



UNIVERSIDAD
DE LA REPUBLICA
URUGUAY



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Tesis para optar por el Título de
MAGISTER EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

**EL *ENCUENTRO INICIAL*: UNA OPORTUNIDAD DE FACILITAR LA
SIMBOLIZACIÓN.**

**ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EN GRUPOS DE EDUCACIÓN INICIAL EN ESCUELAS Y EN
JARDINES DE INFANTES PÚBLICOS.**

Autora de la Tesis: Lic. Adriana Bisio Conde

Director de Tesis: Psic. Víctor Guerra

Directora de Tesis: Lic. Verónica Cambón

Montevideo, Uruguay.

Abril, 2014

PAGINA DE APROBACIÓN

DEDICATORIA:

A mi familia por ser y estar en mis espacios, mis tiempos, mis emociones y mi amor.

AGRADECIMIENTOS:

A mi familia que me alentó con orgullo y me apoyó en este proyecto: Lucía, Ana y Ricardo, a madre Marta y a mi padre Fedo (que sigue viviendo en mi corazón).

A mis tutores que me indicaron el camino, me enseñaron, me acompañaron y me estimularon a seguir aprendiendo.

A las maestras que me apoyaron en la investigación (Patricia, Macarena, Ana, María, Susana, Teresita, Gabriela, Beatriz, Laura, Silvia, Mónica, Rosario, Alicia, Ma. Cristina, Ma. Rosa, Shirley) y a mis compañeras de trabajo en la Inspección de Educación Inicial del CEIP que me alentaron y se interesaron en apoyarme siempre.

A Verónica, que me impulsó, me guió, me sostuvo, calmó mis ansiedades y creyó en mí más que yo misma.

A las familias de los niños que me permitieron realizar esta investigación; a los niños del grupo observado, que me enseñaron tanto durante la misma, y a todos los niños que me formaron durante mis 34 años de docencia.

Al CEIP, a los Jardines de Infantes y a las maestras que me brindaron apoyo bibliográfico, sus experiencias y su escucha.

A Carolina y al grupo de compañeras de la Facultad de Psicología de la cohorte 2009 de la Maestría, con las que transité cursos, evaluaciones, aprendizajes y afectos.

A la Facultad de Psicología y a los docentes de la Maestría en Psicología y Educación por permitirme continuar aprendiendo y aprender disfrutando.

A todos los que, de una manera u otra, fueron los “otros” que estuvieron en mi camino, de los cuales aprendí, y los que forman parte de lo que soy.

INDICE

Página de aprobación	
Dedicatoria	
Agradecimientos	
Índice.....	1
Resumen.....	4
1- Introducción.....	6
2- Indagaciones preliminares.....	9
3- Problema de investigación.....	16
4- Justificación de la investigación.....	16
5- Objetivos.....	17
5.1 –General.....	17
5.2 –Específicos	17
6- Marco referencial teórico.....	17
6.1- Desde lo didáctico- pedagógico.....	17
6.2- Desde la interfase psicología-educación.....	20
6.3- Desde la psicología.....	22
6.4- Desde la práctica docente.....	25
7- Diseño metodológico.....	28
7.1- Metodología cualitativa.....	28
7.2- Teoría fundamentada	29
7.3- Técnicas de recolección de la información	30
7.3.1- Entrevistas en profundidad	31
7.3.2- Grupos de discusión.....	31
7.3.3- Observación participante.....	33
7.3.3.1- La entrada al campo y la negociación del rol de la observadora.....	34

7. 3.3.2- El establecimiento de relaciones en el contexto que se observa.....	35
8- Fases de la investigación.....	35
8.1- Gestión de autorización.....	35
8.2- Elaboración de instrumentos.....	36
8.3- Selección de informantes calificados y entrevistas en profundidad.....	36
8.4- Conformación de los grupos de discusión	36
8.5- Observación participante.....	37
8.6- Análisis de la información	37
8.7- Elaboración del informe	37
8.8- Actividades de divulgación	37
9- Análisis	38
9.1- El <i>Encuentro Inicial</i> como práctica educativa	38
9.1.1- Conceptualizaciones sobre la práctica del <i>Encuentro Inicial</i>	38
9.1.1.1- El formato de la institución y su incidencia en la práctica del <i>Encuentro Inicial</i>	48
9.1.1.2-El inicio de la práctica del <i>Encuentro Inicial</i> como práctica de aula.....	57
9.1.1.3- Posicionamiento docente frente a la práctica del <i>Encuentro inicial</i>	55
9.1.1.3.1- Es negligente a las necesidades e intereses de los niños, y a los contenidos del programa vigente (mandatos normativos del sistema)	55
9.1.1.3.2- Conduce las acciones de los niños; solamente cumple con los contenidos de aprendizaje del programa vigente. Establece una relación fuertemente asimétrica.....	57
9.1.1.3.3- .Está atenta y receptiva a las necesidades y a los intereses de los niños entramando los contenidos del aprendizaje del programa vigente con dichos intereses y necesidades.	59
9.1.2- Conceptualizaciones desde la práctica <i>Encuentro Inicial</i>	61
9.3- Entramando conceptos: ¿qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿por qué?, ¿quién?	76
9.4- El <i>Encuentro Inicial</i>	77
9.4.1- Tiempos de ser y estar.....	77

9.4.2- Espacio de construcción .	79
9.4.3- Sendas y señas con sentido.....	82
9.4.4- Poner en palabras co-creando el mundo	88
9.4.5- Función docente y <i>Encuentro Inicial</i>	90
9.5- Posibilidades que brinda la práctica del <i>Encuentro Inicial</i> para el desarrollo de la simbolización	95
9.5.1- El <i>Encuentro Inicial</i> y el tiempo.....	95
9.5.2- El <i>Encuentro Inicial</i> .: repetición y ritmo.....	96
9.5.3- El <i>Encuentro Inicial</i> .: importancia de lo cotidiano.....	100
9.5.4- El <i>Encuentro inicial</i> y el espacio.	101
9.5.5- El <i>Encuentro Inicial</i> .: un territorio.....	103
9.5.6- El <i>Encuentro Inicial</i> .: y la estética	106
9.5.7- El <i>Encuentro inicial</i> .: como espacio transicional, potencial	119
9.5.8- El <i>Encuentro Inicial</i> y el sentido de aprender.....	113
9.5.9- El <i>Encuentro Inicial</i> .: experiencia de conversación.....	115
9.5.10- El <i>Encuentro Inicial</i> .: entramando narrativas	119
9.5.11- El <i>Encuentro Inicial</i> .: intimidad, confianza y ternura	122
9.5.12- El <i>Encuentro Inicial</i> .: autonomía, participación y protagonismo.....	126
9.5.13- El <i>Encuentro Inicial</i> .: oportunidad de escuchar	130
9.5.14- El <i>Encuentro Inicial</i> .: curiosidad y asombro	132
9.5.15- El <i>Encuentro Inicial</i> y el encuentro con otros, la intersubjetividad	134
9.5.16- El <i>Encuentro Inicial</i> .: facilitador de simbolizaciones.....	141
9.6- La función de la maestra en el <i>Encuentro Inicial</i>	149
10.- Conclusiones	153
11- Recomendaciones.....	156
12- Referencias bibliográficas	157

RESUMEN

La presente investigación se enfocó en el objetivo principal de construir teoría sobre una práctica que aplican las maestras de Educación Inicial en los Jardines de Infantes y en los grupos de Educación Inicial de las Escuelas Públicas, y que se considera de suma importancia para el desarrollo de la simbolización de los niños.

Para tal efecto se aplicó la metodología de investigación cualitativa, desde la teoría fundamentada, recogiendo los discursos de maestras, tituladas o especializadas en el área, que han aplicado esta práctica; realizando un entramado de teoría existente desde la Pedagogía y la Psicología.

El *Encuentro Inicial*, como práctica de enseñanza, se considera una rutina de apego seguro, promotora de empatía, facilitadora de vínculos, mediadora de la palabra y generadora de simbolizaciones. Un espacio y un tiempo subjetivante, trasmisor de cultura; espacio de reconocimiento del niño como interlocutor válido; tiempo de narrativa que articula la palabra con los afectos; sostén de relatos y delimitación yoica. Una situación de encuentro y entramado de subjetividades que, enmarcados en la confianza, la intimidad, la participación y el protagonismo, permite reeditar situaciones subjetivas primarias; un territorio construido para alojar la singularidad de la historia de los niños.

El *Encuentro Inicial*, es una dinámica de agrupamiento que se gestiona en el aula, en el espacio íntimo de la alfombra, en el tiempo intermedio entre la madre y la maestra, entre el afuera y del adentro; es facilitadora del acto de enseñar que habita el ingreso a la herencia cultural, al mismo tiempo que lo remite a la dimensión simbólica. El *Encuentro Inicial* ofrece la ocasión y la posibilidad de un espacio para construir nuevas filiaciones, y la oportunidad de participación y de reelaboración de representaciones por medio de la simbolización.

PALABRAS CLAVES:

Educación inicial, práctica de aula, espacio transicional, simbolización.

ABSTRACT

This investigation focuses on the main objective of constructing theory about a practice applied by teachers of Early Education in kindergartens and in Early Education groups in State Schools, which is considered of great importance in the development of symbolization in children.

To this effect, the method of qualitative investigation was applied, from grounded theory, gathering the opinions of teachers who are qualified or specialized in the area, who have applied this practice, building a framework of theory existent from Pedagogy and Psychology.

The Early Encounter, as an educational practice, is considered a routine of secure attachment, promoter of empathy, facilitator of bonds, mediator of words and generator of symbolizations. It is a place and time which is subjectivizing, which transmits culture, where the child is recognized as a valid interlocutor; a time of narrative which articulates words with feelings, it is a support for stories and ego delimitation. A situation of encounters and networking of subjectivities which, based on trust, intimacy, participation and protagonism, allows the reediting of primary subjective situations; a territory constructed to house the singularity of the history of children.

The Early Encounter is a group dynamics which is carried out in the classroom, on the intimate space of the carpet, in the time between mother and teacher, between the outside and the inside; it is a facilitator of the act of teaching which inhabits the way into our cultural heritage at the same time that it refers it to a symbolic dimension. The Early Encounter offers the chance and possibility of a place to construct new affiliations and the opportunity to participate and re-elaborate representations by means of symbolization.

KEY WORDS:

Early education, classroom practice, transitional space, symbolization.

EL ENCUENTRO INICIAL: UNA OPORTUNIDAD DE FACILITAR LA SIMBOLIZACIÓN.

ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EN GRUPOS DE EDUCACION INICIAL EN ESCUELAS Y EN JARDINES DE INFANTES PÚBLICOS.

El ingreso del niño al Jardín de Infantes constituye una experiencia social fuera del marco familiar. Plantea al niño un problema psicológico y proporciona a la maestra una oportunidad para realizar su primera contribución a la higiene mental. (Winnicott, 1980: 29).

1. INTRODUCCIÓN

En la presente investigación, entramando lecturas y significaciones entre Didáctica y Psicología, se busca la lectura y la significación desde la Psicología de una práctica de aula en Educación Inicial.

Se enfatiza que este es también un tema ético ya que hace referencia a la necesidad de respetar procesos del desarrollo infantil que sustentan los derechos del niño.

La Maestra¹ de Educación Inicial es un adulto que atiende, cuida, educa, socializa y sostiene al niño² de tres, cuatro y cinco años, en el inicio de su escolaridad formal en los Jardines de Infantes. Su disposición hacia las necesidades de éste facilita el comienzo a un proceso dinámico, activo, participativo, interactivo en el que promoverá su desarrollo.

En el comienzo de la jornada escolar la Maestra realiza una actividad cotidiana, que varía diariamente en su contenido pero no en su formato, que llaman *Encuentro Inicial* o *El Fogón* y que se constituye en un acto interhumano y dialógico que facilita a la maestra y a los niños encontrarse a sí mismos, participar, reflexionar, aprender y aprehender de la

¹ Se usa el vocablo "maestra" en femenino por considerar que la mayoría de las docentes de los grupos de 3 años son maestras.

² El vocablo "niño" significa : niña-niño

experiencia. En la interacción recíproca se estimula el desarrollo, promoviendo los procesos afectivo- emocionales, cognitivos y de aprendizaje.

Tiene suma importancia la actitud de disposición, de sostén y de escucha de la Maestra, el mostrarse disponible para los niños, de asegurarlos, atenderlos y comprenderlos, de empatizar con ellos, en suma: de construir un vínculo de reconocimiento del otro como interlocutor válido, como sujeto de deseo y de derechos, su intervención tiene efectos en la constitución subjetiva de los niños del grupo. (D. Winnicott, V. Guerra, A. Kachinovsly, S. Schlemenson, S Bleichmar, C. Skliar, A. Fernández, R. Rodulfo, F. Ulloa.)

El análisis del término *intervenir* (Ameijeiras; 2011: 2-3), según el diccionario de la Real Academia Española (Diccionario Español Pequeño Larousse. Ediciones Larousse, España, 1981) refiere tanto a la acción como al efecto de intervenir. Este concepto es de suma importancia ya que nos posiciona en la intervención como acción y también como consecuencia de las acciones, las marcas, las huellas y enseñanzas que en el sujeto, la comunidad o en la organización social la intervención deja. Según su etimología refiere a tomar parte en un asunto, mediar, interponerse como autoridad, operar.

Puede tomarse ese término como una intromisión en la vida de las personas o en las organizaciones, expiar, fiscalizar, interponer, dirigir, limitar, suspender, examinar, censurar, desde la autoridad que da un lugar de poder.

La intervención en este caso, tiene que ver con la acepción que se refiere al mediar, al *inter-venir*, se puede decir al *venir-entre*; el tomar parte en un asunto, interceder o mediar por otro, y con otro. Tiene que ver con el acontecer, lo que está aconteciendo, según Winnicott cuando se refiere al gerundio que implica la dinámica de la simultaneidad. La maestra al intervenir con la práctica de aula que se describe, está significando una mediación intersubjetiva, que produce una huella en sí misma y en el niño.

La intervención de los adultos referentes es de suma importancia en el camino de la estructuración psíquica del niño, porque contribuyen a su humanización. La maestra, como adulto referente que convive cuatro u ocho horas diarias con el niño, es promotora de la comunicación intrapsíquica como forma de favorecer u obstaculizar el desarrollo del niño.

El niño, como sujeto de deseo, se constituye como tal a partir de un cuerpo dotado de la herencia biológica de la especie humana y del significante que le otorgan los adultos que lo reciben y se hacen cargo de él.

Señala Mercedes Minnicelli (2010) que si bien en la época actual la legislación considera al niño como sujeto de derecho, el niño no se hace por lo que la ley dice, sino que la ley ofrece el marco simbólico de referencia social. “Se hace un niño cuando se lo nombra, se lo identifica, se lo ama, se lo mira, se le habla”. “Se hace un niño cuando ingresa en el deseo de Otro y se lo aloja”. Nadie existe como ciudadano solamente si existe un acto de inscripción realizado por Otro a través de una inscripción social- ceremonial, por el registro

civil, por la Cédula de Identidad; eso sólo no alcanza, un ciudadano se construye ocupando la educación su lugar de privilegio por “ceremonias mínimas”, prácticas socio-educativas que abren el juego a la escritura de una historia biográfica y a ser parte de un colectivo social, a marcos institucionales que provean de renovados decires, formas de hacer y significaciones de la historia de los niños. Prácticas socio-educativas sostenidas en ceremonias mínimas, que permiten la intervención del docente profesional, favoreciendo las condiciones de subjetivación del niño.

Cito al Programa de Educación Inicial y Primaria (2008):

Entendemos entonces la Didáctica: (...) no como el lugar de las absolutas certezas, sino como la intersección de las propuestas teóricas con las prácticas educativas; si se orienta al docente hacia una permanente puesta en tensión de sus marcos teóricos con las realidades del aula, si se muestra que un cierto grado de incertidumbre en relación con las prescriptivas vigentes puede generar una actitud creadora, no enajenante, no mecánica, se habrá dado un paso adelante en este terreno. (Barco, S; citado por Litwin en Las configuraciones didácticas. 1997) (2008: 28)

Ha sido históricamente preocupación central en la Educación la comprensión de las situaciones educativas y la búsqueda de nuevos planeamientos que permitan mejorarla y enriquecerla para garantizar el acceso a la cultura de toda la sociedad. (Litwin; 2008: 30)

Se plantea... “la superación de prácticas espontaneístas que no tienen capacidad de explicación de su propuesta, en las cuales el docente actúa guiado por rutinas irreflexivas que no evidencian trabajo intelectual. Por lo tanto reproducen un modelo empírico ingenuo”. (2008: 31)

Dicho programa sugiere un docente con un enfoque crítico emancipador. Se plantea la urgencia de un docente profesional de la educación y no un técnico que hace muy bien lo que otros proponen. “El sentido de la investigación didáctica se define como investigación en y para la educación” (Litwin; 2008: 31)

“Desde un fundamento filosófico: Toda propuesta educativa, siempre debe surgir de una conceptualización sobre qué es el hombre, cuáles son los valores principales de la sociedad humana y por tanto cuáles son los fines educacionales y las principales orientaciones que derivan del campo de la educación”. (Peralta; 2005: 25)

La práctica que se investiga, con la finalidad de teorizar sobre ella, tiene diferentes formas de llamarse: “*Encuentro Inicial*”, “*Asamblea Inicial*”, “*El Fogón*”, en España: “*El Corro*”

Basedas, Huguet y Solé describen la práctica que se analiza:

Cuando ya han llegado todos los niños y niñas a la escuela, tiene lugar el reencuentro de todo el grupo; muchas maestras dedican este momento a hacer un

corro, a ver si están todos, si falta alguien o si ha sucedido algo que hay que explicar a los compañeros del grupo.

Con estas actividades el niño toma conciencia de grupo, conoce a los compañeras y los compañeros y ve que en la escuela también se recogen las experiencias que ha tenido fuera de ella.

Según el día y la atención que muestren los pequeños, éste es el momento para explicar un cuento o algún acontecimiento escolar o personal y para establecer relaciones entre fenómenos, situaciones o personas. En este momento también podemos retomar o compartir con el grupo pequeñas informaciones o acontecimientos extraescolares que han proporcionado los padres por la mañana o han escrito en la libreta de comunicación familia-escuela....

Si bien se considera un momento interesante y aconsejable a lo largo de toda la etapa, hay que vigilar que no se prolongue demasiado y se pierda la motivación de los alumnos o se convierta en una actividad rutinaria y repetitiva. (Bassedas; 1998: 111,112)

2. INDAGACIONES PRELIMINARES

Investigaciones previas resaltan la importancia de la narrativa en la simbolización, de la autoría del niño (A. Kachinovsky, A. Fernández, S. Schlemenson, V. Guerra) y el tomar en cuenta las necesidades, los intereses y los derechos del mismo en las prácticas de aula. (Malaguzzi, Díez, Peralta, Manifiesto de la OMEP)

Desde el ámbito nacional Alicia Kachinovsky ha investigado en Uruguay sobre la narrativa en el aula en niños de cuatro y cinco años, y sobre sus efectos favorables en la construcción de la identidad. La narrativa constituye un objeto de investigación, como herramienta humanizante del psiquismo humano, como disposición protolingüística.

En su producción científica propone un diálogo interdisciplinario entre Pedagogía y Psicología y dice que no alcanza con un saber pedagógico-psicológico para sustentar una práctica docente. En la misma línea afirma que capacitación no es lo mismo que formación docente, ya que la misma ha de ser integral e integrar en su seno un proceso de subjetivación; requiere un espacio para pensarnos con el otro y para reflexionar con otros nuestras propias prácticas. (Kachinovsky; 2001)

Otra investigación la realizó junto con Gabbiani et al.: "Alternativas al fracaso escolar. Prácticas pedagógicas para la inclusión", donde se investiga sobre prácticas del Maestro

Comunitario, haciendo foco en la narrativa como herramienta de inclusión educativa-social desde la psicopedagogía clínica. Manifiesta la importancia de “un relato que afecte y haga trama con la subjetividad del sujeto educativo, suscitando el rescate de su singularidad. Dejar hablar al niño, dejarlo ser...”. El trabajo destaca la importancia de la intervención pedagógica, que respetando “el derecho al reconocimiento del semejante, produce una restitución identitaria (por oposición a los procesos masificadores), y desencadena un incremento de la apetencia y la producción narrativa (espiral narrativa)”. Dicha narrativa, como herramienta inclusiva, posibilita además de una “experiencia estética, ductilidad para hilvanar afectos (contenerlos, entramarlos). La palabra que se usa como descarga, retoma su función sustitutiva, propia de los procesos de simbolización (sustrato psíquico del aprendizaje)”. (Gabbiani, B et al.; 2010)

En la misma línea de investigación enmarca su última producción: “Enigmas del saber. Historias de aprendices”. Sobre las dimensiones subjetivas del desempeño escolar. Insiste en la necesidad de pensar lo educativo, cualquiera sea su manifestación, desde la complejidad de su producción. “La investigación hace foco en el sujeto de la educación. Concebido como hermeneuta, este sujeto no cesa de construirse y deconstruirse narrativamente. Procuramos entonces detectar las dialécticas narrativas que formatean su identidad –en particular su identidad de aprendiz-, buscando versiones emancipatorias del sí mismo, son historias de aprendices”. (Kachinovsky, 2012: 17)

La Tesis de Grado de Analí Baraibar “La educación inicial bajo la lupa. El papel de las organizaciones” se realiza con la finalidad de investigar la organización de los espacios en Jardines de Infantes y si bien habla de rincones de juego, no especifica la alfombra como un espacio. Al analizar los resultados de la investigación llega a la conclusión de que en las instituciones en que el clima es más favorable se logra el desarrollo de un currículo más participativo lo que repercute más positivamente en los aprendizajes de los alumnos (2002: 43)

Las producciones científicas de Víctor Guerra sobre: la primera infancia, subjetividad e intersubjetividad, objetos transicionales en el Jardín de Infantes, la imitación, las neuronas espejo, la importancia de los ritmos, “la absoluta necesidad de la presencia y el aporte del otro humano en la constitución del ser humano”, son valiosas como antecedentes para esta investigación. Subraya dicho autor que en las edades de primera infancia se “asientan las bases que luego pueden constituirse en zonas de fragilidad en la constitución del psiquismo. Destaca la simbolización desde la ausencia y la simbolización desde la presencia que se conjugan y bien entramadas ayudan al niño a construir su subjetividad”. Una está ligada a la otra, una se entrelaza a la otra, están en íntima relación. (Guerra, V. et al.: 1994, et al: 1997, Guerra 1998). Destaca la importancia de la Ley Materna citando a Roussillón (1991), conformada por la intervención de la madre al respetar el ritmo propio de su hijo y al co-

crear un nuevo ritmo con él; ella es quien espeja y traduce las vivencias afectivas de su hijo, quien lo guía a la apertura de la palabra, al juego y a la terceridad. (Guerra; 2014)

En nuestro país, y más reciente, es la tesis de Darío de León: “Participación infantil: el centro de Educación Inicial como ámbito de participación” (abril 2013), su propósito fue “visibilizar y significar a la primera infancia como etapa en la que los niños sean concebidos como agentes sociales, con derecho a expresarse, tomar decisiones, valorar sus opiniones para de esa forma poder ser tenidos en cuenta” (2013: 9). Declara que se hace necesaria la revisión del vínculo maestra-niño para que adquiera significación el protagonismo infantil (2013: 210).

También Gabriela Etchebehere realizó, en el marco de la Maestría en Derechos de Infancia, la investigación que aporta conocimientos sobre el “educador como garante” de los derechos infantiles, reflexiona sobre las prácticas educativas y su vinculación con la autonomía progresiva, y la percepción del propio educador como garante de ese derecho del niño en Educación Inicial. (2010)

Esperanza Martínez coordinó investigaciones en la facultad de Psicología sobre el proceso de aprendizaje y las dificultades (1998-2000) que comprometen el pronóstico de aprendizaje. Dichas investigaciones indican la necesidad de elaborar estrategias de prevención y/o intervención oportuna en base a la detección de variables generadoras de riesgo. Ana Mosca, quien formó parte del equipo de investigación, destaca un lugar importante a la palabra en el proceso de humanización, en los tiempos de construcción subjetiva, y valora la narrativa como posibilidad de intervención.

En Argentina las investigaciones de Silvia Schlemenson (1998, 2007) hacen aportes de suma importancia sobre: los procesos de simbolización, las posibilidades de aprender y la implicancia de la restricción de los procesos de simbolización en los problemas de aprendizaje. También Alicia Fernández investigó sobre las fracturas en el aprendizaje, la importancia de la autoría de pensamiento del niño y el valor del juego, la importancia del disfrute y el deseo en el recorrido de aprendizaje, y la mediación del vínculo en la enseñanza-aprendizaje. (Fernández; 2000)

Desde el ámbito regional Ana Chaves Salas ha realizado una investigación sobre: “La construcción de subjetividades en el contexto escolar”. Su investigación se realizó en un aula de Educación Inicial pública con el objetivo de develar las relaciones sociales que se generan y que construyen identidades y subjetividades de la población infantil y promover la reflexión crítica que mejore la acción educativa como práctica liberadora. A medida que fue transcurriendo la investigación y al analizar la situación con la maestra y reflexionar al respecto fue cambiando la situación hacia una mayor autonomía del niño y hacia las actitudes de igualdad de género, promoviendo la creatividad y la solidaridad. (Chaves; 2006)

A nivel mundial Loris Malaguzzi (1920-1994) realizó investigaciones en las Escuelas (Jardines de Infantes) de Reggio Emilia. Durante el curso de 1976-1977 el equipo pedagógico promovió varios proyectos de investigación y de observación científica. En todos ha pretendido la posibilidad cultural de que el niño y el adulto investiguen y lleven a cabo experiencias concretas. Hoyuelos (2001) describe las investigaciones sobre la ética y la estética co-construidas en el discurso pedagógico de Malaguzzi. Diferentes proyectos de investigaciones fueron realizados con los docentes y los niños que allí asistían sobre estrategias didácticas. A través de la investigación ha contribuido a profundizar el conocimiento y la comprensión de las condiciones de vida de la infancia para mejorar su desarrollo. Sus propuestas didácticas basadas en investigaciones sirvieron de fundamento para crear una pedagogía que se basa en reconocer al niño como sujeto de derechos, interactivo con sus coetáneos, con el ambiente y la cultura. Buscaba comprobar las diferencias del juego simbólico entre niños y niñas y la forma de relacionarse socialmente y de cooperación entre los niños. Documentaba sus investigaciones con imágenes, filmaciones que realizaba de los procesos que analizaban las siguientes categorías de análisis: reflexión sobre la situación ofertada, el tiempo de comunicación verbal y no verbal, el tipo de atracción de los objetos, la duración del interés, las formas de comunicación entre los niños, las cooperaciones y los conflictos. Desde la praxis didáctica generaba teoría basándose en la "Pedagogía de la Escucha" (Malaguzzi, 2008). Su objetivo fue promover una escuela amable, inventiva, documentada, habitable, un lugar de investigación, de aprendizaje y reflexión, que ofrezca a los niños y a los docentes la posibilidad de construir y reconstruir teorías.

Es muy valiosa la producción de la Maestra, Psicopedagoga y asesora de formación a docentes: Mari Carmen Díez Navarro. Dicha autora, desde la investigación –acción que realizó en su Jardín "Aire Libre" de Alicante, ha publicado varios libros con sus narrativas de aula (1995, 1996, 1999, 2002, 2006, 2006, 2007, 2011, 2012) e infinidad de artículos en publicaciones sobre educación. En todas sus publicaciones realiza el entramado entre Psicología y Educación. En dichos libros documenta sus prácticas, sus vivencias, lo que aprende escuchando a los niños, observando sus juegos libres, atendiendo la vida cotidiana que entrama afectos y emociones, relatos y proyectos. En una entrevista realizada con motivo de su visita a Uruguay, manifiesta que a las maestras de este país les falta autovalorarse y difundir sus buenas prácticas, y que en este país falta una mayor consideración de la sociedad en general hacia la labor educativa (2008).

Cito la descripción que realiza de una escuela saludable:

Yo concibo una escuela saludable como un lugar donde se pueda estar tranquilo, mostrarse como uno es, dejarse afectar a los afectos, hablar, escuchar, aprender, inventar, encontrarse con los demás, disfrutar.

Y una escuela enferma como un lugar donde hay miedo, inseguridad, despersonalización, rigidez, individualismo, repetición, malestar, sufrimiento.

En la escuela sana se puede vivir y se desea vivir. Apenas hay ausencias. Todos tienen su lugar. Se trabaja, se inventa, se riñe. Se oyen palabras, gritos, risas. Hay movimiento, hay discusiones, hay cariños y manías. Actividad y calma. Ratos de libre elección y ratos de "hacer caso". (2008: 19)

A nivel internacional la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP) es una organización no Gubernamental, fundada en 1948, para beneficiar a los niños menores de ocho años de edad de todo el mundo. Su objetivo es crear condiciones para asegurar el bienestar, desarrollo y felicidad de todos los niños. Dicha organización apoya proyectos e investigaciones científicas cuyo objetivo sea la mejora de la calidad de la educación infantil, basándose en los Derechos del Niño y en la Educación para la Paz. En el Manifiesto de la OMEP difundido en 2013, para la concientización y el apoyo de las organizaciones educativas de primera infancia de todo el planeta, se considera la reivindicación del derecho a la educación integral y al juego.

Si bien ninguna de las investigaciones anteriores trata de la práctica de aula: el *Encuentro Inicial*, todas aportan referencias que enriquecen el proceso de investigación.

Como normativa que enmarca la práctica educativa objeto de investigación: el *Encuentro Inicial*, se citan los siguientes Artículos de la Ley de Educación N° 18437 (2009) considerando su importancia como marco regulador de las prácticas.

Artículo 13° La política educativa nacional tendrá en cuenta los siguientes fines:

- A) Promover la justicia, la solidaridad, la libertad, la democracia, la inclusión social, la integración regional e internacional y la convivencia pacífica.
- B) Procurar que las personas adquieran aprendizajes que les permitan un desarrollo integral relacionado con aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Para ello, la educación deberá contemplar los diferentes contextos, necesidades e intereses, para que todas las personas puedan apropiarse y desarrollar los contenidos de la cultura local, nacional, regional y mundial.
- C) Formar personas reflexivas, autónomas, solidarias, no discriminatorias y protagonistas de la construcción de su comunidad local, de la cultura, de la identidad nacional y de una sociedad con desarrollo sustentable y equitativo.
- D) Propender al desarrollo de la identidad nacional desde una perspectiva democrática, sobre la base del reconocimiento de la diversidad de aportes que han contribuido a su desarrollo...

- E) Promover la búsqueda de soluciones alternativas en la resolución de conflictos y una cultura de paz y tolerancia, entendida como el respeto a los demás y la no discriminación.
- F) Fomentar diferentes formas de expresión, promoviendo la diversidad cultural y el desarrollo de las potencialidades de cada persona.
- G) Estimular la creatividad y la innovación científica y tecnológica.
- H) Integrar el trabajo como uno de los componentes fundamentales del proceso educativo, promoviendo la articulación entre trabajo manual e intelectual. (: 9)

Artículo 24º (de la educación Inicial). La educación Inicial tendrá como cometido estimular el desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual de los niños y niñas de tres, cuatro y cinco años. Se promoverá una educación integral que fomente la inclusión social del educando, así como el conocimiento de sí mismo, de su entorno familiar, de la comunidad y del mundo natural. (: 16)

Artículo 9º La participación es un principio fundamental de la educación, en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes. Las metodologías que se apliquen deben favorecer a la formación ciudadana y la autonomía de las personas. (: 13)

El Programa de Educación Inicial y Primaria en su fundamentación establece “los fines de la Educación Inicial y Primaria” (2008: 39):

“Educar a los alumnos para ser ciudadanos activos en la construcción de la democracia social.

Enseñar a valorar y participar de las artes, las ciencias y el saber de la cultura de la humanidad.

Desarrollar la criticidad en relación al conocimiento y la información.

Formar al alumno como sujeto ético, corresponsable de sus decisiones”.

La Circular N°1 de 2010 de Inspección Técnica del Consejo de Educación Inicial y Primaria, firmado por la Inspección Técnica, señala que es necesario:

(...) repensar tiempos y espacios escolares para una educación de calidad en el Siglo XXI, se complementará con una postura crítica y reflexiva en torno a las prácticas de enseñanza coherentes con los sistemas anticipatorios de los alumnos, es decir trabajar a partir de las trayectorias reales de nuestros niños. Por lo que la escuela ya no será un modelo homogeneizador de sus alumnos, sino que se aceptará la heterogeneidad de sus alumnos, sus diferentes ritmos y estilos de aprendizaje con prácticas de enseñanza progresivas en la inclusión social y educativa con una organización escolar que lo posibilite. (Aramburu y Humpierrez: 2010)

En cuanto a Educación Inicial el Programa de Educación Inicial y Primaria establece lo esperable en cuanto a las especificidades para Educación Inicial, “*crear situaciones*

educativas que permitan vivenciar emocionalmente el espacio, los objetos y su relación con el 'otro':

Un ambiente a aula donde se prioricen los vínculos afectivos y la solidaridad entre pares. La intervención docente lo guiará en el descubrimiento de sí mismo y del entorno. La acción educativa promoverá, así, que el niño comparta con placer, su acción con otros: los escuche, los comprenda, y a la vez sea escuchado y comprendido. Se intervendrá en los conflictos favoreciendo el distanciamiento de reacciones afectivas inmediatas promoviendo un progresivo análisis y reelaboración.

El juego como metodología didáctica privilegiada. El juego simbólico para facilitar la comprensión del mundo y de las relaciones sociales a través del "hacer como si" y el juego por el juego mismo para la estructuración de la personalidad en un marco de libertad. La estimulación de las praxias favorece un creciente grado de desarrollo motriz, a partir del conocimiento de su propio cuerpo involucrando aspectos de placer, movimiento, comunicación y creación contribuyendo a construir su autonomía personal y social.

El uso de los tiempos pedagógicos contribuyendo al desarrollo de los esquemas mentales a través de prácticas cotidianas que favorecen el desarrollo simbólico cada vez más complejo. (2008: 14)

En mi función como Inspectora de Zona de Educación Inicial, me aproximo a diferentes instituciones, grupos y Maestras de Educación Inicial; interactué con Maestras, participo y promuevo salas y variados espacios de intercambio y difusión donde se comparten prácticas valiosas; a la vez que he aprendido en el diálogo con otros en el amplio tránsito en ser formadora de formadores.

Durante gran parte de veinticuatro años de docencia directa he aplicado la práctica del *Encuentro Inicial*, en grupos de niños de dos, tres, cuatro y cinco años. En la actualidad continúo observando dicha práctica en la visita a las aulas en los grupos de inicial. Algunas Maestras la siguen practicando, de diferentes formas y con distintos grados de importancia para los niños. También tengo la oportunidad de dialogar con las Maestras que refieren, desde la práctica, a distintos temas de interés para esta investigación.

3. PROBLEMA DE INVESTIGACION

Esta tesis pretende dar cuenta de la importancia de la práctica *Encuentro Inicial* y de su valor para el desarrollo de la simbolización de los niños. Según investigaciones (A. Fernández; S. Schlemenson; A. Kachinosky), la intervención profesional de la maestra en la simbolización de los niños previene de fracasos escolares.

El *Encuentro Inicial* puede ser considerado como una práctica valiosa que aplican actualmente algunas maestras de educación inicial, en los Jardines de Infantes Públicos³ y en los grupos de educación inicial de las Escuelas Comunes⁴. Sin embargo es una práctica que puede perderse si no se justifica su importancia en el desarrollo de la simbolización de los niños y si no se construye teoría que permita habilitarla y compartirla.

Esta práctica implica, parafraseando a Víctor Guerra, un espacio especial donde el niño puede escenificar la transicionalidad dentro del Jardín de Infantes, y le permite desarrollar su espacio potencial interno o tercera zona como la llama Winnicott. (V. Guerra, 1998: 9-10).

4. JUSTIFICACION DE LA INVESTIGACIÓN

El investigar la práctica del *Encuentro Inicial* supone un compromiso, ya que es una práctica que valoro, como Maestra y como Psicóloga, y considero oportuno que se mantenga, se comparta y se perfeccione desde la reflexión. Presumo que la construcción de teoría, que avale y jerarquice esta práctica, facilitará su conocimiento y promoción en las aulas.

Esta investigación permitirá, además de conocer y comprender las conceptualizaciones de las maestras, construir teoría desde la Psicología y la Pedagogía, y rescatar esta práctica para mejorar la Educación Inicial y propiciar el logro de sus objetivos.

Si se reconoce y se valora la práctica del encuentro Inicial referente al desarrollo de la simbolización en los niños, con la adecuación de un espacio y un tiempo para la narrativa,

³ Se nomina Jardín de Infantes Público, las Escuelas que acogen niños de tres a seis años, organizados en grupos de tres años, cuatro años y cinco años. Estas instituciones públicas pueden no tener grupos de tres años.

⁴ Se indica como Escuelas Comunes: las Instituciones Públicas que acogen niños de cuatro y cinco años, y niños de primero a sexto año.

la historización, los relatos, la escucha, la participación, la autoría y el protagonismo de los niños, se promoverá la resolución de conflictos y la mejora de los aprendizajes.

5. OBJETIVOS

5.1 OBJETIVO GENERAL:

Conceptualizar el *Encuentro Inicial* como práctica docente en el borde entre la Psicología y la Pedagogía favorecedora de los procesos de simbolización en los niños.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Comprender las significaciones que adquiere el encuentro inicial para los maestros, maestras, niños y niñas de nivel inicial.

Identificar y recoger conceptualizaciones teóricas de las maestras de Educación Inicial sobre dicha práctica, co-construyendo teoría.

6. MARCO REFERENCIAL TEÓRICO

6.1 DESDE LO DIDÁCTICO-PEDAGÓGICO

La complejidad del mundo contemporáneo, demanda a la Escuela cambios y adaptaciones que interrogan permanentemente a los docentes sobre la legitimidad de su profesión. Los cambios en la sociedad generan actualizaciones en la práctica pedagógica, para adaptarse a los contextos socio-económicos y culturales, a las condiciones y características de los alumnos.

El Jardín de Infantes tiene un importante reconocimiento social por la función que ejerce en la formación de los niños y las niñas. De acuerdo a los ordenamientos institucionales a los que se halla sujeto, entre los cuales se encuentra el programa, los

contenidos, la práctica pedagógica, los aspectos organizativos propios, todos los cuales ordenan y dan sentido al proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva el Jardín de Infantes resulta ser un espacio en donde se realiza, dentro de un marco formal, uno de los ámbitos del proceso de enculturación.

El significado etimológico de Pedagogía está relacionado con el arte o ciencia de enseñar. La palabra proviene del griego antiguo “paidagogos”, así se llamaba al esclavo que llevaba y traía los niños a la escuela. Deriva de “paidos”: niño, y “gogía” que es conducir o llevar. Por lo tanto se designaba como pedagogo a la persona que guiaba al niño, pedagogía era la denominación de un trabajo.

El diccionario de la Real Academia Española define Pedagogía como “la ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza”.

Al proceso de construcción que realiza cada comunidad educativa en función de las necesidades, los derechos y fortalezas de todos los niños se le ha dado en llamar “Pedagogía de la Esperanza”, “Pedagogía de las Oportunidades”, “Pedagogía del Vínculo”, “Pedagogía de la Escucha”, “Pedagogía de la Pregunta”, “Pedagogía de la autonomía”, “Pedagogía del diálogo y del conflicto” (Freire; 1970, 1985, 1990, 1992, 1995, 1996; Fornasari y Peralta.; 2005)

Destaco algunas máximas del pensamiento de Paulo Freire: “Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta, siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho” (1987) enseñar exige respeto a los saberes de los educandos, exige la realización de las palabras con el ejemplo, exige el respeto por la autonomía del ser del educando, exige capacidad profesional, seguridad y generosidad, exige saber escuchar, exige un proceso de liberación; estudiar es un proceso de crear y re-crear ideas y aprender no es repetir palabras sino decir su palabra; la ciencia y la tecnología deben estar al servicio de la humanización del hombre

Camilloni expresa sobre la didáctica

La didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir las prácticas de enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores. Como tal, no puede permanecer indiferente ante la opción entre diversas concepciones de educación, de enseñanza, de aprendizaje y ante el examen crítico de los alcances sociales de los proyectos de acción educativa. La didáctica es una teoría necesariamente comprometida con prácticas sociales orientadas a diseñar, implementar y evaluar programas de formación, a diseñar situaciones didácticas y a orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje, a identificar y a estudiar problemas

relacionados con el aprendizaje con vistas a mejorar los resultados para todos los alumnos y en todos los tipos de instituciones. (A. Camilloni; 2007)

La planificación o la programación, a nivel del aula, surge de la necesidad de organizar los aprendizajes, o los contenidos, que se quieren enseñar a los niños. Dicha planificación se construye a partir de la reflexión de lo que se quiere, se tiene y se puede hacer en el aula; permite la valoración y transformación en una enseñanza oportuna, contextualizada, significativa y adecuada al grupo con el que se trabaja. .

La Maestra tiene el mandato social de enseñar y el niño de aprender. Para una aproximación conceptual de aprendizaje y enseñanza, se ofrecen variadas aportaciones que realizaron investigadores sobre este tema y que constituyen la base de las reflexiones sobre la naturaleza del conocimiento, las distintas teorías sobre el aprendizaje y la definición de los modos y las estrategias más eficaces para ayudar a otras personas a aprender en el contexto de instituciones educativas. (Sánchez Iniesta; 1995: 19).

Camilloni, A. da argumentos a favor de la didáctica:

La didáctica renace hoy cada día sobre la base de la crítica a supuestos que se enumeran. Porque pensamos que siempre se puede enseñar mejor, que es necesario revisar permanentemente los currículos; porque es necesario seleccionar y usar bien las estrategias de enseñanza y crear nuevas maneras de enseñar y de evaluar; porque tenemos el compromiso de lograr que todos los alumnos aprendan y construyan toda clase de saberes que les son indispensables en su vida personal, en sus relaciones sociales, como ciudadanos y como trabajadores; porque para fundamentar seriamente las decisiones y las prácticas pedagógicas es necesario integrar los aportes de diferentes disciplinas así como realizar investigaciones en el campo específico de la enseñanza; y porque la reflexión debe acompañar sistemáticamente todas las tareas relacionadas con la acción de enseñar , es que afirmamos que es necesario contar con una teoría didáctica madura, seria, rigurosa y dinámica. (Camilloni, A.; 2007)

Eustaquio Martín (2009) considera que, debido al cambio actual de rol docente, se hacen necesarias y oportunas las siguientes características de los docentes: autonomía profesional, conciencia del contexto, conocimientos prácticos, conocimientos científicos y técnicos de la enseñanza y el aprendizaje, competencia y conocimiento experto, equilibrio personal, capacidad de responder a demandas complejas, y termina diciendo: “para enseñar no basta conocer la disciplina a enseñar.”

La didáctica, en consecuencia, es una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas de la educación como práctica social, y que procura resolverlos mediante el diseño y la evaluación de proyectos de

enseñanza, en los distintos niveles de adopción, implementación y evaluación de decisiones de diseño y desarrollo curricular, de programación didáctica, de estrategias de enseñanza, de configuración de ambientes de aprendizaje y de situaciones didácticas, de la elaboración de materiales de enseñanza, del uso de medios y recursos, de evaluación tanto de los aprendizajes como de la calidad de la enseñanza y de la evaluación institucional. (Camilloni, A.; 2007)

Chevallard llama “*transposición didáctica*” al paso del saber sabio al saber enseñado; a la permutación del saber científico por el que forma parte del sistema didáctico, este último estaría en un punto intermedio entre el saber académico y el saber banalizado de los padres. Indica que la transformación de los conocimientos en un proceso de adaptación admite la delimitación de conocimientos parciales, la descontextualización y finalmente una despersonalización del saber (Chevallard; 1991)

6.2 DESDE LA INTERFASE PSICOLOGÍA-EDUCACIÓN

Piaget (1896- 1980) considera que la forma de conocer se produce mediante un proceso de búsqueda de la “equilibración”, por el cual se aprende cuando se enfrenta a un desequilibrio cognitivo. Es preciso encontrar respuestas que permitan restablecer el equilibrio necesario para ajustar las acciones. Por medio de la asimilación y la acomodación en forma complementaria se reestablece el equilibrio.”Para Piaget el alumno aprende principalmente por descubrimiento en un proceso constante de relación con el medio, a través de un continuo entre la asimilación y la acomodación”. (Sanchez Iniesta, 1995: 21)

Vigotsky (1896- 1934) basa su teoría en considerar el aprendizaje como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo. En el aprendizaje, el contexto ocupa un lugar central. La interacción social se convierte en el motor del desarrollo, los niños aprenden contenidos culturales aceptados socialmente en la comunidad de pertenencia, y por lo tanto necesitan de la aprobación y ayuda de otras personas. Reconoce dos niveles de desarrollo: el desarrollo actual y el desarrollo potencial que aflora en situaciones de interacción con otros sujetos mayores o más capaces. Introduce el concepto de “*Zona de desarrollo Próximo*” o “*Proximal*” (ZDP) que es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial, una zona intermedia, “espacio de encuentro interpersonal que permite aflorar funciones que aún no han madurado y que se encuentran en proceso de maduración”. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres

humanos. La participación de la maestra es relevante ya que es la mediadora entre los niños y los contenidos de aprendizaje. (Rebollo y Scaffo: 1994; Sánchez Iniesta: 1995).

Vigotsky enfatizó el papel central que la capacidad simbólica juega en el desarrollo. El lenguaje y otros símbolos avivan la memoria, conservan datos y propagan el pensamiento. Facilitan la adquisición de conocimientos a través de las experiencias indirectas, lo que amplía las oportunidades de aprendizaje. A través de un proceso mediado social y semióticamente por los miembros más experimentados de su cultura, los niños adquieren los instrumentos simbólicos. Por lo tanto el aprendizaje se produce más fácilmente en situaciones colectivas.

A partir de la ZDP de Vigotsky, Bruner en 1976 formuló el concepto de “andamiaje”: el supuesto fundamental es que las intervenciones tutoriales del adulto en la tarea del niño deben mantenerse de esta forma: más ayuda cuanto menos nivel y menos ayuda cuanto más nivel de competencia. “Para conocer al hombre hay que verlo en el contexto del reino animal a partir del cual evolucionó, en el contexto de la cultura y el lenguaje que proporcionan el mundo simbólico en el que vive, y a la luz de los procesos de desarrollo que coordinan estas dos fuerzas tan poderosas” (Bruner citado por Rebollo, 1994: 87)

Ausubel (1978) indicó que los aprendizajes realizados por el niño deben incorporarse a su estructura de conocimiento de modo significativo. Describe el aprendizaje significativo en contraposición con el aprendizaje mecánico. Este último lo refiere al establecimiento de una relación arbitraria entre el contenido cognoscitivo, la información, y la estructura cognitiva del sujeto que aprende. El aprendizaje significativo organiza la información en una estructura lógica, con los conocimientos previos del niño y respaldada por una actitud motivacional que lo oriente. Es importante tener en cuenta la organización de los contenidos y la interdisciplinariedad. (Rebollo: 1994; Sanchez Iniesta: 1995)

Sánchez Iniesta realiza una diferenciación entre interdisciplinariedad y globalización. La primera indica la construcción del tema objeto de estudio en base a contenidos, generalmente de carácter conceptual, que aportan las distintas disciplinas. En la globalización prima el niño y sus necesidades de aprendizaje; de él parten las demandas de contenidos a las distintas disciplinas que se relacionan entre sí teniendo en cuenta lo que él quiere conocer. “Las demandas realizadas se refieren a los tres tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes), para facilitar la respuesta global del alumno ante el aprendizaje”. (Sánchez Iniesta; 1995: 27)

La etapa etaria de los niños que concurren al Jardín de Infantes Público hace que la intervención de los adultos referentes tenga suma importancia en el desarrollo infantil. Winnicott (1980: 29) destaca que la importancia de la función de la Maestra es “mantener, fortalecer, y enriquecer la relación personal del niño con la familia e introducir, al mismo tiempo un mundo más amplio de personas y oportunidades”. Manifiesta que “quizás lo más

correcto sea considerar al jardín de infantes como una extensión ascendente de la familia, en lugar de una extensión descendente de la escuela primaria” (1980: 24). Aclara que todos los niños necesitan de actitudes maternas y paternas en el jardín de infantes. Y que la maestra tiene la posibilidad de corregir y complementar *ineficacias maternas*, por eso la *joven maestra* tiene que aprender todo lo relativo a la función materna. Parafraseando a Winnicott: la maestra de educación inicial tiene que ser *suficientemente buena*.

