e interviene en caso de ser necesario. Se requiere de las maestras, además de una capacitación permanente:

Que se ajusten a lo que se planifica con los coordinadores en febrero y, a la vez, que realicen las planificaciones y las presenten antes de empezar el mes, para poder estar al tanto y realizar intervenciones si es necesario. Obviamente, el cumplimiento de las planificaciones, como todos sabemos, no puede exigirse de un modo rígido, pero en la medida de lo posible y sobre todo cuando hay proyectos institucionales de por medio, hay que tratar de cumplir. En términos de actitud, se les pide buen trato y afecto, tanto con los chicos como con los padres..., eso es lo más importante (Entrevista a la coordinadora académica).

Por otra parte, considera que el jardín de infantes representa el primer paso de escolaridad programada, pautada y sistemática. Su principal función es brindar una educación que contribuya a la formación de hábitos. Considero que, en el caso particular de esta institución, es fundamental que los chicos comiencen con su formación a los tres años de edad. Les explico por qué: el jardín tiene un régimen, unos horarios, y ofrece una gama de actividades que no son las habituales. Los chicos tienen materias tales como lengua, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales, desde la sala de 3 años, a las que hay que agregar los talleres. Todo esto genera un movimiento que no es fácil de asimilar para los chicos que comienzan en sala de cinco. Notamos esto, por ejemplo, con los chicos que vienen de los jardines de la provincia de Buenos Aires: no están acostumbrados a recibir tal multiplicidad de estímulos (Entrevista a la coordinadora académica).

Esta propuesta de enseñanza no ubica a los niños como un objeto pre-determinado que necesita ser modelado y preparado, sino como estudiantes

que pueden pensar, opinar, desear, equivocarse. En suma, como estudiantes críticos:

Lo que se pretende es que un egresado del jardín sea una persona con independencia, que pueda decir lo que piensa, dar su punto de vista. Nosotros consideramos fundamental fomentar el espíritu crítico: que un chico pueda decir, por ejemplo, ese texto no me gusta. Lo académico, más allá de que cada área tiene sus objetivos específicos, queda en segundo plano: aprender a leer y escribir no es el objetivo del jardín (Entrevista a la coordinadora académica).

Los contenidos propiamente dichos ***Ciencias Sociales***

Los contenidos de Ciencias Sociales están divididos y secuenciados, en cada una de las secciones en las que se trabaja, sobre los mismos tres ejes: “El ambiente natural y social”, “El tiempo de la comunidad” y “Las relaciones entre las personas y las formas de organizarse”.

A modo de ejemplo, para el primer eje se propone que los alumnos de la sala de tres años trabajen sobre la escuela, tanto por dentro como por fuera, la organización de sus espacios (comunes, compartidos y no compartidos), sus características, usos y funciones; mientras que en la sala de cuatro años se establece que los contenidos se orienten hacia el barrio: “El barrio: componentes naturales característicos. El paisaje del barrio: negocios, tipo de edificación, avenidas, calles, señales viales, etc. Diferencias entre el barrio cercano a nuestra escuela (calle 1 y alrededores) y el paseo del bosque donde está ubicada nuestra escuela”. En tanto, para la sala de cinco años se estipula la enseñanza de un ámbito más global, como es la ciudad de La Plata en sí misma, con sus componentes naturales característicos, para lo cual se llevan a cabo visitas por las principales vías de la ciudad y se busca que reconozcan sus lugares característicos, como los edificios públicos, las plazas o las instituciones relevantes.

De esta manera se puede observar un sentido que va de lo particular a lo universal; es decir, de comprender los espacios que se suponen más cercanos para progresivamente expandir el aprendizaje hacia sitios más generales.

Ciencias Naturales

Por su parte, para la materia Ciencias Naturales, el programa sostiene la necesidad de favorecer la adquisición de procesos intelectuales, sociales, prácticos, interactivos, éticos y estéticos que se constituyen en competencias a formar en la escuela. Además, justifica su inclusión en el currículo porque se pretende articular saberes que se enseñan en el Nivel Inicial con los del primer ciclo de la EGB, lo que requiere, textualmente, acciones intelectuales, selección y aplicación de diversos procedimientos, con la consecuente proyección de los saberes adquiridos para la producción de los conocimientos científicos organizados en tres bloques: “El ambiente natural y social”, “La vida y sus procesos” y “Objetos y materiales del ambiente”.

Como ejemplo, podemos citar que si para la sala de tres años se propone trabajar, en el marco del bloque “La vida y sus procesos”, el contenido “El cuerpo humano: reconocimiento de las diferentes partes externas”; para la sala de cuatro años será “El cuerpo humano: partes duras, partes blandas (esqueleto, músculos y articulaciones). Necesidades básicas”. Por su parte, respecto a la sala de cinco años, el bloque será enfocado también hacia el cuerpo humano pero en este caso referido a las diferencias externas entre niñas y niños.

En cuanto a la capacitación de los docentes, el programa incluye dos materiales que es interesante destacar: en uno de ellos, se redactan las cuestiones necesarias para orientar la organización de una lección-paseo, indicando qué es, en qué lugar realizarla y en qué época, qué contenidos y actividades conviene llevar a cabo previo a la salida, los materiales a preparar para esta, cómo desarrollar el paseo propiamente dicho, y qué tareas se pueden hacer posteriormente. En el otro, el documento ¿Cómo se aprende ciencias en el Nivel Inicial y en los primeros años?, se orienta a los docentes para que focalicen los saberes que es conveniente enseñar.

Lengua – Enseñanza de la lengua escrita en el Nivel Inicial

Para la enseñanza de la materia Lengua, que se justifica en su propósito –es decir, la dirección que deberían encarar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la búsqueda de los contenidos mínimos indispensables para que los alumnos aprendan en el nivel inicial y puedan encarar los de la primaria–, se divide en relación con dos grandes temas:

el de la práctica de la lectura y el de la práctica de la escritura. Estos dos, el primero enfocado al quehacer del lector, el segundo al quehacer del escritor, procuran trabajar sobre las características que nos presenta cada texto (portadores, sistema notacional, etc.). Cada uno de estos presenta, a su vez, sus propósitos y sus contenidos respectivos, los cuales no están divididos por salas o edades, a diferencia de lo que ocurre con Matemáticas o Ciencias Sociales y Naturales.

Es interesante aquí rescatar y remarcar esta cuestión ya que, al buscar la mejoría en la comprensión de los textos, la no variabilidad del propósito de trabajo permite enfocarse sobre las funciones de lector y de autor, y se complejiza solo a partir del desafío que propone cada nuevo libro. Sin embargo, esto no debe interpretarse de ninguna manera como una reiteración de actividades ni una repetición de la enseñanza: al contrario, se busca educar a través de una propuesta que le sea significativa al alumno, en el contexto más flexible y facilitador posible.

Matemáticas

La enseñanza de las Matemáticas para el nivel inicial, según se lee en el programa, se apoya en tres grandes ejes –Números, Medida y Espacio –, los cuales incluyen dentro de sí diferentes contenidos que se complejizan progresivamente, respetando, según se justifica, cierta correlatividad.

Por ejemplo, se estipula que para el eje Números, en la sala de tres años se trabaje la “Estimación de resultados en transformaciones numéricas”, mientras que para la sala de cuatro años no solo se pretende enseñar la estimación de los resultados en las transformaciones numéricas sino también su comparación. En tanto, para la sala de cinco años figura como contenido la “Comprobación, comparación y verificación de los resultados de transformaciones numéricas”. En este ejemplo podemos observar cómo, manteniendo las transformaciones numéricas como base del contenido, se busca una complejización de sala en sala, lo mismo que ocurre con los demás contenidos en los diferentes ejes. Nótese el sentido opuesto a lo que busca la materia Lengua, previamente expuesto, de mantener una misma dirección del contenido pero buscando progresivamente enriquecerlo con nuevos aprendizajes. De esta manera, se puede observar la flexibilidad del programa: así como postula que cada alumno debe ser educado con contenidos que le sean significativos en su

condición de sujetos, también procura que cada materia sea enseñada según sus propias lógicas.

