

Otra forma de ser maestros

UNA EXPERIENCIA DE INCLUSIÓN DE DOCENTES
EN JARDINES INFANTILES COMUNITARIOS
DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

RELATOS DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS
2004

GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES - SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN - DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO



Dirección General de Planeamiento. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad Buenos Aires

Otra forma de ser maestros : una experiencia de inclusión de docentes en jardines Infantiles comunitarios de la ciudad de Buenos Aires / coordinado por Verónica Kaufmann. – 1a ed.– Buenos Aires : Dirección General de Planeamiento de la Secretaría de Educación GCBA, 2004.

ISBN 987-549-170-0

1. Educación-Programas de Estudios I. Kaufmann, Verónica, coord. II. Título CDD 372.011

ISBN 987-549-170-0

© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Secretaría de Educación
Dirección General de Planeamiento
Hecho el depósito que marca la Ley n° 11.723

Dirección General de Planeamiento
Bartolomé Mitre 1249 . CPA c1036aaw . Buenos Aires
Teléfono: 43 71 01 69
Correo electrónico: dgplsecretaria@hotmail.com

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en esta obra, hasta 1.000 palabras, según Ley 11.723, art. 10º, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si éste excediera la extensión mencionada deberá solicitarse autorización a la Dirección de Planeamiento.

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

JEFE DE GOBIERNO
Dr. Aníbal Ibarra

VICEJEFE DE GOBIERNO
Lic. Jorge Telerman

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
Lic. Roxana Perazza

SUBSECRETARÍA
DE EDUCACIÓN
Lic. Flavia Terigi

DIRECTORA GENERAL
DE PLANEAMIENTO
Lic. Florencia Finnegan

DIRECTORA GENERAL
DE EDUCACIÓN
Prof. Haydée Chiocchio
de CAFFARENA

DIRECTORA DEL ÁREA
DE EDUCACIÓN INICIAL
Prof. Estela M. García

PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO A LAS INICIATIVAS DE EDUCACIÓN INFANTIL
DE ORGANIZACIONES COMUNITARIAS E INSTITUCIONES DEPENDIENTES
DE ORGANISMOS DEL GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

PROYECTO DE FORTALECIMIENTO DE LOS JARDINES INFANTILES COMUNITARIOS
A TRAVÉS DE LA INCLUSIÓN DE DOCENTES

COORDINADORA DEL PROYECTO
Verónica Kaufmann

EQUIPO TÉCNICO
Patricia Martín (Sed)
Claudia Fernández Tobal (Sds)

EQUIPO DOCENTE
María Laura Dos Santos
María Laura Galli
Lorena Gallosi
Silvana Nasif
Natalio Pochak
Leonardo Troncoso
Natalia Vázquez

Esta publicación fue elaborada con la colaboración del LABORATORIO
DE POLÍTICAS PÚBLICAS (LPP) a través del Programa Memoria Docente
y Documentación Pedagógica.

Director: Daniel Suárez
Coordinadora Académica: Liliana Ochoa
Investigadora: Paula Dávila

ÍNDICE

07	PRESENTACIÓN
09	INTRODUCCIÓN
12	ACERCA DE ESTE TEXTO
14	EL TALLER DE DOCUMENTACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS
16	CAPÍTULO 1 LA LLEGADA DE LOS MAESTROS A LOS JIC ANTES JUGÁBAMOS DE LOCAL, AHORA SOMOS VISITANTES
22	CAPÍTULO 2 CÓMO TRABAJAR DESDE LA INCERTIDUMBRE EL JIC TE DA SORPRESAS...
37	CAPÍTULO 3 INTERCAMBIAR EL SABER Y COMPARTIR EL NO SABER AMASANDO SABERES
44	CAPÍTULO 4 EL VALOR DE LO TRANSITADO
50	ANEXO ANÉCDOTAS. OCURRENCIAS DE GRANDES Y CHICOS <ul style="list-style-type: none">● IR Y VENIR EN UN DÍA AGITADO● EL BELLO DURMIENTE● DEAMBULADORES: NO HAY CAMINOS... SÓLO SE DESCUBREN AL DEAMBULAR● EL OSO PEPE● EL BAÑO DE TOMÁS● TE TRAIGO UN BOMBERITO

PRESENTACIÓN

Desde hace muchos años, la Secretaría de Educación trabaja para expandir la educación inicial. El resultado ha sido el incremento del número de instituciones del nivel, la diversificación de las modalidades, la ampliación de los grupos etáreos atendidos y la expansión territorial del servicio.

Junto con ello, consideramos que las familias y las organizaciones de base comunitaria pueden tener y tienen derecho a tener demandas específicas en torno a la educación de sus hijos pequeños que son divergentes con respecto a las modalidades convencionales de prestación. Requerimientos de ampliación y flexibilización de los horarios, modalidades menos escolarizadas de agrupamiento de los niños, preferencia por la crianza en el ámbito familiar o comunitario por sobre la educación institucionalizada, son algunas expresiones que toman estas demandas. Las decisiones familiares y comunitarias en relación con la educación de los niños pequeños y antes de iniciarse la educación obligatoria (decisiones tan diversas como tramitar un subsidio estatal que permita organizar un comedor en el que se nuclean niños pequeños a cargo de madres u otros adultos de la comunidad que los cuidan, u organizar grupos rodantes de niños a cargo de una maestra) no son opciones menores, sino iniciativas de pleno derecho, que deben ser respetadas aún si una adecuada expansión del nivel acerca los servicios escolares a grupos poblacionales hoy no incluidos en la prestación.

En tanto la educación constituye una de las principales responsabilidades del Estado reconocida en la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires, es un compromiso ineludible de la Secretaría de Educación fortalecer estas iniciativas. Numerosos países como Francia, México, Guatemala, EE.UU., Cuba -por nombrar solo algunos y mostrando la diversidad-, nos preceden en el esfuerzo por explorar modelos alternativos a la estructura educativa formal para atender a los niños pequeños. Todas estas experiencias comparten dos supuestos.

Por un lado, coinciden en que las intervenciones destinadas a la primera infancia más eficientes son aquellas en las cuales las familias tienen un rol central en el diseño de la intervención. En contextos de pobreza creciente esta afirmación tiene aún más valor ya que las madres/padres que participan directamente de la educación de sus hijos se convierten en agentes educativos y sociales referentes para su comunidad.

Por otra parte, estas experiencias buscan desencadenar o fortalecer el potencial socio - educativo de la comunidad, basando la acción del Estado ya no en instituciones propias, sino en aquellas organizaciones comunitarias estables, que se muestran con fines e iniciativa propios, y que buscan atender la educación de sus niños y niñas con prácticas diferentes a las que realizan las escuelas y que con los recursos del Estado se pueden enriquecer y diversificar.

Apoyándose en estos antecedentes y sin excusar la responsabilidad de seguir expandiendo el nivel inicial, desde el año 2002 la Secretaría de Educación ha generado un programa que emplea sus recursos humanos, materiales y técnicos para fortalecer el carácter educativo de instituciones que se relacionan de diversos modos con el Estado porteño y que atienden población infantil.

Para lograrlo, fue necesario construir un diálogo: entre el corpus de saberes históricamente constituido por el nivel inicial acerca de la educación infantil, y los saberes de los adultos que día a día asumen un lugar en la crianza de los niños, un lugar por definición diferente del que asume el núcleo familiar, y también por definición diferente del que tienen los maestros y maestras.

Las páginas que siguen son expresión de ese diálogo. Con sus logros y con lo que queda por hacer, por pensar y por decir, revelan los modos de construcción, en cada jardín comunitario en el que los maestros han trabajado, de un funcionamiento cotidiano en el cual ellos participan con sus respectivos saberes, pero también los padres, las madres y los otros adultos significativos de los chicos, hasta consolidar un ambiente de corresponsabilidad sobre las oportunidades de formación de los nenes y nenas.

Estas páginas son también expresión de algo más: del valor que tiene documentar lo no documentado, elaborar la escritura de las prácticas docentes en contextos institucionales singulares. En reconocimiento de este valor, la Secretaría de Educación acordó con el Laboratorio de Políticas Públicas una propuesta de escrituración de las prácticas docentes, y en ese marco el LPP trabajó durante varios meses con la coordinación del Proyecto "Fortalecimiento del carácter educativo de Jardines de Infantes Comunitarios a través de la inclusión de docentes SED - G.C.B.A." y con los docentes mismos.

El resultado es este texto. La Secretaría lo pone a disposición de los lectores preocupados por la educación inicial, con el convencimiento de que contribuye a ampliar los saberes disponibles acerca del trabajo pedagógico con la primera infancia en ámbito comunitario, y a resignificar las concepciones de la infancia y la niñez, dando cabida a las múltiples infancias que habitan la Ciudad de Buenos Aires.

Flavia Terigi
Subsecretaria de Educación
Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

INTRODUCCIÓN

La Secretaría de Educación (SED) realizó durante el año 2001 a través de la Dirección del Área de Educación Inicial (DAEI) y la Dirección General de Planeamiento (DGPL) un "Relevamiento y Diagnóstico Integral de los Servicios de Nivel Inicial prestados desde los Organismos del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires".¹

Este relevamiento consideró los aspectos relativos a matrícula, situación edilicia, dinámica institucional y configuración de las plantas de personal de los establecimientos que dependían de o estaban relacionados con otras Secretarías del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.² Preveía también una segunda etapa, cuyo propósito era "efectuar acuerdos de cooperación y asistencia técnica con los organismos involucrados, diseñar planes de trabajo y asistencia técnica, alternativas de implementación, materiales de trabajo y cronograma de acciones".

El estudio realizado mostró que 3.986 niños de 45 días a 5 años eran atendidos en 84 establecimientos de diverso grado de institucionalización. La mayor parte de estos establecimientos (39) eran los Jardines de Infantes Comunitarios (JIC) vinculados con la Secretaría de Desarrollo Social (SDS) a través de la Dirección General de Políticas Alimentarias. Todos ellos participaban del Programa de Apoyo a Grupos Comunitarios.³

En el marco de la segunda etapa del relevamiento, se definieron acciones tendientes al fortalecimiento de las iniciativas educativas de estas organizaciones de base comunitaria y se conformó un Equipo de Coordinación integrado por técnicos de la SED y la SDS con el fin de potenciar los recursos de ambas Secretarías y mejorar las oportunidades educativas de los niños y de los adultos a cargo de ellos.

Participan de la convicción de que las propuestas educativas de base comunitaria

¹ Se trata del "Estudio de la situación de la población educativa de Nivel Inicial en función de la cobertura total e integral de la demanda de segundo ciclo de Educación Inicial", DGPL, DAEI, 2001, realizado en el marco del Programa de Reformas e Inversiones del Sector Educación (PRISE), Meta 2 Subproyecto 1. Los datos que se presentan fueron extraídos de dicho informe.

² Secretaría de Cultura, Secretaría de Salud, Secretaría de Gobierno, Secretaría de Desarrollo Social.

³ El Programa de Apoyo a Grupos Comunitarios está dirigido a grupos sociales comunitarios, sin fines de lucro, que no se hubieran constituido como entidades de bien público y que desarrollan acciones que beneficiarán a la infancia inserta en los sectores de menores recursos en situación de alto riesgo social.

merecen ser respetadas y respaldadas, y que pueden ser fortalecidas en su dimensión estrictamente educativa, se delineó una serie de acciones como: diseñar instancias de capacitación específicas para las personas que trabajan en estas instituciones,⁴ mejorar el equipamiento de las instituciones con el fin de fortalecer las tareas que se desarrollan,⁵ establecer acuerdos para que alumnos de los institutos terciarios realicen pasantías, observaciones y/o prácticas bajo la supervisión de sus formadores en estas instituciones;⁶ todas ellas en desarrollo en la actualidad.

En este marco, se diseñó y puso en marcha el Proyecto "Fortalecimiento del carácter educativo de Jardines de Infantes Comunitarios a través de la inclusión de docentes", en este caso especializados, quienes desarrollarían tareas tanto con los niños y niñas que asistían a los JIC como con los integrantes del grupo comunitario participantes del mismo.

Los objetivos, las formas de trabajo y los rasgos principales del proyecto obedecieron a una caracterización precisa de los Jardines de Infantes Comunitarios (JIC) construida en el mencionado relevamiento. Éste indicaba que de los 1.320 niños que concurrían a los JIC, la mayoría tenían entre 45 días y 3 años, en menor proporción 4 años y muy ocasionalmente había chicos de 5 años que eran atendidos en estas instituciones. Los niños de 5 años asistían un turno a un Jardín de Infantes de la SED y completaban la jornada en el Jardín de Infantes Comunitario.⁷

El trabajo conjunto con la SDS permitió conocer que una parte importante de los Jardines de Infantes Comunitarios tiene su origen en la crisis hiperinflacionaria de 1989. La mayoría prestan servicios durante todo el día. Estos establecimientos cubren, con especial énfasis en algunos distritos escolares,⁸ una necesidad de la población de cuidado de los niños y las niñas en horarios más extendidos que el de la jornada simple o el de los Jardines Integrales dependientes de la SED.

Los barrios en los que se ubican los JIC presentan graves dificultades habitacionales, como precariedad, hacinamiento y falta de servicios básicos propios de las villas, los inquilinatos, hoteles o pensiones.

Los Jardines de Infantes Comunitarios reciben de la SDS raciones de alimentos para los chicos, apoyo técnico y un subsidio que cobran dos veces al año destinado a gastos básicos. Los edificios donde funcionan los JIC presentan condiciones de mayor vulnerabilidad en tres áreas: la seguridad, la higiene y el mantenimiento. En su mayoría, el espacio que ofrecen es reducido en relación con la cantidad de niños/as que reciben, entre 20 y 50. En muchos casos tienen salas en las cuales integran chicos de edades diversas. En el momento en el que se realizó el relevamiento, el material didáctico con que contaban las cuidadoras para desarrollar actividades en los jardines era escaso.

⁴ Desde la Escuela de Capacitación - CePA , y la Coordinación de Educación No Formal.

⁵ Compra de material didáctico por parte de la Dirección General de Planeamiento y la Subsecretaría de Educación. Subsidio específicos del Programa de Apoyo a Grupos Comunitarios.

⁶ Profesorados de Nivel Inicial de la Dirección General de Educación Superior.

⁷ En aquellos casos en que se detectan niños de 5 años en los JIC, que no asisten a un jardín de infantes de la SED, se arbitran los medios para su incorporación al sistema escolar.

⁸ La mayoría de los JIC están ubicados en los distritos escolares 1°, 3°, 4°, 19°, 20° y 21°.

Por otro lado, la mayoría de las cuidadoras que trabajan en los JIC no reciben a cambio de su trabajo una remuneración fija. Generalmente se trata de mujeres que han alcanzado diversos niveles educativos pero que no acreditan formación docente. En su mayoría, han participado de alguna instancia de capacitación.

Si bien en todos los Jardines de Infantes Comunitarios existe un menú de actividades que se realizan con los niños y las niñas, la intencionalidad pedagógica de éstas suele ser escasa, lo que se advierte, entre otros aspectos, en la poca variedad de propuestas educativas que se ofrecen a la población infantil.