Dicho autor explica que “la atmósfera emocional del Jardín no está tan cargada como la del hogar, y dicha institución le ofrece un espacio de libertad para el desarrollo personal, al mismo tiempo que permite la expresión de los sentimientos por medio del juego y del lenguaje, y la relación con otras personas” (1980: 29). En ese espacio de juego y de intercambios sociales no hay lugar para lo impersonal y lo mecánico. Manifiesta que es una fuente de información, para las maestras, la observación del cuidado infantil que realizan las madres y los padres en el marco familiar. Dicha aseveración la describió Winnicott en 1951, en la actualidad, con los cambios culturales, se observa que las familias están variando sus funciones con respecto al cuidado de los niños, por lo tanto se hace necesario revisar las prácticas docentes.

Es la maestra del Jardín de Infantes, que cumple un papel esencial al sostener, Winnicott le llama Holding (1990: 23) y estimular el “florecimiento de las potencialidades emocionales, sociales, intelectuales y físicas del niño y para ello debe cuidar la organización y provisión de ocupaciones y actividades, al combinar su sensibilidad y conocimientos relativos al lenguaje y la expresión simbólica de los niños con la capacidad de percibir las necesidades especiales de aquellos dentro del grupo”. (Winnicott, 1980: 32).

6.3 DESDE LA PSICOLOGÍA

Plantea Myrta Casas de Pereda que, “inmersos en el pensamiento de nuestra contemporaneidad, nos atraviesan vértigos, desconciertos, deconstrucciones, lo cual no implica necesariamente una disminución de lo simbólico sino cambios a procesar”. El tiempo actual lo considera como “paradojal, donde los opuestos coexisten y lo fugaz, lo momentáneo, lo provisorio, sustituyen estabildades del sujeto...” (1999: 186).

El significado de la Escuela – en este caso Jardín de Infantes público- en la actualidad para las familias y la sociedad, es de cumplir muchas funciones, cada vez se le

asignan más, que tienen que ver con funciones que otrora era de responsabilidad de la familia.

La función materna, es un continuo, con un conjunto de reglas, prohibiciones y relaciones sociales simbólicamente ordenadas. La madre ha aprendido acerca de ser madre en la cultura de pertenencia, está socializada. Es necesario que exista un cuidado maternal/parental *suficientemente bueno* para que pueda tramitarse el desarrollo saludable infantil. Sin cuidado materno no habría *infante* y tampoco existiría el mundo para el niño porque la madre es la encargada de mostrárselo. (Winnicott, 1980: 140- 144). La función materna es ilusionar y desilusionar al infans para que pueda operar la metáfora paterna.

El espacio transicional, constituye simultáneamente un espacio de maternaje y de terceridad.

El espacio transicional, un espacio de separación óptima en que se da paso a la transicionalidad efectivamente conseguida; es a la vez espacio de separación y de encuentro, una entreapertura donde se admite el juego y la creación. Mediante dicho espacio, el niño logra ir independizándose. Junto con los objetos y los fenómenos transicionales substituyen (lacanianamente hablando: *metaforizan*) a la madre. Sirven de base para lograr paulatinamente autonomía y autosuficiencia.

El universo humano es fundamentalmente simbólico. Los símbolos median la experiencia, la modifican, la desligan del presente y de lo particular, le permiten salirse de lo que se percibe, y de construir significantes culturales.

La posibilidad de simbolizar implica un entramado psíquico, un espacio, un contexto donde circulan conflictos, odios, amores, sufrimientos, con la posibilidad de ligar cadenas significantes que habiliten nuevas significaciones.

Víctor Guerra manifiesta que la simbolización desde la perspectiva psicoanalítica se inicia como una defensa, “un trabajo psíquico sobre la ausencia del objeto, una defensa frente a lo que genera la pérdida y las frustraciones del objeto” (Guerra, 2003). Se refiere al símbolo citando palabras de Di Cegli: como “un objeto tangible, que en ausencia recordaba a dos individuos de su relación (...) y en la correspondencia del objeto bipartito les recordaba la ausencia mutua (...) la combinación de presencia más una memoria de ausencia”. Desde el psicoanálisis, la simbolización tendría que ver con el objeto de la pulsión (objeto materno). La simbolización de la ausencia está enlazada y en íntima correlación con la de presencia.

El objeto y los fenómenos transicionales admiten la representación u objetivación en tiempos es estructuración donde la simbolización está siendo, aconteciendo. Myrta Casas llama al espacio y fenómenos transicionales “*metáfora viva*”. El objeto real que da paso al objeto simbólico, habilita un espacio-tiempo donde se re-presenta como objeto perdiéndose (Casas, 1996: p 24).

Winnicott llama *espacio transicional*, al espacio intermedio que no es exterior objetivo ni es el espacio interno subjetivo. Este es un tercer espacio que el autor sitúa en la confluencia entre ambos, que ocupan los objetos transicionales, que son reales porque son objetos, y que al mismo tiempo son la representación de una ausencia (la madre). Es en ese espacio que se conserva a lo largo de toda la vida en las experiencias que se relacionan a las artes, la religión, a la vida imaginativa y a la labor científico- creativa (1994: p 32). Aclara Victor Guerra que es en ese tercer espacio que se inaugura con el objeto transicional y que deviene como tal proceso de simbolización (2003).

Manifiestan Cristina López, Marina Altmann, Luz Porras y Francisco Labraga (López et. al 1996: p 6) que para Winnicott lo estructurante se juega en el espacio de la transicionalidad, objetos, fenómenos, espacio, necesariamente mediados por el ambiente facilitador. Con la pérdida del objeto y al instaurarse la transicionalidad surge el simbolismo.

Es el *espacio transicional* un espacio de creatividad en tanto función simbólica de la negación; apertura a la sustitución que instala el juego metafórico, lo que implica interjuego de reconocimiento y discriminaciones, de identificaciones y desidentificaciones. Para pensar se requiere la separación como corte mínimo causa del deseo. Sólo desde esta posición surge el acontecimiento psíquico de la identificación, el deseo de ser como el otro. Reconocimiento de que se es otro. Para que haya un “yo” debe haber un “no yo” como refiere Myrta Casas de Pereda. (Casas, 1996)

Se recrea y se reconstruye en ese espacio de interjuego de alienación-separación. Winnicott se refiere al momento de fusión donde es necesario salir para ser otro diferente al objeto que se resignifica como ilusión de unidad fundamental. Alude a la “separación como causa de la primera idea de unión antes no hay idea de unión sino unión”. De esta manera la ilusión que surge en el espacio transicional implica un efecto de resignación del objeto perdido. Se constituye como espacio que da lugar a la atención. La calidad de la atención es relevante es sinónimo de actividad psíquica. La observación se logra con atención, siendo fundamental en la vida psíquica.

Además de pensar el *Encuentro Inicial* como un espacio transicional, parafraseando a Fernando Ulloa, se considera que en ese espacio se ejercita la ternura. Es en ese espacio donde el niño va estructurando, como estructura de la subjetividad, como composición de su condición de sujeto, un buen nivel de sublimación, que les permite, al mismo tiempo el ejercicio de la ternura, en un proceso hacia el sujeto ético. Con propuestas de arte, de ciencias y, en general, de acceso a la cultura. Es en la educación inicial en que se va organizando dicha capacidad sublimadora en el niño, que forma parte de la subjetividad, que se arraiga en el consciente y también en el inconsciente (Ulloa, 2003).

Un elemento que resalta de la ternura es la empatía, el saber ponerse en el lugar del otro, o poner el otro dentro de sí para, desde allí, considerar su realidad. Es esencial que

este elemento, junto con la ternura, se desarrollen en el niño y en la maestra. También destaca otro elemento que llama *miramiento*, palabra que viene del castellano antiguo y que refiere a mirar con interés a alguien, que es sujeto-otro, es sujeto ajeno. Tiene que ver con el trato adecuado, con la educación, con la función de la maestra, con su posición simbólica, con la propuesta de autonomía que propone a ese sujeto. Ulloa considera que todo el proceso de transmisión que implica la educación es una donación simbólica que acompaña, con la ternura y el miramiento, con el buen trato. “Cualquier oficio que está involucrado en la calidad de hacer, eso es la donación simbólica” (Ulloa, 2003).

El *Encuentro Inicial* se piensa como un espacio y un tiempo donde se hacen posibles las mediaciones. Anne Brun realiza conceptualizaciones sobre mediadores terapéuticos en las psicoterapias de las psicosis infantiles. Se refiere especialmente a “objetos mediadores, intermediarios, o de intermediación, que intermedian en la percepción y sensorialidades del objeto, del Otro, de los demás y por lo tanto, intermedian en la relación sujeto-objeto” (2009:17). En el sentido de que el mediador terapéutico puede permitir una figuración y una elaboración grupal del vínculo con los objetos originarios, los mediadores activan el proceso de simbolización. Brun refiere a Anzieu, a Kâes y a Roussillón para las intervenciones grupales con mediadores, desarrollando la idea de que el objeto mediador materializa “la envoltura psíquica grupal” y las modalidades grupales de tratamiento del objeto condicionan la evolución de ese “envoltorio psíquico grupal”. (2009: 20)

Se considera que el Encuentro Inicial y las actividades que en el marco de él se realizan, son mediadores: las canciones, las rondas cantadas, las rimas inventadas, los cuentos, las adivinanzas y los relatos.

6.4 DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE

Si bien se han desarrollado investigaciones e innovaciones sobre las formas de aprendizaje de los niños y las niñas, no sucede lo mismo con el estudio y la investigación de cómo es el proceso de aprendizaje de las maestras. Guzmán y Guevara (2012) citan a Nora Elichiri que se ha dedicado a realizar un estudio sobre el tema, y refiere que si bien el discurso educativo se ha ido modernizando y modificando, las prácticas docentes no reflejan innovaciones de importancia; manifestando que en las reformas educativas ha ubicado a los maestros en un lugar secundario.

En esta línea se considera que los maestros tenderán a repetir, en sus prácticas cotidianas, las mismas formas de enseñanza con que ellos mismos fueron formados. Por más que se los forme en teorías nuevas desde la práctica, la postura docente repetirá modelos sin introducir modificaciones, o implantando algunos cambios mínimos que no resultarían significativos para mejorar las prácticas.

Las autoras citadas continúan expresando que la resistencia al cambio y a innovar sus prácticas no se deben sólo a tradiciones y a dogmas arraigados y se refieren a Castedo (1989) quien describe que la dificultad de que el docente actúe de forma constructiva se ve agravada por la resistencia de los padres y de la sociedad toda, enfrentándonos a un problema ideológico. Por lo tanto a la dificultad conceptual de variar prácticas arraigadas se le suma la dificultad de oponerse a una ideología imperante.

Las concepciones de infancia que tienen los Maestros y Maestras del nivel inicial inciden en las prácticas y en los aprendizajes, implican un proceso personal por el que se van incorporando los conocimientos que tienen que ver con sus vivencias a lo largo de su vida, su prácticas sociales y culturales, la influencia de los medios de comunicación, la suma de sus experiencias en la formación y en el ejercicio de la profesión.

Se preguntan López, Altmann, Porras y Labraga: ¿cómo surgen las concepciones teóricas?, ¿de qué forma se dispone de la teoría?, ¿Qué relaciones mantenemos con las teorías y qué uso hacemos de ellas? Winnicott veía en las ciencias “el impulso creador que se presenta en la forma de un nuevo interrogante que brota de conocimientos ya existentes”. Se refieren a la teoría del analista, pero se puede transponer a la forma en que el maestro llega a la teoría que maneja. Dicen que hay una experiencia emocional propia de cada persona, que establece líneas facilitadoras de la organización de los pensamientos-emociones. Manifiestan: “la primera teoría sale de las entrañas” (López et al, 1996).

Esta etapa educativa de Educación Inicial (en otros países llaman a esta etapa: Educación Infantil o Preescolar, OMEP) es básica para el desarrollo infantil y de su recorrido depende el cómo va a vivenciar e internalizar el aprender el niño. Existen diferentes modelos de lo educativo. Si la mirada se deposita en el niño, su desarrollo, su promoción no puede darse en centros educativos homogéneos y con actividades sumamente pautadas donde no se deje lugar y tiempo a lo emergente, a lo imprevisto, en donde todos los niños hacen lo mismo al mismo tiempo, ni aún en el aula puede proyectarse algo así.

En Reggio Emilia –ciudad al norte de Italia-, se desarrolla actualmente una pedagogía fundamentada en el pensamiento y la investigación de Loris Malaguzzi. Este autor realiza un enfoque construccionista de la infancia, que considera al niño con abundante potencial, fuerte, competente y poderoso. Considera al niño con ideas y la posibilidad de llevarlas a la práctica, niños capaces de desarrollar teorías, y utilizar diferentes lenguajes para expresarlas, mientras los adultos son partícipes de todo ese

proceso. Los docentes toman decisiones en un contexto determinado, la *escuela infantil*, donde las cosas ocurren sin prisa y sin sujetarse a presiones.

En estas instituciones basadas en el pensamiento de Malaguzzi el conocimiento y la cultura se (re)construyen en relación con otras personas, este autor lo llama "Pedagogía del aprendizaje". "En estas escuelas confluye lo objetivo y lo simbólico, las representaciones o las relaciones entre niños y adultos". (Hoyuelos; 2007)

En la Pedagogía Reggiana también hay espacios y tiempos para el diálogo, el intercambio y la escucha atenta de los niños por los docentes que recogen información, con sensibilidad y disponibilidad, sobre lo que a los niños les interesa, sobre lo que se cuestionan, sobre lo que es significativo para ellos. Desde esa observación y escucha visible que tienen los docentes surge la documentación, para Hoyuelos (2007). Documentar significa dejar constancia estética y narrada de forma visual, audiovisual o escrita de un trabajo realizado. Esta actitud docente de escucha atenta ayuda a los niños a que construyan un sentido a lo que logran, y disfruten queriendo comunicarlo. Es entender la cultura infantil y dejar lugar para el asombro, estando atentos con todos los sentidos, para entender todos los lenguajes infantiles. La documentación sistematizada de las propuestas y actividades permiten agudizar la reflexión sobre las prácticas y compartirlas con el colectivo docente (Hoyuelo; 2007: 39).

Un modelo de documentación de la praxis docente lo constituye la Maestra y Psicopedagoga Mari Carmen Díez Navarro (Díez; 1996), quien desde la práctica docente, realiza actividades de reflexión y de formación pedagógica y, vehiculizadas por el lenguaje y la escritura, narra las vivencias diarias que dan significado y perspectiva a su actividad educativa, en publicaciones de sumo valor: "La oreja verde de la escuela: trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil"(1995), "Proyectando otra escuela" (1996), "Coleccionando momentos" (2000), "El piso de debajo de la escuela. Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil" (2002), "Mi escuela sabe a naranja. Estar y ser en la escuela infantil" (2008), "Los pendientes de la maestra, o cómo piensa una maestra en los niños, las escuelas, las familias y la sociedad de hoy" (2011), entre otros.

7. DISEÑO METODOLÓGICO

La relación entre teoría y práctica es compleja, ya que los hechos y la interpretación de los hechos son indisolubles. Teorizar implica hacerse cargo de la práctica (López Yáñez, et al., 2002) y tomar conciencia de la importancia de los actos propios y ajenos. Hace más compleja la situación al querer mirar la práctica desde dos ciencias de la educación que se complementan pero responden a diferentes marcos teóricos: la Pedagogía y la Psicología. Desde el inicio se indaga soportes bibliográficos desde la Didáctica, la Pedagogía y la Psicología (como Ciencias de la Educación).

7.1 METODOLOGÍA CUALITATIVA

La investigación se enmarcó en una metodología cualitativa, que entiende los procesos sociales desde su complejidad. Irene Vasilachis para la descripción de dicha metodología cita a Creswell (1998: 15, 255):

Considera que la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas –la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos- que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural.. (2006: 24)

Interesó, para la producción de conocimiento, la captación, reconstrucción de significado y la interpretación desde la experiencia de las maestras, en un lenguaje conceptual y metafórico. Supuse la inmersión dentro de la cotidianeidad de la praxis áulica; la valoración de la representación y la configuración que esta práctica tuvo para las maestras; la apreciación de la investigación como una co-construcción de significados, desde la descripción y el análisis de la narrativa (oral y gestual) de las personas.

La investigación cualitativa permitió identificar las características que ha tenido la práctica del Encuentro Inicial para las maestras participantes como informantes calificadas o integrantes de los grupos de discusión; las conceptualizaciones que las maestras tienen

de dicha práctica; representaciones sobre la importancia que dicha práctica tiene para los niños; la forma en que aprendieron sobre esta práctica.

7.2 TEORÍA FUNDAMENTADA

El método o metodología propuesta, dentro de la investigación cualitativa, fue la “Teoría fundamentada de los datos” (Soneira, 2006: 153), “una metodología general para desarrollar teoría que está enraizada (grounded) en información sistemáticamente recogida y analizada”, a partir de los datos ofrecidos por las informantes y los grupos de discusión.

De acuerdo a lo que expresa Soneira, el método de Teoría Fundamentada se cimienta en dos estrategias: la “comparación constante” y el “muestreo teórico”. Se analizan datos en forma constante y simultánea, sin dirigirse a confrontar teorías, sino sólo a exponer su plausibilidad. (2006: 155).

Charmaz y Strauss asumen la existencia de una realidad externa independiente del investigador y que puede ser descubierta, en tanto que los datos son externos al investigador y poseen una existencia propia. Charmaz denomina al nuevo enfoque de la teoría fundamentada: teoría fundamentada constructivista. Se elabora teoría a partir de un enfoque constructivista, donde los conceptos y categorías principales son construidos en la interrelación del investigador con las personas participantes. (Delgado, 2012: 11)

Siguiendo este método o metodología de investigación inductiva, el diseño requirió un enfoque flexible y constructivo en el que se intercalan como un entramado; la recopilación de datos, el análisis y la teoría. Las categorías de análisis surgieron de los datos y fueron simplemente aplicables a ellos, y debieron ser significativamente apropiadas y capaces de explicar la práctica de aula que se señala como importante.

Se tuvo en cuenta la cita de Soneira en la cual referencia a Glaser y Strauss, “El muestreo teórico se realiza para descubrir categorías y sus propiedades, y para sugerir las interrelaciones dentro de una teoría”. (:155).

También se partió de tres conceptualizaciones de Blumer (1969): las personas actúan o se relacionan ante las cosas a partir del significado que estas tienen para ellos; el significado o contenido de estas cosas se deriva o emerge de la interacción social que se tiene con los otros, sus conciudadanos; el contenido es trabajado y modificado a través de un proceso de traducción y evaluación que el individuo usa cuando trabaja las cosas con las que se encuentra.

Como investigadora, es relevante destacar que la práctica del *Encuentro Inicial* no me es ajena, sino que por el contrario desde mi rol de maestra la he aplicado a lo largo de más de 20 años. Es por ello que, en el marco de esta investigación me acerqué a ella con el fin de explicar lo que sucedía en la actualidad, es decir: tratar de dar un orden a lo que está pasando en algunas aulas de educación inicial con esta práctica. Parafraseando a Delgado (2012: 4) en mi relación con el objeto de estudio, la práctica el *Encuentro Inicial*, me mantuve en una posición distante tanto como me fue posible, ya que acepto que la subjetividad se halla presente en toda acción y decisión del ser humano. Quiero destacar que mi interés como investigadora fue ofrecer un entretendido de conceptualizaciones entre los que provienen de los discursos de las maestras entrevistadas o participantes en los grupos de discusión y la teoría que si bien no refiere a la práctica específicamente, si aborda los conceptos que vertieron las participantes, y que, a su vez, desde la Didáctica se fundamentan en la Psicología.

7.3 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Se recogió la información por medio de **entrevistas en profundidad**, del discurso de las maestras en los **grupos de discusión** y de la **observación de la práctica** en el aula desde la investigación etnográfica. Dicho abordaje del tema implica un modo de captar la información maleable y con una estructura lábil, basada en un procedimiento inductivo, de la realidad fáctica a la simbólica.

Leyendo y releendo los datos aportados por las maestras en los grupos de discusión y en las entrevistas en profundidad, se descubrieron relaciones y se codificaron (en este caso: "codificación abierta"), comenzando la interpretación de los materiales recogidos.

Se pretendió captar el contenido de la experiencia de los significados de la observación de la práctica, de las entrevistas y del grupo de discusión, desde una mirada holística.

Esta metodología permitió la aproximación al objeto de estudio: identificar, observar y describir una práctica de aula que aplican las Maestras de Educación Inicial. En este diseño se focalizó en los Jardines de Infantes Públicos y en grupos de Educación Inicial de las Escuelas, especialmente en un grupo de tres años, de la Jurisdicción Este de Montevideo, y las conceptualizaciones teóricas de las maestras que aplicaron la práctica del Encuentro Inicial.

A través del discurso fue posible recoger los datos relativos a las conceptualizaciones que aportaron las maestras de los grupos de tres, cuatro y cinco años, de una práctica que aplicaron cotidianamente: el *Encuentro Inicial*.

7.3.1 ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

Se recurre a entrevistas en profundidad a informantes calificados: tres Maestras Inspectoras de Zona de la Jurisdicción Este de Montevideo y dos Maestras Directoras de Jardines de Infantes, ambas con experiencia como Directoras de Jardines de Infantes de Práctica, lo cual implica que son o fueron Profesoras de Didáctica en el Instituto Normal. El guión de entrevista estuvo dado por: si conoce la práctica, antecedentes, desde cuándo se aplica dicha práctica, si tiene conceptualización teórica sobre ella, y la identificación de docentes e instituciones donde se aplica en forma cotidiana para realizar la Observación Participante.

Como técnica de recolección de datos se recurre a la entrevista semi-estructurada y en profundidad con los informantes calificados.

7.3.2 GRUPOS DE DISCUSIÓN

Se realizaron dos Grupos de Discusión conformados por Maestras de Jardines de infantes⁵ y grupos de Educación Inicial, que aplican dicha práctica. Con la finalidad de identificar las características que ha tenido la práctica y las conceptualizaciones que las maestras tienen de ella. Participaron de los mismos cinco y seis maestras por grupo.

⁵ Los Jardines de Infantes Públicos, en nuestro país son enumerados siguiendo el orden dado a las Escuelas por su fecha de creación porque se consideran Escuelas, y reciben niños desde los tres años de edad hasta los 5 años. Hasta este año 2013 las Escuelas albergaban niños de 4 y 5 años en Educación Inicial y de 1º a 6º año. En el año lectivo 2014, se incorporan algunos grupos de 3 años a las Escuelas.

Grupo 1 (Especializadas): Formadas en el plan de Formación Docente anterior a 1992⁶ con curso de Especialización en el Instituto Magisterial Superior (IMS). Cabe destacar que el último curso que formó Maestras especializadas en Educación Inicial (entonces: preescolar) se dictó en el año 1994. En este grupo dos integrantes tienen otros estudios universitarios afines a la Psicología y la Educación.

Grupo 2 (Tituladas): Formadas en el Plan de estudios de 1992, o reformulado 2005, que egresaron con el título de Maestro de Educación Inicial. Una de las integrantes de este grupo está haciendo una licenciatura en un tema afín.

Se tuvo en cuenta la diferencia en los años de antigüedad en la profesión: en el grupo de Especializadas participaron maestras de más de veinte años de ejercicio, algunas en cargos de dirección y otras docentes de práctica (formadora de formadores); en el grupo de las Tituladas, las Maestras tenían menos de dieciocho años de ejercicio de la profesión.

Se indagó en el proceso exploratorio: la utilización del *Encuentro Inicial* como práctica al inicio de la jornada escolar y la representación de los maestros, los conceptos que hay detrás de dicha práctica. Desde cuándo la aplican; si han conocido una teoría que respaldara dicha práctica; la razón o justificación de su aplicación; la forma de aprendizaje de dicha práctica; si se ha transformado su propuesta durante los años de práctica; en qué conceptualización teórica se han basado para aplicarla.

Con respecto a la realización de los grupos de discusión cabe destacar que:

En la consecución de los grupos de discusión implicó cierto nivel de dificultad, integrar los grupos porque la situación de la enseñanza ha estado atravesada por medidas gremiales durante agosto y parte de setiembre, si bien se pudo mantener el cronograma previsto. Podría pensarse que la coyuntura de conflictos gremiales haya contribuido a una menor participación.

Todas las integrantes concurren por su propia voluntad e interés, tras haberse difundido la convocatoria en los Jardines a través de invitación a las instituciones.

⁶ Las Maestras son tituladas y su título las habilita a dar clase en todas las Escuelas del país, en los niveles de tres años a 6º año. Hasta 1994 luego de recibirse de Maestras se Especializaban en Educación Preescolar (similar a un posgrado) en el Instituto Magisterial Superior (IMS). A partir de 1992, se creó la titulación de Maestro de Educación Inicial en el Instituto Normal (IINN). En la actualidad no existe dicha titulación (desde 2008 en que cambió el plan de estudios), las estudiantes en formación docente, se reciben con el título de Maestras y luego, desde 2009, tienen la posibilidad de hacer un curso de formación y perfeccionamiento en Educación Inicial en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES). Desde el año 2009 hubieron tres ediciones de dicho curso. Algunas de las Maestras que ejercen en Educación Inicial, no tienen ningún curso de formación específico en Educación Inicial.

Si bien en los preceptos del Grupo de Discusión se plantea que no exista una vinculación previa con los participantes, en la realidad nacional sostener este precepto es prácticamente imposible desde nuestra profesión. Por tanto, si bien tenía diferentes grados de vinculación previa con las integrantes de los grupos, no era Inspectora de ellas ni estaba en una posición de superioridad, en tanto no tenía vinculación laboral con ninguna.

Desde mi rol en el Grupo de discusión, traté de no intervenir cortando los diálogos, ya que ellas demostraban interés en los discursos de las otras participantes en el grupo.

Todas concurrieron al grupo de discusión luego de ocho horas de trabajo. Se sintieron cómodas y a gusto de poder tener ese espacio de reflexión que duró más allá del momento en que se apagó la grabadora de voz.

Las reuniones de los grupos se realizan en un salón de la Facultad de Psicología (UdelaR), a las dieciocho horas. Al final del encuentro, invité a los dos grupos a dejar el salón porque tenía que entregar la llave. Muchas siguen dialogando mientras se retiran, lo que demuestra que es cierto que necesitan un espacio de reflexión para compartir prácticas, y así saberse profesionales, ser escuchadas y que se valide su voz. Ellas también construyeron narrativa de sus prácticas, describiendo una práctica que no quedó duda que la consideran valiosa porque perciben y entienden lo favorable que es para el niño tener esa experiencia del encuentro inicial en el aula, y lo bien que se sienten como Maestras en ese espacio- tiempo de reflexión conjunta y co-creatividad. El hecho de que los grupos de discusión se hayan desarrollado en un lugar diferente al escolar contribuyó a ello.

7.3.3 OBSERVACION PARTICIPANTE

El objetivo de dicha observación fue observar y describir una práctica de *Encuentro Inicial* en un grupo de tres años de un Jardín de Infantes Público.

Se apeló a la observación etnográfica, estudio de caso, con el fin de captar la realidad de la praxis áulica, mediante la inclusión del investigador en un grupo de tres años en el que se aplica la práctica que fue objeto del estudio. Se realizó el registro, descripción y posterior análisis de la forma en que se aplicó dicha práctica. La observación de la práctica se realizó durante tres semanas: tres días la primera, dos días la segunda y un día la última. Se seleccionaron los días con el objetivo de ver la evolución cotidiana de la praxis. Algunos días de la segunda semana el temporal de lluvia y frío originó que los niños no concurren a clase, por lo tanto se suspendió la última visita para un día de la tercera semana.

La observación participante se realizó en un Jardín de Infantes de la Jurisdicción Este de Montevideo. Dicha jurisdicción fue elegida porque fui Inspectora en la Jurisdicción Oeste y también en Jurisdicción Centro.

Si bien la observación participante proporcionó descripción de los acontecimientos novedosos para mí, la práctica no es novedosa y me vi atravesada por vivencias y sensaciones que me recordaron a otras experiencias personales con los grupos en los que apliqué, como Maestra, la práctica del *Encuentro Inicial*. La actividad que fui a observar la realicé en mis propios grupos cuando tenía docencia directa, infinidad de veces. Vuelvo a mencionar que es una práctica que siempre he valorado mucho por las “ceremonias mínimas” (Minnicelli 2010) que en ella se despliegan.

Yo no era alguien ajena a la institución ya que si bien no conocía a la maestra más que de verla en el grupo de discusión, ni tampoco tenía vínculo con la directora, sí había trabajado en el jardín durante un año hace catorce años. Tanto el personal, como las familias y los alumnos eran desconocidos para mí.

Si bien la institución y la práctica eran conocidas, el grupo, la maestra, los vínculos, y los discursos eran desconocidos para mí.

Cabe aclarar que la maestra sabía de mi condición de Inspectora de Educación Inicial, y que eso puede haber influido en la puesta en escena de la práctica.

Me posicioné en mi rol de observadora tratando de intervenir lo menos posible. Algunas veces ayudaba a algún niño que llegaba tarde a sacarse el abrigo.

7.3.3.1 La entrada en el campo y la negociación del propio rol de la observadora:

Una de las informantes calificadas durante la entrevista en profundidad sugirió que la observación de la práctica Encuentro Inicial se realizara con una de las Maestras de su distrito.

Dicha docente participó en el grupo de discusión de Maestras tituladas y la Directora del Jardín participó en el grupo de discusión de las Maestras especializadas.

En ocasión de la visita al Jardín de Infantes se solicitó a dicha Maestra la posibilidad de visitar a su grupo para una observación de la práctica. La Maestra y la Directora estuvieron de acuerdo. Se acordó comenzar las visitas: tres en la primera semana: lunes, martes y miércoles y los mismos días en la semana siguiente.

Se concertó también que el día siguiente se reuniera a los padres y familiares de los niños del grupo de tres años del turno matutino para explicarles mi presencia en la clase y pedirles la autorización para filmar la práctica. Mi presencia en la clase duraría desde las 8 horas, horario de entrada, hasta que finalizara el Encuentro Inicial.

7.3.3.2 El establecimiento de relaciones en el contexto que se observa:

En la reunión explicativa a las familias, se mostraron receptivas, ninguna expresó desconfianza o negativa.

Luego me quedé sola con el grupo de niños de tres años ya que la maestra tenía problemas personales y aún no había llegado. Me presenté al grupo con un saludo especial, cantando canciones de manos, de dedos y rimas, algunas que ellos sabían. Los niños cantaron una canción y luego les propuse cantar una canción que da la posibilidad de transformar las rimas cuando se agrega el nombre de cada uno de ellos. Todos prestaron su nombre para crear una rima con él. Cuando llegó la maestra se unió a la actividad. Fue un encuentro disfrutable con el grupo de niños de tres años, principalmente cuando entendieron que yo no iba a reemplazar a la maestra. La participación en la institución y en la clase fue bien recibida por la Directora y por la Maestra, en todo momento fueron cordiales y atentas conmigo.

8. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

8.1 Fase 1: Gestión de autorización ante CEIP, Inspección de Educación Inicial. Se mantuvo una entrevista de información sobre la investigación con la Inspectora Nacional de Educación Inicial.

Análisis de información y revisión bibliográfica desde las Ciencias de la Educación y sobre Investigación Cualitativa. Se realizó el análisis de documentos oficiales y la normativa que enmarca la práctica docente. A partir de esos datos se actualizó el problema de investigación, objetivos y plan de acción, el marco teórico y el cronograma.

El análisis de material bibliográfico se mantuvo presente durante toda la investigación.

Se solicitó el cambio de la figura de Directora Académica por la de co-Tutora de Tesis, por considerarse dicha profesional una presencia valiosa en el proceso de investigación.

Se realizaron trámites ante la Facultad de Psicología por medio de la co-tutora de Tesis, para la obtención de un salón donde realizar los grupos de discusión.

8.2 Fase 2: Elaboración de instrumentos: se seleccionó la entrevista semidirigida, si bien se tenía una pauta que organizaba los datos, era flexible a modificaciones que fueran pertinentes. Tanto en las entrevistas como en los grupos, las participantes armaban su narrativa de forma natural sin que sea necesario, en la mayoría de los casos, el abordaje de las preguntas.

Algunas preguntas que oficiaron como guión fueron las siguientes:

¿Cómo implementas el inicio de la jornada escolar con el grupo de inicial?

¿Conoces la práctica del “Encuentro Inicial”?

¿Lo has aplicado o visto aplicar?

¿Cómo se realiza y qué se realiza en esta práctica?

¿La consideras importante para el niño?, ¿por qué?

¿Cómo supiste de ella?

¿Qué soportes teóricos (concepciones, autores, etc.) abordan esta práctica?

8.3 Fase 3: Selección de informantes calificados y entrevistas en profundidad. Para recoger información se solicitó la entrevista a Inspectoras y a Directoras de la Jurisdicción Este de Montevideo.

La entrevista en profundidad permite obtener conceptualizaciones de entrevistados con experiencia en el área y con jerarquía en la institución. Tres son Inspectoras con una experiencia de dos a cuatro años en la función. Dos son Maestras Directoras de Jardines de Infantes con antecedentes en ser docentes de práctica docente en el Instituto Normal, una de ellas es docente de Didáctica en un instituto privado. Todas las Maestras Informantes han sido formadoras de formadores.

En ocasión de las entrevistas se solicitó a las informantes calificadas, la convocatoria de Maestras para los grupos de discusión y para la observación de la práctica en el aula.

8.4 Fase 4: Conformación de los grupos de discusión. Convocatoria: se conformaron por medio de invitación vía digital y personal, a participantes para los dos grupos de discusión: a Maestras Especializadas y a Maestras tituladas en Educación Inicial. Se realizaron dos grupos de discusión con maestras y directoras de la Jurisdicción Este de Montevideo Participó un total de 11 maestras en 2 grupos que, si bien son homogéneos en la profesión son heterogéneos en cuanto a la trayectoria de formación y a la pertenencia a instituciones. Al tener diferente formación, que además implica distinto

tiempo de trabajo y disímil rol en el sistema jerárquico, los discursos fueron heterogéneos en los dos grupos. Ambos grupos estaban conformados por maestras de más de 12 años de práctica educativa lo que favoreció la pertinencia de los discursos.

8.5 Fase 5: Observación participante, observación de la práctica en un grupo de tres años de un Jardín de Infantes de la Jurisdicción Este. La maestra del grupo fue seleccionada porque participó en el grupo de discusión y fue sugerida por su Inspectora que participó como informante calificada, además consintió su participación con agrado.

8.6 Fase 6: Análisis de la información: con posterioridad al trabajo de campo comenzó la transcripción y el análisis de la información aportada por los informantes y los grupos de discusión.

8.7 Fase 7: Elaboración del informe: para dicha fase se realizó la codificación, a través de la lectura y relectura de los datos aportados para descubrir las relaciones, y en tal sentido comenzar la interpretación. La desgrabación fue realizada a mano con la intención de ejercitar y focalizar la escucha. Se fueron estableciendo conceptualizaciones y reconceptualización y se compararon los nuevos datos que se fueron recolectando con categorías teóricas, estableciendo así la “*comparación constante*” (Soneira, 2006: 157). Triangulando y creando correspondencias entre los discursos de las maestras en las entrevistas y en los grupos, y en lo vivenciado en la observación de la praxis.

8.8 Fase 8: Actividades de divulgación: Luego de realizada la defensa de la tesis y su aprobación, se presentarán los resultados de la investigación a las maestras participantes, a autoridades de CEIP, y a la comunidad científica. Dichas presentaciones constituirán una forma de validar los resultados desde el intercambio con distintos actores.

9 ANÁLISIS

9.1 EL ENCUENTRO INICIAL COMO PRÁCTICA EDUCATIVA

9.1.1 CONCEPTUALIZACIONES SOBRE LA PRÁCTICA DEL ENCUENTRO INICIAL:

*Lo interesante sería ver, sería lindo **poder dar cuenta de estas prácticas**, y que se universalice la experiencia inicial, como un punto óptimo, como algo necesario, algo provechoso para el niño*

El mirarse...

*Cruzado por el **afecto***

El sentirse querido.

Valorado. (GT)⁷

*Es importante eso darle la universalización no sé si se diría o universalidad, pero **una estrategia válida para cualquier nivel**. (GE)*

Las maestras presentes en ambos grupos de discusión, manifiestan la importancia de poder dar cuenta y difundir la práctica del *Encuentro Inicial* y que se universalice la misma, como algo valioso para todos los niños de Educación Inicial y también para los niños mayores

Consideran valiosa la posibilidad de mirarse, de establecer afectos, de sentirse querido y valorado.

Si, la conozco y la practiqué durante muchos años. Creo que es muy, muy valiosa. (IC)

*Se ha **rutinizado** y no **ritualizado**. No es parte de un ritual, tendría que serlo. El ritual tiene toda la **magia** y el **afecto** de quien pone todo de sí.*

*La **rutina** es como... Es cumplir con una serie de pasos que determinan.... Es como lavarte las manos, vos decís: "si yo me lavo las manos por amor". Sí, lavarse las manos es una rutina pero **encontrarte con tus compañeros en la alfombra** es un **ritual** no es una rutina. Yo creo que es un ejemplo bien clarito. Después te podés*

⁷ Se referirá como GT: grupo de tituladas; GE: grupo de especializadas; IC: informante calificada.

acariciar las manos a ver si quedaron suavitas y después te podrás oler para ver si quedó rico olorcito pero es una rutina ¿no? Y después doblo la toalla, guardo, eso es una rutina. Pero el ritual de cada uno de esos momentos me parece que es la diferencia. (GE)

Opinan que esta práctica se ha rutinizado, considerando la rutina como algo que deprecia la práctica vaciándola de contenido. Valoran esta práctica como un ritual porque reconocen la magia y el afecto de “quien pone todo de sí”, y una ceremonia que enriquece el encuentro en cuanto a los vínculos y a la comunicación.

Valoran este espacio y tiempo para escuchar al otro.

Importa la forma de gestionar el espacio por la maestra, ese espacio que media entre la despedida de las familias y la bienvenida al aula.

Le damos la bienvenida a la clase, en nuestro salón. Ellos ingresan a la escuela con los padres, la institución los deja entrar a los padres, los llevan a la puerta del salón. Bueno y ahí está la maestra esperándolos.

Ellos entran en la clase, ordenan sus pertenencias, cuelgan sus abrigos, todo.

Ellos ya saben que ponen su cuaderno de comunicados que es diario de ida a la casa en la mesa de la maestra y nos vamos a sentar todos a un encuentro inicial en la alfombra, para comenzar el encuentro inicial conversando. Unas conversaciones libres al principio y después la maestra ya va dirigiendo la conversación según el tema que estemos trabajando.

Pero juntos nos sentamos en ronda, nos miramos, nos escuchamos se pregunta si alguien tiene algo si tiene algo para contar y ya empezamos a trabajar.

Por lo general hay música siempre, hay un radiograbador con música de fondo.

Así es en mi clase por lo general el encuentro inicial es así: juntos mirándonos y escuchándonos. Primero libre el que quiera contar algo y después, los vamos guiando. (GT)

En la alfombra, se sientan juntos la maestra y los niños, en ronda, se miran, se escuchan, esperan que alguien tenga algo para contar.

Al principio de la jornada se establece este encuentro donde todos tienen la libertad de participar, luego la maestra los va guiando. En ese espacio se sostiene la organización espacial, en un clima de espera, de presentación. Se proponen canciones, rondas, juegos de manos y dedos. Es en ese espacio que la maestra encuentra los temas para organizar la jornada.

Así comienza la jornada: encontrándose, organizándose, conversando, mirándose y escuchándose, estableciendo un contrato para lo que se va a hacer durante el día, proyectando y anticipando actividades y juegos.

También las maestras nombran este encuentro como una rutina valiosa que respetan, que los asegura, que les da confianza, que los ayuda a conocerse, a respetarse y a comprenderse; donde son llamados por el nombre, donde son nombrados, donde son protagonistas.

En mi caso por ejemplo con tres años, es necesario todavía sostener un poco esa organización espacial. Pedirles por favor que se ubiquen todos, y ahí por lo general ya se está gestando a esa altura del año esa espera, ese tiempo de espera a ver qué va a decir el maestro. Pero hay un clima de espera, de presentación y siempre en mi caso por lo menos, es el maestro el que propone una canción, por lo general les llamo la atención con un juego de dedos o con rimas. Y ahí sí viene lo que dice M, eso de ubicarnos en el espacio-tiempo y en el ¿qué vamos a hacer hoy? (GT)

Yo creo que fui atravesando de distintos momentos para realizar la práctica, no siempre la empezaba de la misma manera.

Había algunos momentos en que esperaba los niños y leíamos un cuento, en otras oportunidades los esperaba y de repente tenía estaciones de juego, de repente en otro momento los esperaba y nos íbamos al patio y hacer un juego. Como que...que no era siempre igual. Aunque siempre había un momento en que nos encontrábamos para organizar la jornada ver lo que íbamos a hacer, como lo íbamos a hacer, cómo nos íbamos a organizar, etc... (IC)

El espacio real puede cambiar: puede ser afuera, en el pasillo, en el patio, cuando tienen internalizado el espacio circular del encuentro. La alfombra puede no estar, pero sí tiene que estar la disposición circular de las sillas.

El ambiente es importante desde la estética, que trae asociada la ética en el respeto por el otro, por los derechos del niño.

Cuando el ambiente estimula al niño, estimula para bien y lo estimula también para mal. Porque un ambiente que esté desorganizado, que estéticamente no esté... influya negativamente al niño, no ayuda a que el niño, como hablamos, se ordene, a que el niño esté estimulado para trabajar, si no que lleva al desorden y lleva al caos, y lleva también a que el niño se frustre, porque no puede elaborar esa cantidad de conflictos que el niño trae. Si lo esperamos en un ambiente estéticamente adecuado a su edad y con el mobiliario dispuesto de determinada forma que no esté... por ejemplo: una clase cargada de sillas y de mesas y que tenga carteleras con mucha

información, que eso también lo dispersa; a veces pensamos que es mejor, pero no, no es así. El ambiente es fundamental. La estética tiene que ver con la ética como dice Malaguzzi, con la ética porque nos lleva al trabajo de determinados valores y a los derechos del niño. La ética, la estética y los derechos del niño. (IC)

Yo creo que sí que todos los que hemos transitado por educación inicial en algún momento de nuestra práctica siempre utilizamos el encuentro inicial porque es un momento muy valioso en el cual se pueden generar, estrechar vínculos entre el docente y los alumnos y entre los alumnos entre sí, también, porque como que nos empezamos a conocer mucho más desde lo que tiene que ver con nuestros gustos, con nuestros disgustos, con nuestras formas de relacionarnos también con el otro, porque están aquellos niños de que de repente en esa comunicación utilizan mucho la palabra, de repente otros utilizan más los gestos, de repente otros se sienten como incómodos y molestan, que es otra forma de comunicar comodidad o incomodidad. (IC)

El encuentro puede variar con propuestas de un juego, o una canción o títeres o cuentos que se repiten o que se inventan, así varía la rutina, valorando la sorpresa y la creatividad. Los cuentos pueden ser contados infinidad de veces, pueden ser cuentos clásicos, con ilustraciones o sin ellas, pueden ser narrados o inventados, creados con la participación de todos. La maestra va co-creando con el niño narrativas con sentido y significado para el grupo promoviendo simbolizaciones. También pueden ser juegos de manos o rimas divertidas que hacen que la risa se filtre en el aula. También es una oportunidad de narrar experiencias del día, de relatar vivencias, de crear rondas según el tema del día, y de mover el cuerpo en el espacio de la alfombra, intercambiando abrazos y caricias, y saltos y ritmos. Es una ocasión para conversar, sin barreras, para decir y decirse, para presentarse y para construir identidad.

El encuentro de conversar, de empezar a trabajar en la clase. Se presenta la tarjeta con el nombre, con la foto’.

El asistenciario⁸, el calendario, Ejercitamos conteos.

Una cosa que está buena con el familístico⁹ que me ayuda mucho a mí por lo menos y a ellos también con las ansiedades, es escribir la agenda que vamos a hacer, la agenda didáctica de lo que vamos a hacer, el famoso contrato: puntualizar lo que vamos a hacer bueno ahora nos estamos saludando, después vamos a cantar una canción. Cantamos una canción, después vamos a trabajar en equipos. Si es lunes: delegados de la semana, eso los ayuda a ver: eso ya lo hicimos, esto lo vamos

⁸ Se llama asistenciario al lugar o soporte donde se registran las asistencias y las faltas de los niños

⁹ Se considera grupo familístico un grupo integrado por niños y niñas de varias edades, en este caso de cuatro y cinco años.

a hacer .les da como también confianza A ellos también los ayuda, les da como también confianza Les da también confianza por más que a esta altura del año, como decía A, ya están las rutinas afianzadas pero igual son chiquitos, y es un grupo familiarístico y escribiendo palabras claves de lo que se va a hacer como puede ser capaz una actividad especial como Educación Física.

Es un grupo familiarístico y hay muchas diferencias entre los dos niveles. Ellos los respetan más les da seguridad yo lo trabajo con tarjetas, las tarjetas de rutinas.

También: las tarjetas con los nombres. Te ayudan en los conteos que decíamos: quién está presente, quien está ausente, cuántas niñas, cuántos varones, cuántos de cuatro, cuántos de cinco y ellos no se dan cuenta y estás con matemática. (GT)

Es importante variar el encuentro con un juego, con una ronda, con un títere...

Un día te vas afuera y los recibís, te vas al patio y los recibís ahí.

Tratar de que no sea rutinario el encuentro, que tenga eso de sorpresa. Que varíe.

A mi particularmente me pasa en eso de que decís "no a la rutina" con un cuatro o un cinco sí, pero con un tres... este grupo particular necesita la rutinización. (GT)

La rutina que se valora es el encuentro mismo, el encuentro emocional, en dicho territorio se aprende con el otro y es una oportunidad de empatizar.

Se repiten actividades porque los niños las piden, se repite el cuento, la canción o el juego de manos, eso les da tranquilidad porque dominan lo que saben.

La maestra va dejando las directivas de lado y va cediendo espacios a la iniciativa de cada niño. Cuando ellos tienen la rutina internalizada, cuando ya socializan sin necesidad de la intervención constante de la maestra, ella se va corriendo, dejando espacio para la autonomía

El de tres, a veces a mí así observando ahora un poco de afuera, en la propia práctica, naturalmente ya tienen, como decía M y S, ya tienen unas ciertas rutinas incorporadas: entran cuelgan sus bolsitas y van directo a colgar su abrigo, y no le tenés que decir nada, y van y se sientan en la alfombra. Igual sigue estando la espera, como decía, en mi caso: de la palabra del docente. Ellos pueden intervenir entre ellos, ya socializan algunos más otros menos. Está ese el juego más libre en la alfombra. No me pasa de que ellos a la entrada por lo menos, ellos busquen otros espacios dentro del salón para interactuar, no, ya se circunscriben a la alfombra. Es como que de hecho está dada. Al principio pasaba que llegaban y que se querían ir a otros espacios. Ahora se agrupan, se agrupan y se organizan; y disfrutan ese

momento y también lo necesitan. Porque me ha pasado de veces que por algún motivo, como decíamos: un padre que entra, o vienen con un planteo que tenés que atenderlos en ese momento porque es importante. Los niños quedan como desnorteados, buscan al docente y empieza lo que en la jerga docente decimos: bueno, ya se están desparramando por todos lados, hay que organizarlos. Necesitan la pauta. Sentís que te están pidiendo el comenzar. Bueno y el comienzo empieza con esa rutina con el encuentro. (GT)

Es necesaria la asimetría del adulto responsable que organiza, contiene, asegura y recuerda las normas que fueron establecidas entre todos, luego de reflexionar sobre la necesidad del grupo de tenerlas y de cumplirlas, y que están escritas con íconos en una hoja del papelógrafo; ellas ayudan a que el grupo se sienta seguro, y permite el que aflore la posibilidad de crear.