A continuación podemos ver una Red de Contenidos Conceptuales para Matemáticas (**Figura 1**), que articula los tres bloques de la materia:

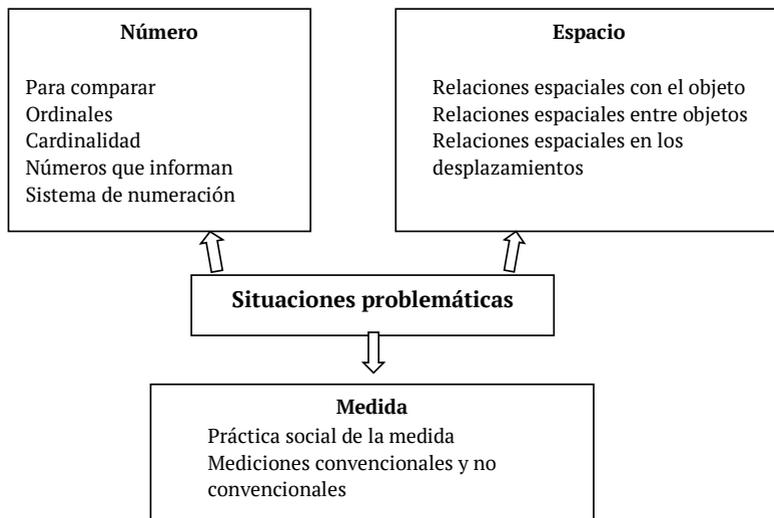


Figura 1. Fuente: Proyecto Institucional, Matemáticas.

El programa de la materia, a su vez, plantea una serie de estrategias de observación y evaluación para que los docentes consideren llevar a cabo a lo largo del año. En este sentido se sugiere realizar la evaluación a través de un registro individual en situaciones cotidianas, ocasionales o especialmente diseñadas, mientras que se destaca que solo se examinará sobre aquello que se haya enseñado, procurando mantener condiciones similares a las que los alumnos han trabajado. Asimismo, para cada uno de los tres grandes ejes se incluyen indicadores para corroborar la comprensión de los contenidos por parte de los alumnos.

Las materias especiales

Además de las materias Ciencias Sociales, Lengua, Matemáticas y Ciencias Naturales el currículum del nivel suma Educación Física, Área Artística y Música, Informática, Huerta, Cine y los talleres de Experiencias

Estéticas y Biblioteca. Las englobamos bajo el título de materias *especiales* debido a que son dictadas por profesores especialistas en los respectivos campos disciplinarios, a diferencia de las anteriores, que son enseñadas por las maestras de cada sala.

» Área Artística y Música

Tal como los presenta el programa de la materia, los contenidos se estructuran a partir de cuatro ejes organizadores:

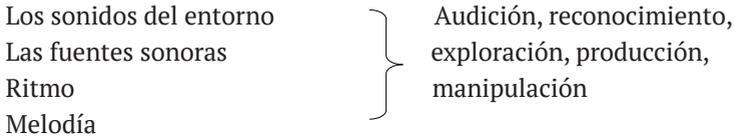


Figura 2. Fuente: Proyecto Institucional, Artística y Música.

Según se aclara en uno de los incisos del programa de la materia, el eje metodológico vertebrador del proceso de enseñanza y aprendizaje se cimienta en la producción, exploración, experimentación espontánea y percepción de los sonidos desde un hacer en lo concreto que se articule con el contexto sociocultural y cotidiano inmediato de los alumnos. Es así que en la propuesta programática se incluyen ritmos locales y autóctonos como “El Candombe”, “El Carnavalito”, “El Chamamé”, y se aclara la raigambre cultural de cada uno, su zona geográfica de origen y desarrollo, figuras referentes, estilo musical y los principales instrumentos de los que se valen.

Desde la primera sala hasta la última, se pretende recorrer un trayecto que va desde la exploración personal y espontánea del material sonoro hasta su socialización en un lenguaje musical que comprenda modalidades artísticas y experiencias estéticas con un mayor grado de formalización. Cabe aclarar que la propuesta metodológica se acompaña de una caracterización teórica de las posibilidades cognitivas, psicológicas y motrices del alumnado del jardín de infantes.

» Educación Física

La propuesta programática de Educación Física presenta los siguientes bloques, a ser desarrollados en los diferentes años del ciclo inicial:

1. Conciencia corporal, imágenes y percepciones
2. Conocimiento y dominio del cuerpo y los objetos en el ambiente
3. Juegos motores

Organizados en función de los siguientes ejes:

- El hombre: su cuerpo, su motricidad
- El hombre y los objetos
- El hombre y los demás
- El hombre y el medio ambiente

Los contenidos que comprende cada uno de los bloques se proponen una constante progresividad en la dificultad que suponen a cada edad. Para cada una de las secciones que componen el nivel inicial se ha trazado una temporización donde se distribuyen los contenidos a trabajar a lo largo de los meses del ciclo lectivo; así también figuran los elementos y recursos materiales que se utilizarán en cada etapa. A modo de ejemplo:

Bloque 1: Conciencia corporal, imágenes y percepciones

Tres años	Cuatro años	Cinco años
Exploración de las características del cuerpo en forma global	Exploración de las características del cuerpo en forma global y segmentaria	Exploración de las características del cuerpo en forma global y segmentaria. Discriminación y reconocimiento de las diferencias y semejanzas en el cuerpo de los otros. Reconocimiento de los lados del cuerpo respecto del eje de simetría

Figura 3. Fuente: Proyecto Institucional, Educación Física.

» **Informática**

Esta materia es enseñada por un especialista del área y dictada solo para los alumnos de la última sala del nivel inicial (es decir, para los niños de cinco años), cada 15 días, durante media hora, a lo largo de todo el año. Se propone introducir las primeras herramientas básicas para el manejo de una computadora. A través de actividades especiales

y destinadas específicamente para la edad, se busca que los alumnos ingresen a la escuela primaria con conocimientos mínimos de cómo usar los recursos informáticos.

» Huerta

Al igual que Informática, la materia Huerta solo es dictada para los alumnos de la sala de cinco años, cada 15 días durante el primer cuatrimestre. A partir de remarcar su tono vivencial, esta asignatura entrelaza sus contenidos con los de las demás materias, fundamentalmente con los de Ciencias Naturales. Por medio de un proyecto áulico común, se pretende que los alumnos aprendan significativamente el manejo de la naturaleza y las propiedades de los alimentos. Los contenidos se dividen en 18 unidades que comprenden temáticas que van desde explicar qué es la huerta, ciclos de las plantas, suelos, la semilla, la raíz, el tallo, la hoja, la flor, el fruto, habitantes de la huerta, ecología, hasta los alimentos (comestibles, conservación, visita a la huerta, personificación del huerto y sus habitantes). La visita al huerto se incluye recién en la unidad 17.

» Cine

Se dicta cada 15 días con los alumnos de las salas de cinco años durante el segundo cuatrimestre. Es rotativo con el taller de Huerta.

» Taller de Experiencias Estéticas

Este taller se dicta desde el año 1992. Aunque con algunas modificaciones, conserva el carácter, la orientación, la organización rotativa y la dinámica de grupos pequeños (15 alumnos) de cuatro y cinco años. Para los niños de tres años se ha pensado en un espacio en el que la actividad se hace en conjunto y fuera del ámbito, respondiendo como estímulo previo al espacio ofrecido como taller.

Las actividades se planifican en forma bimestral y por áreas –dibujo, pintura y modelado –, teniendo en cuenta las propuestas de los niños y considerando las alternativas que surjan a lo largo del año.

Las técnicas de enseñanza utilizadas son la exposición y diálogo con temas motivadores, experiencias libres utilizando correctamente el material, interpretación del medio ambiente, ejercicios de observación y síntesis, modelos naturales y manufacturados, y técnicas grupales que capitalicen sus potencias.

Además, en el proyecto consta una enumeración de actividades interdisciplinarias extras o coprogramáticas como conexión con titiriteros de la UNLP; visitas guiadas al Museo Provincial y Municipal de Bellas Artes y eventos culturales; formación de una biblioteca básica de arte y de una pequeña galería de arte; acuerdo con los padres para la elaboración de diplomas de honor y logotipos de egresados; organización de cursillos *ad hoc*, audiovisuales sobre arte para la comunidad escolar a cargo de personal idóneo, etc.

» Taller de Biblioteca

Este taller está en íntima relación con la materia Lengua (área de prácticas del lenguaje).

Si bien la biblioteca es el ámbito natural donde circulan los objetos de la cultura escrita –los libros–, esta debe ser un lugar donde se produzca conocimiento acerca de estos objetos y las prácticas que se ejercen sobre ellos. Es imprescindible entonces, crear situaciones didácticas en las cuales los niños se comporten como lectores y escritores en interacción con los libros, los compañeros y los docentes, a efectos de satisfacer necesidades de información y de encuentro con la literatura.

