

Serie Formación y Trabajo Docente

“Hacer trabajitos” o enseñar el trabajo

**Reflexiones acerca de la enseñanza
de las ciencias sociales en el nivel inicial**

Lila Ana Ferro

Ediciones



Serie Formación y Trabajo Docente

**“Hacer trabajitos”
o enseñar el trabajo**

**Reflexiones acerca de la enseñanza
de las ciencias sociales en el nivel inicial**

Serie Formación y Trabajo Docente

“Hacer trabajitos” o enseñar el trabajo

Reflexiones acerca de la enseñanza
de las ciencias sociales en el nivel inicial

Lila Ana Ferro

Esta publicación fue realizada con el aporte económico de



Lärarförbundet
Central de Educadores
de Suecia

Ediciones



Serie formación y trabajo docente

Dirección

Silvia Andrea Vázquez

Comité científico asesor

***Deolidia Martínez, José Tamarit, Rubén Cucuzza, Inés Dussel, Delia Lerner,
Susana Celman***

Edición del Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte"

Secretaría de Educación y Estadísticas

Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

IIPMV-CTERA

instituto@ctera.org.ar

educacion@ctera.org.ar

ISBN 978-987-98165-8-5

Impreso en Argentina

**Esta edición se terminó de imprimir en Julio 2010,
en los talleres de Gráfica Alsina 999 S.R.L.**

LA DISPUTA POR EL SENTIDO

Poner a circular esta colección de textos pensados para aportar a la formación docente, tanto de grado como permanente, significa avanzar en el cumplimiento de una de las más claras definiciones estratégicas de la CTERA: disputar con construcciones y producciones propias el sentido y la direccionalidad político-pedagógica de la educación y del trabajo docente.

Esta disputa se libra en muchos escenarios: la calle, las paritarias, los dispositivos de formación docente, la construcción de la identidad del trabajador/a de la educación, la investigación, la producción de textos y la sistematización de la práctica pedagógica.

Desde hace muchos años, cumpliendo un mandato constitutivo de la CTERA, se han desarrollado líneas de investigación y formación a través del Instituto y la Escuela de Formación “Marina Vilte” que se han entramado con producciones locales de los sindicatos de nuestra Confederación, y de intelectuales y académicos/as que se han sentido convocados por la idea de la construcción de una escuela pública, popular y democrática que sostiene la CTERA.

Los textos que reúne esta colección tienen un hilo conductor: todos aportan una mirada crítica, contrahegemónica sobre la escuela, los trabajadores/as y el trabajo docente, la evaluación, el conocimiento, etc.

Todos han sido producidos con una mirada puesta en el sujeto que produce el hecho educativo en su cotidianidad: trabajadores/as de todos los niveles y modalidades de la enseñanza.

Se trata de poner en manos de los futuros docentes herramientas que permitan desarmar el conocimiento hegemónico-tecnocrático fuertemente enraizado aún en la formación inicial.

Es en este sentido, que la CTERA hace un aporte significativo al campo de la formación docente con textos no sólo pertinentes y con una clara intencionalidad político-pedagógica, sino que al mismo tiempo garantiza su accesibilidad a los estudiantes.

*“En toda nuestra lucha, los desarrollos de estas herramientas no se ciñeron al rol histórico en el que pretenden situarnos a los docentes como ejecutores de las políticas que diseñan las tecno-burocracias, sino que nos reposicionamos en constructores de propuestas educativas a partir de la reflexión y sistematización de nuestras acciones político-pedagógicas y nos asumimos sujetos plenos hacedores de historia.”**

Este es nuestro desafío. Lo asumimos plenamente.

STELLA MALDONADO
Secretaria General - CTERA

*Almazán, Silvia, Trabajo, Conocimiento y Poder. Ed. CTERA, Bs. As. 2002

INDICE

Presentación por Delia Lerner	11
Introducción	15
¿Un mundo sin trabajo? ¿De qué trata la investigación sobre el nivel inicial? La organización de este libro	
Capítulo 1: Mundo del trabajo y mundo de la escuela	25
1.1) Aproximaciones a la noción de trabajo	
1.2) El trabajo en las sociedades capitalistas	
1.3) Aportes de la teoría de las representaciones sociales a los estudios sobre educación y trabajo	
1.4) Educación y trabajo	
1.5) El trabajo en los diseños curriculares recientes	
1.6) Planteos didácticos para abordar la enseñanza del trabajo desde las ciencias sociales	
Capítulo 2: Caracterización de los jardines en sus contextos y significados de las docentes	41
2.1) ¿Cómo se perciben las transformaciones del mundo del trabajo en los barrios?	
2.2) Caracterización de los jardines	
Jardín A	
Jardín B	
Jardín C	
2.3) Los significados que circulan entre las docentes	
Significados de las maestras sobre el contexto donde se desempeñan	
Significados de las maestras sobre el trabajo	
2.4) Relaciones entre los significados analizados y la selección de contenidos	
Capítulo 3: Las tareas escolares y la enseñanza sobre el mundo del trabajo	57
3.1) Tipología de las tareas escolares:	
Orientadas por cuestiones valorativas	

Orientadas hacia la descripción de elementos del mundo del trabajo.

Orientadas al análisis de situaciones del mundo del trabajo.

3.2) Reflexión sobre las recurrencias y variaciones entre los tres tipos de tareas escolares

Capítulo 4: Los repertorios de actividades. Cambios y continuidades en las tareas escolares 70

4.1) La distancia entre qué enseñar y cómo hacerlo

4.2) El planteo de situaciones problemáticas y las actividades de búsqueda de información sobre situaciones del mundo del trabajo

4.3) Jugar en el jardín y “hacer trabajitos”

Capítulo 5: Conclusiones de la investigación 81

A modo de cierre 85

Bibliografía citada 95

PRESENTACIÓN

Un tema original. Una reflexión necesaria en nuestra realidad social y escolar. Un estudio riguroso. Un fuerte compromiso, tanto con los docentes y su trabajo, como con los niños de los sectores populares y el sentido de los aprendizajes que llevan a cabo en el Nivel Inicial. Son éstas cualidades que, sin duda, los lectores encontrarán en la obra que aquí presentamos.

Reconceptualizar los contenidos escolares es siempre imprescindible. En el caso del trabajo, la reconceptualización es imperiosa. Los grandes cambios sufridos en la década de los noventa -el aumento de la desocupación, la precarización laboral, el empleo informal...-, cuyos efectos aún se dejan sentir, obligan a des-naturalizar y redefinir la noción clásica de trabajo.

¿Qué se enseña acerca del trabajo en el jardín de infantes? El tratamiento que se hace de este tema, ¿contempla las diferentes estrategias que los sectores populares han construido para seguir viviendo en condiciones tan adversas?, ¿en qué medida permite que todos los niños encuentren reflejadas las alternativas laborales adoptadas por sus familias? Para elaborar respuestas a interrogantes como éstos, la autora ha desplegado una investigación que reviste un gran interés, tanto para los docentes del Nivel Inicial como para los investigadores del campo educativo.

Una virtud destacable del texto es el haber logrado un equilibrio entre el “tono” que es propio del género *informe de investigación* y la fuerte presencia de la voz de la autora, cuya perspectiva personal se hace sentir desde el comienzo -al encarnar la cuestión indagada en un niño de doce años que trabaja como cartonero- y reaparece una y otra vez tanto en relación con las posiciones teóricas asumidas como en relación con diferentes aspectos del desarrollo de la experiencia.

El marco referencial que fundamenta el estudio es amplio: apela a diferentes aportes referidos a la conceptualización del trabajo -partiendo de la concepción marxista y considerando otros análisis sobre el trabajo en la sociedad actual-, así como a contribuciones de la investigación antropológica y etnográfica en el campo educativo, de la didáctica general y de la didáctica de las ciencias sociales.

La autora nos ofrece además la oportunidad de acompañarla en el trayecto que ha realizado: ella explicita los objetivos e interrogantes planteados y nos hace saber cómo se fueron enriqueciendo sus hipótesis a partir de la interacción con los datos producidos, así como durante el proceso de categorización. El análisis aparece respaldado por citas de notas de campo, de fragmentos de observaciones de clase y de talleres de reflexión y -sobre todo- por declaraciones de docentes en el curso

de las entrevistas realizadas. Al permitirnos acceder a estos datos, nos da también la oportunidad de elaborar conclusiones propias, de hacer -en tanto lectores- nuestra interpretación personal.

En relación con los resultados, es relevante destacar que la presentación de las ideas de las maestras entrevistadas -en particular sobre el contexto de pobreza y sobre el concepto de trabajo- es rica y matizada: lejos de incurrir en sobregeneralizaciones, la autora se esfuerza por mostrar la diversidad de perspectivas. Por otra parte, la categorización de las *tareas escolares* -realizada a partir del análisis de los datos- se basa en criterios que permiten distinguir concepciones y prácticas de enseñanza sustancialmente diferentes en relación con el trabajo.

A lo largo del libro, Lila Ferro señala problemas que será necesario continuar indagando, así como nuevos desafíos que pueden vislumbrarse a partir de los resultados del estudio realizado. Entre ellos, subraya la necesidad de diseñar y analizar rigurosamente el desarrollo en el aula de proyectos de enseñanza centrados en la conceptualización del trabajo.

Preocupada por sugerir caminos posibles para abordar el tema en el jardín de infantes, la autora nos hace partícipes de una experiencia que ha llevado a cabo en colaboración con otra docente, transcribe fragmentos de registros de clase y nos permite así asomarnos a lo sucedido durante su transcurso. La inclusión de un primer análisis, basado -como la experiencia misma- en conocimientos producidos en el marco de didáctica de ciencias sociales, le permite tanto esbozar algunos criterios didácticos generales como abrir perspectivas hacia futuras investigaciones acerca de la enseñanza del trabajo en el Nivel Inicial.

En síntesis, la relevancia del tema tratado, el compromiso ideológico de la autora -que atraviesa todo el libro-, las voces de los maestros que se hacen presentes, la consistencia del estudio y la claridad de la exposición son factores esenciales para involucrar al lector, para llevarlo a ir y volver en el texto estableciendo relaciones y planteándose problemas, para mantenerlo en suspenso y sostener su interés hasta la última página.

DELIA LERNER

A Toni por lo que nos acerca.
A Julieta por su trabajo militante en la defensa pública.
A Cristian porque sabe buscar tesoros.

“No era el estado edénico,
era el estado-mano-de-obra,
obrero,
el trabajo
sin rebabas, sin pérdidas,
en una inenarrable rareza
¿Por qué ese estado no se conservó?”
Antonin ARTAUD
A *Pierre Loeb*

La primera cosa que hay que hacer es evitar que se perciba el ambiente como algo ajeno, como una cosa que pertenece a unos misteriosos propietarios, como un espacio que hay que recorrer de puntillas”

FRABBONI, GALLETTI y SAVORELLI
El primer abecedario: el ambiente

INTRODUCCIÓN

¿Un mundo sin trabajo?

Cristian tiene doce años, lo conozco desde que iba al jardín. Ya en ese entonces acompañaba a su familia a cartonear y era capaz de encontrar objetos invisibles a los ojos no avezados. En estos años se volvió experto en ese trabajo, aunque no puede conceptualizar su experiencia que anuda conocimiento sensible e injusticia.

Cuando comencé a investigar sobre este tema¹, me interesaba explorar si se integraban a la enseñanza de las ciencias sociales las experiencias laborales similares a la de Cristian, devenidas cotidianas en los contextos más golpeados por una crisis de dimensiones mundiales, iniciada a mediados de los setenta y recrudescida, en nuestro país, en el año 2001. Entre los efectos más notables de esa crisis, encontramos la expansión de la pobreza, niveles de desempleo desconocidos históricamente y consecuente precarización laboral². Si bien esta situación mejoró levemente a partir de fines del 2002³, las consecuencias

¹ La investigación se llevó a cabo con una beca de investigación (categoría perfeccionamiento) de la Universidad Nacional de Luján, durante el periodo 2004/2006 con dirección de la Dra Alicia Palermo. y co-dirección de la Dra Brisa Varela. A ambas les agradezco su guía y apoyo.

² Según datos del INDEC, el lapso entre octubre 2001 y mayo 2002 fue un periodo de baja de la tasa de empleo y aumento de la desocupación. En mayo de 2002, la tasa de empleo cayó al 32,8 % respecto de la medición previa del 34,5 % (octubre 2001) mientras la desocupación trepó del 18,3% del mismo periodo previo al 21,5 % (Fuente: INDEC, Encuesta Permanente de Hogares: Evolución de las tasas de actividad, empleo, desocupación y subocupación. Total de aglomerados urbanos desde 1974 en adelante) Como dato cualitativo, podemos recordar que, durante esos años, se masificaron expresiones como “cartonear” o “nudo de trueque” que daban cuenta de las estrategias que practicaban las familias para poder sobrevivir.

³ A partir de octubre de 2002 empezó a recuperarse la tasa de empleo (35,3%) y, consecuentemente, a bajar la de desocupación (17,8%); esta mejora continuó y en mayo 2003, el empleo alcanzó el 36,2% y la desocupación descendió al 15,6% (Fuente: INDEC, Encuesta Permanente de Hogares: Evolución de las tasas de actividad, empleo, desocupación y subocupación. Total de aglomerados urbanos desde 1974 en adelante). Según un informe del Ministerio de Trabajo “(...) hasta octubre de 2002 se completa un periodo de destrucción de puestos de trabajo que se agudiza entre diciembre de 2001 y marzo de 2002. En febrero de 2004, 16 meses después de iniciada la recuperación se logra alcanzar el nivel de empleo de diciembre de 2001 y en octubre de 2004 se alcanza y supera el nivel de agosto de 2001, momento de inicio de esta serie. En otros términos, fueron necesarios dos años de crecimiento para recuperar el empleo que se destruyó en uno. También se observa en la serie que la primera fase de recuperación del empleo (hasta septiembre de 2003) tiene un ritmo más lento de crecimiento, comportamiento que se vincula a la incertidumbre propia de la salida de una crisis. La tasa mensual promedio de crecimiento en este periodo es de 0,3%. En la medida en que la etapa expansiva se consolida, en el segundo semestre de 2003, se acelera la creación de puestos de trabajo. Así, durante el periodo comprendido entre octubre de 2003 y octubre de 2004, el ritmo mensual promedio aumenta a 0,6%. Los meses de abril y mayo de 2004 son meses de menor crecimiento del empleo (0,2% de promedio en el bimestre), pero luego de las dudas existentes acerca de la profundidad de la crisis energética, se retoman las variaciones positivas previas a esos dos meses” (Ministerio de Trabajo, Subsecretaría de Programación Técnica

materiales y subjetivas de tal desbaratamiento social no se revierten con facilidad y se han encarnado en la vida cotidiana de los sectores más afectados. Además, la crisis internacional desatada a mediados de 2007 ha vuelto a agitar el temor a la desocupación.

Frente a este contexto, me pregunté cómo se situaba el jardín. Aun reconociendo globalmente el papel de la escuela (que abarca el jardín, por supuesto) en la reproducción de las relaciones sociales, entiendo que esta institución debe aspirar a la democratización de los conocimientos que enseña, tanto en el sentido de la distribución de la cultura oficial como de la inclusión e interrelación de experiencias sociales y culturales pertenecientes a sectores de la sociedad no contemplados históricamente en la cultura escolar. De modo que los alumnos lleguen a reconstruir críticamente tanto la cultura oficial como la propia, sin jerarquizar una por encima de la otra, sino identificando qué valores estimula cada una, su actualidad de época, la capacidad de cada cultura de integrar lo particular, etc.⁴ No es una cuestión menor qué lugar se le asigna a las experiencias sociales y culturales de estos sectores en la selección de aquello que la escuela considera valioso transmitir. Muchas maestras se preocupan por el impacto que las transformaciones en el modelo productivo han generado en la cotidianidad de sus alumnos e intentan convertirlas en objetos de enseñanza.

Esta investigación intentó dar cuenta de esa variedad que abarca modalidades analíticas, descriptivas y, en algunos casos, acusadoras, considerando el tema desde la óptica de la didáctica de las ciencias sociales. Un supuesto que asumí fue que el desarrollo de prácticas de enseñanza que promuevan una comprensión del ambiente⁵ necesita la presencia de experiencias que vinculen el jardín con el entorno inmediato de los niños.

En tal sentido, entiendo que si esas experiencias que permiten sobrevivir diariamente a niños/as de los sectores populares no son referidas o son

y Estudios Laborales: Encuesta de indicadores laborales: dos años de crecimiento del empleo (octubre 2002 - octubre 2004), pág. 12).

Como complemento de esta información estadística, puedo agregar que durante el trabajo de campo de esta investigación, las directivas de los jardines también mencionaban esta mejora, la percibían, por ejemplo, en el aumento de pedidos de formularios de asignación por escolaridad, beneficio que un trabajador cobra sólo cuando goza de un empleo en blanco. También comentaban que muchos padres, aunque hubieran vuelto a encontrar trabajo asalariado, no abandonaban las estrategias practicadas durante su desocupación; esto constituye un ejemplo de lo que planteo en la introducción acerca de las experiencias devenidas cotidianas en las vidas de los niños del jardín y sus familias.

Agradezco a la Lic. Andrea Nuñez su ayuda en la búsqueda de los datos estadísticos.

⁴*Obviamente este objetivo se debe trabajar a lo largo de toda la escolaridad. No puede alcanzarse sólo en el nivel inicial pero si el jardín puede ayudar a lograrlo según cómo se plantee estas cuestiones.*

⁵*Me refiero al ambiente como objeto de enseñanza escolar.*

desestimadas en el jardín, será muy difícil lograr que perciban que el ambiente que se les propone conocer les pertenece legítimamente (FRABBONI, GALLETTI y SAVORELLI, 1980: 172). Muchas docentes no consideran trabajo a tales experiencias, ya sea porque entienden que todo trabajo debe recibir una remuneración a cambio o porque cuestionan- con razón- la situación de injusticia en la cual se encuentran quienes sobreviven gracias a esas prácticas. Lo que pasan por alto estos razonamientos es que el trabajo en general es más amplio que el trabajo asalariado, forma histórica que se vuelve hegemónica con el desarrollo del capitalismo⁶ y, por otro lado, que lo que debe cuestionarse son las condiciones sociales que llevan a los sujetos a desarrollar esas prácticas y no las prácticas en sí mismas. A esto alude el objetivo de la reconstrucción crítica mencionado más arriba. Si en lugar de criticar las condiciones se cuestionan las experiencias en sí, algunas de las tareas desarrolladas en el jardín comunican “(...) a los alumnos una diferenciación clara entre lo que conocen de su mundo y lo que en la escuela se presenta como conocimiento válido [...] ellos aprenden a confirmar o a dudar del conocimiento propio, al confrontarlo con la versión autorizada que la escuela proporciona más que con la experiencia individual y social” (ROCKWELL, 1982).

Otro motivo para elegir el tema fue que el nivel inicial cuenta hasta hoy con pocas investigaciones, a pesar de presentar un problema bien interesante: la inclusión de un diseño con contenidos disciplinares en un nivel que no los tenía ni contaba con un modelo didáctico acorde. En este sentido, las ciencias sociales en el jardín son una novedad. Desde la didáctica de tales ciencias, me interesaba explorar qué aspectos del mundo del trabajo se enseñaban como contenidos del área y qué prácticas desarrollaban las docentes al respecto.

Entrar a la vida cotidiana del jardín puede hacerse por muchas puertas: sin duda una privilegiada es empezar a realizar distintas prácticas allí, otra es conocer investigaciones acerca de esa realidad para entender cómo funciona. Para esto es necesario difundir, en los ámbitos de formación docente, los resultados de tales investigaciones y cómo se ha llegado a ellos; en el próximo apartado detallaré ese proceso.

¿De qué trata la investigación sobre el nivel inicial?

Para empezar a delinear una respuesta a esta pregunta, lo primero que hay que aclarar es que el campo del nivel inicial abarca una gran variedad de cuestiones: la organización y funcionamiento, la articulación con otros niveles de

⁶ Tema desarrollado en el capítulo 1.

la escolaridad y con ámbitos no escolares (salud, infancia en general, etc.) las relaciones con las familias, la enseñanza y las estrategias más adecuadas para desarrollarla con niños pequeños (dentro de esta cuestión, se destaca como tema de investigación el papel del juego y las posibilidades de enseñar a través de él) el currículum en la escuela infantil (algunas preguntas al respecto pueden ser: qué se enseña en el jardín, qué relaciones se establecen entre esos contenidos y otros tipos de conocimientos- disciplinares, de la cultura local, etc-).

Específicamente, esta investigación aborda temas relacionados con la enseñanza en los primeros años de la escolaridad, por eso es de corte didáctico. CAMILLONI (1994) define a la didáctica como una teoría científica cuyo *objeto de conocimiento y acción* es “la enseñanza como proceso mediante el cual docentes y alumnos no sólo adquieren algunos tipos de conocimiento sin calificar sino como actividad que tiene como propósito principal la construcción de conocimientos con significado” (CAMILLONI, 1994: 38). Más adelante agrega que la investigación en esta disciplina no sólo busca establecer la racionalidad del objeto (cómo se produce la enseñanza) sino también orientar fines y medios apropiados para lograrlo y para que esta norma sea eficaz se debe construir a partir de una racionalidad explicativa (CAMILLONI, 1994: 38). Es decir, se necesitan procesos de investigación que den cuenta de cómo se desarrollan las prácticas cotidianas de enseñanza e iniciar una reflexión conceptual sobre ellas para “[...] descubrir qué aspectos vale la pena rescatar y reconceptualizar, cuáles deben ser modificados y por qué, y qué nuevas interpretaciones deben nutrir el campo teórico de la didáctica. Con esto, al menos en el campo de la infancia, podría superarse el 'sentido común' con el que suele pensarse las actividades que se le proponen a los niños [...]” (SARLE, 2006: 198.)

Otra aclaración necesaria de hacer es que la investigación sobre esta etapa de la escolaridad es muy reciente. Durante largo tiempo han abundado directivas acerca de qué hacer con los/as niños/as que van al jardín pero hace poco tiempo que algunos/as investigadores/as empezaron a apuntar sus lupas en esa dirección para ver lo que allí sucede y entender qué razones tienen las maestras para enseñar cómo enseñan. En este sentido, la investigación (que también es una práctica) debe ser difundida en los profesorados, tanto los resultados como las formas de llevarla adelante como parte del trabajo docente. Con la intención de contribuir a este propósito, voy a detallar a continuación algunas cuestiones relacionadas con el proceso de mi trabajo, mostrando lo que podríamos llamar “la cocina de la investigación”.

El objeto de estudio puede definirse como “la selección de contenidos, experiencias sociales que la integran y actividades de enseñanza sobre el mundo del trabajo, en jardines que atienden a niños de sectores populares” y en el proyecto me propuse los siguientes objetivos generales:

- Identificar los significados construidos por las docentes acerca del mundo del trabajo, qué contenidos referidos al tema seleccionan y cómo los enseñan.
- Indagar cómo intervienen, en la selección de esos contenidos y actividades, los propósitos asignados a la enseñanza del ambiente y del mundo del trabajo en particular por parte de las maestras.
- Explorar en qué formas esa selección refleja las experiencias laborales cotidianas en el medio de los niños de sectores populares.
- Identificar posibles articulaciones entre la selección de contenidos y actividades y supuestos didácticos, políticos y culturales de las docentes con desempeño en los jardines de la muestra.

Puede inferirse de los objetivos que tomé como unidad de análisis a las docentes de estos jardines. La muestra quedó conformada por quince maestras y cinco docentes en cargos directivos que se desempeñaban en tres jardines del conurbano bonaerense (en el primer capítulo presento una caracterización detallada de los establecimientos). Las instituciones fueron seleccionadas deliberadamente y los criterios para seleccionar a las maestras fueron: la inserción institucional de las docentes (restringí la muestra a las que tenían continuidad en sus cargos) y la disponibilidad (así quedó fuera una maestra que expresamente me pidió no participar). La selección conforma una “muestra según propósitos” (PATTON citado por MAXWELL 1996) que consiste en una estrategia mediante la cual escenarios, personas o eventos son seleccionados deliberadamente con el fin de obtener información no generalizable pero muy pertinente en relación con las preguntas de investigación.

Decidí tomar como unidad a las docentes por el importante lugar que poseen en la jerarquización y valoración de las formas sociales y culturales dentro de la escuela; en este sentido, la subjetividad del docente se revela central para el cambio educativo (GLUZ, KANTAROVICH y KAPLAN octubre 2002). A lo largo de su escolaridad, Cristian se encontró con distintas maestras: algunas lo aceptaron, otras lo rechazaron, algunas valorizaron lo que traía, otras sólo vieron carencias en él. Ese abanico de actitudes, prácticas y sentidos diversos se repitió en las docentes de la muestra y en este trabajo trato de dar cuenta de las articulaciones entre elementos que, según mis conclusiones, inciden en esa variedad.

Esos elementos se identificaban en la hipótesis inicial del proyecto que fue precisándose a lo largo de la investigación, durante la cual también se perfilaron otras nuevas. Cabe destacar que en un estudio de estas características (más adelante las detallaré) las hipótesis se presentan como respuestas tentativas a las preguntas que guían la investigación; las funciones de estas preguntas son: especificar qué se intentará estudiar, ayudar al investigador a focalizar el estudio y dar una guía de cómo conducir la investigación y deben ser a la vez precisas, claras y lo suficientemente abiertas para dar cabida a lo no pensado previamente

(MAXWELL, 1996: s/p). En mi caso, algunas iniciaron el estudio y otras fueron emergiendo a lo largo del proceso; las enumero a continuación:

- ¿Cuáles son los contenidos sobre el mundo del trabajo que enseñan las docentes que trabajan en jardines con niños de sectores populares?
- ¿Cómo son las actividades a través de las cuales estas docentes llevan adelante la enseñanza sobre el mundo del trabajo?
- ¿Qué objetivos referidos a la enseñanza del ambiente y del mundo del trabajo plantean las maestras de nivel inicial que se desempeñan con niños/as de sectores populares?
- ¿Cuáles son los significados construidos sobre el trabajo, sobre el contexto del jardín y la población, que portan estas docentes?
- ¿Cómo se integran y significan, en esos significados, los cambios producidos en el mundo del trabajo que afectan, especialmente, a los/as niños/as pertenecientes a sectores populares?
- ¿Qué articulaciones pueden encontrarse entre los significados referidos al mundo del trabajo, al contexto y a la población, la selección y los repertorios de actividades y las tareas desarrolladas⁷ con las cuales las maestras intentan integrar a la enseñanza las experiencias laborales cotidianas en el medio?
- ¿De qué maneras está presente, en las tareas desarrolladas, la vida cotidiana de los/as niños/as que asisten a estos jardines y pertenecen a sectores populares?

Como ya adelanté en este tipo de diseño, las hipótesis funcionan como ensayos de respuestas a las preguntas y ayudan así a explicitar los supuestos e ideas del investigador respecto de qué pasará como parte del proceso de teorización y análisis de los datos. Se las conoce también como “proposiciones” y su característica distintiva es que, generalmente, son formuladas después de comenzado el trabajo porque surgen de los datos y se desarrollan en interacción con ellos, pero- como en mi caso- también puede haber hipótesis al comienzo, entonces hay que cuidarse de no quedar cegados por ellas y de ser siempre sensibles a los datos (MAXWELL, 1996: s/p). En este estudio las que se delinearon sucesivamente fueron:

- La posibilidad de las docentes de seleccionar contenidos y actividades de enseñanza que reflejen las experiencias laborales de los sectores populares se relaciona con determinados elementos: los significados de las maestras acerca del mundo de trabajo, del contexto donde se ubica el jardín y de la población que atiende y los objetivos asignados por ellas, a la indagación del ambiente y del

⁷ Los conceptos de “significados del trabajo” (y su relación con la teoría de las representaciones sociales) “tareas escolares” y “repertorios de actividades” se definen en la parte correspondiente.

mundo del trabajo, en particular.