Al principio los niños necesitan la pauta, luego los niños se agrupan, se organizan, disfrutan a diario en esa asamblea que nuclea. Donde opinan, y tienen oportunidad de contar lo que les pasa o lo que les gustaría que les pase, donde pueden transformar en palabras lo que los emociona.

Lo que es el Encuentro Inicial ayuda a todo el tema de hábitos, el tema de un orden que el niño necesita para su vida y para su mente que también tiene que ver con los aprendizajes. El orden de la mente es fundamental para los aprendizajes. La asamblea inicial donde se explicitan distintos temas ayuda a esto.

También lo hemos hablado para ayudar a mejorar el tema de lo que es el comportamiento del niño, cada vez que se cambia de actividad se nuclea a los niños: en la alfombra, en el patio o en los distintos ambientes del jardín, se los nuclea y se pone en palabras lo que se hizo, cuando se va a cambiar de actividad.

Porque ahí también el niño queda muy excitado con los cambios, porque ya viene de sufrir muchísimos cambios en la familia. Entonces también los cambios dentro de la dentro de la institución los cambios en la actividad, les provoca toda esa excitación entonces por eso lo hemos institucionalizado, y lo practicamos y nos ha dado resultado. (GT)

No solamente como encuentro inicial sino cada vez que se va a cambiar de actividad la maestra nuclea a los niños y ahí es cuando se pone en palabras lo que se hizo y lo que se va a hacer, cuál es la nueva actividad a la que va acceder el niño. (IC)

Esto de que todos los días el niño sabe que viene a sentarse y a hablar y a conversar de distintos temas hace que solos ellos saben lo que tienen que hacer: se quitan el abrigo cuelgan su bolsita y se sientan en el lugar a esperar que la maestra también se siente.

Si esto está trabajando, ellos solos lo hacen. (GT)

Este encuentro ordena a los niños y a las maestras, los estimula y les da tranquilidad; es una oportunidad para que los niños se expresen, manifiesten la ansiedad o la angustia por medio de palabras o de gestos que la maestra interpreta y traduce.

La maestra espera a los niños en un ambiente adecuado, prolijo, estético y ético.

Se hace a diario. Cuando recibía a los niños lo primero que hacíamos era nuclearnos casualmente en una alfombra en un rincón que teníamos para hacer una pequeña asamblea en ronda, y ahí cada uno explicitaba algo que le había pasado, bueno o malo. Y ahí tratábamos diferentes temas, en general, que muchas veces aportaban a lo que significa la planificación y al hilo conductor del currículo que se podían aplicar a través de distintos contenidos. Pero además todo lo que tiene que ver con la importancia de lo vincular y lo afectivo, de que el niño pueda poner en palabra y dialogar con el otro, con el docente y con los otros niños, los distintos acontecimientos que suceden dentro y fuera del jardín, en el contexto familiar. Las diferentes problemáticas de las familias; la familia del siglo XXI es un gran tema por el quiebre que hay a nivel familiar. (IC)

En el *Encuentro Inicial* la comunicación estrecha los vínculos; se respeta los derechos de los niños; se aborda, desde la vivencia, los valores; se facilita el desarrollo del lenguaje, el pensamiento, la representación, la simbolización. Se posibilita encontrar un sentido para aprender, y para aprender con otros, porque se respeta la voz y la participación de todos. Se favorece el sentido de pertenencia al grupo.

*Porque el niño va a desarrollar el lenguaje y más en estas edades. Nosotros tenemos que promover que el niño se comunique oralmente y esa instancia es importante. Puede haber otras instancias, tiene que haber otras, porque hay niños también, que una de las cosas que a veces los docentes te dicen, es que en ese encuentro inicial de todo el grupo no todos los niños hablan, entonces como que ahí puede generarse que hay niños que se inhiben, entonces dejan de hablar. Y hablan más, se escucha su voz, cuando están en pequeños grupos. Pero me parece clave en estas edades donde van desarrollando lo que es **la representación, la simbolización.** (IC)*

Los cambios en las familias en este siglo hacen más necesario este espacio y tiempo de construcción, de intercambio y de aprendizaje.

No importa el momento sino lo que origina el encuentro, el por qué tenemos necesidad en determinado momento de encontrarnos y de hablar sobre determinada

cosa, que puede ser algo que sucedió, o puede ser, de repente, un compañerito que está triste y que haya comentado algo a un compañerito, y que de repente entre todos, socializando, podamos contenerlo si es que está triste. Compartir una alegría, si es algo que lo pone contento.

Y también yo creo que el maestro puede generar, también, cuando siente la necesidad de tratar algo con el grupo, por algo que observa de repente... puede ser conflicto o no; yo que sé de repente lo ves que están tristes, que están apáticos que no quieren participar en tal o cual cosa...yo creo en esos encuentros tiene que estar mucho ese ojo del maestro, ese observador activo. No sé... me parece que va medio por ahí. (IC)

La maestra con una pregunta puede empezar a dar participación a otros y lo importante es que cada vez se vaya como alejando un poquito más, como poder empoderar a ese grupo para que puedan entre ellos establecer ese diálogo y ese espacio de encuentro emocional que me parece que es lo que tenemos que empezar a trabajar desde las primeras edades. ¿No? (IC)

Se valora como encuentro emocional, de sostén de los afectos, en el que “el buen ojo de la maestra”, como observadora atenta, puede reconocer e intervenir.

Es allí donde la maestra, como referente, desde la asimetría necesaria, empodera al grupo, para que todos puedan participar, viéndolos, mirándolos, prestándoles atención y escuchándolos. La maestra, sin arrogancia, propicia el protagonismo y la autoría de los niños. Escucha y atiende más allá de las palabras. Traduce gestos y miradas. Entrama discursos, afectos y relatos. Descubre intereses y preocupaciones. Respeta las asociaciones que les despierta el discurso de sus compañeros, comprendiéndolas. Promueve el construir una historia de vida, de la vida de cada niño.

Ese encuentro inicial tenía que ser muy fructífero. En inicial los tiempos son muy acotados, entonces lo importante de ese encuentro inicial que todos estén allí, que todos estén atentos.

Generalmente empezaba con una canción y luego se planteaba el tema del día se daba la instancia, de repente, que alguno contara algo que le había pasado Si no se largaba el tema del día, que podía ser un cuento, una actividad en el patio, un juego, una lámina... algo que fuera lo que íbamos a tratar ese día lo largábamos en ese momento, cuando todos estaban prontos. (IC)

La maestra interviene en el estar allí, con la atención dispuesta a propuestas de los niños y provocando la atención de todos, que todos tiendan hacia el encuentro emocional y conceptual. A todos les despierta sentimientos diferentes lo que el compañero dijo, y

continúa el discurso atreviéndose a poner en palabras lo que les recordó, o lo que sintió con lo que el otro dijo.

Algunas veces un tema que traen los niños al encuentro hace que lo que pensó hacer la maestra no tenga el interés de los niños y en cambio surgen otros temas que van teniendo el interés de todos. Y así surge: “me bañé”, que sigue con otro niño expresando: “papá me puso la piscina”, que sigue con otro que dice “yo voy a la playa”, que se enlaza con la asociación libre de otro: “hay tiburones”, y desde allí siguen conversando sobre el miedo a los tiburones, a “los monstruos” y el “tren fantasma” y el miedo a los “fantasmas”.

Una postura estructurada de la maestra, que no atienda lo imprevisto y considere el cambio de lo planificado previamente por lo que es significativo para los niños, perderá la posibilidad y oportunidad de mediar en la creatividad y en la simbolización. Y desaprovechará la ocasión de co-crear con los niños, al ir entramando relatos, conversaciones y reflexiones de los niños. Y de descubrir, a veces con asombro, de cuál es el tema que les interesa aprender o están preparados para aprender.

Ahí también lo que se hacía era, de alguna forma, decir las actividades que se iban a hacer durante el día. No era algo fijo, sino que también los niños opinaban sobre esas actividades. Ahí se explicitaba la planificación, que al final también se veían los cambios que se sucedían a través del día y se podían tomar nuevamente para el día siguiente. Distintos temas que quedaban ahí como pendientes o que les interesaba a la mayoría de los niños. Había temas que eran candentes, por decirlo de alguna forma, que todos estaban muy interesados en ellos. (IC)

En ese encuentro se crean las condiciones para ir armando la planificación del día, se explicita la planificación. Y allí surgen temas y propuestas más interesantes y significativos que las que las maestras pensaron previamente. Es en el *Encuentro Inicial* donde se co-crea la planificación de la maestra, una propuesta mucho más valiosa, muchas veces, que la planificación que trae explicitada en el papel la maestra. Allí se concretan los contenidos, los temas que quedan pendientes, las actividades que le interesan.

Siempre hacía un punto de encuentro inicial. Me parecía clave para formar la idea de grupo y esa instancia de conversación, que no siempre era espontánea sino que era motivada por algo que los niños traían, o motivada por algo que yo organizaba para la jornada. (IC)

Y Las temáticas diferentes, por ejemplo si después un fin de semana en general el niño viene con vivencias y las quiere compartir con los compañeros Y una cosa que para mí era clave, que intentaba cambiar: el hecho de que le hablan al adulto los niños, y yo por suerte, pude lograr que, en ese punto de encuentro inicial,

hablaran entre ellos y para ellos, y no solamente para el adulto que es el referente, sino que comentaran entre ellos. Y a veces se generaba diálogo, y entonces, por ejemplo, el pedir la palabra lo fui dejando un poco de lado y que fueran intervenciones espontáneas también, no todas digitadas por el adulto, docente en este caso, que me parece clave eso para mí, que el niño intercambie con sus compañeros y no que le esté hablando al adulto porque el adulto de pregunto algo; no, que converse y comente lo que desee comentar. (IC)

Hacemos el encuentro todos juntos también en ronda. Hacemos un saludo tenemos como canciones que siempre les gusta mucho cantar y quieren cantar siempre esas canciones es más o menos lo que hacemos.

Hay una conversación libre donde ellos cuentan, o la necesidad de ver lo que pasa en la semana o la necesidad de las cosas que pasan en el barrio, como que traen mucho de la casa para poder hablar. (GT)

Manifiestan la importancia de la postura docente y el clima que la maestra favorece en el aula. Un clima de respeto, de interés por todos, de preocupación por lo que les pasa a los niños – y no sólo lo que pasa- de promoción de la autonomía, que trasciende la propuesta didáctica del día.

La maestra va traduciendo y acompañando la producción de los niños, respetando sus ritmos, con co-creando una experiencia emocional, lúdica. La maestra desde su receptividad y su disponibilidad lúdica habilita la simbolización.

Se logró algo lindo de que no es “yo, yo, yo”, no, no, no...se logró el sentido mismo, el significado mismo de la asamblea ¿no? Quieren ir como locos a sentarse a la alfombra y ahí ya conversar más sobre la asamblea y que temas vamos a proponer y ¿será algo que nos preocupa o será algo que nos alegra? Y ellos quieren participar oralmente, oralmente, oralmente, tienen como necesidad de hablar, tienen como necesidad, y de hablar de temas de ellos. Y les encanta y eso que no los escuchan yo pienso a veces en la casa. Entonces van a la escuela y encuentran un espacio donde... “respetamos tu vos y te estamos escuchando a ti”. También les encanta eso: cuando es en el borde de la alfombra, no es en la alfombra, “nos sentamos en el borde de la alfombra”. (GT)

El *Encuentro Inicial*, no se mide en el tiempo, no se acaba con el tiempo, su propuesta atraviesa más allá de planificar la jornada escolar, es más global, trasciende a la vida, humaniza.

En ese espacio y tiempo de crecimiento para los niños, y de aprendizaje también para la maestra se ofrece la oportunidad de respeto, de pertenencia y de autoestima.

Yo lo que veo es que los niños de hoy nos necesitan a nosotros, porque somos quienes los miramos, los escuchamos, los respetamos,...y los guiamos, porque ellos necesitan... podemos, es mi opinión a veces sí: qué lindo! Qué quieren hacer hoy? Ellos necesitan... (GT)

También la necesidad de buscar nuevas estrategias, de darle significado a ese encuentro, porque en realidad si nos ponemos a pensar todo lo que aportamos: es un encuentro social con el otro, de desarrollo de valores, de desarrollo del sentido de la familia, de pertenencia.

Porque también esa instancia grupal que forma al grupo, de pertenencia al grupo.

También es lengua, está desarrollando macrohabilidades lingüísticas: hablar, escuchar...

Es afectivo también, preocuparse por el otro.

Es afectivo, es desarrollo de la autoestima, porque es como decirnos en realidad es un encuentro que trasciende el recibirlos, el saludarnos. Cuando le damos ese significado. (GT)

Como decía M., no se acaba en el tiempo, no es acotado en el tiempo, no decimos; "bueno tenemos 15 minutos, 10 minutos y después me voy a la mesa". No. Y después de ahí surge por más que tengas tu plan, tu propuesta del día, pasa no, surge algo que denota el interés del niño, y se adecua a sus ideas a sus aportes, o sugerencias y la propuesta se puede modificar, o puede enriquecerse, con lo que surja en ese momento. Hay como esa necesidad de renovarlo y de ver que no es el mero encuentro de sentarme en la alfombra en círculo y cantar una canción, sino que darle un enfoque más global de encuentro. (GT)

9.1.1.1 EL FORMATO DE LA INSTITUCIÓN Y SU INCIDENCIA EN LA PRÁCTICA DEL ENCUENTRO INICIAL.

En el sistema de Educación Primaria e Inicial Pública, se diferencian diferentes tipos de instituciones, entre ellas los Jardines de Infantes. Existen diferentes tipos de Jardines de Infantes: los comunes en el que los niños están 4 horas, los de tiempo completo (de 8 horas) y, desde 2011 existen Jardines de Tiempo Extendido donde los niños permanecen 7 horas, con una metodología de trabajo en talleres donde se integran maestras y profesores especiales (en 2013 existen 3 en Montevideo). Las Escuelas con proyecto APRENDER

tienen un programa de trabajo de 8 horas con profesores especiales (Ed. Física, Plástica, Inglés, etc.).

En los grupos llamados Familiarísticos hay niños de 4 y 5 años.

Los diferentes espacios, tiempos y normativas institucionales hacen que la práctica del Encuentro Inicial presente diferencias según el tipo de institución. Las maestras van construyendo diferentes ambientes y tiempos para llevar a la práctica el Encuentro Inicial. Como saben de su importancia porque lo han experimentado, van entramando la jornada para poder llevarla a la práctica aún con las interferencias de los formatos escolares.

En mi caso, en APRENDER, son como 2 encuentros, porque ellos primero llegan y tenemos que ir a almorzar. Entonces tenemos la rutina de llegar dejar las cosas, el alcohol (en gel), bajamos a almorzar y cuando subimos es como el encuentro más oficial donde si nos sentamos después de que ellos tienen esa rutina de tomar agua o guardar lo que traen del almuerzo. Pero en realidad como que tengo dos encuentros por el almuerzo ahí en el medio que...El primero es más cortito como la bienvenida, ¿cómo están?, ¡hola!, tenemos toda la rutina, nos sentamos y allí sí... (GT)

Nosotros en el jardín somos de Tiempo Extendido, tenemos algunas características diferentes a los jardines comunes. Este año implementamos la adecuación de salas temáticas debido a la insuficiencia del espacio físico entonces todos los días a cada una les toca una sala diferente. Eso implica que ellos se tienen que adaptar a diferentes situaciones todo el tiempo. Tenemos la sala de corporal la sala de literario, la sala de visual, la sala de juego, la sala de reciclar. El grupo siempre es recibido por la misma persona, pero no desarrollamos el encuentro inicial por los tiempos. Entonces se hace después del almuerzo y como arranque de la jornada con ese referente. Es distinto.

Ellos ingresan al taller. A las diez los recibimos: pertenencias, perchero, agua, todo lo que implica pertenencias personales y nos sentamos en la alfombra o en algún espacio disponible en esa sala que nos toca ese día. Hacemos una bienvenida corta porque ya nos vamos al taller y ese día cada grupo le toca un cronograma. No hay mucho tiempo a la entrada para hacer la conversación. La idea es que después del almuerzo, después del cepillado de dientes y el descanso es como si empieza la tarde.

Y ahí nos encontramos otra vez. Es como el encuentro con el otro. Conversamos que se hizo en el taller qué experiencias tuvieron ese día. ¿Con qué tallerista? ¿Qué propuesta?, ¿qué jugaron? Eso Implica darle un poco de continuidad que es el desafío, darle continuidad a la propuesta de la mañana a la tarde.

El encuentro inicial más que nada se da en el horario curricular.

En la tarde me pasa que ellos necesitan la conversación espontánea, el "noticlase", yo hacía mucho cuando tenía el nivel cinco, el "noticlase": el noticiero de

la clase con micrófono... y ellos contaban algún acontecimiento, alguna anécdota. Es necesario el encuentro inicial en cualquier momento del día. Me parece que el encuentro inicial no tiene que ser temporal, no tiene que ser a la entrada. (GT)

Las maestras consideran que más allá de la hora del día en que se realice, es necesario que se organice el espacio y tiempo del Encuentro Inicial, principalmente para los niños.

Eso lo vemos por lo menos en una Escuela. Es diferente a veces los trabajos en un Jardín de Infantes que en una Escuela. No te digo nada de un nivel puro o en un familiarístico. (GT)

En cuanto a lo que decían de la rutinización : por ejemplo en mi caso de que es un jardín que tiene unas características particulares por la movilidad porque nos movemos mucho, es como un jardín en movimiento (...) No hay que caer en hacerlo siempre o porque no lo hice de esta manera, no es válido. Es lo que decía yo, el encuentro en algún momento de la jornada con los otros, es importante... corto, largo, a partir de un cuento, de una adivinanza o de una despedida, o de una canción. Pero ellos necesitan. Es un momento de desarrollo de los vínculos, de unificar, más que nada afectivo. De pertenencia al grupo, te ayuda en la planificación, es como organizarte. Pero con ese valor afectivo también. De ver que en algún momento nos nucleamos, así sea breve. (GT)

En mi caso por ejemplo en el grupo de tres en la mañana, como entramos a las ocho y a veces hay casos ocho y media están llegando, nueve menos cuarto, les doy un tiempo de juego en rincones. Los espero con juegos arriba de la mesa cuestión de que ellos lleguen ya saben que también se sacan la campera, sacan el cuaderno... esas rutinas ya las tienen incorporadas. Pero les doy como ese tiempo de ir libremente a dónde ellos quieran.

Para que puedan disfrazarse para que puedan interactuar tanto con docentes o con sus compañeros Lo veo necesario, veo que lo disfrutan es un momento en el que uno puede dedicarse en forma personalizada con cada niño, darle esos minutitos para cada uno en especial, y también para... como entrando en caja, como cuando uno llega a un lugar no llegas directamente a trabajar y a hacer, sino como hicimos recién, charlar un poquito, presentarse o hablar, comentar y después si bien ese encuentro de rutina en la alfombra el saludo, la conversación para plantear la propuesta del día.(GT)

No importa en qué momento de la jornada, estar en el Encuentro Inicial es precioso para los niños, una vez que lo conocen, que saben cómo se sienten, que saben de la

posibilidad que en él tienen de protagonismo y de pertenencia, con autonomía lo arman. Con interés participan, conversan, cuentan, imaginan, crean, construyen y se construyen con otros.

Siempre opté por la instancia primera que ellos llegaran y encontraran en la sala, sobre la mesa juegos o libros o cosas que ellos llegaran y pudieran sentarse allí ,mientras esperábamos que fueran llegando los demás niños porque el tema de inicial es que como el niño no es autónomo, siempre depende de un adulto, llegan siempre en momentos diferentes. Era por ejemplo a las ocho tienen que entrar, y eran ocho y cuarto y veinte, y estaban llegando niños. Si yo hacía el encuentro antes de esa hora, permanentemente tenía interrupciones. Además por la edad de educación inicial, el padre muchas veces viene y quiere hablar con el maestro entonces también ahí había una instancia en la cual yo tenía que atender al padre en ese momento. Les daba algo para hacer en rincones para que yo pudiera o recibir un niño que de repente venía mal, llorando, porque tenía algún problema o atender una consulta cortita de un familiar. Cuando veía que ya que estaban todos los niños, ahí hacía un encuentro inicial en la alfombra. (IC)

9.1.1.2 EL INICIO DE LA PRÁCTICA DEL ENCUENTRO INICIAL COMO PRÁCTICA DE AULA

Sabes que yo, que estoy en la docencia directa, quiero hacer memoria de eso. Capaz que... ¡Tiene razón!,... como que ya hace tanto que estamos en valorar ese espacio de encuentro que nos deja tanta riqueza, que me pregunto ahora ¿qué hacíamos?, ¿dónde investigábamos en el sentido del saber qué pasaba por la cabecita de ellos? (GE)

El inicio de la práctica del Encuentro Inicial no está claro. Las maestras manifiestan que incluye un cambio de paradigma. El constructivismo trajo una postura de la maestra diferente. El aprendizaje se construye en el aula, por lo tanto la maestra tiene que estar dispuesta a aprender junto con el niño. La maestra tiene en cuenta los aprendizajes previos de los niños, los intereses, los temas significativos y con sentido para ellos. Por lo tanto para saber sobre ello tiene que propiciar un espacio para que se expresen y escucharlos.

Eran muchas actividades frontales en realidad, y dirigidas por el maestro en cambio ahora hay otro tipo de escucha entonces ahí se produce, En realidad nos desarma a nosotros porque tenemos que traerlo escrito o pensado pero en realidad dentro de la clase es como que se arma. (GE)

Eso para mí surgió de otra concepción educativa, era la "escuela" que esperaba al niño con propuestas en las mesas, propuestas de juego. y después juntábamos a lo niños. Donde sí dialogábamos, pero después. Como autocrítica que hicimos como que perdíamos un espacio importante como que perdíamos el momento más rico del día, fue que empezamos a cambiar el recibimiento de los niños Como que venía el niño vacío, como nos enseñaron en la época que estudiamos: recibir un niño que no sabía nada como que le teníamos que enseñar. (GE)

El protagonismo del maestro y el uso del poder van cambiando por un sistema más democrático en el aula. Si bien la asimetría es necesaria en el aula para organizar y dar un orden que asegure y permita los aprendizajes, los nuevos paradigmas permiten el protagonismo del niño y la participación en los proyectos del aula.

La disposición del espacio va cambiando desde todos los niños mirando al maestro, en el lugar de poder-saber a la disposición de ronda donde todos equidistan del centro de la rueda y del saber.

Además, no me acuerdo bien si uno hacia encuentros. Yo tengo la idea de que en realidad estaban todos mirando al maestro. Antes me parece que estaban como cuando narramos un cuento, como uno atrás del otro. Y todos conversaban pero siempre como que el maestro tenía el protagonismo en cambio ahora cuando nos sentamos usamos la alfombra. Con una ronda. (GE)

Los cambios en las familias y en la imagen de autoridad de los adultos referentes, ha cambiando. Los niños muchas veces llegan sin normas incorporadas a la escuela, sin límites, sin hábitos de convivencia, de escucha, de aprendizaje.

La importancia que ha venido tomando a través del tiempo por las temáticas de los niños ahora, lo que está en el tapete, la falta de límites, la falta de hábitos. Mi jardín ahora, es un Jardín de Corte asistencial, todos los niños comen en el Jardín. Hemos tenido grandes dificultades con el tema de que el niño coma sentado, porque en la casa come parado, va y viene. Hemos preguntado y hemos sabido que por eso lo hacía en el jardín. Ese tema nos ha dado bastante trabajo, el orden, que coman con los cubiertos, hay niños de tres, cuatro, y cinco años que comen con la mano. (IC)

Yo creo que tiene que ver con el cambio del programa, con el anterior, con diseño curricular, yo lo ubico más o menos en esa época, más o menos en esa época.(GE)

El Currículo para Educación Inicial de 1997, basado en el constructivismo, no distribuía los contenidos por niveles o por edades, y habilitaba a la maestra a entramar

contenidos en forma autónoma, lo que daba más posibilidad a la creatividad, y a seguir los intereses de los niños en cuanto al tema de los contenidos.

Que el Programa te diga que en tres tenés que manejar sustantivo, ese el concepto que tiene que manejar el maestro. No es la palabra que tiene que manejar el niño. Quiere decir que el niño aprenda a nominar las cosas. Pero hay compañeros que enseñan el sustantivo. (G E)

Eso no hay duda, que antes del programa todos teníamos claro que los niños de tres tenían que aprender a nombrar el mundo, y no decía sustantivo en ningún lado y todo el tiempo estábamos viendo que tenían que aprender a nombrar el mundo, y hacíamos hincapié en eso de aprender a nombrar las cosas para tener más palabras para poder expresarme y poder comunicarme, y todo lo que eso implica. (GE)

Existe una crítica hacia el Programa para Educación Inicial y Primaria de 2008, que explicita contenidos distribuidos por edades, para el área de Educación Inicial desde tres años a cinco años. Como su nombre lo indica, programa los contenidos en forma manifiesta. La tensión entre uno y otro es remediada, en parte, por la formación de las maestras, que las posiciona en su función desde el paradigma crítico- constructivista.

Yo en esa época era maestra de Educación Común. (GE)

Cuando quiero hacer memoria me parece que allá en el auge del constructivismo a partir del año ochenta y siete, ochenta y ocho, que vino ese gran cambio, ¿me parece no? Yo estaba en esa época en Educación Común y surgió lo de la Especialización en Inicial y fue para mí un cambio tan grande. Porque eso que tú hablabas lo veíamos mucho...o lo vemos lamentablemente, lo vemos mucho en Educación Común. Pero una vez que yo hice la Especialización, allá por 1988, eso era lo natural. El encuentro así...Hice la especialización en 1988 y allí en el (Jardín de Infantes) Enriqueta, cuando pasé por distintos grupos, lo que se veía era eso. (GE)

Las maestras no están seguras del inicio de esta práctica, seguramente fue progresivo y se construyó en base a la reflexión sobre las prácticas; a la necesidad de adecuar las prácticas al nuevo paradigma constructivista; a la obligación de escuchar el relato de los niños para construir los proyectos pedagógicos, ya que se necesitaba tener en cuenta el interés y los temas significativos para los niños.

Yo hice la Especialización en 1987, y te puedo asegurar que no. (GE)

Yo en 1988, lo tengo muy grabado. (GE)

Para mí fue más tarde...(GE)

Tengo la percepción de que cuando empezamos a trabajar en los talleres me costó a mí horrible. Ameritaba hacer un encuentro inicial donde uno diera la orientación. Cuando yo hice la especialización, que quería aprender a trabajar en talleres - en la especialización no se trabajaba en talleres- me acuerdo que al principio no tenía las cosas claras. Me empezó a quedar claro escuchándolos a ellos. Una vez que tenían que hacer una actividad y había un grupo que tenía que hacer una escucha, una espera. Y me acuerdo que un nene le dice al otro: "Pero esperá, no ves que después vas a rotar". Entonces ahí dije: ¡pa!, ¡cómo ellos lo captaron! (GE)

No sé porque a mí me viene, pero no sé si está bien. De que ahí como que fue como un cambio, dejamos de trabajar en esa frontalidad para trabajar de otra manera. Como en esos encuentros, como que se explicaban las propuestas. No sé, tengo como una vaga idea, pero no estoy muy segura que sea así. (GE)

Yo creo que sí. Yo trabajaba en ese proyecto de talleres allá en C (barrio) que trabajaba ya en eso. Pero en realidad era el maestro que daba las consignas, que distribuía las tareas, que se podía rotar y todo eso. Pero no había un espacio para la escucha atenta como hay hoy día a eso de que el niño se pueda adueñar de la palabra, a que el niño sea dueño de la palabra. Yo creo que ahí todavía el maestro era el que dirigía el discurso y la propuesta, el discurso y la propuesta. Yo creo que aun coexisten, lamentablemente uno ve planificaciones, aun así no creo que esté generalizado el encuentro inicial como un lugar valioso que realmente....En general lo ves en las planificaciones: "Encuentro inicial, conversación. (GE)

Manifiestan que en la actualidad continúan existiendo propuestas frontales y sustentadas en el paradigma positivista, principalmente en las Escuelas. Las maestras continúan ostentando la autoridad que da el poder, abusando de la asimetría de su función.

Pero yo creo que en realidad en esa época que vos decías G, por allá, por aquellos años, yo creo que tuvo que ver con el cambio de mirada hacia los niños que trajo el nuevo diseño curricular que fue por el año 1996- 1997-1998. En mí, estoy haciendo referencia a mi cambio de visión de cómo debiera armar la propuesta pedagógica para ofrecerle al niño en el aula que de ahí empezó a cambiar. Empezó a cambiar como decía L hoy, en tres años uno los esperaba con el juego establecido en las mesitas y llegaban y no eran tan... (GE)

De la clase... yo creo que fui atravesando de distintos momentos como que no siempre la empezaba de la misma manera. (IC)

Había algunos momentos en que esperaba los niños y leíamos un cuento, en otras oportunidades los esperaba y de repente tenía estaciones de juego ,de repente en otro momento los esperaba y nos íbamos al patio y hacer un juego. Como que...que no era siempre igual. Aunque siempre había un momento en que nos

encontrábamos para organizar la jornada ver lo que íbamos a hacer, como lo íbamos a hacer, como nos íbamos a organizar etc.... (IC)

Las maestras fueron intercambiando prácticas valiosas, que resultaran para el aprendizaje de los niños, algunas aprendieron la práctica en la formación docente, haciendo la Especialización, durante la práctica vieron a otras maestras que la aplicaban, otras se atrevieron a cambiar prácticas obsoletas y a adaptarse a los cambios en los requerimientos.

No me doy cuenta ahora... uno ya lo tiene tan internalizado.

Me parece que lo debo haber aprendido cuando hice la Especialización, estoy prácticamente segura. Como que se insistía mucho en los momentos de la clase como que ese momento, como clave. (IC)

9.1.1.3 POSICIONAMIENTO DOCENTE FRENTE A LA PRÁCTICA DEL E.I.

Las maestras, consultadas para la presente investigación, expresan la importancia de la actitud docente, en el marco de la práctica del Encuentro Inicial. Su postura en el encuadre pedagógico-didáctico marcaría la diferencia para que la práctica sea valiosa, o para que la práctica no se aplique como tal o esté vacía de contenido o de sentido para el niño. La disponibilidad de la maestra, su actitud para la escucha, el interés de traducir necesidades de los niños y co-construir la trama de las propuestas de aula, hacen la diferencia.

Desde la Didáctica T. Sánchez Iniesta (1995) diferencia entre un docente que emprende la interdisciplinariedad y aborda el tema de estudio, o sea el contenido, desde las disciplinas, y el maestro que aborda la globalización partiendo desde las necesidades de aprendizaje de los niños que demandan contenidos concretos de las disciplinas.

Este último, posicionado en las demandas realizadas a las disciplinas, se basa en los conocimientos previos de los niños, parte de los niños y facilita la respuesta global del niño ante el aprendizaje, co-construye el contenido de aprendizaje en el aula.

9.1.1.3.1 Es negligente a las necesidades e intereses de los niños, y a los contenidos del programa vigente (mandatos normativos del sistema).

A veces se hacen prácticas de encuentros iniciales vacías, que algún compañero como lo tiene que hacer: se sientan en la alfombra los chiquilines, se

están reventando, no hay nada, no hay propuesta. "bueno ahora vamos a hacer otra cosa..." pero ya estuvieron en la alfombra "¡cumplí con él!"...

O el que directamente el encuentro inicial no lo hace. (GE)

Yo veo que hay gente que lo hace como protocolo. Y bueno "los sentamos acá porque en algún lado hay que ponerlos. (GE)

Vamos llegando y los vamos amontonando como quien amontona...vamos llegando...; después ahí explico un poco como va a ser la dinámica y los niños se van a jugar. (GE)

Hay veces, hay personas directamente, que nunca, no existe esa disponibilidad, desde ese lugar, no digo que no estén disponibles nunca, estoy diciendo: en un encuentro inicial. (GE)

Existen maestras que no están disponibles, no atienden las necesidades de los niños, ni se preocupan por la calidad de las propuestas de aula. Ellas no realizan el Encuentro Inicial. El niño no tiene orden interior ni exterior, no hay mojones o enseñanzas que lo guíen, no existe la toma de conciencia de sus derechos, ni existe un territorio de intimidad, de respeto, de confianza para co-construirse, no existe una estética que favorezca la creatividad ni escucha para la representación en palabras, para la simbolización co-creando con otros. Es un espacio sin encuadre, sin normas y cuando están son autoritarias no constructivas ni constituyentes.

Corresponde a un estilo permisivo, inseguro o inestable de apego, cuando el vínculo de afecto existe. Hay situaciones que no hay empatía, ni apego ente la maestra y los niños, por lo tanto el aprender está comprometido.

Los niños entran y no saben lo que van a hacer, están desordenados, hay un desorden desde lo físico y hay un desorden desde lo mental, porque el niño va y viene en ese espacio que es la clase, no sabe qué va a hacer, donde se va a ubicar, si se sienta en la silla si se sienta en la alfombra. (IC)

La maestra tiene los niños sentados en la mesa y dice: hoy vamos a dibujar con crayolas ¡lo larga y no hay más explicación!, no hay una propuesta, no hay motivación. Sin algo que los motive a dibujar.

También se que existen maestras que los reciben, les ponen las cosas en la mesa y ya está. Son menos. Las maestras no valoran. Lo que no hacen la gran mayoría es el encuentro final, como forma de cierre de repaso de lo que hicieron en la jornada. (IC)

El Encuentro Final es un espacio muy importante que se encuadra en el mismo espacio que el inicial y que funciona como cierre de la jornada. También es interesante para

favorecer la simbolización, en el espacio transicional entre el aula y la familia, Sería motivo de otra investigación.

9.1.1.3.2 Conduce las acciones de los niños; solamente cumple con los contenidos de aprendizaje del Programa vigente. Establece una relación fuertemente asimétrica

Porque creo tiene que ver más con estilos de maestro, los maestros manejamos mucho el poder, el poder de la palabra, “te la doy o no te la doy”.

‘Ellos ya saben que ponen su cuaderno de comunicados, que es diario de ida a la casa, en la mesa de la maestra y nos vamos a sentar todos a un encuentro inicial en la alfombra, para comenzar el encuentro inicial conversando. Unas conversaciones libres al principio y después el docente ya va dirigiendo la conversación según el tema que estemos trabajando.

Primero libre el que quiera contar algo y después, los vamos guiando. Y bueno y les decimos a dónde tienen que ir y qué vamos a hacer. (GE)

Después en este rol, ahora que estoy en Inspección, si me pongo a analizar esas prácticas, las mías en primer lugar, las mías y las que yo he visto en el correr de mis treinta y cinco años de trabajo yo creo ese encuentro es significativo para los niños y tiene un valor siempre y cuando el maestro habilite al niño a la palabra, porque realmente, aunque no lo quiera, la relación maestro niño es muy asimétrica. Donde el maestro tiene el poder y con pequeñas cosas que a veces, yo las dije, las oigo decir, y ahora en esta función me doy cuenta de la incidencia que pueden tener esas palabras, por ejemplo “cerremos la boquita”, “boquita con llave”, “ojitos abiertos” ... Cosas que son, son frases que tienen toda una implicancia detrás de eso, porque están determinando una forma de ser que “yo quiero” de ese niño: que sea un niño que este calladito, que esté con las piernas cruzadas como los indios... Y así, en ese caso que te digo, yo las usaba: “cierren la boca”, “pasemos el cierre”. Esas frases, a mí me parece que son frases que implican una gran asimetría, entre lo que es el niño y lo que es el adulto que está a cargo de ese niño, verdad, y que está ejerciendo un poder sobre ese niño y determinando con sus palabras, que a veces son como inofensivas, está determinando una forma de ser en el niño. Lo mismo que cuando oye a veces “siéntese correctamente”, cuantas veces oímos “a ver una niña no puede estar sentada de esa manera”, o una expresión...bueno todas las frases que decimos y no las pensamos, a veces tienen un trasfondo de que están influyendo en la personalidad de ese niño. No sé, me parece que habría que pensar realmente como tendría que ser ese encuentro inicial para que fuera una relación más habilitante. (IC)

Si bien la maestra favorece un encuadre de encuentro Inicial no se corre del lugar del poder y desde ese lugar instauro la asimetría. Permite bajo ciertas condiciones. Promueve, pero a la vez: "marca la cancha". Esta maestra no está dispuesta a escuchar lo que los niños dicen, solamente está dispuesta a escuchar lo que ella pretende que digan. No está dispuesta a que los niños cuestionen, ni reflexionen y menos que se opongan a lo que ella, en el lugar del saber, manifiesta u opina.

Sin reflexionar sobre su práctica ni sobre su discurso, no se actualiza y muchas veces enseña como aprendió. Su estilo de enseñanza o de relacionarse con los niños es autoritario.

En las frases que nosotros introducimos en esa conversación, nosotros estamos marcando la cancha.

Me parece que habría, que tendríamos que reflexionar más sobre las cosas que decimos porque cuando las decimos no somos conscientes de los que decimos, y cuando lo escuchamos a otro es que nos damos cuenta de que eso influye, influye en un modelo de niño que uno tiene en la cabeza en un modelo de niño....

Que tiene que ver con tu historia personal, que tiene que ver con tu formación con un montón de cosas que no te puedes desprender de ellas pero que afloran ahí, a cada rato, a cada rato. (IC).

La formación de la maestra, su proceso de aprendizaje, su forma de hacer y de relacionarse, de construirse con otros; su estilo de aprendizaje; su posibilidad de empatizar con el niño, de posicionarse desde la ternura y el miramiento, desde la intimidad y el respeto, constituyen la diferencia y no el Encuentro Inicial como práctica.

Algunas maestras realizan esta práctica, pero vacía de contenido, de afecto, de significado para el niño, de sentido para el aprender, sin libertad para crear y re-crearse y co-crearse con los otros, sin la posibilidad de creer en el sostén y la continencia del grupo y del adulto referente, su posibilidad para desarrollar la autoría y la autonomía.

La oposición no se establece entre realizar la práctica del Encuentro Inicial o no, sino en cómo realizar el encuadre.

Y en ese encuentro inicial se producen todos esos encuentros y desencuentros de ese niño, con aquel que uno tiene más feeling, que uno se entiende mejor; con aquel que uno no le llega nada y que a veces siente rechazo incluso, y en ese encuentro inicial se manifiestan todos esos sentimientos que tiene el adulto, porque el adulto, por más maestro que sea, porque parece que maestro fuera una cosa totalmente aséptica, que debe ser objetivo y todo lo demás, pero en

cada instante y en cada conversación que tiene con los niños, está aflorando cosas de la intimidad de esa persona que por supuesto están influyendo en el encuentro.

Por eso yo creo que el encuentro inicial siempre depende del maestro porque puede haber una persona que genera muy buenos vínculos con los niños y entonces el encuentro inicial sea muy productivo porque genera un encuentro entre varios pero puede ser que no genere nada. Si lo peor es eso: que obture, porque pasa.

Exactamente porque claro, Uno ve...cuando una persona tuvo una niñez que estuvo muy reprimida, es la persona que está insistiendo: “quédese quietito”, “no, no moleste”, “escuche al compañero”, demasiado insistente en lo organizativo. Y no en los vínculos que se están desarrollando ni en lo que se tendría que estar generando a partir de ese encuentro entre el adulto y los niños. (IC)

Es más en algunas casos el maestro induce a decir lo que él quiere escuchar, y no lo es a veces lo que el niño quiere decir, porque por algo sale con esas cosas que el maestro dice “¡ay, salió con algo que no tiene nada que ver...” “dice cosas incoherentes”. Bueno ahí es una señal que lo que se está conversando a él le despertó eso (IC)

No existe el respeto por el niño, existe el compromiso de “dar” el programa, los contenidos que están escritos en el programa oficial. Las maestras manifiestan el modelo de Encuentro Inicial con el fundamento de explicar lo que van a realizar luego. El Encuentro Inicial es un pretexto para poder reunir a todos los niños y que escuchen y atiendan, para poder explicar qué talleres se van a realizar luego.

La maestra que trabaja en forma de subgrupos evidentemente necesita hacer esa explicación general. Qué pasa si nosotros lo hacemos en las mesas siempre va a pasar que bueno lo que yo decía de la visibilidad de todos los niños Yo me tengo que asegurar que todos me están escuchando y que todos van a saber lo que tienen que hacer.(IC)

9.1.1.3.3 Está atenta y receptiva a las necesidades y a los intereses de los niños, entramando los contenidos de aprendizaje del programa vigente con dichos intereses y necesidades.

Hay maestras que se ponen en una situación de igual a igual con el niño, habilita al niño que cuente y cuente cosas incluso de su vida más íntima, de su vida privada, no es algo superficial.(IC)

La diferencia está entre estilos de práctica de Encuentro Inicial por maestras que asumen el compromiso y el legado de educar más allá de instruir. Entre maestras que

reflexionan nuevas formas de guiar al conocimiento desde lo significativo y lo valioso, desde lo ético y lo estético.

Muchas veces la planificación surge de allí, en ese encuentro inicial que es la base de todo porque está el interés de ellos, tan..., entre comillas, "a flor de piel" que tú podés venir con un pensamiento de que contenido dar y capaz que se desarmó porque ese encuentro inicial tiene un valor, en mi experiencia, ¡fundamental! porque primero es como que le estás dando el valor a lo que ellos piensan y a lo que ellos dicen y no a lo que dice y piensa la maestra. En esos tiempos era mucho lo que nosotros.... (GE)

Eran muchas actividades frontales en realidad, y dirigidas por el maestro en cambio ahora hay otro tipo de escucha entonces ahí se produce, En realidad nos desarma a nosotros porque tenemos que traerlo escrito o pensado pero en realidad dentro de la clase es como que se arma. Porque en general todo lo que pienso, no es lo que se hace, y generalmente surgen cosas que en mi casa a mi no se me hubieran ocurrido porque "in situ" siempre surgen cosas mucho más importantes. (GE)

Durante el *Encuentro Inicial* "se arma" la jornada, allí es dónde la maestra orienta en forma natural el aprendizaje. La disponibilidad de la escucha de la maestra, la posibilidad de replanificar lo que traía pensado abordar en el aula, el respeto por el niño y sus vivencias, sus intereses y sus necesidades que muchas veces superan lo esperado por la maestra, si está atenta y abierta al decir y a la expresión del niño.

¡Y cómo llega el conocimiento de forma natural!, no es algo impuesto, sale naturalmente; vas por esa investigación, por una observación que te hizo o por una anécdota que contó, y a partir de allí surge todo lo que muchas veces queremos que muchas veces, que aparezca en el papelito planificado. (GE)

Lo que me gusta es que uno demora, un poquito, unos minutos, porque siempre están llegando tarde, estás abriendo la puerta, estás acomodando alguna cosa y ellos van conversando entre ellos. Y eso es muy rico. Y uno va, se sienta y como que ¡ta, empezamos!, nos miramos y empezamos, ¡y está buenísimo! Ahí se diagrama el día, sin duda. Y lo que uno lleva, los niños lo...cien veces más, lo mejoran, digo la propuesta ¿no? (GE)

Tienen la necesidad de un rato recibir la atención de su maestra. (CT)

El orden físico lleva también al orden mental. Que es muy importante ese orden para poder instaurar los aprendizajes. (IC)

Hay maestras que configuran el Encuentro Inicial como un espacio y un tiempo disfrutable para los niños y para ella, donde se vivencia el buen trato.

El *Encuentro Inicial* como territorio de intercambio de escuchas, de miramientos, de ternura, de empatía, de respeto y de intimidad. Encuadre necesario e indispensable para narrar historias, para crecer y aprender con otros y aprender para siempre.

El *Encuentro Inicial* es un espacio y un tiempo de construcción de valores; es una oportunidad de evitar fracasos escolares porque se aprende a aprender disfrutando y disfrutar aprendiendo.

9.1.2 CONCEPTUALIZACIONES DESDE LA PRÁCTICA DEL ENCUENTRO INICIAL

La institución se prepara para recibir a los niños a las ocho horas.

Las maestras esperan en las aulas a que lleguen los padres con sus hijos.

Los niños van entrando, acompañados de un referente adulto, por la puerta principal de entrada al Jardín de Infantes que da a un gran patio interior,

El aula de 3 años tiene la puerta enmarcada por una instalación plástica en cartulina, con collages de muchos colores. La puerta invita a entrar a un mundo de juegos, fantasía y creatividad.

Dentro del aula el espacio está atravesado de tímidos rayos de sol que entran entre las cortinas del ventanal, que permite la salida al patio de recreo. El vidrio deja ver el patio y varios árboles.

El ambiente está prolijo, estético, cuidado, adornado por plásticas y por delicados móviles que hicieron los niños, que cuelgan del techo. La calidez de la temperatura es proporcionada por una estufa prendida. Se oye música clásica suave. Todo está dispuesto para recibir a los niños.

La estética del lugar se entrama con la ética necesaria para recibir a los niños. Es una estructura espacial que se hace significativa la experiencia de acción humana, constituyendo un verdadero espacio para habitar que actúa como una envoltura sonora. “El ámbito –como lugar habitable de encuentro- lo podemos entender como un espacio dinámico, interrelacional, cualificado y abierto a las posibilidades múltiples de las actuaciones humanas, a las cuales da sentido existencial. Un espacio también poético” (Hoyuelos, A. 2006: 76)

La alfombra es roja, de goma Eva, amplia, rectangular y abarca todo el espacio debajo de una pizarra blanca, al costado de la puerta de entrada, entre la puerta y el ventanal. En el otro costado de la puerta está el perchero y un gran placard.

En el extremo opuesto a la alfombra hay cuatro mesas con 6 sillitas cada una, el rincón de juego dramático, y una mesada con una pileta. Allí hay varias plantas. Entre la mesada y el placard está la puerta del baño.

A las 8 en punto el ambiente se va llenando de voces.

Los niños van entrando al aula, la maestra los está esperando. Los recibe con un beso. Ella y las madres van sacando los abrigos de los niños y los van colgando en el placard. Van ubicando en el perchero las mochilas y los bolsos con la merienda.

Los niños, luego de sacarse las camperas, van sentándose en la alfombra, uno a uno; conversando.

Mientras tanto la maestra habla con algunas madres sobre temas de interés. Una madre invita a su hijo a ir al baño (todos los días).

Los niños y niñas de tres años van diseñando la ronda en la mullida alfombra y van comenzando a comentarse entre ellos algunas novedades, otros esperan...

Las madres se retiran, alguna llega más tarde con su hijo, interrumpe lo menos posible. Los niños que van llegando se suman en la alfombra a la ronda y a la conversación. Con los nuevos ingresos de los que llegan tarde, no se altera demasiado el clima de atención.

La maestra se sienta en una silla, por un rato, luego se sienta en la alfombra, entre los niños, en la ronda y los mira, atiende sus gestos, traduce sus expresiones.

Los niños descubren que algunos compañeros no han llegado, nombran a los que todavía no han llegado. Algunos faltan hace días ¿estarán enfermos? La maestra se preocupa y todos nombran y piensan en los niños que no están presentes.

La propuesta sigue de diferentes formas a lo largo de los días, siguiendo un ritmo de alternancia que estructura y organiza a los niños. A veces la maestra propone una ronda, y allí mismo, en la alfombra, los niños se paran y juegan a la "rueda rueda" o a otra ronda cantada. La ronda facilita a los niños cantar, mover el cuerpo según lo que dice la letra, reírse, vincularse con los pares y terminar de despertarse.