Bajo la modalidad de taller el Proyecto Institucional, Biblioteca propone:

1. Incorporar a los niños en una red de lectores, cada vez más amplia, que se extienda de la biblioteca a las salas y que se proyecte hacia las familias.
2. Involucrar a los niños en una amplia gama de situaciones de lectura, garantizando un intenso contacto con escritos de diversos géneros.
3. Brindar a los niños múltiples oportunidades para explorar, seleccionar y leer materiales escritos en función de diferentes propósitos lectores.
4. Ofrecer a los niños oportunidades de actuar como lectores, acercándolos a los libros de calidad literaria y/o informativa.
5. Instaurar un ambiente de trabajo cooperativo que permita enfrentar sin temores las situaciones presentadas, sabiendo que cuentan con la colaboración de docentes y pares.

La reconstrucción de un saber institucional

En este apartado intentaremos sintetizar el trabajo de análisis realizado a partir de la elaboración de cuatro categorías teóricas construidas por la triangulación de las distintas fuentes: observaciones, entrevistas y análisis de documentos. Sin embargo, esta labor de elaboración y construcción no ha resultado sencilla: más bien, a los efectos de conservar la rigurosidad necesaria, hemos debido atravesar distintas etapas, niveles de reflexión y complejidad en el análisis. Era de suponer que en este proceso encontraríamos nuevas relaciones no previstas antes de comenzarlo, y en nuestro caso, si bien no se vieron modificados los supuestos desde los que partíamos, nuestras concepciones acerca de lo que podría ser encuadrado o definido como una buena práctica educativa se vieron complejizadas a la luz de este trabajo de categorización. Dice Rockwell

nunca emerge uno de la experiencia etnográfica pensando lo mismo sobre el asunto que al inicio; no se trata tanto de descomprobar y desechar esa concepción original, como de complejizar, matizar, enriquecer y abrirla, dar contenido “concreto” a aquellas ideas iniciales, abstractas, que provee la teoría como punto de partida (1987, p. 11).

Como ya se ha detallado en los apartados anteriores, logramos acopiar gran cantidad de información por la vía de las observaciones, las entrevistas y el material documental de distinto tipo (fotográfico, producciones de alumnos y exalumnos, etc.). Como primera medida, luego de leer todo, discutir sobre lo que cada investigador había podido recolectar como información, y releer los documentos una y otra vez, elaboramos 12 categorías sociales que podían agrupar datos indicativos de que allí había buenas prácticas. Estas primeras categorías intentaron conservar el sentido de los actores, y quedaron más ligadas al referente empírico que al objeto que estábamos construyendo. En una segunda instancia, esas primeras categorías no fueron eliminadas sino contenidas en otras más amplias y más teóricas, como producto de un proceso de formalización que hiciera más comunicable el resultado. Elaboramos así las cuatro categorías sobre las que nos apoyaremos para arribar a las conclusiones de esta pesquisa. Cabe aclarar que al elaborar las categorías analíticas o teóricas, hemos trabajado no ya con el dato bruto, sino con textualizaciones

que implican salir del nivel propio de los actores para interpretar a la luz de un objeto de estudio construido a los efectos de la investigación. Por lo tanto, quien cobra voz ahora es el grupo de investigadores.

Decíamos al comienzo de este informe que una de las razones que nos movilizó en la elección de la Escuela Graduada “Joaquín V. González” fue la valoración que de ella hace la comunidad. En consecuencia, la primera de las categorías reúne el análisis en torno al imaginario social sobre la escuela y el lugar ocupado por la comunidad de padres y exalumnos, pero también el mandato fundacional de hacer de ella un campo de experimentación para la formación.

Buenas prácticas

Tal como lo adelantamos en el inicio, si bien decidimos suspender nuestros juicios, teníamos presente el preconcepción de que encontraríamos buenas prácticas educativas. Nos encontramos con una comunidad que respetaba al jardín y que decidía enviar a sus hijos allí porque creía que la educación era buena y que los alumnos que egresaban de él contaban con la posibilidad de continuar sus estudios en la Universidad.

Como lo expresan Dussel y Southwell

Una buena escuela es una escuela que enseña y que abre posibilidades hacia el futuro, que transmite mucho, ‘cosas valiosas’, ‘conocimientos actualizados’, con herramientas adecuadas, con instrumentos que permitan explorar, inventar, descubrir y dar cabida a la creatividad y a la libertad (2007, p. 27).

Este imaginario acerca de una “buena escuela” circulaba (y circula) en torno al Jardín de la Escuela Anexa.

En todos los espacios que observamos dentro del jardín nos encontramos con situaciones, prácticas, discursos y muestras que abonaron esta idea de buenas prácticas educativas, tanto en el material analizado en la etnografía, cuanto en los discursos de las docentes y coordinadoras de los distintos espacios que estudiamos.

Las docentes resaltan este imaginario social en sus discursos, con lo que refuerzan la opinión general acerca de los buenos trabajos que se llevan a cabo en el jardín:

Está bueno trabajar acá. Como experiencia es muy buena; tenés que correr porque los tiempos no son los de otros lugares... hay un plan anual ya organizado donde vos sabés qué clase de proyecto vas a dar y en qué momento lo tenés que dar.

Hay mucha diferencia en trabajar acá, en este jardín el docente trabaja acompañado... acá estamos hablando de un cuerpo de docentes. Acá tenés el acompañamiento de personas que están capacitadas para eso y el acompañamiento del resto de las colegas que tienen el mismo compromiso, no siempre pasa eso en todas las instituciones, acá todos tiran para el mismo lado (Entrevista a maestra, 2007).

Encontramos que estos discursos circulaban en la cotidianeidad del jardín y se plasmaban constantemente en las prácticas diarias en las distintas salas y talleres. La comunión entre el equipo docente se reflejaba dentro y fuera de los salones. Tanto la maestra a cargo del grupo cuanto las auxiliares complementan las tareas y construyen las prácticas en forma conjunta:

La maestra explica cómo van a pintar los tachos y los ayuda a acomodarse en las mesas, los alumnos conversan, algunos cantan entre ellos. La maestra auxiliar prepara en la mesa del frente el material para la tarea, dos bateas con ténpera y plasticola, una de color negro y otra de color amarillo, luego sale de la sala mientras la maestra continúa acomodando a los alumnos en las mesas y les explica que se arremanguen.

La maestra auxiliar se acerca a las mesas 1 y 2 y toma el tacho y lo va rotando para que los alumnos lo vayan pintando todo alrededor, mientras la maestra ayuda en las mesas 4 y 5 a pintar de rojo su tacho (Observación de clase).

El lugar de los padres

Asimismo, pudimos ver que el lugar asignado por el jardín a los padres estaba claramente delimitado.

Los padres tienen una organización de horarios de visita para hablar con las maestras, de modo que una o dos veces por semana pueden venir y tener una devolución de lo que hacen los chicos. Estos encuentros se realizan generalmente en los horarios de Educación Física y Música. Constantemente se les remarca a los padres la importancia de hacer uso de estos espacios de intercambio por el hecho de que ellos no se van a llevar una planilla de evaluación a su casa (Entrevista a la coordinadora académica).

Aunque la comunidad educativa del jardín se apoya en los padres para la realización de sus proyectos, el lugar que se les otorga se encuentra delimitado específicamente. Así lo expresan las docentes:

Acá la comunidad participa, se interesa, está siempre acompañando, están siempre interesados, saben y se preocupan específicamente sobre qué es lo que se hace y lo que se va a hacer. También desde febrero ellos están sabiendo cómo se va a trabajar durante el año y cuáles son los grandes proyectos que va a haber (Entrevista a maestra).

Si bien el lugar de los padres en el jardín se nos “mostraba” con claridad en los momentos de llegada y retiro de los niños (hay un espacio específico asignado para ello, que debe ser respetado), nos encontramos con proyectos en los cuales su inclusión era central y destacada. Ejemplos de esta realidad había muchos en la historia del jardín: la elaboración de varios discos compactos con las canciones que cantaban los niños con el acompañamiento de algunos padres; obras de teatro para los chicos realizadas por los padres con ayuda del personal docente, entre otras.

Campo de experimentación para la formación

Tal como lo explicitamos, la escuela fue pensada, según lo expresan los documentos fundacionales y los discursos que hacen referencia a sus inicios, como un campo de observación, experimentación e investigación para los estudiantes de los profesorado que cursaban en la Universidad. Desde 1906 se destacaba en la fundación de la escuela: “... la Escuela constituye un campo de experimentación para poner a prueba las más autorizadas conclusiones de la teoría y la práctica de la pedagogía moderna” (UNLP, 1942, p. 8).