- Hay un abanico de tareas desarrolladas sobre el mundo del trabajo con las cuales las maestras que se desempeñan con niños/as de sectores populares intentan integrar a la enseñanza, las experiencias laborales cotidianas de aquellos/as. Las tareas se diferencian, fundamentalmente, por los propósitos que las orientan y los contenidos seleccionados.
- Las imágenes de las docentes sobre el mundo del trabajo, sobre el contexto donde se desempeñan y su población inciden en la selección de propósitos y contenidos.
- El repertorio de actividades del que dispone cada maestra condiciona el alcance de los propósitos y apropiación de los contenidos.

Metodológicamente, este estudio se encuadró en la investigación cualitativa que se revelaba como la más adecuada para alcanzar los objetivos propuestos. Según MAXWELL (1996), tal tipo de investigación brinda “una aproximación inductiva, focalizada en situaciones específicas de las personas y centrada en las palabras más que en los números” (MAXWELL, 1996: s/p). Analicé los procesos en su complejidad, intentando desentrañar, desde adentro, los múltiples sentidos de la experiencia escolar. Por tal motivo, la investigación se encuadró, específicamente, dentro de las de tipo etnográfico. “Una etnografía es una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos [...] Un producto etnográfico se evalúa por la medida en que logra una recreación del escenario cultural estudiado” (GOETZ, y LE COMPTE, 1988: 28). Estimé necesario este acercamiento para comprender qué enseñan sobre el mundo del trabajo, las docentes que se desempeñan en jardines donde asisten niños de sectores populares y cómo desarrollan la enseñanza a partir de los significados que otorgan a ese contexto y a las acciones que protagonizan. Asumo que la realidad social es una construcción permanente que conjuga elementos objetivos y subjetivos, por lo tanto intentar conocerla es describir los sucesos y las interpretaciones que los protagonistas le conceden y sus interrelaciones.

Los resultados que presento se alcanzaron a partir de la realización y análisis de entrevistas a maestras, directoras y, en menor cantidad, a personas muy conocedoras de los barrios que podían aportar datos relevantes acerca de la historia, las relaciones vecinales y el trabajo en el lugar. También llevé a cabo observaciones de clase y de los espacios físicos de los jardines, analicé planificaciones de proyectos de aula e institucionales y una estrategia que resultó muy provechosa fue la realización de talleres de reflexión con las maestras; tales talleres consisten en “[...] en una modalidad, no sólo de investigación educativa, sino también de capacitación docente” (ACHILLI, 1996: 65).⁸

⁸ Otro libro de la misma autora muy adecuado para trabajar en la formación docente fue publicado en 2008 (ver bibliografía)

Los datos se analizaron cualitativamente. El aspecto clave de este tipo de análisis reside en no encerrar a los datos en categorías previas y rígidamente elaboradas desde el marco teórico o aun con anterioridad a él. Pueden existir algunas categorías anteriores a la información pero es necesario ponerlas en interacción con esta, permitir que emerjan otras de los datos que implicarán un rediseño de las originales (SIRVENT, 1999: 156).

Si bien este estudio fue de tipo naturalista o etnográfico porque se propuso la recreación analítica de un escenario escolar intacto, la investigación didáctica contempla diversas líneas⁹ que permiten alcanzar una variedad de objetivos¹⁰.

⁹ De las múltiples clases de investigación didáctica que existen, ASTOLFI (1993) extrae tres grupos principales que denomina "paradigmas", al interior de los cuales se reconocen numerosas variantes. Los identifica de la siguiente forma: de factibilidad; de significación y de regularidades.

Las primeras apuntan a establecer un cuerpo de innovaciones desarrolladas por los docentes y controladas a través de la investigación. "Se apoya[n] de manera constitutiva en las innovaciones implementadas por los enseñantes. El primer resultado de estas investigaciones es la constitución de un corpus empírico de referencia, capitalizando las diferentes innovaciones implementadas, las cuales sería muy difícil imaginar a priori. Proporcionan un estado de lo posible en una situación didáctica dada en un momento determinado. Al mismo tiempo que se constituye, este corpus se organiza para relacionar entre sí los ensayos didácticos conducidos en las clases y los objetivos se precisan. Poco a poco, se elaboran las tipologías que generalmente producen estos estudios.

[...]Estas investigaciones informan las prácticas innovadoras- en el doble sentido de esta palabra- introduciendo información (gracias a las hipótesis y marcos teóricos iniciales, es en este sentido que se puede hablar de innovaciones controladas) Pero, también por una puesta en forma (clarificación de los objetivos, establecimiento de tipologías).

[Por su parte, las investigaciones de significación o hermenéuticas] no se centran como las precedentes sobre la elaboración de lo posible, sino sobre el análisis preciso de secuencias didácticas recogidas y (re)trabajadas con los enseñantes asociados. El trabajo consiste en superar el relato crónico y nocional de una sesión para acercarse a su coherencia interna y esforzarse para comprender lo que se juega allí, tanto para los maestros como para los alumnos. Progresando en la interpretación, suele verse aparecer la brecha que separa las intenciones y los objetivos iniciales de los enseñantes de sus modalidades reales de intervención y de la percepción que pueden tener los alumnos.

[...]El trabajo científico realizado con los docentes consiste en discutir, proponer, retomar, afinar la interpretación hasta el momento en que esta interpretación se 'mantiene' a los ojos de los diferentes participantes. Decir que se mantiene no significa que no sean posibles otras interpretaciones [...] sino más bien que se superó el marco de los intercambios subjetivos [...] y se la corrobora como pertinente.

[... Su resultado principal] es la emergencia de un sentido a construir, buscando dar cuenta de la complejidad de las situaciones didácticas singulares.

[...]En cuanto a las investigaciones de regularidades (de tipo nomotético), ellas apuntan a una caracterización de los elementos, los procesos, las relaciones aislables, eventualmente repetibles, emplean técnicas y métodos cuyo criterio de validación es la posibilidad de una réplica de los resultados y [la identificación de recurrencias].

[...] Las dos modalidades fundamentales [de este paradigma...] son la descripción y la experimentación; las primeras persiguen la caracterización de lo real y las segundas, la administración de la prueba" (ASTOLFI, 1993: 8, 10, 11 y 13. La traducción es mía).

¹⁰ En un párrafo ya citado, CAMILLONI (1994) los sintetiza en dos grandes propósitos: establecer la racionalidad del objeto (cómo se produce la enseñanza) y orientar fines y medios apropiados para lograr los objetivos deseables (pág.38).

Dentro de esas líneas, una fundamental consiste en estudiar rigurosamente el desarrollo de proyectos de enseñanza en el aula. El diseño de estos proyectos contempla la selección y análisis de los contenidos y su contextualización en situaciones didácticas con sentido para los alumnos y en relación con la práctica social de referencia¹¹. La elaboración de estos proyectos es parte del trabajo de los investigadores, a veces en forma exclusiva y otras en colaboración con los docentes. Constituyen, a la vez, el lugar privilegiado de la recolección de datos y el objeto de análisis y, según los autores, son planteadas como situaciones experimentales (AUDIGIER, 1992: 126) o como estudios de caso (AISENBERG, 2005. b: comunicación oral).

En el nivel inicial, este tipo de investigaciones son aún escasas; hay pocos casos que han tomado un proyecto de enseñanza como objeto de investigación¹²; en cambio, son frecuentes las propuestas que prescriben contenidos y condiciones para su desarrollo en el aula sin indagar qué sucede al situarlas y llevarlas a cabo. Urge superar el tono meramente prescriptivo de estas proposiciones y desarrollar estudios que analicen las situaciones didácticas implementadas y permitan fundamentar con sus resultados, las propuestas se que realizan acerca de qué y cómo enseñar¹³. En tal sentido, la investigación presentada aquí merece continuarse en otra cuyo objeto de estudio constituya una propuesta de enseñanza sobre el tema, basada en distintos trabajos de didáctica de las ciencias sociales y considerando los resultados de la presente.

La organización de este libro

A los fines de facilitar la lectura, adelanto la organización de los capítulos y sus contenidos.

¹¹ Desde el punto de vista de los alumnos, la contextualización requiere que el objeto de enseñanza cumpla una función para la realización de un propósito que ellos conocen y valoran y que puedan poner en acción conocimientos previos para alcanzarlo. En relación con el saber o práctica social de referencia, contextualizar implica no apartarse demasiado de los usos que tal saber o práctica tiene en la vida social, por lo tanto, es imprescindible “representar” algunos de esos usos en la situación didáctica. La indagación de su implementación permite, entre otras cosas, empezar a distinguir los aspectos generales necesarios para cumplir los propósitos de aquellos contingentes que pueden variar en cada contexto de aplicación (LERNER, 1996: 7).

¹² Como ejemplos se pueden mencionar: SARLÉ (2001); SARLÉ y ROSAS (2005) y MAIMONE y EDELSTEIN (2004). Las dos primeras combinan un enfoque etnográfico con la introducción de situaciones creadas para observar su desenvolvimiento. La tercera desarrolla una metodología experimental. Se trata de investigaciones muy diferentes entre sí pero que coinciden en la elección de propuestas de intervención didáctica como objeto de estudio.

¹³ “La didáctica se constituirá [como disciplina] sólo si reúne un verdadero cuerpo de secuencias de aprendizaje descritas, analizadas, escudriñadas... No sabemos nada o casi [nada] de los saberes realmente enseñados en la clase, ni de los que son adquiridos por los alumnos ni de las actividades puestas en práctica. [... Se trata] de

El capítulo 1 se titula “Mundo del trabajo y mundo de la escuela” y allí pueden leerse algunas definiciones teóricas breves pero necesarias para entender de qué se habla cuando se habla de trabajo, el significado del mismo en nuestras sociedades y cómo se lo representan los sujetos sociales según las épocas. Siguen algunas consideraciones acerca de las diferentes relaciones entre educación y trabajo para terminar focalizando qué implica asumir el mundo del trabajo como tema de enseñanza de las ciencias sociales.

El siguiente capítulo, “Caracterización de los jardines en sus contextos y significados de las docentes” se concentra en la descripción de las instituciones de la muestra y sus barrios, entrecruzada con las miradas de las maestras sobre los mismos. Entre estas imágenes y los propósitos que las docentes enuncian en relación con la enseñanza del tema se pueden establecer algunas relaciones que también identifiqué en el capítulo.

En el capítulo 3 presento una tipología¹⁴ de las modalidades con las cuales las docentes de los jardines seleccionados abordan la enseñanza del mundo del trabajo. Utilizo la categoría “tareas escolares” para referirme a tales modalidades, por eso el capítulo se denomina “Las tareas escolares y la enseñanza del mundo del trabajo”.

“Los repertorios de actividades. Cambios y continuidades en las tareas escolares” trata de mostrar las dificultades con las cuales las docentes se encuentran al querer enseñar este tema de modo situado y como a pesar de esas dificultades, estas maestras asumen el desafío con diferentes logros. También trato de encontrar en las prácticas desarrolladas, transformaciones y permanencias respecto de las actividades más tradicionales en el jardín.

El capítulo 5 sintetiza las conclusiones de la investigación. Y a modo de cierre, junto a algunas reflexiones finales, presento una secuencia diseñada y desarrollada por una de las docentes de la muestra con mi acompañamiento.

obligar a los discursos sobre la enseñanza de las disciplinas de las ciencias del hombre y la sociedad a situarse más allá de la mera esfera de las opiniones y de los recuerdos reconstruidos, para apoyarse sobre un verdadero conocimiento de lo que se desarrolla en el curso de los actividades llamadas enseñanza y aprendizaje (AUDIGIER, 1988: 6. La traducción es mía)

¹⁴ Las tipologías son una forma de contextualizar los datos analizados. “Al ordenar los casos permiten la elaboración de hipótesis conceptuales sobre cada grupo de casos en cada una de sus categorías; a su vez, el análisis de las semejanzas en trayectorias o comportamientos permite crear tipos ideales que actúan como categorías conceptuales. Este proceso recursivo que va de la información a la conceptualización y vuelve a contrastar la interpretación teórica con la información para validarla o enriquecerla es intrínseca al análisis cualitativo” (GALLART, 1993: 125).

CAPÍTULO I

MUNDO DEL TRABAJO Y MUNDO DE LA ESCUELA

1.1) Aproximaciones a la noción de trabajo

El trabajo es, al mismo tiempo, un objeto material y simbólico. En él se condensan las experiencias de los sujetos en ciertas condiciones socioeconómicas y el significado que sobre estas se elaboran.

Si bien está siempre calificado por las condiciones históricas, podemos definirlo, en lo fundamental, como la actividad por la cual el hombre, concientemente, transforma la naturaleza, crea sus condiciones de existencia y entra en relaciones con otros.

El poder cambiar la naturaleza en forma conciente y la producción práctica de un mundo objetivo implican la capacidad de concebir previamente lo que se ejecutará, esto marca una diferencia sustantiva entre el trabajo humano y el animal. Es célebre la comparación de MARX, al respecto: “una araña ejecuta operaciones que recuerdan al tejedor, y una abeja avergonzaría por la construcción de las celdillas de su panal, a más de un maestro albañil. Pero lo que distingue al peor maestro albañil de la mejor abeja es que el primero ha moldeado la celdilla en su cabeza antes de construirla en la cera. Al consumarse el proceso de trabajo surge un resultado que existía desde antes en la imaginación del obrero” (MARX, 1947: 129 y 130)

Otro toque distintivo es la dimensión colectiva del trabajo humano. Este constituye un hecho eminentemente social porque a través suyo el ser humano interactúa con otros, guiado por el propósito de cambiar la naturaleza y a sí mismo; esta relación productiva reafirma su condición humana al ser la que habilita el encuentro con los demás. Se trata de un proceso transformador porque añade nuevas creaciones al medio.

Ahora bien, las características destacadas adquieren coloraturas particulares a lo largo de las distintas relaciones sociales que se generan en el mismo proceso de trabajo y es con el capitalismo que los/as trabajadores/as y los tipos de ocupaciones se diferenciarán radicalmente entre ellos.

1.2) El trabajo en las sociedades capitalistas

Hacia finales del siglo XVIII, Europa asiste al inicio de las relaciones de producción capitalista en las fábricas, mayoritariamente textiles y siderúrgicas. La introducción de máquinas alimentadas por combustibles fósiles reemplaza la

fuerza de animales y seres humanos permitiendo el desarrollo de las sociedades industriales, consolidándose, en particular, el modelo capitalista (FERNANDEZ DURÁN, 1996: 32)

Estas sociedades se caracterizan por la concentración productiva, posibilitada por la acumulación de masas de capital y favorecida por las economías de escala.

Otra nota distintiva es la extensión de la división del trabajo que llega a su máxima expresión al dividir sistemáticamente el trabajo de cada especialidad productiva en operaciones limitadas y al despojar de cualquier componente intelectual al trabajo obrero (BRAVERMAN, citado por GRINBERG, 2003: 76). Al mismo tiempo, esa división conlleva una mayor interdependencia entre las distintas unidades productivas.

Otro elemento que define la relación social capitalista es la venta, por parte del trabajador, de su fuerza de trabajo. De este modo, el trabajador deja de ser un productor para pasar a percibir un salario, un medio de subsistencia con el que compra lo que necesita consumir. “El capitalismo asocia sistemáticamente [la necesidad imperiosa de un ingreso suficiente y estable y la necesidad de actuar, de obrar, de ser apreciado por los otros] las confunde y funda sobre esta confusión, el poder del capital y su empresa ideológica: ninguna actividad que no sea un 'trabajo' encargado y pagado por quien lo encarga; ningún ingreso suficiente que no sea la remuneración de un 'trabajo'” (GORTZ, 1998). De este modo, “trabajo” pasa a ser sinónimo de “trabajo asalariado” y quienes no poseen un empleo¹⁵ quedan negados en su condición de trabajadores. No sólo no perciben sueldo y se vea su capacidad de estar ocupados, sino que, fundamentalmente, se niega su posibilidad de crear, de conocer, de transformar sus condiciones de existencia que son las actividades que definen al trabajo en su concepción general. Como en el capitalismo, la “compra” se convierte en la forma predominante de adquirir los productos que se necesitan para sobrevivir, el trabajo que no se inscribe en la forma trabajo- salario- consumo queda invalidado aunque sigue aportando beneficios sustanciales al capital. A lo largo de la historia del capitalismo, distintas formas de trabajo han mantenido un papel clave en su desarrollo¹⁶.

De esta manera, los/as trabajadores/as no adscritos/as a relaciones capitalistas de producción quedan integrados en lo que los economistas llaman “sector informal” (VARELA y GOLDWASER, 2003) o se vuelven invisibles como trabajadores/as, como ocurre en el caso de las personas que trabajan en el ámbito doméstico.

¹⁵ Defino este término como sinónimo de trabajo asalariado.

¹⁶ Entre otros autores, puede consultarse la obra de MEILLASSOUX (1998) sobre el desarrollo del tema, especialmente los capítulos 3 y 4 de la segunda parte.

Con el capitalismo, las actividades desempeñadas dentro del hogar comienzan a adquirir valoración diferencial respecto de las desarrolladas fuera de ese ámbito; el trabajo doméstico queda descalificado porque quienes lo practican- fundamentalmente mujeres- no perciben salario que, como hemos visto, se convierte en la forma predominante de adquirir los productos que se necesitan para sobrevivir. Al no inscribirse en esa forma que el capitalismo ha naturalizado, el trabajo en el hogar queda desestimado como “trabajo improductivo” mientras que el trabajo asalariado realizado en otros lugares se convierte en sinónimo de “trabajo productivo”.

Pero, en rigor de la verdad, el trabajo en el hogar es necesario para el capitalismo, al cumplir un papel vital en el proceso de reproducción de la fuerza de trabajo. TORRADO (1998) define este proceso como “[...] el conjunto articulado de procesos sociales destinados a producir y reproducir fuerza de trabajo para el capital [Cuando este desarrollo se analiza desde el punto de vista del capital]... pueden distinguirse en él dos aspectos: el primero se relaciona con los mecanismos que aseguran la existencia de 'trabajadores libres' obligados a vender su fuerza de trabajo como mercancía; el segundo concierne a los mecanismos utilizados para sufragar el costo de reproducción de la fuerza de trabajo minimizando la parte de ese costo que es asumida por el capital” (TORRADO, 1998: 75). Es en este segundo aspecto que el trabajo doméstico se vuelve vital para el capitalismo porque al no pagarlo, descarga sobre él los costos de reproducción de dicha fuerza de trabajo.

Desde finales del S XIX hasta la década de los setenta del XX, el capitalismo verifica un desarrollo intenso de las fuerzas productivas. Esta etapa alcanza su máxima expresión con la denominada “organización científica del trabajo” (CORIAT, 1982), asegurando un nuevo régimen de acumulación a través de la puesta en marcha de técnicas que posibilitan un aumento sensible de la productividad. Las formas de producir iniciadas por TAYLOR y perfeccionadas por FORD representan una transformación tan importante dentro del capitalismo que suele denominarse a esta etapa como “fordismo”¹⁷. Como régimen de acumulación, el fordismo está basado en una producción en masa para un consumo también en masa, promoviendo cambios en los estilos de vida. Para producir y consumir mucho “hacia falta que los obreros también fuesen consumidores, además esta era una vía para integrar psicológica y financieramente a la clase obrera en el funcionamiento del capitalismo, como trabajadores y como clientes. [...] Va a pagar más a sus asalariados [...] pero a condición de plegarse a la disciplina de la fábrica moderna, aquella en la que al obrero no se le paga para

¹⁷Son varios los autores que adoptan esta denominación. Entre otros CORIAT (1982), FERNÁNDEZ DURÁN (1998).

pensar, sino para trabajar a ritmo y forma que las oficinas de método han decidido, expropiando al trabajador de su capacidad de organizar y controlar el propio trabajo” (LIPIETZ y otros citados por FERNÁNDEZ DURÁN, 1998: 36). Estos cambios son acompañados por un modelo de Estado interventor en la vida económica y social que garantiza cierta distribución de la riqueza.

Hacia mediados de los setenta, el modelo empieza a colapsar por el agotamiento de la “organización científica del trabajo” como soporte de obtención de ganancias de productividad y por las nuevas características de los mercados (CORIAT, 1982) hasta llegar a formatear nuevas lógicas de acumulación que ya no se apoyan en la base del pleno empleo- consumo masivo. Asistimos a un nuevo despliegue del capitalismo con algunas características originales y otras que marcan continuidades con la lógica general de aquel. Los distintos autores denominan de diversas formas a esta nueva etapa, aquí tomaremos la que cita FERNÁNDEZ DURÁN (1998) quien la llama “posfordismo”; el posfordismo implica una reestructuración del sistema productivo en el nivel mundial que trastoca los distintos planos involucrados en la producción.

Por un lado, esta se internacionaliza de tal modo que hace posible hablar de una verdadera economía mundial. Otra característica presentada por el autor es la mayor concentración de la actividad económica en pocas empresas transnacionales que dominan la producción y comercio de productos y servicios. Hoy las empresas mundiales más importantes controlan la elaboración de productos industriales y también de materias primas y agrícolas; esto es posible porque pueden conectar la producción horizontalmente- enlazando elementos y fases separados por grandes distancias espaciales- y verticalmente- articulando desde la producción propiamente dicha hasta la distribución comercial-. Por otro lado, se desmantela la “gran fábrica” propia del fordismo y, en sintonía con este desmantelamiento y con las necesidades cambiantes de los mercados, aparecen nuevas formas de contratación laboral, vinculadas con las políticas productivas de flexibilización. También hay que destacar el papel de las nuevas tecnologías para concretar los procesos descritos como otra característica del posfordismo. La contracara de esta modernización y transformación de los procesos de producción muestra la precarización y vulnerabilización del trabajo y sus extremos más dolorosos: la desocupación y la marginalidad.

En consonancia con estas transformaciones, también se modifica la forma del Estado de Bienestar, ese Estado interventor en la vida social y económica deja paso un modelo que interpreta la intervención en un sentido penal. Así el *welfare* muta en *workfare* (WACQUANT, 2004: 44) en el cual la compulsión al trabajo se vuelve política de Estado, derogando derechos sociales y laborales, con el argumento de que los programas sociales del Estado Benefactor, al no imponer obligaciones a sus beneficiarios, han promovido el crecimiento de la desidia y la

pasividad- argumento que ha calado hondo en el sentido común-. “Puesto en claro, el trabajo asalariado de miseria tiene que elevarse al rango de un deber cívico [...] Se apoya en el uso directo de la *coacción política* y participa de un proyecto de clase. Ese proyecto exige no la destrucción del Estado como tal [...] sino el *reemplazo del Estado providencia 'maternalista' por un Estado punitivo 'paternalista'*, único capaz de imponer el trabajo asalariado desocializado como norma societal y base del nuevo orden de clases polarizado” (WACQUANT, 2004: 45).

Recientemente esta etapa del capitalismo ha comenzado a temblar, lo cual puede observarse en la crisis que está desarrollándose internacionalmente, el subsiguiente “fondeo” de entidades bancarias y financieras, el riesgo de quiebra de las “grandes fábricas” devenidas posfordistas en los ochenta, etc. En este momento, se escucha a algunos jefes de Estado del mundo hablar de la necesidad de modelos estatales intervencionistas como únicos modos de salir de la situación mientras otros- europeos- vuelven a aplicar medidas de ajuste que castigan a los trabajadores.

En este contexto de reconversión del trabajo, además del crecimiento de la desocupación y precarización laboral, se verifican un aumento del empleo informal (cuentapropismo, servicios personales y domésticos, cirujeo) y de las estrategias de organización de la pobreza. Algunas de aquellas formas de trabajo informal constituyeron novedades surgidas con la crisis, otras ya existían y se intensificaron con la agudización. Todas conforman intentos de las poblaciones más golpeadas para reducir la vulnerabilidad y también, reflejan características de un perfil tecnológico susceptible de emplear conocimiento, mano de obra y organización de modo intensivo, reemplazando la ausencia de capital con la acción conjunta de aquellos recursos humanos (BAQUEDANO citado por MAIMONE y EDELSTEIN, 2004: 107). La vivienda también puede incorporarse como un activo importante- si se cuenta con ella- para desarrollar algunas de estas estrategias (cocinar para vender, cuidar chicos, tejer, coser para talleres...) (VARELA y GOLDWASER, 2003: 4). Dada toda esta activa organización- que involucra a la familia como unidad productiva y reproductiva- cabe revisar la representación que caracteriza a los sectores populares como pasivos frente a la situación desesperante en la que se hallan. Para sobrevivir a diario deben desplegar un abanico de acciones que reflejan capacidad de hacer, de organizarse, de resolver problemas... acompañadas, en contrapartida, de una imposibilidad equivalente de comunicar cómo dan una respuesta eficaz a una necesidad (MAIMONE y EDELSTEIN, 2004: 139). Lo anterior implica asumir que estos grupos disponen de herramientas de trabajo pero no reconocidas como tales por el mercado, ni siquiera en el marco actual de profundización de la crisis.

1.3) Aportes de la teoría de las representaciones sociales a los estudios sobre educación y trabajo.

El concepto de representación social ha dado lugar a una abundante producción teórica e investigativa. En el caso de las prácticas educativas, la categoría ha permitido explorar múltiples áreas en relación con distintos sujetos.

Al respecto, las representaciones juegan un papel clave en la construcción infantil del conocimiento sobre la sociedad. Tales representaciones sociales abarcan: las que el niño se ha apropiado a lo largo de su vida cotidiana, las originadas en la vida institucional por medio de las cuales el personal escolar le transmite el sentido de sus actos y las que los docentes, como partícipes de la sociedad, portan sobre los objetos sociales en general y al enseñarlos, transmiten en un discurso que suele fundir “doxa” y “episteme”, sentido común y conocimiento científico (TAMARIT, 1994: 31; 37 y 79). Asimismo, las representaciones de los maestros inciden en la percepción que los alumnos configuran de su propia experiencia social, en tanto el punto de vista del docente tiende a ser adoptado como la versión válida porque él encarna una figura de autoridad en la escuela. De este modo, “[...] los niños aprenden a confirmar o a dudar del conocimiento propio, al confrontarlo con la versión autorizada que la escuela proporciona más que con la experiencia individual y social” (ROCKWELL, 1982).

Podemos definir a las representaciones sociales como una “forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material, ideal” (JODELET, 1986: 474).

“Se trata de un *conocimiento práctico*. Al dar sentido, dentro de un incesante movimiento social, a acontecimientos y actos que terminan por sernos habituales, este conocimiento forja las evidencias de nuestra realidad consensual, participa en la *construcción social de nuestra realidad*” (JODELET, 1986: 473. Bastardilla del original) sin que seamos conscientes de tales efectos. Este carácter implícito, tácito de las representaciones sociales hace que veamos como natural, evidente e incontrastable la realidad que ayudan a construir. Esta característica debe ser objeto de reflexión en el caso de la enseñanza de las ciencias sociales donde “nos encontramos ante una situación bien peculiar: los sujetos realizan una actividad cognoscitiva sobre un objeto que los constituye como objetos de *moldeamiento social*” (CASTORINA, 1989: 52).