El clima es acogedor, suave, tranquilo.

La estética del espacio, como territorio habitable, es sensible al disfrute y al placer. La ética del tiempo, respetuoso de las necesidades de los niños, habilita experiencias vitales.

La maestra está disponible, atenta, receptiva, maleable, es respetuosa de los tiempos de cada niño, efectuando así la Ley Materna; su presencia simbolizante como otro

que co-construye el pensamiento. (Víctor Guerra; comunicación personal, 3 de marzo de 2014)

Cuando termina la ronda cantada se vuelven a sentar en la alfombra del mismo modo en que quedaron luego del juego.

Allí se establece un espacio de intimidad donde los niños van narrando sus experiencias, promovidos por la maestra, que está interesada y atenta en escuchar y en traducir las palabras que no pueden expresar, para que otros las entiendan (favoreciendo así la simbolización). A veces son sus compañeros que las traducen porque también están atentos a lo que se dice en el encuentro.

Otra maestra que conocí le llamaba a este espacio “el fogón”, esta metáfora recuerda a este espacio como promotor de la creatividad, de la intimidad y del cálido encuentro intersubjetivo.

La maestra ha planificado las actividades a desarrollar en el aula, que tiene que ver con la estación del año, con el contexto, con el proyecto pedagógico de la institución y con el Programa Educativo oficial. La mayoría de las veces tiene que cambiarlas por que los niños traen sus temas de interés y no están receptivos a otros temas impuestos.

La maestra no se preocupa, creativamente está preparada para ir construyendo la jornada con los temas que les interesa a los niños y desde allí va entretejiendo los contenidos a aprender. Co-creando lúdicamente mediante la Ley Materna. (Guerra, comunicación personal, 3 de marzo de 2014)

La actitud de la maestra va promoviendo la simbolización en los niños.

Uno de los días del encuentro, luego que ya están todos los niños en la ronda que contaron sus experiencias o novedades, la maestra intenta comenzar una unidad temática que tiene planificada para ese día sobre el gusano de seda. Les comienza a hablar de las hojas de Morera, pero los niños no están atentos, se distraen mirando por el ventanal a un globo que el viento movía de un lado para el otro. El globo era de papel metalizado, de esos que se inflan con helio. Ahora estaba sucio y roto. El viento, del temporal de la noche anterior, lo había llevado para el patio que da al ventanal de la clase.

La maestra no veía al globo, yo tampoco por la disposición en que estábamos, pero la mayoría de los niños se distraían muy preocupados por el globo.

A pesar de que la maestra les intentaba llamar la atención con otro tema, cada vez que el globo se movía arrastrándose por el piso, movido por el viento, les llamaba la atención a los niños, y les recordaba que estaba afuera a merced del temporal.

N: ¡Hay un globo!

M: No es un globo, es una bolsa

N: ¡Es un globo!

N: ¡Hay una cuerda!

N: ¡Es un globo de cumpleaños!

M: ¡Sí!. De esos metalizados, se quedó sin gas y está en el patio.

N: Vamos a buscarlo así corremos con él.

N: En mi cumpleaños había globos.

M: Vamos a hacer un globo gigante nosotros, vamos a hacer una ronda.

(Todos se ponen en la ronda sobre la alfombra).

La maestra escucha el interés y la preocupación de los niños, atiende sus necesidades y demandas, está disponible. El globo es una oportunidad de abordar contenidos del programa y del proyecto áulico, de realizar expresión corporal, cantar rondas, crear canciones, promover encuentros de manos y de cuerpos, co-crear con otros, representar, promover el disfrute del ritmo y la melodía usando el globo como objeto intermediario, como objeto maleable que está disponible.

La maestra interviene, efectuando la Ley Materna, co-creando con los niños, atendiendo sus demandas, traduciendo, promoviendo vivencias de ritmicidad, de narratividad y de atención conjuntas.

M: ahora vamos a inflarla y la ronda se agranda.

(Estiran los brazos).

M: ahora vamos a soltar el aire y la ronda se achica

(Se juntan todos cerrando la ronda).

(Luego cantan la canción de una ronda cantada:)

“Con todos mis amigos hacemos una ronda,

que me da mucha risa

porque es toda redonda.

Ahora hay que soltarse.

Saltar en el lugar.

Dar vueltas y más vueltas y...

(Piensan cómo puede seguir la canción, que cambia todos los días)

...Cambiar de lugar”.

(Todos se cambian del lugar en que estaban en la ronda. Gritan y se ríen)

La maestra cantando: Ahora hay que inflarse

(Todos hacen gestos de inflarse como si fueran un globo)

(La maestra cambia la letra de la ronda motivada por el globo que tanto les interesa y que sigue arrastrando el viento por el patio).

M:...Como un globo volar

Y me siento en el lugar.

(Todos quedaron en la ronda sobre la alfombra).

Asociando el globo roto movido por el viento, algunos niños indican que se lastimaron en alguna parte del cuerpo. Van mostrando las heridas, algunas visibles, otras no.

El globo da oportunidad para asociar y recordar sus propias experiencias vividas, revisando su historia, relatando y poniendo en palabras sus angustias, y a la vez es una oportunidad de desarrollar la empatía, el “ponerse en el lugar” del globo “sufriente”, vulnerable y solo en el exterior. El animismo (“el carácter vivo del medio maleable” ,Roussillón; 1995) propio de la edad, facilita el empatizar y la necesidad de traerlo al espacio íntimo, confiable y seguro del aula.

Otra maestra, posicionada en diferente paradigma, podría haber desviado la atención de los niños del globo, por ejemplo corriendo la cortina e impidiendo que lo vean, perdiendo la oportunidad que tienen los niños de este grupo de verlo. La presencia simbolizante del globo posibilita lo simbolizante; su presencia habilita la creación.

N: *Yo me lastimé acá...*

N: *yo acá...*

N: *Me curó el doctor*

M: *¿Te lastimaste en el piso de tu casa?*

(La niña dice que sí con la cabeza).

La maestra se interesa por lo que preocupa a los niños, está disponible para prestarles atención, es consciente de su función en el entramado de la historia de cada niño, que se co-crea en el espacio íntimo del *Encuentro Inicial* y que humaniza.

Se conversa sobre el viento que sopla y tira las hojas, una de las niñas había traído a la entrada un ramito de hojas verdes que el viento había tirado, que encontró cuando venía para el Jardín de Infantes.

La maestra les dice:

M: *Yo también traje hojitas de un árbol*

N: *¿Todas?*

M: *No, las que traje. Son de un árbol especial.*

(La maestra va a buscar las hojas y hace un suspenso. Los niños están en silencio, esperando. Les va mostrando la hoja a los niños. Ellos la huelen, la tocan. Es una hoja de Morera).

La maestra intenta trabajar sobre lo que había traído planificado: las hojas de morera y el gusano de seda, pero el interés de los niños y el tema significativo para ellos estaba afuera, en el patio a merced de la lluvia, el viento y el temporal, era el globo.

N: Ponés una semillita, la regás con agua y crece.

N: Hay que esperar mucho tiempo.

N: Hay tiburones en el agua.

(Uno de los niños nombró agua y otro asoció libremente con tiburones).

La expresión de un compañero despierta recuerdos en los niños por asociación libre. Unos de los niños en el espacio confiable de la alfombra, dice tiburones al escuchar “agua”.

M: Yo la arranqué por algo especial (a la hoja), porque es la comida de un animalito chiquito, chiquito.

N: ¿De quién?

N: Yo soy grande, como toda la comida, porque tengo huesos grandes y fuertes como un toro.

M: (Risa) ¿Quién te dice eso?

Los niños que escuchan y están pendientes de la conversación y, como todavía no conocen el “oficio de alumno” (Perrenoud; 2004) incorporado, asocian lo que le recuerda dentro de sus memorias, de su historia personal.

El oficio de alumno hace que el niño responda lo que sabe que la maestra quiere escuchar, lo cual no favorece el desarrollo de la autonomía y la autoría infantil. La maestra sabe “cuál es su cometido” (Perrenoud; 2004: 11)

La maestra no sólo se muestra atenta y disponible sino que también le preocupa la vida de los niños y se ocupa de ella. Establece un diálogo que va más allá de lo académico, ya que implica la empatía necesaria para poder educar.

Posicionada en su posición de enseñar, que le genera tensión, insiste en abordar el tema que traía planificado:

M: ¿Adivinan qué animalito pequeño come estas hojas?

(Silencio)

M: Es un animalito chiquito, chiquito, chiquito, que se arrastra por las hojas...

(con la palabra “arrastra” volvieron a acordarse del grobo que arrastra el viento)

N: Hay un globo

N: ¡A. mirá afuera hay un globo!

(A. estaba de espaldas al ventanal y llegó más tarde que cuando habían visto al globo por primera vez)

(Todos miran el globo).

M: ¿Alguien sabe de qué animal estoy hablando?

Vuelve a darse la asociación libre de recuerdos que se transforman en relatos y representaciones, simbolización por medio de la palabra. La curiosidad y el asombro entretrejen la trama de la narrativa.

N: Yo fui al zoológico a ver unos monos. Se sacan los piojitos.

(Y vuelven al tema del globo que tanto los preocupa.)

N: ¡Necesita ayuda de nosotros!

M: ¿Quién?

N: ¡El globo!

M: ¿Cómo podemos ayudarlo?

N: ¡Saliendo afuera a rescatarlo!

N: Lo agarramos fuerte.

(El territorio de la alfombra, el aula es un lugar en el que se sienten contenidos, cuidados, reparados... con el globo quieren hacer lo mismo)-.

Los niños valoran el espacio del "Encuentro Inicial" como un espacio y un tiempo de comunión, de cuidado mutuo, de reparación de daños, de curación de heridas, de "puesta en palabras" que sana; por eso quieren traer al globo (de simbolización). Además para jugar con él por el disfrute y por la posibilidad del "como sí" que desarrolla la imaginación y el pensamiento.

M: ¿Cuáles serán los animalitos chiquitos que comen estas hojitas? Ya los tengo en casa a los animalitos.

(La maestra manifiesta que es el último intento, se dio cuenta que los niños no estaban interesados en ese tema porque el globo reclamaba la atención del grupo.).

(En ese momento se abre la puerta de la clase que está enfrente al ventanal).

M: ¡Otra vez se abrió por el viento la puerta!

N: Abre la puerta el fantasma.

M: No es un fantasma, es el viento.

N: ¡Pero parece un fantasma porque tiene cuetes de fuego!

Los niños, en ese territorio, tienen oportunidad de relatar sus pareceres; y decir sus miedos y fantasías, allí su imaginación brota y se comparte. Están co-creando el mundo, están desarrollando el pensamiento, están aprendiendo con otros.

N: Fui a la cancha de Nacional a ver un juego y cantamos una canción de Nacional, “¡Nacional, pasan los días, .Nacional, las noches de los años, Nacional... del Parque Central!”

N: Yo canto otra canción de Nacional.

M: Otra, a ver...

N: Cantaba la canción de Nacional y la perra me rompió la pelota

N: Yo pinté a la pelota.

En el encuentro inicial se da el espacio de escucha, los niños no hablan a la vez, están atentos a los decires de otros, están pendientes de qué les recuerda, qué les representa las palabras que otros dicen y se animan a hacer sonar su voz contando sus experiencias y viviendo la experiencia de la escucha y de la atención, del respeto y de la confianza. Así se permiten crear una canción, un cuento, una historia que es de su autoría, así vivencian lo que es la tolerancia, el respeto, la autonomía y la solidaridad. Así aprenden a vivir en derecho y en democracia, y así aprenden mejor que si la maestra trajera el contenido y lo hiciera explícito, en una clase magistral desde el paradigma positivista.

(La maestra va traduciendo expresiones que no se entienden)

N: A eso, era la canción del poni ¿cómo era la canción de poni?

N: Otro niño cantando la canción: Poni, poni, poni...

N: No del caballo, el poni es un caballo.

(Y hace el trote del caballo golpeando las rodillas)

N: Pero no tengo caballo

M: Yo tampoco

(Hablan varios al mismo tiempo)

La maestra media en el tiempo que ofrece, no existe el tiempo apurado, el tiempo del reloj. Ofrece el tiempo para poder expresarse, el tiempo que necesita el niño para recordar y poner en palabras algo que para él fue significativo. No es un tiempo desordenado, no es un tiempo sin normas ni contención, es un tiempo que habilita y respeta, es un tiempo “ético y estético” (como expresa Malaguzzi).

La maestra, desde la “Ley Materna”, traduce las expresiones que no se entienden y pone palabras a los gestos traduciéndolos.

M: (le indica a) A. estamos hablando de las canciones, de los animalitos, ¿entendiste?

(A. se había distraído e inquietado y acariciándole la espalda y los hombros, mirándolo a los ojos mientras le habla, lo vuelve a la ronda, al tema que estaban tratando)

La maestra traduce, media, interviene apoyando, conteniendo y alentando. Ordena, organiza, aplica la normativa desde la Ley Paterna, desde el “buen trato”, desde la ternura.

M: *Ahora vamos a pasar a las mesas y les voy a mostrar un animal que era chiquitto, chiquito, chiquito y la otra pista: que se arrastra.*

(Otra vez la palabra “arrastra” les recuerda al globo)

Esta vez la maestra no insiste más en “su tema”, los niños están habilitados a insistir y todo lo que se dice les recuerda que hay un globo afuera, indefenso y vulnerable, con el que pueden jugar en el espacio intermediario del *Encuentro Inicial, espacio intermedio entre el afuera y el adentro, entre la realidad y la imaginación. Territorio adecuado para la creación, la producción, el placer, la autoría y el aprendizaje.*

N: *Como el globo. ¡El globo! ¿Se fue?*

N: *¡Teníamos que ayudarlo! (Con tristeza)*

M: *¿Y qué hacemos?*

N: *Lo traemos para acá.*

N: *Lo agarramos.*

M: *Vamos a pensar las cosas posibles: ¿qué hacemos con un globo roto?*

La maestra interviene favoreciendo el conflicto, el pensamiento, la argumentación, la decisión, la resolución autónoma y creativa ante el problema.

Está dispuesta a habilitar un medio maleable que se irá construyendo con la intervención de los niños, sin una regla previa, sin estructura rígida, su maleabilidad permitirá la actividad representativa. El globo constituirá el objeto externo, es el objeto transicional del proceso de representación (Roussillon; 1995: 151)

Los niños desarrollan la mentalización (Fonagy), la capacidad de interpretar el comportamiento atribuyendo, desde el animismo, un estado mental del globo, reflexionando. La maestra también interpreta y supone, desde la mentalización, las necesidades, los propósitos, las expectativas de los niños.

La maestra desde la función de la “Ley Paterna” (Guerra, comunicación personal, 3 de marzo de 2014) los trae a la realidad, limita la fantasía.

Dice Hoyuelos recordando a Malaguzzi: “Construir pedagogía es soñar la belleza de lo insólito” (Hoyuelos, 2006: 28). La maestra es sensible a lo insólito, a lo novedoso que se gesta en el aula; a lo bello que se entrama en los sentidos y en las emociones de los niños; a disfrutar con ellos del asombro de descubrir para co-crear una experiencia emocional, lúdica que marca el pasaje de la intersubjetividad a la interludicidad. (Guerra, comunicación personal, 3 de marzo de 2014)

N: ¡Ahí está!

(La alegría y la desesperación por recatar al globo entusiasma a todo el grupo. Todos los niños se mantienen sentados en la ronda de la alfombra)

M: Entro el globo y que hago con el globo?

N: ¡Ahí está, traelo para acá adentro! (con emoción)

N: ¡Ahí está!

N: ¡Ahí!

M: Y si está roto, ¿qué hago con un globo roto?

N: ¡Arreglarlo!

(Todos gritan emocionados que lo entre).

N: Lo traes para acá y lo llevás de nuevo afuera.

M: Pero me canso: voy salgo, entro, voy salgo...

N: Vamos nosotros

M: ¿Pero para qué lo queremos?

N: Lo precisamos.

Las normas de convivencia social se aprenden re-construyéndolas en la interacción con otros, al crear y coordinar relaciones significativas. Promoviendo el intercambio de puntos de vista, pautas culturales y sistemas de valores entre los niños del grupo para la toma de decisiones, se favorece la construcción de una moral de autonomía.

En este espacio se juega una oportunidad para potenciar la capacidad de pensar de cada niño, abriendo, articulando y ligando sentidos.

M: ¿Para qué?

N: Para jugar con él

M: Pero ahora es un globo roto, ya no es un globo que vuela

N: ¡Pero tenés que traerlo, maestra! (con desesperación. Al borde del llanto.)

(Todos siguen sentados en la ronda de la alfombra)

M: ¡Bueno, lo vamos a buscar!

(Se paran la maestra y todos los niños y van hacia el ventanal)

(La maestra dice una rima de sorteo (ta, te, ti, ...) para ver quienes salen afuera y van a buscar al globo).

Los niños de tres años, en el *Encuentro Inicial*, están aprendiendo: a esperar, a reflexionar, a argumentar, a decidir, a que se los escuche y a escuchar, a poner en palabras sus emociones y sus estados de ánimo, a comunicarse por medio del lenguaje, a simbolizar, a pensar, a respetar, a decidir en grupo, a ser tolerantes, a defender su opinión, a cuidar y a cuidarse, a proteger, a sentir empatía, a mantener un buen trato, a ser críticos y

constructivos, a manifestar sus deseos, a ser obsecuentes de sus decisiones, a ser autónomos, “a saber cuál es su cometido sin estar estrictamente constreñidos por las reglas, las directivas, los modelos, los programas, los horarios o los procedimientos normatizados” (Perrenoud; 2004: 11); la maestra también.

M: Van a traer el globo y lo vamos a poner arriba de esta mesa.

(Van los dos niños sorteados a buscar el globo)

(Lo traen y lo dejan sobre las mesas)

N: ¡Ay está sucio!

N: Tenés que limpiarlo

(Todos quieren tocarlo)

N: Trato hecho

(Todos discutían qué harían con él)

N: ¡Una fiesta!

M: ¿Van a hacer una fiesta con el globo roto?

N: Si, primero lo inflamamos.

(Siguen discutiendo)

(La maestra les da a cada uno una toalla de papel suave)

(Cada uno seca el globo con la toallita de papel.

(El globo gigante en el centro de la mesa es secado por muchas manitas de los niños).

El *Encuentro Inicial* tiene valor como una situación abierta a la creatividad y organizada que potencia y habilita la simbolización, como espacio que habilita la imaginación, la creatividad, la narrativa y la autoría. (Fernández; 2000a).

Es un espacio-territorio de cuidado y protección, de reparación y metabolización de afectos, de ritmicidad que organiza, de normas que ordenan, de “suspensión” y el “aplazamiento” de la descarga motriz, y la habilitación del “proceso de pensar” (representar (Guerra, comunicación personal, 3 de marzo de 2014).

La maestra recuerda la realidad, es la encargada de establecer la diferencia entre el principio de placer y el principio de realidad. “La educación, entendida como iniciación a vencer el principio de placer y sustituido por el principio de realidad” (Guerra, comunicación personal, 3 de marzo de 2014)

(Una niña va cantando mientras lo seca...)

N: “Vamos a secarlo al globo, vamos a secarlo así queda limpio, está sucio y va a estar limpio el globo...”

M: Vamos a dalo vuelta

M: ¡ Hay la mugre que tiene! (se decolora)

N: ¡Qué asco!
(Todos lo siguen secando...)
N: Maestra voy a hacer “pichí”
M: Bueno vaya mi amor.
N: ¿Otra vez?
N: A. está haciendo “cagada”
M: ¿Se dice así?
N: ¡No!
M: ¿Cómo podemos decir?
N: Se equivocó.

Las normas que contienen, organizan y ordenan están presentes. Las normas encuadran y aseguran una convivencia donde los conflictos se solucionan por medio de la palabra, donde está presente la cultura del buen trato. La maestra interviene, desde la asimetría de su rol, desde la Ley Paterna, como adulta referente que socializa y que enseña a defender y respetar los derechos de todos.

M: ¿Cómo se infla el globo!
N: Se infla.
N: Tengo una idea
N: Así.... (Soplando en un extremo de una cinta plástica que tiene el globo). Hay no lo puedo soplar.
M: ¿Y por qué te parece que no lo puedes inflar?
N: Porque hay una cuerda.
M: Eso es una cuerda y no es para inflar
M: No se puede inflar
N: ¡Tengo una idea!
N: Lo tenemos que pinchar.

Es mediante el intercambio de puntos de vista y la cooperación, que la cultura, las creencias y los conocimientos se aprenden en el marco de relaciones no coactivas. Desde la vivencia de situaciones cotidianas de “gestos mínimos” (Skliar) o de “ceremonias mínimas” (Minnicelli) es que los niños van incorporando valores, van creando la autoestima y se construye la convivencia en el aula.

N. Hay una cuerda atrás y no se puede inflar
M: Oriana tiene una idea
N: Hay que inflarlo con un...
N: Inflador
N: Con un inflador, lo inflamamos, así podemos ir a jugar todos y compartir.

Entre todos construyen el vocabulario, nominan los objetos. Todos están atentos para aportar una idea, para dar una solución, a dar continuidad a una idea que se construye entre todos, para reparar y cuidar.

M: Miren, ¿a qué se parece?

N: Parece una cancha de bebé

M: ¿Una cancha de bebé?

N: Una cunita

M: Vieron que tiene un agujero grande. ¿No será que este globo está roto?

La maestra quiere traer la realidad a escena, desde la ternura y la empatía y la posibilidad de darle otro uso, para que la pérdida no sea angustiante. No va a estar presente como globo pero va a estar con otra forma, la que la creatividad le quiera dar. Permitiendo el duelo y la reparación desde la maleabilidad del objeto y del medio ambiente.

M: Ustedes perdonen, pero aunque ponga toda la fuerza de mis pulmones, no lo voy a poder inflar. Lamentablemente a este globo no lo podemos usar para que sea globo nuevamente. Lo que sí podemos hacer es usarlo para otra cosa

N: Yo sé que es una persona que no tiene hijos, ni mamá, que lo dejó pero, pero...la persona se lo llevó para la casa.

(La maestra no escucha este intento de construir la historia del globo)

Uno de los niños intenta construir una historia, la historia del globo, creando una narrativa que hace historia, que relata otros tiempos para el globo, un pasado que se reconstruye como la trama de su propia historia.

M. Por ejemplo:...

N: Reciclar

M: ¿Qué quiere decir reciclar?

N: Hay que tirarlo para poder recitarlo

M: ¿En qué podemos volver a usarlo?

N: En un dinosaurio

N: En una piscina

N: ¡Tengo una maravillosa idea!

M: ¿Qué idea?

Todos gritan y quieren hablar

El pensamiento está habilitado desde la atención, como sostén, de la maestra. La suspensión es la capacidad de diferir, de suspender la descarga, previa del pensar. El placer

de pensar del niño se apoya en la calma, la atención, la comprensión de la maestra. El funcionamiento mental, fuente de placer, que está en el origen del placer de pensar, de hablar, de elaborar y más tarde de soñar y poetizar. (Guerra, 2013)

N: ¡Yo tengo una hermosa idea!

N: ¡Yo también tengo una hermosa idea!

N: Vamos afuera y lo reciclamos.

N: Hay que poner en un tacho “reciclar” y allí lo ponemos.

La maestra despliega, durante ese tiempo y espacio demarcado, una función de escucha atenta, de continencia, alentadora y promotora de la comunicación; trasmisora de la cultura, defensora de los derechos de niños y niñas, provocadora de situaciones desafiantes y significativas; guía atenta de situaciones habilitantes de la escucha y el diálogo, promotora de sentimientos de seguridad, de pertenencia y de confianza; traductora de expresiones y de gestos.

La maestra es sensible a una idea estética, a la estructura que conecta las cosas o los acontecimientos (Hoyuelos, 2006: 32)

La maestra, desde la Ley Materna y la Ley Paterna, habilita la simbolización que es la base de la posibilidad de pensar. A partir del trabajo previo de la maestra al promover el simbolizar en presencia, desde su receptividad, la transformación y la disponibilidad lúdica, el niño logra el placer de pensar.

M: Si ustedes quieren yo lo voy a guardar y cuando haga calor lo sacamos y vemos si podemos hacer una piscina.

N: Y lo inflamamos...

Todos hablan al mismo tiempo.

M: ¿Ahora quieren que traiga masa de modelar para hacer una piscina, un globo o lo que quieran?

Todos los niños: ¡Si!

(Delante de todos los niños la maestra pliega con cuidado el globo, ya limpio y cuidado, y lo coloca en el armario, todos la observan, es una ceremonia íntima de cuidado y ternura que los deja más tranquilos).

El espacio de la alfombra se desplazó a la mesa para poder atender y cuidar al globo. En el territorio y durante el ritmo del *Encuentro Inicial* ellos se sienten contenidos, reparados, escuchados, atendidos y tenidos en cuenta porque la maestra está disponible y genera un espacio de buen trato.

La maestra, en su papel de otro, permite la identificación con el ambiente pensante, con la necesidad y el deseo de “ser cuidado”, ya que, como expresa Guerra, el primer sentido, el amanecer de la palabra cuidar, proviene del pensar. “Así parecería que el pensar proviene del ser cuidado, del ser pensado por el otro”. “Podemos sostener que el pasaje de la “suspensión” al pensamiento (en parte) se da por un proceso de identificación con un ambiente que también tiene el placer de cuidar pensando” (Guerra, comunicación personal, 3 de marzo de 2014).

Es un espacio y tiempo favorable donde la maestra realiza una propuesta de diálogo (para la cual ya vienen los niños dispuestos porque es una *ceremonia* que se repite diariamente), de narración de vivencias, como activadora de la productividad simbólica de los niños, dando lugar a que expresen conflictos, que reflexionen sobre situaciones conflictivas propias y de los compañeros, que se realicen transformaciones significativas de experiencias negativas. La narración se jerarquiza desde su vinculación a los procesos de construcción, de reconstrucción y apropiación de la propia historia.

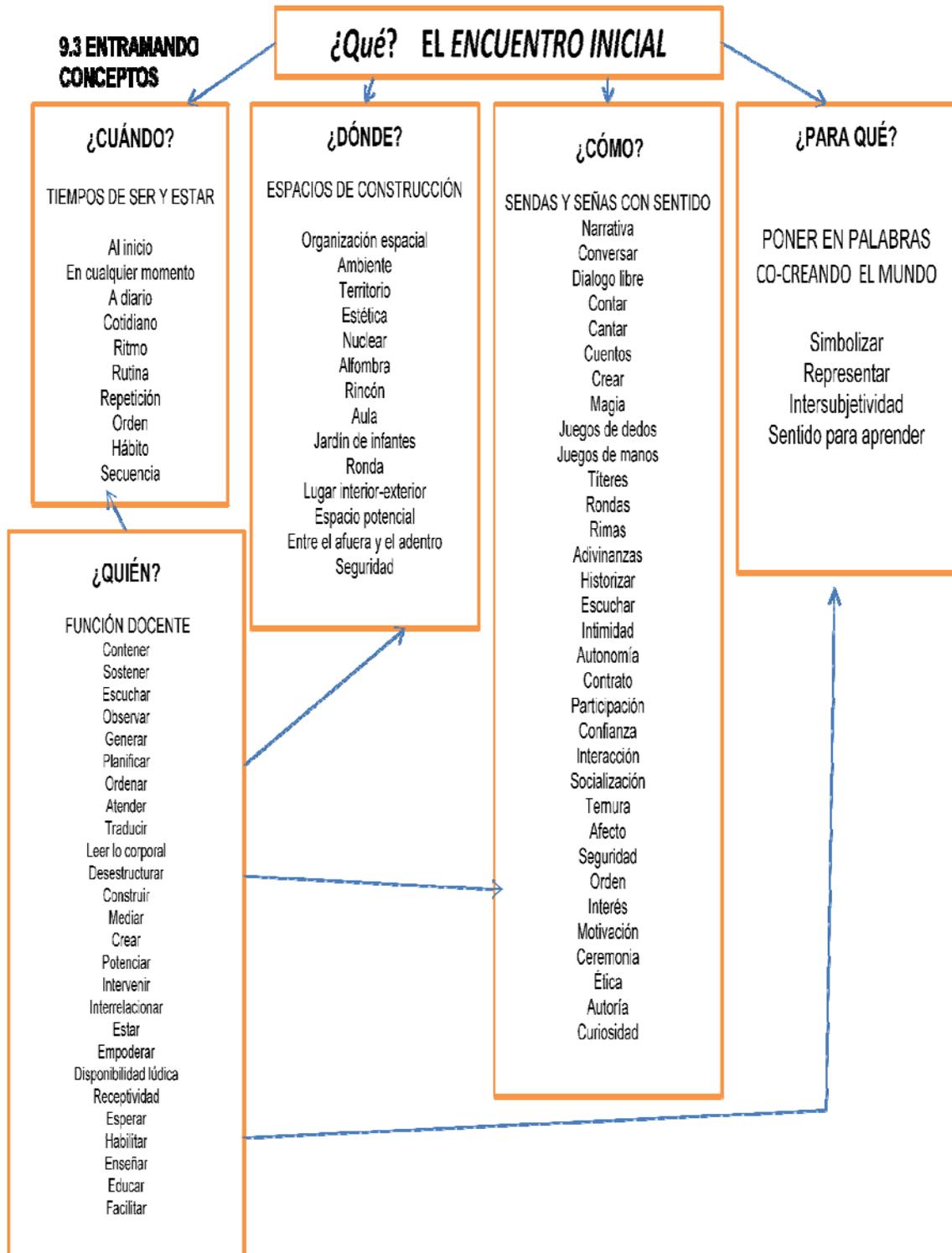
Ese espacio transicional, potenciador, facilitador y estructurante, que metafóricamente se construye en el *Encuentro Inicial*, habilita un espacio para la reflexión, para la simbolización y para el aprender-conocer de la maestra. Desde las vivencias que se suman a la reflexión sobre la práctica, se va generando una impronta de formulaciones teóricas con creatividad personal. En el proceso de construcción del saber pedagógico, la escritura de la práctica a través de la reflexión desde las teorías de base, es un aspecto clave para producir una significación de las conceptualizaciones. En la alfombra se construye un espacio de simbolización, de ligazón entre lo que está y crear algo nuevo, un espacio de normativa que asegura y sostiene.

La maestra genera espacios de autoría, en las oportunidades de rescatar la alegría y el juego. Ella comparte la alegría de los niños.

La maestra y los niños se involucran en el respeto mutuo, la resolución de problemas cotidianos y comunes en forma cooperativa. Para eso los niños tienen que escuchar al otro, atenderlo, entenderlo aceptar la postura del otro, descentrándose. Toda práctica social se edifica sobre el respeto y la tolerancia.

Niños de tres años van aprendiendo a tomar decisiones por sí solos, desde la autoría, desde la conciencia de la mente propia y de los demás, desde el desarrollo de sí mismo, desde la regulación de los afectos, desde el control de la atención; y a alcanzar acuerdos.

9.3 ENTRAMANDO CONCEPTOS



9.4 EL ENCUENTRO INICIAL:

9.4.1 TIEMPOS DE SER Y ESTAR

Se le da su tiempo. (GT)

Se ha rutinizado y no ritualizado. No es parte de un ritual, tendría que serlo. El ritual tiene toda la magia y el afecto de quien pone todo de sí. (GE)

Sí, lavarse las manos es una rutina pero encontrarte con tus compañeros en la alfombra es un ritual. (GE)

En el jardín hay seis maestros y los seis maestros tienen estilos distintos de gestionar ese tiempo y ese espacio. (GE)

...ese tiempo de espera a ver qué va a decir el maestro. Pero hay un clima de espera, de presentación...

...este grupo particular necesita la rutinización. (GT)

...y el comienzo empieza con esa rutina con el encuentro. (GT)

...a diario. (GT)

Eso implica darle un poco de continuidad que es el desafío, darle continuidad a la propuesta (GT)

...ese encuentro de rutina en la alfombra: el saludo, la conversación para plantear la propuesta del día. (GE)

...hacer una escucha, una espera. (GE)

Mi encuentro inicial puede durar... no tiene un tiempo..., sí sabemos cuándo lo vamos a empezar pero no tiene como una culminación o algo así. (GT)

...tiempos de magia. (GE)

El Encuentro Inicial más que nada se da en el horario curricular.

Es necesario el encuentro inicial en cualquier momento del día. Me parece que el encuentro inicial no tiene que ser temporal, no tiene que ser a la entrada. (GT)

...todos los días el niño sabe que viene a sentarse y a hablar y a conversar de distintos temas hace que solos ellos saben lo que tienen que hacer...(IC)

...es un momento muy valioso en el cual se pueden generar, estrechar vínculos entre el docente y los alumnos y entre los alumnos entre sí, también, porque como que nos empezamos a conocer mucho más desde lo que tiene que ver con nuestros gustos, con nuestros disgustos, con nuestras formas de relacionarnos también con el otro,

...momentos de “encuentro” como que tienen que... la propia dinámica áulica te va marcando el momento, para que realmente sean espacios de “encuentro”, pero de “encuentro” emocional. (IC)

El tiempo del *Encuentro Inicial* es un tiempo de espera, de seguir un orden, de rutina y de ritual. Tiempos de escuchar y de crear con otros. Tiempos de estar presentes, de construirse y co-construir. Tiempos de magia, de encantamientos y de asombros. Tiempos de “ceremonias mínimas” (Minnicelli) que habilitan a la autoría. Ritmos cotidianos de latidos de vida. Tiempos lentos casi de “estar en barbecho” (Masud Khan) con otros; con tiempo para pensar; para reflexionar en un estado de tranquilidad alerta, conciencia receptiva y disponibilidad comprensiva; descubriendo y reelaborando vivencias para entenderlas; preparándose para lo que vendrá.

Tiempos de opiniones, de creencias y de entendimientos. Tiempos que se esperan, que se necesitan, que organizan, que se comparten, que construyen y que se construyen entre todos. Tiempos de encuentro del grupo y de la intersubjetividad. Tiempo de inicio, de inauguración y de estreno. Tiempo de apertura a primicias y promociones. Tiempo de ser que es propio de los niños, del niño y de los otros: tiempo de “yo también” y de “a mí” y de “yo tengo”. Tiempos de identidades y de humanidad, de respeto y de intimidad. Tiempo medio entre lo anterior y lo posterior, entre el antes y el después, entre la madre y la maestra, entre la ausencia y la presencia, entre el hogar y la sociedad. Tiempo cotidiano que potencia pensamientos y aprendizajes. Tiempo de ir viviendo, aprendiendo, socializando, poniendo en juego la palabra. Tiempo que facilita el poder estar en intimidad consigo mismo, en un ambiente de confianza y respeto.

Ma Elena Walsh decía en una canción “Quiero tiempo pero tiempo no apurado, tiempo de jugar que es el mejor...” (Marcha de Osías, 1967) y Mario Benedetti necesitaba “... un tiempo sin tiempo”. Ese tiempo sin tiempo lo tiene el *Encuentro Inicial*, porque se sabe cuando comienza pero no cuando va a terminar, la duración es variable. Que continúe depende del interés, de la participación, de los mensajes gestuales y corporales de los niños, de su capacidad de atender y continuar atendiendo con ánimo de espera, de tranquilidad alerta y atención receptiva, despierta y liviana. Que no pierda su encanto depende de la posibilidad de empatizar y de resonar con los niños, de la maestra.

Un tiempo que no es apatía, ni abandono, ni abulia, ni inercia; que no es inactividad perezosa ni aburrimiento. Es un tiempo de participación activa para la empatía, para la elaboración de conceptos, para encontrar el sentido de aprender y para la verdadera creatividad personal.

Son momentos de valorar lo cotidiano, lo sumamente importante que ocurre a diario y sin que, muchas veces, la maestra se dé cuenta.

Esta experiencia que se reitera todos los días en el espacio institucional, promueve aprendizajes, conocimientos que se construyen en situaciones que le dan seguridad al niño ya que puede hacer predicciones y crearse expectativas. No solamente predice situaciones que se repiten día a día en el encuentro inicial, sino que también puede saber qué se espera de él en esas situaciones, en dicho contexto. La rutina y la reiteración le permiten anticipar y hasta pensar relatos para compartir con sus compañeros antes de llegar al aula. El niño tiene la sensación de control y seguridad sobre lo que vendrá en un tiempo futuro. Esta acción reiterada en forma cíclica ayuda a lograr la noción de tiempo, aporta la vivencia y la experiencia de que hay un antes y un después del encuentro inicial, que si bien es una práctica que deja espacios al asombro y a la sorpresa, se repite con cierto grado de previsibilidad todos los días.

9.4.2 ESPACIO DE CONSTRUCCIÓN

Cuando recibía a los niños lo primero que hacíamos era nuclearnos casualmente en una alfombra en un rincón que teníamos para hacer una pequeña asamblea en ronda, y ahí cada uno explicitaba algo que le había pasado, bueno o malo. (IC)

En mi caso por ejemplo con tres años, es necesario todavía sostener un poco esa organización espacial.

...van a la escuela y encuentran un espacio donde: "respetamos tu vos y te estamos escuchando a ti" (IC)

...encontrarte con tus compañeros en la alfombra...

En el jardín hay seis maestros y los seis maestros tienen estilos distintos de gestionar ese tiempo y ese espacio. (GE)

...juntos nos sentamos en ronda. (GT)

En mi caso por ejemplo con tres años, es necesario todavía sostener un poco esa organización espacial.(GT)

...ubicarnos en el espacio-tiempo y en el ¿qué vamos a hacer hoy?

...cómo nos íbamos a organizar...

...no les tenés que decir nada, y van y se sientan en la alfombra.(GT)

...ya se circunscriben a la alfombra...Ahora se agrupan, se agrupan y se organizan; y disfrutaban ese momento y también lo necesitan.(GT)

...en una alfombra en un rincón... (IC)

...se nuclea a los niños: en la alfombra, en el patio o en los distintos ambientes del jardín, se los nuclea y se pone en palabras lo que se hizo, cuando se va a cambiar de actividad.... ahí es cuando se pone en palabras lo que se hizo y lo que se va a hacer, cuál es la nueva actividad a la que va acceder el niño. Los distintos espacios... La asamblea o el encuentro inicial por lo general se hace dentro de los salones de clase pero no quiere decir que solamente se haga en el salón de clase, porque por ejemplo nosotros tenemos una hermosa galería que se cerró hace dos años y la galería se usa para trabajar y los niños ahí también, es un lugar. (IC)

Cuando el ambiente estimula al niño, estimula para bien y lo estimula también para mal. Porque un ambiente que esté desorganizado, que estéticamente no esté...que influya negativamente al niño, no ayuda a que el niño, como hablamos, se ordene, a que el niño esté estimulado para trabajar, si no que lleva al desorden y lleva al caos, y lleva también a que el niño se frustre, porque no puede elaborar esa cantidad de conflictos que el niño trae. Si lo esperamos en un ambiente estéticamente adecuado a su edad y con el mobiliario dispuesto de determinada forma que no esté... por ejemplo: una clase cargada de sillas y de mesas y que tenga carteleras con mucha información, que eso también lo dispersa; a veces pensamos que es mejor, pero no, no es así. El ambiente es fundamental. La estética tiene que ver con la ética como dice Malaguzzi, con la ética porque nos lleva al trabajo de determinados valores y a los derechos del niño. La ética, la estética y los derechos del niño. (IC)

El sentarse en ronda donde yo me integraba a la ronda, mientras fui joven me senté en el piso, con ellos en la alfombra y que todos nos viéramos, la visibilidad para mí era muy importante que ningún niño quedara tapado su cara porque el maestra de educación inicial tiene que leer lo corporal de cada niño, entonces la visibilidad de los niños era muy importante (IC)

...nos sentamos en la alfombra o en algún espacio disponible en esa sala que nos toca ese día. (GT)

...un espacio para la escucha atenta como hay hoy día a eso de que el niño se pueda adueñar de la palabra, a que el niño sea dueño de la palabra.

El orden físico lleva también al orden mental. Es muy importante ese orden para poder instaurar los aprendizajes. (IC)

Niño: ¡Necesita ayuda de nosotros!

Maestra: ¿Quién?

N: ¡El globo!

M: ¿Cómo podemos ayudarlo?

N: ¡Saliendo afuera a rescatarlo!

(El espacio de la alfombra, el aula es un lugar en el que se sienten contenidos, cuidados, reparados... con el globo quieren hacer lo mismo)

N: Lo agarramos fuerte...

N: ... ¡El globo! ¿Se fue?

N: ¡Teníamos que ayudarlo! (Con tristeza)

M: ¿Y qué hacemos?

N: Lo traemos para acá.

N: Lo agarramos.

M: Vamos a pensar las cosas posibles: ¿qué hacemos con un globo roto?

N: ¡Ahí está!

(La alegría y la desesperación por rescatar al globo, entusiasmo a todo el grupo)

M: Entro el globo... ¿y qué hago con el globo?

N: ¡Ahí está, traelo para acá adentro! (con emoción).

N: ¡Ahí está!

N: ¡Ahí!

M: Y si está roto, ¿qué hago con un globo roto?

N: ¡Arreglarlo!

(Todos gritan emocionados porque lo entre al aula). (OP)

El espacio de *Encuentro Inicial* es un espacio donde se construye y se co-construye el mundo, el mundo interior y el mundo exterior. Es territorio de la palabra, es el soporte del “como si”. Es zona de despliegue de las representaciones. Es el espacio donde se habilita la creatividad y el descubrimiento. Es un territorio donde el afuera se teje con el adentro. Es como un páramo donde la madre deja su lugar, se desplaza, para que los otros entren a formar parte de los vínculos. Es un terreno para cultivar afectos. Es una zona de intimidad, de respeto, de cuidado, de recuperación, de sanación.

El espacio de la alfombra oficia como espacio potencial, intermediario, transformacional, maleable, una zona “entre”, que recibe al niño y que lo lanza al asombro del encuentro con los otros, y con la realidad exterior que aún no es tan real; que todavía, en la etapa de *Educación Inicial*, está velada (en el sentido de festejo y diversión) por la magia de la imaginación y la posibilidad de la fantasía.

Este espacio del *Encuentro Inicial* abre la oportunidad a aspectos psíquicos que habilitan la actividad de incorporar y procesar conocimientos y novedades, favoreciendo la producción simbólica, alentando las posibilidades sustitutivas de la actividad representativa y la construcción y co-construcción de aprendizajes.

La ronda de la alfombra “es como un abrazo” (esa frase se lee en el logo de un Jardín de Infantes público), un abrazo que da seguridad, continencia, abrigo, afecto, como envoltura psíquica que contiene y continenta; que permite el despliegue y la puesta en

palabras, la búsqueda de nuevos sentidos y significados para las representaciones; se valora como medio maleable en la actividad representativa.

Espacio de estar con otros, de co-crear, de compartir y de socializar, espacio de humanización.

El *Encuentro Inicial* como espacio potencial (Winnicott) se ubica como una zona intermedia, de terceridad, entre la realidad y la fantasía, entre la maestra y la madre, entre el afuera y el adentro del aula. Esta zona de espacio potencial incluye el juego, los fenómenos transicionales, la experiencia cultural, el espacio analítico y la creatividad.

En este espacio, que es físico y mental a la vez, es donde la maestra puede intervenir con mediadores que incluyan la ilusión, la imaginación, el juego, la expresión, los símbolos. En este espacio es dónde se desarrolla la imaginación, donde se proporciona y se estimula la oportunidad de simbolizar.

El *Encuentro Inicial* es un espacio de límites, que construye ligazones que permiten la resignación pulsional. Es un espacio de vínculos significativos que entran representaciones introyectadas, apropiadas, creadas, sentidas como efecto de un proceso de autoría. Lugar que transforma con múltiples consecuencias a los niños, que funda una nueva posibilidad de funcionamiento psíquico, que genera la capacidad de autocontención. También es un lugar que transforma a la maestra en su sensibilidad, en su afecto, en sus conceptualizaciones, si está receptiva, alerta, si pone atención y y está dispuesta a vivir experiencia.

9.4.3 SENDAS Y SEÑAS CON SENTIDO

Es una estrategia válida para cualquier nivel. (GE)

El escuchar a otro que en ese egocentrismo que vive el niño de inicial es tan difícil y lo logra, en esos espacios lo logra.(GE)

Le damos la bienvenida a la clase, en nuestro salón. Ellos ingresan a la escuela con los padres, la institución los deja entrar a los padres, los llevan a la puerta del salón. Bueno y ahí está la maestra esperándolos.(GT)

Pero juntos nos sentamos en ronda, nos miramos, nos escuchamos se pregunta si alguien tiene algo si tiene algo para contar y ya empezamos a trabajar. (GT)

Por lo general hay música siempre, hay un radiograbador con música de fondo (GT)

Así es en mi clase por lo general el encuentro inicial es así: juntos mirándonos y escuchándonos. Primero libre el que quiera contar algo y después, los vamos guiando.(GT)

Pero hay un clima de espera, de presentación y siempre en mi caso por lo menos, es el maestro el que propone una canción, por lo general les llamo la atención con un juego de dedos o con rimas. Y ahí sí viene lo que dice M, eso de ubicarnos en el espacio-tiempo y en el ¿qué vamos a hacer hoy? (GT)

A ellos también los ayuda, les da como también confianza

...ya están las rutinas afianzadas

Ellos los respetan más les da seguridad yo lo trabajo con tarjetas, las tarjetas de rutinas.

...quién está presente, quien está ausente, cuántas niñas, cuántos varones,

...nos encontrábamos para organizar la jornada ver lo que íbamos a hacer, como lo íbamos a hacer, cómo nos íbamos a organizar, etc... (IC)

El encuentro de conversar, de empezar a trabajar en la clase. Se presenta la tarjeta con el nombre, con la foto. (GT)

...el contrato: puntualizar lo que vamos a hacer bueno ahora nos estamos saludando, después vamos a cantar una canción. Cantamos una canción, después vamos a trabajar en equipos.(GT)

Cantamos una canción. (GT)

Es importante variar el encuentro con un juego, con una ronda, con un títere...

Un día te vas afuera y los recibís, te vas al patio y los recibís ahí. (GT)

Tratar de que no sea rutinario el encuentro, que tenga eso de sorpresa. Que varíe. este grupo particular necesita la rutinización. (GT)

...ya tienen unas ciertas rutinas incorporadas: entran cuelgan sus bolsitas y van directo a colgar su abrigo, y no le tenés que decir nada, y van y se sientan en la alfombra. Igual sigue estando la espera, como decía, en mi caso: de la palabra del docente. Ellos pueden intervenir entre ellos, ya socializan. (GT)

Ahora se agrupan, se agrupan y se organizan; y disfrutan ese momento y también lo necesitan.(GT)

Los niños quedan como desnorteados, buscan al docente y empieza lo que en la jerga docente decimos: "bueno, ya se están desparramando por todos lados, hay que

organizarlos". Necesitan la pauta. Sentís que te están pidiendo el comenzar. Bueno y el comienzo empieza con esa rutina con el encuentro. (GT)

...cada uno explicitaba algo que le había pasado, bueno o malo. Y ahí tratábamos diferentes temas, en general, que muchas veces aportaban a lo que significa la planificación y al hilo conductor del currículo que se podían aplicar a través de distintos contenidos. Pero además todo lo que tiene que ver con la importancia de lo vincular y lo afectivo, de que el niño pueda poner en palabra y dialogar con el otro, con el docente y con los otros niños, los distintos acontecimientos que suceden dentro y fuera del jardín, en el contexto familiar. Las diferentes problemáticas de las familias; la familia del siglo XXI es un gran tema por el quiebre que hay a nivel familiar. (IC)

...también los niños opinaban sobre esas actividades. Ahí se explicitaba la planificación.

Distintos temas que quedaban ahí como pendientes o que les interesaba a la mayoría de los niños .Habían temas que eran candentes, por decirlo de alguna forma, que todos estaban muy interesados en ellos.(IC)

Lo que es el Encuentro Inicial ayuda a todo el tema de hábitos, el tema de un orden que el niño necesita para su vida y para su mente que también tiene que ver con los aprendizajes. El orden de la mente es fundamental para los aprendizajes. La asamblea inicial donde se explicitan distintos temas ayuda a esto. (IC)

...por eso lo hemos institucionalizado, y lo practicamos y nos ha dado resultado.