A partir de esta caracterización, compartida por ambas Secretarías, el Proyecto "Fortalecimiento del carácter educativo de Jardines de Infantes Comunitarios a través de la inclusión de docentes", se plantea los siguientes objetivos:

- Enriquecer las propuestas educativas destinadas a los niños y las niñas, y aportar a la formación y capacitación de los integrantes del grupo comunitario a cargo de los Jardines de Infantes Comunitarios.
- Contribuir a la resignificación de las concepciones de la infancia y la niñez ampliando las perspectivas de la SED acerca del trabajo pedagógico con la primera infancia en el ámbito comunitario.

¿Cómo se decide qué JIC participa de esta propuesta? Los criterios que se tienen en cuenta son: un nivel organizativo que les permita responder a las exigencias que implica el Proyecto; una clara identificación de las personas y los espacios de atención de los chicos; la voluntad de participación en el Proyecto y la disposición a aportar algunos materiales que faciliten las actividades con los niños. Se procura también dar prioridad a aquellos a los que concurren niños en situación de mayor vulnerabilidad.

¿Cómo se conforma el equipo de docentes? El Proyecto requiere de perfiles específicos, ya que los maestros enfrentan una serie de desafíos, que en muchos casos suponen la revisión y la expansión de los saberes pedagógicos con que cuentan. Se da prioridad a docentes de Nivel Inicial que se desempeñen en instituciones de este Nivel, que tengan experiencia de trabajo con población vulnerable, que estén dispuestos a compartir la tarea educativa con otros adultos y que se interesen en participar de esta experiencia innovadora para la SED.⁹

Cada docente se incluye en dos JIC, a los cuales concurre dos veces por semana. Permanece cada día un tiempo equivalente a una jornada simple. En ese tiempo desarrolla actividades con los adultos y con los adultos y los niños. Entre ellas se incluyen: sugerencias para la organización de los grupos de chicos; actividades y juegos para las diferentes edades; orientaciones respecto de la organización del tiempo, el espacio, el uso de materiales; asesoramiento sobre el trato hacia los niños, información acerca de las características de las edades.

⁹ Debido a la altura del año en la cual se iniciaron las primeras acciones del Proyecto en los JIC, se contrataron, con carácter de excepción, a algunos docentes con horas cátedra mientras que otros cargos se cubrieron con docentes del Sistema en comisión de servicios.

El equipo de trabajo completo, coordinación, técnicos de la SDS y docentes, se reúne semanalmente. Ese espacio está destinado a dar seguimiento al Proyecto, favorecer el intercambio entre docentes para permitir analizar las prácticas complejas en las cuales están involucrados, formular y resolver problemas prácticos y debatir puntos polémicos, no sólo con relación a los niños sino también a las educadoras y los responsables de las organizaciones.

En el año 2002 participaron en el proyecto 11 JIC y 5 docentes. Durante el año 2003 se incorporaron 3 JIC y 2 docentes más.

ACERCA DE ESTE TEXTO

Este documento, *Otra forma de ser maestros. Una experiencia de inclusión en Jardines de Infantes Comunitarios de la Ciudad de Buenos Aires*, se elaboró durante el último semestre del año 2003 en el marco del Proyecto "Fortalecimiento del carácter educativo de Jardines de Infantes Comunitarios a través de la inclusión de docentes". Es el producto de un taller de documentación de proyectos y experiencias pedagógicas coordinado por el Laboratorio de Políticas Públicas (LPP)¹⁰ en el marco de un acuerdo entre esta institución y la SED. Este taller fue realizado por todo el equipo de trabajo, con el propósito de avanzar en uno de los objetivos del proyecto: ampliar las perspectivas de la SED acerca del trabajo pedagógico con la primera infancia en el ámbito comunitario.

¿Por qué un taller de documentación de experiencias pedagógicas? A un año de desarrollo del Proyecto se consideró que un taller de este tipo permitiría, al equipo de trabajo en general y a los docentes en particular, realizar un análisis reflexivo y sistemático del proceso en el que estaban participando. A la vez, producir este material era una manera de comunicar a otros docentes las experiencias realizadas con el fin de compartirlas y generar intercambios, discusiones y reflexiones conjuntas. En este sentido, cabe aclarar que las ideas que se desarrollan son provisorias y dan cuenta de la experiencia transitada por este equipo de docentes. Se espera que las reflexiones y los aportes de quienes lean este relato, y las que continúen gestándose en el devenir futuro del Proyecto, contribuyan a enriquecerlo.

El documento está constituido por cuatro capítulos que sistematizan la información relevante y la memoria de lo ocurrido en el desarrollo del Proyecto hasta

¹⁰ El Laboratorio de Políticas Públicas (LPP) es una organización académica y de promoción social, educativa y cultural creada por el Rectorado de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) en marzo del 2000, con el objeto de desarrollar actividades de investigación, análisis, asistencia técnica y apoyo a las políticas públicas de carácter democrático y participativo. El LPP-Buenos Aires desarrolla programas de investigaciones multidisciplinarias, así como seminarios, cursos y talleres de formación en la gestión y la evaluación de políticas públicas y actividades de promoción de la cultura y la educación democráticas.

el presente a través del relato de los propios maestros y maestras participantes. Se trata de contar el Proyecto desde quienes participaron en él, contarlo como experiencia y como reflexión, contarlo desde aquello que los maestros/as de cada Jardín hicieron, sintieron, pensaron, avanzaron y retrocedieron. No es pretensión de este documento poner a disposición de los docentes un desarrollo conceptual de estilo académico tradicional, tampoco es la intención ofrecer prescripciones para que otros docentes las consideren como un modelo a imitar.

El propósito de este documento es mostrar una experiencia de inclusión de maestros que resultó y resulta interesante, potente y novedosa, como construcción colectiva de otra forma de ser docente en el Nivel Inicial. Lo fue y lo es para los maestros, para las coordinadoras del Proyecto, y para las educadoras,¹¹ y por esto vale la pena que sea conocido por otros colegas docentes, para que cada uno tome de esta experiencia singular lo que pueda y quiera.

El primer capítulo cuenta cómo los maestros se incorporaron a los JIC. Las expectativas, los estilos en la manera de entrar y las propias representaciones, ideas y concepciones fueron diversas y parecidas, personales y compartidas. El relato de los maestros presenta cómo construyeron ese lugar profesional en los JIC sin tener recetas previas pero sabiendo que el propósito era observar, conocer, aprender de la experiencia y de los errores propios y ajenos, para potenciar y fortalecer la tarea educativa en los Jardines de Infantes Comunitarios.

El segundo capítulo muestra la experiencia en relación con las personas implicadas en el Proyecto, los espacios, los tiempos, los materiales, la organización de los grupos de niños en los JIC. Además, los maestros cuentan cómo fueron construyendo una manera de trabajar desde la incertidumbre. El cambio como situación permanente y la readaptación continua a las nuevas situaciones los llevó a preguntarse: "el cambio como una constante, ¿es siempre una cualidad que obstaculiza la práctica docente o puede convertirse en una potencialidad que genere nuevas formas de desarrollar nuestra tarea?".

El tercer capítulo relata cómo esta experiencia fue un encuentro de saberes: de saberes de los docentes y de saberes de las educadoras. Este encuentro implicó un esfuerzo de reconocimiento y de comprensión mutua y, al mismo tiempo, la construcción de un saber nuevo, de un saber que les hizo saber qué hacer, que los ayudó a construir una estrategia desde la práctica. Aquí se contará, desde el relato de lo cotidiano, cómo los maestros fueron capaces de "desarmar y rearmar" su propio saber docente, a partir del diálogo, la observación, la negociación, la intervención y la no intervención, el trabajar con niños y adultos.

El cuarto capítulo está destinado a presentar los logros de este proceso de aprendizaje, entendiendo los logros no como un punto de llegada, horizonte estático y concluido, sino como algo que nutre y retroalimenta constantemente la propia tarea. También se muestra cómo los logros fueron posibles a partir de la equivocación y,

¹¹ En el marco del Proyecto resolvimos llamar a las cuidadoras "educadoras" ya que reconocemos intencionalidad educativa en sus acciones. Es sabido que la manera en que se denominan los roles les imprime significación.

también, de lo que falta por aprender. Aprendieron los docentes y las coordinadoras del Proyecto. Aprendieron las educadoras. Aprendieron porque ya no son los mismos después de este proceso y porque los chicos tienen una oportunidad de realizar una mejor experiencia educativa.

Nada está concluido. El horizonte de este Proyecto está aún lejano. Será la voz de los propios maestros la que tome la palabra en este relato y cuente el camino recorrido hasta hoy.

EL TALLER DE DOCUMENTACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

Sólo unos pocos osados estarían hoy dispuestos a presentarse públicamente argumentando que no es necesario tener en consideración la opinión de los docentes cuando se quiere conocer lo que sucede en las escuelas. Aún más, resulta "académica y políticamente correcto" sostener retóricas que acentúan la necesidad de escuchar aquello que piensan los protagonistas profesionales de las diferentes instituciones escolares.

Ahora bien, ¿qué estamos dispuestos a hacer para que líneas de acción concretas, de trabajo con los docentes inviten a poner en ejecución esta toma de posición? ¿Cuáles son las razones para invertir tiempo, esfuerzo y dinero en estas ideas? ¿En nombre de qué decimos que es importante tener en cuenta la voz, la percepción, la experiencia y la sabiduría de los maestros?

Este documento buscó, a través de un dispositivo particular (la escritura de relatos) abrir nuevas inquietudes en la historia profesional de los maestros/as de Jardín, dispuso un tiempo y un espacio para el intercambio, confrontó la propia experiencia con las respuestas aportadas desde otros discursos y habilitó prácticas pedagógicas sostenidas "en el mientras tanto", a pesar de que las condiciones sociales que viven cotidianamente los niños que asisten a estos Jardines aún no están resueltas.

La Secretaría de Educación estuvo dispuesta a documentar una experiencia particular: el trabajo de fortalecimiento educativo que maestros/as de Jardín estaban desarrollando en Jardines de Infantes Comunitarios en la Ciudad de Buenos Aires. Se partió de una idea: valía la pena que otros maestros/as de Jardín conocieran, a partir de esta sistematización escrita, lo que hacían los docentes que trabajaban en este Proyecto. Tenía sentido entonces que describieran su cotidianeidad, reflexionaran sobre aquello que hacían, exploraran otras alternativas y pudieran como colectivo, junto con nosotros, construir categorías que permitieran comunicar este "otro modo de ser maestros/as de Jardín".

A este acontecimiento experimental fueron invitados los docentes Silvana Nasif, María Laura Dos Santos, Natalio Pochak, Natalia Vazquez, Leonardo Troncoso, María

Laura Galli y Lorena Gallosi. También participaron Patricia Martín y Claudia Fernández Tobal, que acompañaron desde la SDS el Proyecto desde sus inicios. Comenzamos a trabajar en agosto del año 2003. Hubo encuentros presenciales las mañanas de los viernes con todos los maestros y con Verónica Kaufmann, la coordinadora del Proyecto, en una oficina de la SED. También mantuvimos encuentros virtuales para recibir los materiales que escribían. En varias oportunidades sumamos a estos encuentros generales otras reuniones de trabajo con algunos de ellos y/o con Verónica.

La primera de nuestras acciones fue disponernos a conversar con ellos. Una conversación/encuentro con "agenda abierta" para que contaran su historia de esta experiencia de trabajo. Al mismo tiempo, desde el principio les propusimos escribir. Escribieron varios textos: una carta a un amigo, un día en el JIC. Nuestra intención con esta propuesta era posibilitarles desplegar, en toda su complejidad, su singular tarea de ser maestros/as de Jardín. A partir de la información que aparecía en estos textos, planteamos construir con ellos un índice temático que diera cuenta de todas aquellas cuestiones -sensaciones, saberes- que formaban parte de su trabajo. El proceso de escribir y definir las categorías fue altamente recursivo. Fuimos y vinimos en los intercambios orales y en las producciones escritas. La idea al definir las categorías cuidaba la singularidad de cada experiencia y fueron decididas con un criterio básico: reorganizar la experiencia en los JIC para que pudiera divulgarse más allá de los contextos donde se originó y tuvo su razón de ser.

El escribir, pensar, leer y conversar sobre el índice devino en la resolución de cada uno de los capítulos de este documento. María Laura Galli asumió la voz del "nosotros", compilando todos los relatos individuales. Trabajó con Verónica en la reescritura de los textos. Decidimos presentar entre comillas aquellos "relatos literales de autor" que perdían su sentido si no se transcribían fielmente y este documento es el resultado listo para ser leído y "vuelto a escribir" por quienes quieran.

Lejos de pretender instalar de nuevo un paradigma inaugural y todopoderoso para la pedagogía, la escuela y sus educadores, que promete ahora "un recetario narrativo tranquilizador" para que el paraíso educativo acontezca de una vez y para siempre, esta propuesta de escritura de relatos con los maestros/as de Jardín apuntó tan sólo, y modestamente, a abrir un camino para que otras cosas sucedan, para que la conversación horizontal entre docentes y el intercambio amistoso en torno a la pedagogía de la experiencia sea posible.

El mérito de este trabajo, si bien tuvo un valor en sí mismo, es que ofrece a otros el sentido de un experiencia sin aspiraciones objetivas, académicas, explicativas o normativas. De lo que se trató, entonces, fue de poner a prueba otros modos de escuchar, de escucharse, de escribir y de escribirse hacia otros sentidos que no muestren el camino seguro, verdadero, a prueba de desgracias escolares, sino caminos complejos, repletos de desafíos y nuevas preguntas, que nos pongan en disposición y posición de pensar y hacer, hacer y pensar con esto que pasa y que nos pasa.

Para nosotros, Daniel Suárez, Liliana Ochoa, Paula Dávila, que desde el LPP coordinamos y participamos de esta experiencia, fue un placer que Silvana, María Laura, Natalio, Natalia, María Laura, Leonardo y Lorena hayan aceptado nuestra invitación para ponerse a escribir y permitirnos construir este documento pedagógico.



LA LLEGADA DE LOS MAESTROS A LOS JIC

ANTES JUGÁBAMOS DE LOCAL, AHORA SOMOS VISITANTES

Todo comenzó los primeros días del mes de octubre del año 2002. Después de haber tenido nuestra primera entrevista con la coordinadora del Proyecto, acordamos días y horarios para realizar una primera visita a los JIC con la intención de conocerlos. En algunas oportunidades también nos acompañaron dos integrantes del equipo técnico de la SDS. Esa primera visita, aunque fugaz, generó en nosotros muchos interrogantes y expectativas acerca de cómo sería nuestra tarea. La dinámica de este proyecto, sin duda, imprimía un tinte diferente de lo que estábamos acostumbrados a hacer: los espacios, la frecuencia, el acompañar la tarea de los adultos... Dudas, inquietudes y ganas, muchas ganas nos invadían constantemente.

¡Vamos!, no es la primera vez que íbamos a estar frente a un grupo de niños. Todos teníamos cierto camino recorrido en la docencia. Incluso, algunos de nosotros ya habíamos trabajado en barrios y con familias similares a las que concurren a los Jardines de Infantes Comunitarios.