Ahora bien, la conformación de las representaciones sociales tiene que ver con las relaciones de poder en la sociedad, por lo tanto, las que se imponen como naturales tienden a ser las de los sectores dominantes. Esquemáticamente, en esto consiste la hegemonía, en la consolidación de las situaciones de dominación a través de un discurso que tiende a legitimar el estado de cosas existente; “[...]el discurso hegemónico [es] entendido como algo que rebasa las meras propuestas políticas o las formulaciones de carácter ideológico y pretende abarcar la totalidad de la vida” (TAMARIT, 1994: 22). Asimismo el autor sostiene que hacer visible este proceso no resulta simple ni se trata de un ejercicio individual; esto revela la necesidad de que los docentes cuenten con instancias para reflexionar colectivamente acerca de lo que transmiten a sus alumnos, qué visiones del mundo comunican, a qué sectores realzan y cuáles se mantienen invisibles, etc.

Sustitución y reconstrucción simbólica, al mismo tiempo, las representaciones sociales remiten a otra cosa pero enriqueciéndola, restituyen simbólicamente algo ausente ya que trasciende al objeto denotado al cargarlo de sentido (JODELET, 1986: 476). La representación es una mediación ineludible entre los objetos a conocer y los sujetos que conocen; es decir, se elaboran representaciones sobre los distintos individuos, circunstancias y fenómenos con los cuales se toma contacto; por supuesto, entre esos elementos, se incluye al proceso de trabajo.

Ahora bien, ante situaciones de cambio como las que vengo describiendo, las “viejas” representaciones no se corresponden más con la realidad pero todavía no se han cristalizado otras nuevas que ayuden a objetivar y anclar¹⁸ el nuevo escenario. “En tanto las fracturas del mundo de la cultura producen ‘lo extraño’, ‘lo no familiar’ [...] la formación de nuevas representaciones restablece para los agentes la familiaridad de los hechos sociales” (CASTORINA y KAPLAN, 2003: 13).

Ya desarrollé como el “trabajo” llegó a equipararse a “trabajo asalariado” en el marco de las relaciones sociales capitalistas. Como sostiene de manera elocuente GORTZ (1998), el capitalismo funde sistemáticamente la necesidad de un ingreso suficiente y estable y las de actuar, obrar y ser apreciado por los otros; quien vive estas necesidades como si fueran una, es un trabajador-consumidor que ya no trabaja para producir sino para *ganar con qué comprar* unas mercancías. El universo simbólico construido en tal escenario volvió “natural” aquella particular definición del trabajo; con el desarrollo capitalista, el trabajo se convirtió en fundante de las relaciones interpersonales, en el elemento que organizaba las identidades individuales y colectivas. En ese contexto, lo que una

¹⁸ La “objetivación” y el “anclaje” son los dos procesos que MOSCOVICI (1976) describe para explicar cómo las representaciones sociales facilitan la integración de la novedad y evitar así el “vacío” de sentido que producen ciertas situaciones sociales desconcertantes (CASTORINA, BARREIRO y TOSCANO, 2005: 220)

persona hacía en el mundo del trabajo la identificaba socialmente, por eso funcionaba como el organizador de la vida social y “tener empleo” era el indicador de “vida normal”.

Estos dos elementos ordenadores son estructurados y estructuran un conjunto de representaciones sociales sobre el trabajo, vigente aún en nuestra sociedad. Representaciones sociales que vinculan el trabajo con la dignidad, con el esfuerzo, la responsabilidad y la remuneración y que destacan la dimensión individual del fenómeno laboral, están presentes en el discurso docente e inciden en sus prácticas como veremos más adelante.

Además, el significado de vida normal constituyó, según GRIMBERG (2000) “[...] al trabajo en un espacio sociomoral de distinción que deja afuera (de la normalidad, la ciudadanía y el derecho) a un 'Otro' anormal y peligroso, [...] asociando 'pobreza' con 'no trabajo' y 'delincuencia'” (GRIMBERG, 2000: 11), naturalizando el disciplinamiento social sobre aquellos que no se ajustan a las características históricas que el trabajo asume. Cuando los excluidos del empleo aumentan irrefrenablemente por la crisis del capitalismo tardío, sobre ellos recae una mirada social que más o menos explícitamente los culpa por esa situación. Los propios argumentos con los cuales se justifica la mutación del *welfare en workfare* (WACQUANT, 2004: 44) también apelan a ese aspecto sociomoral ocupado por el trabajo en nuestras sociedades.

Pareciera que estos significados operan, actualmente, como verdaderos obstáculos epistemológicos para entender el trabajo en nuestras sociedades, el retroceso de los derechos laborales y el avance de las “responsabilidades individuales”. Esta conclusión resulta particularmente importante si se trata de convertir el trabajo en objeto de enseñanza, tema de esta investigación.

Vinculada con la de representación social, la noción de “significado del trabajo” (LLOMOVATE y otras, 1992) remite a la actitud hacia este que los sujetos sociales van desarrollando a lo largo del proceso de socialización para y en el trabajo. Es obvio que este proceso se inicia antes de la inserción laboral efectiva y que la escuela, entre otras instituciones, cumple en él un papel fundamental, de acuerdo a las relaciones que se establezcan entre los distintos componentes del acto pedagógico (la institución escolar, las características del personal y del alumnado, el conocimiento y su producción y los materiales disponibles).

Según las autoras citadas, la conformación de imágenes sociales sobre el trabajo en la escuela está estrechamente vinculada a las siguientes relaciones entre los elementos mencionados:

- La capacidad para determinar el producto del trabajo escolar, si resta o no un margen de decisión para los/as alumnos/as en sus aprendizajes;

- La posibilidad de los actores en la toma de decisiones acerca de cómo se enseña y cómo se aprende;
- La forma en que se presenta el conocimiento, como algo acabado e inmutable o como una construcción colectiva;
- Los mecanismos de apropiación que los sujetos ponen en juego en la vida en la escuela;
- La disciplina escolar que representa un espacio de aprendizaje de un tipo u otro de prácticas, que pueden ser más o menos similares al disciplinamiento laboral;
- La propiedad de los medios e instrumentos del aprendizaje por parte de quienes producen el trabajo escolar, incluyendo como medios, las estrategias, los conocimientos previos, la socialización anterior, con referencia particular a las experiencias familiares¹⁹.

El aporte del concepto de LLOMOVATE y otras es la identificación de estos elementos y relaciones intervinientes en la formación de representaciones sobre el trabajo. Poner la lupa sobre ellos “hace entrar” la dimensión institucional en el análisis, a partir de la cual se pueden entender mejor algunas decisiones de las maestras.

1.4) Educación y trabajo

La relación entre escolaridad y trabajo se ha estrechado desde fines del siglo XIX. Centrada primero en el disciplinamiento de los sujetos para formarlos como los nuevos trabajadores que el capitalismo precisaba- es decir, como trabajadores asalariados- más tarde el acento recayó en la calificación para los puestos a cubrir, con desiguales alcances. El mecanismo ideado para desarrollar el primero de estos objetivos consistió en la expansión masiva de la escolaridad básica, iniciada en nuestro país a partir de la sanción de la célebre ley 1420. La escolaridad cumplió entonces, fundamentalmente, aquella función disciplinadora, centrándose en los aspectos políticos y no, en un reciclaje tecnológico de los campesinos para adaptarlos a la vida fabril que no era la realidad productiva argentina. Por su parte, las distintas propuestas de educación técnica implementadas en el país fueron concretando el segundo objetivo señalado.

¹⁹A lo señalado por las autoras, agrego otro elemento: en la vida cotidiana de los/as niños/as de sectores populares, no hay espacios claramente diferenciados de producción por un lado y de formación por otro: el niño aprende haciendo y el adulto instruye mientras hace (MAIMONE y EDELSTEIN, 2004: 97), esta experiencia pedagógica familiar (ACHILLI; 1996) y la forma en que la escuela la considere o no, también incide en la formación de representaciones sobre el trabajo.

Estas relaciones han sido investigadas tradicionalmente por la sociología, la economía y la historia de la educación. Estas disciplinas fueron las protagonistas del debate sobre la formación para el empleo hasta que estalló la crisis iniciada en los setenta y recrudescida posteriormente.

Es entonces cuando el tema del trabajo se incluye en el curriculum de ciencias sociales. Muy recientemente, el tema se presenta como contenido a enseñar y, por lo tanto, convoca a otras disciplinas como la didáctica de las ciencias sociales y la teoría curricular a tomarlo como objeto de su interés. Me ocuparé de estos en los siguientes apartados de este capítulo.

1.5) El trabajo en los diseños curriculares recientes

En el contexto descripto, la didáctica fue invitada al podio de las disciplinas que estudiaban la relación entre escuela y trabajo. Aunque a decir verdad, el lugar que le tocó a la recién llegada resultó bastante incómodo: convertir en objeto de enseñanza, el mundo del trabajo en medio de la crisis laboral más grande y en el marco de una reforma educativa que terminó destruyendo lo que decía querer remediar. La aprobación de los “Contenidos Básicos Comunes” (CBC) instaló, a nivel nacional y extendido a todos los niveles del sistema educativo, el mundo del trabajo como contenido de enseñanza de las ciencias sociales. En ese contexto, se verificó un corrimiento de la *formación* para el trabajo a la *contemplación* del trabajo; no se acompañó la formación para el trabajo sino que se operó un deslizamiento de una hacia la otra.

En este sentido, GRINBERG (2003) demuestra que la justificación de incluir aspectos del tema como contenidos de las ciencias sociales estuvo ligada a las nuevas demandas del mundo del trabajo, entre las cuales figuraba la necesidad de replantear el tipo de formación. Así, entre los aspectos seleccionados como contenidos (CBC) la propia noción de trabajo tuvo poca presencia, hubo un reemplazo del término “obrero” por “operario”, los conflictos sociales y los problemas laborales eran desatendidos y la tecnología, fetichizada y separada de los procesos de trabajo.

Por mi parte, puedo agregar que al analizar los CBC de los distintos niveles, se advierte que el abordaje de algunos problemas laborales se presenta como un contenido del nivel inicial y, luego, recién se lo vuelve a encontrar, bastante desdibujado, en el tercer ciclo de la EGB. Pero ese mismo contenido no se encuentra en todos los diseños jurisdiccionales para aquel nivel. En el caso el diseño de Provincia de Buenos Aires del 2001²⁰, los contenidos referidos al mundo del trabajo en el ciclo jardín de infantes se restringen a los enunciados en los CBC.

²⁰Fue cambiado en 2007.

En cuanto a la Ciudad de Buenos Aires se encuentra una importante diferencia entre el documento de 1995 y el más reciente de 2000. En el *Anexo del Diseño Curricular* (1995: 147) se mencionaban, entre otros contenidos sobre el mundo del trabajo; “los conflictos vinculados al trabajo (desocupación, subempleo, problemas salariales)” y “las normas, derechos, reglas, hábitos y costumbres” en el ámbito. En cambio, estos no figuran en el nuevo Diseño Curricular para la Educación Inicial (2000) donde se citan contenidos más descriptivos y menos críticos como, por ejemplo, “el establecimiento de relaciones de semejanza y diferencia entre trabajos en relación con las herramientas, la capacitación necesaria, los lugares de trabajo, el horario, etc” y “la comparación en diversas comunidades de un mismo tipo de trabajo en relación con el modo de realización de las tareas, el tipo de herramientas usados, los lugares de trabajo, etc” (págs 86 y 87).

1.6) Planteos didácticos para abordar la enseñanza del trabajo desde las ciencias sociales

Los contenidos del nivel inicial reconocen una fuente amplia definida como “ambiente”. El ambiente como categoría de labor didáctica es, según FRABBONI GALLETTI y SAVORELLI (1980), un libro de lectura para el/a niño/a, un testimonio de su propia biografía y un aula descentralizada para el/la maestro/a. La elección de un objeto de enseñanza tan flexible tiene que ver con la necesidad de encontrar un objeto de interés y al alcance de los/as más pequeños/as.

El ambiente con fines didácticos “es un abecedario cotidiano de lectura, un cajón 'gratuito' donde los niños puedan hurgar e ir en busca de su propia historia, individual y social. [...] A la vez ofrece unos márgenes educativos 'democráticos' y 'antidogmáticos' [... ya que] al delegar el ambiente como objeto de exploración y de búsqueda, se consigue un doble resultado: socializar los contenidos del aprendizaje (todos lo pueden 'leer', manipular, transformar) y democratizar las vertientes culturales de la educación preescolar (en el ambiente están depositados los 'signos' culturales de todos los componentes sociales del territorio) (FRABBONI, GALLETTI y SAVORELLI, 1980: 17 y 18). En este sentido, la introducción como contenidos de situaciones actuales del mundo del trabajo queda justificada, como así también, la selección curricular de algunas experiencias que conforman la realidad laboral de los sectores populares que no se han incluido como tales históricamente.

Para que esto, efectivamente, ocurra, cabe integrar esas experiencias reconociéndolas como saberes. “Democratizar el conocimiento” implica reconocer que las formas de abordar los problemas de todos los grupos humanos producen conocimiento y requiere a la vez generar espacios donde estos diferentes saberes puedan ponerse en interacción en igualdad de status”

(MAIMONE y EDELSTEIN, 2004: 401). Reconocer al otro como interlocutor válido, como productor de conocimiento enriquecerá a todos: los niños de sectores populares verán reconocidos en la escuela sus enunciados de origen y las estrategias de supervivencia diseñadas por sus familias; los niños de sectores medios con otra adscripción cultural, descubrirán los aportes que las demás culturas tienen para hacer a la supervivencia de la humanidad y todos se verán beneficiados con la creación de hábitos intelectuales que consideren las intervenciones humanas desde distintas perspectivas posibles.

El papel de los contenidos de origen disciplinar en este marco puede entenderse como llave para interpretar los lenguajes con los que se expresa el ambiente y actuar en él. Específicamente y en sintonía con estos planteos, la enseñanza de las ciencias sociales debe plantear situaciones que promuevan la comprensión de que el ambiente se construye a lo largo del tiempo, con la participación de todos los seres humanos en relaciones sociales asimétricas; la configuración actual es un resultado que podría haber sido diferente y, por lo tanto, susceptible de cambio; esa posibilidad está motorizada por conflictos sociales y distintas resoluciones de los mismos. Estos conceptos conforman un enfoque de las ciencias sociales- que puede definirse como “crítico”- y se los denomina “conceptos estructurantes” o “clave”, según los autores²¹. Son conceptos básicos para las distintas ciencias sociales, con alto poder explicativo de las situaciones que esas ciencias toman como sus objetos de estudio.

En el enfoque didáctico, se pretende que estas ideas iluminen el diseño de las situaciones didácticas para que los alumnos, progresivamente, cuenten con una batería de conceptos que les permitan interrogar con ellos al ambiente desde ángulos distintos a los que permiten los saberes cotidianos. Aunque, por supuesto, estos conceptos no se aprenderán al finalizar el nivel inicial, es importante desde entonces planificar propuestas con un enfoque conceptual explícito ya que si se trata de enseñar la realidad social como una construcción hay que dar cuenta de las herramientas *de distinta procedencia* que intervienen en esa construcción.

Al no encontrar investigaciones didácticas que se ocupen específicamente del tema del trabajo, acudo a conceptos de la didáctica de las ciencias sociales referidos a otros temas pero que resultan pertinentes para analizar el del trabajo. De este modo tomo lo que AUDIGIER (1992) planteó respecto del espacio geográfico; “Para describir, identificar, analizar, diferenciar... la organización del espacio geográfico como espacio social, el geógrafo utiliza un conjunto de conceptos, de nociones que le permiten tanto

²¹ VARELA (1999) utiliza la primera denominación y BENEJAM (1989), la segunda. Sobre estos conceptos, pueden consultarse también BRUNER (1995), ZELMANOVICH (1998), SERULNICOFF (1995) y VARELA y FERRO (1999), los dos últimos escritos específicamente para el nivel inicial.

fundamentar su problemática como construir su discurso [...] Por el razonamiento sobre (y con) el espacio que esos útiles permiten construir, el discurso geográfico produce una cierta inteligibilidad de los problemas de la sociedad. El espacio geográfico es un espacio construido gracias a un cierto número de operaciones que se hacen con la ayuda de ciertos útiles intelectuales para responder a una cierta categoría de problemas.

La construcción de esos útiles y el dominio de esas operaciones no son ni innatos ni espontáneos” (AUDIGIER, 1992: 122 La traducción es mía. La negrita me pertenece). Por lo tanto, hay que pensar didácticamente esa construcción. Al respecto, el autor agrega que los conceptos se construyen en situaciones- no, en forma aislada- y plantea para ello la validez tanto de los estudios de caso- donde los conceptos ayudan a “leer” y a comprender el caso mismo- como de fases de formalización o institucionalización- es decir momentos en los cuales el concepto se convierte en sí mismo en objeto de aprendizaje-.

Por el papel que los contenidos tienen en la indagación del ambiente en el jardín, la propuesta didáctica con la que se plantea enseñarlos²² se acerca más a la primera estrategia señalada por AUDIGIER²³. Consiste en delimitar aspectos acotados del mismo para indagar en ellos, su totalidad y complejidad; esas porciones del conjunto son denominadas “recortes”. Cada uno constituye una parte delimitada del conjunto que garantiza su complejidad; se trata de una situación real y evidente, identificable para niños y niñas e inspiradora de interrogantes sobre el contexto y sus relaciones con otros (FERRO, 2004: 11). Una vez delimitado el recorte, se promueve su indagación, que orienta las actividades, por lo cual puede definirse como una estrategia didáctica.

El conjunto de actividades para explorar los recortes contempla la presentación del mismo a partir de situaciones problemáticas, la búsqueda de información para resolverlas a través de variados modos, la organización, reflexión y sistematización de los conocimientos puestos en juego y momentos de cierre (KAUFMANN y SERULNICOFF, 2000: 43 a 58). Precisaré cada uno de estos tipos de actividades.

²²Si bien esta propuesta también se plantea para el primer ciclo de la escolaridad básica y resuena en planteos para los ciclos superiores, aquí me circunscribo al nivel inicial por ser el nivel del cual me ocupé en esta investigación. La presentación y fundamentación de la propuesta se remonta a fines de la década del ochenta y principios de la del noventa (ALDEROQUI y SERULNICOFF, 1988 y 1992; ALDEROQUI, 1994, SERULNICOFF, 1995) Posteriormente se analizaron teóricamente algunas implementaciones llevadas a cabo (SERULNICOFF, 1998 y 2003; FERRO, 2006. b) pero el planteo no ha sido aún objeto de investigaciones sistemáticas.

²³ El trabajo con situaciones estructuradas en torno de los conceptos clave durante las primeras etapas de la escolaridad se puede plantear como la presentación de una casuística que permite observar, con claridad para los niños, algunos de los procesos que los conceptos vienen a explicar. Más adelante, esa casuística podrá ser incorporada en contextos más amplios, según ZELMANOVICH (1994: 31). Por mi parte, agregó que en algún momento, ese trabajo podrá llegar a favorecer la formalización y la reflexión sobre los conceptos mismos.

Numerosos autores asumen que el planteo de situaciones problemáticas a resolver promueve la curiosidad, el deseo y el compromiso de los alumnos con su propio aprendizaje²⁴. Se trata de problemas específicos de la escuela, situaciones diseñadas especialmente que, por un lado, los niños no alcanzan a resolver con lo ya saben, pero que a la vez cuentan con ciertos conocimientos para involucrarse en ellas: estas situaciones se expresan en una cantidad de preguntas en torno de las cuales los alumnos manifiestan los conocimientos e ideas que ya poseen al respecto (KAUFMANN y SERULNICOFF, 2000: 45). De acuerdo a una concepción constructivista del aprendizaje, esos conocimientos constituyen el marco asimilador desde el cual los chicos otorgan significado a los contenidos escolares, el punto de partida para el aprendizaje de lo nuevo; el sentido de trabajar con ellos consiste en facilitar y mejorar la asimilación de los contenidos a enseñar. (AISENBERG, 1994: 149 y 150).

Al mismo tiempo, las preguntas orientan la búsqueda de información porque, para responderlas, los niños precisan datos que no poseen previamente. La diversidad en los modos de obtener informaciones permite abordar preguntas y contenidos de distintos tipos y, a la vez, conduce a una variedad en la propuesta de actividades ya que no se hacen las mismas acciones al entrevistar a una persona, al “leer” una imagen o al tomar una encuesta.

De este modo, los alumnos se involucran con otros sujetos que pasan a tener un valor inestimable como fuentes de conocimiento; la maestra no aparece como la única que posee el saber, ella pasa a ser una “organizadora” del problema a indagar que requiere necesariamente la participación de otros referentes adultos para ampliar el conocimiento que tiene el grupo. La maestra no sabe la respuesta del problema porque este está anclado en la realidad, pero sí conoce la manera de enfrentarse con él, de plantear los interrogantes, cómo recoger los datos y analizarlos, a qué otros actores sociales acudir para consultar. TONUCCI (1979) resume así este complejo proceso de indagación: [...] Escuela y vida se confundieron alrededor de la experiencia. Los niños, con sus maestras, salían de las aulas e iban de un lugar a otro, recogiendo noticias y referencias, por los campos, eras, etc. Muchas personas iban a la escuela a prestar su colaboración en forma de testimonio De nuevo en clase, reflexionaban, elaboraban, comprobaban”. (pág. 71)

La última parte de la cita nos introduce en la siguiente clase de propuestas. En este caso, la docente planifica “[...] actividades dirigidas a organizar y ‘pasar en limpio’ los conocimientos que se han puesto en juego durante

²⁴Entre otros podemos mencionar: GARCÍA GARCÍA (1989), AUDIGIER (1994) TUTIAUX- GUILLON, POUETTRE (1994), MERCHÁN IGLESIAS y GARCÍA PÉREZ (1994), LERNER (1997)

las situaciones de producción” (LERNER, 1997: 107). En el área de ciencias sociales serían ejemplos de estas tareas: armar un cuadro volcando los datos obtenidos en una encuesta, elaborar una secuencia ilustrada contando determinados sucesos históricos, escuchar una entrevista realizada y armar un juego dramático a partir de esos datos.

Por último, los momentos de cierre tienen como propósito “[...] que los alumnos sepan que este asunto que los mantuvo interesados y ocupados durante un tiempo se termina. En esta etapa, el docente y los alumnos visualizan el proceso recorrido y 'reaparece' de este modo el contexto en toda su dimensión [...].

Estos momentos pueden asumir distintas modalidades: volver a mirar entre todas las producciones realizadas, comunicar el proceso a otros (los padres, otra sala, algunas personas implicadas en el proyecto, etc), armar muestras, escribir una carta a las autoridades de la ciudad para que solucionen un problema del barrio” (KAUFMANN y SERULNICOFF, 2000: 58 y 59).

Como ya explicité, el "ambiente" se define como un objeto global pero la indagación en el jardín facilitará su análisis, agrupando y combinando los recortes y sus características a partir de conceptos explicativos que conforman un enfoque, lo que puede interpretarse como el aporte que los conceptos disciplinares realizan al conocimiento del objeto.

Por supuesto que la inclusión del mundo del trabajo, proceso vasto y central de la humanidad en el currículum de ciencias sociales merece ser celebrado, pero hay que advertir en qué contexto se dio esa inclusión y cómo la significan y concretan los/las docentes. El concepto de "tareas escolares"²⁵ me permitió dar cuenta de esa concreción curricular en el contexto del jardín.

GIMENO SACRISTÁN (1991) define a "las tareas, formalmente estructuradas como actividades de enseñanza y aprendizaje pueden ser un buen recurso de análisis, en la medida en que una cierta secuencia de unas cuantas de ellas constituye un modelo metodológico, acotando el significado real de un proyecto de educación que pretende unas metas y que se guía por ciertas finalidades)” (GIMENO SACRISTÁN, 1991: 248). Integran las actividades de niños y maestras, configurando una metodología que, por su regularidad, desencadenará unos efectos permanentes. Más adelante advierte: "La racionalidad inherente a las acciones de enseñanza, a

²⁵ El concepto es planteado por DOYLE (citado por GIMENO SACRISTÁN, 1991) y, basado en ese autor, lo retoma GIMENO SACRISTÁN (1991).

la práctica no podemos analizarla desde el estrecho marco del pensamiento y capacidad de decisión de los profesores. Esa racionalidad y las justificaciones de la acción se reparten entre múltiples agentes: la organización del sistema escolar, el marco organizativo de un centro, el currículum a desarrollar, las pautas de comportamiento profesional colectivo, presiones exteriores, etc. En todo caso, hemos de ver a los profesores como agentes que expresan una cierta racionalidad de forma personal pero que es, en realidad, traducción personal de otras instancias determinantes más amplias.

Por lo tanto una tarea no puede comprenderse sin ser analizada en función del significado que adquiere en relación con planteamientos pedagógicos y culturales más generales dentro de los que cobra verdadero valor educativo" (GIMENO SACRISTÁN, 1991: 252).

Las tareas pueden agruparse de acuerdo a distintos criterios: los procesos cognitivos que en ellas se realizan, los materiales empleados, los contenidos de un campo de conocimiento que se abordan, etc. En el caso de esta investigación, los tipos de tareas que presento están clasificados según los contenidos abordados en las actividades sobre el mundo del trabajo. Pero cabe una aclaración: estos contenidos forman parte de un área curricular que sugiere ciertos modos de abordarlos, es decir, no existen una estrategia ni procedimientos puntuales en relación al tratamiento del mundo del trabajo, sino que son los mismos que para los demás contenidos del área; en este sentido, habrá semejanzas al tratar dos temas del mismo campo de conocimiento, pero los significados que adquieren ciertos contenidos particulares para docentes y alumnos/as pueden marcar diferencias, a nivel de la acción, en el tratamiento de una misma área.

Dentro de las tareas, las actividades que se plantean a los alumnos son clave para entender los alcances de la práctica docente; que se consiga o no un objetivo buscado depende, precisamente, de qué acciones se implementan en el aula. Junto a los contenidos que se han de atender, las actividades que se conciben para los alumnos constituyen los elementos más útiles como puntos de apoyo al momento de planificar (GIMENO SACRISTAN, 1991: 304 y otras). Los/as docentes cuentan con un repertorio de actividades que entienden posibles de implementar, lo cual se relaciona con su cultura profesional. Este repertorio permite una simplificación y reducción de la complejidad de la tarea, facilitando la toma de decisiones (YINGER, 1977 citado por GIMENO SACRISTÁN, 1991: 303). Al mismo se apela en muy distintas circunstancias, incluso cuando las maestras aspiran a una enseñanza diferente y se inclinan por propósitos renovadores, resultantes de procesos reflexivos.

CAPÍTULO 2

CARACTERIZACIÓN DE LOS JARDINES EN SUS CONTEXTOS Y SIGNIFICADOS DE LAS DOCENTES

2.1) ¿Cómo se perciben las transformaciones del mundo del trabajo en los barrios?

Las transformaciones comentadas en el capítulo anterior consolidaron un modelo social definido por la exclusión que se evidencia en una configuración socioespacial, de escenarios contiguos, muy diferenciados entre sí (FEIJOÓ, 2003: 82) y con actores antagónicos interactuando en el mismo nivel local. “En la construcción histórica del territorio a escala local puede observarse la acción de fuerzas antagónicas, por una parte la acción de empresas transnacionales (servicios, autopistas...) o las élites (*countries*, barrios cerrados...) que diseñan una particular estructuración del espacio [...] que implican una ruptura de la 'solidaridad territorial', y por otro sectores populares que luchan por consolidar un espacio en función de la convivencia y sobrevivencia y que se construye en las prácticas cotidianas (piquetes, cortes de ruta, saqueos a supermercados, toma de tierras...). Su impacto excede el ámbito barrial y cuestiona el orden global planteando, nuevamente, un espacio de 'solidaridad territorial'” (VARELA y GOLDWASER, 2003: 8).