...ellos solos lo hacen.

No importa el momento sino lo que origina el encuentro, el por qué tenemos necesidad en determinado momento de encontrarnos y de hablar sobre determinada cosa, que puede ser algo que sucedió, o puede ser, de repente, un compañerito que está triste y que haya comentado algo a un compañerito, y que de repente entre todos, socializando, podamos contenerlo si es que está triste. Compartir una alegría, si es algo que lo pone contento. (IC)

La maestra con una pregunta puede empezar a dar participación a otros y lo importante es que cada vez se vaya como alejando un poquito más, como poder empoderar a ese grupo para que puedan entre ellos establecer ese dialogo y ese espacio de encuentro emocional que me parece que es lo que tenemos que empezar a trabajar desde las primeras edades.

...una canción de saludo de bienvenida,

...todos los días era distinto:

...hay que concentrarnos y escuchar

Esa canción permitía que todos estuvieran atentos.

Generalmente empezaba con una canción y luego se planteaba el tema del día se daba la instancia, de repente, que alguno contara algo que le había pasado Si no se largaba el tema del día, que podía ser un cuento, una actividad en el patio, un juego, una lámina... algo que fuera lo que íbamos a tratar ese día lo largábamos en ese momento, cuando todos estaban prontos. (IC)

Siempre hacía un punto de encuentro inicial. Me parecía clave para formar la idea de grupo y esa instancia de conversación, que no siempre era espontánea sino que era motivada por algo que los niños traían, o motivada por algo que yo organizaba para la jornada. (IC)

...hablaran entre ellos y para ellos, y no solamente para el adulto que es el referente, sino que comentaran entre ellos. Y a veces se generaba diálogo, y entonces, por ejemplo, el pedir la palabra lo fui dejando un poco de lado y que fueran intervenciones espontaneas también,

...traen mucho de la casa para poder hablar.

...surge el planteamiento de la actividad, pero también hay esa situación de esperar a ver qué hacemos. Entonces es tirar ideas a ver si hoy quieren cantar, vamos a conversar.

Porque el niño va a desarrollar el lenguaje y más en estas edades. Nosotros tenemos que promover que el niño se comunique oralmente y esa instancia es importante.

...se logró el sentido mismo, el significado mismo de la asamblea

...“respetamos tu vos y te estamos escuchando a ti”.

...el maestro puede generar,

...ese ojo del maestro, ese observador activo.

...los niños de hoy nos necesitan a nosotros, porque somos quienes los miramos, los escuchamos, los respetamos,...y los guiamos, porque ellos necesitan... podemos, es mi opinión a veces sí: qué lindo! ¿Qué quieren hacer hoy? Ellos necesitan... (GT)

También la necesidad de buscar nuevas estrategias, de darle significado a ese encuentro, porque en realidad si nos ponemos a pensar todo lo que aportamos: es un encuentro social con el otro, de desarrollo de valores, de desarrollo del sentido de la familia, de pertenencia.

También es lengua, está desarrollando macrohabilidades lingüísticas: hablar, escuchar...

Es afectivo también, preocuparse por el otro

Es afectivo, es desarrollo de la autoestima, porque es como decirnos en realidad es un encuentro que trasciende el recibirlos, el saludarnos. Cuando le damos ese significado.(GT)

...surge algo que denota el interés del niño, y se adecua a sus ideas a sus aportes, o sugerencias y la propuesta se puede modificar, o puede enriquecerse, con lo que surja en ese momento. Hay como esa necesidad de renovarlo y de ver que no es el mero encuentro de sentarme en la alfombra en círculo y cantar una canción, sino que darle un enfoque más global de encuentro.

...el encuentro con el otro. Conversamos qué se hizo en el taller qué experiencias tuvieron ese día.

...ellos necesitan la conversación espontánea, el “noticlase”, (GT)

...es importante... corto, largo, a partir de un cuento, de una adivinanza o de una despedida, o de una canción. Pero ellos necesitan. Es un momento de desarrollo de los vínculos, de unificar, más que nada afectivo. De pertenencia al grupo, te ayuda en la planificación, es como organizarte. Pero con ese valor afectivo también. De ver que en algún momento nos nucleamos, así sea breve.

Es durante esa ceremonia “mínima” (Minnicelli), que se da rítmicamente, cotidianamente en el espacio íntimo y potencial de la alfombra, durante la que se entran acciones y emociones siguiendo procedimientos y estrategias que ordenan y organizan.

La maestra “observadora activa”, “puede generar” propuestas que faciliten, promuevan y signifiquen el “encuentro con el otro” en el espacio seguro de la alfombra.

Estas propuestas, como señas, ordenan, ligan, entran representaciones promoviendo la simbolización.

En la observación participante se aprecia que la maestra, empáticamente, va cambiando su planificación según el interés de los niños. En la viñera del globo, cuando los niños insisten en ir a buscar el globo, la maestra realiza, inventando, co-creando con los niños, una ronda donde los niños actúan “como si” fueran el globo, integrando la expresión corporal al lenguaje y al ritmo, de forma que todos los niños pudieran “ser” el globo. Enterada del interés de los niños por el globo, cambia la planificación que tenía para ese día y construye nuevas estrategias de intervención en el aprendizaje de los niños, mediando el globo como centro de interés.

Las estrategias que la maestra use en ese *Encuentro Inicial* conciben la diferencia entre una acción habilitante de la simbolización de los niños y una que obture la posibilidad de representar, con la consecuente pérdida de la oportunidad de aprender.

La maestra que resuena con los niños, habilita caminos de construcción promoviendo experiencias de participación, de creación, de magia, de encanto y de imaginación, en forma de: canciones, adivinanzas, rondas cantadas, juegos de manos y dedos, rimas, adivinanzas, conversaciones espontáneas y diálogos, cuentos tradicionales, cuentos actuales o inventados, registros en el papelógrafo, títeres o el “noticlase”.

La maestra empodera al grupo de niños promoviendo y demarcando la senda de la autoría de cada uno. Escuchando sus relatos, dando oportunidad de manifestar su voz, promoviendo la narrativa de la historia de cada uno que también se va co-construyendo en ese momento de encuentro.

En el relato de las maestras, se establece para ese tiempo y espacio del encuentro inicial la oportunidad de modificar la propuesta que traen planificada, enriqueciéndola con lo que surge durante las conversaciones libres.

Desde el discurso docente se señala la importancia de las prácticas que se adecuan a los intereses de los niños, que son significativas, que contienen, que desarrollan la autoestima, que promueven la autoría, que facilitan el encuentro afectivo con el otro, que desarrollan valores y sentido de pertenencia, que alientan la opinión y la autonomía en un ambiente afectivo de intimidad, confianza, ternura, de orden y respeto.

Esta práctica áulica constructiva no solamente significa la autoría del niño sino, también, la de la maestra como profesional que investiga su praxis áulica e interviene en consecuencia, con el propósito de mejorar aprendizajes, no solamente académicos-curriculares, sino aprendizajes de vida y de socialización.

El *Encuentro Inicial* es un espacio que permite el despliegue de la palabra y habilita la presencia del cuerpo, porque las huellas que deja esta práctica en la subjetividad infantil son para siempre.

Esta práctica humaniza, sujeta a formas de actuar con otros, inscribe a formatos de expresar y de pensar propios, permite la reelaboración de sucesos por medio de la palabra, mediatiza la acción por la expresión, permite el despliegue de la imaginación en el espacio interior y exterior a la vez, organizado, ético y estético, íntimo y respetuoso del encuentro con otros. La práctica del *Encuentro Inicial* permite encontrar sentidos para crecer y aprender con otros.

Las formas culturales que usa la maestra en el *Encuentro Inicial*, con procedimientos o estrategias valiosas para los niños, que inscriben y circunscriben a éstos en tramas simbólico-imaginarias, como conectores de inscripción simbólica contrarios a prácticas docentes segregacionistas y discriminatorias que suscitan el fracaso escolar.

9.4.4 PONER EN PALABRAS CO-CREANDO EL MUNDO

Y a veces se generaba diálogo, y entonces, por ejemplo, el pedir la palabra lo fui dejando un poco de lado, y que fueran intervenciones espontaneas también, no todas digitadas por el adulto, docente en este caso. Me parece clave eso para mí, que el niño intercambie con sus compañeros y no que le esté hablando al adulto porque el adulto de pregunto algo, no, que converse y comente lo que desee comentar.

Y hablan más, se escucha su voz.... Pero me parece clave en estas edades donde van desarrollando lo que es la representación, la simbolización. (IC)

...el maestro puede generar,

...ese ojo del maestro, ese observador activo.

...los niños de hoy nos necesitan a nosotros, porque somos quienes los miramos, los escuchamos, los respetamos,...y los guiamos, porque ellos necesitan... podemos, es mi opinión a veces sí: qué lindo! Qué quieren hacer hoy? Ellos necesitan... (GT)

...en esa comunicación utilizan mucho la palabra, de repente otros utilizan más los gestos, de repente otros se sienten como incómodos y molestan, que es otra forma de comunicar comodidad o incomodidad. (IC)

...ahí es cuando se pone en palabras lo que se hizo y lo que se va a hacer, cuál es la nueva actividad a la que va acceder el niño.

Esto de que todos los días el niño sabe que viene a sentarse y a hablar y a conversar de distintos temas hace que solos ellos saben lo que tienen que hacer:

En la conversación de participación abierta, en los niños se da la asociación libre que la maestra respeta, entramando los discursos, aunque no sigan el hilo de la conversación, reconociendo y valorando que siguen el hilo de sus propios pensamientos, y que de alguna manera indican que el niño está atento y presente en la conversación y que sus pensamientos están siendo intervenidos, y que además tiene deseo de participar haciendo oír su voz. Se observa en la viñeta del globo que todo lo que la maestra decía los remitía al globo que se arrastraba (igual que el gusano de seda con que la maestra había planificado trabajar ese día) afuera empujado por el viento (el mismo que abre la puerta del aula). El diálogo establecido tiene un sentido para el niño, la maestra lo capta y presta atención, escucha el discurso de los niños que remiten a los temas que los movilizan y los preocupa.

La maestra, con su proceder, promueve la simbolización en el poner en palabras para comprender el mundo; en el co-crear con los niños; en el esperar sus tiempos; en el estar presente y atenta a traducir expresiones; al incorporar lo lúdico; al organizar la experiencia; al establecer un encuadre de normas; en proponer una ritmicidad conjunta; en entrar en consonancia con los niños; en provocar que los niños estén atentos, alertas, abiertos y coparticipando en su entorno; al sostenerlos dándoles seguridad para pensar y “tener maravillosas ideas” (O.P.)

El *Encuentro Inicial* es un entorno que abre la oportunidad al placer y disfrute de poder participar, de que se tenga en cuenta su voz.

El maestro media escuchando, cuasi terapéuticamente, para que desde la palabra se reelaboren las vivencias, los recuerdos y la experiencia.

La alfombra propicia el encuentro intersubjetivo como presencia que habilita la simbolización en ausencia.

El encuentro promueve la alegría del aprendizaje significativo, de la experiencia constructiva, de la atención conjunta.

La maestra resuena con los niños por eso sabe de sus deseos y de sus placeres y puede traducir sus expresiones. Su escucha atenta, su disposición a entender los signos y símbolos que traduce en metáforas con forma de cuentos, rimas, cantos, relatos y ritmos.

El *Encuentro Inicial* es el espacio abierto para construir, construirse y co-construir.

El *Encuentro inicial* no sería posible como una práctica valiosa para el desarrollo de la simbolización infantil, sin un enfoque constructivista de la educación y del aprendizaje, que habilita el educando como participante activo en su educación.

El *Encuentro inicial* se valora como espacio de narrativas. Las narrativas en el aula y principalmente en este espacio de intimidad, proveen la posibilidad al cambio psíquico en los niños. Pueden haber aportaciones simbólicas del afuera que pueden promover cambios.

Los cuentos y los relatos ayudan a los procesos de ligazón, de simbolización. Durante la narrativa lo que representa a otra cosa, no está en relación de igualdad sino de equivalencia. La narrativa configura una situación de trama que facilita la ligazón, un entramado en que el afecto no queda libre. Los procesos de simbolización están muy unidos a los procesos de sustitución, de desplazamiento, donde la carga de afecto se desplaza (Alicia Kachinovsky).

La narrativa da cuenta de la realidad, la construye y la reconstruye. Creando nuevos sentidos, crea comprensión.

9.4.5 FUNCIÓN DOCENTE Y ENCUENTRO INICIAL

En las frases que nosotros introducimos en esa conversación, nosotros estamos marcando la cancha

Me parece que habría, que tendríamos que reflexionar más sobre las cosas que decimos porque cuando las decimos no somos conscientes de los que decimos, y cuando lo escuchamos a otro es que nos damos cuenta de que eso influye, influye en un modelo de niño que uno tiene en la cabeza, en un modelo de niño....Que tiene que ver con tu historia personal, que tiene que ver con tu formación, con un montón de cosas que no te puedes desprender de ellas pero que afloran ahí, a cada rato, a cada rato.

Y en ese encuentro inicial se producen todos esos encuentros y desencuentros de ese niño con aquel que uno tiene más feeling, que uno se entiende mejor; con aquel que uno no le llega nada y que a veces siente rechazo incluso, y en ese encuentro inicial se manifiestan todos esos sentimientos que tiene el adulto, porque el adulto por más maestro que sea, porque parece que ser maestro fuera una cosa totalmente aséptica, que debe ser objetivo y todo lo demás, pero en cada instante y en cada conversación que tiene con los niños, está aflorando cosas de la intimidad de esa persona que por supuesto están influyendo en el encuentro.

Por eso yo creo que el encuentro inicial siempre depende del maestro, porque puede haber una persona que genera muy buenos vínculos con los niños y entonces el encuentro inicial sea muy productivo, porque genera un encuentro entre varios pero puede ser que no genere nada, lo peor es que obture, porque pasa

Exactamente porque claro, uno ve....cuando una persona tuvo una niñez que estuvo muy reprimida, es la persona que está insistiendo: “quédese quietito”, “no, no moleste”, “escuche al compañero”, demasiado insistente en lo organizativo. Y no en los vínculos que se están desarrollando, ni en lo que se tendría que estar generando a partir de ese encuentro entre el adulto y los niños.

Es más, en algunas casos el maestro induce a decir lo que él quiere escuchar, y no lo es a veces lo que el niño quiere decir, porque por algo sale con esas cosas que el maestro dice “¡ay, salió con algo que no tiene nada que ver...” “dice cosas incoherentes”. Bueno ahí es una señal que lo que se está conversando a el niño le despertó eso

Yo lo considero importante siempre y cuando el maestro piense ¿qué se está logrando con eso?, ¿cuál es el propósito?; pensando ¿cómo se va a organizar?, y ¿cuáles son los temas que va a desarrollar? y ¿por qué?

No es “a lo que venga solamente”, sí escuchar los intereses de los niños, por supuesto, pero de cómo se tiene que ir conduciendo para que se produzca un encuentro entre varios.

Hay maestros que lo hacen excelente porque generan muy buenos vínculos.

Se ponen en una situación de igual a igual con el niño, habilita al niño, que el niño cuente y cuente cosas incluso de su vida más íntima, de su vida privada, no es algo superficial. (IC)

Lo interesante sería ver, sería lindo poder dar cuenta de estas prácticas, y que se universalice la experiencia inicial, como un punto óptimo, como algo necesario, algo provechoso para el niño

El mirarse...

Cruzado por el afecto

El sentirse querido.

Valorado. (GT)

Se ha rutinizado y no ritualizado. No es parte de un ritual, tendría que serlo. El ritual tiene toda la magia y el afecto de quien pone todo de sí. (GE)

...ese tiempo de espera a ver qué va a decir el maestro. Pero hay un clima de espera, de presentación y siempre en mi caso por lo menos, es el maestro el que propone una canción, por lo general les llamo la atención con un juego de dedos o con rimas. Y ahí sí viene lo que dice M, eso de ubicarnos en el espacio-tiempo y en el ¿qué vamos a hacer hoy? (GT)

Aunque siempre había un momento en que nos encontrábamos para organizar la jornada ver lo que íbamos a hacer, como lo íbamos a hacer, cómo nos íbamos a organizar, etc... (IC)

A ellos también los ayuda, les da como también confianza (GT)

A veces se hacen prácticas de encuentros iniciales vacías, que algún compañero como lo tiene que hacer: se sientan en la alfombra los chiquilines, se están reventando, no hay nada, no hay propuesta. “bueno ahora vamos a hacer otra cosa...” pero ya estuvieron en la alfombra “¡cumplí con él!”...

O el que directamente el encuentro inicial no lo hace. (GE)

“Vamos llegando y los vamos amontonando como quien amontona... vamos llegando..., después ahí explico un poco como va a ser la dinámica y los niños se van a jugar”. (GE)

Hay veces, hay personas directamente, que nunca, no existe esa disponibilidad, desde ese lugar, no digo que no estén disponibles nunca, estoy diciendo: en un encuentro inicial. (GE)

Los niños entran y no saben lo que van a hacer, están desordenados, hay un desorden desde lo físico y hay un desorden desde lo mental, porque el niño va y viene en ese espacio que es la clase, no sabe qué va a hacer, donde se va a ubicar, si se sienta en la silla si se sienta en la alfombra. (IC)

La maestra tiene los niños sentados en la mesa y dice: hoy vamos a dibujar con crayolas ¡lo larga y no hay más explicación!, no hay una propuesta, no hay motivación. Sin algo que los motive a dibujar.

También se que existen maestras que los reciben, les ponen las cosas en la mesa y ya está. Son menos. Las maestras no valoran. Lo que no hacen la gran mayoría es el encuentro final, como forma de cierre de repaso de lo que hicieron en la jornada. (IC)

Hay maestras que se ponen en una situación de igual a igual con el niño, habilita al niño que cuente y cuente cosas incluso de su vida más íntima, de su vida privada, no es algo superficial. (IC)

Muchas veces la planificación surge de allí, en ese encuentro inicial que es la base de todo porque está el interés de ellos, tan..., entre comillas, “a flor de piel” que tú podés venir con un pensamiento de que contenido dar y capaz que se desarmó porque ese encuentro inicial tiene un valor, en mi experiencia, ¡fundamental! porque primero es como que le estás dando el valor a lo que ellos piensan y a lo que ellos dicen y no a lo que dice y piensa la maestra. En esos tiempos era mucho lo que nosotros.... (GE)

Porque en general todo lo que pienso, no es lo que se hace, y generalmente surgen cosas que en mi casa a mi no se me hubieran ocurrido porque “in situ” siempre surgen cosas mucho más importantes. (GE)

¡Y cómo llega el conocimiento de forma natural!, no es algo impuesto, sale naturalmente; vas por esa investigación, por una observación que te hizo o por una anécdota que contó, y a partir de allí surge todo lo que muchas veces queremos que muchas veces, que aparezca en el papelito planificado. (GE)

uno va, se sienta y como que ¡ta, empezamos! , nos miramos y empezamos, ¡y está buenísimo! Ahí se diagrama el día, sin duda. Y lo que uno lleva, los niños lo...cien veces más, lo mejoran, digo la propuesta ¿no? (GE)

Tienen la necesidad de un rato recibir la atención de su maestra. (CT)

El orden físico lleva también al orden mental. Que es muy importante ese orden para poder instaurar los aprendizajes. (IC)

La función de la maestra durante el tiempo y el espacio del encuentro, hace la diferencia entre el mediar desde una actitud favorecedora y hasta diría: terapéutica, u obturar provocando “heridas” en el psiquismo infantil y, por lo tanto, en la posibilidad de aprender.

El clima que la maestra promueve, habilitante y receptivo, de respeto y de intimidad, da tranquilidad y seguridad, y ordena a los niños para poder ser ellos, para poder estar receptivos y abiertos a los cambios y a la participación, y que se animen a la autoría.

La maestra, como profesional referente, planifica, reflexiona, promueve prácticas valiosas. La forma en que gestiona el espacio del aula y el territorio del encuentro inicial hace la diferencia entre promoción de aprendizajes y obturación del aprender.

Una maestra que sabe escuchar y esperar los procesos infantiles; que permite la participación de los niños; que es receptiva a las opiniones y a los relatos infantiles; que empodera al grupo desde una posición de contención y sostén; que atiende y puede leer lo corporal además de lo gestual, y traduce las expresiones orales buscando entenderlas y darlas a entender; que media con procesos de creatividad; que habilita la narrativa y la “historización”, la construcción de la propia historia y la co-construcción de la historia grupal; que atiende a los niños y sus procesos; que potencia la “experiencia”, el estar allí; que empatiza con los niños y que disfruta con ellos; que promueve la imaginación y la creatividad y desafía el pensamiento; que entrama contenidos programáticos con el interés de los niños; que provoca un clima afectivo respetando sus expresiones y generando espacios de ternura; que ordena, organiza y co-construye las normas con los niños; que valora los acontecimientos cotidianos y “mínimos”, es una maestra que permite y se permite, desestructurar su planificación sin perder su propósito: que los niños aprendan a ser, a hacer, a vivir con otros, a conocer (Informe de UNESCO. Delors; 1996), y a aprender, disfrutar de lo aprendido, y a querer seguir aprendiendo; sabiendo que ella misma está interviniendo en la subjetividad infantil.

La maestra es quien tiene el compromiso, por su profesión, y la función de decidir en el aula el cómo enseñar, el método a seguir para el logro de los aprendizajes de su grupo. Posicionándose en la teoría constructivista de la enseñanza, la maestra decide al hacerse las siguientes preguntas: ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar? A la que agregaría: ¿por qué enseñar? (Sanchez Iniesta, 1995)

La maestra instauro el orden, lo permitido y lo prohibido, instituyendo la Ley Paterna (Guerra, comunicación personal, 3 de marzo 2014), dando señales del encuentro inicial

como instancia simbólica clave para la estructuración de su psiquismo, y para una sociedad democrática, que se refleja en su discurso, su práctica y las ceremonias que construye a diario con los niños. Descifra la demanda infantil en la búsqueda de marcos simbólicos de referencia donde sujetarse.

La maestra desempeña la “Ley Materna”, como señala Guerra (2014), al traducir y acompañar la producción de los niños, proceso de simbolización en presencia, co-creando un ritmo, una experiencia emocional, lúdica que habilita el pasaje desde la intersubjetividad a la interludicidad; instaurando también la prohibición estructurante de lo que no se puede y el desplazamiento simbólico (Ley Paterna). “Al hablar de Ley Materna no me refiero al anclaje de una perspectiva estructuralista, sino a la idea de principios organizadores del encuentro con consecuencias en la estructura psíquica del in-fans” Cita a Roussillón que destaca la Ley Materna conformada por el respeto de los ritmos del niño; el espejamiento, traducción y transformación de las vivencias afectivas; la apertura a la palabra, el juego y a la terceridad. (Guerra; comunicación personal, 3 de marzo de 2014). Dichos elementos los destaca como base de los procesos de simbolización.

Si se parte del concepto de que la maestra interviene en la construcción del psiquismo infantil como adulto referente que convive de cuatro u ocho horas con el niño, la reflexión de la maestra sobre el por qué enseña lo que enseña y cómo lo enseña, cómo influye la elección de los métodos, estrategias y recursos en la subjetividad de los niños; cómo deja huella en el niño la personalidad de la maestra, el qué opina del niño, el qué espera del niño y el cómo piensa a ese niño, tiene que ser parte de la formación de la maestra. Formación que tiene que trascender lo académico-curricular para incluir lo afectivo, lo emocional, lo psicológico. Formación que tiene que abordar la incidencia de su intervención por medio de la práctica, sin dejar *“en penumbras el alcance que tienen las experiencias por las que transitan los sujetos para instituirse como tales, así como las lógicas que ponen en juego para producir determinados ordenamientos subjetivos, aún en los modos más paradójicos. Son experiencias que suelen ir más allá de los supuestos con los que cuentan los profesionales en sus acercamientos, sustentados, aunque de manera inadvertida, en sus modos de concebir la infancia en tanto representaciones sociales y restos de la propia experiencia infantil, en sus concepciones teóricas e ideológicas, que orientan consciente e inconscientemente sus prácticas.”* (Zelmanovich y Minnicelli, 2012)

9.5 POSIBILIDADES QUE BRINDA LA PRÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA SIMBOLIZACIÓN

9.5.1 El *Encuentro Inicial* y el tiempo.

María Elena Walsh decía en una de sus canciones: “Quiero tiempo pero tiempo no apurado, tiempo de jugar que es el mejor...” (Marcha de Osías).

Benedetti necesitaba “Un tiempo sin tiempo”.

Ese tiempo sin tiempo lo tiene el encuentro inicial, porque se sabe que comienza cuando se sientan en la ronda, en círculo, pero no cuando va a terminar. El tiempo es flexible al igual que la temática a abordar. Depende del interés que despierten los temas que trae la maestra o el grupo; lo demuestran en su relato y de los mensajes corporales grupales. De esto se da cuenta una maestra que está atenta, con escucha flotante, para ver si están cansados, si el tema ya no les interesa, si hay algo que les interesa más.

“El tiempo es un tejido de múltiples sentidos en la construcción de la realidad:

En el proceso de nuestro actuar en el mundo se entrecruzan, se trenzan en un movimiento incesante percepciones, emociones, historia personal y social, en actitudes que van creando el conocimiento de nuestro mundo personal desde la voluntad de qué, cómo y cuándo conocer. Este trenzado se va creando como un tejido, como un elemento que cubre, separa, o envuelve en el misterio de complejidad de todo proceso humano. El tiempo va deslizándose, quebrándose en infinitos cambios que producen nuestro ritmo vital” (Eslava J.J., en Cabanellas 2007: 61).

En este entramado biológico-cultural destaca el autor se da el universo múltiple, capaz y casi ignorado de la infancia.

El espacio del encuentro inicial se ofrece como un “intervalo” (Mosca A. 2008) en el universo simbólico de la imagen, como un dispositivo de tiempo lento que permite la puesta en palabras, la reflexión, la narrativa y la simbolización.

El encuentro Inicial acerca a “experiencias que están estructuralmente implicadas en el fluir temporal de los procesos que dirigen las intenciones hacia la acción perceptiva, la cognición, la creación, las relaciones sociales y las acciones creadoras de símbolos (...) El ser humano relaciona sus experiencias internas desde estructuras espacio-temporales, que son las que le permiten tomar conciencia de la propia experiencia desde una relación global y rítmica. Ya antes de nacer el bebé vive

en un ritmo (...) y al nacer, su ritmo personal, se inscribe en la vida en la cultura, en un “dar y recibir” con diversidad de voces y de tiempos. (Cabanellas- 2007: 60)

El “niño contemporáneo ha de estar preparado para vivir en una cultura atravesada por lo acelerado, lo desmesurado, lo efímero, lo descartable, lo miniaturizado, lo manipulable, lo yuxtapuesto, lo evanescente” (Mosca, A 2008); a lo que se agrega: lo líquido, lo volátil y lo precario de los vínculos humanos y de los lazos solidarios (Bauman, 2003), la incertidumbre, las tensiones y la primacía de la imagen y de lo visible. La nueva realidad que lo acoge –la única conocida para él-, implica cambios en la forma de relacionamiento y de ser y estar en el mundo. Es el espacio de la escuela una posibilidad de intervenir con otros parámetros y otras improntas.

Respetar los tiempos de maduración de desarrollo, de los instrumentos del hacer y del entender, de la plena, lenta, extravagante, lúcida y mutable emersión de las capacidades infantiles es una medida de sabiduría biológica y cultural.

Si la naturaleza ha predispuesto que la longitud de la infancia humana sea la más larga es porque sabe cuántos vados tiene que atravesar, cuántos senderos tiene que recorrer... y cuántas infinitas veces los niños tiene que tomar aire para restaurar su imagen.... Si hoy estamos en una época en la que el tiempo y los ritmos de las máquinas y del beneficio son modelos contrapuestos a los tiempos humanos, entonces se hace necesario saber de qué parte están la psicología, la pedagogía y la cultura. (Malaguzzi, citado por Hoyuelos, en Cabanellas; 2007: 7)

9.5.2 El Encuentro Inicial: repetición y ritmo.

El encuentro inicial se aprecia como repetición, ritual o rutina.

Rodolfo se pregunta “*por qué los niños insisten siempre en repetir lo mismo, insisten en la repetición. Los niños quedan adheridos a las repeticiones. Se observa, por ejemplo en la repetición de alguna secuencia, de algún juego, una repetición que el niño procura activamente, que lo complace repetir. Desde que es bebé comienzan a darse patrones de repetición*”. El autor señala cierta renuencia o rechazo del niño a la innovación en determinadas áreas de su vida (Rodolfo; 1988: 1)

Dicho autor refiere a que

Una cosa es hablar de potencial creativo, otra cosa es dar la creatividad como una cosa hecha, como un punto de partida de la vida humana: no es una adquisición

poco penosa, poco trabajosa. (...) Habría que ver si la creatividad del chico no se ejercita en fabricar repeticiones, en ser muy creativo de repeticiones". Señala este cuestionamiento como una paradoja ya que este hace referencia a convivir con formulaciones muy contradictorias. Señala que el niño "pide, produce o exige repeticiones espontáneamente. No hay necesidad que haya una coacción del deseo del otro con respecto al chico.(...) la relación al chico con la novedad, con lo nuevo, a veces es diferente que la del adulto.(...) el adulto quisiera que se produjese algo novedoso, si no nuevo; el chico puede "releer mucho más. (Rodulfo; 1988:2)

El niño necesita repetir, repite la repetición; cierta cuestión laberíntica comienza a armarse allí. Manifiesta que en un plano repite acciones o contenidos y en el otro lo que insiste en repetir es la repetición misma. (1988:2)

Dicho autor resalta el desamparo en el que nace la cría humana en relación con la incompletud e inmadurez biológica.

Esta situación de desamparo, de prematurización, de no integración, de que no se pueda hablar allí de un aparato psíquico construido, o de una posibilidad de simbolización ya constituida, donde todo está por hacer da lugar a la intervención de todo el peso de lo que llamamos abreviadamente el Otro, no el otro como par sino el Otro como instancia primordial, maternal, paternal , o el Otro como legalidad mítico-cultural (...) la incompletud da pie al peso que tiene toda esa masa, todo ese tejido de mitos y símbolos. En psicoanálisis se habla de funciones (...), una calidad de intervenciones necesarias para la constitución subjetiva que aparece encarnada en los personajes materno, materno en series o grupos de personajes. (1988: 2)

Necesita además de un espacio y un tiempo, pero la decisión de ocuparlos y de cómo usarlos corre por cuenta del propio niño.

Lo primero que tiene que poder hacer este protosujeto es ligar, poner banda, inscribir, anudar, enlazar, asociar. Ligar es algo así como ir estructurando con cierta energía(...) Liga por la repetición, la forma en que liga, en que se hace cuerpo es por repetición. Liga por una serie de inscripciones donde va anudando una serie de experiencias. (Rodulfo, 1988: 4)

De esta forma, ligando por repetición, va armando, va fabricando un aparato psíquico. *"Este aspecto va entrando en juego en cualquier producción del chico".(1988:4)*

En las actividades que rodean al encuentro inicial, que se repiten, el niño va ligando, inscribiendo una serie de representaciones, y va aprendiendo. Al repetir un poema, un

cuento, un juego, un espacio, un agrupamiento, una forma de relacionarse, va aprendiendo. Dice Rodolfo “así arma un aparato de repetir”

Parfraseando a Rodolfo la repetición puede ser una pérdida de sentido o puede ser la búsqueda de un sentido. de volver algo inteligible. Es un concepto ambiguo.

Desde la repetición se llega a lo novedoso, desde la repetición se desemboca en lo imprevisto (como en la OP: el globo). La repetición como una máquina que va produciendo diferencias (Rodolfo: 11/5/ 1988)

La repetición se da como organizador y como productor de diferencias.

La memoria es una herramienta imprescindible para construir la historia de vida. El recordar permite elaborar, recuperando simbólicamente, todo lo que ha quedado velado. A los niños les gusta recordar los cuentos y las canciones sabidas, repetirlas periódicamente les da placer y seguridad.

El Encuentro Inicial tiene el ritmo en la cotidianeidad del tiempo escolar, tiene el ritmo en el tiempo del aula y también tiene el ritmo en las actividades que en él se desarrollan: el ritmo de las canciones de cuna, de las rondas, de las canciones conocidas o inventadas, de las rimas y las adivinanzas. En ese ritmo se alterna presencia y ausencia que sostiene el crecimiento mental: ritmicidad que garantiza el sentimiento de continuidad.

Guerra cita a Ciccone, A. (1997):

Toda interacción creadora, integradora respeta una cierta ritmicidad, compuesta de una sucesión de encuentros en la comunicación y de repliegues. El repliegue permite que la experiencia se metabolice. Da testimonio de una investidura autoerótica del pensamiento, ya que daría la posibilidad de que el bebe se retire de la interacción y rejuegue la escena, metabolice la experiencia en su mundo interno.

La ausencia no es tolerable y madurativa si no alterna con una presencia dentro de una ritmicidad que garantiza el sentimiento de continuidad. La discontinuidad es madurativa solamente en un fondo de permanencia. Y la ritmicidad de las experiencias da la ilusión de permanencia. (2007)

El *Encuentro Inicial* tiene un ritmo marcado por la periodicidad de la práctica al inicio de la jornada en el jardín de infantes. Víctor Guerra entiende al ritmo desde tres perspectivas. (Guerra, 2007: 3,4)

Es: “Reiteración de una experiencia de forma cíclica y con cierto grado de previsibilidad (que coincide con el aporte de Marcelli sobre los macrorritmos). Ritmos viene de “rei” que traduce el hecho de fluir. Primitivamente asimilado a una repetición, una pulsación correspondiente al orden cósmico o biológico, marcado por la recurrencia, el ritmo es entonces lo que vuelve o hace volver”. También “es una forma de organización temporal de la experiencia que posee una relación estrecha con la intensidad (afectos vitales según

D. Stern)". Y por último: "el ritmo configuraría entonces una de las primeras formas de inscripción de la continuidad psíquica, un núcleo primario de identidad (identidad rítmica)". (Guerra; 2007:4)

Varios conceptos, se anexan al concepto de "ritmo" en el discurso de Guerra: *seguridad, movimiento, pauta, regulación, creación, orden, certidumbre, continuidad, organización, envoltura, abrazo, armonización, sintonización, transformación de angustia, camino a una terceridad, territorio de lenguaje, producción simbólica, espacio diferente, previsión de presencia y anticipación de ausencia, verdadero motor de la vida psíquica junto con el trabajo psíquico en relación al deseo, ritmicidad conjunta, trabajo de ligazón psíquica.* (Guerra; 2007: 5,6,11)

Guerra desataca el valor de la mirada, de la a-tensión psíquica como investidura activa del otro, citando a Houzel. (1995)(Guerra, 2007:10).

Todos los días, al inicio de la jornada, los niños se separan de sus madres y se reencuentran con el grupo y con la maestra. Despedida y acogida riman en el espacio íntimo del aula. Un espacio que resignifica otros espacios, otros tiempos y otros vínculos; recreación de comunicaciones y de *ritmicidad conjunta* (Guerra, 2007: 11)

Las experiencias reiterativas ayudan a establecer (...) esquemas de conocimiento que permiten al niño conocer las situaciones más próximas. Este conocimiento le dará seguridad de que se trata de situaciones en las que puede hacer predicciones y crearse expectativas, puede saber qué pautas de conducta se esperan de él en ese contexto y también qué personas encontrará habitualmente en esas situaciones. Por este motivo es importante que en la vida diaria de los niños de estas edades haya experiencias variadas, pero con cierto componente de reiteración y rutina que contribuya a darles seguridad y sensación de control sobre los acontecimientos cotidianos. (Bassedas; 1998: 23, 24)

Bassedas et al describen las rutinas:

Se trata de actividades que se realizan diariamente, de manera estable y están pautadas por parte del adulto. Cabe destacar que la palabra "rutina" tiene, en su acepción habitual, un carácter peyorativo porque nos hace pensar en una conducta mecánica. Son situaciones de interacción muy importantes entre educadores y niños, en las cuales se observa un desplazamiento desde la total dependencia del niño respecto a la educadora hacia la progresiva autonomía de aquél... son el elemento organizador de las demás actividades. (1998: 160).

9.5.3 El *Encuentro Inicial*: importancia de lo cotidiano

En los momentos educativos suceden cosas continuamente en el día a día escolar. Isabel Cabanellas (1996) los define como cosas importantes y extraordinarias. El sentido que ella da a este término no es extra-ordinario, porque si prestamos atención suceden ordinariamente. Hay que rescatar estas cosas, que pueden pasar desapercibidas si las maestras no están atentas. Las pequeñas cosas de todos los días que van sucediendo cotidianamente en el espacio y el tiempo en que los niños están en el jardín y especialmente en el *Encuentro Inicial* ya que ese espacio es de por sí habilitante a cosas maravillosas. Cosas que los niños dicen, cosas que los niños hacen que puede el maestro salvar para hacer de eso algo inolvidable para los niños, algo que deje huella. La maestra tiene la posibilidad de observar, de oír o de descubrir ese instante; valorar esa situación cotidiana y ligarla con otras representaciones y darle contenido.

Dicha autora hace una crítica a las programaciones predeterminadas y rígidas de los maestros, con contenidos cerrados; que tienen posibilidades ya trazadas; que no dejan espacio para la sorpresa o el asombro; que no dan lugar a cambiar el rumbo de lo programado. Estas programaciones rígidas presuponen expectativas evolutivas que impiden a la maestra observar, comprender, razonar y descubrir lo extraordinario que está sucediendo en el presente, en la ronda de la alfombra, que sale de lo común, que puede perderse, como oportunidad, si la maestra no está atenta. A veces son expresiones, recuerdos, anécdotas, gestos que hacen los niños. La maestra se pierde la oportunidad de seguir la trama si no atiende lo que resuena y lo que emerge pasa desapercibido y por lo tanto desaparece como posibilidad de co-construcción.

La maestra del grupo observado intentó varias veces traer a escena lo que tenía planificado: comenzar la unidad del gusano de seda, observando esos "animalitos chiquititos" que los niños no adivinaban cuál podía ser. Al tercer intento abandonó la planificación y atendió lo que era un pedido a gritos: ir a buscar al globo. En la oportunidad de rescate del globo del afuera ventoso y frío, luego de limpiarlo y de cuidarlo en la mesa del aula, al lado de la alfombra, uno de los niños se aventura a construir una historia del globo, pensando qué había pasado con el globo para que estuviera abandonado en el patio. Hubiera sido una oportunidad de co-crear la trama de la historia, simbolizando en presencia, los niños con la maestra. Ella no lo escuchó, estaba lejos de él y atendiendo a otros niños que le hablaban. (O.P.)

Cabanellas cita a Malaguzzi, y a la Pedagogía de Reggio Emilia cuando describe que no solamente hay que estar atento a las cosas extraordinarias que pasan todos los días,

también hay que “ofrecer elementos extraordinarios en la vida cotidiana del aula, en la práctica educativa”. Para que el niño tome conciencia de lo que ha existido, de lo que ha vivenciado o de lo que es significativo para su compañero. También dice de la importancia de documentar estas ocurrencias cotidianas asegurando que de lo que no se toma constancia, no se salva, no permanece. Este investigador italiano manifiesta que “cada uno de nosotros que trabaja en la educación ha aprendido en la práctica que muchas cosas pueden ser extraídas del patrimonio cultural, muchas de teorías y experiencias, muchas de la literatura, del arte, de la economía, de la investigación científica y tecnológica. Pero muchas cosas nacen por intuición, por gusto, por ética, elección de valores, por razones y oportunidades, que en parte controlamos y en parte son sugeridas por nuestro propio oficio de vida”. (1996)

De acuerdo con Carlos Skliar (2008) el acto educativo se pone en juego en *gestos mínimos*, a lo que agrego: en encuentros cotidianos, en conversaciones libres y espontáneas, en experiencias de amparo, de abrigo, de seguridad, de sostén, de atención y de cuidado. Particularidades que no pueden aprenderse como contenidos escolares, ya que necesitan grabarse en el cuerpo, como caricias.

9.5.4 El *Encuentro Inicial* y el espacio

Es parte de un ritual. El ritual tiene toda la magia y el afecto de quien pone todo de sí.

...sabe que él va a tener su espacio.

Puede esperar puede postergar la urgencia de su deseo puede mediatizar con otra cosa, el autito que quería, puede dejarlo porque lo tiene fulano y conformarse porque sabe que después le va a tocar y esas cosas son...

El sabe que va a tener... su momento y su lugar (GE)

“La realidad psíquica es espacio-tiempo...” (Casas; 1995: 488)

El psicoanalista Masud Khan plantea la importancia de que el niño tenga tiempo para pensar, para reflexionar, para incorporar lo aprendido, para aprehender; y nombra este estado: “estar en barbecho” (Fernández, A.; 2011). En agricultura se llama así cuando el agricultor deja descansar el terreno, preparándolo para volver a ser cultivado. El terreno sin cultivar descansa, llenándose de malezas que van nutriendo el suelo, lo van rejuveneciendo.

Es un estado saludable, una forma de ser/estar en tranquilidad alerta y receptivo. Es un estado de espera y preparación para lo que vendrá, para la creatividad personal.

Para poder estar en intimidad consigo mismo, se necesita un ambiente de confianza e intimidad.

Es un espacio donde no hay tiempo para el aburrimiento. “El niño se aburre allí donde no se reconoce, donde no puede ver nada de él, nada le concierne...” (Ricardo Rodulfo)

Para Alicia Fernández. “Aburrimiento tiene que ver con apatía, indiferencia(...) es el cerrarse para nuestra propia máquina deseante (...)”

Porque en ese espacio el niño construye la trama de la narrativa con los otros y se promueve la autoría (Fernández A.; 1987) en ese espacio se evita la apatía y la indiferencia porque la maestra está atenta a los gestos de cansancio o aburrimiento, allí la maestra juega con el asombro y la curiosidad, brinda un espacio para la creatividad. Otros gestos son los que demuestran que el tiempo del encuentro inicial terminó, que están cansados, que están interesados en hacer otra cosa o que les interesa otro tema que no es el que trae la maestra (viñeta del globo de la O.P.).

La alfombra es el lugar de destino donde van a comenzar la jornada en el jardín. La ronda es un espacio circular de intercambio y escucha, de diálogo y de reconocimiento del otro, espacio de participación y tiempo de poner en palabras emociones, noticias y afectos. La maestra oficia como mediadora, moderadora, organizadora, articuladora de rutinas.

El *Encuentro inicial* se construye como un espacio íntimo y un tiempo de intercambios y escuchas, de diálogos e reciprocidades de miradas y de risas.

Cada niño tiene un ritmo de aprendizaje, de comprensión, de actuación, de experiencia, que hay que respetar de lo contrario no se consigue nada, no hay construcción, ni aprendizaje. Hay que relacionar el tiempo del adulto con el del infante, pero eso no significa imponer el tiempo del adulto al del niño. El niño puede, y se debe permitir construir su propio ritmo. Y si se respeta, creará su comunicación, se acercará al aprendizaje. (Cabanellas, 2008)

En el espacio áulico y aún en todo el espacio el Jardín de Infantes, es donde el niño tiene oportunidad de construir su historia en forma constante por medio de los encuentros intersubjetivos con el grupo de pares, con los adultos referentes que sostienen y habilitan. El adulto referente y significativo: la maestra, se convierte en facilitadora por vía intersubjetiva, de la construcción del psiquismo infantil.

El encuadre del *Encuentro Inicial* se valora como un espacio normativo que liga representaciones y renueva posibilidades de funcionamiento psíquico.

Rodulfo prefiere llamar al encuadre “setting” (2009), un cierto dispositivo, un cierto montaje, por eso también hablamos de “territorio”

El territorio del aula se organiza, seleccionando un espacio íntimo, lo suficientemente amplio para albergar a todo el grupo sentado en círculo. Los niños se adueñan de dicho espacio que es suyo, y compartido; donde se da el encuentro con el otro, la aceptación de las diferencias, el reconocimiento de la tarea, el intercambio y la rotación de la palabra. Allí la maestra juega con el asombro y la curiosidad, brinda un espacio para la creatividad

“Se requiere volver a la experiencia de la infancia, a sus experiencias de tiempo y espacio, de una imaginación que en los niños se muestra animada por la espera, que puede restituir la apertura del mundo a los posibles, a lo nuevo, al descubrimiento” (Eslava, J.J. en Cabanellas; 2007: 39)

El ser humano necesita, desde que nace, convivir con otros humanos para poder ser y distinguirse diferente del otro, así podrá conocer el mundo y podrá apropiarse de él. Es necesario buscar un sistema de orden para construir un espacio para vivir limitado en el tiempo, con un ritmo que es compartido.

Si la construcción de la subjetividad del niño es un proceso de aprendizaje, la posibilidad de construcción, deconstrucción, reconstrucción de marcas en el grupo, con otros en el Jardín de Infantes, tienen especial significación.

Porque en ese espacio el niño construye la trama de la narrativa con los otros y se promueve la autoría (Fernández A.) en ese espacio se evita la apatía y la indiferencia porque la maestra está atenta a los gestos de cansancio o aburrimiento, a la falta de deseo. Estos gestos son los que demuestran que el tiempo del *Encuentro Inicial* terminó, que están cansados, que están interesados en hacer otra cosa o que les interesa otro tema que no es el que trae la maestra (viñeta del globo en la O.P.).

9.5.5 El *Encuentro Inicial*: un territorio

Jorge Aragonés en “Memoria del territorio” sitúa la acción en el territorio como el espacio común que une lo animal con lo humano y donde se produjeron las trasmutaciones desde los más primitivos comportamientos instintivos (el macho alfa, la marcación territorial, la ley de la selección natural, la posesión de los apareamientos, etc.) a los comportamientos de la especie humana (la creación de los objetos, el surgimiento del sujeto, la noción de objeto, los valores, la inteligencia, los afectos, los símbolos, el poder, etc.). Se creó *in illo tempore*, otra realidad que nos separó de las otras especies pero que conserva la impronta

de donde provenimos (en el inconsciente, en el imaginario, en las leyes, en los mitos). (2002: 25)

Fue en el territorio donde se aposentó la ley organizando los instintos primitivos como 'complejo territorial' y donde sucedieron los primeros pasos de la humanidad. Fue un tiempo en el que comenzaron a surgir los primeros representantes del homo faber en un "territorio" regido aún por la selección natural. Hubo un 'antes' en el que imperaba la selección natural vigilada por el macho alfa y hubo un 'después' en el que creció el hombre nuevo a caballo de la ley y de las nuevas leyes de convivencia. (Aragonés; 2002: 27)

El *Encuentro Inicial* es: territorio de humanización, terreno de encuentro con las normas y con la socialización; espacio de construcción de lo social; campo de encuentro con la infancia, en un intercambio de diálogos y relatos, donde se descifran los mensajes que dan espacio a los sueños y a la imaginación; ambiente donde los niños construyen y reconstruyen su realidad sostenidos, apoyados, contenidos, respetados, seguros y sentados en ronda "*en el borde de la alfombra*" (GT).

La alfombra es un área común de acceso y acogida, de recibimiento y protección, de tranquilidad y permiso, de normas y de organización; espacio social que habilita a ser con otros y a convivir. El aula representa un espacio-ambiente habitable.

El territorio y ambiente también interviene en el proyecto educativo, tiene que ver con el paradigma en que se sostiene, construyendo significados y sentidos desde los valores de orden relacional, afectivo, intelectual y perceptivo

Malaguzzi opinaba que "*el ambiente es un educador más*" (Cabanellas-Eslava; 2005: 156)

Los niños tienen derecho a crecer en lugares cuidados, placenteros; la educación no puede eximirse de estas tareas. La atención a la dimensión estética es un método pedagógico que da óptimos resultados, visto que la búsqueda de la belleza pertenece a los procesos autónomos del pensamiento, incluidos también los del niño. (Vecchi en Cabanellas-Eslava; 2005: 156)

La idea que sigue la Pedagogía de Reggio Emilia es que en el proyecto educativo todos son protagonistas y para ello deben brindarse espacios de participación donde se respeten los derechos de cada uno y los de los demás para lograr valores democráticos.