Asimismo, este campo de experimentación construye su práctica sobre pilares desde donde se trabaja cotidianamente en las distintas áreas y talleres. Estos pilares se elaboran y refuerzan en la cotidianeidad del jardín. Así responde una docente cuando se le pregunta cuáles serían los pilares de la formación en el jardín:

Uno sería los acuerdos y los consensos y otro podría ser poder pensar y reflexionar por sí mismos también. O sea no asimilar las cosas sin poder reflexionarlas, ser criteriosos, eso es fundamental a trabajar. En cualquier jardín sabemos que prima la socialización también, el hecho de que puedan ser independientes, que puedan valerse por sí mismos también es importante, aquel que piensa por sí mismo y que puede decir esto sí y esto no, sabiendo por qué sí y por qué no, y aunque sean chiquitos lo pueden hacer, eso te otorga mucha libertad ¿no?, a partir de esta edad y para el futuro, preparar para eso es muy importante, es lo que yo veo, me parece, no sé si está escrito como institución que es eso, pero trabajando acá es lo que veo, porque también veo que es para los docentes, es lo que veo como docente trabajando acá. Es lo que más rescato de trabajar acá (Entrevista a maestra).

En este campo de experimentación, la Escuela Anexa selecciona, secuencia y privilegia saberes valiosos dentro de cada campo disciplinar. El equipo docente tiene en cuenta acuerdos institucionales y acuerdos elaborados con los niños, y a partir de ellos se trabaja en todo el jardín. Esta forma de trabajo se describirá en las categorías desarrolladas a continuación.

El espíritu crítico

En la actualidad, se encuentran en los currículos expresiones del tipo “fomentar en los alumnos el espíritu crítico”; sin embargo, las más de las veces suelen ser discursos vacíos y difíciles de contrariar: es claro que una escuela que se precie de una buena educación no se animaría a sostener lo contrario. Pero al mismo tiempo, no se explicita de qué manera, con qué medios o modos de trabajo esto puede lograrse. No obstante, en la escuela nos hemos encontrado no solo con una expresión de deseo sino con una evidencia. La Anexa se lo propone, y así lo formula su coordinadora:

Es que un egresado del jardín que sea una persona con independencia, que pueda decir lo que piensa, dar su punto de vista. Nosotros consideramos fundamental fomentar el espíritu crítico, que un chico pueda decir, por ejemplo, ese texto no me gusta; lo académico, más allá de que cada área tiene sus objetivos específicos, queda en segundo plano, aprender a leer y escribir no es el objetivo del jardín (Entrevista a la coordinadora académica).

Simultáneamente, muestra modos de trabajo que son acordes y consecuentes con aquel objetivo. La maestra auxiliar de la sala de cuatro años, nos contaba en una entrevista la modalidad de trabajo para la lectura y análisis de cuentos:

Presentamos el cuento, presentamos quién es el autor, quién es el ilustrador. Les damos espacio a los chicos para que hagan una especie de análisis, su punto de vista. No solo nos interesa saber si les gustó, sino por qué les gustó. Ahondar un poquito más, para desarrollar el lenguaje, para acostumbrarlos a pensar y a tener un sentido crítico. Así como un adulto cuando ve una película, un chico también aprende a distinguir el estilo de un autor, a saber que cada autor empieza a tener un estilo. Luego, hay un panel en el que cada sala que lee un cuento puede exponer una recomendación para que el resto lo pueda leer. Es como cuando vos recomendás una película, un libro... también nosotros desde la sala lo hacemos (Entrevista a maestra).

Esto no representa un esfuerzo aislado, sino una decisión institucional y una modalidad de trabajo instalada. En el caso de las actividades plásticas, uno de los proyectos grupales contempla cada año el trabajo sobre una temática que los niños deben elegir entre algunas de las propuestas de los maestros. Luego el tema elegido es trabajado clase a clase y mes a mes, para culminar en una representación teatral a la que asiste todo el jardín. Para ello, los niños de cada sala dibujan, arman maquetas, escriben la historia, arman la escenografía, etc. En el ciclo 2008, la temática elegida fueron los fantasmas y el trabajo se realizó de la siguiente manera:

En plástica están trabajando con la temática de los fantasmas, que primero trabajaron en una bidimensión y luego en tridimensión. En una primera instancia, y luego de elegir entre varios temas propuestos trabajaron con disfraces y dibujos. En una segunda etapa trabajaron en el armado de los fantasmas, donde cada uno eligió el nombre, la forma y las características, luego armarán la escenografía y puesta en escena a partir de un texto propuesto por la docente. Con respecto a la puesta en escena y con referencia al texto hay cierto margen de libertad en cuanto a la interpretación y está permitido moverse del texto a condición de conservar el argumento. Por otra parte, entre los distintos grupos hay diferencias por ejemplo en la confección de las máscaras (algunos les agregan sangre, otros una escarapela, etc.) (Entrevista a la coordinadora de plástica).

Dejar de entretener y empezar a enseñar desde el nivel inicial

Una cuestión a destacar, y que no es de menor importancia a los efectos de la enseñanza, es que la Escuela Anexa no cuenta con gran infraestructura: más bien, en algunos casos los espacios son reducidos; sin embargo, allí se logran grandes proyectos. Por ejemplo, la sala de plástica es un lugar pequeño, de aproximadamente tres metros de ancho por seis o siete de largo, pero además de ser un lugar chico, da la sensación de serlo más aún por la cantidad de cosas que hay. Frente a la puerta se observa una biblioteca con libros de arte, la mayoría de pintura, y algunos de los títulos que se registran son: *Goya, Cándido Portinari, Berni, Monet* y *Willy*. Además de introducir a los niños en el mundo del arte con excelencia, se trabajan grandes proyectos colectivos, como la puesta en escena de la obra elaborada en el marco del taller, o la réplica de los estilos de esos mismos pintores. Se narra en una de las observaciones: “mientras van a la sala me quedo observando una exposición de dibujos que hay sobre el pasillo. La misma tiene el título *Trabajamos a la manera de Van Gogh* en su obra *La noche estrellada*” (Registro de observación).

Las fotografías testimonian que los niños reconocen no solo la obra sino también los colores, las combinaciones, etc., y pueden reproducirlos. Podríamos decir que “no se pinta de cualquier modo, ni todo vale porque

son niños” (Entrevista a la coordinadora de plástica), y lo mismo cuenta para las actividades que se realizan con los padres. Por ejemplo, desde hace sesenta años, al final del ciclo lectivo se organiza el “teatro de padres”. A tal efecto, a lo largo del año los padres se organizan para montar una obra. El trabajo implica además conseguir un director, coordinar con la Facultad de Bellas Artes que se encarga de la escenografía y del maquillaje, etc. El trabajo es complejo, pero al igual que con los niños, lo que se busca es una producción de cierta excelencia y calidad. Podemos ver que lo que la escuela busca es enseñar más que entretener, y para poder enseñar debe haber un convencimiento por parte del maestro, y un gusto por lo que hace que lo coloque en ese lugar de supuesto saber necesario para la transferencia que todo aprendizaje requiere. La maestra auxiliar de la sala de cuatro años, decía respecto del trabajo que están realizando por el aniversario de Diego Rivera: “a mí me gusta y eso se trasmite”, “si no te enganchan a vos como docente, no los enganchan a ellos tampoco, lo que aprenden día a día es impresionante” (Entrevista a la coordinadora de plástica).

Por otra parte, los contenidos de la enseñanza se reconocen en cada clase registrada. Observamos además que estos saberes circulan, se comparten, forman parte de la cultura áulica. Todos identifican autores, formatos de libros, pintores de excelencia, obras arquitectónicas, sucesos históricos, instrumentos musicales, canciones, juegos, cuentos clásicos, personajes, ilustradores, etc. Por ejemplo, en la clase de música con sala verde (cinco años), la profesora muestra la diferencia entre pandero y pandereta, explicando que el pandero tiene sonajas, mientras que la pandereta tiene sonajas y parche. Al tiempo que señala las partes, hace sonar uno y otro. Muestra otro instrumento y dice que se llama pandereta con aro que tiene sonajas y no tiene parche. Luego gira y le indica al niño que sostiene los platillos cómo tenerlos y cómo ubicar las manos para sacar un mejor sonido.

En las observaciones encontramos que pueden hacer comparaciones, retomar saberes, repensar variadas formas de resolver un problema. Insistimos en que no se trata de iniciativas personales sino de una decisión institucional. Así lo expresa la directora en *Una nueva alternativa de trabajo en el Nivel Inicial: El proyecto educativo*

Los niños tienen posibilidades de pensar, de discutir, de producir, de investigar desde edades muy tempranas, y éste es el momento de tenerlo en

cuenta. Tenemos que romper con el concepto que nos caracteriza, dejar de entretener para asumir el desafío que implica enseñar desde el Nivel Inicial y así poder mejorar la calidad educativa (Bordagaray, 1997, p. 5).