El hecho más relevante de estos contextos es la posibilidad de una interacción entre ellos, diferente a la que se daba en la antigua estructura social pero no por ello menos intensa. El contacto entre la pobreza extrema y la opulencia se viste de oferta de servicio doméstico en la puerta de los *countries*, de venta callejera, de cartoneo en las zonas comerciales y financieras de la ciudad, de abandono de casas quintas por parte de sus antiguos dueños y recuperación por parte de habitantes que fueron excluidos del derecho a la vivienda. Según WACQUANT (2001) “estos escenarios son objeto de estigmatización territorial y, al mismo tiempo, entre sus habitantes y los de otros barrios se establecen relaciones interdependientes en una trama social extendida” (págs 179 a 182). No es fácil precisar los límites territoriales de estos contextos, una nota que tomé mientras viajaba a uno de los jardines creo que refleja esa dificultad; “El colectivo serpentea, entra y sale del asfalto, se suceden casas humildes de material, casillas y algunas viejas quintas con piletas abandonadas desde que 'se vinieron los del asentamiento' me dijeron. La comisaría del lugar, autos cortados y pibes arriba. De nuevo, las casas de material y otra vez casillas. ¿Es todo un mismo 'contexto de pobreza'?” (nota de campo, 30/08/04).

Las escuelas situadas en estos contextos de pobreza son interpeladas por esta realidad y pueden responder en tanto frontera, como “[...] límite o

imposibilidad pero también [como] pasaje, encuentro o lazo. En cualquiera de las dos situaciones, los modos en que se significa el delimitamiento de las mismas adquieren relevancia tanto en la cotidianidad de los sujetos que las transitan como en la prospectiva de sus futuros [...].

A modo de hipótesis, podemos plantear que si hay algo que *distingue a estas escuelas, son precisamente los modos en que los diferentes sujetos procesan, nominan, comprenden, problematizan la condición de pobreza de los alumnos, de los grupos familiares, del barrio e incluso de la propia escuela. Es en el terreno del imaginario que se disputan los sentidos sobre la educación y ello conlleva la definición y organización de las prácticas de los sujetos, sean estos niños, padres o docentes [...]*” (REDONDO, 2002: 67 y 69. La bastardilla es mía).

Pueden notarse las coincidencias entre esta hipótesis y lo planteado en el punto 1.3. Por lo tanto, me pareció necesario bucear en las formas en que las maestras de estos jardines se representaban el contexto, sus pobladores y, en particular, sus formas de trabajo. La indagación de estas representaciones se reveló estrechamente relacionada con los propósitos que las docentes asignaban a enseñar el tema del trabajo en la escuela.

A continuación voy a presentar una breve caracterización de los jardines y los barrios donde se ubican. Se podrá apreciar que, más allá de la ubicación en distintos cordones del conurbano, hay similitudes en lo que se refiere a servicios, infraestructura, organización local y efectos de la crisis; también encontramos algunos significados similares sobre los mismos por parte de las maestras que analizaré en la tercera parte de este capítulo y que, como ya adelanté, se vinculan con lo que se proponen enseñar respecto del mundo del trabajo.

2.2) Caracterización de los jardines

•Jardín “A”

Se trata de un jardín ubicado en un distrito del segundo cordón del conurbano.

Desde la ruta andando treinta cuadras, se llega al establecimiento situado sobre una avenida asfaltada. No lo están la mayoría de las calles interiores. Sobre la avenida circulan varias líneas de colectivos que unen con la cabecera del partido. Locales comerciales alternan con viviendas de material y terrenos baldíos; en dos se realizan huertas comunitarias.

Conversé con dos personas que trabajan en una de las huertas, ambas diferenciaron los conocimientos sobre el tema que tienen las personas según su lugar de origen, también comentaron que antes de que el barrio creciera como está ahora, era una zona de quintas y que varios vecinos siguen haciéndolas en sus

casas; destacaron que ellos generaron un intercambio informal con los responsables de la huerta comunitaria (personas beneficiarias de planes sociales) procurándose, mutuamente, semillas o plantines. Esta clase de emprendimientos fueron promovidos por planes bonaerenses como “Plan Vida” o el programa de *manzaneras*.

También sobre la avenida pueden verse algunos chalets ruinosos que se encuentran intrusados, según las referencias de las maestras. Frente a uno de ellos hay un puesto de gendarmería.

La gendarmería se instaló en el barrio luego de los saqueos de diciembre de 2001. Las docentes sostienen que, previamente, se vivían constantes situaciones de inseguridad (robos, comercio de sustancias ilegales y homicidios, tenencia de armas de fuego para protección) que cesaron con la presencia de la fuerza de seguridad. Tanto por los comentarios de las maestras como por lo que observé, la comunidad parece aprobar esa presencia. La percepción de inseguridad condujo a que en la institución se decidiera no hacer más salidas didácticas con los niños. Las docentes reproducían, en las entrevistas, el pedido expreso de los padres en ese sentido; “ni un pie afuera del jardín”.

Según el diagnóstico situacional elaborado por el jardín, las ocupaciones más frecuentes de los padres son las de empleados, obreros de la construcción y operarios fabriles. Casi el 90 % de las madres es ama de casa y las que trabajan fuera del hogar, lo hacen como pequeñas comerciantes o empleadas (incluyendo servicio doméstico, algunas permanecen toda la semana hábil en la casa donde trabajan).

• Jardín B

Se trata de un jardín público ubicado en un distrito del primer cordón. La localidad se encuentra aproximadamente a siete kilómetros de la cabecera del partido, atravesando una transitada ruta nacional. A pocas cuadras del jardín se sitúa un arroyo, uno de los límites del distrito. Hay dos líneas de colectivo que pasan por la puerta del jardín, una de ellas une con la cabecera distrital. Sobre la ruta, circulan varias líneas más de media y corta distancia.

Las calles se encuentran asfaltadas, exceptuando las del barrio de emergencia que se vislumbra desde la ruta. La calle del jardín es residencial y se ven algunos pequeños comercios (kioscos, una farmacia, peluquerías y talleres) y la sociedad de fomento barrial, donde funciona una “feria americana” de la cual participan, por los comentarios de los pequeños, muchas familias del jardín. El barrio tuvo intensa participación en las experiencias del trueque durante los años más duros de la crisis; llegó a contar con tres “nodos” en un radio de diez cuadras a la redonda.

La mayoría de las casas son de material aunque, también, se ven algunas prefabricadas. Los lotes son de dimensiones pequeñas y en algunos, se ven más de una vivienda. Según dijeron las directoras cuando las entrevisté, esta situación se acentuó en los últimos años al igual que el número de generaciones convivientes en una misma casa.

Aproximadamente a cinco cuadras del jardín, recostado sobre la ruta y una orilla del arroyo se emplaza un barrio de emergencia. Allí las viviendas son precarias construidas con materiales como chapas, plásticos, cartones y, en menor medida, ladrillos. No hay infraestructura sanitaria básica, se descargan residuos en pozos o en el arroyo. Este asentamiento ha crecido en forma importante en los últimos años.

Ningún lugar del barrio tiene red de agua corriente ni cloacas y al ser una zona de relleno de lo que se conoce como “cinturón ecológico”, las napas freáticas se encuentran contaminadas, aunque el agua se consume igualmente. En el barrio de emergencia, algunas casas poseen canillas individuales, aunque la mayoría se surte de las públicas.

Según el diagnóstico situacional elaborado en el jardín, la mayoría de los padres se desempeña como operarios fabriles y empleados en dependencias estatales o en servicios gastronómicos. Las madres se desempeñan como amas de casa y, en menor medida, como empleadas estatales o textiles; una reconoce su asistencia al trueque como su trabajo. Según comentaron las maestras en las entrevistas, muchos padres han vuelto a conseguir empleos asalariados en los dos últimos años.

Algo que me resultó muy llamativo al acercarme al jardín, fueron unos cartelitos pegados en una cartelera a la entrada, ofreciendo distintos servicios (cortar el pasto, hacer trámites...) Pregunté a los docentes de quién había surgido la iniciativa y contestaron que los cartelitos aparecían pegados sin que esto se promoviera explícitamente.

• Jardín C

Es una institución pública. Se encuentra ubicada en un barrio del segundo cordón del conurbano en una zona alejada del centro del partido. Está recientemente urbanizada, hay trazado de calles, sólo dos están asfaltadas, por una circula el colectivo. El barrio cuenta con una única línea de transporte público que pasa a quince cuadras del jardín; desde 2004, se habilitó un servicio especial durante el ciclo lectivo que, en los horarios de entrada y salida de ambos turnos, se acerca al jardín. Otro transporte relativamente próximo es el ferrocarril pero no cuenta con estación o paradero. Alrededor de las quince horas, el “servicio

para uso de cartoneros” se detiene en las vías y varios habitantes del barrio lo abordan para acercarse a la Capital Federal donde “cartonean”.

La situación de lejanía del jardín tanto de la cabecera del distrito como del núcleo más habitado del barrio fue muy destacada por las maestras y directivas durante las entrevistas; también agregaban que creció mucho recientemente, coincidiendo con la apreciación de una vecina que entrevisté. En cuanto a la percepción de la seguridad del lugar, tanto las docentes como la informante caracterizaron al barrio como tranquilo; la mujer comentó que “a pesar de eso, los caratulan como 'zona roja', pero acá después que la policía mató a dos o tres, todo volvió a estar tranquilo”- concluyó.

No hay red de agua corriente. Según la vecina entrevistada, las napas se encuentran contaminadas y se han hecho reclamos que no fueron atendidos. Esto implica tener que realizar pozos de setenta metros de profundidad como mínimo, aunque no todos lo saben, según la misma informante.

Al recorrer el barrio, se ven viviendas precarias; algunas son de ladrillos y cemento con lozas en los techos, hay prefabricadas y casillas construidas con distintos materiales (chapa, cartones, plásticos...) Los lotes privados fueron vendidos por una cooperativa. Son amplios y frecuentemente tienen jardines y huertas, algunas son comunitarias. La persona que entrevisté coordina una y reparte semillas que obtiene por el “Plan Vida”, del cual es coordinadora, destacó que es una zona de quintas y que muchas personas que han venido del interior traen esos conocimientos. Las maestras no tienen la misma percepción; según algunas de ellas, las huertas fueron fomentadas por el jardín y por una fundación/ granja que atiende personas discapacitadas bajo tutela judicial. Esta institución parece ser muy querida, tanto por el personal del jardín como por las personas de la comunidad.

También se ven hornos de ladrillos donde trabajan obreros migrantes, según los datos que he recogido. Se asientan sobre terrenos fiscales. La esposa de un hombre que ha instalado uno me comentó que las personas aprenden el trabajo e intentan instalar el propio.

Según el diagnóstico situacional elaborado por el jardín, casi el 40 % de los padres se halla desempleado y los que se encuentran ocupados, en su mayoría, se desempeñan como empleados u obreros (de la construcción y de los hornos). Casi el 90 % de las madres es ama de casa y las que trabajan fuera del hogar, lo hacen en servicio doméstico, algunas permanecen toda la semana hábil en la casa donde trabajan; parece que esto se ha vuelto una modalidad frecuente en la zona.

2.3) Las significaciones que circulan entre las docentes

En el proceso de la investigación pude identificar algunas significaciones, presentes en los discursos de las maestras sobre tópicos señalados en la hipótesis original. Son imágenes construidas en el medio social general que en la escuela adquieren particularidades, resultantes de la negociación de significados que tiene lugar allí por tratarse de un ámbito colectivo; la relación entre el ámbito escolar y el contexto sociocultural condiciona la dinámica de las imágenes. “El desarrollo de las interacciones entre los grupos modifica las representaciones que los miembros tienen de sí mismos, de su grupo, de los otros grupos y de sus miembros” (JODELET, 1986: 479).

Las significaciones identificadas no son un conjunto homogéneo compartido orgánicamente por un grupo de maestras; algunas docentes poseen un “sentido común crítico” (SINISI, 1999: 196) del contexto y su trabajo; se modifican al entrar en interacciones con los significados de los otros sujetos de la escuela y se combinan con posturas institucionales, en sintonía o en tensión con estas.

A su vez permiten asimilar lo novedoso de las transformaciones en el mundo laboral, que muchas veces implican duras condiciones para sus alumnos.

Además, como forma de *acción social*, la representación modifica los comportamientos de los sujetos. En este caso, los significados analizados van configurando sentidos y propósitos del trabajo docente con sectores populares que- como veremos- condicionan las prácticas docentes y, en particular, los contenidos que se enseñan.

• **Significados de las maestras sobre el contexto donde se desempeñan**

La mayoría de las docentes entrevistadas describen el contexto del jardín, remarcando las dificultades o enumerando características de la población en clave de “carencias”.

Dificultades, restricciones, la lejanía del centro se le imponen al docente como una condensación dramática del contexto (ACHILLI, 1996: 44) y, en algunos casos, imposibilitan percibir otras situaciones también presentes. Durante una entrevista pregunté a una maestra por las instituciones existentes en la comunidad y respondió que no había ninguna, luego recordó la sociedad de fomento pero dudó considerarla una institución porque dijo que sólo se la usaba para jugar al fútbol. Sin embargo, en visitas didácticas que acompañé, al pasar por allí los chicos enumeraban, además del fútbol, otras actividades realizadas en el lugar. Otro ejemplo semejante fue el de otras docentes que se encontraban alarmadas por el número de niños que confundían los términos “trabajar” y

“robar” pero, durante las entrevistas, se puso de manifiesto que los comentarios de los niños al respecto se habían expresado en una sola sala; sin embargo se sobredimensionaron como un fenómeno extendido a partir de las valoraciones del barrio como peligroso e inseguro.

Por otro lado, un número menor de maestras hace una descripción más atenuada de esos aspectos o contrariamente al grupo anterior, realza ciertas características ligadas al compromiso de las familias con la educación de sus hijos y con el jardín, en particular.

“Pero hay chispita, interés porque salgan adelante, son familias que están presentes, cumplen con los pedidos” (Entrevista N° 8, Jardín B)

“Por ahí, por lo que hablé con esta mamá ella quisiera algo más. Como me decía: “yo no quiero cobrar los ciento cincuenta y quedarme en mi casa”. Ella va a trabajar en la sociedad de fomento y tejen y arman muñecos y creo que los venden y de ahí, tienen para que la sociedad de fomento siga adelante o no sé qué- no me acuerdo que otra cosa más me dijo- o si organizan viajes para ellos o para el día del niño hacer algo para los chicos de afuera. Después tengo una mamá que tiene un comedor en la casa. Puso un comedor para los chicos. Un merendero (se corrige) Un merendero, antes les daban de comer pero ahora le dan la merienda. Me dijo que se llama “merendero” (Entrevista N° 3, Jardín B)

“M, antes de enunciar los aspectos valiosos del barrio según ella, aclaró que era del lugar y que, a lo mejor por eso, no le había costado identificar distintas cualidades. Señaló que se trataba de una comunidad que sabía agruparse para hacer cosas en común; dio como ejemplo que era habitual que los familiares se ayudaran entre ellos a construir las casas; destacó que le había parecido muy acertado, cuando sus compañeras habían previsto hacer algo todos juntos algo para el jardín porque las familias conocían esa forma de organizarse y le parecía bueno que también la emplearan para ayudar al jardín. (Reconstrucción Taller de Reflexión, Jardín A)

O se producen intercambios entre las docentes que pueden tensionar los enunciados más negativos. El siguiente es un fragmento de un taller de reflexión, desarrollado en uno de los jardines:

“Recuperé dos ejemplos que ellas mismas habían dado como 'recortes' que podían seleccionarse. Esos ejemplos eran las inundaciones y la erradicación de los habitantes de un monoblock con riesgos de derrumbarse. Al seleccionar situaciones del contexto, prevalecían los aspectos catastróficos o de despojo.

La orientadora social dijo que esto pasaba porque 'lo que faltaba', 'lo

trágico' era lo primero que saltaba a la vista en estas comunidades.

Una docente, no coincidió con esa opinión. Explicó que habían dado esos ejemplos buscando unos 'recortes' que fueran distintos a los que siempre se seleccionan para trabajar.

A partir de estos comentarios, las presentes empezaron a caracterizar la vida, según ellas, en el barrio. Sobresalían las aristas trágicas. La orientadora social reiteró que esto era lo más evidente. La vicedirectora- que recién se había integrado al grupo- coincidió con ella y calificó las condiciones de vida de los pobladores como 'muy difíciles'.

C. dijo que no era todo carencia en la comunidad, que pensar así ponía un obstáculo a lo que había que hacer con los chicos que era enseñar” (Reconstrucción Taller de Reflexión, Jardín B). Los ejemplos permiten advertir que las percepciones se entrelazan con distintas valoraciones acerca del barrio y de la población, en particular, de las familias de los alumnos.

Algunas son altamente prejuiciosas porque asumen una serie de sentidos contruidos *a priori* que no hay necesidad de sustentar. El prejuicio opera haciendo pasar por alto o negando datos empíricos que lo contradirían o, al menos, lo pondrían en duda. El siguiente diálogo lo ejemplifica:

“Y acá, por ahí, lo mandan al jardín más para la parte alimenticia, más para cubrir esas necesidades. Y bueno, tratamos nosotras que se vea que no, tratamos de informarlos de qué cosas se ven acá, qué trabajamos, por qué es importante el jardín

E: ¿Y ellos mencionan, por ahí, en la entrevista inicial o en otra situación que los mandan porque el jardín tiene comedor o para que coman aquí?

M: No, no, ellos no te lo dicen así pero se nota que sí, se nota que sí porque traen el..., o sea la lectura que uno hace al verlo, traen por ahí el tupper, vienen avisados: 'guardá, traé para tu hermano'. Y bueno, ahí es como que uno... Bueno, aparte en las entrevistas que les hacés, ellos te informan que están sin trabajo, que son desocupados, es una manera de decir 'Bueno, ya la comida del nene está cubierta'. Esa necesidad, al menos, está cubierta acá” (Entrevista N° 5, Jardín C)

Cuando la maestra asegura que los mandan para comer, no importa lo que en rigor expresen los padres acerca de los motivos de elección del jardín, sino su lectura- como ella misma aclara- de ciertos comportamientos que generaliza.

También pueden apreciarse valoraciones prejuiciosas sobre otros aspectos de las familias de los alumnos, por ejemplo acerca de sus prácticas laborales, de subsistencia o de crianza de sus hijos.

En cambio, otras valoraciones- como lo reflejan varias de las citas ubicadas más arriba- dan cuenta de una mirada que enfatiza la lucha cotidiana de las familias de los niños y los intentos por superar la situación; estas docentes suelen buscar explicaciones a lo que se impone como evidencia:

“Se escucha que los chicos de la EGB aldeaña tiran piedras. La maestra lo comenta y dice que es muy distinta la forma en que los chicos se relacionan en el jardín y en la EGB. Yo digo que esa diferencia que ella encuentra, se nota también en otros barrios. La docente supone que el hecho de que en la EGB haya calificación puede ser vivido por los alumnos como agresión del docente.

[...] Destaca que las familias están presentes, cumplen con los pedidos. Luego reflexiona que esto sucede porque hay compromiso institucional, según ella no es un equipo docente que diga “Son pobres y no hay nada que hacer”. (Reconstrucción de Entrevista N° 8, Jardín B)

Esta maestra reflexiona sobre las relaciones entre la institución escolar y la comunidad, destacando el condicionamiento de la escuela en tales relaciones; su actitud, en vez de asumir juicios *a priori*, implica una suspensión del prejuicio y deja lugar a una instancia de indagación que complejiza y pondera los elementos que juegan en los intercambios entre la institución y la comunidad.

La misma actitud vuelve a manifestarse en otros momentos de la entrevista:

Dice que son muy pocos los padres o madres que tienen trabajos en blanco, aclara que lo sabe por las preguntas de la entrevista inicial. Agrega que la mayoría tiene planes sociales, hacen changas y algunos cartonean.

- Trato de indagar si me dice [en la entrevista] “tengo el plan”, profundizar cómo se las arreglan, porque no viven del plan, entonces, cuando vos invitás a contar, ellos te comentan las otras cosas (Reconstrucción de Entrevista N° 8, Jardín B).

Sin saberlo, la maestra intenta “desocultar”. Advierte que una familia combina estrategias para sobrevivir e intenta conocerlas y, nuevamente, esto parece posible porque la maestra suspende una mirada prejuiciosa que se sintetizaría en “viven del plan”.

Las distintas percepciones sobre el contexto y la comunidad están saturadas de concepciones sobre la pobreza de larga duración (REDONDO, 2002:

91) e intervienen, junto a otros elementos, en la definición de los propósitos que debe asumir, para estas maestras, la escolaridad de los niños en situaciones de pobreza. Qué enfatizan, qué omiten, qué se proponen, qué límites o potencialidades encuentran son interrogantes cuyas respuestas reconocen, entre otros, vínculos con las percepciones descriptas.

Todas las maestras integrantes de la muestra expresan un profundo compromiso con su trabajo docente. Siempre que podían, destacaban con orgullo, el haber elegido desempeñarse en los jardines donde lo hacían. Ahora bien, ese compromiso está al servicio de propósitos diversos vinculados, entre otros elementos, con su forma de ver el contexto donde trabajan.

Cuando prevalece una mirada moral sobre las causas de la pobreza se reconocen, fundamentalmente, propósitos valorativos. Esa mirada moral puede evaluar negativa o positivamente a los sujetos de la pobreza pero en ninguno de los casos, se explica la situación en términos estructurales. Algunos testimonios al respecto agregan como otra causa de la profundización actual de la pobreza, al ejercicio corrupto de la política, sin embargo, esa imputación también expresa una mirada moral porque destaca lo valorativo en tal ejercicio, opacando el juego de intereses y relaciones de poder que definen lo político.

Los propósitos que se enuncian apuntan a dar lo que supuestamente falta a los alumnos- en especial lo relativo a valores y hábitos- a indicar lo que está bien o mal porque en la casa no se enseña, evitando que actúen incorrectamente, o por el contrario, a investir de valor y estima las experiencias familiares. Estos propósitos se reconocen, se explicitan, orientan proyectos didácticos pero puestos bajo la lupa de la especificidad pedagógica, se advierte que neutralizan el trabajo en torno al conocimiento que es el que corresponde a la escuela.

En este tipo de propósitos resuena la influencia de concepciones sobre la educación de los pobres, desarrolladas por discursos laicos y religiosos, entre los que encontramos el de PESTALOZZI. La base de su discurso es la consideración de la educación como formadora del *carácter* del hombre pobre, pretendiendo que a través de ella, ese sector social aprenda a vivir dignamente su pobreza, que viva feliz su *vida pobre*. Desde entonces, “la educación regulada desde las políticas sociales, ha llevado esa marca indeleble del discurso pestalozziano [...]”.

El problema radica en que la educación, incluida en el ámbito de las políticas sociales, tiende a subsumirse en la lógica que organiza a éstas, con lo cual se produce un vaciamiento de lo específicamente educativo a favor del mero control social. El control social, con el nombre de *educación*, busca producir sujetos *disciplinados*, conformes con el *destino social* que se les adjudica. Para ello realiza un trabajo de *moralización*, no de *transmisión* de la cultura.

La moralización consiste en indicarle al otro lo que está bien y lo que está mal, en señalarle lo que debe y no debe hacer [...] La transmisión, por el contrario, se ocupa de pasarle al otro una serie de bienes culturales aceptando que él decidirá qué usar y cómo usarlo. [...Cabe agregar] que cuando se habla de la educación de las élites, no se la entiende como *formación del carácter*" (NUÑEZ, 2004: 72 y 73).

Otro grupo asume una posición diferente sobre la pobreza y la situación particular de los alumnos. En este caso sí se evidencia una mirada política desde distintas perspectivas.

En una resuena el eco del mandato civilizador, fundacional de la escuela argentina. Veamos cómo define una maestra el papel de la escuela en estos contextos:

"Porque nosotros, acá en el jardín, pasamos muchas situaciones con la gente del plan pero te puedo asegurar que esa gente se ha modificado mucho de cuando entraron. *Han aprendido desde tratar al otro distinto, de sentirse bien.*

[...] Yo diría que el entorno les permitió ese aprendizaje, acá a la gente del plan la que sostiene y contiene es la gente del jardín, *por eso es muy distinta la gente de adentro a la gente de afuera.*

[... Acá por un problema vino alguien y dijo] "Los de la plaza la van a agarrar a la profesora". Y yo contesté: "Decile a los de la plaza que vayan a buscar primero a los que nos robaron las computadoras a los chicos." Ahí vos tenés que mostrar que crees en el *conocimiento pero que también te elevás, bajás hasta el fondo para contestarle algo que te entiendan.* Yo creo en la lectura pero también *puedo manejar otros códigos [para que entiendan]* "Acá es la institución, acá hay orden" [...Por esas diferentes maneras de moverse] *yo hablo de "los de adentro" y "los de afuera."* (Entrevista N° 2, Jardín B)

Los destacados en bastardilla me parecen muy elocuentes sobre la función que la maestra otorga a la escuela, tanto en lo que hace a la transmisión de una "cultura superior" (cabe notar la metáfora espacial que emplea) como, a los *modales* que se alcanzan participando del entorno escolar y que marcan la diferencia nosotros/los otros, también expresada espacialmente en "los de adentro", "los de afuera".

Desde esta perspectiva, la integración social y política depende de la apropiación, por parte de los alumnos, de determinados conocimientos de la cultura oficial que imparte la escuela y el desempleo se explica, fundamentalmente, por la falta de preparación de quienes lo padecen. Con estos

sentidos, es coherente el propósito que aspira a mostrar otras posibilidades para que los niños puedan elegir, que no se limiten a lo más cercano, minimizando la desigualdad que determina las posibilidades laborales. Cuando preguntaba sobre otros propósitos o contenidos que ampliaran el primero, algunas maestras parecían considerarlo por primera vez. Una docente reflexionaba:

“Tomarlas como contenidos... Habría que ver (por el tono parece considerarlo como posibilidad) Tampoco nunca nos pusimos a ver pero... habría que ver si alguna podría adaptar a lo que una está trabajando (alarga la segunda a) a alguna unidad que estemos trabajando (alarga la segunda a) o proyecto que estemos haciendo, si se puede integrar... Habría que plantear a ver qué pasa si incluimos” (Entrevista N° 5, jardín C)

Otra perspectiva asume una mirada más crítica políticamente hablando, “[...] entendiendo la política en estrecha relación con el principio de igualdad, no culpabilizando a los sujetos por su condición sino, por el contrario, describiendo la situación social en la que se hallan los grupos familiares como producto de la desigualdad social” (REDONDO, 2002: 99). Al respecto, una docente sostenía:

“Los que mandan son los que tienen poder en Argentina, como en toda Latinoamérica. Poder económico que, a su vez, influye en los políticos. Mi mamá trabaja en el *country* 'Tortugas' donde están todas las grandes familias y, ahora, están todos los políticos, entonces vos te das cuenta de las relaciones que hay entre ellos.” (Entrevista N° 6, jardín A).