No es sólo la apariencia del territorio lo que importa, sino la posibilidad de un espacio amable y agradable, capaz de recoger huellas, sentidos, presencias y memorias, de brindar todas las oportunidades posibles de hacer "sentir su voz" y que niños de tres, cuatro o cinco años puedan decir "mi", "a mí", "quiero", "yo"; poner en palabras miedos, ilusiones, sueños,

recuerdos y realidades, algunas muy dramáticas, para poder entenderlas. Este espacio donde el niño se siente albergado, no depende solamente de la apariencia sino también del clima que despierta en los niños el sentido de pertenencia y el deseo de participar en él.

El *Encuentro inicial* como propuesta educativa está guiado por el concepto de vínculo, no solamente entre los seres humanos sino también entre ellos y el ambiente, ya que “existe una coadaptabilidad entre el individuo y el ambiente que lo habita”. El niño va definiendo su personalidad de acuerdo a lo que selecciona en base a lo que le ofrece el ambiente. (Hoyuelos; en Cabanellas- Eslava; 2005: 166)

El aula constituye un ámbito que se relaciona con el concepto de encuentro y de habitar.

Esta idea de ámbito, como constelación sistémica espacio-temporal de la realidad formada por conexiones que co-determinan, supone una urdimbre estructural y organizativa entre diversos elementos que ambientan al ser humano. Lo acogen en una red de relaciones que suponen un cambio de posibilidades creativas de expresión y de comunicaciones múltiples. (Hoyuelos; en Cabanellas- Eslava; 2005: 170)

El espacio circular del *Encuentro Inicial* es territorio de cultivo de comunicaciones, es una estructura que conecta acontecimientos, donde en la relación respetuosa y recíproca con los otros, el niño encuentra el sentido de su identidad, y la coherencia interna del método de conocer y de aprender. Allí se enlazan espacio geográfico con tiempos de historia personal, situando al niño e integrando en él la noción de espacio y tiempo, ubicándolo en la diferencia entre lo real y lo artificial, y en la irreversibilidad del tiempo y el espacio transcurridos.

El espacio-ambiente del *Encuentro Inicial* marcado con la alfombra que limita y a la vez promueve, se integra a la propia vivencia del niño y él tiene una relación con este lugar, tanto que cuando no está la alfombra los niños ubican sillas en círculo para poder mantener la forma de encuentro (GE), de equidistancia.

Este lugar-territorio compartido brinda seguridad afectivo-emocional, confianza en sí mismo, allí el niño construye el lenguaje, la organización espacio temporal, la simbolización, los procesos lógicos; la autoestima; permite comparar, reflexionar, organizar, investigar; facilita la expresión, la que se desarrolla en ese espacio y la que trasciende al encuentro y a la alfombra, la toma de iniciativas, la creación, la imaginación y lo lúdico; facilita la convivencia y la comunicación, la adquisición de hábitos, la posibilidad de aprender a aprender ya convivir con otros. (Hoyuelos; en Cabanellas- Eslava 2005: 175)

Dicho autor cita a Tonucci: “La escuela, con esa simplificación, con la certeza de sus programas, ha perdido por completo el vínculo con el placer, y debe recurrir a un motor mucho menos poderoso y eficaz, el del deber”. (Citado en Cabanellas-Eslava; 2005: 176)

El ambiente del encuentro Inicial facilita el documentar y dejar huella de los procesos de conocimiento; narrar los procesos didácticos para generar una piel psíquica. Una segunda piel en la que poder colocar informaciones, escritos, imágenes, materiales, objetos, colores, que revela la presencia de los niños, incluso cuando estos no estén presentes. (Hoyuelos, en Cabanellas-Eslava; 2005: 178)

Las carteleras que rodean a la alfombra tienen producciones de los niños, ellos saben qué significan y cuánto significan para ellos; reconocen la realizada por cada uno, pueden explicar cómo la hicieron, con qué materiales y se sienten muy importantes al explicar el proceso. También rodea la alfombra una pizarra en la que dejan huellas que van cambiando, son caducas; y hay un papelógrafo, cuaderno de hojas gigantes que es de todos, donde se van dejando huellas perennes, registros cotidianos de lo conversado, aprendido, investigado en el aula, en forma de palabras, dibujos o íconos que pueden leerse y releerse en toda oportunidad y ayudan a construir la historia del grupo. (O.P.)

El encuentro inicial además de ser un espacio seguro y rutinario, también dinámico, creativo, interrelacional, abierto a múltiples posibilidades de acciones humanas, que promueve no solamente el crecimiento personal e individualizado del niño, sino también una habitabilidad construida contemporáneamente en consonancia con otros.

9.5.6 El Encuentro Inicial y la estética

El Encuentro Inicial, como ritual, abre la posibilidad de algo creativo.

“Parto de la estética como la capacidad de empatía del ser humano en la comprensión de la vida, como fusión entre la naturaleza que le rodea y la cultura en la que se enmarca”. (Cabanellas; 2008)

El espacio interviene, media, influye en los aprendizajes.

La Pedagogía de Reggio Emilia, defiende y preserva el sentido que las escuelas infantiles, además de ser espacios funcionales, deben ser espacios de vida y belleza. Una de las funciones educativas ha de ser ambientar los espacios y cuidar estéticamente el

entorno para crear una cultura de lo estético en los espacios escolares. Cuidar el microclima, los ambientes, el entorno para que sea educativo para el niño.

El niño en el Jardín de Infantes encontrará un espacio para construir-se, en el ambiente facilitador y promotor de belleza, de bienestar, de armonía, de reconocimiento, de seguridad; habilitante de encuentros y creaciones, de ecosistemas lúdicos y maleables, de estética y de ética; de resonar con otros, de movimientos y quietudes; promotor de aprendizaje y experiencias de vida, de relaciones, de encuentros, de acciones, de emociones y de sensaciones.

En el amplio hall de entrada al Jardín de Infantes, patio al que se accede desde todas las aulas, hay rincones: uno con disfraces, otro con todo tipo de pinturas, más lejos otro con prismas de polifón o goma espuma y pelotas, otro con muebles pequeños de cocina, y una mesa de vidrio traslúcido iluminado desde abajo con tubos de luz.

Hay paneles con collages, dibujos y producciones con diferentes técnicas que dejaron los niños para que representen las huellas de sus vivencias, testigos expresivos de su aprendizaje de vida.

Desde el techo cuelgan estructuras coloridas hechas con papel con forma de la bruja Berta; otras con hilos, cuerdas y semillas: "atrapa sueños" gigantes que se mueven con el viento que entra por las ventanas.

En un rincón está el elefante Elmer, gigante, construido y pintado con todos los colores del cuento por los niños y las maestras.

Una puerta enmarcada con producciones plásticas hechas por los niños señala el ingreso al aula de tres años. Parece la entrada a un castillo. La suave luz de la mañana de invierno (la primavera está lenta) se cuela por el ventanal que está orientado a la salida del sol. Las cortinas dejan ver el patio, una vereda, y más allá de la verja del Jardín se ve un parque con árboles y arbustos.

El ambiente del aula está prolijo, estético, cuidado, adornado por plásticas y por delicados móviles que hicieron los niños y que cuelgan del techo. La calidez de la temperatura es proporcionada por una estufa prendida. Se oye música instrumental suave. Todo está dispuesto para recibir a los niños.

La alfombra es roja, de goma Eva, amplia, rectangular y abarca todo el espacio debajo de una pizarra blanca, al costado de la puerta de entrada, entre la puerta y el ventanal. En el otro costado de la puerta está el perchero y un gran armario.

En el extremo opuesto a la alfombra hay tres mesas con ocho sillitas cada una, en un extremo el rincón de juego dramático, y seguido una mesada con una pileta. Allí hay varias plantas. Entre dicha mesada y el armario está la puerta del baño. (O.P.)

Vea Vecchi, tallerista de Reggio Emilia, en el prólogo del libro de Hoyuelos, define el término “dimensión estética” como:

Una actitud cotidiana, una relación empática y sensible con el entorno, un hilo que conecta y ata las cosas entre sí, un aire que lleva a preferir un gesto a otro, a seleccionar un objeto, a elegir un color, un pensamiento; elecciones en las que se percibe armonía, cuidado, placer para la mente y para los sentidos (...) Presupone una mirada que descubre, que admira y se emociona. Es lo contrario a la indiferencia de la negligencia y del conformismo (...) Es parte integrante de una estructura de pensamiento que siempre y en cualquier caso, es capaz de procesos evolutivos, y que en las situaciones de aprendizaje puede sustentar y alimentar un conocimiento que no sólo se nutre de información, sino que, evitando una definición fácil de las categorías, lleve a una relación sensible y de empatía con las cosas, solicitando la creación de conexiones. Para mí lo estético es una estructura que comunica. (Hoyuelos 2006: 15, 16, 17)

En la estética es algo que trasciende el ambiente, se puede incluir: comunicación, escucha, respeto por el ambiente y por los participantes en la relación ya que “la capacidad de relación es la sal del conocimiento” (2006: 17).

Ella abarca la búsqueda de la belleza como una necesidad primaria de nuestra especie, y requiere de la atención “como filtro de atención del mundo, como actitud ética, una forma de pensamiento que requiere atención, gracia e ironía, un enfoque mental que supera la simple apariencia de las cosas, y que muestra aspectos y calidades inesperadas e impensadas de ellas” (2006: 18)

El cuidado del ambiente escolar sugiere que el niño tiene su espacio, su territorio, su ambiente que está pensado para él y desde él, un ambiente que espera con respeto y consideración; por lo tanto el sentimiento artístico no sólo es territorio del arte sino que interviene en todos los campos y en las disciplinas, es un lugar de experiencia para todos los aprendizajes. El Jardín de Infantes, el aula y la escuela en general es un ámbito estético habitable.

Para Hoyuelos, Malaguzzi y la Pedagogía Reggiana la concepción del aprendizaje y del desarrollo del niño tiene que fundamentarse en el placer para que la estética y la ética tengan lugar. La estética activa la imaginación que a su vez alimenta la razón, el razonamiento, el pensamiento y el aprendizaje; promueve contactos, vínculos, relaciones, comunicaciones, alegrías, disfrute, respeto, libertades y derechos, posibilidad de bienestar psíquico y de esperanza con respecto al futuro, por eso se acerca tanto a la ética.

Uno de los principios estéticos de la pedagogía de Reggio Emilia indica que construir Pedagogía es soñar la belleza de lo insólito desde el taller y la metáfora. En el encuentro

inicial la metáfora tiene lugar como una construcción colectiva desde las canciones, los poemas, las rimas, los cuentos que se inventan o que se narran en el territorio creativo de la alfombra, y más allá de ella, en el espacio íntimo de la ronda del encuentro. (Hoyuelos, 2006: 28)

El tercer principio de la estética es que educar supone desarrollar las capacidades narrativas de la seducción estética, desde la creatividad de los cien lenguajes del niño.

La armonía estética es una energía vital, una emancipación interior, un resonar de emociones olvidadas, una fusión con lo otro y los otros, la emoción compartida, la participación confiada, el protagonismo constructivo. Es la energía que se siente en el terreno de esa ronda redonda de cuerpos pequeños y gigantes; son las voces que emociona sentir hablar, decir-se, expresarse, que se disfruta y que divierte hasta la risa fácil e inocente; esa energía que anima a crear sin vergüenza ni arrogancia, un crear fácil y espontáneo que provoca a los demás tolerancia y respeto o risa y disfrute.

La estética es un tiempo de conocimiento global, sincrético, que predomina en la primera infancia y que va siendo ocultado por el pensamiento analítico diferenciador, predominante en el adulto, quedando el primero al servicio de la creatividad.

Una ética educativa ecológica, una sensibilidad o cultura volcada a la 'otraedad', está obligada a compartir con los niños sus ritmos, sus peculiares formas de ser y sus maneras personales de conocer en el mundo. La actitud del educador debe ser una actitud 'estética' de fusión con lo que observa en los niños y que, sin perder sentido con el tamiz de la 'lógica' de una cultura de adulto' se convierta en auténtica comunicación: una canción a dos voces. (Eslava; en Cabanellas; 2007: 44)

Es belleza lo que se siente como adulto, participando en esa ronda con muchos niños de tres años que escuchan, que participan, que demuestran afectos y emociones, sólo por el hecho de que estamos disponibles a ellos, que los escuchamos y que les brindamos sentido. (O.P.)

9.5.7 El *Encuentro Inicial*: como espacio transicional, potencial

Según el Gran Diccionario Salvat *transición es la acción y efecto de pasar de un modo de ser o estar a otro distinto. Estado intermedio entre uno más antiguo y otro a que se llega en un cambio.*

La transicionalidad es una singularidad de funcionamiento psíquico que comprende el espacio, los objetos y los fenómenos transicionales. El espacio transicional se instaura entre la subjetividad del niño y mundo exterior. La noción de objeto transicional, fue formulada por Winnicott en 1951 y define un objeto material que posee, para el niño, un valor referente y que se considera precursor del símbolo. Los fenómenos transicionales generan el espacio de experiencia intermedio entre su cuerpo y la realidad exterior.

Con la emergencia de la transicionalidad se va produciendo el nacimiento y el despliegue de tres espacios de experiencia: el potencial, el interno y el externo.

Parafraseando al autor, es en ese espacio potencial, que no es interior ni exterior, donde se dan los fenómenos transicionales, en la zona intermedia de la experiencia donde confluyen la realidad interior y la vida exterior; entre lo subjetivo y lo que se distingue en forma objetiva; donde el juego y la experiencia cultural dependen, para su existencia, de las experiencias vitales, no de las tendencias heredadas. (Winnicott; 1972: 144)

Winnicott expresaba “La crianza carente de amor o impersonal no conseguirá producir un nuevo niño autónomo. En este sentido cuando hay fe y confiabilidad existe un espacio potencial, que puede convertirse en una zona de infinita separación, que el bebé, el niño, el adolescente, el adulto, pueden llenar de juego en forma creadora. Con el tiempo, ese juego se convierte en el disfrute de la herencia cultural. (1972: 144)

El espacio del *Encuentro Inicial* representa un puente hacia la apertura al mundo del juego en el jardín, una vez tramitada la ansiedad de separación del mundo familiar. El juego inventa un lugar para la ausencia. existe una pérdida que permite a la ausencia tener otro lugar.

En ese cálido espacio de confiabilidad y de defensa contra la ansiedad, se da oportunidad para el “como si” del juego, la creación y la apreciación artística.

La maestra “suficientemente buena”, (*empleando un término de Winnicott cuando se refiere a la madre*) transita desde la cobertura de las necesidades de los niños a la promoción de la autonomía.

La tarea de aceptación de la realidad nunca queda terminada, que ser humano alguno se encuentra libre de la tensión de vincular la realidad interna con la exterior, y que el alivio de esta tensión lo proporciona una zona intermedia de experiencia, que no es objeto de ataques(las artes, la religión, etc). Dicha zona es una continuación directa de la zona de juego del niño pequeño que “se pierde en sus juegos.

En la infancia la zona intermedia es necesaria para la iniciación de una relación entre el niño y el mundo, y la posibilita una crianza lo bastante buena en la primera fase crítica. (Winnicott; 1972: 31)

Encuentro Inicial, espacio alfombra-rueda-circular: espacio investido para la creatividad, para la representación imaginaria. Territorio, objeto y espacio transicional (alfombra- aula) la alfombra se considera un espacio de juego, del “como si”. El juego con la palabra, la narrativa y el diálogo. Como todo juego no es una pérdida de tiempo, ya que construye subjetividad. El juego y la palabra constituyen herramientas fundamentales para producir cambios evitando que la escuela sea iatrogénica para el niño. El bebé juega con las palabras antes de tener el sentido de las mismas, el niño también juega para aprender su sentido y su significado.

El *Encuentro Inicial* como una experiencia de juego. El juego y la creatividad no constituyen ni realidad psíquica interna ni proviene del exterior, están en el espacio transicional.

El espacio transicional, es heredero del primer símbolo, la primera experiencia de juego que constituyó el objeto transicional (primer acto presimbólico). Este objeto señala el estado de fusión entre la madre y el niño y a la vez la separación. El niño dispone de la imagen interna del objeto porque existe la madre separada, exterior que mantiene viva la imagen de ese objeto, por eso la madre se puede separar sin que la angustia de su ausencia lo confunda (¿lo desborde?). Debe despojarse la presencia materna para dar lugar al objeto que imagina su presencia a la manera de creación. El objeto transicional es una defensa contra la angustia. Está vinculado a la renegación y a la desmentida de la ausencia, por un tiempo.

El objeto no es lo transicional, sino su circulación entre presencia y ausencia, por eso es temporal, implica la posibilidad de espera y se va debilitando su esencia con el tiempo, a medida que las representaciones permanecen.

El niño al crear, crea tiempo de espera; es la creación lo que le permite esperar. El concepto de espacio potencial o transicional remite a una dimensión temporal.

En la zona de transición se dan los fenómenos transicionales y el juego, la cultura y la tradición, que constituyen la base desde la cual se puede crear y ser originales, siguiendo la dialéctica entre unión y separación.

Winnicott opone el juego y la creatividad a la realidad y en ocasiones al falso self. El falso self se produce cuando el espacio de juego, de creación, de imaginación, de creatividad, de originalidad, el espacio potencial entre lo objetivo y lo subjetivo, no existe. Se construye la imagen engañosa, el yo imaginario, como una defensa frente al peligro de adaptación a las exigencias maternas, sometiéndose pasivamente, por temor.

Es el *Encuentro Inicial* una oportunidad de brindar ese espacio “entre” donde se filtra la ilusión, la imaginación, la fantasía, la simbolización y la creación. No me refiero a la fantasía como una defensa frente a la desorganización ni a la repetición traumática, sino a

la que implica diversión: esparcimiento, regocijo, expansión, risa; como también promoción de lo diverso, de lo diferente, de lo creativo.

La maestra es la que promueve los espacios “entre” de encuentro y despegue, de autoría y de creatividad, de espera, de asombro y de ritmos.

Winnicott se refiere a la importancia de que el niño cuente con un entorno, un ambiente, un contexto estable y previsible que facilite la integración de su ser persona, plantea la necesidad de vínculos tempranos sostenedores y fundadores de autoestima.

La maestra es la que promueve los espacios “entre” de encuentro y despegue, de autoría y de creatividad, de espera y de ritmos estructurantes.

Este espacio “entre” en que se despliega la creatividad, matiza la “actitud hacia la realidad exterior”, manifiesta Winnicott, que no hace referencia a la creación exitosa o exaltada. “Lo que hace que el individuo sienta que la vida vale la pena de vivirse es, más que ninguna otra cosa, la apercepción creadora. Frente a esto existe una relación con la realidad exterior que es relación de acatamiento (...) El acatamiento implica un sentimiento de inutilidad del individuo...”. (1972: 93). Tiene que ver con el vivir y el participar de la persona de la vida en comunidad, en este caso en la cotidianidad de la construcción de la realidad en el aula.

El *Encuentro Inicial* oficia como el “espacio transicional” (Winnicott) una realidad que no es ni interna ni externa del todo, un espacio en el que las vivencias del hogar se filtran en el espacio del aula.

La maestra mira uno a uno a los niños, les presta atención, los habilita a expresarse, les ofrece protagonismo. La maestra oficia como otro significativo que se presenta como referente frente a la necesidad del niño de que sea su espejo, cuya satisfacción de verse reflejado es fundamental en la constitución del yo. El niño busca ser reflejado en el adulto referente que cumplirá un papel central en la consideración yoica del mismo.

“En circunstancias favorables el espacio potencial se llena de los productos de la imaginación creadora del bebé” o del niño. (Winnicott, 1972: 137)

Winnicott llama “tercera zona” a la zona de la experiencia cultural que es un derivado del juego, que se ensancha en el vivir creador y en toda la vida cultural del hombre. Esa zona de experiencia, el espacio potencial, que existe entre el individuo y el ambiente, o la sociedad, que al mismo tiempo de unir separa, “depende de la experiencia que conduce a confiar”. (1972: 137- 138)

En el encuentro inicial, como espacio de ilusión y desilusión que separa y une a la vez, se favorece la creatividad, la ilusión creativa, el gesto espontáneo, el impulso creador, el sentimiento de estar vivo que es sinónimo de crear.

En nuestros días los sentimientos están debilitados, el hombre es esclavo de lo inmediato y fácil de la vida (...) Hace de la máquina un ídolo y también hace ídolo a una forma de vida que conduce a un vértigo de sensaciones cuya única finalidad es el propio vértigo que lo aleja de formas más profundas de sentimiento...De allí la angustia, invisible compañera del hombre contemporáneo que no atina a dar sentido a su vida porque ha perdido la capacidad de crear ya que la técnica lo ha rodeado de la creación de otros. Reina Reyes (1971; 1987: 20).

Manifiesta Winnicott que “el no poseer un espacio para transicionar nos deja presos de que lo traumático irrumpa (temor al derrumbe, al vacío, al no representable)”. (A. Levin, 2000)

El Encuentro Inicial se valora como un espacio psíquico investido donde hay lugar para la representación imaginaria. Como espacio transicional es tributario del objeto transicional, al mismo tiempo un símbolo y una experiencia de juego, sin este espacio el niño correría el peligro de adaptarse a las exigencias del adulto referente por temor y sometimiento. Lo transicional no es el objeto sino su condición de tránsito entre ausencia-presencia.

En ese espacio el niño tiene la posibilidad de sentirse real, parafraseando a Winnicott, sentirse real es más que existir: es encontrar una forma de existir como uno mismo, y de relacionarse con los objetos como uno mismo. (1972; 154)

Entrar al aula y sentarse en la alfombra con sus compañeros, mirándose, con conformidad para expresarse libremente, es una pauta de conducta que habilita a que el niño se defienda de la ansiedad. Parafraseando al autor diría que en esa zona de superposición que se establece entre la expresión del niño (juego, palabra) y el de la maestra y los otros niños, existe la posibilidad de introducir enriquecimientos. “El maestro apunta a ese enriquecimiento”. “El momento importante es aquel en el que el niño se sorprende a sí mismo” (1972: 75,76)

También la maestra oficia en ese espacio como la madre “suficientemente buena”, ya que guía al niño desde la dependencia absoluta hacia la independencia relativa, de la dependencia a la autonomía, en su pasaje por el nivel y por los diferentes niveles del Jardín de Infantes.

9.5.8 El Encuentro Inicial: el sentido de aprender

Tratar de encontrar multiplicidad de sentidos en el aprendizaje es reconocer que este no se circunscribe a la construcción acumulativa de conocimientos.

Aprender es mucho más que saber. Es una forma de abrirse al mundo, es participar de novedades, progresar, enriquecerse.

No todos los niños acceden al aprendizaje del mismo modo, ni participan con el mismo interés. La diversidad de sentidos hace que la aventura no sea la misma para todos”.

“La propuesta es encontrar en la escuela los sentidos que el aprendizaje tiene para cada niño, multiplicarlos, potenciarlos y jerarquizarlos.

Si se respeta el sentido, la modalidad, el interés, se abre el camino del aprendizaje significativo (Silvia Schlemenson; 1996: 9)

Alicia Fernández manifiesta que *para aprender se necesitan dos personajes (enseñante y aprendiente) y un vínculo que se establece entre ambos.*

Para aprender el ser humano debe poner en juego: un organismo individual heredado, un cuerpo construido especularmente, su inteligencia autoconstruida internamente, la arquitectura del deseo.

El aprendizaje es un proceso cuya matriz es vincular y lúdica y su raíz corporal, su despliegue creativo se pone en juego a través de la articulación inteligencia-deseo y del equilibrio asimilación-acomodación.

Desde el principio hasta el final el aprendizaje pasa por el cuerpo, el placer está en el cuerpo, todo cuerpo vibra con el placer del dominio adquirido.

El espacio educativo debe ser un espacio de confianza, de libertad, de juego. (1987-1999: 53, 54)

No se puede educar sin pasión por lo que se hace. El enseñar comporta un sentido que embarca a los protagonistas del vínculo pedagógico en algo común, marcado por el deseo. Esto posibilita la propulsión al descubrimiento y la capacidad de asombro.

Es la relación amorosa lo que despierta el deseo de enseñar y, por ende el deseo de saber. El amor por enseñar implica el descentrarse de la transmisión de saberes ya conformados.

Alicia Fernández describe la modalidad de aprendizaje normal para el enseñante desde una posición que muestra, tiene libertad de mostrar y de crear y de recrear el conocimiento; guarda y a la vez entrega. Desde el lugar de aprendiente: el niño puede mirar; tiene libertad para mirar o no mirar; investigar desde la curiosidad, recordar, guardar, mostrar, puede incorporar, pedir; tiene la posibilidad de apropiarse del conocimiento, resignificar. Entre ambos se da un vínculo sano de aprendizaje que promueve la apropiación, el aprendizaje y la creatividad. (1987-1999: 127, 128)

Con respecto a lo anterior, en el espacio de la alfombra se intercambian los lugares y las posiciones, el que enseña también es el niño: el que mira, investiga y resignifica, y se asombra también es el maestro.

“El conocimiento no se puede transmitir en bloque. El enseñante lo transmite a través de una enseña”. (1987- 1999: 58).

Parafraseando a Alicia Fernández: no se aprende de cualquiera sino de aquel a quien se le otorga la confianza y el derecho a enseñar.

El modo de enseñanza genera la posibilidad o no de que el niño instaure un acto de elaboración y construcción, y valore lo incorporado para simbolizarlo y construirlo, sea independiente del adulto para establecer una actividad que le permita apropiarse, construir y simbolizar él mismo, con sus recursos, el objeto de conocimiento. De lo contrario adquirirá una subjetividad apegada a la dependencia del adulto como figura del enseñante.

Debemos pensar siempre –comenta Loris Malaguzzi- que los niños tienen necesidad de encontrar un sentido a lo que hacen. Este sentido está unido al sentido que los adultos dan a su profesión. (...) Nos debemos convencer de que las criaturas son productoras de significados. Significados que buscan y encuentran al investigar. (Hoyuelos; 2006: 245)

9.5.9 El *Encuentro Inicial*: como experiencia de conversación

Cuando la vi en la alfombra sentí que de verdad, si yo no tengo una alfombra, yo no sabría ser maestra, porque uno hace como una disposición así donde en realidad se forma como un grupo y donde todos tienen como el valor de la palabra, poder hablar, escucharse, mirar. (GE)

Maestra: Traje un amigo que habla si yo lo ayudo.

Niño: ¿Es tu hijo? (O.P.)

Este último es un diálogo entre la maestra y uno de los niños. La maestra quiere sorprender al grupo, en la ronda del encuentro inicial en la alfombra, con un títere que trajo. En varias oportunidades ella tradujo y puso palabras allí donde a los niños les faltó o no eran entendibles para el grupo, sin provocar ansiedad ni disgusto sino aceptación, promoción y confianza. La actitud de la maestra, afectuosa, hace pensar al niño en una madre que ayuda a su hijo a poner en palabras sus experiencias, emociones y afectos.

Mari Carmen Diez describe la instancia de la conversación de esta forma:

Juntarse a hablar es uno de los actos más característicos y saludables que tienen lugar entre las personas. Sin embargo en este tiempo de prisas, de "eficacias", se está convirtiendo en una costumbre frágil, y casi en peligro de extinción. Creo que este fenómeno de no decir y no decirse, puede tener consecuencias regresivas y que sería importante hacer un esfuerzo colectivo para reencontrar el sentido del "juntarse a hablar", porque como sabemos hablar media el trabajo, los cariños, las ideas, los conflictos...la vida de las personas. Y es que hablar es un signo de salud, de socialización y de claridades.

Creo que al hablar no reglado y no demasiado escolástico, habría que darle mayor entidad, e incluirlo en el reparto del tiempo escolar, ya que se da a partir de las cosas que pasan, según viene la cotidianeidad, y es muy necesario tanto para conocerse a uno mismo y a los demás, como para ejercitar el pensamiento y la opinión, la explicitación de las dudas, las vivencias, los saberes, las ignorancias. Poder pensar en voz alta, poder argumentar las ideas o los deseos, poder dialogar, escuchando y tratando de entender a los demás es un aprendizaje inestimable para vivir en sociedad.

En mi clase todos los días oigo que los niños hablan y hablan. Comentan cosas sobre sus hermanos o sus padres, sobre sus casas, sobre cuentos... sobre lo que es "verdadero" y lo que no. (2011: 49)

"¿Sería posible como conversación sin guión, dejándose llevar, abriéndose a lo que cobra sentido, necesidad, libertad? ¿Sería posible sin dar por supuesto quién es y ha de ser cada uno y cada una, y abriendo y explorando posibilidades de ser, sueños de ser, deseos de ser?" (Contreras; 2009: 10)

A hablar se aprende hablando y a vivir con otros se aprende durante la comunicación.

La potencialidad del relato, según Kachinovsky, A (2007) radica en la posibilidad de la producción del acontecimiento psíquico, posibilitando el anudamiento de lo afectivo a través del lenguaje.

"Pensar se parece mucho a conversar con uno mismo. Tal vez por ello conversar _ni dialogar, ni debatir, conversar- se parece tanto a pensar en común". (Morey, M. citado por Larrosa 2006: 37)

En el encuentro inicial se habilita la experiencia.de la conversación.

¿Alguien tiene hoy algo para contarnos? (GE)

Esta pregunta habilita a ir construyendo historias y subjetividades. Cada día permite recomenzar otra vez el relato de los aconteceres en la vida de cada niño que está en la ronda del encuentro inicial, para los que no hay un libreto prefijado. Cada relato es la prueba de la existencia, es la apertura a múltiples sentidos, es la experiencia de la lengua en su vínculo con el cuerpo y la subjetividad. La misma oportunidad tienen todos los niños de vivir

la experiencia de hablar de lo que conocen y de lo que han vivido y que tiene sentido para cada uno, en la singularidad de cada uno.

La maestra enfrenta la incertidumbre cuando está dispuesta a escuchar la experiencia de los niños puesta en palabras: *“una propuesta camicace” (GE)*...

Los niños necesitan un espacio que facilite el hablar en nombre propio, desde sí mismo con palabras propias; donde puedan poner en común lo que piensan, o lo que los hace pensar o sentir, lo que los intimida, lo que los alegra; elaborando con los otros el sentido de lo que les pasa, tratando de decir lo que aún no saben decir y tratando de escuchar, a veces, lo que aún no comprenden.

El lenguaje no es sólo algo que tenemos sino que es casi todo lo que somos, que determina la forma y la sustancia, no sólo del mundo sino también de nosotros mismos, de nuestro pensamiento y de nuestra experiencia, que no pensamos desde nuestra genialidad sino desde nuestras palabras, que vivimos según la lengua que nos hace, de la que estamos hechos. Y ahí el problema no es sólo qué es lo que decimos y qué es lo que podemos decir, sino también, y sobre todo, cómo lo decimos: el modo cómo distintas maneras de decir nos ponen en distintas relaciones con el mundo, con nosotros mismos y con los otros. (Larrosa; 2006: 26)

Es indispensable la conversación vivida como experiencia, para que pueda dejar huellas.

La experiencia es lo que nos pasa, no lo que pasa sino lo que nos pasa. Aunque tenga que ver con la acción, aunque a veces se dé en la acción, la experiencia no se hace si no se padece, no es intencional, no está del lado de la acción sino del lado de la pasión. Por eso la experiencia es: atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, ex/posición.

Lo que necesitamos, entonces, es elaborar (con otros) el sentido o el sinsentido de las respuestas que eso que nos pasa exige de nosotros. (Larrosa 2006: 35)

La experiencia tiene que ver con el no-saber, con el límite de lo que sabemos... La experiencia no puede ser anticipada, no tiene que ver con el tiempo lineal de la planificación, de la previsión, de la predicción, de la prescripción. (Larrosa 2006: 36)

Al conversar las palabras se sienten desde adentro, las palabras que se usan tiene que ver con quien las usa, se expone, se pone a sí mismo en juego: sus miedos, sus dolores, sus vivencias

N: La tele que tenía, se apagó la luz del comedor y estaba todo oscuro porque el cable se rompió y no tenía muchos cables.

N: Yo sé subir al árbol, al tren fantasma, a los autos chocadores, a la casita, al ómnibus que sube y baja. (OP)

Necesitamos una lengua para la conversación porque sólo tiene sentido hablar y escuchar, leer y escribir, en una lengua que podamos llamar nuestra, es decir, en una lengua que no sea independiente de quien la diga, que a ti y a mí nos diga algo que esté entre nosotros. (Larrosa; 2006: 38)

Jorge Larrosa (2006) expresa que la palabra “conversación” sugiere horizontalidad, oralidad y experiencia. “Es necesaria una lengua que no discrimine; que no construya posiciones, de superior e inferior de grande y pequeño”.

“La experiencia exige un lenguaje atravesado de pasión, capaz de enunciar singularmente lo singular, de incorporar la incertidumbre”. (Larrosa; 2006)

La conversación es comunicación, es posibilidad de establecer relaciones en la institución educativa y en el aula “amable, laboriosa, con capacidad de invención, con capacidad de invención, vivible, documentada y comunicable, lugar de búsqueda de aprendizaje, de reconocimiento y de reflexión” (Hoyuelos, 2006: 49). Un Jardín de Infantes que se comunica por medio de la organización, los contenidos, las funciones, los procedimientos, motivaciones e intereses para que todos los participantes sean protagonistas en sus relaciones.

En el *Encuentro Inicial* se dan momentos de conversación para compartir la tristeza y la angustia y también se dan tiempos de comunicar compartiendo lo disfrutable de la vida, la creación y el juego. Malaguzzi declara que sin alegría no se puede no sólo formar o educar sino que no merece la pena vivir por eso rechaza la pedagogía triste, seria y melancólica. (Hoyuelos, 2006: 50).

En ese ámbito, donde se habilita la conversación y por ende la comunicación libre, se da una continua recursividad, ya que la comunicación no es unidireccional. Malaguzzi valora el hecho que los niños gustan de estar juntos por lo tanto una escuela amable es una escuela que actúa y actualice la comunicación. Para este autor la palabra comunicar – communico y communis- etimológicamente significa participar, común-unión o la posesión de algo en común. Se trata de una conexión completa. (Hoyuelos; 2006: 54)

Comunicar exige compartir un territorio común de experiencias, ideas, pensamientos, teorías negociables, sentidos, significados, etc. Evidentemente no puede existir comunicación sin interacción. Interacción en el sentido de una circularidad de ida y vuelta infinita. Malaguzzi habla así, de la competencia comunicativa, diversa de la competencia gramatical. La competencia comunicativa es la de saber hablar para escuchar. Esto genera en el niño un gran placer comunicativo.

Una comunicación que no sólo tiene que ver con la palabra, sino con los ojos, el cuerpo, las manos. (Hoyuelos, 2006: 54)

Por medio de lo que Malaguzzi llama los cien lenguajes del niño la pedagogía Reggiana valora los gestos, las risas, las posturas, los silencios de los niños, su capacidad de asombro, de asombrar y asombrarse, la diversidad y el “religar” los factores biológicos con los culturales, haciendo convivir lo personal con significados sociales compartidos.

Dice Hoyuelos que:

Como observadores, definimos como comunicativos los comportamientos que se verifican en un acoplamiento social, y definimos como comunicación el comportamiento que se tiene como resultado de los comportamientos comunicativos (...). El fenómeno de la comunicación no depende de lo que se trasmite, sino de lo que ocurre con quien lo recibe. Y esto es algo bien diferente del hecho de ‘transmitir información’. En la obra de Malaguzzi la comunicación es un punto de encuentro común que no está en ninguno de los dos interlocutores. (2006: 55, 56)

En la conversación que se da en la ronda del *Encuentro Inicial* muchas veces lo que un niño expresa tiene un sentido para otro que no es el que puede pretender la maestra. Parfraseando a Hoyuelos digo que la ronda del *Encuentro Inicial* es una red de relaciones, un ámbito agradable, amable y alegre que conforma un lugar cualificado de comunicación. (2006: 57).

9.5.10 El *Encuentro Inicial*: entramando narrativas

La narrativa, los cuentos, los relatos, ayudan a realizar procesos de ligazón, de simbolización. Durante la simbolización lo que representa a otra cosa no está en relación de igualdad sino de equivalencia. La narrativa, que refiere a la estructura, el conocimiento y las habilidades necesarias para construir una historia, configura una situación de trama que facilita la ligazón, un entramado en que el afecto no queda libre. Los procesos de simbolización están muy unidos a los procesos de sustitución, de desplazamiento, donde la carga de afecto se traslada. La narrativa da cuenta de la realidad, la construye y la reconstruye, creando nuevos sentidos crea comprensión.

Alicia Kachinovsky ha manifestado que determinados acontecimientos pueden ocurrir en diferentes momentos de la vida dando posibilidad al cambio psíquico. Pueden haber aportaciones simbólicas del afuera que promuevan cambios.

El constructivismo, como corriente pedagógica, puso el énfasis en el lenguaje por varias razones: por su íntima relación con el pensamiento la narrativa informa al estudiante y también lo forma; es una operación fundamental para que la mente construya sentido; es peculiar y universal a todos los seres humanos.

La narrativa por parte de los niños favorece asociaciones que tienen que ver con sí mismos, mediado por lo novedoso, el misterio, lo enigmático, la incertidumbre y la imaginación, evocan la ausencia. La narración es una de las principales herramientas de construcción simbólica. Median en la percepción y organización de la experiencia, en la organización y manejo del recuerdo, en cómo entendemos lo que vivimos y el tipo de personas que somos.

Existen factores en la infancia que restringen los procesos de simbolización. Factores que limitan o que potencian. Las oportunidades sociales promueven u obstaculizan las potencialidades de producción simbólica infantil. La oportunidad de interactuar socialmente ofrece la posibilidad de fundar universos aleatorios, de subjetivizar la realidad. Es en la interacción con otros que el niño organiza el mundo, construyendo significados, dicha construcción tiene forma de narrativa, una trama con impulso creativo que es producida y a la vez produce al sujeto. Esa trama enlaza, liga, articula, entrama experiencias y sentimientos de identidad.

Por medio de la narrativa se organiza la experiencia humana, se hilvanan los conocimientos singulares y colectivos, se organiza la experiencia; ella da cuenta de cómo deben ser las cosas, versiones alternativas de identidades que quedan coaguladas en una situación determinada; inscribe lo diverso en lugar de lo homogéneo.

Aebli destaca la narración como una de las formas originales de socialización, por cuanto en toda trasmisión cultural, en todo proceso de inserción de las nuevas generaciones a la sociedad, está presente la narración, aunque se utilicen otros poderosos recursos visuales, activos, expresivos. Podemos considerarla una forma original de conformación de las sociedades, pero también de la constitución de los sujetos. La vida humana se unifica y adquiere significación narrando historias". Ha sido un recurso privilegiado para la formación ética y moral. (Sanjurjo, 2005 :127)

Ana Mosca destaca la importancia de la palabra en el proceso de humanización, en cuanto al pensamiento y a la función simbólica.

El trayecto del figurar al representar habilitará el lugar a la palabra se requiere de una intervención enunciativa: la necesidad se vuelve demanda en la medida que hay otro que la decodifique. La demanda, a su vez, se hace verbo, en la medida que hay un sentimiento de confianza en la llegada de "otro" que asistirá. Palabra y

pensamiento se acompañan, acompasan, el pensamiento en actos (...) habilita entonces al consuelo por la ausencia a través de la posibilidad de jugarla, de manipularla. Es la incompletud, lo faltante, por lo tanto, lo que desafía al aparato psíquico para proveerse de procesos de humanización. Palabras que nos liberan de la esclavitud al objeto. (...) La palabra produce al niño. El cachorro se vuelve humano por la adquisición del lenguaje (...) La palabra produce construcción subjetiva, produce al sujeto en tanto al emisor de un lenguaje a ser decodificado. (Mosca; 2000)

La palabra del niño para ser tal necesita a alguien que la escuche y la decodifique, alguien que esté atento a lo que expresa, alguien que pueda entender y traducir, como la maestra de la OP que repetía, de forma que los demás entendieran, lo que algún niño expresaba a “media lengua”.

Al hablar de sí mismo, de sus experiencias, el niño va construyéndose, va transformando pensamientos en palabras, va expresando vivencias y representaciones, va ordenando el desorden interno, va procesando sentimientos y emociones, va pasando del lenguaje de acción a una puesta en palabras en otro escenario. Así en la ronda del Encuentro Inicial, un espacio de intimidad y contención, van produciendo (se aplica el gerundio en el sentido de Winnicott) procesos de memoria, inscripción, historización, integración que dan cuenta de sí mismos; van aprendiendo a hablar consigo mismo, se va construyendo y co-construyendo la propia historia y la historia compartida, confirmando a los hechos narrados un antes y un después que habilitan a continuar aprendiendo y a entusiasmarse por aprender.

Este espacio de narrativa provee al niño de la posibilidad y la oportunidad de construir nuevas experiencias de sí mismo, de ser autor del proceso de historización subjetivante.

Las narraciones son construidas y constructoras de procesos sociales y de la realidad social, son generadas y a la vez generan contextos de relación.

Es destacada la importancia de las narraciones en los nexos relacionales de la vida social como también en la producción y relación de los conocimientos. Desde la posición socio-constructivista el mundo social se considera una construcción en base a significados. Las relaciones entre las personas y la dimensión simbólica de lo social, permiten que los significados sean creados y co-construidos. La narración permite dar cuenta de la realidad. El entramado argumentativo de la narración consiente la coordinación de acciones sociales, ya que lo importante en la narración, además lo narrado es la posibilidad socio-comunicativa.

“Educar supone desarrollar las capacidades narrativas de la seducción estética” (Hoyuelos; 2006: 237)

9.5.11 El *Encuentro Inicial*: con intimidad, confianza y ternura.

*T: Esa confianza necesaria que al niño le tenemos que transmitir para decir “a ver cuando quieras puedes empezar porque estoy disponible para ti y para escucharte” G
La ubicación en ronda, la equidistancia... (GE)*

B: El mirarse...

S: Cruzado por el afecto

Varias: ¡claro!

S: El sentirse querido

L: Valorado

Esa escucha es esa capacidad de empatía.

Tenemos una nena que ahora le donaron una sillita de ruedas y ahora está más a la altura de los otros porque siempre estaba a upa o que venía con su acompañante y todos se desesperan por limpiarla si está un poquito sucia, por hacerle mimos, por hablarle, ella participa y los otros también. Digo naturalmente... (G E)

Nadie pregunta que es lo que no puede. Que era lo que nosotros estuvimos... si la integrábamos. Y cómo íbamos a hacer. Todas pensamos unas discusiones teóricas de adulto, que a los hechos no sirvió de nada porque nadie preguntó qué le pasaba a la niña que estaba en silla de ruedas.

Ellos resuelven así naturalmente: incluyendo (G E)

El Encuentro Inicial como “espacio educativo debe ser un espacio de confianza, de libertad, de juego” (A. Fernández; 1987, 1999: 67)

Alicia Fernández opina que es necesario transformar el espacio educativo en un espacio de confianza, promoviendo maestras que puedan enseñar con placer, para que de allí como consecuencia, surjan alumnos que puedan aprender con placer.” (Fernández, 1987, 1999: 16)

“Para aprender se ponen en juego cuatro niveles: orgánico, corporal, intelectual y simbólico (inconsciente)” que remite a “la arquitectura del deseo, deseo que es deseo del deseo de Otro”. (1987, 1999: 28, 54)

Para aprender se necesitan dos personajes (enseñante y aprendiente) y un vínculo que se establece entre ambos. “El aprendizaje es un proceso cuya matriz es vincular y lúdica y su raíz corporal” (1987, 1999: 54)

Parafraseando a Hugo Bleichmar: Maestra y niño participan de una misma área de intersubjetividad. Allí se da la vivencia de apego, de que ambos se encuentran en un mismo espacio emocional. En el caso afirmativo: el niño puede sentir la alegría y la satisfacción de la reunión con la maestra, sin perder su sentimiento de ser. En el caso negativo, el niño puede sentir la conmoción de la vivencia de vacío y soledad en presencia del otro, que se muestra como inalcanzable. Es la soledad en presencia del otro. Cuanto más pequeño es el niño, más intensos son estos sentimientos. Es un sentimiento de desencuentro que no puede confundirse con la angustia, el miedo o la tristeza. Dicho autor señala, citando a Freud (1926), esta tensión psíquica dolorosa para el niño, como añoranza de deseo de intimidad. (Bleichmar, H; 1999)

En el espacio emocional el sujeto puede sentir que se fusiona jubilosamente con el otro sin perder su sentimiento de ser, o que, por el contrario tiene una sensación lacerante de soledad en presencia del otro, de vacío, de que el otro está por fuera de ese espacio, a la vista, incluso en estrecho contacto físico, pero inalcanzable. (Bleichmar,H; 1999)

El niño sufre cuando la maestra no está en su mismo lugar psicológico, que él no ocupa el lugar deseado en la mente de la maestra, y que no puede llegar a ella con sus sentimientos o sus pensamientos porque no lo reconoce. Necesita provocar en ella la resonancia que posibilite la posibilidad de estar juntos, de intimidad.

En la O.P. la maestra serenaba a los niños acariciando su cabello y su espalda. Dice Rodolfo que acariciar cumple una función de escritura del cuerpo en tanto subjetividad, no implica solamente la expresión de un afecto.

En el *Encuentro Inicial*, como acto educativo, el niño experimenta lo contrario al abandono, la desidia, la apatía, experimenta la construcción de un espacio junto a otros y de una realidad compartida, tejiendo un futuro que se sostiene en la trama de una historia común, hecha de narraciones co-creadas en la intimidad y con la confianza que habilita a estar allí siendo entendido y respetado.

Existen niños que para alcanzar el sentimiento de intimidad, o que están en el mismo espacio psicológico del otro, necesitan sentir el cuerpo del otro.

Algunos niños necesitan nido. Por eso la maestra, sentada en la alfombra forma un nido con sus piernas, y el niño se deposita allí, y allí se queda tranquilo y participa (GE)

Cuando en el espacio del Encuentro Inicial, algún niño se distrae, se ocupa de otra cosa o se muestra inquieto, la maestra lo trae de nuevo al encuentro,

nombrándolo, acariciando su espalda y sus brazos, preguntándole qué está pensando o qué le sucede, o qué tiene para contar (OP)

La intimidad se necesita, se desea, se busca y se necesita que otro cercano la desee. La intimidad requiere una “teoría de la mente” o sea la atribución al otro de estados mentales.

Bleichmar establece cuatro dimensiones del “estar con”: afectiva, cognitiva, instrumental, corporal (1999)

Hugo Bleichmar manifiesta que:

Es el placer en el sentimiento de intimidad que produce el encuentro con el otro, es una motivación adicional para el apego que no es reducible ni a la sexualidad ni al sentimiento de protección de la autoconservación, ni tampoco a la valoración en el área de la autoestima y el narcisismo, o a la regulación psicobiológica. (...) Su necesidad es la de sentirse en el mismo espacio emocional que el otro, sentir que hay un encuentro de mentes. (1999)

También se refiere a participar de un mismo estado afectivo.

Cuando el anhelo de cohabitar tal espacio emocional es el que domina al sujeto, se hace todo lo necesario para activar en el otro el estado afectivo deseado: la comunicación es una acción sobre el otro para producir la resonancia afectiva, para que el otro vibre en la misma longitud de onda. O, a la inversa, el sujeto se mimetiza con el estado de ánimo del otro para sentir que está con ese otro. (Bleichmar, H; 1999)

Asimismo tiene que ver con el sentimiento de empatía.

