



LA GESTIÓN INSTITUCIONAL EN ESPACIOS EDUCATIVOS PARA LA PRIMERA INFANCIA: ACTIVAR LA CONSTRUCCIÓN DE SENSIBILIDADES Y SOCIALIDADES



por **CLAUDIA LOYOLA**. Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación - FFyL UBA. Egresada de la Escuela de Titiriteros del Teatro Municipal Gral. San Martín. Secretaria académica de la Maestría en Educación: Pedagogías críticas y problemáticas socio-educativas. Docente de nivel superior - universitaria y no universitaria en instituciones de formación docente. Integra la cátedra Problemáticas de la Educación Inicial en la carrera Cs. de la Educación UBA (titular Ana Malajovich). Ex coordinadora del Jardín del IVA Min. de Cultura CABA. Participó de la elaboración de contenidos del diseño curricular de nivel inicial de provincia de Buenos Aires (2007-2008) y del módulo de lenguajes artísticos del Postítulo de Educación Maternal INFDMEN. Integra equipos de investigación IICE UBA

DESDE EL DISCURSO OFICIAL SE CUESTIONAN LA POLITICIDAD, LAS TENSIONES Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO INHERENTES A LA CONDUCCIÓN PEDAGÓGICA. FRENTE A ESTO, EL DESAFÍO ES PLANTEAR UNA GESTIÓN ABIERTA A LO HETEROGÉNEO Y A LO DIVERGENTE, QUE DESNATURALICE CIERTAS PRÁCTICAS PARA PROPONER A LA EDUCACIÓN COMO UNA TAREA SOCIAL COMPARTIDA Y UN PROYECTO COLECTIVO.

“Añoro la energía desatada, los sueños grandes, locos, imposibles, que me permiten trascender los límites y salir de mí misma hacia la experiencia común (...) No creo (...) que nadie pueda convencerme de que el placer que empieza y termina en uno mismo pueda remotamente siquiera compararse con la exaltación y el goce de intentar cambiar el mundo. (...) Las experiencias colectivas (...) no han dejado de ser, hoy como ayer, fuente de fuerza y satisfacción”.
Gioconda Belli en “El país bajo mi piel” (2010)

Introducción

Las expectativas de que los ámbitos institucionales que reciben a niños pequeños resulten espacios familiares y acogedores pueden gestar confusiones en relación con la tendencia a establecer vínculos primarios, en los cuales la atención personalizada y afectiva, tan relevante en ellos, diluya su necesaria politicidad. A su vez, en estas épocas, en las cuales acecha de modo inquietante la desvalorización de la política, nos preocupa que esto derive en la búsqueda de “neutralizar” las decisiones de los equipos docentes y, en particular, de los equipos responsables de la conducción pedagógica de las instituciones destinadas a la primera infancia, intentando traducir en términos técnicos lo que son decisiones de índole ética política. Esta dimensión es constitutiva del campo pedagógico en general, del rol docente en particular y, por supuesto, inherente e ineludible para quienes asumen la responsabilidad de estar a cargo de estos espacios educativos específicamente. En un contexto como el actual, la apuesta por considerar la confianza, la ternura, el respeto y el trabajo responsable y colaborativo como ejes de esta relación, parece contradecir los vientos que corren, pero resultan el desafío que le brinda aún más sentido a la tarea educativa.

La politicidad bajo sospecha: su evitación cotidiana

Desde el discurso oficial, se alude, a la vez que se promueven, representaciones que ponen a lo político bajo sospecha. Esta actitud se expresa en una especie de intolerancia hacia el recurrente planteo de disputas que tensionan el campo social, alterando una supuesta “armonía” que parece concebirse como beneficiosa para el devenir de la dinámica cotidiana. La convocatoria explícita o implícita es eludir los debates, dejar de lado la tendencia a mirar la “mitad del vaso vacío” para hacer una apuesta que recepcione de buena gana los criterios y/o líneas de acción que se proponen desde el poder, considerándolas parte de un cambio “necesario”. De este modo, aquel/aquella que alza su voz manifestando su cuestionamiento o, lisa y llanamente, su posicionamiento sobre algún/os suceso/s que atraviesan la cotidianeidad de las instituciones, parece percibirse como un opositor que debe ser acallado, puesto que interrumpe una especie de rumbo hacia el futuro postulado *per se* como beneficioso para “todos” y es desestimado por mirar hacia el pasado, al que se concibe como un abismo. Como



consecuencia, se desestima la memoria y la deliberación sobre el sentido y los fundamentos de las propuestas, en relación con contextos territoriales e históricos. Se generan discursos seductores, que podemos emparentar con las lógicas empresariales, que buscan solo conformar a sus clientes, pero ubicándolos en posiciones de exterioridad a las decisiones sobre la producción institucional.