Si bien son varias las docentes que brindan estas explicaciones, sólo una puede encontrar propósitos que orienten la transmisión- especificidad de la educación- en un sentido crítico. Cuando pregunté a la maestra que cité arriba si consideraba que algunas estrategias laborales o de supervivencia podían transformarse en contenidos de enseñanza, ella respondió que se podía pero que ella no sabía cómo hacerlo ni cómo profundizar más allá de lo más evidente y concreto para los niños.

Este y otros ejemplos similares me llevaron a ponderar el peso que el conocimiento estrictamente didáctico tiene en las decisiones de un docente. Reconocer la desigualdad social como causa de la situación de los alumnos no alcanza para saber qué y cómo enseñar críticamente, sin embargo, sólo las maestras que retiran de sus discursos las formas prejuiciosas y dan cuenta de aquella causa, más o menos explícitamente, se interrogan sobre formas de enseñar que consideren plenamente al alumno como un sujeto de derecho. Y, por supuesto, en la escuela, de todos los derechos, el apropiarse de conocimientos valiosos es la estrella.

• Significados de las maestras sobre el trabajo

Los significados sobre el trabajo presentes en los discursos de las docentes de la muestra conformaron un conjunto más homogéneo que en el caso anterior. Resaltaban, fundamentalmente, la ligazón entre “trabajo” y “remuneración” y la calificación de trabajo como “digno”, la dignidad era considerada naturaleza del trabajo, aunque como veremos, podía entenderse de dos maneras diferentes que, en algunos casos, se imbricaban.

Me inclino a suponer que la similitud de estas significaciones está relacionada con lo que GRINBERG (2004) caracteriza como las “ruinas del pasado subsistiendo en el presente”; es la tarea de montar un edificio nuevo con materiales usados porque, a pesar de la evidencia de las transformaciones en el mundo del trabajo, su relativa novedad hace difícil suponer que ya han cristalizado las representaciones sociales que empiezan a emerger (GRINBERG y PALERMO, 2002) y ayudarían a entenderlo. Algunas maestras así lo reconocen:

“A nosotros mismos que venimos estructurados que mamá en casa, papá trabaja, los hijos estudian, nos ha pasado de hermanos que dejan de estudiar porque tienen que trabajar o, por ahí, no era el papá el que salía a trabajar y era la mamá y nos teníamos que adaptar a esa nueva realidad. A nosotros mismos nos pasa, si tenemos hijos los dejamos en un jardín maternal y salimos a trabajar, entonces es un cambio que uno mismo va efectuando y tenemos que incorporarlo como que está bien, es normal.” (Entrevista N° 5, Jardín A)

Anticipé que una de los significados frecuentes liga “trabajo” a “remuneración”, sin limitar remuneración a salario pero sí vinculando el trabajo con algún tipo de “beneficio”. Varias maestras argumentan en este sentido, especialmente, después de referirse al trabajo doméstico como trabajo; muchas pueden considerarlo como tal pero el hecho de que sea trabajo no pagado no siempre aparece cuestionado, se llega a justificar que la “remuneración” de esta tarea sea el “bienestar” personal o familiar.

Además de opacar una desigualdad sexista, esta imagen conduce a dejar fuera del concepto de “trabajo productivo” cualquier actividad que se realice en la casa y que no sea productiva desde el punto de vista del mercado pero sí desde el de sus productores, porque les permite sobrevivir a diario y participar de circuitos que, a pesar de su informalidad, son económicos. Se hacen consideraciones desvalorizantes de esas estrategias:

“A veces me pregunto: '¿de qué vive esta gente?' La pareja de la mamá de F tiene sesenta y cinco años y ella tiene veintisiete, yo pensé; 'estará en una muy buena situación económica, la ayudará'. Vende condimentos (silabea la última

palabra y expresa un tono de desdén) en el 'Todo por \$2', la bolsita sale un peso.

¿Cuántos condimentos puede vender?" (Entrevista N° 3, Jardín B)

Desde estos significados resulta difícil apreciar la presencia de un perfil tecnológico que intensificando conocimiento sensible, mano de obra y organización reemplaza la ausencia de capital. Una multiplicidad de estrategias desplegadas en estos barrios expresan este perfil pero no pueden ser identificadas como productivas si median estas significaciones, que siguen atravesadas por la "compra" como modo de hacerse de los medios para sobrevivir.

Esto transparenta otro supuesto implícito en el significado analizado: el de una sociedad armónica donde el trabajo al otorgar a cada uno "un beneficio", apunta al "bien común" y en esto consiste su "función social". Cabe destacar que estas formas armoniosas de definir al trabajo son frecuentes en documentos curriculares oficiales²⁶ que, justamente, las seleccionan como contenidos.

En cambio, algunas docentes dan cuenta de la dimensión social del trabajo en el sentido de la organización colectiva, productora de la realidad y no en el aquí mencionado.

Otros significados que circulan asocian "trabajo" y "dignidad". Seguramente esta asociación resuena en nuestros oídos. Como mostró WEBER (1998), la ética protestante ubicó al trabajo en un lugar de centralidad pública y lo invistió de una alta valoración. Con el desarrollo del capitalismo, el trabajo se constituyó en espacio socio moral de definición de la normalidad y distinción del "Otro" anormal y peligroso, naturalizando el disciplinamiento social sobre aquellos que no se ajustan a las características históricas que el trabajo asume, al punto de sostener que cualquier trabajo dignifica mientras que no implique robar, basta con que implique esfuerzo y sacrificio aunque deje lo mínimo para subsistir. Esto refleja un sentido de la asociación trabajo/dignidad que constituye un núcleo moralizante de la imagen que define al trabajo como opuesto a robo.

Pero hay otro núcleo que anuda la "dignidad" a otros significados: "[...] Considero que todo es trabajo. No creo que sea el trabajo que merecen las personas, el plan, por ejemplo [...] hablando de personas que realmente quieren valerse por sus medios, no creo que eso los dignifique mucho. Pero, a la hora de hablar con una madre que tiene el plan "Trabajar" o qué sé yo, yo siento que ese es su trabajo y lo respeto porque entiendo que es lo que puede hacer ahora. Por ahí, mi cuestionamiento sería más a las políticas del país y no, a la gente [...]. Y

²⁶ *Diseño Curricular de la Pcia. de Buenos Aires Nivel Inicial (2001) y Diseño Curricular para la Educación Inicial, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2000)*

esta mamá que sale a buscar las botellas, pobre, en su poca edad y con dos criaturas siento que está haciendo un trabajo como el que más porque le sirve para dar el sustento a sus hijos. En ese sentido, todo es trabajo, todo es digno pero me refiero a las condiciones en que se hace”. (Entrevista N° 5, Jardín B)

“Le pregunto si algunas de estas actividades pueden considerarse “trabajo”; hace un gesto con la cara y la mano como indicando “más o menos”. - Yo pienso que para considerar una actividad como trabajo tiene que darte un beneficio económico y estas actividades, algunas te dan, otras no- y ejemplifica- el cartoneo puede ser porque obtiene un beneficio al venderlo pero se realiza en condiciones de inseguridad, quiero decir, poco saludables y que a veces hay y a veces no hay. No tienen guantes. Sí obtiene un beneficio... bueno, aprovechan las oportunidades que la sociedad les deja. Pueden ganar algo de dinero pero las condiciones no son dignas- remata.

[...] Repite que los chicos suelen acompañar a sus padres y que eso no es justo porque un niño debe estar jugando en casa, en el jardín, en la escuela, no acompañando a padres a, digamos, trabajar (cuando dice esta última palabra hace gestos de comillas con ambas manos) (Entrevista N° 3, jardín C)

En estas afirmaciones, el núcleo asume un tono de denuncia; para quienes opinan así, el trabajo sólo es digno si sus condiciones lo son. Este otro sentido se revela más crítico que el anterior, lo cual no impide que, a veces, ambos sentidos se entremezclen en un mismo discurso.

Desde el punto de vista de la selección de contenidos, este significado del “trabajo digno” puede erigirse como un obstáculo ya que dejaría afuera de la selección curricular algunas estrategias que no se consideran “dignas”. Sin embargo, podrían analizarse otros aspectos de las mismas relativos al trabajo, como la posibilidad de organizarse colectivamente.

En el punto 1.3 expliqué que una función de las representaciones es la asimilación de la novedad. En este contexto, nuevos significados empiezan a emerger para entender las transformaciones a las que asistimos. Si bien la novedad impide profundizarlos, quisiera mencionar dos que parecen empezar a cristalizarse, naturalizando los cambios producidos.

Por un lado, empiezan a incorporarse al paisaje del sentido común, estos “nuevos trabajos” que hasta hace poco aún nos sorprendían. Una docente comentaba su propia actitud ante los “cartoneros”: “[...] nos estamos acostumbrando. Yo, por lo menos, ya estoy acostumbrada a ver un cartonero, una persona cargada con cartones...tanto peso. Me estoy acostumbrando y me parece terrible” (Entrevista N° 6, Jardín A). Su reflexión parecía transmitir el escándalo

de que la injusticia no deje de volverse natural a nuestros ojos.

Otra imagen que se está cristalizando asocia “piquetero” a “revoltoso”. Así una maestra comentaba durante la entrevista que estaba “re- piquetera” para graficar que se oponía a una decisión institucional.

2.4) Relaciones entre los significados analizados y la selección de propósitos.

En el apartado anterior presenté las significaciones manifestadas en los discursos de las maestras y establecí relaciones entre aquellas y la selección de ciertos propósitos.

Entiendo que ese análisis mostró que hay coherencia entre las percepciones sobre el contexto, el sentido que para la maestra asume su tarea allí y la definición de propósitos para enseñar los contenidos que cada una considera prioritarios.

Sin embargo también se halla una recurrencia: varias docentes expresan su desorientación o desconcierto a la hora de trabajar con lo que podrían plantear las experiencias laborales de las familias de los alumnos. Esto obliga a considerar cómo gravitan otros elementos en las decisiones didácticas que toman las docentes. Como vimos en este capítulo es posible establecer relaciones entre estas “miradas” de las maestras y los propósitos que ellas se plantean alcanzar con sus alumnos, en el próximo capítulo veremos cómo tales propósitos se entraman con contenidos, estrategias didácticas, papel de los niños previsto durante las actividades, estilos de control y autoridad, entre otros, definiendo distintos tipos de tareas o formas de llevar adelante la enseñanza del tema.

CAPÍTULO 3

LAS TAREAS ESCOLARES²⁷ Y LA ENSEÑANZA SOBRE EL MUNDO DEL TRABAJO

3.1) Tipología de las tareas escolares:

Los antropólogos dicen que “el campo debe sorprendernos...” (citado por NEUFELD en NEUFELD y THISTED, 1999: 15) y la primera evidencia que surgió al tomar contacto con los jardines tuvo, para mí, carácter de sorpresa. Allí se enseñan distintos contenidos sobre el mundo del trabajo que responden a diversos propósitos que comenzamos a analizar en el capítulo anterior. No se trata, entonces, sólo de indagar la inclusión o exclusión, en ese nivel, de las experiencias laborales de los sectores populares. Hay que abrir el abanico para mostrar las múltiples tareas con las cuales las maestras intentan integrarlas a la enseñanza comunicando a los alumnos lo que la escuela considera versiones autorizadas del conocimiento.

Las tareas, formalmente estructuradas como actividades de enseñanza y aprendizaje, fueron reveladoras de estilos de enseñanza característicos de las docentes, quizás atributos personales, combinados con modelos metodológicos, no necesariamente explicitados por las maestras y con ciertas finalidades que parecían orientar las tareas.

A continuación presento los tres tipos caracterizados.

- **Tareas orientadas por cuestiones valorativas**

El propósito que orienta la tarea es inculcar contenidos morales atribuidos al trabajo desde la modernidad. No hay reflexión acerca del carácter histórico de la relación entre trabajo y valores tales como: dignidad, esfuerzo para conseguir algo, sacrificio. El mundo del trabajo no es tomado como un objeto que los alumnos pueden analizar desde los conocimientos que producen las ciencias.

Entre las docentes que promueven estas tareas parece haber dos grupos: uno compuesto por maestras que se muestran preocupadas por moralizar a los niños y, a través de ellos, a sus familias. Se manifiesta una mirada altamente estigmatizada y ultrageneralizadora (“cuando se ha visto a uno, se han visto a todos” SINISI en NEUFELD y THISTED, 1999: 210) de la población que atienden. Hay que fomentar ciertos valores porque su “cultura” no se los da. Estas docentes aluden con frecuencia a la “educación en valores”, expresión que se ha puesto

²⁷ Se recuerda que el concepto está definido en el capítulo 1.

“de moda” en los jardines; parecen verla muy adecuada para este momento ya que entienden que la crisis social generalizada se debe, fundamentalmente, a la pérdida de ciertos valores. Esta pérdida se expresaría, según ellas, en las ansias desmedidas de riqueza de las clases altas, la desconsideración por el otro, la falta de respeto y, focalizados en los sectores populares, el “facilismo” y el robo.

Las maestras del otro grupo, en cambio, entienden que hay que trabajar los valores implícitos en las experiencias de la comunidad para dotarlas de reconocimiento. Tales experiencias son tenidas en cuenta para fortalecer los vínculos entre el jardín y las familias pero no se alcanza a proponer un trabajo didáctico que apunte al análisis de las mismas. En este último caso, hay una mirada afectiva y despojada de prejuicios sobre las familias pero cuando se interroga a estas docentes acerca del sentido de tomar las experiencias laborales de las familias de estos niños, las respuestas se restringen a otorgar valor y autoestima.

Los contenidos que se abordan en relación al mundo del trabajo se refieren a las herramientas y materiales utilizados en distintos trabajos y la descripción de algunas ocupaciones. También tienen un lugar importante los hábitos de orden, cortesía y convivencia. Hay un fuerte empeño en que los niños digan “gracias”, pidan las cosas “por favor” y cumplan las consignas de trabajo con “responsabilidad y prolijidad”.

Estos contenidos no parecen muy relevantes para la vida exterior a la escuela y pueden llegar a colocar a los niños en “conflictos respecto de qué hacer con sus enunciados de origen” (ROSBACO, octubre 2002: 102) dado que vehiculizan una mirada suspicaz de su comunidad y sus familias. En algunos intercambios iniciales observé que las conversaciones que se desarrollaban entre los chicos y las maestras no giraban alrededor de contarse, mutuamente, novedades sino que consistían en sucesivas situaciones de aprobación y desaprobación por parte de la docente de lo que los niños decían.

Lo anterior es, a la vez, un ejemplo del tipo de actividades características. Se concretan en conversaciones o elaboraciones de afiches que vehiculizan sentencias dadas por la maestra acerca de lo que está bien o mal. Se desarrollan actividades centradas en la conversación que apuntan a discriminar qué está bien y qué está mal, desde una moralidad de clase en el caso de las maestras del primer grupo mientras que las del segundo también apelan a la “charla” pero con el objetivo de dotar de reconocimiento afectivo a las experiencias laborales de las familias, sin promover una indagación de las mismas. En el primer caso, al no concebir un horizonte de cambio social, las docentes parecen entender que lo mejor que pueden hacer por sus alumnos es ayudarlos a sobrellevar las condiciones en las que les toca vivir. Estas maestras

asumen que si bien la escuela no puede cambiar el rumbo social si debe procurar la integración de los niños a la sociedad o dan por sentado que no tendrán la oportunidad de seguir estudios superiores, pero igualmente pueden aprender oficios igualmente dignos.

Por su parte, las docentes que pretenden dotar de reconocimiento las experiencias de la comunidad no precisan con claridad a través de qué acciones aquello podría concretarse; realizan muchas actividades compartidas con las familias, especialmente, con finalidad recreativa. La forma en que estas maestras se vinculan con las adultas participantes en esos momentos es afectiva, incluso “de mujer a mujer”: unas y otras se quejan de los maridos, las tareas domésticas, etc, demostrándose mutuamente confianza y afecto.

El juego no aparece como una actividad rectora para la apropiación de conocimientos en esta edad excepto en el caso de las maestras del segundo grupo que identifiqué y que se desempeñan con los niños más pequeños; ellas planifican el juego como actividad para trabajar distintos contenidos pero las observaciones no dan cuenta que se varíen los materiales ni que se estimulen juegos diferentes y enriquecidos.

Tampoco aparecen actividades donde las vías para obtener información sean diversas, es decir, donde se consulten distintas fuentes (trabajadores que cuenten cómo realizan sus tareas, lecturas de herramientas usadas en distintos trabajos, recetas o fórmulas que indiquen cómo llevar a cabo un proceso productivo determinado). Esto puede deberse a que la variedad de fuentes se vuelve necesaria cuando las actividades se presentan como búsquedas de respuestas a preguntas o problemas planteados en el seno del grupo, pero cuando las actividades se formulan con otros objetivos como los de los casos observados, la diversidad de medios no tiene sentido.

- **Siempre se trabaja con grupo total.**

Los niños despliegan una cantidad de acciones que, más o menos en forma explícita, resisten a las previstas por la maestra (esto se observa, especialmente, cuando los comentarios de los chicos son desaprobados reiteradamente como en el ejemplo de los intercambios) o que las superan sin que las docentes reparen en cuántos contenidos referidos al trabajo podrían abordarse si se las retomara en actividades planificadas. En una actividad que compartían varias salas en uno de los jardines, un niño dialogaba con la directora quien participaba de la situación, ella le decía:

“[...] - Mirá toda la masa que fabricaste usando distintos materiales, herramientas y máquinas. Máquinas como la licuadora, herramientas como el colador.

La directora se aleja, C.- quien la escuchaba exclama en tono sorpresivo: -

¡Herramientas como las manos!

Me llama y agrega: -Herramientas como esto (tomando una cacerola)” (Observación 2, jardín B).

No se evidencia conexión con la experiencia previa escolar o cultural del grupo. Para algunas de estas docentes, las familias y el entorno son vistos como un obstáculo. No es así para las maestras que componen el segundo grupo; en este caso se evidencia un intento conciente por evitar el prejuicio, por destacar los “valores” (aun el reconocimiento apela a este término) reflejados en las experiencias laborales de la población. Una docente comentó:

“[...] Esos ciento cincuenta pesos que yo siempre digo que otro, yo, por ejemplo, con ciento cincuenta no haría tantos malabares como hacen ellos, ellos con ciento cincuenta pesos hacen magia [enfatisa] [Hay una mamá que cobra el plan y mantiene a su hija] colabora con la cooperadora, también cuando le pedís algo. Y yo digo: “Dios mío, cómo hace esta mamá”. Y bueno, a lo mejor va al trueque que acá sigue existiendo [...] y ella va a trabajar en la sociedad de fomento y tejen y arman muñecos y creo que los vende...” (Entrevista N° 3, Jardín B)

Otra reflexionaba acerca de las experiencias laborales habituales en el barrio:

“Casi todos mis vecinos se movían con el trueque, bueno, incluso yo porque desde diciembre a marzo no trabajo [está contratada en el jardín] y conseguir trabajo es difícil. Con el trueque se manejaron muy bien. Y después lo que veo mucho [...] gente que tenía trabajos en fábricas o en albañilería y son cartoneros ahora. [...] Y yo lo que puedo rescatar, y siempre lo tomo- como cuando uno está decaído- ver a esta gente que sobrelleva esta forma de trabajo y busca salir adelante con lo que puede y lucha, lucha constantemente, no dejarse caer. *Eso me parece muy valioso pero no sabría cómo trabajarlo con los chicos porque es más bien actitudinal.*” (Entrevista N° 6, jardín A)

He destacado en bastardilla las últimas líneas de la cita porque esclarecen un elemento que parece actuar como un límite al desarrollo didáctico. Estas maestras parecen intuir la importancia de trabajar con la cultura del entorno, sin embargo, reconocen necesitar una orientación sobre cómo hacerlo. Por otro lado, la bastardilla también remarca la recurrencia de los valores como objetos privilegiados de enseñanza; no se evidencia un enfoque didáctico de las ciencias sociales, basado en conceptos estructurantes que ayuden a identificar aspectos conceptuales relevantes para enseñar.

En cuanto a las pautas de control y autoridad, se usan fórmulas características del jardín, como canciones o que no ayudan a identificar a los

niños la necesidad de la norma ni propician espacios para la toma de decisiones por parte del grupo.

- **Tareas orientadas a la descripción de elementos del mundo del trabajo:**

El propósito fundamental que guía esta secuencia es potenciar la apropiación de conocimientos sobre elementos presentes en el mundo del trabajo. Se promueve fundamentalmente un conocimiento descriptivo y armónico del ambiente.

Planteado de este modo, el propósito parecería axiológicamente neutro. Pero sabemos que la neutralidad valorativa no existe en el campo de las ciencias sociales. Por eso, tal vez, este propósito se anuda a otros con evidente carga valorativa como brindar oportunidades de conocer otras experiencias laborales como alternativas de elección. Algunos ejemplos:

“[Decirle al niño] “Lo que hace tu papá es importante y lo que vos elijas también. Y si eligió otra cosa, mejor todavía. [... Esa elección] se cumple a partir de que, a vos, en algún momento, alguien te muestra algo distinto, alguien te dice: “Hay otras cosas aparte de esto que conocés, existen otras posibilidades, tienen que existir otras posibilidades.” Para que elija, el que no conoce, no elige. Algún día, él elegirá [...] porque conoció. (Entrevista N° 2, Jardín B)

“Mostrarles las posibilidades que tengan para cuando sean grandes puedan elegir. Ofrecerles distintas posibilidades a mis alumnos, que no existe sólo el plan “Trabajar”....” (Entrevista N° 3, Jardín B)

El supuesto que se transparenta es que el desempeño laboral depende de una elección personal y vocacional; minimizando la desigualdad social que lo determina. Esta puede ser reconocida como causa de la situación, sin embargo, se eclipsa al momento de pensar cómo se resolvería y se imputa, más o menos explícitamente, una culpabilidad a las familias, por no abrir el horizonte de opciones que, entonces, se propone extender el jardín. En ese horizonte se vislumbran más posibilidades mientras se desdibujan los grupos y las clases y es un individuo solo quien emprende su conquista.²⁸

Sobre el tema, ver APPLE, M (1996) especialmente caps. 1 y 2; SINISI en NEUFELD y THISTED: (1999) y REDONDO, P(2002): especialmente págs. 99 a 160.

Otro supuesto es la superioridad de la cultura oficial representada por la escuela respecto de la cultura de origen de sus alumnos/as; es la primera la que permitirá elevar a los sujetos por sobre su condición. Se entiende necesario tomar algunas experiencias cotidianas en el jardín, sólo a modo de “ideas previas”.

Estos supuestos parecen tener una raíz iluminista por la fe que depositan en el conocimiento como despegue para la integración social y política. Estas maestras se muestran confiadas en un cambio social que proceda del conocimiento:

“Yo creo que con la palabra y el conocimiento puede salir de todo. [...] Su herramienta es el conocimiento. [...Es muy importante] la posibilidad de participar pero, ¿cómo va a participar si no sabe?” (Entrevista N° 3, Jardín B)

En el vocabulario de estas docentes abunda el verbo “concienciar” que, en estos discursos, excluye la conjugación de la primera persona, siempre se trata de “concienciar” *al otro*.

El universo de contenidos a enseñar se amplía, respecto del caso anterior, incluyendo las relaciones sociales en el trabajo, siempre mostradas como armónicas y funcionales unas con otras.

También se amplía el repertorio de actividades propuestas. Se promueven- siempre que se pueda- salidas a espacios familiares para los niños y a otros desconocidos por ellos como forma de darles la oportunidad de visitarlos. Parece primar una mirada turística en el caso de las visitas a lugares lejanos, o descriptiva cuando se sale por los alrededores del jardín que no ayuda a profundizar lo que los niños ya saben. Veamos un ejemplo:

“La maestra se sienta en la ronda con un afiche en la mano; me adelantó que allí escribirá las “anticipaciones” de lo que verán durante la visita al horno. Separa unos niños de otros- recurso habitual para evitar que se distraigan conversando durante la actividad-. Se inicia el diálogo:

Maestra: ¿Se acuerdan dónde vamos a ir?

Todos a coro: A una visita. Otros agregan que la visita será al horno de ladrillos.

Maestra: “¿qué vamos a ver?”

Todos a coro: “Ladrillos.”

Al mismo tiempo Lola, con la cara iluminada: Mi papá hace ladrillos

Maestra: Ah ¿sí? ¿Y dónde los hace?

Lola: En un pisadero.

Nicolás la interrumpe y continúa la explicación, la maestra lo deja continuar mientras anota.

Nicolás: ¿A cuál vamos a ir? Hay muchos ¿Al de allá o de allá? (indicando sucesivamente, direcciones opuestas) (Observación N° 1, jardín C)

Este fragmento del diálogo evidencia que los niños que hablaron sabían del horno, muchas cosas que la docente no parecía haber previsto. Sin embargo, esos conocimientos no fueron tomados en cuenta por ella, desde el momento en que no la llevaron a modificar el rumbo de la actividad. Cuando acompañé la visita, el horno elegido por la docente estaba cerrado y la mamá de la nena interrumpida en el diálogo sugirió llegar hasta el que trabaja su marido donde finalmente fuimos recibidos/as.

Reaparece el juego escindido de las actividades que las maestras consideran de aprendizaje, se lo toma como sinónimo de “descarga” y “descanso de la tarea”, en especial en la sala de cinco cuando se empieza a usar con asiduidad el “cuaderno”. Hay momentos de juego libre donde no se evidencia intervención docente o se planifican juegos centralizadores o trabajo²⁹ que se desarrollan con escasa frecuencia o con objetivos que no tienen que ver con la naturaleza del juego, como veremos en el ejemplo que sigue:

“La maestra me cuenta que los nenes me han asignado un rol para que juegue, deberé dramatizar a una mujer embarazada. Según la docente lo propusieron y sugirieron que el soldado podría ayudarme. 'Salió algo más sobre el soldado, no que mata solamente,' comenta aliviada.

[Promediando el juego, mientras nos encontramos simulando viajar en colectivo] la maestra pregunta; ¿Quién le da el asiento a una señora embarazada? Me ubica y se sienta a mi lado. Ambas preguntamos a los otros pasajeros dónde se dirigen. Unánimemente, responden que van al consultorio de la Dra. Yamila. La

²⁹Se trata de modalidades de juego en el contexto escolar. En el primer caso se plantea una situación generalmente para dramatizar, se reparten roles y todo el grupo juega a lo mismo. En el segundo, la docente presenta materiales o ya estos están ubicados en distintos sectores de la sala (“rincones”). Los niños eligen con qué, con quiénes y a qué jugarán. El juego tiene cuatro momentos: anticipación, desarrollo, evaluación y orden.

docente me dice que estoy pálida, le contesto que no me siento bien, me sugiere ir al consultorio de la Dra. que es buenísima. Pide a un gendarme/soldado/policía que me acompañe.

[Cuando llegamos al consultorio. Un niño simula que su hijo (un muñeco) se niega a entrar para hacerse atender] el padre lo corre y no consigue atraparlo. Se acerca un tercero a poner orden. La maestra aclara: “El señor de seguridad le llama la atención para que se porte bien.” (Observación N° 4, Jardín A).

El juego tiene en este caso el mismo objetivo que las “charlas moralizantes” que ya había mencionado: se trata de inculcar lo que la maestra entiende como “valores” y que serían las funciones de las fuerzas de seguridad, forzando una mirada armoniosa. En un barrio donde la relación con estas fuerzas es delicada (bien porque éstas no entran y desprotegen a los vecinos, bien porque algunos habitantes se dedican a actividades ilícitas y, obviamente, rechazan la presencia de uniformados en la zona) es violencia simbólica imponer estos significados, cuando, entre los niños existen otros que la maestra pretende ignorar.