Sin embargo, sabíamos que ahora nuestra tarea se perfilaba desde un lugar diferente. "Antes jugábamos de local, ahora somos visitantes", dijo uno de nosotros. Sí, todos coincidíamos con esta apreciación. Antes éramos quienes recibíamos a todos: chicos con sus "guardapolvos de Acrocel", madres retocando los últimos detalles para que las colitas estén parejas o el ruedo no quede "chingado". Y nosotros allí, esperándolos, dispuestos a embarcarnos y dar la vuelta en 180 días a un mundo lleno de sorpresas y muchas cosas por descubrir y aprender. Un viaje que tendría como escenario principal nuestra sala, la cual había sido cuidadosamente preparada para este encuentro.

En los JIC todo era diferente. Nosotros ya no éramos los dueños de la embarcación. Estábamos allí, aferrados a nuestro equipaje, dispuestos a iniciar esta travesía, entregándonos a un gran desafío que, tal vez de una forma u otra, cada uno de nosotros venía buscando. Desafío... desafío... fue una de las palabras que con mayor insistencia resonaba en nosotros. Desafío, algo nuevo, no conocido. Pero, ¡sí somos maestros y vamos a trabajar de eso! ¡Vamos a hacer lo que sabemos! Sin embargo, todo se nos presentaba con otros colores, con otros sentires.

Nuestros primeros días de trabajo en los JIC nos permitieron recabar información para luego compartirla durante las reuniones de equipo que manteníamos los días viernes. Estos jardines eran lugares con características singulares, lugares que nos impactaban, nos conmovían, nos inquietaban.

"Llegó el día tan esperado. Mi mochila estaba cargada de cuentos, títeres, casetes. Caminé casi 25 cuadras para ahorrarme un colectivo. En Rivadavia y Campichuelo tomé el 26. Durante el viaje, mi cabeza no dejaba de imaginar situaciones que se podían presentar. A la vez, no dejaba de seguir el camino leyendo los nombres de las calles en las esquinas para no pasarme de parada. Divisé a lo lejos la esquina de Cobo y Curapaligüe (Bajo Flores). Descendí del colectivo. La esquina se encontraba colmada de hombres y mujeres charlando, parados o sentados, de diferentes edades; muchos de ellos con rasgos bolivianos... como esperando algo. Tanto pasar por esa esquina me ayudó a descifrar el acertijo: la multitud se debía a cuestiones de trabajo. Los confeccionistas van con muestras de prendas; las muestran, los que contestan que sí, suben a una Trafic y se los llevan. Así todas las mañanas de todos los días. Un verdadero mercado negro de trabajo.

"Caminé entre ellos, me sentía el bicho raro. La mochila en mis espaldas llamaba la atención y eso me incomodaba. Estaba nerviosa. Era diferente esta vez. Fui avanzando por la calle principal que me llevaba a la Villa 1-11-14. Rogaba que me estuvieran esperando en la esquina de Riestra como lo habían prometido. Observaba a cada persona que se cruzaba. Divisé el alambrado de un terreno del G.C.B.A. que linda con Riestra. Estaba más tranquila. Ya ubicaba por dónde llegar al jardín si no me iban a buscar. Toda una mezcla de geografías: gigantescos monoblocks y avenida pavimentada versus precariedad y basurales. Llegué a la esquina abierta por topadora, en pendiente. Justo arriba de la loma de Riestra estaba el jardín. Olores fuertísimos. Estaba parada a sólo unos metros de un gigantesco container de basura encajado en una zanja hecha a medida. Levanté la vista, tomé coraje y empecé a subir Riestra. Me faltaba poco. Mabel vino a mi encuentro... y los perros también."

A otra de las docentes le sucedió algo parecido. Sus jardines están en la Villa 15, más conocida como "Ciudad oculta". Entrar en ella le daba miedo, mucho miedo y le llevó bastante tiempo encontrar un camino un tanto confiable y seguro:

"A veces esperaba largos minutos hasta que alguien de los JIC me viniera a buscar a la parada del colectivo; otras esperaba y nadie llegaba... no podían interrumpir la tarea. Finalmente surgieron dos personas que están atentas a mi ingreso sin entorpecer su trabajo. Cuando voy a uno de los JIC, el guardia del hospitalito me mira hasta que llego a la puerta del jardín. Y Lalo, el vecino de la capilla que siempre toma mate de 9 a 10, me espera al llegar los días que voy al otro."

Ahora sí se siente más segura, aunque el "miedito protector", tal como ella le dice, sigue funcionando.

Muchas fueron las sensaciones que nos dejaron aquellos primeros días en los JIC. Muchas fueron las imágenes que nos sorprendieron: chicos que iban y venían corriendo de un lado a otro sin que pudiéramos anticipar su destino, juguetes a la deriva desparramados por el suelo, música de fondo que nadie escuchaba. La otra cara de la moneda: deambuladores y chicos de 2 y 3 años sentados a la mesa, quietitos, esperando que el resto de los chicos llegara para desayunar; los más grandes de 4, sentados con lápiz negro en mano y hoja rayada dispuestos a cumplir con la consigna, "copiar la fecha de hoy".

¡Cuántas cosas por hacer! Lo importante era que nuestra inclusión no resultara invasora ni persecutoria. La idea no era la de caer como desde un paracaídas dispuestos a cambiarlo todo. Teníamos que incluirnos, ayudar y fortalecer la tarea educativa que estos jardines venían desarrollando.

"Mi entrada a los jardines fue muy silenciosa y, aunque la expectativa era grande, los tiempos eran otros. No pretendía cambios rápidos, lo primero era crear vínculos. Mi experiencia de residencia en otro jardín comunitario me enseñó que las expectativas debían estar, pero no debían ahogarme. Era cuestión de tiempo, mi único objetivo era conocernos. Yo estaba allí y observaba."

Otros, en cambio, nos lanzamos al ruedo inmediatamente. Llegábamos a los JIC decididos a tomar el grupo y ofrecer alguna propuesta de juego. Las respuestas que recibíamos de los chicos no dejaban de sorprendernos, alegrarnos y hasta angustiarnos en más de una oportunidad.

"Los chicos iban y venían, no mostraban interés por participar si yo ofrecía alguna propuesta o, si participaban, la abandonaban en la mitad. Me iba del jardín con una angustia muy grande, sin poder entender qué estaba haciendo mal. Me sentía como la animadora de una fiesta que iba dos días a la semana cargada de material (principalmente descartable) y los invitaba a realizar alguna actividad que moría ese día."

Nuestro ímpetu por hacer, por ofrecer propuestas de juego que entusiasmaran a los chicos, por mostrarles a las educadoras que, a partir de una consigna determinada, ese material archi-ultra conocido podía convertirse en algo novedoso que renovara las ganas de jugar, por querer incluirlas y trabajar juntos... ese ímpetu comenzó a jugarnos una mala pasada. El Proyecto implicaba que las educadoras estuvieran allí, acompañándonos, estableciendo un ida y vuelta entre lo que ellas hacían y lo que nosotros podíamos aportar. Sin embargo, en algunos casos optaban por irse y dejarnos solos/as frente al grupo, o quedar fuera de la escena como meras espectadoras. Estas actitudes debilitaban el carácter de fortalecimiento que desde el Proyecto queríamos sostener; esto es, acompañarlas en sus tareas procurando enriquecerlas.

¿Este "dejarnos a cargo del grupo" implicaba representaciones que las educadoras tenían acerca del lugar que nosotros debíamos ocupar y de la tarea que teníamos que realizar? Nosotros éramos los maestros y estábamos allí para enseñarles a los chicos. Uno de nosotros contaba que en una reunión de padres la responsable del jardín la presentó como "la maestra que enviaba el Ministerio de Educación".

Observar podía tener una connotación diferente:

"Las educadoras me miran cuando coordino las actividades. Mantienen una postura observadora. Tratan de ver cómo me muevo frente a cada situación que surge o se presenta en la cotidianidad del JIC y, de este modo, aprenden observando."

La posibilidad de cuestionar, argumentar y acordar, de "decir y escuchar" nos mostraba que no teníamos una única mirada sobre las educadoras y los JIC y que ellas tampoco la tenían sobre nosotros. Múltiples variables atravesaban nuestra manera de ver y sentir. Nuestra forma de vernos y mostrarnos. Sin duda, las educadoras y nosotros, maestros/as de Jardín, tenemos experiencias, saberes, conocimientos diferentes. Tomamos esta situación como enriquecedora y fue el puntapié inicial que desafió nuestro trabajo: tratar de articular esas visiones en una propuesta que nos alimentara e involucrara a todos.

A medida que transcurría el tiempo, y tomando como eje de nuestras reflexiones en las reuniones de equipo aquellos JIC en los cuales las educadoras nos dejaban con más frecuencia solos en nuestra tarea, empezamos a pensar estrategias que promovieran diversos modos de incluir a las educadoras en las actividades que veníamos desarrollando. Tuvimos en cuenta una característica propia de los JIC: la existencia de grupos de niños de edades heterogéneas compartiendo un mismo espacio de juego. Esa variable nos ayudó a pensar otras maneras de compartir el trabajo con las educadoras.

En algunos casos, propusimos dividir el grupo en pequeños subgrupos -uno de ellos coordinado por uno de nosotros y el otro por alguna de las educadoras- y llevar adelante la misma actividad. En otros casos, sugerimos a la educadora una propuesta para desarrollar con los más pequeños, mientras nosotros realizábamos otra actividad con los chicos más grandes.

Comenzamos a proponerles que repitieran actividades los días en los que nosotros no asistíamos al JIC; organizamos carpetas con propuestas para todas las edades. También conversamos y compartimos con ellas "los para qué" de las actividades, los usos posibles de los materiales, la distribución del tiempo y el mejor aprovechamiento de los espacios.

En nuestras reuniones de los viernes, todo se capitalizaba: experiencias, conocimientos, aciertos y desaciertos. Todo nos servía para seguir aprendiendo. ¡Qué curioso! Entre anécdotas, comentarios y reflexiones fuimos descubriendo que, para las educadoras, nuestra llegada a los JIC significó la presencia de los maestros "que todo lo saben", quienes, tal vez, transformarían estos jardines comunitarios en "verdaderos jardines de infantes". Sin embargo, para nosotros, el propósito de nuestra tarea era otro: teníamos que conocer, aprender, para luego potenciar, en definitiva, fortalecer la acción educativa de las educadoras. Comenzamos a vivir un proceso de construcción de un nuevo lugar. El desafío era ése: construir un nuevo espacio que nos permitiera llevar a cabo una tarea capaz de responder a las demandas, pero también que intentara fortalecer la actividad de las educadoras una vez que nosotros no estuviéramos presentes en los Jardines de Infantes Comunitarios.

La incorporación de otros JIC al Proyecto y de nuevos docentes al equipo fue también una buena oportunidad para revisar ciertas cuestiones relativas a la entrada a los Jardines. Queríamos que las educadoras reconocieran la presencia del docente en los Jardines como una instancia de capacitación o fortalecimiento de su propia tarea. Así nos planteamos, por un lado, realizar encuentros y reuniones con los responsables de los JIC en los cuales se aclararan los objetivos del Proyecto y se explicitaran los compromisos que el Jardín tenía que asumir para participar del mismo. Por otro lado, acordamos ciertas pautas que los nuevos docentes deberían considerar en el momento de entrar en los JIC: dedicar los primeros días a conocer las actividades que se realizan, observar el modo en que las educadoras organizan la tarea con los chicos, el tipo de actividades que desarrollan, la manera en que intervienen, estrategias que utilizan, las rutinas de trabajo, etc. En síntesis: incluirse como observador participante y empezar a coordinar paulatinamente las actividades con los chicos.

Las docentes que se incorporaron al equipo un tiempo después capitalizaron de inmediato nuestra experiencia:

"Se había armado un círculo entre las educadoras, las madres y los chicos. Nadie hacía ni decía nada. Todas las miradas se dirigían hacia mí. Sentía que todos estaban esperando que convirtiera ese lugar que sólo tenía un par de mesas en un 'jardín'. Yo no había llevado nada porque a partir de la experiencia de mis compañeros -quienes habían empezado unos meses antes en el Proyecto- habíamos pensado como estrategia entrar de a poco, para no invadir. Esperé a que alguna de ellas tomara alguna iniciativa, pero en un momento no toleré más el silencio y sugerí un juego con una pelota para presentarnos tanto adultos como niños.

"Otro día llevé disfraces y, como siempre, sugerí a las educadoras que se sumaran. Para mi sorpresa, comenzaron a disfrazarse, a cambiar las voces, a reírse y a divertirse. Estaban totalmente desinhibidas. Por primera vez me dio la sensación de que realmente estaban disfrutando de una actividad. En esta oportunidad no interactuaron mucho con los chicos, pero los chicos disfrutaron viéndolas a ellas. A partir de aquí no fueron tan indispensables mis sugerencias. A veces llegaba y me ponía a hacer otras cosas, para que ellas iniciaran la actividad. Y era muy interesante, porque me permitía observar cuáles eran sus intereses."

También otra docente da cuenta de esta actitud:

"Durante los primeros días que asistí a los JIC intenté ser una activa observadora. Observaba cuáles eran los intereses de los chicos y de las educadoras, los recursos que utilizaban, cómo se aprovechaba el espacio físico. De a poco fui integrándome acompañando canciones, juegos y 'los trabajitos'."

Luego de muchas idas y venidas, de representaciones encontradas y contrapuestas comenzamos a construir un nuevo modo de "ser maestros". Por momentos, sentíamos que ocupábamos el lugar de la animadora de fiestas, Papá Noel o simplemente la persona que venía de afuera y tenía que adaptarse. En otras oportunidades, nuestro lugar parecía ser otro: aquel desde el cual podíamos garantizar, a

estos chicos, la posibilidad de acceder al Sistema Educativo formal. En muchos casos, las demandas de las educadoras focalizaban los aspectos más formales del Sistema Escolar. Mientras que ellas esperaban de nosotros la consigna: "peguemos adentro y afuera del círculo rojo", nosotros pretendíamos rescatar espacios más libres en donde el adentro y el afuera pudieran ser vividos, sentidos y explorados.

Esta paradoja atraviesa nuestro trabajo en los JIC. Nos lleva a confrontar, articular y negociar. A recuperar experiencias y saberes de los adultos involucrados y, al mismo tiempo, "entrar" en cuestiones educativas desde una perspectiva no habitual. Lo importante es generar la escucha y no el rechazo o el enojo. Así podremos seguir construyendo nuestro lugar.

Es probable que el proceso de entrar, estar, convivir en los JIC, no sea de una vez y para siempre. Fuimos probando y seguimos probando. Necesitamos cada tanto volver a pensar. Volver a conversar entre nosotros y con las educadoras. Intentar aunar criterios acerca de cómo nos vemos y cómo nos ven. Qué esperamos de ellos y qué esperan ellos de nosotros, para seguir enriqueciendo esta experiencia entre todos.



CÓMO TRABAJAR DESDE LA INCERTIDUMBRE

EL JIC TE DA SORPRESAS...