Se corre el riesgo de que estas lógicas –que circulan en lo social– penetren en la escala institucional, manifestándose en la evitación o desestimación de los sucesos que ponen en juego divergencias en el modo de abordar la consideración de lo social, el rol activo y crítico de sujetos, la problematización de los contenidos a partir de lo que va sucediendo en el contexto, el cuestionamiento hacia la arbitrariedad de ciertas regulaciones cotidianas.

La tentación defensiva, por parte de algunas instituciones, puede ser ponderar lo instituido y “avanzar” sin el “agotador” costo de la apertura de planteos que se consideran como innecesarios. Por ello, pueden desalentarse de modos más o menos explícitos, más o menos implícitos, los circuitos de participación que puedan interrumpir el *statu quo*. La aspiración o la inercia, parece ser, neutralizan el trabajoso costo de poner el cuerpo a la deliberación y construcción de consensos, para avanzar, de modo lineal, en la aplicación “técnica” y operativa de procedimientos que den resultados “efectivos” y “exitosos”. Dentro de esta lógica, se formalizan “diálogos” que resultan ficciones vacías de receptividad con el solo objeto de argumentar, luego, que se sostienen procedimientos democráticos inapelables.

Los efectos cotidianos de esto pueden gestar múltiples manifestaciones, afectando las lógicas institucionales. Uno de los modos más preocupantes es la tendencia a la fuga hacia lo técnico, que tiende a resoluciones de los temas a partir de un abordaje burocrático y formal de los asuntos, o una fuga hacia la primarización, que empasta la trama de vínculos que se articulan en toda institución. Esto es, trasladar al plano personal, primario, aquellos intercambios y situaciones que, en realidad, se juegan en un plano institucional, esto es, mediante encuadres “protectores”. A su vez, esto afecta los procesos de subjetivación, tan necesarios de ser preservados cuando de educar a niños pequeños se trata.

Recibir, alojar, habilitar

Las instituciones destinadas a la primera infancia aportan una matriz iniciática en el vínculo de las familias con los espacios educativos institucionales que transitarán sus hijos en el transcurso de su trayectoria escolar. Los efectos son importantes, dado que las familias suelen poner en juego un interés nutrido de afectividad, a partir de la expectativa de educación y cuidado para sus niños pequeños.

Es sabido que resulta básico el establecimiento de un vínculo de confianza, que permita potenciar la tarea pedagógica. Ahora bien, es esta una disposición cuyo centro está en la reciprocidad, en la comprensión mutua, en la comunicación en pos de una construcción colaborativa, mancomunada. Construir una trama de sostén para el trabajo educativo con niños/as es la imagen que sintetiza este objetivo, que se tornará más fuerte si, lejos de eludir lo conflictivo, se lo procesa y se abre el juego a la participación.

En este sentido, asumir la politicidad en la tarea de conducción de una institución requiere tomar decisiones sobre los criterios con los que se establecerán los ejes de la tarea pedagógica y su puesta en marcha. A estos criterios subyace la posibilidad de promover u obturar la construcción de socialidades y sensibilidades que reconozcan y acepten las diferencias, a la vez que se comprometan en la construcción de lo común. A partir de allí, promover activamente estrategias que impulsen la constitución de una articulación colectiva que apunte a la construcción de un “nosotros” entre los distintos actores, es toda una apuesta que tiene a las familias como interlocutoras clave. Tomar este eje necesariamente involucra dimensiones éticas y políticas que se le suman, por añadidura, a una tarea que invitamos a pensar como una “oportunidad” de poner en acto la experiencia de construcción de lazo social en un espacio público significativo, que requiere refundar y proyectar el compromiso en torno a la educación de la infancia.

La trama: estética y política

Una imagen puede condensar el concepto que nos interesa transmitir: un tejido. Tejer es una de las tareas que metaforiza mejor la artesanal tarea de ir ligando procesos, juntando aportes, diseñando recorridos, punto a punto, día a día, pero configurando una totalidad maleable, abrigada, y con múltiples posibilidades de configuración. Tejer puede ser metáfora de persistencia, laboriosidad y creatividad, condiciones requeridas para asumir la responsabilidad de los directivos en los espacios institucionales. El armar la trama: un proceso que se construye, asumiendo que los nudos son necesarios como parte de la dinámica, de la constitución de la urdimbre. Y si bien son múltiples las prescripciones que se especifican para los espacios institucionales desde los distintos niveles del sistema, la apuesta es diseñar un tapiz propio, con sus matices, con su porosidad, con su forma, con sus colores. Con esta metáfora buscamos poner de relieve dimensiones que parecen pasar inadvertidas en el fárrago de cuestiones que muchas veces se acumulan, atosigando el escritorio de los responsables de la dirección de los jardines: normativas, circulares, actas, memorándums, comunicaciones... La tarea pedagógica, y su sentido cotidiano, corren el riesgo de quedar ahogados si se satura en lo urgente con resoluciones técnicas y no se delimita, con todos los costos que ello implica, un tiempo y un espacio para decidir sobre cuestiones sustantivas, propiciando encuentros entre actores institucionales para la definición de prioridades y líneas de acción sostenidas mancomunadamente. Esto implica una distribución del poder institucional desde una perspectiva colaborativa, que busca resolver de modo operativo, a la vez que creativo, las cuestiones pedagógicas. Paulo Freire nos advierte: *“A medida que tengo más y más claridad sobre mi opción, sobre mis sueños, que son sustantivamente políticos y adjetivamente pedagógicos, en la medida que reconozco que como educador soy un político, también entiendo mejor las razones por las cuales (...) percibo cuánto tenemos aún por andar para mejorar nuestra democracia”*.