Los modos de obtener información son más variados que en el primer tipo, como puede notarse, también en el ejemplo anterior aunque no abundan las situaciones problemáticas. En este sentido, varias docentes diseñan actividades para ordenar, de alguna manera, las informaciones obtenidas; entre otras: realizar un afiche grupal identificando la función de distintas ocupaciones (bajo la consigna “este trabajo sirve para...”) o elaborar un cuadro comparativo entre trabajos realizados en distintos ámbitos (por ejemplo, las tareas que se hacen en una granja y las que se hacen en la limpieza del barrio). Son propuestas que apuntan a la clasificación- operación presente en la descripción- para lo cual se usan categorías, algunas de las disciplinas y otras del sentido común (AUDIGIER, 1998: 242). Estas últimas se emplean en los ejemplos mencionados y su poca especificidad da lugar a situaciones como la siguiente, probablemente generada por la arbitrariedad de la categoría:

Levanta la tarjeta que dice *jardinera* y llama a Rocío Victoria. La nena se acerca, se queda parada, la docente le pregunta para qué sirve el trabajo que eligió. Rocío no contesta; pregunta en general.

Daniel: Sirve para hacer crecer las plantas.

Maestra: ¿Y para qué sirven las plantas?

Daniel: Sirven para comer.

Maestra: Muy bien, si son plantas que están en una huerta. Las cultivan

para comer. ¿Y para qué más?

Niño 2: Sirven para dar lechuga.

Maestra: ¿Y para qué más?

Niño 3: Para dar tomates.

Un niño empieza a pedir reiteradamente ir al baño, la docente le da permiso.

Maestra: Pero, ¿por qué son importantes las plantas que tenemos que cuidarlas?
(Silencio)

Maestra: Las plantas nos dan aire, entonces ¿qué pasaría si no hubiera plantas?

Daniel: Nos moriríamos porque no podíamos respirar.

Maestra: ¡¡¡ Claro!!! Entonces, ¿son importantes las plantas?

Acoro: ¡¡¡ Síiiiiiii!!!

Maestra: Sí, por eso hay un trabajo de jardinera que sirve para cuidar las plantas. (Lo escribe al lado de la tarjeta que ha pegado en el afiche)
(Observación N° 3, Jardín A)

Las formas de organización para las tareas siempre son con el grupo total.

Las acciones previstas a desarrollar por los niños y niñas son atención, ejecución y se intenta favorecer la toma de decisiones en el proceso de trabajo escolar. Los estimulan a elegir materiales para el juego, a seleccionar entre varios los más adecuados para realizar una producción plástica concebida por ellos, durante los intercambios se anticipa al grupo el transcurso del día y se hacen listas de materiales que deben conseguir para realizar alguna tarea, entre otras.

“[Me gusta] que no sea una cosa pesada, sino natural, estamos intercambiando y hablando y, en ese ratito, surge todo, ya se enteran de todo lo que hay que hacer, de lo que necesitamos, yo valoro mucho lo que traen de la casa, el pedacito de imán grande o chico. Por ahí soy exagerada: “qué hermoso”, “qué lindo”, pero me parece que el tiempo que dispuso el adulto para el hijo me parece interesante.” (Entrevista N° 2, Jardín B)

A veces, los niños y niñas despliegan acciones que se oponen a las previstas por la maestra. Esto se nota, especialmente, en las actividades que se alargan o cuando son pocos los que protagonizan. Las acciones que aparecen, entonces, son jugar disimuladamente con el/la compañero/a de al lado, pedir salir al baño...

En cuanto a las pautas y estilos de control y autoridad, se combinan las fórmulas ya citadas con el favorecimiento de toma de decisiones por parte del grupo y de la resolución de los conflictos “dialogando”. Creo que esta forma de debates e intercambios grupales concuerda con la imagen de maestro liberador (FENSTERMACHER y SOLTIS, 1998) e implica un ejercicio del control más difuso, característico de las llamadas “pedagogías invisibles” (BERNSTEIN, 1989: 54).

- **Tareas orientadas al análisis de situaciones del mundo del trabajo:**

El propósito fundamental que orienta estas tareas es potenciar la apropiación de conocimientos que permitan el análisis de situaciones del mundo del trabajo generadas por el modo de producción. Apunta a la comprensión/ explicación de tales situaciones, tomando al “conflicto social” como concepto estructurante central. Una docente sostiene:

“Describir la realidad nos puede dejar cosas, pero encontrar el conflicto, entender qué nos podemos preguntar y qué nos podemos responder es darle una vuelta más, ¿no?”

[...Hay que] ver las causas (enfatisa) de este trabajo [...] y por qué hay gente que no tiene trabajo y cuál es la salida.

Creo que los momentos de intercambio oral son de lo más enriquecedores y, a partir de eso, vos vas, yo voy rescatando aquellas cuestiones que, me parece, que, por ahí, le podríamos dar una vueltita más y verlos un poquito más críticamente” (Entrevista N° 3, Jardín A)

Los contenidos se amplían: instrumentos y herramientas de trabajo, diferencia entre trabajo y empleo, las relaciones sociales pueden ser conflictivas, conflictos sociales en el mundo laboral, experiencias laborales presentes y pasadas en la cultura de origen. Puede notarse que se introduce como elemento distintivo una consideración crítica, basada en el conflicto como idea organizadora. El discurso explicita este propósito, hay intentos muy importantes para seleccionar experiencias laborales de la comunidad en plano de igualdad con otros objetos de enseñanza pero hay recurrencias a nivel didáctico, en especial en las estrategias y acciones previstas.

Se toman como contextos para indagar con los niños, algunas situaciones poco tradicionales o distintas experiencias laborales practicadas por las familias. Como ejemplo del primer caso, puedo mencionar un grupo de niños que visitó con su maestra un puesto de diarios próximo al jardín que la docente había elegido porque el puesto era atendido por una mujer y la maestra consideraba que esto podía problematizar o tensionar la mirada que algunos de sus alumnos tenían respecto de qué trabajos podían hacer las mujeres. Como ejemplo de las experiencias laborales familiares tomadas para indagar, observé la realización de una entrevista por parte del grupo a la madre de una nena. Esta mamá produce rosquitas en su casa, junto a los otros integrantes del grupo, incluyendo a la niña. El discurso de la madre iba poniendo en el escenario conflictos sociales que se revelan en el mundo laboral sin provocar angustias en el grupo, sino, por el contrario, tomándolos naturalmente tal vez porque reflejaban la cotidianeidad de muchas familias de ese grupo.

Estos contenidos resultan relevantes para la vida escolar y exterior al jardín. En el primer caso porque ayudan al/la niño/a “[...] a reconocerse en la escuela, *desde su propia identidad construida*” (ROSBACO, 2000: 140. La bastardilla es del original). En el segundo, porque ofrecen herramientas conceptuales para analizar la realidad y actuar reflexivamente sobre ella.

Esta mirada de la comunidad que destaca lo que se hace, sin embargo, no pierde de vista las situaciones de desigualdad, de allí, la insistencia en “mostrar el conflicto”. Cuando preguntaba si las estrategias laborales de estas familias podían convertirse en contenidos de enseñanza, una única docente pudo identificar varios aspectos y proponer un tratamiento conceptual, no sólo valorativo- positiva o negativamente- sobre aquellas. Al mismo tiempo, en su discurso, aparecían sobredimensionados ciertos elementos (la inseguridad en el barrio, el temor a salir con los/as alumnos/as, el porcentaje de niños del jardín con familiares que se dedican a actividades ilícitas) describiendo el contexto como una condensación dramática (ACHILLI, 1996: 44) y filtrándose una mirada moral sobre los otros (REDONDO, 2002: 99). Pero, al igual que las maestras que pretendían dotar de reconocimiento valorativo las experiencias de la comunidad, esta hacía un intento conciente, un ejercicio reflexivo por evitar el prejuicio.

Estimo que este reconocimiento de las experiencias de la cultura de origen de los niños como “conocimiento” es un paso imprescindible para lograr la democratización de lo que se enseña en la escuela, en el sentido que planteé en la introducción.

Si bien se amplían las fuentes de información- estimando considerablemente las personas de la comunidad- se privilegia la entrevista como modo de obtenerla. Es decir, en este caso también, las actividades se centran en

la conversación y en esta no participan todos aunque la maestra invita a reflexionar, formular preguntas, etc. Cuando la participación se limita a algunos o la actividad se alarga, los que tienen menos protagonismo despliegan acciones que se oponen a las previstas por la docente. Las acciones que aparecen, entonces, son jugar disimuladamente con el/la compañero/a de al lado, pedir salir al baño...

La organización siempre es en grupo total.

Los procesos de aprendizaje que se intenta estimular son la comprensión significativa de informaciones y la resolución de problemas. En el caso de la entrevista citada se formularon como preguntas, entre otras: ¿por qué trabajan juntos?, ¿por qué no trabajan en otro lado [que no sea la casa]? ¿Tienen una máquina para hacer las rosquitas? (Observación N° 5, Jardín A) En estas actividades se intenta conectar la experiencia académica con la previa escolar y cultural. No parece lograrse con todos/as, ya que un número importante de niños/as participan en las mismas esporádicamente.

En cuanto al juego, se verifica lo mismo que en los casos anteriores.

Respecto a las pautas y estilos de control y autoridad, se favorece la toma de decisiones por parte del grupo, combinado con algunas pautas rígidas respecto de la organización cotidiana.

3.2) Reflexión sobre las recurrencias y variaciones entre los tres tipos de tareas escolares

Los casos que componen cada uno de los tipos presentados de tareas escolares guardan semejanzas importantes entre ellos; justamente, fueron esas semejanzas las que me permitieron agruparlos.

Por el contrario, entre un tipo y otro de tareas, las que se destacan son las diferencias. Las más notables se vinculan a los objetivos y contenidos sobre el mundo del trabajo que las docentes explicitan. Las tareas se diferencian, fundamentalmente, por los propósitos que las orientan y los contenidos que se seleccionan. Se destacan algunos contenidos que resultan novedosos por su referencia a las experiencias laborales extendidas entre los sectores populares o porque dan cuenta de situaciones del mundo del trabajo que ayudan a comprenderlo en su complejidad, por ejemplo, refieren cuestiones de género. Cabe destacar que no estaban prescriptos en el diseño curricular bonaerense vigente durante el período del trabajo de campo. Los denomino **“nuevos contenidos sobre el mundo del trabajo”**. Estos contenidos exceden la prescripción curricular oficial, son una selección propia de las docentes en

función de las realidades en las cuales trabajan y presentan una notable variedad: los hay exclusivamente valorativos, otros descriptivos y otros más que visibilizan algunas experiencias laborales, no siempre reconocidas como tales o relaciones entre género y trabajo.

Pero, también, es posible encontrar aspectos comunes entre un tipo y otro. Las recurrencias se concentran en las estrategias metodológicas y las actividades propuestas por las maestras.

Estas evidencias me resultaron llamativas y me propuse indagar cómo se relacionaban con los distintos elementos señalados en la primera hipótesis. En el capítulo 2 describí cómo la selección de objetivos y contenidos se vincula con los significados de las docentes sobre la población y el trabajo, en el próximo capítulo voy a señalar que el alcance de tales objetivos y contenidos está condicionado por el repertorio de actividades del que dispone cada maestra. Al mismo tiempo, también inciden en el diseño y desarrollo didáctico de cada una, algunas características de las instituciones donde se desempeñan y algunas tradiciones muy arraigadas en el nivel inicial.

CAPÍTULO 4

LOS REPERTORIOS DE ACTIVIDADES. CAMBIOS Y CONTINUIDADES EN LAS TAREAS ESCOLARES

4.1) La distancia entre qué enseñar y cómo hacerlo

Como ya expliqué, la realización de la tipología de tareas puso en evidencia que ciertas actividades planteadas a los/as chicos/as se repiten o asemejan en uno y otro tipo. Aun en las propuestas innovadoras que se reconocen, es posible encontrar esas actividades que dificultan una enseñanza dirigida a la comprensión por parte de niños y niñas.

Asimismo algunas docentes parecen no encontrar una propuesta adecuada para enseñar nuevos contenidos sobre el mundo del trabajo. Frente a la falta de orientaciones, estas maestras continúan apegadas a ciertas tradiciones que se revelan como obstáculos para enseñar aquellos, ya que actividades rutinizadas sirven a contenidos empobrecidos- sostiene GIMENO SACRISTÁN (1991: 263)-.

Estas actividades se limitan a estimular procesos de aprendizaje memorísticos y descriptivos. Dichas actividades se dirigen al grupo total- es decir, el conjunto realiza una acción idéntica y simultánea- la información que circula se obtiene, casi siempre, en forma verbal y es la docente la encargada de aportarla o sintetizarla. Si, en cambio, se favorece algún tipo de contacto directo, por ejemplo, la visita a algún lugar, el papel de los niños a veces queda limitado a recorrerlo con la guía de la maestra sobre qué observar. Algunas de estas propuestas se remontan a los orígenes del nivel inicial, constituyendo un “sentido común didáctico” que indica *cómo es posible enseñar*.

Junto a estas propuestas, conviven otras, por ejemplo, una entrevista con preguntas elaboradas grupalmente que parecen asentadas en otros supuestos de construcción del conocimiento.

Con ambos tipos de actividades, las maestras pueden tratar de ampliar los contenidos a enseñar sobre el mundo del trabajo pero cuando acuden a esas propuestas tradicionales para tratar, por ejemplo, una situación actual vinculada con el tema sostengo que se genera una distancia entre la selección de contenidos novedosos y la implementación de actividades rutinizadas.

Denomino “*repertorio de actividades*”, al conjunto de actividades que las maestras parecen concebir como posibles, realizables de acuerdo a la organización de la sala y de la institución, y acordes a las posibilidades de los

niños. Los repertorios pueden estar conformados sólo por actividades tradicionales o admitir una variedad que permita incorporar, exitosamente, contenidos novedosos. Quizás esa mezcla de innovaciones y tradiciones sea indicadora de cambios que deben ir probando las maestras para enseñar lo que, hasta hace poco tiempo, resultaba impensable en el jardín y que ha sido asumido personalmente por muchas de ellas.

A continuación analizaré las permanencias y las innovaciones en algunas actividades observadas.

4.2) El planteo de situaciones problemáticas y las actividades de búsqueda de información sobre situaciones del mundo del trabajo

La elaboración de “recortes de la realidad”³⁰ como estrategia se extiende cada vez más en los jardines. La presencia de documentación oficial fomentándola parece ser un motivo importante de esa extensión.

Esta estrategia parte del planteo de situaciones problemáticas a resolver con el aporte de informaciones que el grupo busca durante el desarrollo de la propuesta. En varios de los casos observados no se evidencia el planteo de tales situaciones y, en cambio, se proponen otras formas al iniciar el trabajo. Por ejemplo, antes de visitar el zoológico, en una sala tiene lugar el siguiente intercambio:

- ¿Qué es un jardín zoológico?- pregunta la maestra
Se escuchan varias respuestas simultáneas. La docente pide a una niña que repita su respuesta.

- Este- contesta.

- ¿Este donde estamos?- se asegura la maestra.

La niña asiente con la cabeza. La docente anota “Este” en un afiche mientras otros chicos, gritando, niegan o afirman la respuesta escrita.

- Y a vos, Claudio ¿qué te parece que es un jardín zoológico?

- No sé- contesta el pequeño.

- Es un jardín que tiene animales- responde Adrián, al mismo tiempo.

La docente anota ambas respuestas y hace una nueva pregunta:

- ¿Y qué animales les parece que veremos en el zoológico?

- Tigres, leones, rinocerontes, jirafas [...] - contesta Adrián

- ¿Y por qué se llamará jardín zoológico?

- Porque es un jardín- responde una nena y varios repiten lo mismo.

(Observación N° 10, Jardín B)

³⁰ La propuesta fue descrita en el punto 1.5.

En el ejemplo se invitaba a los alumnos a anticipar lo que encontrarían al tomar contacto directo con el lugar seleccionado como recorte mientras la maestra registraba en un afiche lo que ellos arriesgaban. Pero, como se desprende de la observación, sólo un niño de los que hablaron conocía el zoológico, por lo cual para la mayoría, la anticipación se convirtió en una adivinanza sin pistas. Ya vimos que una condición de la situación problemática es que los alumnos posean algunos conocimientos previos a partir de los cuales interpretar la situación. Si en este caso la mayoría del grupo no había ido antes al zoológico, las preguntas tal como las formuló la docente no podían constituirse en problema.

Al no haber formulado un problema de modo explícito y al alcance del grupo, la búsqueda posterior de informaciones no quedaba orientada. Esto se revela al leer la planificación de la secuencia donde lo que harían los niños en el lugar para recoger datos se planteó en un nivel muy general y centrado en la observación, parecía suponerse que el mero contacto permitiría construir conocimiento.

“Observamos los carteles de las jaulas para ver qué comen los animales; observamos la lista de precios en la entrada del jardín zoológico; observamos las ocupaciones de las personas que trabajan allí...” (Planificación N° 3, Jardín B).

En otras planificaciones analizadas se revela como supuesto, una relación entre *ver*, *nombrar* y *contar* como forma suficiente de conocer el recorte. Veamos una:

“Durante la salida: Observamos la unidad sanitaria móvil, su mobiliario y los elementos que usa el doctor [...]”

“Después de la salida: Enumeramos los elementos observados, describimos su forma y utilidad” (Planificación N° 4, Jardín B)

Se trata de una actividad que apunta al detalle minucioso de los actores y elementos de un lugar con el objetivo de describirlo. Sin embargo, una descripción es más compleja, implica descomponer un objeto en partes que no se derivan simplemente de lo percibido, sino que son categorías que ordenan el conjunto con miras a explicarlo (AUDIGIER, 1998: 237 y 242). Al igual que en el caso anterior, no hay preguntas o problemas sobre el recorte seleccionado que orienten la búsqueda de información hacia el objetivo de resolverlos.

Este tipo de actividades suelen ser planificadas por las docentes como indagaciones de las ideas previas de los alumnos, interpretando aspectos fragmentados de la teoría psicogenética que se han difundido en documentaciones oficiales y publicaciones masivas. Aquellas propuestas de actividades son cuestionables cuando se las implementa en la escuela primaria

(AISENBERG, 1994: 150 y 151), pero lo son mucho más aun en el nivel inicial donde la forma característica de conocer del/la niño/a pequeño/a es, sobre todo, a partir de la acción y el juego. La investigación *didáctica* que existe sobre el concepto de ideas previas está desarrollada en la educación primaria³¹, es un área vacante de investigación la forma de trabajo con aquel concepto en el jardín.

Ahora veamos otro ejemplo con diferencias respecto de los anteriores. Se trata de la visita a un puesto de diarios.

Los chicos que están sentados adelante de todo son diez, de las cuales dos son nenas; desde que llegaron empezaron a preguntar por su cuenta también se los ve muy atentos mirando las revistas y haciendo comentarios entre ellos. Más atrás hay dos filas más de niños, la mayoría de las nenas están en estas. Permanecen quietos, parecen escuchar pero no hablan. La maestra comienza a hablar más fuerte como para que todos oigan.

Docente: - ¿Cuántas personas trabajan en el puesto? Los nenes pensaban que eran nueve, como en el jardín-.

Dueña del puesto: - Acá trabajamos dos solamente, pero pueden ser tres o cuatro si el puesto tiene reparto- agrega qué es el reparto.

Docente: - Los chicos decían que sólo compraban el diario los varones, ¿es así?-

Dueña: - No (alargando la o). Las mujeres también vienen y compran lo que les gusta.

Directora: - Una mamá quiere comprar una revista-.

Docente: Bueno, bueno, primero terminan los nenes. -

La maestra retoma el diálogo, indagando si las mujeres sólo compran revistas de tejido.

La dueña responde que no, que comparan variedad, que muchas mujeres compran revistas políticas. Se escucha un murmullo de las adultas.

Alguien pregunta cómo se llama el señor que también está atendiendo, la mujer dice que su nombre es Adrián y que es su hermano, el hombre saluda.

³¹ AISENBERG (2000; 1998; 1994) CAMPANARIO y OTERO (2000)

[...] Cuando llegamos a la sala, la maestra nuclea al grupo y hace una síntesis. Destaca que las mujeres leen distintas revistas remarcando la política, que atienden el puesto y que los diarios no se hacen allí, sino en las editoriales. Ornella recuerda que había máquinas en las editoriales y que hacían muchos diarios.

La maestra dice que le gustó lo que registraron Mariano y Jonatan, se para a mostrarlo; los demás también empiezan a mostrar sus producciones pero la maestra les pide que contesten lo que ella pregunta. (Observación N° 9, Jardín B)

Desde la perspectiva de género, las preguntas eran muy interesantes, trataban de poner en tensión ciertos estereotipos que parecían haber manifestado los chicos. El trabajo previo que la maestra hizo con el grupo pensando las preguntas apuntaba, justamente, a que no pasaran desapercibidos que una mujer atendía el puesto y que las mujeres también compran el diario, y es eso, sobre todo, lo que rescata la maestra cuando vuelven a la sala. Además el comentario de Ornella revela que la docente ha seleccionado distintos contextos relacionados entre ellos y se ha propuesto que los chicos evidencien esas relaciones. Cabe destacar, también, que la maestra elige un recorte novedoso (el puesto de diarios) para indagar con el grupo.

Ahora bien, durante el desarrollo de la actividad la docente hizo la mayoría de las preguntas mientras los chicos se limitaban a escuchar, especialmente los que estaban más próximos a ella, entre los cuales, paradójicamente, había pocas niñas. Además, cuando vuelven a la sala, es nuevamente la maestra quien se encarga de sintetizar lo recogido. En lo que atenta contra la mirada crítica que asume aquí la maestra aparecen algunos elementos vinculados con tradiciones en el nivel. Por un lado, la organización del grupo no favorecía que cada uno, de acuerdo a sus posibilidades o preferencias, pudiera recoger un dato que fuera su aporte para los demás. Si bien había preguntas e informantes autorizados para responderlas, los interrogantes no los hicieron los niños, fue la maestra la encargada de formularlos y la entrevista que había previsto se volvió una presentación oral de su parte, formato tradicional del diálogo en el jardín.

El hecho de que este formato sea privilegiado puede asociarse a una organización didáctica característica de los orígenes del jardín en nuestro país, conocida como “motivos de lenguaje”. Consistían en conversaciones sobre temas supuestamente interesantes y cercanos a los niños pero que se encontraban fijados con anterioridad por la docente; se entendía que debían dirigirse al grupo total porque de esa manera, los pequeños irían abandonando las tendencias individuales, convirtiéndolas en trabajos solidarios (ENCABO, SIMÓN, SORBARA, 1997: 14). Sin embargo, el fragmento analizado muestra que, en situaciones como

esta, el tratamiento con todo el grupo, lejos de fomentar el trabajo colectivo puede atentar contra el mismo: cuando la organización es todos juntos frente al puesto, varios niños quedan limitados a escuchar pero esto cambia cuando...

“[...] la maestra propone repartirse para dibujar diferentes sectores del puesto. Algunos dibujan el puesto con los clientes; una nena y un nene se agruparon para dibujar la bicicleta del reparto; otros tratan de escribir el nombre del puesto” (Observación N° 9, Jardín B)

En el ejemplo la organización en pequeños grupos parece permitir mayor participación. Pero a pesar de lo que muestra la observación, el trabajo en grupo total sigue siendo preponderante y, en este caso, se presenta como un obstáculo para el desarrollo de una práctica que pretende innovar.

Por último, voy a referirme al “tipo” de recortes que las maestras seleccionan. Si bien esta estrategia se ha extendido recientemente, algunos recortes comienzan a volverse “nuevos clásicos”, a la manera de los “temas” (“medios de transporte”, “servidores públicos”, etc) que vinieron a reemplazar. Es frecuente encontrar: “el jardín X”, “la EGB X”, “la sala de primeros auxilios” o “el móvil de la emergencia”, “el supermercado” o “la verdulería”. Analizándolos desde la perspectiva del trabajo, estos recortes muestran trabajadores asalariados o comerciantes- lo cual se incluye dentro de la misma lógica de producción-. En el caso de las escuelas y los servicios de salud, se trata también de recortes donde hay trabajadores con reconocimiento social.

Después del jardín, la sala de primeros auxilios es el recorte más seleccionado. Cabe considerar que aún varios elementos que la vuelven “seleccionable”: suele haber una próxima al jardín, resulta posible evitar la mirada del conflicto en ella y se la carga de contenidos relativos a la prevención e higiene, tan caros a la escuela argentina en general y al jardín en particular por su relación con la “formación de hábitos”. En este sentido se advierte otra continuidad con las tradiciones del nivel.

Algunas docentes que seleccionan recortes más novedosos como “el puesto de diarios”, “la parrilla X”, “un microemprendimiento familiar” o “el horno de ladrillos”. En estas elecciones, se destacan los intentos de visibilizar las nuevas formas de trabajo frecuentes en los barrios.

Si bien aún faltan investigaciones que tomen la propuesta didáctica de los recortes como objeto de estudio, lo que esta investigación me permite sostener es que las diferentes elecciones hechas por las maestras demuestran que la selección de recortes abre la posibilidad de seleccionar diferentes realidades laborales que, hasta hace poco no tenían cabida en el jardín, contextualizando de

este modo la enseñanza. Por ejemplo, la docente que selecciona la parrilla lo hace aceptando la invitación de una madre que trabaja allí como camarera; lo escoge por el fácil acceso y por la oportunidad que representa y esto le abre a la maestra la posibilidad de mostrar una realidad laboral del barrio que, según ella misma manifiesta, no había tomado en cuenta antes.

Pero también pueden repetirse planteos anteriores con situaciones estereotipadas bajo una denominación diferente. Para contextualizar, efectivamente, la enseñanza, aun una docente con una mirada sensible, precisa algunos elementos de diagnóstico sociocultural que le permitan relativizar los significados más pesimistas del contexto al tiempo que entender cómo funciona este.

4.3) Jugar en el jardín y “hacer trabajitos”.

“Nosotras decimos “hacemos un trabajito” porque es una producción pero lo usamos solamente para las actividades de plástica, porque cuando producimos un cuento no decimos así...” (Entrevista N° 5, jardín B)

“Cuando les dije a los nenes que íbamos a hablar del trabajo, ellos relacionaron, claro, lo que nosotros siempre decimos: “Bueno, ahora a trabajar, vamos a pintar, vamos a hacer un trabajito” (...) Me decían: “sí, porque vamos a trabajar, señorita, porque hoy qué vamos a hacer, vamos a pintar, vamos a recortar” (Entrevista N° 2, Jardín A)

La frase “hacer trabajitos”, muy pronunciada en el jardín, surge como una de las primeras asociaciones que hacen las docentes en relación al objeto de esta investigación. Por todo lo que condensa la elegí como parte del título del libro. Se desprende de los comentarios que designa realizar producciones manuales- algunas expresivas, otras meramente ejecutoras-. La expresión recoge la herencia de los precursores de la educación infantil (FROEBEL, Hnas AGAZZI y MONTESSORI) quienes investían de valor educativo a este tipo de trabajos manuales³², y equipara el trabajo a la realización de un producto concreto sin vinculación con la necesidad social que satisface. Noventa años atrás, DEWEY (1916) advertía esta desvinculación en este planteamiento de las ocupaciones activas en la escuela. “Aparte del hecho de que estas representan cosas que hacer, su significación educativa consiste en que pueden tipificar situaciones sociales [...] están saturadas de hechos y principios que poseen una cualidad social. Es un error alegar que estas actividades [...] tienen meramente un valor

³² *El trabajo para estos iniciadores también debía estar presente en el nivel en el desarrollo de la jardinería para fomentar el amor, el conocimiento de la naturaleza y en la colaboración en la limpieza de la sala como forma de generar responsabilidad e independencia.*

utilitario [...] no se necesita enseñar, por ejemplo, la jardinería ni para preparar futuros jardineros ni como un modo agradable de pasar el rato. Aquella ofrece un camino de aproximación al conocimiento del lugar que la agricultura y la horticultura han desempeñado en la historia de la humanidad y del que ocupan en la organización social presente” (DEWEY, 1995:175). Se plantea así, el trabajo como un objeto de indagación y reflexión.