El modo en el que está organizado el Proyecto de Fortalecimiento nos planteó, de entrada, una forma de trabajo diferente de la que realizamos en un jardín de la red escolar. La presencia discontinua en cada JIC (dos días de la semana) hacía que no supiéramos muchas de las cosas que sucedían en los jardines y en las vidas de los chicos y de las educadoras, lo cual incidía necesariamente en nuestra tarea. Tampoco en los jardines del sistema a pesar de que vamos todos los días, podemos saber todo lo que ocurre. Pero a veces tenemos esa ilusión! Los escenarios en los cuales se desplegaban los Jardines Comunitarios no siempre eran los mismos; los personajes y situaciones, tampoco. Tomábamos decisiones respecto a nuestra tarea como lo harían otros maestros: selección de actividades y dinámicas de grupo, aprovechamiento del espacio y distribución del tiempo, utilización y confección de materiales. Sin embargo, el "cambio constante y la incertidumbre" eran ingredientes que hacían que todas esas cuestiones se hicieran visibles de otro modo.

Cambia... todo cambia: las personas, los espacios. ¿Cómo pensar entonces en planificar una tarea sin contar con ciertas condiciones que la organizaran y sostuvieran? Frente a esta situación de inestabilidad, habríamos podido, tal vez, adoptar diferentes actitudes: paralizarnos o huir desesperadamente; posicionarnos en el lugar de la queja o entregarnos a la confortable espera de vaya uno a saber cómo y por quién la situación podría modificarse para empezar a hacer algo.

Cambia... ¿Todo cambia? Aprender a mirar las cosas desde otro lugar hizo posible que entre tanta inestabilidad encontráramos algo que permanecía y eso era precisamente el cambio, el cambio constante. Lentamente, nuestra actitud comenzó a ser otra: apostar a convivir con la incertidumbre y encontrar en ese cambio permanente otra manera de organizar y sostener la tarea.

El cambio, ¿es siempre una cualidad que obstaculiza la práctica docente o puede convertirse en una potencialidad que genere nuevas formas de desarrollar nuestra tarea? Nuestra experiencia, poco a poco, nos fue mostrando que en situaciones de incertidumbre, en el "mientras tanto", aunque las condiciones no siempre sean las mejores, podemos construir nuevas formas de hacer y de pensar.

El Proyecto encauza nuestra tarea por dos vertientes que confluyen en un mismo lugar, en un mismo sentido. Trabajamos con chicos y con adultos.

Trabajamos con los adultos cuando estamos con los chicos. Trabajamos por los chicos, cuando involucramos a los adultos. Esto provoca un ida y vuelta constante. Una construcción que necesita de todos para sostenerse y crecer.

A pesar de lo diferente que resultaba el trabajo con los chicos en los JIC, nos era más conocido que el trabajo que debíamos hacer con las educadoras. Sin embargo, poco a poco, a éste le fuimos otorgando mayor relevancia.

La manera en que cada uno de nosotros fue incluyendo o compartiendo la tarea con las educadoras fue diversa. El reemplazo frecuente de las educadoras a cargo de las salas en algunos JIC da cuenta de una forma determinada de vincularnos con ellas. A veces, esperábamos encontrarnos con alguien a quien ya conocíamos, y cuando llegábamos veíamos que ya no estaba más. Esto hacía que, continuamente, nuestro trabajo volviera a empezar.

"En uno de los JIC, sobre todo en la sala de 2 y 3 años, el cambio de educadoras es bastante frecuente. Acostumbrada a esto, un día llegué al jardín y vi a una chica con un delantal a cuadros puesto. ¡No la conocía! Enseguida pensé que era una educadora nueva. Me acerqué y me presenté. Le expliqué cuál era mi rol y a qué Proyecto pertenecía. También le conté cómo trabajaba con las otras educadoras y le ejemplifiqué, a través de dos o tres situaciones, cómo nos manejábamos, para que pudiera comprender mejor. Yo le explicaba todo esto muy entusiasmada hasta que ella me interrumpió y me dijo que se tenía que ir. Al ver mi cara de sorpresa, me explicó que había ido a dejar a su hijo en el Jardín y que se le hacía tarde para ir a trabajar."

No sólo se trataba de volver a empezar sino también de insistir, continuar, no desanimarse. El carácter de fortalecimiento que predominaba en nuestra tarea hacía del vínculo entre nosotros y las educadoras un componente esencial. Sabemos que todo vínculo se construye. Necesita tiempo y reconocimiento del otro, implica entrega y depositar confianza. ¿Cómo imaginar iniciar este camino una y otra vez?

"Al ingresar al Jardín, uno de los tantos vínculos que uno empieza a generar es con la educadora. En un primer momento, me encontré con Adriana. Era muy introvertida y no podía llegar a ella con facilidad. Con el transcurso de los días, busqué la mejor manera de vincularme con ella. La acompañé en la realización de actividades con los chicos y procuré momentos de charla e intercambio de ideas. Con el tiempo, el vínculo se fue afianzando. Un día -en una de nuestras tantas charlas- me contó que no iba a seguir trabajando en el JIC. Desconcertado por esta noticia, tuve la sensación de que el trabajo realizado había sido en vano. Me retiré del Jardín pensando con quién me encontraría la vez siguiente. Me encontré con Leonor, una de las cocineras. Provisoriamente ella iba a ocupar el lugar de Adriana. Me pregunté si sería necesario crear el vínculo educadora-docente, con todo lo que ello implicaba. Tal vez Leonor estaría allí por poco tiempo, pero era ella quien estaba con los chicos por ahora. ¡Más que una buena razón para comenzar de nuevo!"

"A los pocos días, cuando llegué al jardín, Leonor había regresado a su función de cocinera. En la sala, junto a los niños, estaba Claudia, una chica con mucha

iniciativa y muchas ganas de aprender. Fuimos consolidando un buen equipo de trabajo. Planificamos un proyecto que generó gran expectativa: llevar a los chicos a conocer diferentes lugares de la Ciudad. Trabajamos sobre distintos aspectos. Algunos tenían que ver con el cuidado de los chicos durante el traslado y otros se referían a los contenidos que se trabajarían durante la salida. Fuimos al zoológico y al parque Rivadavia. Cuando empezamos a armar la siguiente salida en medio de un gran entusiasmo, me informaron que Claudia había dejado de trabajar en el JIC. Nuevamente una gran incertidumbre: ¿y ahora qué?, ¿volver a empezar?, ¿quién sería la nueva educadora?"

Fortalecer el carácter educativo de los JIC implicaba una modalidad de trabajo que permitiera enriquecer la tarea que venían desarrollando las educadoras. Observándolas trabajar, y a medida que nos incorporábamos en las actividades, íbamos detectando cuáles eran los aspectos sobre los cuales era necesario trabajar. Nos interesaba que las educadoras pudieran enriquecer las actividades que realizaban con los chicos, priorizando aquellas que alentaran la expresión, el juego y la exploración.

"Empecé a contarles a las educadoras que era importante que las actividades estuvieran pautadas en el tiempo, que tuvieran consignas claras que les transmitieran a los niños cierta seguridad y los invitasen a jugar y a crear. Las invité a que observaran lo que yo hacía y lo que hacían los chicos. Con anterioridad, les había contado qué era lo que iba a trabajar, con qué y a qué apuntaba.

"Mi propuesta se basaba en actividades de expresión corporal y plástica, actividades que favorecieran el desarrollo de la imaginación y del lenguaje, que alentaran la comunicación entre los chicos, la autonomía y la creatividad. Los niños elegían el movimiento, el lugar, el compañero, el material. Conversábamos con las educadoras sobre, cómo y cuándo participar, para no entorpecer el proceso de aprendizaje sino para enriquecerlo y sobre cómo secuenciar las actividades y que éstas tuvieran diferente complejidad según las edades. Algunas de las educadoras observaban desde afuera, otras ponían el cuerpo. Algunas preguntaban, otras escuchaban."

Realizar aportes y sugerencias durante las actividades era una de las estrategias que implementamos en el trabajo con las educadoras. Lo importante era orientar la mirada e incluir comentarios más conceptuales que dieran cuenta de la situación de aprendizaje que estábamos compartiendo.

En otros Jardines se planteó como necesidad reunirnos fuera del horario del Jardín sin la presencia de los chicos para organizar las actividades y generar nuevas propuestas. Encontrar estos espacios en donde pudiéramos intercambiar experiencias, expresar dudas y manifestar inquietudes nos permitía aunar criterios para trabajar juntos.

"Empecé a llegar al Jardín más temprano (cuando los niños están ingresando) para sentarme y conversar con las educadoras sobre las jornadas anteriores y la de ese día: terminar de acordar cómo organizarla, qué hacer con los niños, si hacía falta cambiar algo.

"Organicé una carpeta con propuestas de plástica y expresión corporal para que ellas las tuvieran en cuenta los días en que yo no asistía al Jardín.

"También habilitamos un cuaderno de comunicaciones para facilitar el intercambio entre las educadoras de ambos turnos, ya que había quejas continuas en cuanto a los materiales y el desorden: "¡las únicas que trabajamos somos nosotras, las otras no hacen nada!" Al principio registraban algunas cosas por escrito: los cambios del día, necesidades, comentarios con respecto a alguno de los niños. Con el tiempo, el cuaderno no dio buen resultado. Las demandas seguían y el cuaderno dormía en el estante.

"En otro JIC se estableció el día jueves como día de reunión y planificación. Ese día los chicos entran un poco más tarde y nosotros llegamos un poco más temprano. Allí, conversamos sobre lo que se estuvo trabajando, qué hace falta cambiar, repetir. Armamos una propuesta de actividades sobre la temática que deseaban trabajar para los días de la próxima semana. Una vez no fue posible hacer la reunión. A la semana siguiente, cuando llegué, le pregunté al educador qué había preparado para ese día. Me contestó que 'nada porque el jueves no nos reunimos'. Entonces le sugerí que la próxima vez que sucediera algo así podía repetir alguna de las actividades de la semana anterior variando el material o la consigna."

En otros casos, aprovechamos otros momentos..

"Hay cosas que me interesaba trabajar con las educadoras, pero no lograba encontrar el momento por estar siempre rodeada por los chicos, que necesitan de nuestra atención constantemente. Realizar una reunión con ellas me parecía demasiado formal; rompería con nuestro estilo más informal de comunicarnos (característica necesaria por los estilos personales, tanto de ellas como mío, para formar un vínculo en el primer momento).

"Se me ocurrió realizar unos talleres de construcción de materiales didácticos en el horario en que los chicos dormían. Las educadoras de este lugar siempre se mostraron interesadas por las manualidades. Si bien no son mi especialidad ni mi preferencia, en esta oportunidad las utilicé como estrategia. Mientras armábamos los juegos conversábamos sobre diferentes temas, como el cuidado, las necesidades y los intereses de los chicos, cómo utilizar estos materiales y qué cosas podían trabajar con ellos. De estas conversaciones surgieron nuevos intereses por parte de ellas, por lo cual luego les acerqué un material para que leyeran y fuimos buscando diferentes momentos para trabajarlo."

La repercusión de nuestras propuestas y sugerencias se manifestaba con diferentes intensidades. Había educadoras que sólo se limitaban a observar y escucharnos, mientras que otras comenzaban a preguntar, a descubrir la necesidad de conocer más, de interesarse por mejorar su tarea con los chicos.

"Las educadoras comenzaron a plantear la necesidad de capacitarse, realizar jornadas, tener recursos teóricos, planificar, leer el diseño curricular. Para ello,

nos juntamos en contraturno. También, algunas de ellas decidieron realizar el profesorado, lo que les causaba ansiedad e intriga. Les preocupaba si podrían ingresar o si 'les daría la cabeza para hacerlo'."

Valorábamos constantemente cada actitud, cada gesto, cada mirada. Intentábamos respaldarlas y contenerlas. Era gratificante sentirnos acompañados. Saber que no estábamos solos en este camino. Comprender que el andar podía ser distinto o parecido, pero que todos intentábamos ir hacia un mismo destino.

A partir de observaciones que daban cuenta de la manera en que se llevaba a cabo una jornada o, puntualmente, atendiendo a la demanda expresada por algunas educadoras para que las ayudáramos a organizar su tarea con los chicos, comenzamos a trabajar sobre algunas condiciones propias de la actividad educativa.

En algunos JIC, los chicos comenzaban a llegar desde muy temprano y no todos al mismo tiempo. Las educadoras no empezaban la actividad hasta que el grupo no estuviera completo. Pensamos, entonces, de qué manera esos "tiempos de espera" podían llegar a enriquecerse y cobrar sentido.

"...sentados, sentaditos. Todos: los de 4, los de 3, los de 2 y los deambuladores. Algunos más distendidos, otros aferrados a sus mochilas. Casi 30 minutos allí, sentados, esperando hasta que finalmente Julia, la cocinera, llegue y les prepare el desayuno.

"¡Qué bien se portan! ¡Todos sentados! Pero... ¿Qué estoy diciendo? ¿Por qué se portan tan bien si son deambuladores?... ¡Ninguno se mueve!... ¿Ninguno se mueve? ¿Qué está pasando?"

"El horario de entrada es a las 8:45 y en realidad se extiende hasta las 9:30. Durante ese tiempo no hay actividad, o mejor dicho, la actividad consiste en 'esperar'. La idea de imaginar a deambuladores 30 minutos sentados parecía irrisoria, pero ocurría.

"Estos largos 'tiempos de espera' era una de las cosas que sería necesario intentar revertir, darle otro color, otro sentido, 'un sentido'. De a poco fui conversando con las educadoras sobre el tema, con la intención de comprender y buscar los porqués de esa rutina: 'No podemos desayunar antes porque Julia llega a esa hora. Les decimos a los papás que el horario es de 8:45 a 9:00, pero no lo cumplen. Cualquier actividad se interrumpiría a cada rato porque estoy yo sola, ya que Mariela se queda abajo abriendo la puerta'. "Frases como éstas orientaron la búsqueda de actividades que reunieran ciertas condiciones: integrar a chicos de diferentes edades en un mismo espacio; propiciar una dinámica que pudiera prescindir de la participación directa del adulto sobre el accionar del niño, alentando una postura más observadora y facilitadora de la propuesta; incorporar a los niños en diferentes momentos sin que por ello se interrumpiera el juego..."

"En una primera instancia, les ofrecí una lista de actividades: jugar con masa, mirar libros o revistas, construir con bloques, etc. Luego, organicé una propuesta un tanto más específica que permitiera desarrollar una actividad más

exploratoria y espontánea: el canasto de juguetes. Se trataba precisamente de un canasto o caja con juguetes y elementos variados y suficientes que se les ofrecería a los niños a medida que fueran llegando. Dicho material podría renovarse periódicamente y el canasto podría ser decorado identificándolo como 'el canasto para jugar cuando llegamos al jardín.'

Variar las consignas, renovar materiales, secuenciar actividades, eran aspectos que se podían tener en cuenta para delimitar, distribuir y enriquecer los tiempos.