Fernando Ulloa, desde la Psicología Clínica trae una metáfora que, en este caso, describe la postura de la maestra en el aula: la maestra mete el cuerpo en el aula, pero también pone dentro de sí lo del otro, para poder desde allí conocerlo, entenderlo y construir ese espacio de intimidad y de confianza necesario que se si no se vivencia, no se aprende. (Ulloa, 1990: 16)

Yo concibo una escuela saludable como un lugar donde se pueda estar tranquilo, mostrarse como uno es, dejarse afectar a los afectos, hablar, escuchar, aprender, inventar, encontrarse con los demás, disfrutar. Y una escuela enferma como un lugar donde hay miedo, inseguridad, despersonalización, rigidez, individualismo, repetición, malestar, sufrimiento.

En la escuela sana se puede vivir y se desea vivir. Apenas hay ausencias. Todos tienen su lugar. Se trabaja, se inventa, se riñe. Se oyen palabras, gritos, risas. Hay movimiento, hay discusiones, hay cariños y manías. Actividad y calma. Ratos de libre elección y ratos de “hacer caso”. Ley y placer, calidez, encuentros...

En la escuela enferma hay tensión. Hay quietudes explosivas. Hay aprendizajes que se olvidan. Hay lejanía, competencia, soledad. No hay juegos, ni charlas, ni cuentos, pero sí lenguaje, matemática y conocimiento del medio. Y sobre todo abunda la sensación de poca confianza en uno mismo, el miedo a equivocarse, el aburrimiento, las ganas de salir corriendo.

Mi opinión está claramente definida, quiero una escuela que de paso al saber y al brillo de la vida de cada día. Y es de esas escuelas que intento vivir. (Díez Navarro, 2008)

Para que se dé el espacio potencial del *Encuentro Inicial*, tiene que darse una relación con un sentimiento de confianza, hacia la maestra y hacia los “elementos ambientales”. (Winnicott, 1972: 135).

Winnicott cita a Fred Plaut: “*La capacidad para formar imágenes y usarlas de manera constructiva, por recombinación en nuevas figuras, depende -a diferencia de los sueños o fantasías- de la capacidad del individuo para confiar*”. (1972: 137)

El escenario donde el cachorro humano se va construyendo sujeto pulsional es el de la ternura. Cuando se habla de la ternura, uno tiene la sensación de que, si bien es una idea valorada, la misma aparece dudosamente articulada sólo a lo blando del amor. Sin embargo la ternura es el escenario formidable donde el sujeto no sólo adquiere estado pulsional, sino condición ética. (...) en la ternura el tercero de la ley siempre resulta esencial (...) Una precaria pulsionalización por fracaso de los suministros tiernos tendrá como consecuencia la no represión instintiva, esa mermada herencia que acompaña la inmadurez biológica con que nace el niño. (Ulloa, dic.1999)

La ternura implica buen trato. La ternura necesita de la intimidad como resonancia íntima necesaria para que cuando uno expresa algo válido, tal vez en relación con la situación, encuentre resonancia en el otro, un interés no necesariamente coincidente. Esa resonancia, cuando existe, promueve respuestas que van creando una producción de inteligencia lúcida y colectiva. Así es posible el debate de ideas. (Ulloa; dic.1999)

Para este autor son producciones ejes de la ternura: la “empatía” que garantiza el suministro de lo necesario para la vida del niño y el “miramiento” en su significado de mirar con considerado interés, con afecto amoroso a aquel que es reconocido sujeto distinto y

ajeno promoviendo el desprendimiento de ese sujeto hasta su condición autónoma. (Ulloa, 1999)

Siguiendo a Ulloa (1999) se destaca que la ternura supone tres suministros básicos: el abrigo, el alimento y el “buen trato” o trato pertinente.

En el *Encuentro Inicial* se brinda la oportunidad para que experimenten el buen trato, tanto el niño como la maestra, y vivencien la intimidad que promueve la confianza, sientan la ternura del “miramiento” y el cuidado que da seguridad; empaticen con el otro, resonando con sus expresiones, aprendiendo en la coincidencia o de la disidencia, y logrando así ser sujetos éticos.

Parafraseando a Ulloa, valoro el Encuentro Inicial como un encuadre organizado de experiencias personales para el aprendizaje conjunto, un encuadre que la maestra conduce con pertinencia, evocando el aprendizaje conjunto y la experiencia personal, promoviendo el mirar sin exhibirse ni expiar y permitiendo el ser mirado. (Ulloa; 1990,16)

De la Psicología Clínica extraigo el concepto de “estructura de demora” en el actuar del maestro, en el espacio del Encuentro Inicial, rompiendo la significación inmediata de lo que ocurre, tomándose el tiempo y la distancia necesaria para “mirar-observar, pensar y hablar u operar” (Ulloa 1990: 19)

9.5.12 El *Encuentro Inicial*: con autonomía, participación y protagonismo

El aula es un lugar de resguardo de irrupciones externas; de “la tormenta y del temporal para el globo” (O.P.); es un espacio contenedor y favorecedor de reparaciones y reelaboraciones, que se le ofrece al niño para co-construirse con otros en sujeto pensante, potenciando el habla, la escucha y el vínculo.

El Jardín de Infantes tiene como quehacer el enseñar, pero también el sustentar la vida de los niños que a él acuden, y para aprender a vivir con otros.

Un clima áulico que promueva la autonomía, la deliberación, la promoción de las diferencias, la reflexión, el protagonismo, el conflicto socio-cognitivo como motor de aprendizaje, habilitará la construcción de la subjetividad autónoma y gradualmente capaz de interpretar, decidir y renovar el mundo que lo rodea. Una enseñanza significativa promueve la autonomía y la participación activa de los niños. Una enseñanza sin significado para el niño promueve la aceptación pasiva, se basa en repeticiones, es mecánica, no permite cuestionar el objeto de conocimiento, o considera lo nuevo como peligroso; esa

enseñanza no permite la autoría (al decir de Alicia Fernández), no considera al niño como constructor y partícipe de su aprendizaje.

“La significatividad confirma que el niño para aprender no necesita ser siempre enseñado, sino que construirá su saber en torno a los más variados elementos que le rodean, con su propio capital cultural” (Belgich, 2005: 47)

La forma de enseñar un contenido afectará de una u otra forma la subjetividad del niño. La maestra que favorece la expresión del niño y le da oportunidades de elegir, que promueve la reflexión y el intercambio cooperativo con sus pares, que permite que la palabra y el saber circulen entre los niños del grupo; aprueba y estimula la autonomía. Habilita la autonomía no solamente en el espacio áulico, sino más allá de la institución porque le está enseñando desde la experiencia, una forma de ser y de estar en el mundo; con el objetivo de que el niño intercambie significados con la realidad de forma creativa y fluida, y construya nuevos significados desde el intercambio enriquecedor con sus pares.

“En la conquista de la autonomía el sujeto construye la realidad exterior al simbolizarla, dándole un sentido que se entrama con la red de sentidos de sus esquemas cognitivos, y en este acto él mismo se transforma”. (Belgich; 2005: 56)

Es en el Jardín de Infantes o en los grupos de Educación Inicial de las Escuelas donde se da por primera vez para el niño el proceso de filiación y de sociabilidad fuera del núcleo familiar.

La subjetividad del maestro también se entrama en el aula, y junto con la institución, y los atravesamientos histórico-socio-culturales de la época, participan en la formación de la subjetividad del niño.

La ética del esfuerzo, sin solidaridad ni autonomía, ligada a la repetición sin sentido y a una memorística mecánica, remite a la ética del sacrificio, pero también a la impotencia, pues el sujeto permanece inerte frente a los objetos de conocimiento (que se presentan como amenazadores y difícilmente abordables), en una radical soledad donde la transformación del que aprende no se corresponde con la transformación del objeto, sino que hay una cosificación de lo humano (y lo único que se adapta es la subjetividad al objeto). (Belgich; 2005: 58)

Lilia Fornasari indica “algunas necesidades más imperiosas son: el juego, el desarrollo de los diferentes lenguajes expresivos, la posibilidad de explorar y vivenciar antes de conceptualizar” (2005: 11). Victoria Peralta, coautora del libro, plantea que la educación tiene que ser coherente con la construcción de una pedagogía de las oportunidades. “La enorme amplitud del conocimiento y lo vertiginoso del cambio cultural, lleva necesariamente a un proceso selectivo de los contenidos de manera de centrarse en aquellos realmente

relevantes y generadores de nuevos aprendizajes, evitando a la vez, la sobreexposición que pudiera llevar a una pérdida de la capacidad de asombro y del descubrimiento de niñas y niños”. Sumada a la pedagogía de las oportunidades señala la importancia de la “Pedagogía del buen humor” (2005: 45), la “Pedagogía de la esperanza” (2005: 60) y la “Pedagogía de la escucha” (2005: 96).

Paulo Freire se refiere a la “Pedagogía de la autonomía” como “una Pedagogía fundada en la ética, en el respeto a la dignidad y a la propia autonomía del educando”. (1997: 11). “La autonomía se va constituyendo en la experiencia de varias, innumerables decisiones que van siendo tomadas”. Manifiesta que la autonomía es maduración de ser para sí, que se va llegando a ser, “una pedagogía de la autonomía tiene que estar centrada en experiencias estimuladoras de la decisión y de la responsabilidad, en experiencias respetuosas de la libertad.” (1997: 103). Freire aclara que no hay verdadera libertad si no existe la autoridad, como dos polos de equilibrio; no acepta ni el libertinaje ni el autoritarismo.

La Pedagogía Reggiana indica como un principio ético que la educación empieza con la imagen del niño, una imagen que revela la indeterminación del ser humano por eso defiende la idea de proyecto en contra de la de programación. Educar para dicha pedagogía significa incrementar el número de oportunidades posibles, considerando la pauta ética que establece que el niño es un sujeto de derechos históricos y culturales, por lo tanto se tiene que escuchar “los cien lenguajes de los niños”. (Malaguzzi)

La visión que tienen actualmente muchos adultos, es la del niño como “un hombrecito”, esta visión le está quitando al niño toda posibilidad evolutiva porque se le niega un tiempo y un espacio que le pertenecen para evolucionar y para desarrollarse. Desde la Psiquiatría se describe “el niño/a potencialmente enfermo/a es un niño/a que no recibe afecto, al que se le ignora, al que no se le deja moverse, que nunca elige, solitario, que no juega, recibe contradicciones de los mayores, no se siente protegido, al que no se le enseña nada y no siente curiosidad por nada”. En oposición “el niño sano: es un niño que recibe afecto, al que se le habla, se le escucha y se le estimula, al que se le da espacio y oportunidades para moverse, al que se le ayuda a saber elegir, que tiene amigos, al que le gusta jugar y utilizar su imaginación, que no recibe contradicciones de los mayores, siente seguridad, se le ayuda a comprender el mundo que lo rodea, siente la necesidad de descubrir y experimentar”. (Larbán, Juan; 2007: 172, 174)

En el *Encuentro Inicial* hay oportunidad para descubrir y experimentar, para utilizar su imaginación, para sentirse protegido, para tener y conocer a los amigos, para estructurar su subjetividad e ir incorporándose a la cultura.

El modo de enseñanza tradicional, mecanicista y memorística, sujeta a programas rígidos basados en el paradigma positivista, generan la imposibilidad de que el niño

establezca un acto de elaboración y construcción, y en la lucha con el objeto no valora lo incorporado para simbolizarlo, elaborarlo y construirlo, y para relacionarlo con lo que ya sabe.

Genera más bien esta modalidad una subjetividad apegada a una dependencia del adulto como figura del enseñante, que referencia su lugar como prótesis del sujeto que aprende frente al objeto de conocimiento, pues sin el adulto, el niño no puede establecer una actividad extractiva, movilizadora por la pulsión de dominio, y se instala en la explanada de la impotencia que lo enfrenta a la imposibilidad de apropiarse, construir y simbolizar él mismo, con sus recursos, el objeto de conocimiento. (Belgich; 2005: 55)

Es en el *Encuentro Inicial* participa con otros de un encuentro, de una comunión, viviendo la posibilidad de apropiarse, construir y simbolizar él mismo, con sus recursos, el objeto de conocimiento. Participando del encuentro el niño construye la realidad exterior al simbolizarla, dándole un sentido que se entrama con la trama de sentidos de sus esquemas cognitivos, transformándose a sí mismo.

Todos los niños del grupo aportan “temas” de conversación que se transforman en trampolines para la construcción de conocimientos, para la autonomía de pensamiento; para el tejido de conceptualizaciones que se va entramando en la alfombra.

“¿Quién tiene algo para contar?” es la frase que abre la posibilidad de la participación, del protagonismo y de la contribución a pensar con otros. Cada frase que dice un compañero despierta en los otros niños algo en sus memorias y en sus afectos, y, como está permitido seguir el orden de los pensamientos, se va entramando un tema que se sabe dónde comienza, pero no donde va a terminar, porque cada niño aporta un sentimiento, una emoción, un recuerdo, una vivencia que le despertó lo que dijo el compañero. Así se activa el derecho a estar conviviendo, a estar activo y a estar presente y así el aprender comienza a tener sentido, va dejando huella y se inscribe en el cuerpo.

En el *Encuentro Inicial* los niños tienen oportunidad de nombrarse por el nombre, de nombrar a los ausentes y a los presentes, de contar qué les pasó o qué les preocupa. Allí surgen temas que la maestra puede traer al debate del grupo en la rueda de la alfombra. En ese territorio el niño encuentra un lugar para expresarse con protagonismo, “encontrando un lugar para él, reconociéndose con un nombre y un apellido, en una cadena filiatoria que conmueve su subjetividad y su territorio de cosas sabidas, consolidadas, abriéndolo. Abandona así sus opiniones y se deja atravesar por las intensidades de una cultura que es un mar que lo contiene”. (Belgich; 2005: 55)

G Yo también pensaba en esto que tu decías de la ronda hay algo como ancestral que en realidad hay como una magia sentados como alrededor del fuego, hay todo como una magia. (GE)

L Es como lo más humano que tenemos (GE) (Risas)

M El tema de las Danzas Circulares, los Mandalas, todo lo que tiene que ver con lo circular. (GE)

G Claro con lo circular. En los charrúas está el bastón de la palabra, que se lo iban pasando y cuando tenía el bastón uno hablaba, y lo iban pasando para que todos lo tuvieran (G E)

La maestra está preparada para la intervención espontánea de los niños. R. Rodulfo llama “espontaneidad a aquello que arruina un sistema perfectamente previsible” (2010). En el encuentro inicial la maestra se prepara para lo imprevisible, para lo espontáneo, y va creando y construyendo con los decires de los niños, entramando los contenidos con las participaciones de ellos; va tejiendo con preguntas dando la posibilidad de que opinen y que pregunten a su vez , como cuando presentó en el encuentro inicial un títere (O.P.).

9.5.13 El *Encuentro Inicial*: una oportunidad de escuchar.

“Si el niño es portador de teorías. Interpretaciones, preguntas y es coprotagonista de los procesos de construcción de su propio conocimiento. El verbo más importante que guiará la acción educativa, no será ya hablar, explicar o transmitir, sino escuchar” (Carla Rinaldi en Altimir, 2010: 15)

Fornasari (2005) describe la diferencia entre escuchar y de “oír”: escuchar implica que el maestro se involucre en las vivencias, inquietudes y emociones de los niños para promover su equilibrio y confianza personal. También se refiere a que el maestro disfrute de espacios para reflexionar y escucharse a sí mismo, como requisito previo para poder escuchar y entender mejor a los niños.

Escuchar a los niños y que se escuchen entre ellos y a sí mismos es fundamental. Gisela Untoiglich sintetiza algunas ideas relevantes de Reggio Emilia y la Pedagogía de la Escucha:

Otorgar un tiempo y un espacio para la escucha. La escucha como sensibilidad que nos conecta con el otro; la escucha potenciando la disponibilidad; la

escucha de las cien mil lenguas con las que nos expresamos, la escucha como tiempo afuera del tiempo cronológico, la escucha a nosotros mismos; la escucha como aceptación de las diferencias; la escucha que genera emociones; la escucha que hace salir al sujeto del anonimato; la escucha como premisa de cualquier proceso de aprendizaje. (Gisela Untoiglich 2007: 72)

David Altimir (2010) propone formas de escuchar a la infancia que no se relacionan solamente con escuchar lo que dicen, sino con crear un clima que promueva o provoque al niño para poder escucharlo, que se escuche y que escuche a otros. Escuchas de ida y vuelta de todos los protagonistas de la escuela: niños, padres y maestros.

Se trata de un clima y una actitud receptiva, abierta, disponible para recibir, captar e interpretar lo que otros dicen. También tiene que ver con el respeto, la intimidad y la confianza porque no en todos lados ni con cualquiera, se habilita el clima para poder expresar vivencias, emociones, afectos y experiencias.

El *Encuentro Inicial* propone a los niños la oportunidad de un entorno afectivo para que se relacionen, se escuchen, aprendan con otros y de los otros: niños y adultos.

Es esencial que el niños puedan vivenciar, explorar, investigar, experimentar, jugar mucho antes de conceptualizar. Esta práctica propone el encuentro con otros y la oportunidad de vivenciar emociones, sentimientos, de reelaborar procesos. Es un espacio y un tiempo de oportunidades: de escuchar, escucharse, y explorar sentidos de aprender.

Señala Vecchi que “En un proyecto educativo, la escucha es una práctica difícil pero indispensable que es necesario aprender; y una vez más la tensión estética, con sus peculiaridades de empatía, de búsqueda de relación, de ‘estructura que comunica’, pero también de gracia, de ironía, de provocación y de ausencia de determinismo, sirve de apoyo al proceso de escucha”. (Hoyuelos 2006; 23)

La Pedagogía Reggiana defiende como estrategia ética la idea de proyecto antes que la de programación. Preparada para la incertidumbre de estar en armonía con los intereses de los niños, la maestra sabe estar y no estar al mismo tiempo, y andamia al niño en el logro de su lugar y la construcción de su aprendizaje, por lo tanto su obra pedagógica es una obra abierta, por eso necesita de la escucha atenta e inocente.

“La escucha de Malaguzzi es, siempre, una escucha visible, una audición plurisensorial, una narración documentada”. (Hoyuelos; 2006: 241)

Posibilitar el encuentro con el otro, significa que el currículo tiene que funcionar como herramienta al servicio del docente y del alumno, ya que si bien es fundamental que el niño se apropie de contenidos, también interesa que se pueda encontrar con los otros, investigar, experimentar, y conocer lo que es significativo para los demás; Para enterarse de cuáles

son los temas importantes para el grupo, la maestra tiene que escuchar en toda la jornada escolar y promover espacios que faciliten la expresión, como es el Encuentro Inicial..

Es necesario otorgar un tiempo y un espacio para la escucha: como sensibilidad que nos conecta con el otro; potenciando la disponibilidad; como tiempo fuera del tiempo cronológico; como aceptación de las diferencias; la escucha que genera emociones, que hace salir al sujeto del anonimato; la escucha como premisa de cualquier proceso de aprendizaje. (Untoiglich; 2007: 72)

9.5.14 El Encuentro Inicial: curiosidad y asombro

La maestra mostrando el títere (OP) estimula la curiosidad del los niños

M: Hoy traje un amigo. Un amigo que habla si yo lo ayudo.

N: ¿Es tu hijo?

M: No

M: Es un títere (en voz bien baja, en secreto)

M: ¿Quiéren que venga?

(La maestra lo va a buscar)

N: ¡Ah, es una ranita!

M: A ver si está pronto

M: ¡Títere, despertate!

M T: ¿Quiénes son ellos? (La Maestra dando su voz al títere)

M: Ellos son los amigos de tres años.

M T: ¡Ah! los que yo quería venir a conocer!

M: Claro! Tú me dijiste que querías conocerlos y ellos me dijeron que querían conocerte, por eso te traje.

M: Ellos tienen preguntas para hacerte

MT: ¿A mí?

M: ¡Sí!

(La maestra mueve el títere para que "mire" a cada uno de los niños sentados en la ronda).

MT: ¡Ah, qué lindos que son!

M: ¡Viste que son lindos!, y tienen preguntas para hacerte.

MT: ¿A mí?

M: ¡Si a ti, porque no te conocen!. Y cuando no conocemos a alguien tenemos que preguntarles cosas para saber de él. ¿Quién quiere preguntarle algo a Sapito?

(silencio)

M: Cuando vas a la casa de un amigo le preguntamos ¿cómo te llamás?

(...)

Para que el *Encuentro Inicial* tenga valor significativo, su conformación requiere de la curiosidad de la maestra y de los niños, pretende el querer conocer qué saben los niños, qué pasa por sus vidas, por sus afectos y emociones, con un real interés.

Respetar la lectura del mundo del educando significa tomarla como punto de partida para la comprensión del papel de la curiosidad, de modo general, y de la humana, de modo especial, como uno de los impulsos fundadores de la producción del conocimiento" (...) Una de las tareas especiales de la escuela, como centro de producción sistemática del conocimiento, es trabajar críticamente la inteligibilidad de las cosas y de los hechos y su comunicabilidad. Por eso es imprescindible que la escuela incite constantemente la curiosidad del educando, en vez de 'ablandarla' o 'domesticarla'. Es necesario mostrar al educando que el uso ingenuo de la curiosidad altera su capacidad de hallar y obstaculiza la exactitud del hallazgo. (Freire, P; 1997: 118)

Es necesaria la disponibilidad de la maestra a responder a la curiosidad de los niños con propuestas que permitan a aprender por la experiencia.

La curiosidad tiene que ver con el deseo de aprender, pone en marcha la pulsión epistemofílica en que se basa el aprender.

El asombro es el motor interno que naturalmente traslada a la persona a descubrir el mundo, a motivarse, a querer aprender, a interesarse en investigar, a satisfacer su curiosidad, a ser autónomo en buscar entender lo que lo asombró. La maestra acompaña al niño, creando y favoreciendo el entorno favorable, el ambiente que lo habilite a descubrir, el tiempo necesario para que el proceso sea posible, sin apuros, sin urgencias, sin sobre estimulación exterior, sin buscar el éxito perdiendo el placer del proceso, sin ruidos que saturan los sentidos, sin sofocarlo o apagarlo con exigencias y modelos que alienan al niño a estímulos externos y le quitan el placer de ser autor de su propio aprendizaje, disfrutando del proceso.

La maestra como el niño, durante el encuentro, también tiene que sentir curiosidad y no perder el asombro, estar abierta a lo ignorado, a lo creativo, a la posibilidad de sorprenderse, a la búsqueda de lo nuevo, a lo que puedan percibir sus sentidos.

Tener capacidad de asombro requiere de honestidad, de humildad, de amor por la verdad, de constancia y de ingenuidad e inocencia, también de pureza intelectual. Comparten "sin vergüenza ni arrogancia" (Ulloa, 1990) un entorno y un tiempo favorable al

descubrimiento; buscando y valorando lo común y lo cotidiano que acontece en la conversación y en la magia de descubrirse con posibilidad de crear, de disfrutar con la experiencia y de aprender.

El *Encuentro Inicial* se ofrece como espacio lento y pausado que no sobre estimula ni satura los sentidos, permitiendo que las personas, sentadas en círculo, no se sientan violentadas, ni obligadas, ni saturadas, ni sordas ante los pequeños estímulos que hay que atender para aprender, para imaginar, para no cerrarse al aprender de otros y con otros. Ese territorio es un sostén seguro para depositar el miedo y la angustia; también es un artilugio para a partir del asombro y la curiosidad animarse a inventar y descubrir.

9.5.15 El *Encuentro Inicial*: el encuentro con otros, la intersubjetividad

La subjetividad es intersubjetividad.

Un Jardín de Infantes es una institución que se constituye como un lugar de inscripción social y subjetiva para los niños que acoge. La inscripción social es fundante de la inscripción subjetiva.

El compromiso de la maestra “consiste en mantener, fortalecer y enriquecer la relación personal del niño con la familia e introducir al mismo tiempo, un mundo más amplio de personas y oportunidades”. (Winnicott; 1951-1980: 29)

En la ronda que se arma en la alfombra, durante el encuentro inicial los niños pueden verse mientras conversan, esa posición da la posibilidad, a los niños y a la maestra, de saber quién habla, mirarlo, leer sus gestos además de su voz, entender más allá del discurso. Permite la espera y el seducir a continuar la conversación, el empatizar y el resonar con el otro porque se lo está viendo, permite reflejarlo porque se lo está mirando.

Una de las maestras menciona a Augusto Cury, dicho autor destaca los objetivos de sentarse en círculo o en U: “Objetivos de esta técnica: desarrollar la seguridad, promover la educación participativa, mejorar la concentración, disminuir conflictos en el aula, disminuir conversaciones paralelas”.(2007: 146)

Ubicar a los alumnos uno detrás de otros, esta ubicación es lesiva, produce distracciones y obstruye la inteligencia. El alineamiento de los alumnos destruye la espontaneidad y la seguridad para exponer las ideas. Genera un conflicto caracterizado por miedo e inhibición. Al sentarse en U o en doble círculo. Ellos

necesitan verse la cara unos a otros. Por favor retiren a los alumnos desde preescolar hasta la universidad del alineamiento. Fomenta la inercia intelectual". (: 146)

"Los educadores son escultores de la emoción; eduquen mirando a los ojos, eduquen con gestos: ellos hablan tanto como las palabras. Sentar en forma de U o en círculo aquieta el pensamiento, mejora la concentración, disminuye la ansiedad de los alumnos. El clima de la clase resulta agradable y la interacción social da un gran salto. (:147)

"En la construcción subjetiva necesitamos del otro, de su deseo para vivir; la indefensión es una marca a fuego de nuestra estructuración. Ser tocado, mirado es ser afectado por...los afectos (conscientes) y el deseo inconsciente del otro (Casas; 1991- 1995: 487).

En la estructuración psíquica del sujeto está presente el otro con el que se relaciona, el que funciona como espejo. El otro y el contexto social se incluyen en los procesos de identificación.

Los primeros vínculos que marcan al ser humano son los vínculos con la madre. "Hay, pues, una marca psíquica por la presencia del deseo del otro, encarnado en los brazos, el pecho u objetos de cuidado y amor. Entre cuerpo y símbolo, dos lados heteromorfos que hacen a la paradoja, acontece la historia. (Casas; 1995: 488)

La intersubjetividad es el contexto inherente al ser humano. Se es humano desde las experiencias directas de comunicación con los otros.

Cito estrofas de un poema (poema circular) de Octavio Paz "Piedra de sol" ya que complementa, desde la metáfora, las ideas del texto:

(...) ¿Cuándo somos de veras lo que somos?
(...)- los otros todos que nosotros somos -,
soy otro cuando soy, los actos míos
son más míos si son también de todos,
para que pueda ser he de ser otro,
salir de mí buscarme entre los otros,
los otros que no son si yo no existo,
los otros que me dan plena existencia,
no soy, no hay yo, siempre somos nosotros,
la vida es otra, siempre allá, más lejos.
(...)

La comunicación que implica la intersubjetividad, no se refiere solamente al código de la lengua sino que

Se expresa en el inicio de la vida a través de los códigos de comunicación no verbal. Que incluyen no sólo el contenido verbal del mensaje, sino sus envolturas, la prosodia, el ritmo, el tono de voz, el rostro y la mirada como espejo, la imitación y la empatía; toda la semiología de la gestualidad humana que se pone en juego cuando existe la posibilidad de descubrir poco a poco los deseos en el interior del ser humano.

Y esta posibilidad de comunicación tan especial está en la base del concepto de intersubjetividad, a la que podemos definir como:

- Experiencia de compartir los estados emocionales con otro.
- El conjunto de experiencias que se co-construyen cuando dos personas se encuentran
- La capacidad de participar “en y “saber de” la experiencia del otro.

En definitiva se trataría de la experiencia de sentirse acompañado por el otro.

Y acompañar sería:

- Juntar o agregar una cosa a otra.
- Participar de los sentimientos del otro
- Sostén o auxilio armónico de una melodía principal. (Guerra, V; 2009b)

Víctor Guerra cree necesario, al referirnos a intersubjetividad, considerar qué se entiende por subjetivación. Indica que “este sería el proceso de “ir construyendo su” perspectiva. Una manera singular de vivenciar las experiencias y de expresarlas de diferentes maneras, a través de recursos corporales y simbólicos”. Enfatiza que es un proceso por medio del cual el infante se va construyendo como sujeto. Para que esto ocurra tiene que abrirse un espacio que le permita la posibilidad de expresarse según “su perspectiva, su manera de explorar los objetos con su tiempo y su ritmo”, facilitando su expresión a través de múltiples “recursos corporales, lúdicos y lingüísticos”. (Guerra, V.; 2009b)

Dicho autor jerarquiza el *ritmo* y la *empatía* entre los elementos que más “*colaboran en la construcción de la intersubjetividad*”.

Empatía se refiere a la situación particular de participación “en” el otro, en la que el sujeto se identifica y se proyecta al punto de compartir los estados de ánimo del otro y sentirlos como suyos. Es también la capacidad de sentir y comprender las emociones ajenas como propias. Sería una disposición activa no consciente, de incorporar elementos verbales y no verbales para captar la vida emocional del otro y deslizarse hacia una implicación emocional de la vida psíquica(...) Este “despertar empático” es descrito en neurobiología como una competencia neonatal En esta perspectiva, la empatía es un pre-requisito sobre el cual se funda la intersubjetividad. (Guerra; 2009b)

Guerra destaca el proceso que hace el niño desde la descarga al pensamiento. Freud nos habla de la importancia de los órganos sensoriales y del ‘tratamiento’ de las impresiones sensorial a través de la atención como función activa”. Que implica el registro en la memoria.

Guerra manifiesta que esta teoría “trasmite una visión de la construcción psíquica muy solipsista. No hay la más mínima presencia de otro que sostenga, acompañe, controle todos los movimientos psíquicos. Tomemos en especial relevancia a la atención, la visión activa de esta función merece un especial miramiento (...) La atención como muestra de un movimiento del aparato psíquico, precisa del otro que la sostenga, tal cual hoy hablan muchos autores de un verdadero “diálogo de atenciones”. (Guerra; comunicación personal, 2014)

Es necesario un proceso desde la descarga motriz (de la acción) al pensamiento. Los conceptos de “suspensión” y de “el proceso de pensar” (representar) están presentes en ese proceso (Guerra; 2011: 5)

El papel del adulto, “otro” referente, es de suma importancia en el aplazamiento, el freno de la acción como condición del pensamiento. La maestra habilita al niño, lo acompaña, lo sostiene para que frene la acción, la descarga y de paso al pensamiento, mediante la “función de suspensión”, de “aplazamiento” se frene la descarga y “se transforme en movimiento psíquico, movimiento de ideas”. (Guerra; 2011: 5-6)

Guerra cita a Marcelli para señalar que la capacidad de diferir, de suspender la descarga tiene su origen “en los encuentros con el otro, en la ritmicidad organizadora presente desde los primeros días de vida, en la capacidad de la atención y en la tolerancia a la frustración. En los ritmos de unión-separación, de presencia-ausencia, de continuidad-discontinuidad, se va construyendo la capacidad de suspensión “a través de la previsibilidad del ritmo materno, la inclusión de lo inesperado, el introducir progresivamente la ‘desilusión’ winnicottiana”, orientando el deseo materno hacia un tercero, con la inclusión de la espera y de la palabra como envoltura y significación. La palabra en su característica de “cuerpo sónico” (...) que puede tocar, acariciar, sostener (casi) tanto como el propio cuerpo concreto. (Guerra; 2011: 6)

La maestra con su presencia, su atención, su voz apaciguadora, las caricias en la espalda del niño, inhibe las sensaciones de tensión y de excitación de su aparato psíquico y provoca la “atención conjunta” y la “narratividad conjunta”, llegando a la “puesta en calma”, logro que luego va siendo posible desde los propios recursos del niño. (Guerra 2011: 7)

En ese interjuego rítmico entre la presencia y ausencia del otro, en su papel de cuidador que implica también la posibilidad de pensar en el niño.

Hochmann (1992,2000) señala que identificado con la madre tranquila que con su reverie lo calma y lo piensa, 'el bebé va encontrando un placer en esta forma de autoerotismo no centrado en su propio cuerpo y su sensorialidad, sino en la búsqueda de un placer desexualizado, narcisista, un placer de consolidación y de pacificación más que de satisfacción. Un funcionamiento mental que es en sí mismo fuente de placer y que está en el origen del placer de pensar, de hablar, de elaborar y más tarde de soñar y poetizar. (Guerra; 2011: 8)

En el caso de la presente investigación es la maestra que interviene con su calma y lo piensa, calmándolo y promoviendo en los niños el placer de pensar.

A partir de la perspectiva intersubjetiva y los aportes de J. Hochmann en cuanto al placer de pensar, manifiesta Guerra que "el pensar proviene del ser cuidado, del ser pensado por el otro". De esta manera podemos sostener que el pasaje de la 'suspensión' al pensamiento (en parte) se da por un proceso de identificación con un ambiente que también tiene el placer de cuidar pensando". (2011: 9)

El espacio social es fundamental para la constitución subjetiva, por lo tanto la escuela o Jardín de Infantes, tiene un lugar relevante ya que le da al niño herramientas, le brinda la normativa, y el capital cultural preponderante, no solamente para aprender y dominar la realidad que lo rodea sino también para transformarla.

"En la escuela el niño construye con la maestra y sus compañeros, un nuevo espacio, el escolar, en el que se producen modificaciones psíquicas y se potencia la actividad creadora." (Schlemenson; 1996:40)

Schlemenson cita a Graciela Frigerio:

La especificidad de la institución educativa puede entenderse entonces como un lugar de encuentro entre distintos sujetos que se encuentran, unos para enseñar y otros para aprender cosas que no se enseñan ni aprenden en otras instituciones. Por su carácter de lugar de encuentro con un tercero (objetos de conocimiento), diremos que la característica de la institución educativa es que en ella se sostienen vínculos triangulares" (1996:41)

"En la medida que se ofrece el espacio para la escucha, para el intercambio de conocimientos, para hacer referencia a las formas de comportarse grupalmente de todos y cada uno de los niños de un mismo grupo, es que se esboza una suerte de campo social recortado y virtual, en el que cada uno de los niños adquiere la oportunidad de transformarse en sujeto. (1996: 43)

Schlemenson cita a Eugene Enriquez señalando que "así, el individuo no puede advenir como ser humano si no es apuntalándose en el campo social. Sólo un prójimo puede reconocerlo y asegurarle su lugar dentro de lo simbólico social" (1996: 43)

“Esta suerte de enriquecimiento psíquico no se produce naturalmente sino por la intervención de un adulto, el maestro, quien coordina las relaciones entre cada uno de los niños y el grupo de pares y aporta los elementos y conocimientos sobresalientes de su capital cultural y saberes sociales” (1996: 44)

El maestro intermedia y orienta el pasaje de un espacio primario a otro en construcción. Las intervenciones del maestro se orientan hacia la ruptura del encapsulamiento que el niño construye en el interior de la estructura familiar, por la inclusión de los compañeros como sujetos de confrontación, y enriquecimiento por diferencia. (1996: 44)

“El Jardín de Infantes ejerce funciones de obvia importancia. Una de ellas consiste en proporcionar durante unas cuantas horas una atmósfera emocional que no está tan cargada como el hogar (...) pueden establecer y expresarse entre los niños mismas nuevas relaciones triangulares menos cargadas que las familiares”. (Winnicott; 1951-1980: 26)

La escuela es la promotora de vínculos que son instituyentes, amarres estables y seguros para los niños, que a la vez de ser confiables para desplegar el potencial de cada uno, facilitan el aventurarse a salir de sí para conocer al otro y reconocerse a sí mismo en el espejo psíquico del otro, reconociéndose iguales pero diversos.

Con la presencia de “los otros” en el aula, se instituye la diversidad, la duda, la ruptura de las certezas iniciales, la posibilidad de la confrontación y puesta a prueba de múltiples pareceres. Cuando el niño ingresa a una institución secundaria, la presencia de los otros niños, la posibilidad de intercambiar historias y relatos, otros modos de tratar los mismos temas, producen en él la enunciación de nuevas teorías para viejas certezas, el pensamiento circular adquiere otra dinámica.... Ofrece la oportunidad de pensar de otra manera. La reflexión implica la escisión y, en consecuencia, la puesta en cuestión de uno mismo. Es el inicio del proceso de las modificaciones posibles. Comprendido de este modo, el grupo escolar al que el niño pertenece es el lugar de complementación narcisística y revalorización del origen, en el interior del cual se juega una oportunidad para la reformulación del pasado y el encuentro “por otros” y “con otros” de la diversidad de sentidos que transforma el aprendizaje en significativo. (Schlemenson 1996: 31,32)

En el espacio del *Encuentro Inicial* donde el grupo se encuentra, donde puede expresarse en palabras los afectos que se producen en el encuentro con el semejante, allí el entramado social se va construyendo en el aula, la humanización va desarrollándose en cada niño, la palabra va supliendo a la acción, la representación va reemplazando al objeto; Es una oportunidad de poner en palabras y de participar en un grupo, como un ensayo para una futura trayectoria de vida.

En la relación con “los otros”, el maestro intermedia para que el niño se muestre y se descubra como “un alguien”, y logre perfilar y enunciar un proyecto identificador propio, que aporte a completar en forma placentera aspectos básicos de su constitución psíquica y social. (...).

La escuela no es exclusivamente un lugar de síntesis de información y cultura, sino que es también oportunidad de ruptura de lazos primarios, de enriquecimiento psíquico y espacio de construcción de sufrimientos y placeres. (Schlemenson; 1996: 50)

El Jardín de Infantes propicia, crea y recrea relaciones significativas, oportunidades de convivencia que posibilitan la re-construcción de pautas de socialización y la construcción y regeneración de lazos sociales, que “articulan nuevos sentidos para un saber estar en el mundo”. (Boggino; 2005: 70)

La escuela ha quedado definida como un espacio de transición de lo íntimo, de lo privado, lo conocido, a lo público y social. Espacio de transición en tanto síntesis de lo histórico, de lo adquirido, del pasado familiar, con lo novedoso y lo distinto del futuro societal. Lugar de actualización, constitución y representación del campo social, se establece como espacio de la confluencia de multiplicidad de proyectos, imaginaciones, creaciones y supuestos de una riqueza que pocas o ninguna otra institución social ofrece. Es una segunda oportunidad para la reorganización psíquica. (Schlemenson, 1996: 52)

En el *Encuentro Inicial* se promueve la convivencia desde: un espacio de participación, protagonismo, autoría y de autonomía; la labor cooperativa y solidaria; la búsqueda de consenso; el respeto por la diferencia; la atención a la diversidad; la ética y la tolerancia; la distribución del poder; la circulación de la palabra; el compromiso y el respeto mutuo; la normativa y el orden. La convivencia sin conflictos, se logra a través de la vivencia de los valores; promoviendo el diálogo, la reflexión crítica, la confianza, las normas que sostienen, contienen y organizan, el respeto por los derechos humanos y la humanización de las relaciones. (Boggino; 2005: 70).

No es a través de la obligación y de la obediencia que se aprenden las normas sociales ni en el marco de relaciones coactivas. En el encuentro inicial se co-construyen las normas de convivencia para disfrutar el espacio compartido, y quedan escritas- inscriptas a la vista de todos en la pizarra, en forma de palabras, íconos y dibujos.

En este contexto, se considera que el aula de educación inicial, y particularmente el encuentro inicial, se sitúa como el espacio por excelencia para relacionarse

significativamente con otros y con el aprendizaje, y así convivir aprendiendo y aprender conviviendo.

Se necesita un abordaje cotidiano del trabajo en equipo, reflexionar sobre las problemáticas cotidianas y resolverlas cooperativamente, con respeto mutuo, y reconstruyendo sus propios conocimientos, normas y valores, tomar decisiones en grupo.

Al ingresar a la escuela, el niño es convocado a través de sus maestros y sus pares a incorporar novedades y pareceres. Para que esto se produzca, dichas novedades deberían respetar las raíces que fundamentan su transformación. Por ello para que un niño desee realizar cualquier transformación personal y epistemológica, tiene que poder encontrar en la escuela un lugar de reconocimiento y consonancia entre lo que la escuela ofrece y aquello que se correlaciona con los ideales que él y sus padres tienen acerca del proceso educativo. Ingresar al campo social no implica la aceptación pasiva de una legalidad existente, sino la integración activa de experiencias individuales en el entorno que esta legalidad circunscribe. (Schlemenson; 2006: 60, 62)

“La escuela se ha ubicado como el lugar de la ley, de la norma, y promueve la construcción de lazos sociales y, consecuentemente, la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia”. (Boggino; 2005: 83). En el aula, el *Encuentro Inicial* habilita el lugar de co-construir la normativa que contiene al grupo.

9.5.16 El *Encuentro Inicial*: facilitador de simbolizaciones

Símbolo, del griego *symbolon*, derivado de *symballo* (yo junto, hago coincidir), y éste de *ballo* (yo lanzo)... El símbolo es, al mismo tiempo, lo que está separado y lo que coincide, lo uno y lo otro; es expresión, palabra o palabras que separan y reúnen. El símbolo muestra, expone, pero también esconde y oculta; es exterioridad e interioridad, trascendencia e inmanencia, dentro y fuera. El símbolo marca una frontera entre lo interior y lo exterior, entre lo propio y lo ajeno, entre la seguridad y la libertad. El símbolo es radical ambigüedad e incertidumbre.

Al símbolo hay que dejarle hablar, no se deja traducir a conceptos fórmulas o gráficos. El símbolo llama. No dice, quiere decir, por eso evoca, convoca y provoca. El símbolo es la palabra que se da al otro, que reúne, pero que nunca, que jamás

fusiona, porque en la expresión simbólica hay algo que está separado y aunque consigna reunirse siempre mantendrá una cicatriz, una marca, un resto. (...)

El símbolo no solamente significa, sino que da a sentir. El símbolo es una imagen de sentido. El símbolo configura un “esfera de confianza”. Pero, al mismo tiempo, el símbolo siempre es el resto de una ausencia, de una falta, de una pérdida. No permite nunca la plenitud. (Joan-Carlos Mèlich; 2006: 65, 66)

También se define la palabra “símbolo” que viene del latín “*symbolum*” y este del griego “*symbolon*”, signo, contraseña. Asimismo tiene que ver con “compensación”. Primitivamente el símbolo era un objeto partido en dos, del que dos personas conservaban cada uno una mitad. Estas dos partes unidas servían para reconocer a los portadores de su compromiso o su deuda.

“El símbolo, sea cual sea la interpretación que se haga de él, tiene como objeto primordial establecer vinculaciones, relaciones, comunicación, crear comunidad” (Duch, 2002: 246).

“Todo símbolo ha de ser leído, más allá del fondo personal del sujeto que lo enuncia, en función del espacio social y discursivo en que se realice” (García Peña; 2012)

“El proceso de simbolización es uno de los procesos fundamentales por intermedio de los cuales el ser humano deviene sujeto. No existiría posibilidad de subjetivación, sin que éste se vea acompañado y sustentado por un proceso de simbolización. En psicoanálisis podríamos decir que existe un consenso, en cuanto a aceptar que el trabajo de simbolización atañe entre otras cosas a un trabajo de acceso a la representación”. (Guerra; comunicación personal, 2014)

Guerra cita a M. Milner “las palabras son en efecto símbolos por medio de los cuales es comprendido el mundo” (1952: 116)

La función simbólica materna, anticipadora, debe habilitar la ausencia como lado dialéctico de la presencia. Esto habla de tiempos semióticos de simbolización, icónicos, indiciales y simbólicos, según la perspectiva de C. Peirce (1974). El niño requiere del movimiento y de objetos para representar sentidos y requiere del otro para articular sentidos. (Casas; 1995: 489).

Manifiesta Maren Ulriksen que “El psicoanálisis ha recorrido un largo camino clínico y teórico para representar y conceptuar la transformación del estado de desamparo inicial del cachorro humano, el infans, en sujeto hablante, gradualmente capaz de autonomía, capaz de manifestarse como único y singular, otro, a la vez uno entre otros”. (Ulrikser; 2005: 3).

Ningún individuo se vuelve sujeto sin comenzar por ser subordinado o pasar por un proceso de "sujetivación". El término "sujetivación" comporta en sí mismo la paradoja: designa a la vez el devenir sujeto y el proceso de sujeción: no se puede encarnar la figura de la autonomía sino sometiéndose a un poder, sumisión que implica una dependencia radical. (Judith Butler, cita en Ulrikser; 2005: 1)

Es el desamparo inicial del infans, su fragilidad, su impotencia, que lo hace depender de los adultos referentes, los que facilitan y sostienen (o no) la construcción del psiquismo incipiente, la transformación del infans en sujeto hablante y deseante, en un marco de afecto, de amparo, "de interlocución, de lenguaje, instancia del tercero social, cultural" (Ulrikser; 2005: 3).

"Este proceso de sujetivación conlleva una paradoja: la dependencia y subordinación del niño a la madre a la vez que un proceso de radical autonomía y separación" (Ulrikser; 2005:15).

La creación humana nos remite a símbolos. El ser humano se sirve de símbolos para comunicarse con él mismo y con los demás, para representar y diferenciar la realidad; para relacionarse con sus pares; para mediar y modificar la experiencia; para desligarse del presente y de lo inmediato, de lo particular y lo concreto; para crear significantes educativos, culturales, históricos; para anticipar experiencias y poder compartirlas. Es el uso de símbolos que nos define humanos.

En las primeras etapas de vida, la madre que es quien significa con palabras o con gestos, las primeras sensaciones del infans, facilitando en él, el pasaje de lo sentido a lo simbolizado. El infans, mediado por el afecto de su madre, va construyendo la noción de símbolo. Refiero al concepto de "madre suficientemente buena" al decir de Winnicott que ilusiona y progresivamente desilusiona al bebé promoviendo su pasaje de la dependencia absoluta a la independencia relativa, de la dependencia a la autonomía.

La posibilidad de superar la frustración que le causa la ausencia del objeto-madre facilita la capacidad de verbalizar del niño. Suscitado por el vínculo con la madre se van organizando los signos y los símbolos. En el contacto y la integración afectiva, emocional, mental, corpórea, sensorial entre el niño y su madre, se fundan los modelos o ejemplos de relación. Como consecuencia de estas experiencias, que ocurren desde el comienzo de la vida entre madre y bebé, se da un proceso interno que posibilita, habilita y promueve la capacidad de simbolizar.

"Cuando se emplea el simbolismo el niño ya distingue con claridad entre la fantasía y los hechos, entre los objetos internos y los externos. Entre la creatividad primaria y la percepción" (Winnicott; 1972: 23)

En los juegos simbólicos, el “*como si*”, el “*hacer de cuenta que...*” que caracteriza al juego, remiten a una representación que no es el objeto mismo. El símbolo representa o evoca a algo que está ausente, no se confunde con eso. Cuando el infans o el niño, nombra algo que está viendo, es un pre-símbolo.

Un símbolo remite a otra cosa, está en lugar de algo en algún aspecto. No significa lo mismo para todos; para algunos tiene un significado o tiene una función lúdica o comunicativa que puede no ser común, ejemplo de esto lo vemos con objetos de diferentes culturas.

El niño al nacer se instala en una constelación de significaciones. A través de la historia del niño podemos reconstruir un juego de acontecimientos que los padres significan, necesariamente de una u otra manera, y podrán resignificar, resignando y por lo tanto dando paso a la simbolización. (A. Fernández; 1987; 1999: 44, 45)

Mientras la inteligencia se propone apropiarse del objeto conociéndolo, generalizándolo, incluyéndolo en una clasificación, el deseo se propondría apropiarse del objeto significándolo. Alrededor de los 18 meses ya comienza a surgir la posibilidad de aprehenderlo simbólicamente (imitándolo, imaginándolo, anticipándolo). (A. Fernández 1987, 1999: 84, 85)

Para la formación de símbolos es necesario que el niño tolere la ansiedad y la frustración ante la ausencia del objeto, que se lo pueda representar y evocar por medio de un símbolo. Del primer objeto del cual tiene que separarse y diferenciarse para tener conciencia de sí mismo, es de la madre.