Por otra parte, la expresión “hacer trabajitos” da cuenta de una oposición que las propias docentes advierten en sus discursos: la separación tajante entre juego y trabajo. Se puede pensar como un efecto que incide en las imágenes acerca del trabajo que estos pequeños están empezando a construir en distintos ámbitos, entre los cuales el jardín- con su organización y manera de nominarla- constituye uno importante.

El juego como mecanismo de apropiación queda escindido de los procesos considerados productivos, constructores de aprendizaje. Esta oposición se verifica en las actividades de la jornada escolar: el juego es sinónimo de “descarga” y “descanso de la tarea”, “compartir con amigos” mientras que “hacer trabajitos” lo es de “producción”, “seguir pautas”, “obligación”, “trabajo manual”.

Resulta paradójico referirse a esta oposición en el nivel, concebido como el planeta del juego en el sistema solar de la escuela. Lo que ocurre es que, en los orígenes del nivel, el juego es planteado como principio educativo para permitir el natural desenvolvimiento del niño, desconociendo la incidencia del medio en su desarrollo (SPAKOWSKY, LABEL, FIGUERAS, 1995: 96). FROEBEL, quien lo introduce, lo define como “la manifestación libre y espontánea del interior [...] exigida por el interior mismo” (citado por SPAKOWSKY, LABEL, FIGUERAS, 1995).

Las docentes, posiblemente influidas por esa concepción, no parecen “confiar” en el juego como actividad que permite el desarrollo conceptual; los contenidos sobre el mundo del trabajo se tramitan por otras vías. En uno de los jardines, una maestra realizó una actividad de conjunto que consistía en que cada niño mostrara un dibujo realizado en su casa, representando el trabajo que le gustaría asumir en el futuro. La actividad se volvió un diálogo entre la docente y el/la niño/al que le tocaba participar. La maestra la había planificado con la intención de que los/as alumnos/as establecieran relaciones entre uno y otro trabajo, mostrando que “todos eran importantes”; sin embargo, esto no se alcanzó debido a la dinámica implementada. Al finalizarla, la docente me manifestó su preocupación por no haber podido enseñar lo que quería y decidió hacer un juego donde estuvieran presentes los trabajos elegidos; ella empezó a imaginar la situación y se manifestó sorprendida gratamente por lo que podía surgir.

El mismo se desarrolló en distintos escenarios paralelos para que estuvieran representados todos los trabajos elegidos por los chicos; al funcionar simultáneamente, se establecieron relaciones en forma espontánea. Por ejemplo, alguien tomaba el colectivo para dirigirse al consultorio médico; otro salía de un negocio donde, además de comprar, había presentado a su bebé, buscaba un remise y en la esquina, encontraba un patrullero...

Igualmente, al finalizarlo, la maestra reunió al grupo para dialogar sobre el juego y lo sintetizó así:

- ¿Les gustó jugar?- pregunta.-

- Sí- responden a coro.

- ¿Y ahora les parece que un trabajo es más importante que otro?

No. Contestan. La docente reitera el interrogante. Siguen sin responder.

Entonces explica:

- Por ejemplo, si Mara no hubiera sido doctora, ¿alguien hubiera atendido a la señora embarazada?

- No. (a coro).

- Y si no hubiera habido colectiveros ¿podríamos viajar?

- Sí. (nuevamente, a coro).

- Claro, en remis. Pero si no hubiera ni colectiveros ni remiseros. ¿Se podría viajar?

- No. (a coro).

- Entonces ¿hay un trabajo más importante que otro?

Se escuchan respuestas afirmativas y negativas de algunos, otros no participan y parecen distraídos. La docente concluye: “Todos los trabajos son importantes.” (Observación 4, jardín A).

La docente no toma este momento para evaluar situaciones con el grupo, sino que intenta “fijar” el contenido que pretendía abordar.

En otra situación, se observó a cuatro niñas que jugaban en el rincón de dramatizaciones.

“Están sentadas alrededor de una mesa. Han colocado en el medio a un muñeco bebé, el mate y la pava. En una silla está sentado otro muñeco bebé al lado de una niña. Cada una tiene una ollita, un cuchillo y corta masa, simulando cocinar. No hablan, Fiorella sí, le enseña a Ester cómo hacer empanadas con palabras y acciones. Me acerco a preguntarle qué hace. Empieza a contarme con detalles que hace empañadas, cómo las prepara y me muestra todos los utensilios que utiliza. Me hace saber que Ester es su hija, a quien le está enseñando a cocinar y que están preparando las cosas para la fiesta de cumpleaños del hijo de Ester (muñeco bebé sentado).

Fiorella se acerca a mí. Me pregunta si sé hacer repulgue de empanada, le contesto que no y se ofrece a enseñarme. Acepto. Me muestra con acciones cómo hacerlo, me invita a imitarla [...]

Pasados cuarenta minutos de juego, aproximadamente, la docente convoca a ordenar, anticipa que luego tomarán la merienda. Le cuento la situación con Fiorella, ella me dice:- A ella, dale todo el día rincones- (Observación 6, Jardín B).

Al terminar el juego, estas situaciones no fueron retomadas a pesar de toda la riqueza que contienen respecto del trabajo: por ejemplo, permiten ver que en la vida cotidiana de estas niñas no hay espacios claramente diferenciados de producción por un lado y de formación por otro sino que aprenden haciendo y el adulto instruye mientras hace (MAIMONE y EDELSTEIN, 2004: 97), esto revela un vínculo íntimo entre trabajo y educación y, de alguna manera, podría convertirse en un contenido más referente al tema.

Por otra parte, el comentario final de la docente revela que ella no ve el juego como forma de encontrar, resignificar y complejizar contenidos, aprovechando los que los/as niños/as evidencian al jugar libremente.

Parece que la característica del juego como una actividad donde no se pueden prever las acciones de los niños se revela como una dificultad didáctica cuando la maestra se encuentra con contenidos muy precisos, como lo son algunos contenidos disciplinares recientemente introducidos en el nivel. Otro obstáculo para integrar contenidos y formato lúdico parece ser la concepción del juego considerado como una actividad espontánea e interior, a la manera de los precursores. Desde esa perspectiva, el juego en rincones es visto como una actividad de descanso, de descarga y que no justifica la intervención docente.

Pero las observaciones muestran que el juego es una manera genuina de enseñar aspectos y relaciones del mundo del trabajo a niños/as pequeños/as y además, el cumplir objetivos, subordinar acciones propias a un determinado orden y seguir reglas muy estrictas de comportamiento están presentes en el juego infantil más rigurosamente que en otras actividades llamadas productivas. (VYGOTSKI, 1996).

Nos encontramos, entonces, ante un problema: la reciente prescripción curricular de contenidos disciplinares se encuentra con un principio orientador de la enseñanza pensado para otro tipo de contenidos y basado en una concepción del juego del/la niño/a como una actividad sobre la que el/la adulto/a no interviene.

La pregunta, entonces, es cómo enseñar contenidos precisos respetando las maneras de conocer de los/as más chicos/as. Para elaborar propuestas didácticas que integren las formas lúdicas con los contenidos disciplinares (cuando sea posible) es preciso apoyarse en otras concepciones teóricas del juego y reflexionar, junto a las docentes, acerca de cómo gravitan las tradicionales en ese sentido común didáctico que marca cómo enseñar.

Para ELKONIN (1985 y 1987) el juego humano no es una actividad natural, es producto del desarrollo en el contexto y su centralidad como actividad rectora de la infancia reconoce un origen histórico: el desarrollo del capitalismo. Por otra parte, el mismo autor sostiene que para adoptar un rol, el niño o niña debe conocer las condiciones sociales y el papel de distintas profesiones en la sociedad, el juego se enriquece a partir de las nuevas informaciones de las cuales se disponga. Como estrategia didáctica, esto implicaría articular el juego con la búsqueda de informaciones en distintas fuentes, introduciendo una gama de actividades que no son lúdicas y que no quedan contempladas en el principio tradicional del jardín de infantes.

Al respecto, Patricia SARLÉ (2001) sostiene: “las prescripciones curriculares no parecen contemplar la diferencia entre conocimientos disciplinares y protodisciplinares. En muchos casos, en las actividades propuestas resulta complejo precisar hasta qué punto promueven una enseñanza comprensiva” (pág. 35). SARLÉ aboga por la necesidad de resituar las expectativas de logro y retomar la centralidad del juego en la vida cotidiana del Nivel Inicial.

Por mi parte, entiendo que la presencia de contenidos disciplinares en el jardín instaló en el *currículum*, una demanda social que reconoce “la crisis de la representación que tenía la sociedad en general acerca de que ‘al Jardín los chicos iban sólo a jugar, pasarla bien y hacer amiguitos’ [...]. A título hipotético planteamos que nos encontramos ante una transformación en el contrato fundacional del nivel inicial que pone en cuestión uno de los elementos constitutivos de su identidad: el juego [... Pensar la posibilidad de confluencia de lo lúdico- como la identidad histórica del jardín- las concepciones referidas a las formas de conocer del niño pequeño y la consideración del contenido a ser enseñado] es hacerse cargo de que se está gestando un nuevo contrato del nivel acorde a las necesidades de este contexto, las cuales ya no pueden ser atendidas desde el acuerdo fundacional.” (FERRO y FRAGUGLIA, 2005: comunicación oral).

El problema planteado requiere más investigaciones. Cabe preguntarse si es posible seguir sosteniendo la centralidad del juego como principio excluyente en el nivel, si hay áreas más propicias que otras a integrarlo y, en caso de las ciencias sociales, si sería fructífera una estrategia que articule la búsqueda de información con el juego de roles. Más preguntas surgirán ante la realización de nuevos estudios. Este es el desafío que queda planteado.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo humano ha asumido distintas formas a lo largo de la historia y seguirá transformándose sin desaparecer porque consiste, justamente, en el proceso durante el cual el hombre alcanza estatura humana, creando ese entramado que llamamos “realidad”.

Este proceso es una fuente inagotable de objetos de estudio porque su complejidad es tal que podemos asegurar que siempre habrá posibilidades de estudiar aspectos novedosos del mismo. En particular, esta investigación se centró en indagar qué se enseña sobre el mundo del trabajo en jardines que atienden niños pertenecientes a sectores populares.

A lo largo de este estudio, se evidenció la variedad de contenidos sobre el tema que las docentes intentan enseñar en tales jardines y puso de manifiesto una relación entre la selección de contenidos y los propósitos que guían la tarea de cada una. Cabe destacar el intento de las maestras de enseñar, en contextos signados por la desocupación y sus consecuencias, un aspecto de la vida social que se encuentra atravesando profundas transformaciones, las cuales interpelan todos los significados sobre el trabajo que los sujetos sociales habíamos construido hasta el momento. Los contenidos que seleccionan exceden la prescripción curricular oficial y presentan una notable variedad: los hay exclusivamente valorativos, otros descriptivos, incluso algunos visibilizan experiencias laborales desestimadas como tales o relaciones entre género y trabajo y dan cuenta de la existencia del conflicto social, constituyendo lo que llamé “nuevos contenidos sobre el mundo del trabajo”.

En todos los casos, los contenidos que las docentes seleccionan están asociados con los sentidos y valoraciones que cada una otorga a su trabajo en el contexto y al trabajo en general, conformando lo que se propone enseñar. Se sabe que “no hay conocimiento específicamente social ni conocimiento en general que pueda ser libre de valores. Es por esta razón [...] que las ciencias, y, entre ellas las ciencias sociales, deben construirse y reconstruirse permanentemente [...]. Si bien los valores no pueden estar sujetos a verificación, el desarrollo teórico que los sustenta sí puede, y debe, ser validado. Porque los que están en juego no son los valores individuales sino que se trata de valores socialmente relevantes [...] Exigen por lo demás, que el sujeto sea conciente de su existencia, sus supuestos y, además, que los someta a reflexión crítica. Deben ser problematizados en términos de su objetividad- subjetividad histórica y, por ende, de su universalidad”. (CAMILIONI, 1994: 30)

El problema surge, entonces, cuando lo valorativo *particular* sobredetermina la elección de propósitos y contenidos. En este caso, la enseñanza sobre el mundo del trabajo toma como objeto el espacio de distinción socio moral que ha constituido el trabajo en las sociedades modernas (GRIMBERG, 2000) sin reconocimiento de que tal construcción es histórica. Este obstáculo también se presenta con otro objeto de las ciencias sociales, “la familia” (SIEDE, 1998: 40), en el que también están presentes valores producidos históricamente que, sin embargo, se consideran eternos e intrínsecos al objeto.

Cuando la tarea se orienta a inculcar contenidos morales atribuidos al trabajo desde la modernidad sin reflexión acerca del carácter histórico de la relación entre trabajo y valores, se observa una tendencia a moralizar que impide el desarrollo conceptual, desvirtuando el propósito de la enseñanza que consiste en ayudar a construir estructuras conceptuales para entender la realidad y para actuar en ella de acuerdo a valores pero con reflexión crítica.

La investigación también encontró que un factor que actúa en el tratamiento de los nuevos contenidos sobre el mundo del trabajo se refiere a los “repertorios de actividades” presentes en cada tipo de tareas. Respecto a los repertorios, hemos visto cómo la selección de nuevos contenidos empuja a la búsqueda de nuevas actividades, sin embargo algunas docentes admiten la importancia de una selección más situada manifestándose, al mismo tiempo, desorientadas respecto de cómo promoverla. Cabe concluir que no pueden pensarse únicamente cambios en la selección curricular sin revisar el modelo didáctico en su conjunto; hay que analizar si el repertorio del que dispone la docente admite o no aquellos cambios en los contenidos y cómo orientarla para que pueda incluirlos realmente. Esto revela la necesidad de contar con instancias de formación continua que permitan la reflexión sobre estos factores. La implementación de talleres de reflexión en las instituciones parece una estrategia fecunda para discutir la visión sobre el conocimiento implícita en las tareas, ofreciendo alternativas de actividades y su viabilidad en un determinado tipo de organización institucional; esto puede verificarse, releyendo los fragmentos de talleres citados a lo largo de este libro, la discusión colectiva habilita nuevos sentidos y la posibilidad de tensionar entre compañeros, los más arraigados y naturalizados.

Una cuestión que permitió plantear este estudio y que justifica continuarse en otras nuevas, se refiere al juego como principio orientador de la enseñanza en el nivel inicial. La necesidad de enseñar contenidos teniendo en cuenta las características evolutivas del sujeto del jardín me llevó a preguntarme si era posible encontrar una estrategia que articulara la búsqueda de información proveniente de distintas fuentes y el planteo de situaciones lúdicas. A la vez, es precisa la reflexión con las docentes sobre qué papel se le ha asignado

tradicionalmente en el jardín, lo cual forma parte del “sentido común didáctico” que naturaliza ciertas maneras de enseñar y rechaza otras *a priori*.

Otra cuestión pendiente de ser investigada es el planteo de una propuesta de enseñanza sobre el mundo del trabajo, considerando los resultados de la presente investigación y su desarrollo en la sala para analizar la propuesta en forma situada.

A MODO DE CIERRE

Como expliqué en la introducción, esta investigación no tomó el desarrollo de una propuesta didáctica como objeto de estudio, pero sí creo que los resultados de la misma pueden considerarse en el diseño de un proyecto de enseñanza sobre el tema cuya implementación en la sala tendrá que ser estudiada rigurosamente.

Con esta perspectiva me gustaría terminar comentando algunas líneas de trabajo acordes con los planteos desarrollados a lo largo del libro y que confluirían en un diseño didáctico a someter a prueba.

En primer lugar, tal diseño debe contemplar como contenidos las experiencias laborales propias de los sectores populares e interrelacionarlos con los de la cultura escolar para favorecer el desarrollo de los conocimientos de los niños y la apropiación de otros nuevos. Reconocer aquellas prácticas laborales como constitutivas de la totalidad social es un paso necesario hacia la reconstrucción crítica de la realidad. Alcanzar este objetivo a largo plazo va a permitir identificar los aportes de aquellas experiencias al conjunto, bajo qué condiciones históricas se desarrollaron, en qué posiciones se sitúan actualmente y evaluar sus aspectos mejorables. Pero nada de eso será posible si primero no se reconoce el papel de tales prácticas en la construcción de la realidad.

Asumidas como contenidos, las experiencias laborales desarrolladas por los sectores populares se pueden articular con los conceptos estructurantes provenientes de un enfoque crítico de las ciencias sociales, interviniendo así, diferentes formas de conocimiento³³. Alcanzar una comprensión global del mundo del trabajo implica utilizar ese conjunto de conceptos de procedencia científica junto a unos saberes de origen cultural y a un cierto número de operaciones que permiten responder a distintas categorías de problemas (sociales, científicos, etc). La construcción de esos útiles y el dominio de esas operaciones no son ni innatos ni espontáneos (AUDIGIER, 1992: 122 La traducción es mía). Sino que hay que enseñarlos y, en las primeras etapas de la escolaridad, esto puede hacerse planteando situaciones que permitan observar con claridad para los niños, los distintos elementos y procesos intervinientes en el mundo de la producción.

³³ La "interrelación paradigmática" es una estrategia propuesta por MAIMONE y EDELSTEIN (2004) desarrollada en una investigación con asiento en la Universidad Nacional de Luján. La definen como consistente en "desocultar y colocar en interacción teorías diferentes en la interpretación de un fenómeno puntual; interpretaciones pertenecientes a cosmovisiones diferentes y que el docente debe hacer actuar en un status de igualdad valorativa." (213 y 214). El desocultamiento es necesario porque las poblaciones con culturas diferentes a la oficial en su intento por integrarse y ser aceptadas, adoptan el mecanismo de ocultar lo propio para pertenecer.

Entonces, al tomar en cuenta los conceptos estructurantes, se pretende reconsiderar el lugar exclusivamente valorativo que le asigna la escuela (“el trabajo dignifica”) y se propone un análisis conceptual del objeto que, en primer término, apunte a que los niños puedan comunicar verbalmente sus experiencias³⁴. Al mismo tiempo, al desocultar procesos silenciosos pero presentes en la comunidad se pretende hacer circular saberes culturales productivos que existen, que resuelven tareas vitales, que se transmiten, que se reeditan en un contexto signado por la desocupación o que van perdiéndose y hay que recuperar, actualizándolos para que jueguen en el contexto mundial actual.

Basadas en esta idea principal, se proponen las siguientes líneas de trabajo que, en conjunto, constituirán un diseño didáctico a implementar y evaluar:

- *Elaborar secuencias en torno a recortes situados, contextualizados.* Se trata de “mirar con otros ojos el ambiente” (FRABBONI, GALLETTI y SAVORELLI, 1980) para descubrir qué procesos de trabajo pueden darse, por ejemplo, al interior de una casa familiar, en un comedor comunitario o en el desarrollo de una actividad informal y preguntarse si es posible tomarlos como situaciones globales a indagar con los niños. Los contenidos se delimitarán tomando al trabajo en sentido amplio, sin limitarlo al empleo.

- *Incluir actividades con narrativas y juegos dramáticos.* ZELMANOVICH (1998) sostiene que las narrativas y los juegos crean contextos en los cuales se desenvuelven actores sociales que manifiestan sus intenciones, por eso constituyen una herramienta poderosa para la comprensión de las ciencias sociales. Las identificaciones que se generan entre esos actores y los “lectores” o “jugadores” tienden puentes significativos gracias a esas presencias y voluntades. Organizar secuencias en torno a personajes que puedan generar identificaciones con los niños por sus parecidos físicos, los escenarios donde se mueven, sus actividades y sus juegos puede empezar a promover el desocultamiento

³⁴Asumo la posibilidad de interacción entre los dos sistemas de conceptos (cotidianos y científicos); cabe aclarar, no obstante, que esta idea no implica postular el reemplazo progresivo o la sustitución de los primeros por parte de los segundos. Los planteos acerca del desarrollo conceptual han atenuado esa primera conceptualización y, actualmente, se habla de la coexistencia de los distintos tipos de concepciones, se valora la capacidad del sujeto de discriminar entre ellos contextualmente y se reconocen distintas reorganizaciones en función de la interacción de los sistemas.

El papel de ambos sistemas en el desarrollo conceptual es un tema clave en los estudios psicológicos. La bibliografía al respecto es abundante y divergente. A continuación menciono distintos textos- algunos clásicos y otros recientes- que abordan la cuestión y/o temas vinculados desde distintas perspectivas: BACHELARD (1985), BRUNER (2004), CAMILLONI (2001) CAMPANARIO y OTERO (2000), CASTORINA, BARREIRA y TOSCANO (2005) CASTORINA y KAPLAN (2003), MOSCOVICI (2001 y 1986), MOSCOVICI y MARKOVA (2003), MOREIRA (1994), PIAGET (1987), POZO (1999), POZO y GÓMEZ CRESPO (1997), RODRIGO (1993), VYGOTSKI (1998).

(MAIMONE y EDELSTEIN, 2004)³⁵ de las prácticas que se pretende reconstruir críticamente.

- *Poner a los niños en contacto con variadas fuentes de información y modos de obtenerla (KAUFMANN y SERULNICOFF, 2000)*

Se estima que intervincular dos formas de conocimiento implica poner en relación- además de contenidos y procedimientos- los espacios donde estas prácticas se despliegan. Esto implica, entre otras cosas, hacer salidas con los niños a lugares nuevos para ellos que pueden volverse importantes fuentes de datos, si las visitas se realizan en el marco de la resolución de un problema identificado por todos al que cada uno tenga algo para brindar.

Basadas en estas ideas y líneas, elaboramos con una docente³⁶ una secuencia de actividades sobre el mundo del trabajo que ella llevó adelante en su sala³⁷. La secuencia fue en torno a Juanito Laguna, el personaje de la saga pictórica de BERNI; para vincularla estrechamente con el mundo del trabajo nos centramos en las distintas actividades que Juanito y su familia desarrollaban a lo largo del día. Juanito fue elegido en coincidencia con la intención de su creador quien sostenía: “Con [Juanito y Ramona] yo les puse nombre y apellido a una multitud de anónimos, desplazados, marginados niños y humilladas mujeres; y los convertí en un símbolo” (citado en Centro Cultural Borges, 2001: 21). Como se explica en la introducción de este libro, volver visibles las prácticas laborales de estos sectores resulta un paso ineludible para que los niños puedan percibir que ellos y sus familias son constructores legítimos del ambiente.

Para diseñar la secuencia, nos reunimos en varias oportunidades con Adriana. Estos intercambios resultaron muy fructíferos, pensábamos actividades y cada una las reconsideraba desde su lugar hasta llegar al diseño que fue implementado.

Los contenidos de la secuencia fueron pensados tomando como eje al trabajo, entendido como conjunto de acciones transformadoras del medio, conducentes a satisfacer necesidades de quien las realiza y cuyo desarrollo

³⁵ *El desocultamiento es necesario porque las poblaciones con culturas diferentes a la oficial en su intento por integrarse y ser aceptadas, adoptan el mecanismo de ocultar lo propio para pertenecer, por lo tanto, para que la estrategia funcione efectivamente hay que contar con las familias de los niños, comunicando la metodología a las madres y padres.*

³⁶ *La Prof. Adriana Rempe.*

³⁷ *La secuencia no formó parte de la investigación pero decidí comentarla en esta parte final porque trataba de contenidos referidos al objeto de estudio. En el jardín donde se implementó, la investigación había generado gran interés entre las docentes y la posibilidad de “ensayar” una propuesta distinta entusiasmaba a todas las que, desde distintos lugares, habíamos estado comprometidas con el estudio.*

genera relaciones sociales.

Las actividades diseñadas y desarrolladas fueron:

- Presentación del personaje mostrando la obra *Juanito en la laguna* y del autor, nombrándolo y contando que pintó tantas veces a Juanito que hay muchas historias para conocer sobre él.

- Narración de un cuento escrito para la ocasión y de otros relatos de autores editados.

- Lectura de obras donde Juanito aparece realizando distintas actividades: jugando, aprendiendo a leer, recolectando materiales³⁸. Los soportes de las obras eran variados (imágenes impresas sobre distintas superficies y formatos electrónicos).

- Remontar barriletes en el patio.

- Pedido de materiales recolectados con familias para utilizar en collages propios.

- Anticipación de la visita a la exposición “Antonio Berni: Obra gráfica” en el Museo de la Universidad Nacional de Tres de Febrero³⁹. Se invitó a los niños/as a pensar qué otras actividades realizaría Juanito a lo largo del día y con quiénes viviría. Se propuso averiguarlo en un lugar donde podían verse muchas obras del autor del personaje. Antes de la visita, se prepararon y distribuyeron las tareas a realizar durante la misma en pequeños grupos: algunos averiguarían las actividades de Juanito, otros, cómo se componía su familia y un último grupo tenía la tarea de indagar sobre la técnica usada en las obras expuestas y sobre los trabajos implicados en su elaboración. Al llegar allí, en primer término, todos juntos recorrieron la exposición “buscando a Juanito” (es decir, ubicando los grabados y tacos donde se veía al personaje).

- Identificación de los distintos trabajos involucrados en la realización y

³⁸ Las obras vistas fueron: *Juanito con la honda* (década del '60), *Juanito aprende a leer* (1961), *Juanito Laguna va a la ciudad* (1963), *Juanito Laguna remontando su barrilete* (1973), *Juanito jugando con el trompo* (1973), otra obra del mismo año, sin título donde puede verse a Juanito mirando una mariposa gigante, *Juanito Laguna going to the factory* (1977) *Juanito Laguna y la aeronave* (1978) y *Juanito en la laguna* (1973).

³⁹ Esta visita tenía un propósito muy distinto a las salidas “turísticas” que, a veces, se ven en algunos jardines como podría ser ir al shopping, al Mc Donald’s o al museo con el único propósito de “llegar con la escuela a donde no llegarán con la familia”. En cambio, en este caso, la asistencia a la exposición permitía averiguar datos que no se conseguirían de otro modo, por ejemplo, para identificar qué materiales conocidos utilizó Berni para representar a Juanito y su entorno, había que ver los cuadros en detalle y la salida al museo ayudaba a resolver esa tarea.

exposición de una obra de arte (collages y xilocollages, en este caso). Con esta actividad, a la maestra le interesaba que los chicos identificaran los trabajos tanto de las personas con las que se iba entrando en contacto, como los que no se veían sus protagonistas pero sí, los productos (como el trabajo del propio artista, del recolector de los materiales empleados, del curador de la muestra...). Búsqueda de información sobre los trabajos que realizaban las personas implicadas: sus características, los aprendizajes que requerían y ámbitos donde se llevaban a cabo. Sistematización en cuadros.

- Jugar al depósito de materiales recolectados. Se realizaron otros juegos dramáticos en base a lo visto en los cuadros y escuchado en los relatos. Sin duda, la saga pictórica de Juanito constituye una narrativa que se puede jugar y contar con imágenes (los cuadros y los videos) y con palabras (cuentos leídos, inventados, recreados...).