"Una de las preocupaciones centrales de las educadoras era que los chicos no se entretenían con nada: ellas les daban los juguetes, los chicos jugaban dos segundos y después los empezaban a romper o a pelearse con los demás. En realidad, lo que pasaba, en la mayoría de los casos, era que ellas les daban un canasto con juguetes: algunos rotos y otros incompletos, algunos muy estructurados y otros demasiado conocidos. Los chicos los observaban, jugaban un rato y, al no ocurrírseles nada más que hacer con ellos, se aburrían y comenzaban a desesperarse o molestarse.

"Empecé a sumar a ese canasto otro tipo de materiales que ofrecieran otras posibilidades de juego y de exploración: tapitas, carreteles, sogas, botellitas descartables entre otros. También comencé a sentarme e interactuar con los chicos durante esos momentos. A medida que se me iban ocurriendo otras propuestas, se las iba sugiriendo a las educadoras, dejando en sus manos la posibilidad de tomarlas o no. Poco a poco, se fueron sumando al juego con los chicos y comprendieron su importancia. A medida que ellas se involucraban más en el juego, yo me iba retirando para que pudieran quedar al frente del grupo."

Reconocer las posibilidades que ofrecen los juguetes y los materiales para variar las propuestas de juego que se presentaban a los chicos fue uno de los objetivos que nos pareció interesante trabajar con las educadoras.

Cuando se compraba material didáctico o se recibían juguetes por donación, muchas veces se usaban indiscriminadamente hasta que desaparecían o, por el contrario, se guardaban bien guardados para que no se rompieran. Los juguetes usados eran para jugar y los nuevos sólo para mirar.

"Cuidar el material" no consiste en guardarlo e impedir que los chicos accedan a él. Por el contrario, cuidarlo implica reconocer la importancia de poder ofrecerlo acompañado de una consigna clara, durante un tiempo determinado y ordenarlos una vez finalizada la actividad. La propuesta debería significar para los chicos un desafío que los invite a explorar y descubrir las posibilidades que les ofrecen. Aunque resulte obvio, éste se convirtió en otro contenido esencial de nuestra tarea.

"Las educadoras guardan todo lo que pueden: juguetes nuevos, viejos, rotos; materiales descartables útiles e inútiles. A veces guardan 'tan bien' que se olvidan de usarlo y otras veces no lo usan por miedo a no volverlo a tener. El material tiene un valor adicional de pertenencia; que llegue a ser un recurso, es un desafío de trabajo."

Mostrar que el material de desecho podía transformarse y ser usado para jugar no fue tarea sencilla.

"El JIC contaba con algunos juguetes y juegos que muchas veces estaban incompletos. Era difícil armar algo con ellos. Entonces empecé con la incansable tarea de recolectar material descartable. ¿Cómo transformarlo ante estas miradas que lo consideran basura o lo usan para cubrir un plato de comida?"

"Organicé talleres para trabajar y jugar con los niños. Les propuse a las educadoras enriquecer el material para realizar actividades. De este trabajo surgió una caja con títeres de dedo, manopla y varilla que las educadoras usan semanalmente. Los niños tienen noción de espectador y artista; se turnan para pasar y dar la función."

"Armamos también una caja de cotidiáfonos para acompañar las canciones, una caja de dramatizaciones con máscaras, antifaces, sombreros y narices, y una caja con diferentes materiales -corchos, tapitas, tenedores- para hacer sellos."

"El trabajo con las educadoras consistía en pensar cómo organizar las actividades en un tiempo acotado para que los niños no llegaran a perder el interés y aburrirse; cómo orientar la exploración para enriquecer su creatividad, expresión y autonomía; cómo enseñarles a guardar y ordenar el material para cambiar de actividad."

"Una vez juntamos latas para convertirlas en tambores y armar una batucada. Llevé unos palitos de madera y otros de metal. Marcelo, un nene de 4 años, tomó uno de metal, se lo llevó a la boca, lo mordió y dijo "estaño". Quedé muda. ¿Cómo hacer para que descubrieran otros valores en este material? ¿Cómo hacer para ayudarlos a entrar a un mundo imaginario cuando su realidad es tan fuerte?"

"En otra oportunidad organicé una actividad con papel de diario. Marcelo observaba desde una esquina con dos diarios bajo el brazo. Creí imaginar lo que se cruzaba por su cabeza en ese momento. Estos papeles significaban para él un plato de comida. Me acerqué y le propuse guardar esos diarios en un estante para que luego se los llevara a su casa. Lo invité a jugar con sus compañeros. Lo hizo. Vino hacia donde estábamos jugando, se tiró de panza zambulléndose entre los diarios como si fuera agua y chapoteó un largo rato panza arriba y panza abajo."

En la mayoría de estos Jardines se intentaba agrupar a los chicos por edades. La organización de los grupos estaba más ligada a las necesidades y posibilidades que a criterios normativos. Se trataba, más bien, de grupos organizados por edades, cuyos límites no siempre estaban muy claros. En algunos casos, cada grupo funcionaba en una sala propia y, en otros, compartían un mismo espacio. Atendiendo tanto a las características del espacio de cada JIC como también a las de los grupos de chicos, fuimos organizando nuestra tarea.

"El Jardín posee una sola sala en la cual los chicos no están divididos por edad. Si bien es un grupo reducido, las edades varían entre el año y medio y los seis. Esto trajo aparejado una problemática importante a la hora de encarar una actividad o de planificarla. Tratamos de proponer actividades que todos los integrantes del grupo pudieran realizar según sus posibilidades. Otras veces nos pusimos de acuerdo con la educadora para que mientras uno coordinaba una actividad para los más chiquitos, el otro coordinara otra para los más grandes."

Buscar estrategias para trabajar con esta realidad era una ardua tarea: actividades simultáneas en distintos espacios; actividades simultáneas en el mismo espacio con adecuación de consignas y materiales; educadoras realizando actividades con un grupo de chicos mientras el docente lo hacía con otro; educadoras y docente compartiendo la coordinación de la misma actividad o dedicándose una de ellas a apoyar y ayudar a los chicos de algún subgrupo. Todo era posible. Todo se probaba. Todo se intentaba mejorar. ¡Qué satisfacción cuando daba resultado!

"En un comienzo, había una sola educadora que estaba con 25 chicos. Había desde bebés de pocos meses hasta chicos de 4 años. Algunas mamás iban una vez por semana a colaborar. Se ocupaban de la limpieza y el resto del tiempo se quedaban observando cómo la educadora desarrollaba las actividades, sin participar, salvo cuando los chicos se peleaban o alguno se caía.

"Al ser el grupo muy numeroso y con diversidad de edades, la educadora no podía realizar propuestas que atrajeran la atención de todos, por lo cual los grandes se aburrían y comenzaban a pelearse o los chiquitos intentaban participar y terminaban molestando a los más grandes.

"Debido a que el lugar era amplio y quedaba un segundo espacio dividido con muebles, planteé a las responsables y a la educadora la posibilidad de dividir al grupo y utilizar ese espacio para que además hiciéramos participar a las madres. Estuvieron de acuerdo. Los primeros días fueron difíciles, los chicos no querían ir al nuevo espacio. Lloraban porque querían estar con los más grandes y sobre todo con la educadora. Las mamás observaban de pie, pese a que les insistía para que se sentaran en el piso, sobre las colchonetas.

"Empecé a llevar diferentes materiales y propuestas. Les iba explicando la variedad de cosas que se podían hacer con el material: les mostraba los diferentes modos de accionar de los chicos, relacionándolo con las características de la edad. Les explicaba el por qué de todo lo que iba haciendo; por qué decidía pasar a otra actividad cuando los chicos comenzaban a dispersarse y cómo lograba captar nuevamente su atención con una nueva propuesta. Rápidamente la actitud de las madres se revirtió: antes venían con pollera y ahora con ropa cómoda para poder tirarse al piso con los chicos; antes faltaban mucho, ahora no. Creo que, además de haber comenzado a disfrutar, ahora tenían algo que hacer en el jardín y le encontraban un sentido a su función.

"Los chicos ya no lloran más y, cuando las mamás van al nuevo espacio, las siguen y se sientan en las colchonetas esperando que les den los materiales para jugar. Reconocen ese lugar como propio. Las mamás que asisten los martes y jueves ya

se quedan solas con los chicos; juegan con ellos y van variando las actividades cuando perciben que comienzan a dispersarse; se dan consejos entre ellas y se explican cómo tienen que hacer las cosas; están leyendo un material de lectura que les facilité."

"La sala en la cual están los chicos de 6 meses a 2 años es muy chiquita. Dos educadoras están con ellos. Les propuse organizar grupitos (lactarios, deambuladores, dos años) y a sacarlos por separado al comedor que es más amplio y luminoso. Les ofrecí actividades para cada edad. El tiempo que cada grupito estaba en el comedor no superaba la media hora; esto era poco para ellos porque querían seguir jugando. Por eso, a veces integrábamos dos edades en la misma actividad, con distinto grado de complejidad, para que permanecieran más tiempo allí. De esta manera, y a partir de verlos jugar y disfrutar, se fue rompiendo el temor de las educadoras de sacar a los niños de esa salita tan reducida. Se las ve más seguras, con más iniciativas: proponen actividades de plástica, de música, narraciones, dramatizaciones."

A la heterogeneidad de edades, se sumaban la fluctuación y la rotación de chicos. Esto significa que, por un lado, se incorporaban niños a lo largo del año y por el otro, la asistencia era irregular. Estas particularidades, constitutivas de los JIC, probablemente se relacionan con diversos factores, entre los cuales las oportunidades y condiciones laborales de las familias cumplen un papel determinante. Era necesario para nuestro trabajo incorporar estas características como variables a tener en cuenta en el momento de diseñar las actividades y no como impedimentos u obstáculos a remover. Una vez más era necesario crear y recrear estrategias que permitieran adecuar la tarea a tales requerimientos: propuestas que se inicien y concluyan en una jornada; actividades menos estructuradas que favorezcan la exploración y el juego en forma individual o grupal; organización de la jornada que alterne distintas modalidades de trabajo.

Los locales en donde funcionan los Jardines Comunitarios son muy diferentes de los que habitualmente ocupan los jardines de infantes escolares. A su vez, son muy distintos entre sí, pero hay algo que los caracteriza: cuando termina el horario del Jardín, la puerta no se cierra; por el contrario, se abre a otras funciones. Algunos se transforman en dormitorios, en salones de fiesta, en iglesias. Aparecen y desaparecen según día y horario. Cuando hay chicos, chupetes y juguetes dando vueltas, el cartel de entrada dice: "Jardín", si no puede variar...

"El espacio para estar con los chicos, un día se convertía en un depósito de cajones de cerveza; otro día, en una habitación para el pariente que llegaba desde lejos. Estos y otros tantos imprevistos me llevaron a conversar nuevamente con la responsable del Jardín: recordar las condiciones del Proyecto y pensar conjuntamente en un espacio adecuado para realizar las actividades con los niños."

"El JIC funciona en un salón prestado por una sociedad de fomento y, por lo tanto, está al servicio de la comunidad. Una mañana llegué y en lugar de encontrarme con niños, me encontré con el salón transformado en una sala de

velatorio. Ese día, sólo recibimos a los niños cuyos padres no podían llevarlos a otro lugar. Nos quedamos con cinco o seis en la cocina, con los juguetes, tratando de que no hicieran mucho ruido."

Algunos cambios irrumpían notoriamente, otros no tanto, se gestaban en silencio hasta que nos entregamos a la acción.

"El patiecito de atrás estaba terminado. La responsable del Jardín me dio la noticia de su inauguración: 'el patio está listo, ya podés usarlo'. Se convirtió en un pequeño pulmoncito que me permitía trabajar con un grupo de chicos mientras los demás quedaban en la sala con las educadoras realizando alguna otra actividad. Los chicos disfrutaban de este espacio y lo habían incluido como parte de la jornada (al menos, las veces en que yo iba al Jardín). Un día, como tantos otros, busqué la caja de tizas. A medida que le daba una a cada chico, les decía que fueran al patio a dibujar. Así como salían, volvían a entrar:

-Vamos, vayan al patio -insistí.

-No, no se puede -me contestaron.

-¿Cómo que no se puede? ¿Qué pasa?

"Tenían razón... no se podía. Esa semana lo habían encerado y ya no se podía usar, menos dibujar, ni siquiera con tizas blancas."

La mejor manera de aprovechar el espacio disponible, la adecuación de las actividades a los lugares existentes y la posibilidad de encontrar otros ámbitos para desarrollar actividades fue un aspecto sobre el cual resultó necesario reflexionar y actuar.

"Estaba sola en el salón. Era una suerte que entre mesas, bancos, altar, bandera, heladeras, maderas, latas y cajas no hubiera tanto espacio como para sentirme sola en la inmensidad; además, ¡estaban los chicos!, ¡ya me había olvidado! Saqué algunos juguetes, los dividí en grupos y la cosa empezó a tener otro color.

"La sala es un espacio largo y angosto. Es muy reducido y hay en ella muchos elementos: las cunas y las colchonetas que usan los niños para dormir la siesta, un mueble en donde se guarda parte de los juguetes, cajas grandes en las cuales juntamos materiales descartables, estantes para poner otros juegos y los trabajos de los chicos, las mesitas y las sillas que son utilizadas para el desayuno, el almuerzo, la merienda y para el desarrollo de las actividades; un armario en el cual se guardan los alimentos del comedor..."

"El Jardín dispone de un patio pequeño con algunos juegos. Tampoco allí es posible desarrollar actividades que involucren mucho movimiento. Por eso, nos 'apropiamos' de una plaza que se encuentra a dos cuadras del Jardín."

Los espacios dicen, organizan, nos contienen, nos invitan a jugar. Los espacios no sólo se componen de elementos físicos, sino que generan modos de vincularse, de comunicarse, de interactuar con el entorno. Los espacios no se ocupan, se habitan.

"Hay una sala en el fondo que no tiene salida al exterior. Es muy pequeña y oscura. Hasta hace poco tiempo sólo se usaba para que los chicos durmieran,

aunque no siempre de un modo apacible porque se escuchaba constantemente el ruido de un motor de una casa vecina.

"Cuando empecé a trabajar en el JIC, había un solo grupo de chicos que compartían un único espacio. El ingreso de una nueva educadora me hizo pensar que podríamos intentar dividir (al menos en dos) al grupo y aprovechar de otro modo los espacios disponibles.

"Lo conversamos con la responsable del JIC y juntos se lo planteamos a las educadoras. Nora, la responsable, se encargó de acondicionar la salita del fondo: se sacaron las cunas y los colchones y se pusieron algunas mesas y sillas. Al mismo tiempo, empezamos a trabajar en la división del grupo. Barajamos varios criterios, hasta que finalmente nos pareció que podíamos dividir a los de menos de 3 años de los más grandes. Tuvimos en cuenta que no se perturbaran en los momentos de juego, que tuvieran el mismo grado de autonomía, que fueran o no al jardín o a la escuela y que los grupos quedaran organizados con una cantidad de chicos que posibilitara realizar actividades diferenciadas para cada grupo. Entonces, ya no ocurría lo de antes: Luis podía armar y jugar, sin que Eric pasara deambulando y arrastrara 'su obra'.