Y vemos que esto “baja” a las maestras con la misma fuerza que se plasma en las directrices. La maestra auxiliar de sala azul, ante la pregunta sobre cómo es, desde su punto de vista, el proyecto institucional, decía:

Si lo tuviera que responder en cinco palabras, a lo que se apunta es a no darles todo servido para que los chicos puedan pensar, descubrir y al mismo tiempo disfrutar. Siempre apuntamos a hacerlos razonar, a hacerlos pensar (Entrevista a maestra).

La crisis económica ha convertido a muchos jardines y escuelas de nuestro país en refugios asistencialistas, lo que ha desvirtuado el verdadero objetivo de la escuela que es transmitir a las nuevas generaciones saberes culturalmente valiosos. A diferencia de esto, la Anexa ha podido –y seguramente en buena parte porque se lo ha planteado– conservar su espíritu educativo. La maestra auxiliar de segunda sección decía en la entrevista:

Acá no hay asistencialismo, se viene a aprender y los padres lo tienen claro eso. En cambio en otros jardines lamentablemente responden de otro modo, yo, por ejemplo, trabajo en Punta Lara. Yo soy la misma allá que acá, como docente y como persona, pero yo termino de presentar una ficha evaluativa en una reunión de padres, donde están evaluados los adelantos y todo lo que hubo como proyecto de enseñanza-aprendizaje, con todo lo que se logró y cuando terminé de entregar y firmar me preguntan ‘¿Comió?’... Come, no come, entonces vos te das cuenta de que la visión de los padres de los chicos es distinta y eso hace diferencia (Entrevista a maestra).

Todo este trabajo institucional no podría llevarse adelante de manera exitosa sin la fuerza de una buena coordinación y capacitación permanente de los maestros. En la categoría siguiente daremos cuenta de ello.

Coordinación y capacitación docente

Uno de los elementos destacados que abona las buenas prácticas del jardín lo constituye la coordinación del proyecto institucional y la capacitación de los docentes. Estos elementos fueron apareciendo cotidianamente durante el trabajo de campo, ya sea en la presencia constante de la coordinación en las prácticas diarias como en las referencias a las que hacían alusión las docentes en sus clases y en las entrevistas realizadas. La capacitación de las docentes es un pilar fundamental dentro del proyecto institucional del jardín, y se construye y es construido en las prácticas diarias de las maestras, a partir de sus quehaceres y reflexiones producidos en las capacitaciones, que no solo dan cuenta de la importancia de la coordinación de las tareas sino también del proyecto conjunto de la institución:

Nosotros durante el mes de febrero tenemos reuniones con todo el personal docente, y así en febrero ya se sabe qué se va a hacer durante todo el año. Por supuesto, los coordinadores presentan los futuros proyectos y después todo el cuerpo docente da su opinión, opina sí o no, dice esto me parece que no iría..., ya desde principio de año, antes de que los chicos vengan a clase, acordamos qué es lo que vamos a hacer y cómo vamos a hacerlo. En febrero también se hace la planificación anual, en esa planificación anual se ven los proyectos de lo que vamos a hacer (Entrevista a la coordinadora académica).

Los proyectos son elaborados por las coordinadoras de las distintas áreas: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, y en las reuniones de capacitación se debaten las diferentes propuestas de modo tal que desde allí pueden reelaborarse y reconstruirse a partir del análisis y reflexión de estos mismos proyectos puestos en práctica. Así lo explica una de las docentes:

Este año, por ejemplo, hubo algunos cambios en lo que son contenidos de Matemática, en la escuela estamos haciendo una capacitación que es optativa fuera del horario de clase, estamos viniendo los viernes o los sábados. El año pasado cuando hicimos la capacitación en Didáctica de la Matemática estuvimos revisando cuáles eran los contenidos y hubo ciertos cambios, así que algunas cosas que vos ves acá

fueron cambiando, por ejemplo hacíamos hasta el 10 con los de tres, hasta 30 con los de cuatro y un poco más con los de cinco, y vimos que no eran así para los chicos las reglas de los números. Esto es lo que hace el jardín ¿no?, no se queda con lo que le llovió de otro lado. Esto es bárbaro, que el docente tenga derecho a decir: No, esto no sirve así, no hay ningún propósito didáctico, ¿para qué lo hacemos? Estas fueron cosas que vimos que hacíamos en Matemáticas y que en realidad surgió a raíz de la capacitación. Entonces este año estamos cambiando eso y viendo si vamos bien encaminadas o no. (Entrevista a maestra).

Selección de personal por entrevista con la coordinación y el gabinete

En sintonía con el propósito de la capacitación docente encontramos que en la selección del personal que realiza la institución ya se privilegia el perfeccionamiento constante, la necesidad de reflexión y discusión y el trabajo en equipo de todo el personal. Desde la coordinación está claramente destacada la importancia de estas cuestiones para la conformación del equipo docente. De tales decisiones institucionales y como correlato de esta intención, nos encontramos con la consecuencia de la siguiente categoría.

Modos de trabajo

La Escuela Anexa no es una institución hecha solo a base de buenas intenciones. Todo lo contrario: pudimos registrar lo que hemos denominado *modos de trabajo*; es decir, cómo aquellas expectativas se plasman en la práctica y toman forma concreta en el hacer cotidiano de la escuela. A continuación presentamos las subcategorías que elaboramos: trabajos individuales y grupales; buen trato y afecto; formación de hábitos; independencia y participación; tiempo y espacio, orden y flexibilidad.

Trabajos individuales y grupales

En el jardín se trabaja durante todo el año en la articulación con la primaria, en principio transitando espacios comunes –la sala de informática y la huerta– como también la biblioteca, el patio y el laboratorio. A su vez nos encontramos con proyectos que tienen por objetivo facilitar el tránsito hacia la primaria, como el proyecto de lectura y de adivinanzas.

Este fue armado por la profesora de Lengua y una de las talleristas de biblioteca y se realizó durante el primer cuatrimestre; como producto del mismo se está elaborando ahora una revista de adivinanzas.

Con motivo de los 100 años del nacimiento de Frida Kahlo, el jardín inició en el ciclo 2007 una serie de trabajos que fueron al mismo tiempo grupales e individuales. Es decir, el proyecto institucional (grupal) se propuso trabajar la vida y obra de Diego Rivera y Frida Kahlo; sin embargo, cada maestra eligió para su sala (individual) diferentes aspectos y modalidades de trabajo:

Por ejemplo hay maestras que van a trabajar sobre el rostro de Frida Kahlo, otras van a trabajar escenas familiares... escenas de la vida de ella. O apuntan a pintar con ciertos colores que utiliza el autor... pintan ciertos paisajes, o ciertos fondos (Entrevista a la coordinadora de plástica).

Así se trate de trabajos individuales o grupales, lo que nunca se pierde de vista es el buen trato y afecto, tanto con los niños, como con los padres.

Buen trato y afecto

En las diferentes salas observamos una participación activa de cada uno de los niños. Las maestras los miran a los ojos, les hacen preguntas, escuchan sus respuestas; si estas son poco certeras, consultan con otros niños (por ejemplo: ¿de qué otro modo podemos pensar esto?):

En una clase de Matemática la maestra dice: ¿Cómo podemos contar para no olvidarnos ningún número?, algunos nenes responden: de los que están tachados abajo, la maestra mira el cartel: ¿a ver...? (cuenta los números que están tachados), yo los iba a contar así por columna (y los cuenta). Esta es otra manera posible. (Observación de clase).

Las respuestas pueden no ser las correctas, pero siempre el modo de trabajo es cordial; es lo que se diría una escuela signada por el buen trato y el afecto. La coordinadora del jardín, decía en la entrevista: “en cuanto a lo actitudinal, lo que pido es buen trato y afecto tanto con los chicos como con los padres, eso es lo más importante” (Entrevista a la coordinadora académica).

Formación de hábitos

Este es uno de los puntos en el que hemos encontrado mayor

correlato al triangular las distintas fuentes. Por una parte, es explicitado por la coordinadora del jardín en la entrevista: “El jardín representa el primer paso de escolaridad programada, pautada y sistemática. Su principal función es brindar una educación que contribuya a la formación de hábitos” (Entrevista a la coordinadora académica); y reforzado por cada una de las maestras entrevistadas, por ejemplo: “fundamentalmente tratamos de inculcar hábitos, ciertas pautas para que los chicos incorporen” (Entrevista a maestra).

Además, hemos podido notar esto en todas y cada una de las observaciones de clase. Cada día comienza con una práctica habitual que se realiza en el salón de música y en la que participan todos los niños: un saludo, algunas canciones, novedades para compartir; y luego este esquema se repite en las salas. En el mismo sentido, vemos casi como una constante el énfasis en ordenar las sillas cada vez que se dejan de usar: “¿Me ayudan a bajar las sillas que ayer estuvieron limpiando?”. Cada nene baja su silla y la acomoda junto a la mesa y se sientan (Observación de clase).