- Realización de collages individuales, representando las distintas actividades de Juanito en su entorno. Se invitó a las familias y los collages se realizaron con los materiales recolectados. Posteriormente se clasificaron los collages tomando como criterio las actividades representadas y se las expuso para todo el jardín. Esta actividad fue muy conmovedora para todos los que tomamos parte. Asistieron las madres de los niños, tías, tíos y hermanos de los chicos. Y todos se entusiasmaron haciendo los collages, buscando los materiales más adecuados para cada detalle, invitando a participar a los chicos cuyas familias no habían podido asistir. Un hermano adolescente fue el encargado de dibujar a Juanito en una de las obras y su mamá nos contó que había querido venir al enterarse que se haría una actividad plástica porque era algo que a él le encantaba. También abundaron las historias familiares de los lugares de origen, evocadas a partir de las actividades realizadas a diario por Juanito y su familia.

Por último, voy a referirme a algunos efectos de la propuesta en el aprendizaje de los niños⁴⁰.

Fundamentalmente, el diseño permitió hacer visibles algunas prácticas y estrategias implementadas por las familias para sobrevivir, lo que constituye un paso ineludible para convertirlas en objeto de enseñanza. Las identificaciones que posiblemente se generaron con el personaje, las preguntas realizadas, la contención y confianza que ofrecía la docente parecen haber actuado como puertas para que aquellas experiencias laborales entren al jardín, incluso de la mano de niños que casi no habían participado hasta ese momento. Veamos algunos ejemplos registrados luego de ver *Juanito en la laguna* y escuchar un

⁴⁰ Se trata de un análisis preliminar e incompleto ya que se trató de una primera experiencia de valor eminentemente exploratorio. Por lo tanto, lo que planteo aquí está sujeto a revisión después de abordar una indagación más profunda y de mayor duración.

relato escrito especialmente para presentar al personaje.

Los niños están ubicados en ronda y hacen circular una reproducción de *Juanito en la laguna* (en el mismo, el niño se está bañando con un perro en una laguna en cuya orilla se ven distintos materiales de “deshecho”).

Luego de discriminar si se trata de una fotografía o de un “cuadro”, la docente pregunta.

-

¿Con qué se hace un cuadro?

- Con pinturas- responde Krizia.

- Muy bien- dice la maestra y agrega- ¿Y además de pinturas?

- Basura- reiteran a coro. (fue la primera respuesta que dieron al ser interrogados acerca de los materiales empleados por el artista).

- ¿Y en la basura qué hay? Miren bien lo que hay en el cuadro- propongo.

- Piedras- responden Brian y León.

- ¿Y qué más?

Inmediatamente Ariel, Enzo, Brian y León empiezan a nombrar lata, vidrio, botellas, cartón, aluminio... Se suman otras voces, cuentan que esos materiales se venden, que sus hermanos mayores los juntan...

Las chicas permanecen en silencio, les pregunto si quieren contar algo. Dana dice que no ven bien la lámina, la maestra las convoca a acercarse y les entrega la imagen. La hacen circular entre ellas.

[...] Adrián arriesga que la obra se trata de un retrato.

- ¡Muy bien, Adrián! ¿Un retrato de quién? ¿Se acuerdan cómo se llamaba?

- Juanito de la Laguna- grita Krizia entusiasmada.

Dana dice que ahora se acuerda [...]

La maestra muestra la obra *Juanito going to the factory* (donde puede verse a Juanito yendo por un camino con una bolsa de arpillera en la mano) y pregunta qué está haciendo el niño.

- Juntando basura- contesta Dana.

- ¿Para qué?

- Para vender- arriesga la niña.

- Para hacer retratos- responde Ariel.

- Para hacer casas- dice Mara.

Varios chicos hablan al mismo tiempo, dando distintas respuestas que dan cuenta de los múltiples usos de dichos materiales.

[...] Se refieren a la ropa que lleva puesta el personaje. La docente pregunta dónde la comprará, Mara responde que en el shopping.

- Acá en el barrio, ¿hay shopping?- interrogó. A coro me contestan negativamente y comienzan a nombrar cada una de las ferias americanas que abundan en el lugar.

- Y el trueque. ¿Lo conocen?

Lucila levanta la vista y dice que su mamá lleva ropa allí.

- ¡Qué bien, Lucila!- la felicita la docente. Parece gratamente sorprendida, me dice que es la primera vez que le escucha la voz (Observación de actividad N° 2).

Al término de cada actividad, la maestra y yo nos sorprendíamos de situaciones como las señaladas porque hablaban del silencio- valga la paradoja- en el que algunos chicos habían permanecido hasta entonces. El impacto era inevitable y creo que hizo que la intención de desocultar se sobreimpusiera en varios momentos de la propuesta.

En cuanto a la apropiación de nuevos contenidos, analicemos los siguientes fragmentos:

Brian propone pesar lo recolectado antes de ir a venderlo. Jimena y la docente aceptan, improvisan una balanza, Brian les dice que tienen tres kilos y que por eso deben pagarles \$1.

Maestra: Vamos a llevarlo y pidamos más.

Jimena: Sí, dale, le pedimos 30.

Se dirigen a una mesa donde se encuentran tres chicos que “atienden el depósito”. Le piden que les paguen 30- como habían quedado- les ofrecen 40 pero ellas se van nuevamente a pesar a lo de Brian.

Brian: Seiscientos le tienen que pagar- les dice después de pesarles. Vuelven donde están los otros mientras Brian les grita que él lo quiere comprar.

Maestra (dirigiéndose a Santiago, uno de los tres): ¿Cuánto me da?

Santiago: Treinta.

Maestra: Pero allá me dan seiscientos.

Santiago: Yo le doy más.

Maestra: ¿Cuánto?

Santiago: Cincuenta.

Maestra: Seiscientos es más. Disculpe nos vamos para allá.

[...]

Jimena lleva una bolsa de plástico, parece lista para comprar. “Entra al negocio” de Brian y le pregunta si tiene pintura para pintar cuadros, él le contesta afirmativamente.

Jimena: ¿Cuánto sale?

Brian: \$10.

Jimena: La necesito para pintar un cuadro- mientras hace el ademán de entregar el dinero. El niño se lo recibe y le entrega un fibrón. “Sale del negocio”.

Se dirige a una cartulina blanca pegada en el pizarrón, al lado de la cual hay una reproducción de Juanito con una mariposa. Empieza a copiarlo. Brian se acerca a ella y mira lo que hace. Jimena le agrega colores y, luego de unos minutos, exclama:- ¡Lo terminé! ¿Me lo comprás?- le pregunta mientras toma nuevamente la bolsa de plástico- Dame la plata, yo te lo vendo. Brian le “paga”. Ella mira la bolsa y dice- ¿Para qué la traje?- Él se retira sin llevarse el “cuadro”.

Jimena se dirige a la maestra, le muestra lo que dibujó y le cuenta que no sabe para qué usar la bolsa. Adriana le sugiere ir a comprar más materiales para agregarle a su obra.

- Acordate todo lo que tienen los collages- le recuerda.

Van juntas a otro “depósito” y ella selecciona lo que necesita, la docente va pidiendo papeles de distintos colores; a los chicos parece costarles reconocerlos.

[...] En distintas mesas “funcionan” distintos “depósitos” y una “venta de choripán” (atendida exclusivamente por niñas). Varios ofrecen sus productos por “altavoces” improvisados con los tubos de los rollos de papel higiénico. Santiago grita: “Compro, compro”.

En la obra de Juanito están trabajando juntos Jimena y Brian. Le han agregado muchos elementos. Toman distancia para observarla, parecen satisfechos. La niña propone venderla. Se miran, sonríen y empiezan a corear- ¡Lo vendemos, lo vendemos!-. (Observación de actividad N° 8)

A partir del registro citado podemos inferir que los niños aprendieron que:

- *El trabajo está vinculado con la obtención de recursos*
- *El trabajo es una actividad transformadora del entorno*

- *El trabajo es una actividad que genera relaciones sociales (las personas pueden vender unas “cosas” y comprar otras que necesitan; pueden moverse en distintos ámbitos para obtenerlas, pueden estar en distintas condiciones objetivas, pueden entrar en negociaciones⁴¹ ...)*

- *Hay distintas formas de organizarse para trabajar⁴²*
- *Los materiales y objetos tienen distintas cualidades (forma, tamaño, color...) y se deben seleccionar los más adecuados para la realización de una obra determinada.*

- *Las obras de arte son productos del trabajo*

Ahora quiero volver sobre el último fragmento- cuando Jimena y Brian ofrecían su obra “por altavoz”-. Esta acción revela varias cuestiones. Por un lado, los niños desconocían el lugar de comercialización de una obra de arte y recurrieron a sus experiencias cotidianas para resolver la situación. Pero al hacerlo, también, parecen haber tenido en cuenta algo que aprendieron durante la visita al museo; que allí no se encontraba al artista haciendo sus cuadros y vendiéndolos- idea que algunos tenían antes de ir a la exposición-. Por otro lado, la situación también nos revela que faltó recuperar a posteriori los datos recogidos durante la salida ya que, varias veces, la guía que nos acompañaba se refirió a la venta de las obras.

Es posible sacar dos conclusiones acerca de este fragmento. Una referida a la evaluación de los aprendizajes en el nivel; hay que poder valorar lo aprendido desde la lógica infantil y desde la lógica del error, sino podemos inferir, erradamente, que no se aprendió. La segunda conclusión se refiere a la importancia de las actividades donde se recupera la información recolectada, ordenándola para responder las preguntas que movilizaron la búsqueda; en este punto, la docente desempeña un papel clave ya que es ella quien puede hacer notar algún dato pasado por alto por el grupo pero importante para la comprensión; en el caso analizado parecería haber sido pertinente diseñar el guión del juego (pensado como actividad de este tipo) luego de “pasar en limpio” lo recogido en la salida.

La enseñanza tiene como propósito principal la construcción de conocimientos con significado. En las circunstancias que nos tocan, el mundo del trabajo sufre profundas transformaciones y la didáctica, reconocida hace poco

⁴¹ *Para mejorar su condición y/o crear nuevas condiciones. A su vez, los conflictos sociales también se producen en el seno de las relaciones de producción.*

⁴² *La que primó en el juego fue el cuentapropismo y, por momentos, las asociaciones de tipo cooperativo. Posiblemente esto tenga que ver con que es una modalidad que las familias de los niños practican en condiciones precarias y, también, con la propuesta de juego; este fue uno de los momentos en los cuales la intención de desocultar se sobreimpuso a la articulación de los conocimientos previos con los nuevos contenidos. Cabe preguntarse si hubieran aparecido otras formas de organización del trabajo si la propuesta hubiera abarcado distintos ámbitos de trabajo como escenarios de juego.*

como disciplina que tiene algo que aportarle, debe discutir los significados naturalizados que ya no dan cuenta de esta realidad; debe tensionar también los fines perimidos al tiempo que orientar nuevas construcciones sobre la enseñanza de ese proceso humano sustancial, siempre evidenciando que enseñanza es comunicación, transmisión.

La transmisión se distingue de la moralización (NUÑEZ, 1999) porque no pretende crear significados únicos, sino brindar elementos para que el otro, el nuevo, el recién llegado pueda comprender la participación de todos y todas en el proceso de construcción de la realidad. Transmitir, comunicar es poner en la escuela un espejo en el que Cristian vea reflejado el aporte propio y de su familia a ese proceso y pueda reflexionar sobre él. Sólo a partir de volverse visible, respetado y considerado parte, encontrará su lugar propio, no el ajeno e inamovible que le fija el estigma. Espero que este libro sea un aporte para hacerlo posible.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

ACHILLI, E (2008): Investigación y Formación Docente, Rosario, Laborde Editor

(1996): “Taller de educadores: un espacio para reformulaciones de la práctica pedagógica” en *Práctica docente y diversidad sociocultural. Los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social*, Rosario, Homo Sapiens

AISENBERG, B (2005): “Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las ciencias sociales” en CASTORINA y LENZI (comps): *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*, Barcelona, Gedisa

(2005. b) “Una investigación didáctica: la lectura en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales”. Conferencia pronunciada en el 2° Congreso de Didáctica de las Ciencias Sociales, Necochea, 6, 7 y 8 octubre

(1998): “Un proceso de elaboración de contenidos sobre el tema 'gobierno nacional' para sexto grado de la E.G.B. Hacia la articulación entre los propósitos, los conceptos disciplinares y los conocimientos previos de los alumnos” en AISENBERG, B y ALDEROQUI, S (comps) (1998): Op.cit

(1994): “Para qué y cómo trabajar con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria” en ALDEROQUI y AISENBERG (comps) (1994): Op cit.

ALDEROQUI y SERULNICOFF (1988): “La escuela en la calle” en *Hacer escuela, Revista de Educación de la Escuela Mundo Nuevo. Esc. Nueva Soc, coop Ltda., Bs As, año 9 N° 9*

(1992): *Ni anclar el barco, ni andar a la deriva*, FLACSO- Pcia de Santa Fe

ALDEROQUI, S (1994): “Una didáctica de los social: del jardín de infantes a tercer grado” en AISENBERG y ALDEROQUI (1994) (comps): Op. cit

APPLE, Michael (1996): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Barcelona, Paidós

ASTOLFI (1993): “Trois paradigmes pour les recherches en didactique” *Revue Française de Pédagogie*, n° 103, avril-mai-juin 1993 consultado en <http://www.inrp.fr/edition-eléctronique/revue-française-de-pédagogie>

AUDIGIER, F (1998): “La description dans l´enseignement de l´histoire et de la

géographie au plus près du réel” en REUTER, Y (ed) La description: théories, recherches, formation, enseignement, Presses Universitaires du Septentrion

(1992): “La construction de l’espace géographique: propos d’étape sur une recherche en tours” en Revue de géographie de Lyon, volumen 67, número 67- 2, págs 121- 129 consultado en <http://www.persee.fr> Persée: Portail de revues en sciences humaines et sociales

(1988): “Didactique de l’histoire, de la géographie et des sciences sociales: Propos introductifs” en Revue Française de Pédagogie N° 85, oct.-nov-déc 1988 consultado en <http://www.inrp.fr/edition-eléctronique/revue-française-de-pédagogie>

BACHELARD, G (1985): La formación del espíritu científico, Madrid, Planeta Agostini

BENEJAM, Pilar (1989): “Los contenidos de Ciencias Sociales” en Cuadernos de Pedagogía N° 168, Barcelona, Fontalba

BERNI, A (2001): “El niño pobre en la pintura existencial de Antonio Berni”. Entrevista realizada por Hebe Boyer en 1963 citada en Los monstruos de Antonio Berni Construcciones polimáticas 1965- 1971, BsAs, Centro Cultural Borges

BERNSTEIN, B (1989): “Clase y pedagogías visibles e invisibles” en GIMENO SACRISTÁN y PÉREZ GÓMEZ: La enseñanza: su teoría y su práctica, Madrid, Akal [3° edición]

BRUNER, J (2004): Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia Barcelona, Gedisa

(1995): “Una asignatura sobre el hombre” en Desarrollo cognitivo y educación, Madrid, Morata, selección de textos por Jesús PALACIOS [1° edición del artículo: 1966]

CAMILLONI, A (2001): Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza Barcelona, Gedisa

(1994): “Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales” en AISENBERG y ALDEROQUI (1994): Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones, BsAs, Paidós

CAMPANARIO y OTERO (2000): “Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las

estrategias metacognitivas de los alumnos de ciencias” en Enseñanza de las ciencias 18 (2)

CANTOR, D (1987): “El jardín de infantes: el autoritarismo que se filtra” en Educoo para una educación alternativa

CASTORINA, BARREIRA y TOSCANO (2005): “Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales” en CASTORINA (coord.): Construcción conceptual y representaciones sociales, BsAs, Miño y Dávila

CASTORINA y KAPLAN (2003): “Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos” en CASTORINA (comp.) (2003): Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles, Barcelona, Gedisa

CASTORINA, A (1989): “La posición del objeto en el desarrollo del conocimiento” en Problemas en psicología genética, BsAs, Paidós

CORIAT, B (1982) El taller y el cronómetro BsAs, SXXI

DEWEY, J (1995): Democracia y educación, Madrid, Morata [primera edición con texto íntegro para colección “Raíces de la memoria”]

EDELSTEIN, G: (1997): “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo” en CAMILLONI y otras: Corrientes didácticas contemporáneas, Buenos Aires, Paidós

ELKONIN, D (1987) “Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar” en SHUARE, Marta: La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS, Moscú, Mir

(1985) Psicología del juego, Madrid, Visor

ENCABO, SIMÓN, SORBARA (1997): Planificar planificando. Un modelo para armar, Colihue, Nuevos Caminos en Educación Inicial.

FEIJOO, M.C (2003): Nuevo país, nueva pobreza, BsAs, FCE [2° edición ampliada]

FENSTERMACHER y SOLTIS (1998): Enfoques de la enseñanza, BsAs, Amorrortu

FERNANDEZ DURÁN, R (1996): La explosión del desorden. La metrópoli como espacio de la crisis social global, Madrid, Fundamentos [nueva edición aumentada y corregida]

FERRO, L (2006) La enseñanza del mundo del trabajo en jardines infantiles en

contextos de pobreza. Informe final de Beca, Luján, Secretaría de Ciencia y Técnica, UNLu

(2006. b) Informe de proyecto de extensión “Primeras preguntas a la realidad” (documento y video) Luján, Departamento de Educación, UNLu

(2005): “La inclusión de problemas sociales actuales en el currículo: el caso del mundo del trabajo”, exposición en el panel La inclusión de problemas actuales en el curriculum de ciencias sociales, 2° Congreso de Didáctica de las Ciencias Sociales, Necochea, ISFD N° 31 y 163

(2004): “Preguntas y propuestas sobre la indagación del ambiente en la sala de dos años” en AA:VV: La sala de dos. Cuando dejan de ser bebés, Bs As, Novedades Educativas, 0 a 5 La educación en los primeros años, N° 58

y FRAGUGLIA, R (2005) El juego como principio orientador de la enseñanza en el nivel inicial, Conferencia dictada en las Jornadas Pedagógicas 2005 organizadas por el ISPE, Ciudadela

FRABONI, GALLETTI y SAVORELLI (1980): El primer abecedario: el ambiente, Barcelona, Fontanella

GALLART, A (1993): “La integración de métodos y la metodología cualitativa” en AA.VV: Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación CEAL, Bs As

GIMENO SACRISTÁN, J (1991): EL curriculum: una reflexión sobre la práctica, Madrid, Morata, Manuales, [3° edición]

GLUZ, KANTAROVICH y KAPLAN (octubre 2002): “La autoestima que fabrica la escuela” en AA.VV: La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión, Bs As, Novedades Educativas, Psicología y Educación N° 46

GOETZ y LE COMPTE (1988): Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa, Madrid, Morata

GORZ, A (1998): Miserias del presente, riqueza de lo posible, Bs As, Paidós

GRIMBERG, M (2000): “Identidad y derechos” en La educación en nuestras manos, Año 9 N° 60, Bs As, SUTIBA

GRINBERG, S (2003): El mundo del trabajo en la escuela. La producción de significados en los campos curriculares, Bs As, UNSaM

y PALERMO (octubre-noviembre- diciembre 2002): “Mujeres y trabajo en los textos

escolares: crisis y perspectivas” en Revista Educere. La revista venezolana de educación, Caracas, Año 4, N° 11

GUBER, Rosana: El salvaje metropolitano. A la vuelta de la Antropología Postmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo, Bs As, Legasa,

JODELET, D. (1986) “La representación social: fenómenos, concepto y teoría en MOSCOVICI, S: Psicología Social. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales, Tomo II, Bs As, Paidós

KAUFMANN y SERULNICOFF (2000): “Conocer el ambiente. Una propuesta didáctica para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial” en MALAJOVICH, Ana: Recorridos didácticos en el nivel inicial, Bs As, Paidós

LERNER, D (1997): “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición” en CASTORINA, A y otros (1997): Piaget- Vigotsky: contribuciones para replantear el debate, Bs As, Paidós Educador

(marzo 1996): “Es posible leer en la escuela” en Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura. Año 17 N° 1 consultado en <http://www.lecturayvida.org.ar/articulos.htm>

LLOMOVATE, LUCANGIOLI, GUELMAN, DUSCHATZKY y KISILEVSKY (julio de 1993): “Escuela primaria y mundo del trabajo” en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Bs As, Facultad de Filosofía y Letras, Miño y Dávila, año II, N° 2

MAIMONE y EDELSTEIN (2004): Didáctica e identidades culturales. Acerca de la dignidad en el proceso educativo, Bs As, La Crujía.

MARX, K (1947): El capital Tomo I, Libro I, Bs As, La vanguardia [2° edición en castellano, traducida por Juan B. Justo]

MAXWELL, J (1996): Qualitative research design. An interactive approach, Londres, Sage Publications. Traducción de uso interno para bibliografía de distintas materias realizada por Alicia Palermo, s/p

MEILLASSOUX, Claude (1998): Mujeres, graneros y capitales, México, SXXI, [11° edición en español]

MERCHÁN y GARCÍA (Proyecto IRES): (julio 1997) “El tratamiento de problemas de nuestro mundo en la enseñanza obligatoria” en Aula de Innovación Educativa N°

61, Año VII, Barcelona

MOSCOVICI, S (1986): *Psicología social II* Barcelona, Paidós

MOSCOVICI y MARKOVA (2003): “La presentación de las representaciones sociales: Diálogo con Serge Moscovici” en CASTORINA (comp.) (2003) Op.cit

MOREIRA, M. A (1994): “Cambio conceptual: crítica a modelos actuales y una propuesta a la luz de la teoría del aprendizaje significativo” trabajo presentado en II Simposio sobre investigación en Educación en Física, Bs As

NEUFELD y THISTED (comps) (1999): “De eso no se habla.... los usos de la diversidad en la escuela, Bs As, Eudeba

NUÑEZ, V (2004): *Pedagogía social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*, Bs As, Santillana, [1° reimpresión]

PIAGET, J (1987): *Introducción a la epistemología genética. 3. El pensamiento biológico, psicológico y sociológico*, Barcelona, Paidós *Psicología Evolutiva*

POZO, J .I (1999): “Más allá del cambio conceptual: el aprendizaje de la ciencias como cambio representacional” en *Enseñanza de las ciencias* 17 (3)

POZO y GÓMEZ CRESPO (1997): “¿Qué es lo que hace difícil la comprensión de la ciencia?. Algunas explicaciones y propuestas para la enseñanza” DEL CARMEN (coord.) (1997): *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la educación secundaria*, barcelona, I:C:E, UB, Horsori

REDONDO, P (diciembre 2002): *Entre el desasosiego y la obstinación: maestros, niños y padres en escuelas en contextos de pobreza*, Bs As, Tesis de maestría FLACSO,

ROCKWELL, E (1982): “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela” en ROCKWELL (coordinadora) *La escuela cotidiana*, México, FCE.

ROSBACO, I (2000): *EL desnutrido escolar. Dificultades de aprendizaje en niños en contextos de pobreza urbana*, Rosario, Homo Sapiens

(octubre 2002) “Los derechos del niño al aula: un modo de recomponer las ganas de conocer” en AA.VV *La escuela: una segunda oportunidad... Op cit*

SARLÉ, P (2006): *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*, Bs As, Paidós

(2001): Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil, Bs As, Novedades Educativas

y ROSAS, R (2005): Juegos de construcción y construcción del conocimiento, Bs As, Miño y Dávila

SIEDE, I (1998): “La unidad y la diversidad como ejes de enseñanza” en SIEDE I y otros (comps): Retratos de familia... Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza, Bs As, Paidós

SIRVENT, M. T (1999): Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires), Bs As, Miño y Dávila

SPAKOWSKY, LABEL, FIGUERAS (1995): La organización de los contenidos en el nivel inicial, Bs As, Colihue, Nuevos Caminos en Educación Inicial

SERULNICOFF, A (1998): “La verdulería” en Educación Inicial. Compartiendo experiencias. Una propuesta de desarrollo curricular, GCBA, Dirección de Curricula de la Secretaría de Educación

(1995): “Reflexiones en torno a una propuesta de trabajo con las ciencias sociales” en AA.VV: Ciencias Sociales. Una aproximación al conocimiento del entorno social, Bs As, Novedades Educativas, Colección 0 a 5, N° 3

y BRANDT, E: Dos avenidas de la ciudad. Una experiencia de desarrollo curricular (documento y video)

TAMARIT, J (1994): Educar al soberano. Crítica al iluminismo pedagógico de ayer y de hoy, Bs As, Miño y Dávila

TORRADO, S (1998): “Sobre los conceptos “Estrategias Familiares de Vida y “Proceso de Reproducción de la Fuerza de Trabajo: Notas teórico metodológicas” en Familia y diferenciación social. Cuestiones de método, Bs As, Eudeba

TUTIAUX- GUILLON, N; POUETTRE, G (1994): “Les situations- problèmes en sciences sociales: un outil pour faire construire des concepts aux élèves? En Spirale- Revue de Recherches en Education N° 10/11

VARELA, B (1999): Las ciencias sociales en la escuela. De la producción científica a la trasposición didáctica, Bs As, Prociencia

y FERRO, L (mayo- agosto 1999): "Las visiones del conflicto social en el nivel inicial" en Educación en Ciencias Sociales. Una revista de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de Gral San Martín, Volumen I N° 2 , San Martín, UNSAM

y GOLDWASSER: (2003) Proyecto de investigación: “Geografía de la pobreza en el Partido de Luján: dimensiones sociales y transformaciones espaciales, Luján, Departamento de Ciencias Sociales de la UNLu

VYGOTSKI, L (1998): Pensamiento y lenguaje, BsAs, Ediciones Fausto

(1996): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores Barcelona, Crítica, Grijalbo Mondadori

WACQUANT, L (2004): Las cárceles de la miseria, BsAs, Manantial

(2001): Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio, BsAs, Manantial

WEBER, M (1998): La ética protestante y el espíritu del capitalismo, Madrid, Itsmo

WOODS, P (1998): La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa, Barcelona, Paidós/ MEC, [4º reimpresión]

ZELMANOVICH, P (1998): “Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema: cercanía o lejanía” en AISENBERG, B y ALDEROQUI, S (comps) Didáctica de las ciencias sociales II: Teorías con prácticas, BsAs, Paidós.

Cuando la maestra jardinera dice “vamos a hacer un trabajito” o invita a sus alumnos a contar las actividades de sus padres, está enseñando una concepción acerca del trabajo.

Este libro, producto de una investigación desarrollada durante los años 2004 al 2006 en la Universidad Nacional de Luján, surge de la inquietud por conocer esas múltiples formas en que las docentes se sitúan frente a la “enseñanza del trabajo”. En un contexto signado por el desempleo y la precarización laboral, a la autora le interesó indagar qué lugar se otorga en la enseñanza al mundo del trabajo en general y en particular, a las experiencias laborales de las familias cuyos hijos asisten a los jardines.

En el desarrollo de esta investigación se abarcó el análisis tanto de las prácticas didácticas como de los significados que construyen los docentes en relación con dicha temática.

LAAUTORA

Lila Ana Ferro es maestra jardinera, licenciada y profesora en Ciencias de la Educación y docente en Institutos de Formación Docente y en la universidad. Investigadora del Instituto Marina Vilte de CTERA. Su especialidad en docencia e investigación es la didáctica de las ciencias sociales.

Ediciones