"El uso del espacio dio pie para que desde la SDS decidieran que parte del subsidio que el JIC recibe se destinara a mejorar la iluminación, la ventilación y la circulación de la sala. Aquella sala ciega se transformó, de esta manera, en la sala para los más grandes del JIC. Los chicos se acercan, toman aquellos materiales con los que van a jugar y eligen quedarse en ese espacio pequeño que antes resultaba extraño para cantar, jugar y divertirse entre todos. Esto fue posible, como los sueños. ¿Será por eso que los chicos la llaman la salita de los sueños, donde ya no sólo se duerme sino que se sueña despierto?"

Lentamente nos fuimos incorporando a los movimientos que presentaban estos Jardines, recreando estrategias para desplegar en el momento más ansiado o en el menos esperado. Desde que llegábamos hasta que nos íbamos estábamos atentos a cambios imprevistos. Cambios que no podíamos dejar pasar o que no nos dejaban pasar. Cambios que no podíamos desaprovechar.

Ante la sorpresa, reaccionábamos. Ante la incertidumbre, esperábamos, pensábamos, reflexionábamos. Ante lo imposible, buscábamos la posibilidad de hacerlo de otro modo. Ante el cambio, construíamos otra manera de ser maestros. Ante todo... aprendíamos.



INTERCAMBIAR EL SABER Y COMPARTIR EL NO SABER

AMASANDO SABERES

Esta experiencia es un encuentro de saberes, tanto nuestros como de las educadoras. Saberes que se van construyendo en el encuentro diario. Un esfuerzo de reconocimiento y comprensión y también, y al mismo tiempo, la construcción de un saber nuevo para nosotros.

En este camino de construcción, de intentar y probar, de entender y aceptar, de escuchar y observar, tuvo un papel muy importante el diálogo, la cercanía, la confianza progresiva de ellas hacia nosotros y de nosotros hacia ellas.

Abrirse al diálogo no es tarea sencilla. Implica posicionarse en determinados lugares, compartir un lenguaje y construir un mensaje que nos signifique. ¿Cuáles serían esos lugares? Nuestra llegada a los JIC generó muchas expectativas tanto en nosotros como en las educadoras. Expectativas que nos permitieron diseñar distintas formas de acercamiento, diferentes modos de decir y escuchar, de ver y de mostrar. Expectativas que fueron habilitando diversos espacios de encuentro con el otro.

"Conversar se me presentaba como una dificultad: encontrar el momento, el lugar; que sea un aliento y no una marca de error. Poder construir y generar un saber me llevó tiempo. A veces, veía cosas que hacían las educadoras, pero decidía no decirles nada en ese momento. En vez de conversar, las acompañaba, les mostraba, compartía con ellas y recién mucho tiempo después intentaba ponerlo en palabras."

Otra docente:

"Mi presencia en los JIC fue bien recibida desde el inicio. Sin embargo, las educadoras cedían su espacio y asumían el lugar de auxiliares. Cuando notaban que me hacía a un lado para observarlas, las veía nerviosas, con la sensación de que las estaba evaluando o juzgando. Cuando tuve más confianza con ellas, pude explicarles que me interesaba verlas para darme cuenta cómo trabajar juntas y que, por ninguna razón, venía a evaluarlas ni menos aún a quitarles el puesto. Recién allí lograron relajarse y entablar una comunicación más fluida, un verdadero ida y vuelta."

Entender, comprender y reconocer sus saberes es una tarea que alimentábamos día a día. ¿En qué se apoyan?, ¿sobre qué giran?, ¿qué las lleva a resolver de tal o cual manera una situación?

Saberes de cuidado, crianza y contención. Saberes que se van consolidando en el encuentro diario. Mezcla del trabajo y de la vida misma. Saberes que ante la urgencia y la necesidad tienen que salir a dar respuestas inmediatas.

"Las educadoras de la sala de bebés saben mucho de los niños que tienen entre un mes y dos años y medio. Saben alimentarlos, cambiarlos, acompañar su crecimiento, jugar y divertirlos con canciones y cuentos. Siempre me llamó la atención lo bien que estaban los chicos durante toda la mañana. ¿De dónde venían estos saberes?"

"En la sala de los más chicos están Norma y Juana. No sólo comparten hace muchos años su experiencia en el JIC, sino que ambas tienen muy buena disposición para jugar con los chicos y una mirada muy atenta hacia cada uno de ellos: saben qué hacer con los bebés."

Cada encuentro con los saberes de ellas implicaba una modificación en nosotros mismos, en nuestra mirada.

"La palmadita milagrosa', así fue como la llamé. Cada vez que llegaba a la sala de dos años, me encontraba con una 'hermosa ronda, redonda'. Sentaditos me esperaban y de inmediato me invitaban a cantar alguna canción."

"Sacábamos las dos manitos y las volvíamos a guardar. Hacíamos ruido y mucho ruido, golpeando los pies y las manos también. No nos quedábamos con las ganas de gritar, saltar o bailar y así, de a poco, la ronda se desdibujaba y empezábamos a jugar. Recuerdo que en una oportunidad lo hicimos con pelotas y cajas para embocar: ¡elemento movedido si lo hay! Los chicos empezaron a correr por toda la sala. Se desesperaban por alcanzarlas y victoriosos las atrapaban. Llegó el momento de culminar la actividad. Imposible. Ninguno escuchaba. Seguían jugando, corriendo y tratando de embocar en el minuto de descuento. Nadie quería guardar 'cada cosa en su lugar', pese a que lo canté una y otra vez. De repente: ¡PLAF!, ¡PLAF!, 'la palmadita milagrosa' de Cecilia hizo su efecto. Sin titubeos guardaron las pelotas en la bolsa, se acercaron a ella y comenzaron a entonar el repertorio de Amapola II. Me senté con ellos uniéndome al canto. Si, tal vez estarán recordando al perrito de Pavlov, pero, con sinceridad, no me digan que no hay momentos en los que deseáramos tener ese 'don', el 'don de la palmadita milagrosa'."

"En un JIC contaba con un grupo de niños con edades muy distintas. No dábamos en la tecla para lograr que se engancharan en las actividades sin que abrieran las puertas, se fueran y quedáramos con la educadora solas haciendo la actividad. Mi dinámica fallaba. Entonces le pedí a la educadora que reuniera a los niños como lo hacía los días en que yo no estaba. Me sorprendió la manera en que lo hizo. Sin cantos, sin palmadas, sin palabras. Los buscó y los trajo de la mano o alzados. Cuando estuvieron todos juntos, cerró las puertas y explicó la actividad: harían una muñeca con bolsas rellenas con papeles."

Conocer a los chicos y a sus familias es una carta a favor que tienen las educadoras. Constituye otro saber que fundamenta su tarea y hace que en muchas oportunidades sus maneras de actuar sean acertadas.

"Las educadoras tienen un vínculo especial con los nenes. Los conocen bien porque viven en el barrio, son vecinas de las familias y están inmersas en las mismas problemáticas que ellos. Por ejemplo, los días de lluvia (sobre todo al principio, ahora ya aprendí) yo llegaba y preparaba todo para cuando llegaran los nenes. Ellas me miraban y me decían: 'esperá porque van a venir dos o tres, los demás viven abajo (calle de tierra que baja como si fuera un pozo). Ahí se llena todo de barro y es imposible salir'. Tal cual lo habían dicho, ese día venían sólo dos o tres."

Además de estos saberes, advertimos en las educadoras un marcado interés por llevar a cabo otras tareas vinculadas al quehacer pedagógico. Aprender las letras, reconocer los números, escribir el nombre en el cuaderno rayado son algunas de las actividades que proponen a los chicos y que ponen de manifiesto esa intencionalidad. Intencionalidad que en el intento por sostenerse recurre a la copia de ciertos formatos escolares. ¿Formas sin contenidos o formas conteniendo otros sentidos?

Podemos estar de acuerdo o no con esas formas. Podemos compartir o no esos sentidos. Lo que sí podemos es reconocer en esos saberes los caminos por donde aportar para enriquecerlos.

"Pensaba que los JIC eran meramente asistenciales, que no se ocupaban de realizar actividades pedagógicas, pero me di cuenta de que cuando las educadoras tienen un espacio donde ser escuchadas y orientadas, surgen cosas muy interesantes."

En una oportunidad, con la sala de los más grandes estábamos terminando un proyecto de títeres. La educadora de esta sala no sólo llevó a cabo las actividades que planificamos en forma conjunta, sino que, a medida que iba captando los diferentes intereses de los chicos, los modificaba, agregando algunas y quitando otras. Es así como a ella (tanto por su personalidad como por el compromiso que tiene con su trabajo y, sobre todo, porque conoce a los chicos y comparte muchísimo tiempo con ellos) le surgen ideas buenísimas: por ejemplo, la construcción de un teatro de títeres con cartón que fue pintado y decorado por los chicos."

"Comprendí que el aprendizaje está siempre presente en los JIC, que tanto las educadoras como los responsables están muy interesados en que los chicos aprendan. Uno puede estar en desacuerdo en el qué y en el cómo, pero hay que rescatar que el aprendizaje en estos lugares ocupa un lugar muy importante."

Desde el Proyecto no pretendemos brindar a las educadoras una práctica determinada, sino, por el contrario, ofrecerles herramientas y conocimientos para que puedan enriquecer sus propias prácticas. Espacios que muestren formas de hacer y que incentiven la búsqueda de otras formas de aprender.

Observar a las educadoras en situaciones que revelaban estos saberes, reconocerlos y valorarlos nos condujo a saber cuánto tomar de esos elementos para adecuar y hacer más precisa nuestra tarea. Creímos necesario acercarles herramientas para enriquecer el proceso de aprendizaje en los chicos desde la expresión, la creatividad y la comunicación a través del juego.

Nuestro accionar debía ser cauteloso y paulatino. Intervenir sin interferir. Reconocer sus saberes, conjugarlos con los nuestros. Valorar el encuentro, construir uno nuevo. No había un camino previamente trazado. A cada paso, ajustes y desajustes, tratando de hallar estrategias o propuestas frente a cada situación que se nos presentaba.

"Al poco tiempo de mi ingreso a los jardines, comencé a registrar la inclusión de niños nuevos que se angustiaban por despegarse de su familia, ahogándose en llantos difíciles de consolar y contener. Permanecían por jornadas enteras; a veces ningún familiar se quedaba o se acercaba durante la mañana. Las educadoras tomaban ese llanto como una forma de responder a la adaptación. Era común escucharlas decir: 'se está adaptando'. Me sorprendía la naturalidad con la que llevaban adelante este momento. Se acercaban al niño, le ofrecían un juguete o una galleta, que a veces daba resultado porque el llanto paraba, pero otras veces no."

Nuestros intercambios y comentarios en las reuniones de los viernes nos hicieron descubrir que estas modalidades se repetían en la mayoría de los Jardines. Comenzamos a elaborar propuestas y estrategias para atender a estas situaciones: tratar de convocar a un familiar para que acompañe al niño informándole sobre la necesidad de su presencia hasta que el niño progresivamente fuera sintiéndose seguro y pudiera quedarse solo en el Jardín; determinar la educadora que se encargaría de ese niño que recién ingresa mientras otra se quedaría con el resto del grupo; ofrecerle al niño diferentes actividades para que de a poco fuera adquiriendo seguridad y confianza.

No siempre se llegó a ver el fruto de este trabajo:

"A veces los niños eran retirados definitivamente del Jardín a la semana o algunos días después. Cuando llegaba y preguntaba por Leo, por ejemplo, me contestaban: 'no se adaptó' o 'la mamá no consiguió trabajo y por eso se lo llevó'. En otros casos, se logró que el niño se adaptara, quizás no con la presencia permanente de un familiar, pero sí con una atención más contenedora e individual por parte de la educadora."

Otro docente relata su experiencia sobre el mismo tema:

"Los chicos pasan de grupo justo cuando cumplen los 2 años, en cualquier época del año. De este modo, el JIC tiene más vacantes para que ingresen nuevos niños a la sala de los más chiquitos. Con la educadora mantuvimos un diálogo enriquecedor en el que cada uno propuso cómo y qué hacer para que los chicos de 2 pasen de la mejor manera posible al grupo siguiente."

"Ella decía que los niños antes de las nueve de la mañana estaban todos juntos y que, por lo tanto, ya se conocían entre ellos. Teniendo en cuenta que después de esa hora la institución se organiza por grupos, mi opinión era que los chicos también tenían que adaptarse a la dinámica y la organización del nuevo grupo.

"Conversamos varias veces sobre este tema hasta que, finalmente, pudimos arribar a una solución. El pase de los chicos a la otra sala se hace, pero de una mejor manera, más lenta y anticipada. Cuando los chicos están cerca de cumplir los 2 años, los llevo hacia el espacio en donde está el grupo de 2 para que compartan actividades con los chicos y con la educadora. Esta manera de realizar la adaptación les facilita el proceso tanto a los chicos como a las educadoras ya que empiezan a conocerse paulatinamente."

En algunas oportunidades, en esta negociación entre los saberes de las educadoras y los nuestros era necesario permitir equivocarse para construir a partir del error y obtener resultados más acordes.

"Le pregunté a la educadora del grupo de 1 y 2 años qué actividad había pensado para ese día. Me dijo: 'enhebrado'. Unos días antes habíamos conversado acerca del material con el que contaba para armar las actividades. Le había propuesto hacer enhebrado con tubos de papel higiénico y tiras de telitas. Creí entonces que iba a hacer eso, pero no fue así. Apareció con fideos cañoncitos y un hilo muy finiiiiito. Los niños no pudieron enhebrar ni uno. Ella enhebró algunos y se los puso como collar. Muy molesta recogió todo. No sabía cómo acercarme hasta que me atreví y le dije: ¿querés que probemos con los tubos de papel y las telitas? Me miró y dijo: 'Bueno'. Los niños hicieron un collar tan pero tan largo que lo sacaron a pasear. Se desarmaba y lo volvían a enhebrar."

La observación de las actividades que realizaban las educadoras, nuestros diálogos con ellas y las demandas o los pedidos que nos hacían, empezaron a poner sobre el tapete un aspecto para nosotros inesperado: la preocupación por que los chicos aprendan "a leer y a escribir". Nuestra llegada parecía garantizar la posibilidad de afianzar estos aprendizajes. El hecho de que éramos maestros la legitimaba.

En algunos casos, fue necesario mediar entre las expectativas de los responsables de los JIC y las de las educadoras.

"La responsable del JIC quería que para fin de año los chicos de 4 años supieran todas las letras y escribir su nombre. Trajo una lámina con las letras y sus dibujos correspondientes. La educadora me contó esta situación y su postura. Me explicó que no estaba de acuerdo, que para ella había cosas más importantes, por ejemplo: algunos chicos todavía no hablaban bien. Esta charla con la educadora me hizo rever mis ideas en el momento de llegar a los Jardines. Pensaba que manejábamos concepciones distintas sobre cómo trabajar con los chicos, sobre la enseñanza y el aprendizaje y la manera de organizarse. Sin embargo, muchas veces me encontré con que las diferencias entre las educadoras y yo no eran tan grandes. En este caso, hablé con la responsable y le expliqué la importancia que tiene la expresión en esta etapa. Le di ejemplos de actividades posibles para la sala de 4 años. La responsable comprendió, pero me dijo que, por lo

menos, tenían que saber los números, cosa que ya era más fácil de negociar. Con los chicos veníamos trabajando diferentes juegos en los cuales realizaban conteos o registraban puntajes.