Otros ejemplos de esto lo constituyen prácticas como tirar la basura en los cestos y no en el piso, lavarse las manos antes de comer, etc.:

Maestra: “Yo voy a decir qué mesa va a buscar la toalla”. Va nombrando distintas mesas y los chicos corren, bajan del perchero su bolsita y se cuelgan la toalla en el pecho. La maestra se para en el frente de la sala con un rollo de papel higiénico enhebrado en una cinta de raso verde. Maestra: “El que ya se la colgó acá tiene papel”. Algunos niños se acercan, la maestra corta un poco de papel, se lo guardan y se van. La maestra sale adelante y los chicos la siguen. Recorren el pasillo por el cual habíamos llegado hasta la sala y al llegar a la puerta, las nenas ingresan a un baño y los nenes a otro. Algunos se lavan las manos y otros hacen pis (para eso era el papel que cortaron en la sala y la toalla) (Observación de clase).

Por otra parte, podríamos decir que los hábitos no se refieren a cuestiones mecánicas y rutinarias, como habitualmente suele entenderse. Por el contrario, en la Anexa los hábitos tienen un valor superlativo. Allí también se busca formar el hábito de pensar, reflexionar y criticar. Claro está que hábitos como estos, lejos de sujetar, liberan, dan mayor grado de independencia, y eso también es una buena práctica.

Independencia y participación

Tal como lo adelantábamos en el análisis anterior, estas categorías fueron recurrentes en todas las observaciones y entrevistas realizadas. Para ejemplificar esto podemos apelar nuevamente a la explicación que nos daba una maestra acerca de los pilares de la formación en el jardín:

Aquel que piensa por sí mismo y que puede decir esto sí y esto no, sabiendo por qué sí y por qué no, y aunque sean chiquitos lo pueden hacer, eso te otorga mucha libertad, a partir de esta edad y para el futuro, preparar para eso es muy importante (Entrevista a maestra).

Esto resume claramente uno de los fundamentos básicos de la educación en la Anexa: la formación de niños independientes y participativos. Decíamos al principio que con tener las intenciones no alcanza, pero hemos podido registrar cómo ello se plasma en la práctica: los niños van solos al baño, abren el armario, buscan el papel, se sacan el pintor sin ayuda antes de la clase de Educación Física, lo cuelgan en la silla, eligen qué libro quieren leer, cuentan novedades, etc. Por ejemplo, en la actividad de lectura simultánea:

Es un momento en el que todas las salas se mezclan... eso se hace los jueves a la mañana. Cada maestra elige un cuento que contar y recibe chicos de distintas salas. Es decir, se conforman salas de 30 chicos pero cruzados. Los chicos van a escuchar cuentos de otras maestras... Puede ser de su propia maestra también. El propósito es que el chico elige qué quiere escuchar... tiene cinco cuentos. Hay un panel de recomendaciones, donde el chico puede ver qué cuento quiere escuchar. En síntesis, el chico va a otra sala, escucha un cuento... la modalidad de otra maestra... Lo bueno es que cada maestra tiene su modalidad para contar el cuento, y si le gustó luego lo recomienda (Observación de clase).

Sin embargo, en el jardín no todo vale. Existen permisos que solicitar, así como horarios para cada cosa.

Tiempo y espacio, orden y flexibilidad (límites)

Nos encontramos con tiempos y prácticas flexibles desde lo institucional; cada maestra y cada sala pueden elegir:

No es siempre la misma. En general ya hay varias canciones que todos conocen porque las cantamos siempre... y ese día la maestra de turno elige la canción de la bandera que se le ocurra en ese momento. Lo mismo, para saludar al jardín, a veces se les pregunta a los chicos con qué canción lo quieren saludar. Y si no la maestra de turno arranca con la canción que quiere (Observación de clase).

También observamos lo mismo en cuanto a los tiempos y espacios de trabajo. Si bien están acordados y son respetados, hemos constatado gran flexibilidad en estas coordenadas, que no obstante mantienen intactos los objetivos y acuerdos establecidos:

Por ahí la maestra puede contar algo que vio... que le pasó el día anterior... alguna novedad... O también que los nenes cuenten alguna novedad como nacimiento de hermanos... viajes... alguna novedad que sea algo importante. Si bien para ellos todas las novedades son importantes,... tratamos de que sea algo significativo. El momento de reunión es saludar a la bandera, al jardín y comentar algo (Observación de clase).

Estos tiempos y espacios mantienen los elementos y características destacados a lo largo de todo el trabajo etnográfico. Es decir, refuerzan el espíritu crítico, resaltan la independencia de los niños, el respeto, el buen trato y afecto y ponen en práctica todas aquellas cuestiones que las maestras refieren de sus debates y análisis en las capacitaciones.

Conclusiones

A partir de la pregunta sobre qué es una buena práctica educativa en el nivel inicial, en este informe hemos desarrollado, en principio, una aproximación teórico-metodológica y una conceptualización teórica acerca de qué es aquello de lo que se ocupa la escuela, y puntualmente la Escuela Graduada “Joaquín V. González”, para luego examinar las fuentes (observaciones, entrevistas, documentos históricos y actuales como los currículos, entre otros) y con ellas generar las categorías teóricas y analíticas con que finalizamos este escrito.

Para concluir, entonces, decidimos reunir el análisis de las categorías enunciadas que sintetizan y confirman nuestras presunciones de encontrar buenas prácticas educativas en el jardín de Infantes de la Anexa.

En líneas generales y a partir del proceso de observación, registro y análisis de las prácticas educativas del jardín, podemos afirmar que allí se desarrollan prácticas educativas con sentido crítico. Entendemos por educación crítica aquella centrada en el pensamiento y la reflexión constantes de su práctica. Como señala Horkheimer, “lo que entendemos por crítica es el esfuerzo intelectual, y en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes” (1973, p. 19). Cabe destacar que, en general, la educación toda se propone trabajar en este sentido; sin embargo, rara vez se define lo que ello supone y de qué modo actuar para lograrlo.

Consideramos, con Remedi (2000), que hay que pensar cómo a los maestros –en cuanto grupo– se les puede permitir una mayor libertad en la toma de decisiones para beneficio de los jóvenes con quienes ellos trabajan. Esto es central, pues si los maestros no tienen un mayor grado de discrecionalidad y de libertad en la toma de decisiones, la tarea se vuelve realmente aburrida. Por otra parte, es necesario pensar cómo favorecer que estas decisiones puedan ser tomadas por los maestros junto con sus colegas, en una cultura de colaboración, de ayuda y de respeto. Asimismo, habría que promover que las determinaciones conjuntas de los docentes vayan más allá de compartir ideas, recursos u otros instrumentos prácticos; que los maestros alcancen la reflexión crítica sobre el propósito y el valor de lo que enseñan y sobre la forma en que lo llevan a cabo. Es decir, que la reflexión tenga que ver con la recuperación de las prácticas y trayectorias de los docentes. Por último, es necesario que el maestro adquiera una responsabilidad más radical, que las puertas del aula se abran y se pueda comprometer en este diálogo horizontal en el cual piense su trabajo y su acción con otros adultos –o sea, con sus pares–, y que se auspicien al máximo estos espacios institucionales para que el encuentro de los docentes sea horizontal, y permita la recuperación de la vida académica y la vida personal dentro de las instituciones (Remedi, 2000).

Como ya hemos demostrado, en este jardín se logra combinar estos elementos, al mismo tiempo que se visualiza un modo de trabajo capaz de ser reproducido en otras instituciones con el objeto de transmitir una “buena educación”. Uno de los puntos nodales de este tipo de trabajo es la capacitación docente efectiva, que permite a los maestros no solo revisar

los contenidos, sino también las formas de llevar a cabo la tarea y la propia relación con el saber.

Estos aspectos de la formación se ven reflejados en los modos de trabajo, la organización y la capacitación de los docentes, no como esfuerzos aislados, sino como una decisión institucional y una modalidad de trabajo instalada.

Como señala Crisorio

La transmisión, la enseñanza, debe buscar la “carne viva”, tratar de acceder a ella. Un maestro inspira, embelesa, ironiza, intriga, exaspera, y no da por aprendido lo apenas conocido o comprendido sino lo incorporado, in-corporado diría Bourdieu, hecho cuerpo. Lo sabido no puede ser conceptual, procedimental o actitudinal, como pretenden las clasificaciones cognitivistas del contenido: es las tres cosas a la vez, o no es. Se sabe cuando se sabe, se sabe hacer y se quiere saber y hacer (2008, p. 167).