¿Qué proyecto vamos a ofrecer? ¿Cuáles serán los ejes de la tarea? ¿Cómo gestaremos condiciones de posibilidad para llevarlos a cabo? Hay una respuesta provisional, centrada en un proyecto pedagógico, de ampliación de horizontes a partir del ofrecimiento de experiencias culturales, que construye el equipo docente para poner en consideración de la comunidad.

Las modalidades de intervención que se llevan a cabo desde la dirección de una institución dan cuenta de los criterios que se promueven y proyectan como parte de su posicionamiento y de su dinámica. La escucha, el límite, la confianza, la producción necesariamente social de los proyectos, son algunas convicciones que emergen de una práctica tan intensa como entusiasta a tramarse en equipo de un modo coherente en los distintos niveles. Late aquí una decisión política y estética. Considerar la peculiaridad de esta articulación es fundamental, especialmente en un lugar socialmente destinado a los niños pequeños. Pensamos, en sintonía con Pineau, que es fundamental *“rescatar la dimensión de la sensibilidad y emotividad como registro constituyente de lo social en términos generales y de lo educativo y escolar en términos particulares”*.

El nosotros que se teje en el diálogo

Una primera e interesante responsabilidad en la conducción institucional es el desafío de ir instituyendo un “nosotros”: el equipo docente, del que forma parte el equipo directivo; todas y cada una de las familias con sus singularidades; el personal no docente y, por supuesto, los/as niños/as, participan de un ámbito público compartido que se buscará que sientan cada vez más propio, que los alentará a dejar allí sus huellas.

Ponemos aquí el foco en líneas de trabajo construidas con el universo de familias que llegan a la institución con configuraciones diversas, heterogéneas, y con un caleidoscopio de expectativas sobre la atención, cuidado, educación de sus niños pequeños. Con esa energía, con esos sentidos, es necesario empezar a trabajar para entrar en código, para dar sustentabilidad a la tarea institucional. Una de las primeras cuestiones a considerar, y especialmente cuando los grupos de trabajo se estabilizan, es que cada camada que se incorpora al jardín requiere la disponibilidad del equipo docente para entrar en diálogo. Parece una obviedad que se complejiza cuando tomamos en cuenta la profundidad que Freire le ha dado a este concepto profundamente humano:

“diálogo (...) ese encuentro de los hombres mediatizados por el mundo, para pronunciarlo. (...) solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas (...) ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes”.

Las prácticas reiteradas ciclo tras ciclo, en ocasiones, sedimentan y pueden obstaculizar la posibilidad de ser cuestionadas. La permeabilidad para recrear prácticas, rutinas, propuestas, se gesta en la disponibilidad hacia y desde el encuentro colectivo. Desde esta disposición, será posible desnaturalizar las pautas, que en realidad son “inventos” necesarios, a la vez que contingentes, para organizar la cotidianidad del “artificio escolar”. La posición jerárquica de los directivos puede legitimar esas cristalizaciones o justamente activar el distanciamiento necesario para refundar sentidos sobre lo que se va a transmitir como “normas” hacia las familias, habilitar flexibilidades, opciones y también puntos de apoyo.

El reconocimiento de la posibilidad de las madres, padres, abuelos/as a no entender por qué se pide lo que se pide, por qué se hace lo que se hace, de su derecho a cuestionar, a preguntar, es básico para avanzar en la responsabilidad de abrir ámbitos para la gestación de propuestas y deliberación compartida.