"Las educadoras estaban muy preocupadas frente al pedido de la responsable de que los niños de 3 y 4 años aprendieran los números: a contar y a escribirlos. Les llevé juegos de matemática y unos apuntes de didáctica. Ellas empezaron a estudiar en el profesorado y este material podía ser algo no tan alejado de sus posibilidades. Pasaron los días y no me volvieron a decir nada. Por miedo, yo tampoco me atreví a preguntar qué había pasado con ese tema. No quería que se sintieran presionadas. Busqué otra alternativa y un día realicé con los nenes un juego: el memotest. Al terminar, cada uno tenía que tratar de contar cuántas fichas había ganado y anotarlo en el pizarrón como pudiera. Algunos lograron hacerlo. Al finalizar el juego, mientras los nenes se preparaban para irse, las educadoras se acercaron y me dijeron: 'hiciste como decía en el libro que nos prestaste y a los chicos les salió'. Cuando me volvía en el colectivo, no podía dejar de sonreír. Habían leído el material que creía perdido."

El saludo a la bandera, los actos escolares, la carpeta de trabajos, ¿quién se imaginaría que estas "cosas" típicas de los jardines de infantes se repitieran en los JIC? ¿Quién pensaría que las educadoras pondrían tanto empeño en concretarlas?

Encontrarnos con estas situaciones nos resultó extraño en un primer momento. "Asistencialismo" fue la premisa que sosteníamos sobre estos Jardines antes de conocerlos. Sin embargo, al entrar en ellos nos sorprendió el esfuerzo por realizar y sostener ciertas prácticas propias de los Jardines, de los "verdaderos" Jardines de Infantes.

"En las fechas patrias siempre hacen actos. Lo que me sorprendió fue el gran parecido con los actos formales. Ubicaron cinco filas de sillas mirando al frente, enchufaron un micrófono, los padres fueron pasando junto a los nenes y se fueron sentando en sus lugares. El acto comenzó con unas palabras de la responsable del Jardín, luego entonamos el Himno Nacional, volvió a hablar la responsable haciendo referencia a la fecha, después habló una educadora, compartimos el desayuno y terminó el acto."

"Cuando uno llega al JIC, ve pegado en la puerta un cartel que dice: Horario de entrada de 8:00 a 8:45, de salida 16:00 a 16:30. En la práctica, se observa cómo los papás se esfuerzan por cumplir. Pero, ¿qué pasa con aquellos padres que por razones de trabajo necesitan un horario más amplio para que cuiden a sus hijos? Conversando con los integrantes del jardín sobre este tema, me contaron que la cocinera recibe a un grupo de 6 ó 7 niños a las 6:00 de la mañana en su casa; los tiene con ella hasta el horario de entrada; los lleva al JIC donde están toda la jornada y cuando ella se va, se lleva nuevamente estos niños a su casa donde se quedan hasta las 8 de la noche, horario en que sus padres van a buscarlos."

También observamos la presencia y el uso de algunos "objetos" escolares: en los JIC hay carteleras que no siempre se usan, cuadernos de comunicados muy bien

forrados que a veces no se envían a las casas por temor a que no vuelvan, delante que se guardan en cajas y se usan cuando vienen visitas al JIC y diseños curriculares que se sellan y se guardan en el armario de la responsable.

Resulta conmovedor y a veces un tanto inexplicable dar cuenta del por qué de estas situaciones. Muchas veces nos lo preguntamos en las reuniones de equipo: ¿sentirse incluidos?, ¿pertenecer?, ¿legitimar su tarea?

Más allá de las motivaciones, las formas, los recorridos, lo que siempre está detrás de estas acciones es procurar a los chicos y a ellas mismas lo que consideraran mejor.

Hoy, a un año y medio del inicio del Proyecto, mirar hacia atrás y ver dónde están paradas ellas y qué lugar ocupamos nosotros en su espacio nos dibuja una sonrisa en el rostro. No porque todo se haya transformado, sino porque las manos de ambas partes amasaron, se ensuciaron, pusieron más harina o menos agua. La primera horneada ya salió, aún nos queda mucho más por amasar.



EL VALOR DE LO TRANSITADO

Pensar en logros nos invita a tomar cierta distancia para mirar el camino recorrido y hacer memoria de cada paso, cada pequeño paso que con mucha expectativa, incertidumbre y decisión fuimos dando para llegar hasta este momento.

En este sentido, nuestro primer logro es, sin dudas, el haber podido llegar hasta aquí. Sostener este proyecto en los JIC, instituciones que históricamente se encuentran atravesadas por diferentes situaciones que las vuelven terreno frágil y vulnerable.

Contar esta experiencia, pensarla, reflexionarla y compartirla también es un logro, un gran logro. Dar cuenta de los por qué y para qué de nuestra tarea nos hizo mirar y mirarnos de otra manera. Jugar con el adentro y el afuera. Sentirnos protagonistas y espectadores.

No fue un camino fácil de andar. No fue un único recorrido por transitar. Hubo muchos. En algunos, pudimos vislumbrar el destino claramente. En otros, continuamos aún buscando la salida. Sin embargo, nuestra brújula nos alienta para que sigamos adelante. Lo hecho hasta aquí nos da confianza; lo que está por venir nos sirve de estímulo.

Pensamos en los logros no como un punto de llegada, horizonte estático y concluido, sino como una instancia más abierta que se renueva una y otra vez. Algo que se nutre y retroalimenta constantemente de la propia tarea. Pequeños eslabones que se engarzan y sostienen mutuamente, que nos fortalecen impulsándonos a seguir adelante.

Trabajar en los JIC presenta ciertas condiciones que, tal vez, en otros lugares podrían convertirse en impedimentos. Sin embargo, en el marco de nuestra tarea, las fuimos incorporando como variables constitutivas de estos Jardines: espacios reducidos, inadecuados, con transformaciones imprevistas, grupos de niños numerosos, niños que ingresan en cualquier momentos del año, educadoras que permanecen y otras que cambian, materiales insuficientes. El modo en que intentamos resolver estas situaciones da cuenta de aciertos y desaciertos que nos hacen revisar permanentemente nuestras prácticas. Las reuniones de equipo que mantenemos los días viernes se fueron consolidando como una instancia muy importante en el marco de este Proyecto. En ellas,

más allá de intercambiar experiencias, argumentar puntos de vista y sistematizar información, encontramos la contención y la fuerza necesaria para no desanimarnos.

Incorporar el "cambio" como una constante en nuestro trabajo y en el de las educadoras es otro de los avances. Pasaje de lo imprevisto a lo esperable. Este cambio caracterizó nuestra tarea en los JIC como un proceso en continuo movimiento. Un camino de avances y retrocesos, nunca improvisados, sino necesarios. Nunca en vano, siempre abriendo nuevos interrogantes.

Sabemos que todo lo nuevo y desconocido genera temor. Nosotros no estuvimos ajenos a este sentimiento. El temor se manifestaba de distintas formas: temor a no ser aceptados, a sentirnos extraños, a invadir. Temor a que las educadoras se sintieran desplazadas o simplemente observadas. ¡Cuántas expectativas había generado en ellas nuestra llegada! "La llegada del maestro". ¡Cuántos interrogantes se habían generado en nosotros! Con el tiempo fuimos dándonos cuenta de que se trataba de "otra forma de ser maestros".

La confianza y la posibilidad de ir conociéndonos de a poco fue lo que nos permitió despojarnos de esos temores para comenzar a disfrutar de este encuentro. Encuentro de saberes que se fueron potenciando. Encuentro de personas que fueron construyendo otras miradas. Encuentro de sentidos que nos llevaron a repensar nuestras prácticas y valorar la de los otros. Encuentro que nos permitió aprender del otro y con el otro.

Tanto los chicos, como las educadoras y nosotros, los docentes, nos convertimos en verdaderos protagonistas de una historia que estaba aún por escribirse. Una historia que presentaba distintos escenarios, tiempos variados, formas de hacer propias y ajenas, actores que debían comprender, reconocer y aprender de manera conjunta. La comunicación, el intercambio diario, la capacidad de sorprenderse, la posibilidad de compartir fueron algunos de los ingredientes que permitieron encontrarnos y actuar en el marco de un proceso que ofrecía un lugar para cada uno de nosotros.

La organización de los grupos de chicos de edades semejantes constituyó uno de los primeros ejes que decidimos trabajar y sobre el cual pudimos avanzar. Aprendimos que en algunos momentos es posible hacer actividades con chicos de diferentes edades y en otros con chicos de la misma edad.

Implementar esta dinámica nos hizo revisar algunas de nuestras representaciones sobre la conformación de los grupos de niños en las actividades educativas. Reconocimos que muchas de las propuestas se potencian cuando el grupo que las desarrolla es heterogéneo en edades. Los niños tienen la oportunidad de observar cómo otros niños resuelven una situación, pueden cooperar entre sí, ayudan a quienes lo necesitan. Nuestra mirada sobre la organización de los grupos se enriqueció al considerar que tanto los grupos homogéneos como los heterogéneos constituyen posibles alternativas de organización en función de las propuestas que se esperan desarrollar.

De este modo fuimos capaces de realizar propuestas que se adecuaban a las condiciones de los JIC. Esta forma de trabajo fue muy bien recibida por las educadoras

y para los chicos significó la posibilidad de encontrar otra manera de utilizar los espacios y jugar. "Están más atentos, más tranquilos, seguros, se respetan, comparten... no se pelean", son algunos de los comentarios que nos hacen las educadoras. En efecto, se desenvuelven con más seguridad y confianza. Manifiestan un mayor respeto por las producciones de sus compañeros. Se ayudan, aprenden el uno del otro.

Junto con las educadoras nos animamos a salir del JIC: disfrutar de la plaza, visitar el zoológico, jugar al aire libre.

'Con estos chicos no se puede' fue lo primero que dijeron las educadoras cuando les comenté acerca del Proyecto: 'La plaza: un lugar nuevo para jugar, aprender y disfrutar'.

"Conversamos mucho sobre esta salida. Les expliqué los por qué y para qué de la propuesta. Me parecía importantísimo que descubrieran que el trabajo estaba en uno, que vieran a sus chicos iguales a los otros: jugando, compartiendo con amigos, esperando el turno para subir al tobogán y que se sintieran capaces de hacerlo. Hace un mes que estamos saliendo... están maravilladas... y yo también lo estoy."

Aprendimos a movernos de manera distinta dentro del propio Jardín, redescubriendo espacios y adecuándolos en función de las propuestas de juego y las necesidades de los chicos.

En algunos Jardines se pudieron construir salas nuevas, en otros se tiraron paredes; incluso hubo quienes simplemente utilizaron muebles para dividir los ambientes. Aprendimos que el espacio es lo que uno hace con él:

"El Jardín contaba con dos salas contiguas, muy chicas y sobre todo angostas. Estaban destinadas al grupo de 3 y 4 años. 'Es imposible hacer algo, no hay lugar para nada, ni siquiera podemos hacer una ronda, ovalada únicamente', dijo una de las educadoras. Es cierto, el espacio con que contábamos no era el más apropiado pero sí el único que teníamos. Pensamos juntas en la posibilidad de reorganizarlo de manera tal que cada uno pudiera ofrecer una propuesta de juego distinta y que los chicos, en subgrupos, rotaran por ellos alternadamente. Surgieron ideas interesantes: taller de plástica en uno de los espacios, taller literario en otro, incluida la biblioteca y transformar la sala del grupo de 1 y 2 años en un espacio destinado para el juego en rincones. Nos entusiasmos con la idea y, como estábamos casi a fin de año, decidimos comenzar con estas modificaciones una vez concluido el período de vacaciones. Grande fue la sorpresa cuando me reintegré: 'ya empezamos a hacer algo', dijo una de las educadoras mirando a sus compañeras con total complicidad. Abrió la puerta de la sala y ¡vaya si habían hecho algo! La pared que separaba aquellas salas en donde sólo se podían hacer rondas ovaladas ya no estaba."

Colocando estantes, decorando cajas, los materiales comenzaron a estar al alcance de la mano. El temor a que se rompieran fue cediendo en la medida en que las educadoras reconocían la importancia de que estuvieran acompañados por una consigna clara, durante un tiempo determinado, en un espacio adecuado. Por otra

parte, la posibilidad de ver a los chicos jugar con ese material, manipularlo y explorarlo, garantizaba que nuestras sugerencias habían sido acertadas.

"Un día llegó a uno de los jardines un canasto de juguetes proveniente de una donación. Una de las educadoras propuso dárselos a los chicos, mientras que la otra sugirió dárselos después, una vez que los grupos estuvieran separados. Se dio un ida y vuelta muy interesante: mientras que una educadora insistía en darles los juguetes más tarde para evitar peleas, la otra trataba de explicarle que había cantidad y variedad suficiente para todos. Finalmente, se los dieron. Enseguida los chicos empezaron a jugar formando subgrupos de manera espontánea. Las niñas más grandes transformaron una mesa en una cuna llena de muñecas, los deambuladores circulaban por todos lados arrastrando autos, mientras que los varones más grandes les armaban los caminos con bloques de madera. Observando este entretenido panorama una educadora comentó: '¿Viste cómo se armaron los grupos según sus gustos?'; y la otra le contestó: 'Tenías razón, están tan entretenidos que ni se pelean, vamos a tener que jugar más seguido'. 'Y con ellos, no te olvides que es lo más importante'."

Algunas educadoras comenzaron a ofrecer propuestas menos estructuradas y más creativas. Propuestas que favorecían el juego simbólico, la dramatización con títeres, el contacto con la música y el baile. Incluirse en los juegos, poner el cuerpo, se transformó en un desafío para muchas de ellas. Observar, estar allí dispuestas a ayudar sin interferir ni interrumpir fue el inicio de todo un aprendizaje.

"Le pedí a una de las educadoras que trajera las cajas que habíamos decorado con papeles de colores trozados. ¡Qué bueno! Habían hecho más durante la semana. Con su ayuda y la de los chicos las distribuimos por toda la sala. Se fueron ubicando por grupitos alrededor de cada una de ellas. Luego, comenzamos a repartir los materiales colocando las tapitas, los envases, los retazos de tela, los broches y las bolsitas dentro de las cajas. Los chicos empezaron a jugar. Algunos alineaban las tapas, otros enroscaban y desenroscaban animadamente. Agustina se cubría las piernas con los retazos de tela. Ahí nomás, traje los peluches de las cunas y algunos envases plásticos. Las cajas se convirtieron en mullidas camas. Un sector de la sala en un paseo de compras. Los cochecitos vacíos, en colectivos repletos de osos y de hambrientos conejitos. Era un deleite para nuestros ojos semejante despliegue de expresión y creatividad. Ya era la hora: 'Patricia, ¿empezamos a guardar?'. '¡No!, respondió, después yo me arreglo, mirá qué bien están jugando'."