Esto es observable en el jardín de la Anexa.

Otro de los aspectos centrales que fortalecen la educación crítica en el jardín lo constituye la intención explícita de dejar de entretener y empezar a enseñar desde el nivel inicial. Los contenidos de la enseñanza se reconocen en cada clase; estos saberes circulan, se comparten, forman parte de la cultura áulica; es decir, se retoman y se piensan variadas maneras de resolver un problema, no como iniciativas personales sino como una decisión institucional. Tal como lo expresa la coordinadora, los niños tienen posibilidades de pensar, de discutir, de producir, de investigar desde edades muy tempranas. Se proponen asumir el desafío que implica enseñar desde el nivel inicial para así poder mejorar la calidad educativa, y puede observarse que lo logran.

En el segundo punto del informe analizábamos brevemente la situación actual de las escuelas y mencionábamos que no se han modificado demasiado ni la estructura, ni el trabajo de los maestros, ni tampoco la organización en áreas y disciplinas. Es más, Dussel y Southwell (2007) afirman que permaneció estable la forma en que se piensa que deben organizarse las escuelas y lo que se cree que es una buena educación; que esta manera casi no ha cambiado y que sigue siendo bastante parecida a lo que se pensaba cuarenta, o incluso ochenta o cien años atrás. La Escuela Anexa no escapa a esto; pero al mismo tiempo, sobre esas estructuras

tradicionales se presentan periódicamente innovaciones que pasan a formar parte del currículum escolar. Las tradiciones y las innovaciones están acompañadas por capacitaciones regulares, y la tríada resultante encuentra su norte en pensar una buena escuela.

Desde sus inicios esta institución ha sido pensada para la construcción de nuevos saberes –así lo demuestran los documentos fundantes–, lo que da cuenta de la diferencia sustancial con el viejo modelo tecnocrático, burocrático y disciplinario que buscaba el consenso de la educación general. Para lograr las tradiciones, fue necesario un trabajo que permitiera, en sentido foucaultiano, racionalizar y organizar lo que hacen. De allí que el lugar que se les da a los padres esté claramente delimitado en el currículum, como su participación y el apoyo que brindan para la realización de los proyectos (por ejemplo, el teatro de padres que se realiza todos los años desde hace seis décadas).

Es también tradición de la Escuela Anexa ofrecer un lugar de observación, experimentación e investigación. Esto le permite presentar sistemáticamente innovaciones sobre el eje del saber, del poder y respecto de sí misma. Siempre espera una devolución de las investigaciones y es permeable a ellas para mejorar su calidad educativa. La coordinadora sostiene que la institución revisa permanentemente distintos elementos: los contenidos (el eje del saber), las evaluaciones (el eje del poder); y los coordinadores y maestros están en búsqueda de mejoras que signifiquen un incremento positivo en la enseñanza (consigo mismo). Esto último se establece como condición para formar parte de la escuela.

Encontramos que una buena educación necesita una actitud para llevar adelante las tradiciones y las innovaciones. No es posible que se realicen solas por la simple burocracia institucional. Es imprescindible pensarlas, reflexionarlas, flexibilizarlas –y hasta por momentos, burocratizarlas– para que las buenas prácticas educativas tengan lugar. Debe haber un juego, un saber equilibrado entre estos aspectos, que permita plasmar en la práctica un currículum dinámico; podría decirse, incluso, un currículum *vivo*.

A partir de lo trabajado, podemos establecer como una característica distintiva de una buena práctica educativa, y como una categoría analítica para nuestra investigación, que se procure generar una relación activa entre aquellos que participan en la institución. Esto es, comprender que además

del currículum explícito (aquel que está redactado y plasmado en los proyectos institucionales y en los programas de cada materia), del currículum oculto (aquel que si bien no figura impreso, forma parte del quehacer cotidiano escolar) y del currículum nulo (aquel que en forma premeditada o no intencional es omitido), existe lo que podríamos llamar un currículum *vivo*.

Este se presenta de diversas maneras, pero a los fines expositivos del presente informe, lo analizaremos a partir de identificarlo en seis relaciones distintas, esquemáticamente expuestas: una relación “viva” con el sistema educativo (la universidad incluida); con el entorno y entre las materias; entre los docentes y los contenidos; con los otros; con la cotidianidad y consigo mismo.

Llevar a cabo una buena práctica educativa implica la necesidad de comprender el contexto en el cual se produce. Más aún, la planificación de esta con miras a un proyecto a largo plazo es, sin lugar a dudas, una de las maneras para favorecer las enseñanzas tanto como para procurar aprendizajes significativos. En este sentido, encontramos que la articulación con el primario y con los demás niveles educativos, buscada desde un inicio a través de actividades intencionadas, fomenta el desarrollo de *una relación viva con el sistema educativo*.

A su vez, la forma en la cual los talleres y las materias están programados denota *una relación viva con el entorno y entre las materias*. Como hemos relevado, tanto en la conexión entre materias y contenidos (el caso de Lengua y el taller de biblioteca, o la ligazón entre los proyectos sobre Frida Kahlo y Diego Rivera) como en la búsqueda de aspectos que les resulten relevantes a los niños (por ejemplo, partir en Ciencias Sociales del territorio conocido o favorecer lo que se podrían llamar “aspectos vivenciales” en los talleres de cine o de huerta), podemos observar que se procura que los aprendizajes sean significativos para los alumnos.

Por su parte, en la elección (individual) de los docentes del tema dentro del contenido, en la selección de diferentes aspectos y distintas modalidades de trabajo, podemos identificar una *relación viva entre los docentes y los contenidos*.

Como hemos dado cuenta al observar que hay un buen trato y afecto en la comunidad educativa, y que esto favorece los aprendizajes, podemos establecer que se produce *una relación viva entre los alumnos y los docentes* en dos sentidos paralelos. Por un lado, entre el *staff* de docentes y los alumnos se busca que haya una enseñanza dinámica que permita incluso por momentos despe-

garse del currículum. Por el otro, al valorarse las respuestas (en el doble sentido del término: como contestación y como reacción a un estímulo) sin que se persiga una respuesta única ni *verdadera*, se favorece la diversidad subjetiva de opiniones y se aprende en esa diversidad a respetar sin juzgar a los otros.

Existen buenas prácticas educativas cuando se produce, a partir de ser intencionalmente pretendida, *una relación viva con la cotidianidad*. Las enseñanzas que se procuran en este sentido van desde la búsqueda de formación de hábitos a partir de llevar a cabo prácticas que sean frecuentes, periódicas, habituales (por ejemplo, el saludo al iniciar cada jornada, las canciones que allí se entonan, el comienzo de cada día en la sala contando las novedades y qué hicieron fuera de la escuela; o las prácticas higiénicas como lavarse las manos antes de comer la merienda), hasta cuestiones más ligadas a establecer, buscando su comprensión, los límites propios de cada sociedad, como son los horarios o los espacios (después de todo, como dice la canción infantil, “cada cosa en su lugar”).

Por último, en la independencia que se construye por medio de las prácticas cotidianas, –como ir al baño solos o apropiarse del jardín por sentirlo suyo a través de la familiaridad con la que allí se conducen–, y en la participación que se les da a los alumnos en cada actividad, podemos identificar una preocupación y una ocupación en pos de que estos construyan *una relación viva consigo mismos*.

Así, estas maneras que identificamos como relaciones vivas –ya sea entre todos los participantes de la comunidad educativa, entre los contenidos, las materias, los hábitos cotidianos como consigo mismos– nos muestran a las claras esta categoría que denominamos currículum vivo, que, según entendemos, forma parte de las buenas prácticas educativas: es decir, buscadas, intencionadas, activas, consensuadas, aceptadas y esperadas.

Para finalizar, consideramos que por muy particulares que aparenten ser, estas condiciones que hacen a las buenas prácticas educativas pueden repensarse en otros marcos político-contextuales y para otras instituciones educativas.