La disponibilidad de la madre en una primera instancia, y de la maestra cuando interviene el espacio escolar, para aportar significado y alentar el desarrollo mental del niño posibilita la construcción de la experiencia emocional por parte de éste y su oportunidad de pensar y operar en los procesos de aprendizaje. En el espacio íntimo, afectivo y de confianza del encuentro inicial, es la maestra quien interviene, atiende y da significado al juego grupal, organizando y facilitando la comunicación, habilitando y promoviendo la simbolización. En el Encuentro Inicial la maestra media con el lenguaje la simbolización del niño, para que éste por vía del lenguaje tramite simbólicamente sus vivencias y reconstruya su historia cercada por mitos y creencias.

Parafraseando a Guerra (2013), la maestra, como la madre, se despoja de sus propias certezas para entrar dentro de la frase que dice el niño y ver hacia dónde la lleva. “Las palabras son soporte y objetivo de un proceso de simbolización”; también señala que las palabras son “recuerdos compartidos”, si no lo fueran no serían símbolos si no nacieran del encuentro con el otro, del compartir afectivo. “si no hay encuentro con el otro, no hay vida psíquica, no hay símbolo”.

Por lo dicho es que Guerra piensa en la simbolización desde la presencia, “Recuerdos compartidos son recuerdos en los que se vive una experiencia común con alguien, es una marca de intersubjetividad” “El trabajo en presencia es la garantía necesaria para que sea fértil la ausencia del objeto de amor” (Guerra; comunicación personal, 2014)

La coexistencia de los polos opuestos “presencia-ausencia” y del guión que une y separa a la vez, que Guerra asocia con el papel de tercero en la simbolización. Citando a la escritora Sin Hustvedt (2001) “no se puede tener presencia sin ausencia y el propio lenguaje nace de ese ritmo. Las palabras pueden interpelar a aquello que falta ¿Dónde habitan las palabras sino en una zona situada entre presencia y ausencia? (...) Una zona de Entredidad”, zona que se asimila al espacio transicional de Winnicott. Expresa que el lenguaje nacería de un ritmo entre presencia y ausencia.

“Sin amor no hay encuentro con el objeto, y sin odio no hay separación posible” (Guerra; 2013)

Guerra refiere a la madre que “torna previsible su presencia y anticipable su ausencia” con recursos rítmicos, “co-creando un nuevo ritmo con su hijo”, esta función materna fundamental que es base de los procesos de simbolización, es lo que Guerra llama “Ley Materna”, haciendo referencia a “principios organizadores del encuentro con consecuencias en la estructuración psíquica del in-fans” (Guerra; 2013).

También la maestra, en el encuentro que organiza en el inicio de la jornada escolar, tiene consecuencias en la estructuración psíquica de cada uno de los niños del grupo. Señalando que Roussillón (1991) fue el primero en referirse al concepto de Ley Materna, sugiere que esta Ley estaría conformada por lo menos tres elementos: el respeto por el ritmo propio del sujeto y co-creación de un ritmo en común; el espejamiento, la traducción y la transformación de sus vivencias afectivas; la apertura a la palabra, al juego y a la terceridad. (Guerra; comunicación personal, 2014.)

“Estos elementos estarían en la base de la dinámica de un encuentro estructurante, base de los procesos de simbolización, desde una perspectiva intersubjetiva. Serían parte de lo que podríamos denominar “trabajo en presencia” (Guerra, 2013)

En la actualidad las transformaciones sociales y culturales, el actual desorden o nuevo orden familiar (parafraseando a Roudinesco que se refiere a “familias desordenadas”) y el uso de nuevas tecnologías, originan interrogantes que requieren elaboración y actualización conceptual con respecto a las nuevas formas de simbolización en niños y adolescentes.

Es necesario desde la institución educativa encontrar la correspondencia entre los nuevos procesos de simbolización y la construcción de conocimientos escolares, entre las transformaciones simbólicas actuales y los procesos imaginativos y creativos.

Las acciones simbólicas y las palabras que se co-construyen en el Encuentro Inicial, tienen un sentido y un significado para el grupo de niños que participan en él.

Se considera el *Encuentro Inicial* una oportunidad para la habilitación de la palabra; para que los niños expresen y elaboren sus experiencias, activando los procesos de simbolización. De esa forma, sustituyen representaciones; ligan afectos penosos, derivados de situaciones de angustia, con nuevas representaciones, con asociaciones de pensamientos, que se organizan como sistemas simbólicos reconstruidos. En este caso la simbolización es constructiva e implica procesos mediadores y transformacionales que facilitan establecer semejanzas y diferencias entre las situaciones vividas y la representación de las mismas.

La construcción de narrativa, donde el niño actualiza la imaginación, permite una rectificación subjetiva, haciéndose viable la reparación imaginaria y simbólica de sus vivencias. La palabra no sólo tiene valor de comunicación, sino también de elaboración, ya que el niño al simbolizar se representa a sí mismo a través de un movimiento que va desde lo imaginario propio a lo simbólico colectivo, asistiendo a su propia inscripción en el orden y estructura social.

El hablar le permite al niño enunciar las fantasías mediante recursos simbólicos que facilitan el enlace a la realidad y la reconstruir procesos psíquicos por medio de la palabra, rectificación imaginaria y simbólica de sus vivencias.

Lo simbólico es la expresión de algo genuino acerca del modo de ser de los seres humanos en el mundo (...)

Es evidente que cada vida humana tiene que ser narrada, tiene que ser inventada sin guión previo. (...) Desde el instante de nuestro nacimiento somos acogidos en el seno de una tradición simbólica que nos dotará de todo un conjunto de puntos de apoyo (frágiles sin duda pero puntos de apoyo al fin y al cabo) para enfrentarnos a la contingencia a todas aquellas cuestiones que no pueden resolverse técnicamente.(...)

La educación es en primer lugar, un tejido de relaciones, una tela de araña, un laberinto de posibilidades que cada ser humano irá tejiendo. Cada nuevo recién llegado reconstruirá la trama simbólica con la que se ha encontrado al nacer en sus relaciones educativas. (...) Siempre somos de un modo u otro, herederos. (...) Nacer es irrumpir de repente en una tradición simbólica (Joan-Carlos Mèlich; 2006: 66, 67)

El *Encuentro Inicial* tiene valor como una situación abierta y organizada que potencia y habilita la narrativa, la simbolización y la creatividad, como espacio de construcción y producción de la imaginación.

El ejercicio de la simbolización se vuelve cotidiano en el aula; la palabra va supliendo a la acción, la representación va reemplazando al objeto en el entramado de la narrativa, en la asociación libre, en el espacio de la alfombra.

Los niños sentados en círculo, se atienden, se miran, se escuchan, se esperan. La disposición en ronda facilita y promueve el diálogo, y el verse reflejado, o espejado en el compañero. La maestra puede ser imitada en el proceso de pensar. En esta disposición ya no es la maestra la que ostenta el saber, con el poder asignado y asumido, sino que éste se desplaza al grupo.

La conversación permite entramar los quiebres del discurso, tejiendo una urdimbre vincular que permite reconocer al otro como interlocutor válido, y promover acciones que acerquen y construyan un proyecto en común.

Es la maestra la que interviene acercando al niño un espacio lúdico creativo, fomentando en el niño la ilusión, la creencia de que él está creando el mundo. Experiencia imprescindible para que se produzca una realidad psíquica y externa que le de confianza.

Los cuentos evidencian la función simbólica; con sus metáforas instalan procesos representacionales de ligazón importantes para la simbolización. La importancia de los relatos, de las narraciones, de las rondas, de las rimas, de las adivinanzas y las canciones en la constitución de la subjetividad del niño es resaltada por Schlemenson, (2003). Remiten a tiempos donde se manifiesta la libidinización del niño por parte de la madre. El niño originalmente tiene que ser objeto de deseo, para poder ser sujeto deseante. El otro referente lo tiene que inscribir en su historia para, a partir de allí, reinventar su propia historia.

Los cuentos o el cuento de la propia historia a través del relato, contribuyen a la construcción de versiones alternativas de identidades que han quedado enredadas. El lenguaje permite el anudamiento de la fantasía y da la posibilidad de ligar historias y procesos.

En esta línea de reflexión la Educación Inicial otorga al cuento y a la expresión en todos sus lenguajes, refiriendo a los “cien lenguajes del niño”, que promueve Malaguzzi, y la Pedagogía Reggiana, un lugar privilegiado, principalmente al relato que se co-crea en el espacio íntimo, estético y ético, de participación, de protagonismo y de confianza del *Encuentro Inicial*.

La maestra habilita la oportunidad de que los niños intervengan en el proceso de simbolizar en presencia, transformando, moldeando y co-construyendo la trama narrativa o la estructura rítmica de un poema o una canción.

A través de los espacios que apuestan a la narrativa se configura un entramado que propicia la ligazón del afecto a las representaciones. Se trata de crear espacios para reinventar la propia historia, hacia la reconstrucción e historización subjetiva. Espacio de

encuentro que habilite la narrativa como motor de cambio entre lo consolidado o instituido hacia lo posible e instituyente. La maestra, operador subjetivante, institucionaliza y habilita la autoría del alumno. En este sentido, la narrativa implica una transgresión creadora.

En función de estas primeras experiencias de circulación del conocimiento, legitimado por la institución educativa, se funda el sujeto aprendiente. Mediante el interjuego de identificaciones se construyen subjetividades, internalizándose los roles del maestro y del alumno.

Lo que se juega en el *Encuentro Inicial* presenta muchos de los aspectos mencionados: sorpresa, ritmo y repetición, reencuentro, interjuego de presencias y ausencias, espacios para que se habilite el poner en palabras, la narrativa, el relato, la historización, la conversación libre.

Estos espacios funcionan como una terceridad donde el niño puede soportar la espera y el lugar de tercero excluido, que la situación grupal propone con respecto a la maestra. Dicho espacio brinda al niño la posibilidad de la resignificación de la propia historia y ofrece la reedición de vicisitudes propias de vínculos anteriores, habilitando su resignificación. El docente seduce, despierta curiosidades, asombros, descubrimientos; trama, espeja, traduce y transforma. Trata de crear espacios desde la consideración del otro, niño, como sujeto de deseo.

Silvia Schlemenson afirma que la escuela oferta posibilidades de constitución y potenciación del pensamiento creativo y enriquecimiento de la subjetividad. (1996)

El lenguaje se va transformando de una función neuro-biológica en un instrumento para simbolizar el mundo y los objetos. La simbolización, vehiculizada en el lenguaje, permite el paso del signo al significado, de las acciones a ideas y conceptos, de las señales a la comunicación, de lo habitual a la creación, y de los objetos cotidianos a la trasmisión y fundación de la cultura.

Schlemenson cita el informe realizado por UNICEF Argentina sobre el desarrollo del lenguaje en niños pequeños:

Desplegar capacidad narrativa, esto es la posibilidad de apropiarse del lenguaje como herramienta para tomar posición frente a uno mismo y a los otros en el mundo simbólico de la cultura, supone –en este trabajo- un proceso de reposicionamiento subjetivo frente a los otros –pares o adultos- que favorece la apertura hacia la oferta de conocimiento y de nuevos modelos de relación social que la escuela sostiene.

En la confrontación y el intercambio con el otro, surge lo anhelado, lo deseado, lo temido; la constitución del semejante obliga a un juego elaborativo en el que las palabras de cada uno deben ser consideradas como respuesta al discurso de

los otros, al mismo tiempo que reflejan una reformulación constante de lo propio.
(Schlemenson; 1996: 45)

Al principio del día en el Jardín o en la Escuela es la maestra quien habilita la palabra y se corre del lugar de las certezas, de la seguridad y da paso a que todos se interroguen a sí mismos, interroguen y se sientan interrogados. Ella misma, que sabe de su profesión, no sabe de los niños del grupo, necesita de este encuentro para habilitar el conocimiento de ellos, quienes se abren a la intersubjetividad que produce el mismo encuentro.

La palabra simbólica remite al otro, es reconocimiento del otro, pero no se limita al otro presente. El símbolo es una presencia que remite a una ausencia. Por eso, una pedagogía que tome su punto de apoyo en una antropología simbólica de la finitud humana tendrá que tener muy en cuenta la memoria. La memoria es la facultad que hace posible que los seres humanos podamos configurar nuestra identidad. La memoria es la facultad que nos instala (siempre inestable y provisoriamente) en nuestro tiempo y en nuestro espacio. Sólo desde una pedagogía de la memoria se puede imaginar una educación ética que abarque todo el trayecto temporal (...) Una pedagogía de la memoria sabe, entonces, que por su naturaleza simbólica, para los seres humanos no existe nunca un final de la historia. (Mélích; 2006: 237, 238).

La memoria entrelaza: recuerdo, crítica y deseo.

En el *Encuentro Inicial* el niño aprende el poder de sus palabras ya que provocan la transformación de los otros y él se transforma confrontando con ellos; así va construyendo narraciones, activando el pensamiento, y desarrollando el juicio crítico, la argumentación y la capacidad simbólica.

9.6 LA FUNCIÓN DE LA MAESTRA EN EL *ENCUENTRO INICIAL*.

En varios ítems de la presente investigación se ha señalado la importancia de la función de la maestra en la práctica del *Encuentro Inicial*.

La presencia de la maestra, su disponibilidad, su maleabilidad, la ritmicidad del encuentro con los niños, posibilita el trabajo sobre la ausencia en presencia; es la maestra que atiende y habilita la producción simbólica.

Roussillón amplía el concepto de medio maleable de M. Milner. La materia maleable es la que permite ser modelada, permite darle forma como el aire, la plastilina, la masa, el agua.

En esta investigación la maestra es maleable, fácil de influir por la palabra del niño y obedece a sus decires, a sus preguntas, a sus silencios. No hay resistencia ni reticencia de la maestra a las expresiones sentidas de los niños en el *Encuentro Inicial*. La maestra se mantiene atenta, disponible, vigilante, viva y creativa al interpretar los intereses de los niños; conservando el encuadre, el marco de normativa que instaura el orden y que acerca los niños al principio de realidad.

Roussillón cita a Milner "El medio [*médium*] es una 'sustancia intermedia a través de la cual se transfieren impresiones de los sentidos".

Parafraseando al autor: en el espacio del *Encuentro Inicial* para los niños se da la fusión entre la realidad interior y la exterior, con el símbolo como puente, en un estado psíquico de concentración, producto de la organización y la coherencia interiores. (1995: 146)

Según Roussillón el medio maleable posee cinco propiedades: la indestructibilidad, la maleabilidad como forma de la indefinida transformación," solo así será utilizable para representar la función representativa. De este modo, el aire, la pasta de modelar, el agua... no son destructibles". La extrema sensibilidad es la segunda característica, el medio maleable tiene que poder ser de una extrema sensibilidad a cualquier variación cuantitativa. La tercera propiedad del medio maleable es la indefinida transformación, la capacidad de adoptar todas las formas, sin dejar de ser él mismo. También el medio maleable está incondicionalmente disponible. La última propiedad es el carácter vivo del medio maleable, la animación propia. "Aunque en sí mismo el medio maleable sea una sustancia inanimada, es necesario que, en un momento o en otro, el niño pueda considerarlo una sustancia viva, animada." Las propiedades son interdependientes unas respecto de otras. (1995: 150)

Para Roussillón la función del medio maleable en la actividad representativa, es ser el objeto transicional del proceso de representación.

Antes de que se construya el concepto de representación, la actividad representativa del niño se apunala por fuera sobre el marco familiar, cuya función es permitir al niño el no ser desbordado por un exceso de excitaciones desorganizadoras. De este modo se fija un límite entre las mociones pulsionales que el yo puede integrar para sentirse vivo y creativo, y lo que debe sofocar para no desorganizarse. Esta función de protección anti-estímulo externa, de filtrado, se duplica durante todo este período de construcción e integración pulsional por un apuntalamiento "transicional", anímico, sobre una de las figuras del medio maleable. El medio maleable es una cosa, un objeto que en el animismo infantil pasa a ser el

representante-cosa, o representante-objeto de la representación, de la función representativa. (Roussillón; 1995: 151, 152)

Continúa diciendo que el medio maleable representa la actividad representativa.

Los niños, en el *Encuentro Inicial*, tienen actividad representativa sobre la base de la indestructibilidad de la maestra y del ambiente maleable del encuadre inicial. Si de lo contrario fracasa el encuentro del niño con un medio maleable, y por el contrario se encuentra con un medio extremadamente rígido, el niño se desesperará por no lograr “la adaptación de su entorno a sus necesidades psíquicas”. (Roussillón; 1995: 153)

En la viñeta de la práctica del Encuentro Inicial, cuando los niños ven al globo, la maestra intenta llamar la atención de los niños hacia el tema que había planificado, luego de varios intentos cambió de parecer, abandonó su idea y se plegó al interés de los niños. Los atendió, los entendió, pudo adaptarse a ellos, supo traducir sus expresiones de forma: maleable, modelable, elástica, humana, comprensiva. Construyó otra forma de ser y estar en el aula y en el encuadre del *Encuentro Inicial*: se plegó al interés y al juego de los niños, receptiva y lúdicamente disponible.

En ese encuentro creativo del globo y los niños se observa la maleabilidad de ese globo animado por los niños con el que quieren jugar a que está completo, sano. Pero que desde la realidad la maestra les muestra que está roto. Dice Roussillón “Hay que aceptar destruir la forma para que esta pueda aprehenderse como representación-cosa, como representante de la cosa y no como la cosa misma. Por lo tanto el proceso de creación se desplaza un palmo desde la cosa hasta su representación (...) en este proceso de destrucción/ creación el medio maleable adquiere la última característica que señalábamos, es decir, su carácter vivo, animado” (1995: 157)

En base a la función de la maestra “suficientemente buena”, disponible, sensible y con vitalidad suficiente, los niños pueden pasar a la toma de conciencia; desde la acción motriz al pensamiento como “motricidad interiorizada”. (Roussillón; 1995: 158)

La maestra, disponible, atenta, receptiva interviene favoreciendo la simbolización desde la metabolización de los afectos, la regulación de la angustia, la capacidad de desplazamiento, desde la promoción de la metáfora, desde el “como si” del juego. Provocando la producción grupal, co-creación que tiene características simbólicas, está atenta a los procesos de pensamiento y al desplazamiento de las ideas de los niños.

La maestra tiene la disponibilidad de espejar a los niños, de traducir sus expresiones, de transformar sus discursos y sus gestos, de co-construir el proceso de pensamiento, de jugar con las ideas (simbolizar). Ella constituye el modelo para imitar el cómo pensar, que tienen los niños. El niño aprende a pensar por la maestra, desde su propuesta estética y ética.

Ella articula la Ley Materna desde la disponibilidad, la traducción de las necesidades, el respeto de los ritmos y de los tiempos, y la Ley Paterna de la prohibición estructurante, como marco que ordena, organiza y socializa. Las normas del aula no tienen sentido para el niño sin el trabajo previo, de simbolización en presencia, de la maestra.

El maestro Paulo Freire expresó que es importante “educar para transformar” y esta frase invita a la maestra, que está dispuesta a educar al niño, a transformarlo.

Bollas también se refiere a que

La considerable prematuridad de la criatura humana al nacer la hace depender de la madre para su supervivencia. La madre obra como un yo suplementario o un ambiente facilitador y al mismo tiempo le transmite, por el idioma del cuidado materno que le es propio, una estética de existir que se convierte en un rasgo de ser del infante. En un discurso privado (...) el lenguaje de esta relación es el idioma de gesto, mirada y expresión intersubjetiva” (Bollas; 1997:29).

“Winnicott nombra madre ambiente a esta madre abarcadora. Es que para el niño, ella es el ambiente total. Por mi parte agregaría que la madre es significativa e identificable menos como un objeto que como un proceso que es identificado con transformaciones acumulativas interiores y exteriores. (Bollas; 1997: 30)

El autor expresa que la madre (y por qué no: la maestra), concurre a integrar el existir instintivo, cognitivo, afectivo, ambiental del niño, y son los ritmos del proceso los que plasman la naturaleza de la relación de objeto y no las cualidades del objeto como tal. La madre es experimentada por el niño como un proceso de transformación.

Trasponiendo ese sentido a esta investigación y a la función de la maestra, el niño experimenta a la maestra como transformación. Parafraseando a Bollas, ella toma para sí la función del objeto transformacional porque altera de continuo el ambiente del infante para ir al encuentro de sus necesidades. La viñeta del globo habilita esta transposición didáctica.

La función de la maestra es también reeditar las memorias de su infancia, para que la transformación del ambiente, la estética lúdica, la maleabilidad de la propuesta docente, sea placentera y que ella también disfrute de la construcción y co-construcción cotidiana del quehacer áulico, enseñando y aprendiendo.

10 CONCLUSIONES

Las maestras tienen como práctica de rutina, al inicio de la jornada escolar, en el lugar privilegiado de la alfombra, este *espacio transicional* donde la realidad se enlaza con el “*como si*” del juego. Un espacio lúdico creativo que habilita la comunicación y la expresión de los niños y niñas.

El *Encuentro Inicial* tiene valor como una situación abierta y organizada que potencia y habilita la simbolización, como espacio que habilita la fantasía, la creatividad, la narrativa y la autoría, parafraseando a Alicia Fernández. (2000a)

Se considera una rutina de apego seguro, promotora de empatía, facilitadora de vínculos, mediadora de la palabra y generadora de simbolizaciones; un espacio y un tiempo subjetivante, trasmisor de cultura; un territorio maleable promotor de simbolizaciones; un espacio de reconocimiento del niño como interlocutor válido; un tiempo de narrativa que articula la palabra con los afectos; un lugar y tiempo donde se co-crea desde la receptividad y la disponibilidad lúdica

La maestra durante el *Encuentro Inicial* se posiciona desde la experiencia, que no es experimento ni es generalizable; la experiencia que es, al decir de Jorge Larrosa, referida al tiempo concreto, subjetivo, experiencia que es paradójica, contradictoria, siempre en estado de traducción, que no es ordenada, ni previsible, ni dogmática, ni obligatoria ya que no es un imperativo, pero es pasional. La maestra, desde la experiencia y su sentido, se apasiona y está receptiva, abierta, expuesta, pero nunca pasiva, durante el *Encuentro Inicial*.

La maestra despliega, durante ese tiempo y espacio demarcado, una función de escucha atenta, de receptividad y de continencia; traductora, alentadora y promotora de la comunicación; trasmisora de la cultura; provocadora de situaciones desafiantes y significativas, guía atenta de situaciones habilitantes de la escucha y el diálogo; generadora de sentimientos de seguridad, de pertenencia y de confianza; facilitadora de un espacio seguro, ordenado e íntimo que habilita el *cuidado de sí* (Foucault, 1999), la organización interior y el placer de pensar.

Ese espacio transicional, maleable, facilitador y estructurante, que metafóricamente se construiría en el *Encuentro Inicial*, habilita un espacio para la reflexión, para la simbolización y para el aprender-conocer de la maestra. Desde las vivencias que se suman a la reflexión sobre la práctica, se va generando una impronta de formulaciones teóricas con creatividad personal. En el proceso de construcción del saber pedagógico, la escritura de la práctica, a través de la reflexión desde las teorías de base, es un aspecto clave para producir una significación de las conceptualizaciones.

En la alfombra se construye un espacio de simbolización, de ligazón entre lo que está y crear algo nuevo, un espacio de normativa, de ley, que asegura y sostiene.

El *Encuentro Inicial* puede considerarse una “ceremonia mínima” que se fue filtrando en las prácticas de aula, desde la reflexión profesional crítica y emancipadora de las maestras de Educación Inicial.

Es importante consensuar que este encuadre de práctica docente que refiere a la organización del grupo de niños, del espacio y de los tiempos, representa un espacio objetivo/subjetivo para la narrativa del niño; un espacio para expresar la autoría de pensamiento; un tiempo de creación y de co-creaciones; un territorio de simbolización en presencia.

Es en ese espacio privilegiado encuadrado por la alfombra, un medio maleable que permite la metaforización; provisto de intimidad, confianza, respeto, escucha atenta, disponibilidad de la maestra; donde se promueve la creatividad, co-creando con otros, y donde se habilita un ambiente de atención, de espejamiento y de metabolización de afectos, que recibe y acoge al niño de tres, cuatro o cinco años. La presencia simbolizante de la maestra, que promueve ese espacio y habilita la narrativa, interviene favoreciendo el proceso de simbolización del niño por medio de canciones, rimas, adivinanzas, juegos cantados, relatos, cuentos.

La alfombra podría considerarse un objeto mediador, al igual que la narrativa que se co-crea en el espacio y el tiempo del encuentro.

En el espacio y el tiempo compartido de la práctica, el *Encuentro Inicial*, se crea una *resonancia íntima* (Ulloa, 2005) donde retrocede la intimidación y se incorpora el resonar íntimamente con el otro. Es en ese espacio donde la maestra ocupa un lugar que interviene entre la madre y el niño, un lugar de terceridad que es fundamental para el crecimiento mental.

Es un espacio y tiempo favorable donde la maestra realiza una propuesta de diálogo (para la cual ya vienen los niños dispuestos porque es una *ceremonia* que se repite diariamente), de narración de vivencias, como activadora de la productividad simbólica de los niños, dando lugar a que expresen conflictos, que aprendan a pensar, que reflexionen sobre situaciones conflictivas propias y de los compañeros, y que se realicen transformaciones significativas de experiencias negativas. La narración se jerarquiza desde su vinculación a los procesos de construcción, de reconstrucción y apropiación de la propia historia.

La maestra va traduciendo y acompañando la producción de los niños, promoviendo un proceso de co-construcción, instaurando la prohibición desde las normas que contienen, que aseguran el orden y la organización y protegen de sobreestimulaciones.

Para que los niños lleguen al placer de pensar existe un trabajo previo de simbolización en presencia, donde la transformación y la co-creación son elementos fundantes, desde la receptividad y la disponibilidad lúdica de la maestra.

La maestra, en ese territorio íntimo, desde su maleabilidad, facilita el acto de enseñar que implica habilitar al niño en la herencia cultural, a la dimensión simbólica y al placer de pensar.

Si no existen concepciones teóricas que den sustento y habiliten esta valiosa propuesta, y si las maestras no escriben sobre sus reflexiones sistemáticas como construcción de un saber pedagógico que funda la legitimidad de la profesión docente, la práctica corre peligro de rutinizarse vaciándose de sentido, o de caer en desuso por la exigencia actual de formatos escolares cimentados en lo que A. Fernández llama *la "ética del éxito"* que exige resultados en competencias de desempeño escolar cada vez más precoces, que aceleran procesos y que continúan considerando al niño como un ser incompleto, que hay que llenar de contenidos. Formatos escolares que promoverían el fracaso escolar al no considerar el deseo, la voz, el lugar y los derechos de los niños. (Fernández, 2000 b).

11 RECOMENDACIONES

En tiempos de crisis en la educación, cuando la Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI) informa que: en América Latina y el Caribe aproximadamente uno de cada diez niños en edad de asistir a la escuela primaria no está adquiriendo las competencias básicas para la lectura; una de las conclusiones del informe del seguimiento de la Educación Técnico Profesional (ETP) es que los buenos docentes son la clave para lograr una mejora; los más desfavorecidos serán los más afectados; los docentes necesitan formación; no es suficiente que los niños estén escolarizados sino que aprendan lo que necesitan aprender. (Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo 2013-2014, OEI)

Se considera

- ✓ esta investigación una oportunidad de construir soportes teóricos y sensibilizar a las maestras sobre la importancia del *Encuentro Inicial* como práctica valiosa.
- ✓ que la promoción de la simbolización en niños de primera infancia es una oportunidad para la mejora de los aprendizajes.
- ✓ que esta práctica facilita la simbolización en los niños en la primera infancia y en etapas posteriores..
- ✓ la importancia de que la maestra reflexione y considere el valor que tiene la forma de estar con el niño o con el grupo, y el clima que promueve.
- ✓ sumamente importante la formación de las maestras en la práctica del Encuentro Inicial, promoviendo la multiplicación y la construcción continua de esta práctica.
- ✓ importante promover la narrativa pedagógica, las salas docentes reuniones de multiplicación de prácticas de aula que resulten beneficiosas para el aprendizaje y el desarrollo infantil.
- ✓ relevante promover la profesionalización docente con profundización de lo que hace al enseñar, y en lo que refiere a cómo aprenden los niños, especialmente el niño que la maestra tiene la responsabilidad de entender para enseñarle.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aisenson, D., Castorina, J., Elichiry, N., Lenzi, A. y Schlemenson, S. (Comps.) (2007). *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Altimir, D. (2010). *¿Cómo escuchar a la infancia?*. Barcelona: Octaedro.

ANEP. CEIP. Inspección Técnica (2010). Circular N° 1. Recuperado de http://www.cep.edu.uy/archivos/tecnica/circular_1_de_2010_Tecnica_Planificacion.pdf

ANEP. CEIP. Inspección Técnica (2011). Circular N° 1. Recuperado de http://www.cep.edu.uy/archivos/tecnica/2011/CircularTec001_11.pdf

Aragónés, J. (2002). Memoria del territorio. Recuperado de <http://www.intercanvis.es/pdf/07/07-02.pdf>

Arjona, A. M. (1998). Venimos de nuestra infancia. En Jornadas Educación y Psicoanálisis. Encrucijada de Disciplinas. (1as., abril, Montevideo, Uruguay), Educación y Psicoanálisis. Encrucijada de disciplinas. Montevideo: APU.

Azzerboni, D. y Harf, R. (1998). Conduciendo la escuela ¿La Institución y sus directivos o los directivos y su Institución?. Buenos Aires: Tiempos.

Bassedas, E., Huguet, T. y Solé, I. (1998). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona: Graó.

Belgich, H. (2005). Autonomía, orden escolar y prevención para la igualdad y la libertad. En N. Boggino (Comp.). *Convivir, aprender y enseñar en el aula*. Santa Fe: Homo Sapiens.

- Bleichmar, H. (1999). Del apego al deseo de intimidad. Las angustias del desencuentro. Recuperado de <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=74&a=Del-apego-al-deseo-de-intimidad-las-angustias-del-desencuentro>
- Bollas, C. (1987). La sombra del objeto. Psicoanálisis de lo sabido no pensado. Buenos Aires: Amorrortu
- Boggino, N. (Comp.) (2005). Convivir, aprender y enseñar en el aula. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Brun, A. (2009). Mediaciones terapéuticas y psicosis infantil. Barcelona: Herder.
- Callejo, J. (2001). El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Ariel.
- Cabanelas, I., Eslava, C., Fornasa, W., Hoyuelos, A., Polonio, R. y Tejada, M. (2005). Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía Barcelona: Graó.
- Cabanellas, I., Eslava, J. J., Eslava, C. y Polonio, R. (2007). Ritmos infantiles. Tejidos de un paisaje interior. Barcelona: Octaedro- Rosa Sensat.
- Casas de Pereda, M. (1991). Gesto, juego y palabra. El discurso infantil. En Revista Uruguaya de Psicoanálisis, (74), pp. 25-44.
- Casas de Pereda, M. (1995). Entre la desmentida y la represión. Psicoanálisis APdeBA , 17 (3). Recuperado de <http://www.apdeba.org/wp-content/uploads/Casas-de-Pereda1.pdf>
- Casas de Pereda, M. (1996). Metapsicología y el Objeto y los fenómenos transicionales. Revista Uruguaya de Psicoanálisis, 83, (pp 21-52)
- Casas de Pereda, M. (1998). Homo ludens: educación, reeducación y juego. En Jornadas Educación y Psicoanálisis. Encrucijada de Disciplinas. (1as., abril, Montevideo,

Uruguay), Educación y Psicoanálisis. Encrucijada de disciplinas (pp 55-63)
Montevideo: APU

Casas de Pereda, M. (1999). En el camino de la simbolización. Producción del sujeto psíquico. Buenos Aires: Paidós.

Castro, A., Osorio, F. Penchansky, M., Pugliese, M., Spravkin, M., Untoiglich, G. y Pescetti, L. (2007). Enseñar y entender a los niños pequeños. (Colección 0 a 5 La educación en los primeros años, 70). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Contreras, J. (2009). Prólogo. En C. Skliar y J. Larrosa, (Comp.). Experiencia y alteridad en educación. Rosario: Homo Sapiens.

Cury, A. (2007). Padres brillantes. Maestros fascinantes. Buenos Aires: Zenith/Planeta.

Chaves, A. L. (2006). La construcción de subjetividad en el contexto escolar. Educación año/vol.30, número 001, Universidad de Costa Rica. Pp187-200 . Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44030112>

Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique. Recuperado de www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/chevallard.pdf

De Lajonquière, L. (2000). Infancia e ilusión (Psico) Pedagógica. Escritos de Psicoanálisis y Educación. Buenos Aires: Nueva Visión.

Díez Navarro, M. C. (1996). Proyectando otra escuela. Madrid: La Torre.

Díez Navarro, M. C. (2007). Mi escuela sabe a naranja. Barcelona: Graó. 2008

Díez Navarro, M. C. (2011). Los pendientes de la maestra. Barcelona. Graó.

- Delgado, C. (2012). La teoría fundamentada: decisión entre perspectivas. Recuperado de <http://books.google.es/books?id=FM1zSQ3m7t0C&pg=PP2&dq=La+teor%C3%ADa+fundamentada:+decisi%C3%B3n+entre+perspectivas.&hl=es&sa=X&ei=MoQoU5CYI9CrkAeMqIGYAQ&ved=0CDkQ6AEwAA#v=onepage&q=La%20teor%C3%ADa%20fundamentada%3A%20decisi%C3%B3n%20entre%20perspectivas.&f=false>
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Fernández, A. (1987). La inteligencia atrapada (10ª ed). Buenos Aires: Nueva Visión, 1999.
- Fernández, A. (2000a). Poner en juego el saber. Buenos Aires: Nueva Visión
- Fernández, A. (2000b). Los idiomas del aprendiente. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2009). La potencia atencional de la alegría. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v26n79/v26n79a02.pdf>
- Fernández, A. (2013). La atencionalidad atrapada. *Letra Urbana*, 13. Recuperado de <http://letraurbana.com/articulos/la-atencionalidad-atrapada/>
- Fornasari, L. y Peralta, M. V. (2005). Neurociencia, vincularidad y escucha. Desafíos en la educación. Buenos Aires: Infantojuvenil.
- Foucault, M. (1999). La ética del cuidado de sí como práctica de libertad. En *Estética, ética y hermenéutica*. Obras esenciales Vol. III. Barcelona: Paidós.
- García, S. (2007). Reflexiones sobre la simbolización en psicoanálisis: -entre el signo y la pulsión-. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 104. Recuperado de http://www.apuruguay.org/revista_pdf/rup104/rup104-garcia.pdf

- García Peña, L. L. (2012). Nociones esenciales para el análisis de los símbolos en textos literarios. 452ºF. Revista electrónica de teoría de la literatura y literatura comparada, 6, 124-138. Recuperado de http://www.452f.com/pdf/numero06/garcia/06_452f_garcia_indiv.pdf
- Gatti, E. (1998). Cómo se aprende a ser docente. En Jornadas Educación y Psicoanálisis. Encrucijada de Disciplinas. (1as., abril, Montevideo, Uruguay), Educación y Psicoanálisis. Encrucijada de disciplinas (pp 219- 230) Montevideo: APU
- Guerra, V. (1998). La transición preescolar: de la familia a la institución educativa. En Jornadas Educación y Psicoanálisis. Encrucijada de Disciplinas. (1as., abril, Montevideo, Uruguay), Educación y Psicoanálisis. Encrucijada de disciplinas (pp 7- 11) Montevideo: APU
- Guerra, V. (s. f.). El ritmo en la vida psíquica: entre pérdida y reencuentro.. Recuperado de <http://www.unesco.org.uy/ci/fileadmin/educacion/PERDER,%20RE-ENCONTRAR%20-%20Guerra%20JFIT.pdf>
- Guerra, V. (2000). Sobre los vínculos padre-hijo en el fin de siglo y sus posibles repercusiones en el desarrollo del niño. Revista Uruguaya de Psicoanálisis, 91 <http://www.apuruguay.org/apurevista/2000/1688724720009109.pdf>
- Guerra, V. (2003). Fallas en la simbolización en relación a la estructuración psíquica. El proceso de simbolización desde una perspectiva intersubjetiva. Curso Maestría en Psicología y Educación, cohorte 2009. Facultad de Psicología, UdelaR). Inédito
- Guerra, V. (2011). Revisitando os dois principios do acontecer psíquico. Dialogos com o texto sem um espelho na mao. Revista de Psicanalise de la SPPA, 18 (1)
- Guerra, V. (2013). Palabra, ritmo e jogo. Fios que danzan no processo de simbolizacao. Revista de Psicanalise de la SPPA, 20 (13)
- Guerra, V., Cardozo, A. y López, S. (1994). Comenzando los vínculos...Los bebés, los papás y el Jardín Maternal. Montevideo: Roca Viva.

- Guzmán, R. J. y Guévara, M. (2010). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 8 (2), 861-872. Recuperado de http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/cinde/volumen_8_2/completo_revista_latinoamericana_Ciencias_Sociales_Ninez_Juventud_Vol_8_N_2_julio.pdf
- Heublyn Castro, V. (2010). Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 18 (1), 557-576. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2010000100026&lng=es&nrm=iso
- Hoyuelos, A. y Cabanellas, I. (1996). Malaguzzi y el valor de lo cotidiano. (Ponencia presentada en el Congreso de Pamplona, diciembre de 1996) Recuperado de <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d091.pdf>
- Hoyuelos, A. (s. f.). Reggio Emilia y la pedagogía de Loris Malaguzzi. Recuperado de http://www.redsolareargentina.com/notas/Nota_Hoyuelos.pdf
- Hoyuelos, A. (2006). La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona: Rosa Sensat-Octedro.
- Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. Aula de Infantil. Revista Aula de Infantil, 39, (pp 5-9)
- Jornadas Educación y Psicoanálisis. Encrucijada de Disciplinas. (1as., abril, Montevideo, Uruguay). (1998). Educación y Psicoanálisis. Encrucijada de disciplinas. Montevideo: APU.
- Kachinovsky, A. (s.f.) Producciones subjetivas en los intersticios de la Didáctica. Recuperado de http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/ps-educacional_producciones-subjetivas.pdf
- Kachinovsky, A. (2010- 2012). Procesos de simbolización en la infancia. La narrativa en el espacio áulico. (Apuntes de los cursos de la Maestría de Psicología y Educación cohorte 2009). Inédito

- Kachinovsky, A. (2012). Enigmas del saber. Historias de aprendices. Montevideo: UdelaR.
- Labraga de Mirza, M. (1998). Cómo se aprende a ser docente. Ponencia en Educación y Psicoanálisis. Encrucijada de disciplinas. Montevideo: APU
- Larrosa, J. (2003). La experiencia y sus lenguajes. Conferencia dictada en Serie Encuentros y Seminarios, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona. http://www.me.gov.ar/currifom/publica/oei20031128/ponencia_larrosa.pdf
- Larrosa, J. (2006). La lengua para la conversación. En J. Larrosa, y C. Skliar (Compiladores). Entre pedagogía y literatura. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Larrosa, J. y Skliar, C. (Comps.) (2006). Entre pedagogía y literatura. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Larrosa J. y Skliar, C. (Comps.) (2009). Experiencia y alteridad en educación. Rosario: Homo Sapiens.
- López, C., Altman M., Porras, L. y Labraga, F. (1996). Nuestro vínculo con las teorías. Relación y uso desde la perspectiva metapsicológica winnicotteana. Revista Uruguaya de Psicoanálisis, 83, (pp 9-20)
- López Yáñez, J. et al. (2002). Análisis de organizaciones educativas a través de casos. (cap. 1) En Dossier El estudio de casos. Instituto de Educación. (UdelaR, Fac. de Psicología). Madrid síntesis Educación.
- Loris Malaguzzi. Escuelas Reggianas (2009). Educadorasdeinfantil.es. Recuperado de <http://www.educadorasdeinfantil.es/?p=86>
- Los 100 lenguajes del niño (2008). Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=BFNi0TcVKTY>

- Maaschelein, J. y Simons, M. (2008). Mensajes E-ducativos desde tierra de nadie. Barcelona: Laertes Educación.
- Maaschelein, J. (2008). Pongámonos en marcha. En Maaschelein, J.; Simons, M. Mensajes E-ducativos desde tierra de nadie. Educación. Barcelona: Laertes.
- Malaguzzi, L. (2001). La educación infantil en Reggio Emilia. Barcelona: Rosa Sensat, Octaedro.
- Martín, E. (2009). Enseñar y aprender en la sociedad del conocimiento. (Apuntes del curso de la Maestría Psicología y Educación, cohorte 2009). Inédito.
- Marrone, M. y Diamons, N. (2006). Apego y subjetividad. Aperturas psicoanalíticas .Rev. Internacional de Psicoanálisis, 24. Recuperado de:
<http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000425&a=Apego-e-Intersubjetividad>
- Mèlich, J-C. (2006a). La imposible sutura (ideas para una pedagogía literaria). En J. Larrosa y C. Skliar (Comps.). Entre pedagogía y literatura. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mèlich, J-C. (2006b). Del símbolo. En J. Larrosa y C. Skliar (Comps.), Entre pedagogía y literatura. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ministerio de Educación y Cultura (2009). Ley General de Educación. Ley N° 18.437. Uruguay: IMPO
- Minnicelli, M., Candia, M., Diez, M., Minzi, V., Dotro, V., Ramírez, F. y Román, C.; (2005). Infancias y problemas sociales en un mundo que cambia. (Colección 0 a 5 La educación en los primeros años, 63). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Minnicelli, M. (2008). Escrituras de la ley en la trama social. Ensayo sobre la relación entre dispositivos, ceremonias mínimas y prácticas profesionales. Revista Pilquen, 10 (5), 1-13. Recuperado de
<http://www.google.com.uy/url?sa=t&rct=i&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&sqi=2&ved=0CDEQFjAB&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo>

[%2F3360745.pdf&ei=O2HmUuidLcSrKAfynYHYCw&usq=AFQjCNFLfp5aHT39sSBEsYsnQJXUOtVlcQ&sig2=DgUrmk3j3GCb42K_jEwBYw](#)

Minnicelli, M. (2010). Ceremonias mínimas ¿y la función del estado?. Jornadas: 'Derecho a la Educación y a la Salud en Argentina y América Latina. Hacia la construcción de ciudadanía'. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario. 7 y 8 de Mayo. Recuperado de <http://gentecomolagente.blogspot.com/2012/07/ceremonias-minimasy-la-funcion-del.html#!/2012/07/ceremonias-minimasy-la-funcion-del.html>

OEI (2014). Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2013/2014. La crisis mundial del aprendizaje tiene un costo anual de 129.000 millones de dólares. Recuperado de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article13537>

OMEP. Organización Mundial de Educación Preescolar (2013) Recuperado de (<http://www.omep.org.uy/>)

Osoro Sierra, J. y Meng González del Río, O. (2008). Escenarios para el análisis y la construcción de un modelo de educación infantil. Revista Interamericana de la Educación , 47. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie47a01.pdf>

Mosca, A. (s. f.) La narrativa como herramienta de intervención . APU, Uruguay. Recuperado de http://www.apuruguay.org/bol_pdf/bol-mosca.pdf

Paz, O.(1957) Piedra de sol (poema). Recuperado de [http://es.wikipedia.org/wiki/Piedra_de_sol_\(poema\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Piedra_de_sol_(poema))

Perrenoud, P. (2001). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: GRAO (2004)

Perrenoud, P. (2008). Formación de maestros : algunas orientaciones. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidad de Ginebra. Recuperado de <http://www.slideshare.net/estsector4/perrenoud-philippe-presentation>

- Ratero, C. (2006). Artistas de lo nimio. Paraná, 15 de julio de 2006. Recuperado de:
<http://acap37alcorta.blogspot.com/2009/03/ciclo-de-formacion-artistas-de-lo-nimio.html>
- Ratero, C. (2007). Ser maestro ¿vale la pena? Giros en Educación y Sociedad , 7.
Recuperado de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/sermaestro_ratero.pdf
- Ravera, C. (2009). Ser niño en los tiempos que ¡corren! Cambios culturales y sus posibles efectos en el desarrollo psicomotor del niño. Conferencia presentada en Córdoba-Argentina en el “3er. Encuentro Nacional de Psicomotricistas”, Asociación Federal de Psicomotricistas, 15 y 16 de mayo. Recuperado de:
<http://www.apuruguay.org/sites/default/files/Ser-ni%C3%B1o-en-los-tiempos-que-corren-C-Ravera.pdf>
- Rodulfo, R. (1988). La espontaneidad, la repetición . (Extractos del Seminario). Recuperado de
http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/043_ninos_adolescentes/material/fichas_catedra/espontaneidad_repeticion.pdf
- Rodulfo, R. (2009). Constitución subjetiva. Recuperado de
http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/043_ninos_adolescentes/index.php?var=material/clases_teoricas.php
- Rodulfo, R. (2010). Grupo de estudio, recorrido clínico-teórico 1982-2010. Recuperado de
<http://rodulfoideas.blogspot.com/p/ensenanza.html>
- Rebollo, M.A. y Scaffo, S. (1994). El aprendizaje. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.
- Reyes, R. (1987). Para qué futuro educamos. Montevideo: Banda Oriental.
- Roussillón, R (1995). Paradojas y situaciones fronterizas del Psicoanálisis. Buenos Aires: Amorrortu.

- Sánchez Iniesta, T. (1995). La construcción del aprendizaje en el aula. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata
- Sánchez Iniesta, T. (2005). Educar personas hoy. En N. Boggino (Comp.), Convivir, aprender y enseñar en el aula (pp 13- 34) Santa Fe: Homo Sapiens.
- Schlemenson, S. (1996). El aprendizaje: un encuentro de sentidos. Buenos Aires: Kapelusz.
- Simons, M. (2008). Sobre los niños. En J. Maaschelein, J. y M. Simons, Mensajes Educativos desde tierra de nadie. Barcelona: Laertes.
- Skiliar, C. y Larrosa, J. (Comps.)(2009). Experiencia y alteridad en educación Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Soneira, A. (2006). La “teoría fundamentada en los datos” (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), Estrategias de investigación cualitativa (pp153- 173) Barcelona: Gedisa.
- Schlemenson, S. (2010). Procesos de simbolización y transformaciones psíquicas durante el tratamiento psicopedagógico: presentación de un modelo de análisis teórico-clínico. Anu. Investig., 17, 191-198. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862010000100018&script=sci_arttext
- Ulriksen de Viñar, M. (2005). Construcción de la subjetividad en el niño. Algunas pautas para organizar una perspectiva. Recuperado de http://www.apuruguay.org/revista_pdf/rup100/100-ulriksen.pdf
- Ulloa, F. (1990). Lecturas para una aproximación a la organización de una comunidad clínica. Montevideo: C.E.U.P.
- Ulloa, F. (1999). Sociedad y crueldad. Recuperado de <http://www.psiconet.com/foros/egp/sociedad.htm>

Ulloa, F. (2003). Escenarios de ternura: resonancias en la educación maternal, Ciclo de Conferencias, CEPA, Ministerio de Educación de Buenos Aires, 5 de julio. Recuperado de <http://www.buenosaires.gub.ar/areas/educación/cepa/Ulloa.pdf>

Untoiglich, G. (2007a). Niños pequeños, grandes desafíos. En A. Castro, F. Osorio, M. Penchansky, M. Pugliese, M. Spravkin, G. Untoiglich, ... L. M. Pescetti, Enseñar y entender a los niños pequeños (pp 61- 76). (Colección 0 a 5 La educación en los primeros años N°70) Buenos Aires: Novedades Educativas

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), Estrategias de investigación cualitativa (pp 23- 60) Barcelona: Gedisa.

Walsh, M. E. (2014) Fragmento de la letra de la canción "Marcha de Osías" . Uruguay Educa. Recuperado de <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=206054>

Winnicott, D. W. (1972). Realidad y juego. Argentina: Granica.

Winnicott, D. W. (1980). El niño y el mundo externo. Buenos Aires: Paidós.

Winnicott, D. W. (1990). Los bebés y sus madres Buenos Aires: Paidós

Winnicott, D. W. (1994). Realidad y juego. Barcelona: Gedisa.

Adriana Bisio Conde

Abril, 2014