Era común que durante las actividades plásticas las educadoras ayudaran a los chicos para que, al dibujar o pintar, lo hicieran sin "salirse de la hoja". Esto ocurría principalmente con los más pequeños. Ellas les tomaban la mano y así podían guiarles el trazo. Después de muchas sugerencias, de invitarlas a observar a los chicos durante las actividades y comentarles acerca de ciertas posibilidades o limitaciones esperables a cada edad, la situación se fue modificando.

Algunas educadoras comenzaron a cambiar de actitud dejándolos explorar los materiales y herramientas con mayor libertad sin el temor a que "se salgan de la hoja".

Las actividades literarias también cobraron importancia. El momento de narrar o contar cuentos era muy esperado. Los chicos lo disfrutaban intensamente. Las educadoras, también. Lentamente ellas mismas fueron generando este tipo de propuestas. "Me animé a contar cuentos... -dijo en una oportunidad una educadora-, antes me sentía ridícula, pero ahora me animé y me sentí muy bien."

Animarse a tomar la palabra y apropiarse de ella es un logro que comenzó a gestarse de a poco. Abrir espacios de diálogo no fue tarea sencilla. Ensayar y equivocarnos, volver a intentar, nos hizo dar cuenta de que había momentos en los que era prudente esperar, no forzar, dejar que la necesidad surgiera y entonces las palabras cobraban sentido. Fue así como algunas educadoras comenzaron a preguntar, opinar, expresar inquietudes respecto a su tarea con los chicos. Animarse a tomar la palabra les permitió defender ciertas decisiones tomadas con respecto al grupo de niños, argumentar puntos de vista, intercambiar opiniones. Comenzaron a observar a los chicos con mayor detenimiento, notar sus cambios, comentar sus avances y dificultades. En una oportunidad, una educadora comentó: "Necesitamos tiempo para organizar la tarea y para compartir las actividades que cada una de nosotras hace con los chicos".

Hubo quienes, más allá de la charla, nos pedían material para leer sobre algún tema en especial. Otras recibieron con agrado nuestra propuesta de acercarles bibliografía para que pudieran enriquecer las actividades. De este modo fueron animándose a pensar propuestas más novedosas y, en algunos casos, a sentir la necesidad de seguir capacitándose, ya sea a través de cursos, terminando la escuela secundaria o comenzando el Profesorado de Nivel Inicial.

Animarse a tomar la palabra despertó el interés por acercarse un poco más a los padres. Intentar dar respuestas a ciertas demandas en torno a temas que les preocupan: límites, control de esfínteres, entre otros. "Me fui sintiendo más segura de mí misma. Sentí confianza y aliento. Me animé a hablar con los padres y eso fue generando un clima más agradable." En algunos Jardines se organizaron propuestas de talleres para que los padres pudieran estar junto a sus hijos compartiendo un momento de juego o confeccionando juguetes con material de desecho.

Los niños tuvieron la posibilidad de compartir experiencias, de escucharse, de cooperar y proyectar con pares y adultos. Aprendieron a valorar el trabajo del otro y la propia producción en el marco de un proyecto en común. Exploraron distintos tipos de materiales, se familiarizaron con el uso de diferentes herramientas, construyeron sus propios juegos y juguetes. A lo largo de diferentes propuestas y actividades fueron enriqueciendo y profundizando su capacidad de juego. Creaban situaciones de juego simbólico. Desarrollaban juegos dramáticos utilizando accesorios que ellos mismos habían confeccionado. Asumían diferentes roles y participaban de intercambios cada vez más fluidos. A través de la dramatización con títeres comenzaron a expresarse con mayor espontaneidad. Convirtieron a muchos de esos títeres en personajes favoritos. Recreaban sus diálogos y armaban breves escenas dramáticas.

Las propuestas de juego heurístico fueron instancias en las que los chicos tomaron contacto con una gran variedad de objetos y elementos. Observábamos el entusiasmo con que se acercaban a esos materiales. La curiosidad con que los

exploraban. El dinamismo de un accionar espontáneo que los llevaba a descubrir múltiples combinaciones posibles entre los diversos objetos que se les ofrecían. Este tipo de propuestas no solo enriqueció el desarrollo lúdico de los chicos sino que también procuró un espacio de aprendizaje tanto para las educadoras como para nosotros. Estar allí junto a ellos, atentas, observándolos. Actuar como facilitadoras de sus juegos sin interferir su despliegue. Alentándolos a que descubran otras posibilidades.

La búsqueda de un lugar y el reconocimiento del otro constituyen un logro que se sigue consolidando día a día. Perder el temor a mirar y ser mirados. Animarse a conocer y dejarse ver. Tratar de hacer a un lado todo sentir persecutorio y comenzar a construir una mirada crítica que nos ayude a crecer. En este sentido, querer y poder ver las dificultades también es vivido como un logro. Reconocerlas como tales e intentar comprenderlas es el camino que nos lleva a pensar otras formas de hacer, nuevas formas de trabajar.

Mirar hacia atrás en el camino y darnos cuenta de lo mucho que hemos hecho provoca un encuentro de sensaciones y emociones que se pierde entre los límites de lo personal y lo profesional. Pero, al mismo tiempo, no podemos dejar de pensar cuánto nos falta aún por recorrer y por eso evaluamos logros y desafíos. Seguimos pensando y proyectando, caminando por lugares que ya no nos son tan desconocidos. Lugares con los que fuimos familiarizándonos de a poco y ahora nos permiten dar pasos más seguros. Nuestra mochila sigue aún cargada, con el mismo compromiso y la misma responsabilidad, con más fuerzas y entusiasmo para seguir andando.

ANEXO

ANÉCDOTAS. OCURRENCIAS DE GRANDES Y CHICOS

IR Y VENIR EN UN DÍA AGITADO

Como todas las mañanas, revisé cuidadosamente cada una de las bolsas para ver si todo estaba en orden: las botellitas plásticas que había estado juntando desde hace unos quince días (por suerte llegué a las 20, claro, con ayuda de parientes y amigos); los recortes de goma eva de colores; algunas lentejuelas que tenía perdidas en un cajón; las témperas; el ovillo de hilo que mi abuela va juntando con el piolín que le dan en la panadería, la tijera y... listo, ya está todo.

Como todas las mañanas, salí de casa saludando al quiosquero con una bajada de cabeza porque, con la mano, imposible. Todo estaba cuidadosamente sostenido.

Miércoles. Me encanta ir a este JIC. Es amplio, luminoso, limpito. Entusiasma, da alegría. Lo que no me alegra demasiado es el viaje en subte. Imagínate esta estampa: señores de saco y corbata, engelados y perfumados. Mujeres con zapatos de taco, la agenda en una mano, una novela en la otra y el celular enganchado de la cartera. Entre ellos, yo: bolsa, bolsita, mochila y delantal. Te diría que casi me lo pongo para justificar semejante equipaje que abulta pero no pesa.

Con el andar, las miradas empiezan a cruzarse. Ojo, no creas que sólo los trajes al tono o la pollera ajustada acaparan toda la atención. Mis bolsas también son motivo de miradas curiosas, claro, y yo también: "¿Quién es la portadora de semejante cachivache?" Si supieran... todo lo que podemos hacer con ese "cachivache".

EL BELLO DURMIENTE

Un día, luego de que los chicos tomaron el desayuno, fuimos a la sala ubicada en el primer piso. Cuando llegamos, los chicos comenzaron a correr por todos lados y hablar en tonos elevados. Junto con la educadora logramos reunirlos para contarles la actividad que íbamos a realizar.

Cuando el grupo estaba en silencio, esperando escuchar cuál sería la propuesta, un hombre se levantó de una cama ubicada en la sala. Los chicos gritaron y se vinieron

encima nuestro. Nosotras también nos asustamos. El hombre observó la escena, se levantó y se fue sin decir nada. Una vez vuelta la calma y pasado el susto, tratamos de retomar el tema de la consigna. Justo en ese mismo momento, el hombre regresó y se volvió a acostar. Esta vez la educadora y yo nos empezamos a reír por lo insólito de la situación. En medio de la risa, decidimos irnos con los chicos al pasillo. Nos miramos y nos preguntamos: "¿Ahora qué hacemos?". Ella me decía que fuera a despertarlo. Yo me negaba rotundamente y, entre tanto, no parábamos de reír. Los chicos entendían menos que nosotras, pero ahora también se reían. Finalmente, tratamos de calmarnos y la educadora fue a buscar al responsable, quién nos contó que se trataba de un familiar. Despertó al hombre, quien después de una larga discusión se levantó y se fue. Volvimos a la sala y pudimos iniciar la actividad.

DEAMBULADORES: NO HAY CAMINOS... SÓLO SE DESCUBREN AL DEAMBULAR

Llegué a la sala y allí estaban los de 2 y casi 3 años sentados en el suelo mirando una película. Mejor dicho: los chicos sentados en el suelo y, en la tele, Manuelita embarcándose a París por enésima vez.

Eso sí, esta función tenía espectadores de primera: "los bebés", que oscilan entre el año y medio y 2. Allá, desde lo alto de sus cochecitos, sin ninguna cabeza que se interponga, disfrutaban de la vista panorámica.

Espectadores de primera y también "protagonistas de primera". Ese día había pensado una actividad especialmente para ellos. Sucede que estos chicos pasan gran parte del tiempo allí, en sus cochecitos. En varias oportunidades intenté bajarlos para que compartieran alguna actividad con los más grandes, pero las educadoras no estaban muy de acuerdo con mi sugerencia. "Si la bajas llora", "José prefiere jugar en el coche", "Sentála en el suelo, pero no quiere, se asusta".

No obstante, intenté probar nuevamente. Me pareció que las botellitas serían un buen elemento para que aquellos chicos que ya caminan las pudieran arrastrar y los que aún gatean las hicieran rodar, entusiasmándose por alcanzarlas.

Decidí presentar la actividad en la sala para luego salir al patio. Los chicos se acercaron, les di las botellitas y empezaron a jugar. Ahora sí, el gran momento llegaría. Me acerqué a los cochecitos, dejándome guiar por aquellas caritas que mostraban cierta complicidad en la mirada. Aldana agitaba los brazos y no dejaba de sonreír. "¿La puedo bajar?", pregunté. "Mirá que si la bajas, llora". Al cabo de unos minutos insistí: "Bajála", me dijeron. Aldana volvió al cochecito. No hice más que apoyarla en el suelo para que empezara a llorar desconsoladamente.

Algo similar ocurrió cuando les propuse salir al patio. Algunos lo hicieron de inmediato, otros necesitaron de una mano confiable que los ayudara a bajar el pequeño gran escalón. Camila quedó allí, en el medio de la sala. Le tomé la mano invitándola a salir. Con la fuerza de sus deditos contrarrestaba mi invitación. Los piecitos descalzos aferrados al piso trataban de impedir todo posible movimiento. "Dejála, no va a querer", me dijo Isabel.

Jamás voy a olvidar la imagen de los inquietos deambuladores tomando los pinceles con pintura de unos platitos que estaban en las mesas. Transportaban esa herramienta despacito y con sumo cuidado desde el plato hasta el afiche pegado en la pared. Era una sinfonía de trazos de colores que se cruzaban y entrecruzaban una y otra vez. ¡Qué rostros llenos de sorpresa, picardía y color! Se pasaron más de veinte largos minutos yendo y viniendo con su mágica carga, dejando el camino regado de lunares multicolores. Pero... ¿saben una cosa? Esta actividad no había sido propuesta para ellos, sino que llegaron "de colados", mientras los más grandes se estaban lavando las manos. A pesar de que no habían sido invitados, los chiquitines hicieron la "gran fiesta de color". Iban y venían con total autonomía, disfrutando de este gran banquete. Nosotras, desde un rincón de la sala, los observábamos y nos deleitábamos.

A veces, en estos Jardines tenemos la sensación de que "los bebés dejan de ser bebés antes de tiempo". ¿Cómo es esto?, se preguntarán. Cuando no hay un espacio determinado para estas pequeñas edades, comparten la sala con chicos más grandes. Es así cómo diariamente se les presenta un mundo lleno de desafíos. A cada pequeño paso, toda una gran aventura: se arrastran por entre las piernas de los otros niños para alcanzar algún juguete; se estiran todo lo que pueden y aún un poco más para alcanzar los potes de ténpera que quedaron sobre las mesas; manipulan los broches de los cochecitos hasta que consiguen abrirlos y solitos se bajan dispuestos a explorar un mundo lleno de ruidos y movimiento. Ruidos que a veces los desconciertan, movimientos que veces los hacen tambalear. Sin embargo, nada los detiene en su camino. Cuando salimos al patio, cuerpitos que trepan, se hamacan, pero... ¿quién está trepando al tobogán? ¡Oh! Pero si es Juan que hace una semana se largó a caminar. Mi psicología evolutiva se hace añicos, sigo aprendiendo, rompiendo barreras de conceptualizaciones.

EL OSO PEPE

Cantamos la canción del oso Pepe, "levantamos una mano y la volvemos a bajar y la balanceamos de aquí para allá". Pero la cosa se complicó cuando hubo que hacer lo mismo, pero con la pierna. Casi todos perdíamos el equilibrio y nos reíamos a carcajadas. Mientras tanto, Ariel no perdía el tiempo, buscaba una estrategia para no caerse. Apoyaba los hombros contra el respaldo de la mesa, cantaba y balanceaba las piernas sin perder el eje. Cada vez que cantábamos esta canción, Ariel buscaba su mesa, apoyaba los hombros contra el respaldo, cantaba y balanceaba las piernas. Las educadoras codeándome me decían: "Mirá, ahí está el oso Pepe".

EL BAÑO DE TOMÁS

Mientras Tomás asistió al JIC, Marta lo bañaba en una gran palangana roja dos veces por semana. Le cambiaba la ropa y lo peinaba. En cuanto aparecía la palangana, Tomás se sacaba las zapatillas y comenzaba a reírse disfrutando por anticipado del baño. Una vez metido en la palangana con agua tibia, Marta se acercaba con el jabón y la esponja. Tomás le extendía el brazo y decía "brazo", luego levantaba el pie y decía "pie" y así con todas las partes del cuerpo.

Después de Semana Santa, a Tomás le encontraron otro lugar para vivir "donde seguro también lo bañan" y dejó de asistir al Jardín de Infantes Comunitario.

Un día, Marta sacó la palangana roja por otro motivo y nos miramos diciendo: "¿Te acordás del baño de Tomás? ¡Cómo olvidarlo!

TE TRAIGO UN BOMBERITO

Sentados en ronda, los chicos escuchaban a Viviana. "Vamos a ir a ver a los bomberos", les dijo. Y luego les explicó: "Los bomberos salvan personas, apagan el fuego de los incendios. Arriesgan su vida para cuidar a otros". Los chicos de 3 y 4 años miraban y escuchaban con atención.

Preparados ya para salir a tomar el colectivo, Miguel se acercó a la cocina y le gritó a la cocinera: "Quedáte tranquila Vivi. Ya te traigo un bomberito".