Ahora bien, el trabajo institucional que abre estas opciones es operativamente más complejo, más exigente, pero también más enriquecido. Al decir de Franco Frabboni (1984), *“la escuela infantil, particularmente, puede colaborar positivamente a que las ‘culturas’ presentes en un territorio (barrio, pueblo, municipio, etc.) se encuentren y se integren”*. A partir de este foco, el desafío

es generar interpelaciones, invitaciones que activen estas construcciones, esa expresión y registro de la multiplicidad de expectativas que se ponen en juego, y el necesario respeto, pero a la vez, la escucha atenta a la recuperación de lo divergente como enriquecimiento de líneas de acción que articulen modalidades y estilos diversos, a la vez que seleccione entre aquello que resulta significativo para la tarea pedagógica.

La tentación defensiva, por parte de algunas instituciones, puede ser ponderar lo instituido y “avanzar” sin el “agotador” costo de la apertura de planteos que se consideran como innecesarios. Por ello, pueden desalentarse de modos más o menos explícitos, más o menos implícitos, los circuitos de participación que puedan interrumpir el statu quo.



Las ocasiones, puentes para el encuentro

Educar es una tarea social compartida. Convocar a las familias para “colaborar” en tareas puntuales ya predefinidas no alcanza para amplificar la potencia de un espacio público que tiene para aportar una propuesta sobre una determinada mirada sobre los/as niños/as, para ir haciendo crecer su poder –conocer, actuar, pensar– sobre el mundo. Para que esto no sea un discurso vacío, requiere tomar forma/contenido en situaciones concretas. La convicción es que en la textura que adquieren ciertos espacios cotidianos se generan condiciones para esta tarea: el gesto ameno del/la ordenanza que abre la puerta, la receptividad de la voz que atiende el teléfono, la redacción adulta y no infantilizada de la nota semanal que va en el cuaderno, la información actualizada en las carteleras, el esfuerzo por recordar nombres de padres/madres que, en la medida de lo posible, reemplacen los genéricos “mami” “papi” como trato estereotipado, atender a cierta estética calma del ambiente, son algunos ejemplos de esos detalles que comunican receptividad. Cada jardín va construyendo, en su historia, los puentes peculiares donde se producen esos encuentros. El desafío es afrontar el encuentro, eludir la tendencia mercantilista a seducir que permea a los distintos ámbitos de la sociedad contemporánea y que puede estar presente tanto en espacios públicos o privados, para apostar a la deliberación propia de quienes participan de modo activo en proyectos colectivos en los que pueden volcar sus saberes, sus haceres, su afectividad, tanto en sus acciones como en sus apreciaciones, que progresivamente, se espera, resulten más abiertas y pertinentes. Solo a modo de ejemplo, nos detendremos en una de las modalidades habituales de “abrir” las prácticas del jardín a las familias en actos o reuniones. La socialización de imágenes fijas o móviles editadas, de sus niños/as en el marco de actividades cotidianas. De este modo, se abre una ventana por la que se invita a mirar lo realizado en la intimidad del hacer diario. Estas situaciones pueden gestar un efecto seductor y resultar el punto cúlmine del encuentro, pero también corren el riesgo de clausurar la posibilidad de abrir el espacio a la deliberación y el análisis sobre lo visto. Esta modalidad que puede documentar situaciones tan fructíferas para el análisis pedagógico, puede pretender reemplazar, en vez de complementar, el registro y la reflexión sobre ciertos procesos llevados a cabo por los niños/as, gestar oportunidades para conversar, para incitar los intercambios en diversidad de sentidos, es una ocasión irremplazable para una utilización estratégica y con sentido de los espacios com-

partidos a los que se convoca a las familias. Gran oportunidad para activar proyectos, iniciativas, modos de trabajo en clave de “socialidades”, sensibilidades, inteligencias que emergen de las entrañas genuinas del encuentro.

Las instituciones, si bien no escapan a las regulaciones del sistema y a las fuerzas del contexto, tienen un borde, que es su límite pero también su potencia en lo cotidiano. Tal como lo planteaba Agnès Heller, hay algo en dicha cotidianeidad que reproduce lo social, pero también hay allí posibilidades de anticipación y recreación. No es cambiar el mundo, pero es indagar en desplazar los límites de lo posible, atreviéndonos a crear oportunidades para dar sostén a la tarea pedagógica que aloje a los niños y niñas, refugios para crear vínculos y construir experiencias de reciprocidad entre la educación y la crianza de los pequeños, no exentas de avatares y conflictos.

Hay allí un legado posible de proyectarse en el pasaje hacia los otros niveles del sistema: la consideración de la educación como un proceso que involucra necesariamente lo familiar, pero también lo trasciende, en el marco de un proyecto social y colectivo que nos convoca.



TRAMA DEL JARDÍN REPRESENTADA POR UN GRUPO DE MADRES EN UNA FIESTA DE CIERRE DE CICLO.



TRABAJO EN GRUPO DE PADRES DURANTE UNA REUNIÓN DE MITAD DE AÑO.