Referencias bibliográficas

Bertoni, A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas: La escuela y la formación de la nacionalidad (1884-1890)*. Bueno Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Bordagaray, M. (1997) [s.e.]. *Una nueva alternativa de trabajo en el Nivel Inicial: El proyecto educativo*.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (1999). *El oficio de sociólogo*. Madrid/México DF: Siglo XXI.
- Caruso, M. (2001). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso (Eds.), *La escuela como máquina de educar. Tres ensayos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Cavarozzi, M. (1999). El modelo latinoamericano: su crisis y la génesis de un espacio continental. En M. A. Garretón (Comp.), *América Latina: un espacio cultural en el orden globalizado*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Crisorio, R. (2008). La enseñanza como herramienta en la divulgación y apropiación de conocimiento. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 30(1), 153-169. Recuperado de <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/197/204>
- Deleuze, G. (1999). *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.
- Duschatzky, S. (2001). Todo lo sólido se desvanece en el aire. En S. Duschatzky y A. Birgin (Eds.), *¿Dónde está la escuela?* Buenos Aires: Manantial-FLACSO.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención pedagógica del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2005). ¿Qué es una buena escuela? *Revista El Monitor de la Educación*, 5, 26-33.
- Dreyfus, H. (2003). *Ser en el mundo. Comentarios a la división primera de Ser y Tiempo de Martín Heidegger*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos Editorial.
- Foucault, M. (1969). *Nietzsche, Freud, Marx*. Bogotá: El cielo por asalto.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Horkheimer, M. (1973). *Teoría Crítica*. Barcelona: Barral Editores.
- Moreno, M. (1968). La enseñanza preescolar en la Universidad de La Plata. El Jardín de Infantes en la Escuela Graduada Anexa Joaquín V. González. En R. Velásquez (Ed.), *Las maestras jardineras*. La Plata: UNLP.
- Remedi, E. (2000). *La institución de la Universidad y la construcción de identidades*. Programa de publicaciones. Serie Conferencias y Clases Plenarias. Programa de Formación Docente Continua. Corrientes: UNNE.

- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. Santiago de Chile: IPN.
- Rose, N. (1997). El gobierno en las democracias liberales ‘avanzadas’: del liberalismo al neoliberalismo. *Archipiélago. Cuadernos de Crítica de la Cultura*, 29, 25-40.
- Salgueiro, A. M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Tenti Fanfani, E. (2001). La educación como asunto de Estado. En *Sociología de la educación: Carpeta de Trabajo*. Bernal: UNQUI.
- Tiramonti, G., (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Revista Educación y Sociedad*, 26(92), 889-910.
- Tiramonti, G. (2001). *Los sentidos de la transformación. Modernización educativa de los ‘90 ¿El fin de la ilusión emancipatoria?* Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.
- Universidad Nacional de La Plata. (2008). *Estatuto de la UNLP*. La Plata: UNLP. Recuperado de <https://unlp.edu.ar/frontend/media/20/120/722e7f1b616ac158e02d148aeb762aa.pdf>
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Velásquez, R. (Ed.). (1968). *Las maestras jardineras*. La Plata: UNLP.
- Willis, P. (1980). Notas sobre el método. En S. Hall, D. Hobson, A. Lowe y P. Willis (Eds.), *Culture, Media, Language*. Londres: Hutchinson.

Material de campo

- Escuela Graduada.(s. f.). Diagnóstico Institucional Nivel Inicial, 2007. Recuperado de <http://www.graduada.unlp.edu.ar/blog/>
- Universidad Nacional de La Plata. (1927). La Escuela Graduada (anexa a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación) (p. 425). En *La Universidad Nacional de La Plata en el año 1926. Presidencia del Dr. Benito A. Nazar Anchorena* (p.425). Buenos Aires: Casa J. Peuser.
- Universidad Nacional de La Plata. (1942). *Colocación de la Piedra Fundamental del Edificio de la Escuela Graduada J. V. González*. La Plata: UNLP.

Observaciones de clases y entrevistas realizadas por integrantes del Proyecto de investigación a la Coordinadora académica, la Coordinadora de plástica y maestras del Jardín de Infantes de la Escuela Graduada J. V. González en La Plata (2007).

A guisa de posfácio – uma nota

Alexandre Fernandez Vaz

Faz parte da utopia moderna, desde Comenius, a presença da educação do corpo nos projetos educacionais do Ocidente, via de regra, como mostram a Filosofia Social e a História Social da Cultura, como controle dos afetos, organização das demandas pulsionais na forma da ginástica, dos jogos, dos esportes, no caso do que hoje chamamos *Educação Física* (e todo seu aparato de redução do corpo à mera condição orgânica), e em muitas outras formatações que dizem respeito a uma educação do corpo para além das quadras e pátios.

Este livro considerou, de certa forma, que se é possível por meio do corpo e de sua educação responder, ou ao menos mais bem precisar, importantes questões da educação contemporânea, então a pesquisa nas instituições de ensino é fundamental para a análise e a crítica do presente. Afinal, é na instituição escolar que o corpo é alvo privilegiado, não fosse por outros motivos, pelo menos pelo longo tempo em que ficam alunas e alunos lá confinados dos dispositivos pedagógicos contemporâneos. Fazer-se corpo é algo que encontra lugar, em grande medida, em escolas, creches, núcleos de educação infantil.

O desafio de dizer algo sobre as “boas práticas” pedagógicas no que concerne à educação do corpo em escolas e instituições educacionais que atendem a crianças de zero a seis anos de idade foi enfrentado por três grupos de pesquisa de dois países, em chave metodológica que, se não foi comum, revelou um esforço conjunto que pode ter sido dos mais interessantes. Pelo menos do ponto de vista dos realizadores, tal movimento foi bastante significativo, colocando em marcha uma questão-chave

anunciada neste livro desde seu prólogo, que é a da indagação não mais tanto sobre quais seriam os problemas enfrentados nas práticas educacionais (que, no entanto, continuam em tela), mas soluções encontradas por professores e professoras em seu dia a dia. Resta ao leitor auferir o quanto o esforço de investigação foi profícuo e em que medida ele terá potência para contribuir no debate sobre as práticas institucionais que tomam o corpo e suas expressões como tema, deliberado ou não.

A escolha pelo tema das “boas práticas” é, por natureza, polêmica, uma vez que carrega de antemão algum juízo em relação ao que elas seriam, como se poderia identificá-las, diferenciando-as daquelas que, supõe-se, não seriam “boas”. Essa foi uma questão exaustivamente discutida no interior de cada grupo de pesquisa participante do projeto, assim como nos seminários de trabalho conjunto. “Boas práticas” foi e é, antes de tudo, uma pergunta inicial para as investigações que compuseram o projeto. Desta forma, não se tratava de “comprovar” que nesta ou naquela instituição havia boas práticas educativas, mas de operar na tensão de uma perspectiva que poderia se apresentar, inicialmente, como tal.

Assim, enquanto um dos grupos começou desde um demarcador cultural importante para delimitar seu ponto de partida, a hegemonia de uma opinião disseminada, segundo a qual em determinada escola se realizam práticas de qualidade para nela estudar as formas de educação do corpo, outro indagou sobre a própria pergunta, deixando-a, em princípio, em aberto, e assumindo a posição de que não seria de antemão possível dizer, mesmo que provisoriamente, o que seriam “boas práticas”. Um terceiro optou por investigar um processo que se mostrava paradoxal, que é a legitimação da disciplina Educação Física (parte importante, mas não exclusiva da educação do corpo institucionalizada) no contexto das práticas de educação da infância. Esse movimento possibilitou que se explorasse a fecundidade da diferença, tanto de cada campo, quanto das abordagens de investigação.

O corpo educado é o das práticas educacionais, como lemos em cada uma das grandes partes deste trabalho. Essas práticas se materializam em currículos, infâncias e juventudes, multiplamente conformados no embate com as tradições e experiências docentes. Se as diferentes abordagens teórico-metodológicas não foram empecilho para que o diálogo aberto e profundo pudesse se dar em cada um dos encontros, o mergulho específico de

cada grupo em sua própria tradição propiciou uma leitura balizada pela universalidade da educação do corpo.

Por fim, é preciso destacar a importância da divulgação analítica das experiências pesquisadas, não porque elas seriam “boas” em si mesmas, mas porque mostram as possibilidades e tensões das práticas, elas discursivamente materializadas neste livro.

Florianópolis, 2011; Berlim, 2016.

Con el objetivo de rastrear buenas prácticas educativas, las universidades brasileras de Santa Catarina y Paraná y la de La Plata se unieron en una investigación con base en tres etnografías de instituciones escolares. Como resultado, este libro presenta el objeto de estudio construido y su proceso de construcción, con la intención de abrir el debate sobre la variedad, riqueza y complejidad de las prácticas educativas, y sobre los distintos modos de llevarlas a buen puerto. Además, intenta poner en discusión las distintas maneras de indagarlas y prescribirlas, con el objetivo de descubrir en ellas lo que resulta adecuado, pertinente y acertado en términos de educación del cuerpo.



Cuerpo, Educación y Sociedad, 2

ISBN 978-950-34-1697-6

IdIHCS Instituto de
Investigaciones en
Humanidades y
Ciencias Sociales

CONICET
SECRETARÍA DE CULTURA Y DEPORTE
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA