

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA  
Facultad de Humanidades



---

**CAMINOS, SENTIDOS, VÍNCULOS, APRENDIZAJES Y DES-  
APRENDIZAJES, EN LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA**

---

ESPECIALIZACIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA INSTITUCIONAL



**Cursante: Prof. DEGOY DÉBORA**

**TUTORA: Prof. Mónica Tolaba**

**Julio de 2021**

# ÍNDICE

	Pg.
<b>INTRODUCCIÓN</b>	2
<b>MEMORIA PROFESIONAL DE LA EXPERIENCIA REALIZADA EN EL EN EL TRAYECTO DE FORMACIÓN</b>	3
<b>ENCUADRE GENERAL DEL TRABAJO DE CAMPO PSICOPEDAGÓGICO</b>	7
Propósitos y Trabajo en Campo	
Momentos del Trabajo de Campo	
Técnicas de recolección de la información utilizadas en campo	
Marco teórico	
<b>MARCO CONTEXTUAL Y EJES DE ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA</b>	14
Breve contextualización de la institución	
Análisis de los datos relevados	
Sentidos, representaciones sociales sobre la institución	
Vínculos y aprendizajes en la institución educativa	
Experiencias de aprendizajes, sujetos e institución educativa	
<b>PROPUESTA DE MEJORA</b>	25
<b>REFLEXIONES FINALES</b>	29
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	30
<b>ANEXO</b>	33
Guión de entrevistas	



## 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se realiza en el marco de la carrera de postgrado de Especialidad en Psicopedagogía Institucional de la Universidad Nacional de Salta, y se propone compartir algunas reflexiones sobre una experiencia realizada en la instancia del trayecto formativo. La finalización de un trayecto de formación adquiere una significación particular en tanto constituye un anhelo personal y profesional.

En este sentido, el trabajo constituye una sistematización e integración del recorrido realizado en torno a una experiencia vivida y realizada en una institución educativa a partir de la cual se elabora una propuesta de mejora.

El trabajo presenta en primer lugar, una *memoria profesional de las experiencias vividas en este trayecto de formación*, en la que se presentan algunas reflexiones que emergieron en el recorrido realizado por el trayecto de la Especialidad. Luego se presenta el *encuadre del trabajo de campo* puntualizando en los propósitos del trabajo en esta instancia de reflexión sobre la práctica profesional realizada, el trabajo de campo realizado y algunas conceptualizaciones que organizan el análisis realizado. El *marco contextual del trabajo de campo* presenta algunos datos que contextualizan a la institución que conducen al análisis realizado en base a los datos relevados. Finalmente se presenta una *propuesta* breve que emerge de la presentación realizada anteriormente.

Las reflexiones finales sintetizan el trabajo e invitan a nuevas reflexiones ya que se considera que las instancias de sistematización con puntos de llegada que posibilitan nuevas aperturas de indagación y problematización sobre la práctica profesional.

## **2. MEMORIA PROFESIONAL DE LA EXPERIENCIA REALIZADA EN EL TRAYECTO DE FORMACIÓN**

Narrar la experiencia conlleva el trabajo de recuperar el recorrido realizado durante el cursado, escenas de la formación profesional, lecturas, trabajos colaborativos, diálogos que posibilitan volver sobre las experiencias educativas.

Recupero la definición de Gilles (1987) cuando señala que "... formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura". En este sentido, desde que inicié este camino siempre estuvieron presente algunas preguntas: ¿Para qué? ¿Por qué? ¿Qué me aporta a la formación personal y profesional?, interrogantes que en muchas ocasiones estuvieron atravesadas por angustias de no poder continuar - cuestiones económicas, familiares, laborales-, por anhelos de compartir e intercambiar con colegas espacios de diálogos y discusión; por propósitos personales de seguir formándome en un campo de conocimientos de mucho interés. Durante el cursado algunas situaciones interpelaron mi continuidad y con ello la incertidumbre y la angustia de no saber cómo comenzar a responder a tantos interrogantes que me inquietaban.

Sin embargo, a medida que se cursaron los seminarios me fuí dando cuenta que debía cuestionar-me aún más, seguir indagando, construyendo preguntas y no sólo buscar respuestas. Pero si esto último era lo que yo buscaba, las mismas no debían ser acabadas ni cerradas.

En el recorrido por la propuesta formativa de la Especialidad cada uno de los seminarios me permitió de-construir conceptos, comprender que en realidad, todos ellos eran construcciones sociales, que fueron cambiando hasta llegar a ser aquello que me habían enseñado o que yo había aprendido de una forma. Estos seminarios me dieron la posibilidad de cuestionar aquellos saberes o conceptos que se toman como válidos y comenzar a problematizarlos.

Cada uno de los seminarios, desde el primero: “Debates actuales de la Psicopedagogía” hasta el último de ellos: “La intervención psicopedagógica institucional. Teoría y Técnica”, posibilitaron ampliar mi mirada en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y sus múltiples determinantes dentro de las instituciones educativas. A su vez, el trabajo en grupos, “grupos de formación” fue muy enriquecedor y permitió compartir entre nosotros/as distintas experiencias, desde las diferentes profesiones. Así también, recuerdo que el seminario de Marta Souto nos costó bastante definir-nos como grupo, en incluso abrir-nos a las dinámicas que nos proponía, nos constaba salir de nuestras zonas de confort, despegar-nos de prácticas estructurantes, poner el cuerpo, sabiendo incluso que todos ya teníamos una formación y teníamos algo que aportar al grupo en general. Cada uno/a de formaba parte de un grupo más pequeño de trabajo con el que compartíamos y teníamos más afinidad, porque eran compañeras de trabajo, de estudio, amigas; no así esto no ocurría con el grupo general. Al leer los referentes teóricos propuestos para este seminario, me dí cuenta que, si éramos un grupo, un grupo de formación como bien lo define Marta Souto (1999):

“...cada grupo de formación es un *proceso singular* que surge de la conjugación de múltiples factores y da lugar a procesos de formación que también son diversos y únicos en cada persona. Por ello requiere de un enfoque clínico que atienda a esas singularidades en su desarrollo, en su historicidad, en las redes de relaciones intra, inter y transubjetivas que hacen de cada grupo de formación una realidad inédita, nueva, cambiante” (Souto, M. 1999:53).

En la experiencia del cursado de dicho seminario, la disposición del espacio jugó un papel importante, tomar la palabra se tornó un desafío. A pesar de esto, este espacio, el seminario y las actividades propuestas, los aportes de mis compañeros/as, mi participación en varias oportunidades torno un encuentro interesante y formativo. Allí pude advertir que los silencios también forman parte de nuestra formación.

En esa oportunidad el dispositivo planteado permitió poner el cuerpo, con todo lo que en su momento implicaba, ya que me encontraba transitando los últimos meses de embarazo. Pero creo que eso también me dio la confianza y para la disposición activa y la interrogación constante.

A lo largo del cursado el grupo fue encontrándose, lo cual no fue sencillo, cada una/o llegó a este recorrido por diferentes motivos y expectativas. En particular, la Especialización me convocó por el interés de seguir una formación específica, y en el trayecto de los seminarios fui encontrando con compañeras de la carrera, con nuevos compañeros/as con diferentes recorridos. En cada encuentro, en cada seminario escuché diversas historias y experiencias, nos fuimos acercando de muy diferentes maneras en las formas de sentir, vivir y en los recorridos profesionales.

Asimismo, el Taller I “Análisis y diagnóstico psicopedagógico institucional del campo de desempeño”, fue uno de los espacios que me llevó a pensar y reflexionar sobre mi propia experiencia como Profesora en Ciencias de la Educación, en el amplio campo laboral, en roles lo que posibilitó mirarme a mí misma como mujer, madre, hermana y amiga.

Preguntas como ¿quién soy? ¿de dónde vengo? ¿A dónde voy?, que nos llevan a detenernos por un momento y reflexionar sobre nuestras propias vidas en relación a otros. En este caso, lo vinculé con los ámbitos laborales en los que me desempeño actualmente, y con mi pequeña familia. Esta instancia me interpeló ya que vinieron muchos momentos como mi egreso, el ser madre y esposa desde que comencé la carrera, y los trabajos que tengo.

Resulta oportuno volver sobre la referencia que realiza Larrosa (2010) sobre la “experiencia” como aquello que “nos” pasa, la experiencia de algo, y de algo que no soy yo; pero sin embargo “siempre soy yo”. El autor señala que:

“... la experiencia siempre es de “alguien”. Y este “nos” está íntimamente relacionado a la *reflexividad*: porque la experiencia es un ida y vuelta, es un movimiento de salida y, de entrada, es algo que pasa, pero me pasa a mí; *subjetividad*: el lugar de la experiencia es el sujeto, o dicho de otra manera la experiencia es siempre subjetiva. Pero se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase a sus ideas, a sus sentimientos, a sus ideas; por lo tanto es un sujeto sensible vulnerable, abierto y “expuesto”. Y *transformación*: ese sujeto abierto, sensible, vulnerables, está precisamente abierto a su propia transformación.”

(Larrosa, J., 2010:3-4)

Mis experiencias siempre me han marcado, o me permitieron transformarme, pero sobre todo me han expuesto a diferentes situaciones, sobrellevándolas de la mejor manera. El trayecto por esta especialidad me hizo dar cuenta de todo esto, como así también poder posicionarme de una manera crítica- reflexiva en las prácticas psicopedagógicas.

### **3. ENCUADRE GENERAL DEL TRABAJO DE CAMPO PSICOPEDAGÓGICO.**

#### **a) Propósitos y Trabajo en Campo**

El presente trabajo de campo constituye un punto de llegada en la formación personal y profesional ya que posibilita sistematizar la experiencia, reunir aportes de varias experiencias de formación transitada durante el cursado. Además, en este proceso se recuperan instancias de reflexión construidas a propósito de la experiencia de práctica realizada en una institución educativa concreta; así como recuperar los aportes teóricos y epistemológicos trabajados en los distintos seminarios de la Especialización.

En este sentido se pueden señalar como propósitos:

- Elaborar una reflexión sobre los propios procesos formativos que han tenido lugar en este recorrido.
- Analizar la información recogida en la experiencia de este trabajo a fin de aproximarnos a las problemáticas emergente de ese momento en el que se realizó la indagación
- Elaborar una propuesta de mejora que constituya un aporte para la práctica en consonancia con las particularidades de la realidad social.

El trabajo de indagación institucional en la práctica profesional, se realizó desde una perspectiva cualitativa a fin de conocer la actuación de las personas en un contexto específico a fin de aproximarnos a los valores, ideas y prácticas concretas de un grupo social.

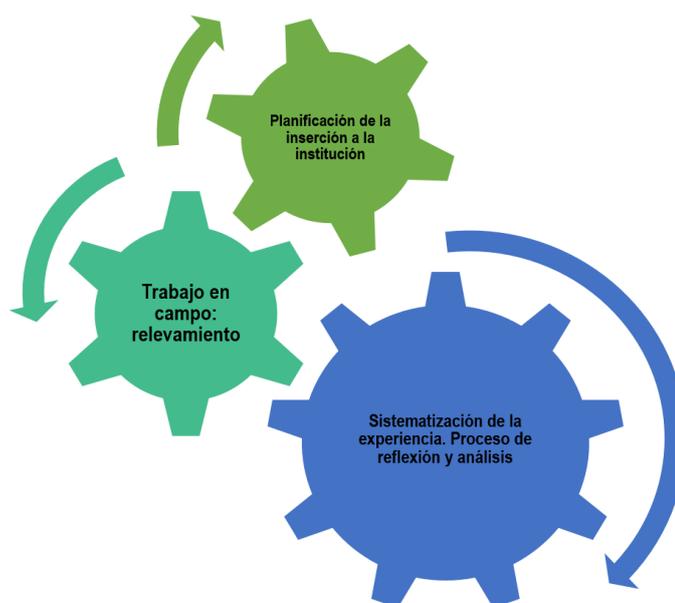
El trabajo en campo se realizó en un Jardín Materno que forma parte de una institución de nivel superior que se encuentra ubicada en la capital de la provincia de Salta. El lapso de tiempo fue breve ya que el relevamiento realizado se enmarca en un trabajo del seminario del trayecto de la Especialidad, posteriormente a esta instancia se contactó con otros informantes para incorporar información relevante para el presente trabajo.

## b) Momentos del Trabajo de Campo

La indagación realizada en el marco de este trabajo fue una instancia fundamental para reflexionar sobre los marcos conceptuales que aportaron los seminarios cursados y la propia formación; así también posibilitó crear una propuesta de mejora. En este sentido el propósito fue el de aproximarnos a la comprensión de las personas en situaciones educativas desde una perspectiva compleja, reconocer el campo de acción y reflexionar sobre esa realidad desde una actitud transformadora. Se entiende, entonces, que los espacios de práctica no constituyen un mero campo de aplicación de lo teórico.

Desde una perspectiva cualitativa se realizó una inserción en el campo a fin de interpretar el modo de vida de un grupo social con la intención de comprender los valores, ideas, prácticas concretas y cómo los actores construyen y reconstruyen dicha realidad social.

Los momentos de este trabajo realizado ha significado una planificación previa de ingreso al campo, previo acuerdo con el equipo de coordinación de la especialidad. Posterior a su conformidad se realizó la inserción en campo, instancia en que se recogió información con el propósito de conocer y comprender el escenario de intervención, lo que dio lugar a un proceso de sistematización y reflexión.



## **c) Técnicas de recolección de la información utilizadas en campo**

### **Cuaderno de campo**

El cuaderno de campo constituye una forma de registro de lo que se observa en la práctica a fin de sistematizar información relevante que posibilite “mirar” la práctica. Se ha registrado la organización del trabajo de observación, acuerdos realizados en el grupo, actividades a desarrollar, interpretaciones posibles, reflexiones personales, entre otros.

### **Observación**

Se realizaron observaciones participantes en la institución a fin de recoger información que posibilite interpretar la realidad. Para ello se consideraron aspectos vinculados a establecer un rapport que posibilitará el ingreso a la institución, así como el registro de datos relevantes. Para Taylor y Bodgan (1984), la observación participante debe considerar los siguientes aspectos:

“...una interacción social no ofensiva: lograr que los informantes se sientan cómodos y lograr su aceptación. El segundo aspecto trata sobre los modos de obtener datos: estrategias y tácticas de campo. El aspecto final involucra el registro de los datos en forma de notas de campo”

(Taylor y Bodgan; 1984:50)

### **Entrevistas**

La entrevista es una conversación en la que se pregunta sobre algo a unos informantes claves que fueron seleccionados previamente. La entrevista se realiza con un propósito que es recoger información sobre los significados y acontecimientos ocurridos en una situación educativa que es objeto de indagación.

El tipo de entrevista seleccionada para este estudio fue semiestructurada, es decir, se elaboró un guión puntualizando en ejes vinculados a la temática de estudio. Se realizaron 2 entrevistas a docentes que se desempeñan hace más de diez años en la institución. Una entrevista a una

estudiantes avanzada en Ciencias en la Educación, que se desempeña como becaria hace dos años en la institución.

Para Taylor y Bodgan (1984) la entrevista tiene el propósito de “adquirir conocimientos sobre la vida social” de un grupo de personas, y para ello deben seguir “... el modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas” (Taylor y Bodgan; 1984: 101). Al respecto señala:

“Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación y no lo es un protocolo o formulario de la entrevista”.

(Taylor y Bodgan; 1984: 101)

“[La entrevista] ... se dirige al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente [los] interlocutores son informantes en el más verdadero sentido de la palabra”.

(Taylor y Bodgan; 1984: 103)

En la indagación realizada se elaboró una guía de tópicos sobre para conversar con los informantes clave, algunos fueron: las representaciones sobre la institución y los destinatarios de la propuesta formativa, vínculos y aprendizaje, normas y vínculos, entre otros.

### **Documentación institucional**

Se realizó un relevamiento documental sobre proyectos generales a fin de “contextualizar” las prácticas de los sujetos en la institución. El documento institucional al que se recurrió fue el Proyecto Educativo Institucional.

### **d) MARCO TEÓRICO**

En el presente apartado se puntualizará en algunos ejes conceptuales que organizarán posteriormente el análisis de la información relevada. En este

sentido, se considera importante definir lo que es una institución, lo institucional y su dinámica a fin de comprender las particularidades de la situación observada.

En términos de Garay (1993) una institución es producto de un proceso de institucionalización en el que se conjugan procesos en diferentes planos que dan lugar a la misma, la autora señala:

“Una institución es, en realidad, un producto instituido. Ha estado precedida de un proceso de constitución al que llamaremos institucionalización”.

(Garay, L. 1993: 4).

Para Fernández, el término “institucional” es una dimensión de la vida humana, siempre social, presente en todos sus hechos y en todos sus ámbitos de expresión, es en “... lo institucional donde se articulan lo colectivo e individual, haciéndose evidente sobre todo en las facetas relacionadas con el poder y la autoridad, la protección y el abandono, la incorporación y la exclusión.”. (Fernández; 1998:61) En este contexto, lo instituido corresponde con lo dado, lo organizado, con los patrones según los cuales se realiza todo en pro de la institución; mientras que lo instituyente refiere a lo buscado y reconocido como la potencia organizante, lo nuevo, lo diferente deseado.

En este sentido, el contrato fundacional, el mandato social, la historia e historización escolar, son elementos importantes dentro de una institución ya que constituyen la cultura de una institución educativa, que es denominada cultura institucional. Para Frigerio (1992) se define como “... aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento”. Es decir, la cultura institucional, es el modo en que las políticas y las prácticas son percibidas por los miembros de la institución.

En las instituciones se construyen las tramas vinculares que “... expresan posiciones y lugares, contenidas y organizadas por un orden al que Garay (2006) denomina encuadre. Al respecto la autora señala que:

“En las instituciones educativas, a las que denominamos instituciones de existencia, las tramas vinculares son fundantes (...) ellas plantean el problema de la alteridad. Esto es la aceptación del otro en tanto sujeto pensante y autónomo por cada uno de los actores sociales. (...) En este encuadre se establece un marco de regulación de las relaciones de alteridad, de la convivencia”

(Garay; 2006: 114)

Así también se señala que la dinámica de la institución educativa es siempre grupal evidenciándose a quienes se resisten no quieren “o no desean aprender o estar con otros” (Garay; 2006: 155).

En este contexto se recupera el aporte de Filidoro (2009) para pensar el aprendizaje con relación al vínculo educativo que señala que se trata del “...proceso de construcción y apropiación por parte del alumno, de unos ciertos contenidos; proceso que emerge de una trama tejida por elementos que provienen del sujeto, del contenido a aprender (el saber a enseñar) y del contexto escolar.” (Filidoro; 2009:3). Por otro lado, es importante sostener que el aprendizaje se entiende como un proceso complejo y multidimensional que ocurre en situaciones educativas.

En las instituciones se convive, se construyen lazos que hacen posible el vivir-con- otro u otros o de cohabitar con ellos. En las instituciones educativas la convivencia refiere a cómo una comunidad define su “estar juntos”. La convivencia en la escuela debe ir a remolque de la enseñanza y el aprendizaje, no a la inversa, por ello resulta importante subrayar la relevancia de las propuestas pedagógicas, en tanto le dan sentido al “estar” en la escuela. En este sentido, a fin que el aprendizaje sea posible, los vínculos entre los actores de la institución que conforman la red de convivencia en la escuela, deben construirse cotidianamente, ya que “... solo cuando en una institución escolar se privilegian la comunicación, el respeto mutuo, el diálogo y la participación, se genera el clima adecuado para posibilitar el aprendizaje” (Ianni, Norberto, 1998:30).

Para Nuñez (2005) el vínculo educativo es una atadura, liga que ata al sujeto a la cultura, lenguaje, lo inscribe en el mundo simbólico en el que cada sujeto construye su propio lugar. Esto que seguramente es "... determinación y contingencia, [que anuda] los itinerarios para cada quien. El vínculo educativo puede jugar, y si juega bien, será como una plataforma de lanzamiento hacia el por-venir, si se instala en la paradoja de sujetar..." (Núñez; 2005:28).

A los fines de recuperar lo que dicen los sujetos sobre lo que viven en la institución, para algunos pasajes resulta importante recuperar el concepto de experiencia que se construyen a partir de lo que vive el sujeto en la institución. La experiencia entendida como la experiencia-acontecimiento como aquello que produce al sujeto siendo en proceso de constituirse siempre como un devenir que no termina ni se fija o se cierra. No hay sujeto finalizado en ningún punto mientras hay experiencia porque ésta se abre "a lo que llega" e interrumpe un orden de cosas dado del cual él mismo forma parte

Para Larrosa (2006) la experiencia tiene muchas posibilidades en el campo educativo y propone pensar la experiencia y desde la experiencia. El concepto tiene el propósito de desarticular miradas y análisis estigmatizantes dado su carácter subjetivo. Al respecto señala que la experiencia liga "... un aquí y ahora, ligados por su trabazón contextual." (Brito, Cano, Finnochio; 2010: 27). Brito (2010) define a la experiencia como "... aquellos acontecimientos singulares que nos acontecen y nos transforman como sujetos, nos vuelven otros; acontecimientos que dejan huella, marca, que nos conmueven y nos permiten decir que, a partir de ellos, somos otros." (Brito, Cano y otros, 2010: 26)

En este sentido, la experiencia es algo particular e idiosincrático de cada persona, es decir, que le sucede a esa persona, que la afecta de tal modo que puede hacer cambiar su forma de pensar y sentir. Para Toscano y Greco (2008) la experiencia se concreta, queda registrada en lo subjetivo, en lo personal; y por más que varias personas compartan en un mismo escenario, la experiencia es diferente. El valor que adquiere la experiencia para cada sujeto es único, por lo tanto, es lo que nos diferencia.

#### 4. MARCO CONTEXTUAL Y EJES DE ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

##### a) Breve contextualización de la institución

La experiencia de la práctica profesional se llevó a cabo en un Jardín Materno<sup>1</sup> que se ubica en el interior del predio de una institución de nivel superior de Salta Capital. La institución cuenta con una matrícula de ccc.

A nivel de infraestructura el establecimiento posee dos alas que dividen las salas maternas de las infantiles. El sector maternal cuenta con 3 salas adaptadas para 1º, 2º y 3º sección, un baño, un dormitorio para niños y uno para bebés más un cambiador. El edificio consta de 2 salas correspondiente a 4º y 5º sección, una sala utilizada como rincón del hogar y un sector utilizado como comedor, 3 baños, 1 cocina. Al ingresar al establecimiento se puede observar el ingreso a la oficina de secretaria, dirección, un depósito de materiales y un salón interno multiuso.

En su interior posee un patio cubierto como espacio común y central, y otro al aire libre rodeado de árboles y un arenero. En el presente año que se realizó el trabajo de campo se incorporó otro espacio al aire libre con juegos para el sector maternal.

En un inicio el Jardín Materno contaba con secciones de tres, cuatro y cinco años. En el año 1988 se inaugura el sector Maternal incorporando nuevos espacios que se mantienen hasta la actualidad

- **1º Sección:** Asisten bebés desde los 45 días de nacidos hasta tener cumplido el año.
- **2º Sección:** Niños/as de 1 año a 2 años.
- **3º Sección:** Niños/as de 2 años a 3 años.
- **4º Sección:** Niños/as de 3 años a 4 años.
- **5º Sección Chica:** Niños/as de 4 años a 5 años.
- **5º Sección Grande:** Niños/as de 5 años a 7 años (depende de la fecha de egreso).

---

<sup>1</sup> Se resguarda el nombre de la institución, así como de los informantes clave.

Cada una de las secciones cuenta con:

- Docente Responsable (Categoría 4)
- Apoyo de Sala (Categoría 5 y 7)
- Becarios de Formación. Estudiantes avanzados en las carreras de Ciencias de la Salud y Ciencias de la Educación.

El sistema de ingresos a la institución es mediante concursos de entrevistas y pruebas de oposición en la categoría de Personal de Apoyo Universitario.

El funcionamiento de la institución es desde las 7 am hasta las 19 hs. Cabe destacar que, si bien se establecen horarios de entrada y salida estos no se cumplen rígidamente ya que los/as usuarios/as pueden ingresar y salir según sus horarios personales, pero siempre respetando los turnos asignados, ya sea por la mañana o tarde. Al respecto, el turno mañana comprende los horarios de 7:00 a 14:00 y el turno tarde de 14:00 a 19:00 hs.

Realizando una breve referencia histórica, la institución fue creada con la denominación de “Guardería Infantil” en el tiempo del gobierno de facto, en 1976, luego de diez años cambia de denominación por el de “Jardín Materno Infantil”. En la documentación consultada se señala que:

“El cambio de denominación no era arbitrario, tenía un sentido concreto por cuanto el Jardín no sólo era y es pensado como un espacio destinado a la permanencia de los/as niños/as (hijos/as) del personal docente, de apoyo universitario y de los estudiantes (...) y principalmente, como un trayecto de andamiaje de aprendizajes transicionales entre el hogar y la escuela”.

(Equipo de gestión)

Al respecto Garay (2006) define a las instituciones como un producto instituido, precedidas de un proceso de institucionalización, proceso que se conforma de al menos en tres planos: la sociedad y su historia; otro con la creación de condiciones y mecanismos que aseguren su reproducción (escolarización); y la de los individuos, es decir, la socialización institucional.

En su concepción más actual desde la voz del equipo de gestión, es “... una institución que asiste educando y que educa asistiendo” (Equipo de Gestión). Es decir que, se reconoce como un espacio asistencial o de servicio por cuanto contribuye a la solución de un problema más o menos frecuente y permanente de las familias trabajadoras a las que existen niños pequeños (que todavía no asisten a la escuela) que necesitan ser atendidos durante los períodos de trabajo de sus padres. Pero también es educativa, puesto que no se limita a la satisfacción de las necesidades primarias de los pequeños, sino que se constituye en un proyecto pedagógico.

La caracterización del Jardín a partir de esta referencia permite poner en valor diferentes perspectivas de análisis que se articulan complejamente y en la que el componente institucional, es uno más que atraviesa las prácticas educativas.

#### **b) Análisis de los datos relevados**

El presente apartado se organiza en torno a ejes de análisis para aproximarnos a la situación de intervención.

##### **➤ Sentidos, representaciones sociales sobre la institución**

Habitualmente las personas clasifican los objetos sociales, le dan sentidos, los explican y hasta, muchas veces, lo evalúan. Esto, es producto es una representación social que tienen las personas sobre algún objeto, desde el sentido común.

En este sentido, Moscovici nos dice que las representaciones sociales, refieren a “... formas de conocimiento elaboradas y compartidas al interior de un grupo que participa de prácticas sociales comunes y que tiene una determinada inserción en la estructura social” (Moscovisci; 1984: 17)

Estas representaciones sociales actúan, en su mayoría, como orientadoras y condicionantes de las acciones, decisiones y relaciones sociales de un determinado colectivo.

A partir de las entrevistas, se advierte algunas representaciones que circulan en la institución sobre lo que significa la institución para algunas familias, para algunos padres es la “guardería” en la que dejan a sus hijos, lo

que incide en los procesos de comunicación entre los padres y el jardín. Para las docentes, situaciones en las que no media información sobre cómo llegan los niños –si desayunó o almorzó, cambios de ropa, entre otros-, constituye una problemática a trabajar. Las docentes de la institución se sienten condicionadas, muchas veces, en las actividades y propuestas que puedan ofrecer a los/as niños/as del jardín y aún más cuando desde la visión de los/as mismos/as padres y madres su tarea solo se trata de un cuidado físico y afectivo. En algunas situaciones las docentes la información que disponen de la que circula al interior de los grupos y/o en comunicaciones informales.

Al respecto una de las entrevistadas señala:

“El padre, te deja la responsabilidad pero no la verbaliza, no viene y te cuenta, es cómo que el docente tiene que llegar darse cuenta por las situaciones del niño a tratar de hablar con el padre. Pero si no los padres como un ir, dejar e irse. Y la verdad es que las conductas, todo lo que repercute en niños se ve y se transmite por el niño. Entonces no hay una relación yo creo que debería haber una comunicación entre el docente y padre, más que nada, porque como te digo es como un acuerdo más como tácito, te dejo mi hijo, sabés que tenés que cuidarlo, pero hay otras necesidades que forman parte y otras cuestiones más importantes que se hacen a la educación y el momento en que ellos están en el jardín no?! que no se valora. Es como una guardería y la verdad es que no, también hay otra cosa que se trabaja en la salita. Que es la cuestión emocional también. Que no se tiene en cuenta.”

(Entrevista N° 1, pág. 6)

Otro aspecto a considerar, es la representación que se tiene de la institución en tanto “guardería” que, si bien son algunos casos, no deja de ser parte de las inquietudes que intervienen en las propuestas pedagógicas de las docentes, ya que debe ser un trabajo permanente el que las familias resignifiquen a la institución como “un lugar de aprendizaje”. Una de las entrevistas menciona los siguiente:

“(..) Es muy complicado sobre todo porque la visión que se tiene del jardín es de guardería y desde adentro se intenta cambiar esta mirada hacia el jardín. Para que la familia lo vean no sólo como un lugar donde el niño está, donde al niño se le provee de cuestiones relacionadas con el cuidado, el afecto, sino que también se lo puede ver como un espacio de aprendizaje para el niño no?!”

(Entrevista N° 2, pág. 3).

Teniendo en cuenta que, las representaciones sociales no son opiniones momentáneas, sino una “construcción en torno a determinados aspectos del mundo circundante que estructura una amplia gama de informaciones, percepciones, imágenes, creencias y actitudes vigentes en un sistema social determinado” (Moscovici; 1981:pg); se puede mencionar que la referencia a la institución como “guardería” probablemente está vinculada a su historia y denominación. En los inicios se pensó al jardín como un lugar de cuidado y con el paso del tiempo el proyecto pedagógico se fue modificando y tomando relevancia los procesos de aprendizaje de los niños/as. En el mismo sentido cambio la denominación de “Guardería Infantil” a “Jardín Materno Infantil”.

Si bien esta representación social sigue estando presente en la comunidad educativa se sigue trabajando en ella.

### ➤ **Vínculos y aprendizajes en la institución educativa.**

Para Pichón Riviere el aprendizaje está estrechamente relacionado con la noción de vínculo, ya que el proceso de aprender supone una acción y una relación con el objeto. Esto quiere decir que toda conducta supone un vínculo humano ya que resulta de las distintas formas de acercamiento y descubrimiento que haya realizado anteriormente el sujeto en su experiencia e interacción con el mundo.

En este sentido, y a partir de la información recogida, vamos a analizar la trama vincular que se entreteje en la institución ya sea entre las docentes, entre los/as niños/as y las docentes, entre las familias y las docentes, y entre los/as niños/as y sus aprendizajes. Al respecto Riviere señala que:

“El vínculo es siempre un vínculo social, aunque sea con una persona; a través de la relación con esa persona se repite una historia de vínculos determinados en un tiempo y espacios determinados. Por ello el vínculo se relaciona posteriormente con la noción de rol, de status y de comunicación”

(Pichón Rivière; 2003:47).

La trama vincular entre los actores institucionales se van construyendo en el tiempo y está atravesada por una multiplicidad de dimensiones como las trayectorias educativas y profesionales, expectativas y representaciones, entre otros. A respecto interesa señalar que el equipo de profesionales es diverso en tanto no todos/as son docentes jardineras también hay enfermeras, nutricionistas, psicopedagogas y profesionales en Ciencias de la Educación, becarias –éstas últimas estudiantes avanzadas en las carreras de Cs. de la Educación y de la Salud-. Esta composición al parecer incide en los vínculos en tanto una de las entrevistadas señala que observa distancias que a veces se mantienen desde el inicio del año escolar dado por la formación de equipos. El trabajo conjunto es una parte importante del proyecto educativo por cuanto al interior de los equipos con el tiempo se van construyendo vínculos más cercanos, pero no se explicita nada respecto de las relaciones entre los grupos. Esto se ilustra en la siguiente expresión:

“El vínculo entre las docentes es como alejado, sí cuando se arman realmente los equipos de trabajo a principio de año, que docente va estar con qué docente o que becaria va formar pareja con qué docente. Porque las salitas que más necesitan ayuda o tienen más necesidades, hay dos docentes. Por ejemplo, las salitas de bebés, las primeras salitas. Se arma un grupo de dos docentes y una becaria. Y hasta cuando se forman o se da la información de ese grupo, ahí empieza a haber un vínculo más cercano, por trabajo en realidad. Entonces empieza a haber más comunicación o formas de coordinar y organizarse y ahí nos vamos conociendo más, la manera en que trabaja cada una. Cada una tiene su manera de trabajar particular, entonces vamos adaptándonos a esa manera.”

(Entrevista N° 1, pág. 3).

No obstante, es importante considerar que, el vínculo en el interior de los equipos es notable y valioso –observación participante- cuando en el trabajo que se realiza en la sala está orientado hacia el aprendizaje y colaboración mutua. Las parejas pedagógicas constituyen una estrategia importante ya que las propuestas que se realizan tienden a mejorar las actividades en la sala, cada una desde sus saberes disciplinares, en una relación de igual, aceptando a aprender y recibir ideas, aportes, saberes de la otra persona para contribuir al trabajo con los niños/as.

Al respecto, Cornu señala que “... en el interior de la escuela, en el interior de la clase e incluso en el interior mismo de la relación pedagógica la confianza me parece constitutiva de esa relación” (Cornu, 1999: 19). En este sentido, de las observaciones realizadas no siempre las relaciones entre docentes son distantes, sino más bien amerita una mirada compleja.

Las actividades compartidas –preparación de actos escolares como el día del jardincito, el compartir almuerzos, desayunos, festejos de cumpleaños, el ingreso de nuevo personal como becarios, entre otros- generan los espacios para que los vínculos se construyan y se fortalezcan.

Además, se puede mencionar que la relación al estar orientada al trabajo con la pareja pedagógica y el “estar” en las salas genera instancias para compartir y dialogar, lo cual también es nota distintiva del clima institucional. Al respecto una de las entrevistadas señala:

“El clima institucional, al menos para mí, con las docentes que me tocó trabajar es muy lindo. Se armó un equipo de trabajo muy interesante por esto que comentaba de las distintas profesiones que tienen las docentes. Entonces y puedo trabajar con chicas que son psicopedagogas, con seños que están hace mucho y que tienen su oficio más que su profesión de docente y con docentes que son de salud que son nutricionista, y la verdad que bastante interesante. Como te digo tienen cada una bien marcada su manera de trabajar y con ninguna he tenido ningún tipo de problema grave ni nada, siempre fue un trabajo muy bien. Y

la verdad es que ella es muy diversa y complejo el trabajo que hacen las distintas salitas.”

(Entrevista N° 1, pág. 6)

En esta instancia es importante recuperar algunas notas sobre la convivencia en la escuela, al respecto, Ianni y Pérez (1998) sostienen que la misma está atravesada por un entrecruzamiento de planos o ámbitos constituidos por la institución misma como su propio modo organizacional, su historia institucional, sus rasgos y sus redes de interrelación, por los protagonistas del proceso educativo, y el quehacer propio de la escuela. Una red de vínculos, de formas organizativas que asume la institución, el ejercicio del poder y la autoridad, determinan las formas de estar en la escuela.

Respecto a los vínculos con los/as niños/as, éstos se trabajan en el período de adaptación, que son las primeras semanas en las que ingresa un/una niño/a la institución. Este tiempo permite iniciar la relación con las familias de los niños, conocer y comprender al niño/a y sus familias, que luego mediante las propuestas pedagógicas –orientadas al tiempo que pasa el niño/a en el jardín- se irá fortaleciendo. Alguna de estas instancias de construcción del vínculo se observó en las situaciones en las que se ha permanecido en la institución, ya que cuando no se pudo lograr el primer contacto con el niño, otra docente asume el rol de “su” maestra hasta poder establecer una relación con éste.

Lucia Garay (2006) señala que es en las instituciones educativas donde las tramas vinculares (redes de posiciones y lugares) se hacen presente. Las instituciones son fundantes y esenciales, en el sentido que es en ella donde se evidencia el problema de la alteridad. “... esto es la aceptación del otro en tanto sujeto pensante y autónomo por cada uno de los actores sociales que mantienen con él relaciones intelectuales, pedagógicas y vínculos afectivos. (Garay; 2006:113-114).

A lo anterior se agrega, a los fines de comprender la complejidad de las tramas, los vínculos que se establecen entre las familias y las docentes del jardín. Estas relaciones también son objeto de trabajo no solo durante el periodo de adaptación sino durante todo el tiempo que permanece el niño/s en

el jardín, que en ocasiones es desde los cuarenta y cinco hasta los cinco años. Una de las entrevistadas comenta:

“(…) en relación a los vínculos nosotros lo trabajamos en el periodo inicial que es al comienzo de año y durante todo el año. Te explico porque es muy complicado cuando una familia llega con una necesidad específica, digamos, laboral se tiene que retirar por ejemplo inmediatamente a trabajar y tratamos de explicarles que el ingreso en institución sobre todo de niños pequeños como sería el sector maternal esto lleva un tiempo, porque el niño está entrando a un lugar que no conoce, con personas que no conoce y a un grupo de niños al cual no está habituado. Entonces este se va trabajando en el día a día, lo vincular y mostrándole a la familia la necesidad de que ellos también le otorguen un tiempo al niño para que pueda conocer este nuevo espacio donde él va a estar a diario digamos. Entonces se presentan distintas propuestas para el trabajo con la familia, por ejemplo, yo que estoy en el maternal, todas mis actividades las realizo con la familia. Si hay juegos, momentos para el diálogo, todo el tiempo estoy trabajando con las familias. Voy por turno, voy turnando las familias para el ingreso de los niños de manera que el trabajo sea individual para cada uno de ellos no porque cada algunos de ellos de la familia en este caso tienen necesidades específicas.”

(Entrevista N° 2, pág. 4).

El vínculo, las relaciones no se dan de un día para otro, sino que es algo que se va construyendo en el tiempo, en el que también entran en juego aspectos como la comunicación y el rol.

### ➤ **Experiencias de aprendizajes, sujetos e institución educativa**

Una dimensión importante a considerar en el análisis que emergió de las entrevistas realizadas es la referencia a lo curricular, ya que el jardín no cuenta con una estructura curricular ni se certifica como un nivel inicial convencional, lo que incide en las experiencias de aprendizaje que diseña el equipo de

docentes. un ejemplo de ello es que no se cuenta con prácticas como la segmentación del tiempo mediante el uso de timbres o campanas que marcan recreos, entradas y salidas, ni como rituales como izamiento de bandera, efemérides, la celebración de fechas especiales –Pascuas, Semana Santa, otros-, ni disponen de algún uniforme.

Esta organización institucional es un anota distintiva de cómo se organizan y recrean las experiencias de aprendizaje, esto es que, si bien las docentes planifican sus clases no son en base a contenidos específicos con actividades o trabajos que se realizan diariamente. Por el contrario, las propuestas pedagógicas varían de acuerdo al momento, el día, las particularidades de los/as niños/as, sobre todo en las salas más grandes donde los/as niños/as permanecen en una doble jornada.

En esta instancia resulta importante pensar la experiencia como aquello que “me pasa”, un acontecimiento (Larrosa; 2009). En términos de Brito (2010) la experiencia refiere a “... aquellos acontecimientos singulares que nos acontecen y nos transforman como sujetos, nos vuelven otros; acontecimientos que dejan huella, marca, que nos conmueven y nos permiten decir que, a partir de ellos, somos otros.” (Brito, Cano y otros, 2010: 26). En este sentido, la experiencia de aprender es singular y queda registro de ella en lo subjetivo, individual, lo personal. Al respecto, las docentes de la institución construyen en el diálogo compartido en parejas pedagógicas una propuesta que genera una experiencia de aprendizaje única.

A continuación, una de las entrevistadas expresa:

“... tengo cantidad de experiencias (...) hay niños que hacen doble escolaridad sobre todo en las secciones de los más grandes. Imagínate van al jardín y trabajan bien, van al jardín de la escuela común, que le decimos nosotros, y ellos ya tienen un horario y una serie de actividades y después [vienen al] jardín. Entonces imaginen si yo voy a obligar a ese niño a trabajar en una hoja o hacer un “trabajito”. ¿Por qué el niño en el jardín busca otro tipo de experiencias? porque si repito lo que hacen en las escuelas no estaría focalizando sobre el interés del niño, hay veces que los niños vienen tan cansado que duermen. Imagínate si yo le voy a hacer trabajar lo mismo que trabajan en los jardines, fuera de lo que es el jardín. Entonces, ¿qué es lo

que hacemos? las propuestas nuestras están basadas en otros tipos de intereses para que los niños puedan aprender, pero desde otro lugar, por ejemplo: las secciones de los más grandes se trabajan distintos talleres. (...)" (Entrevista N° 2, pág. 10)

El propósito del jardín es formar, construir experiencias de aprendizaje, enseñar a los/as niños/as saberes que les posibilite recorrer la escuela desde otro lugar, que sean un aporte a sus trayectos educativos pero, sobre todo, promover otras formas de aprender, lo cual es muy significativo.

Violeta Nuñez (2005) sostiene que el vínculo educativo supone que el Otro, no viene dado, ha de construirse, lo cual requiere de un trabajo de transmisión por parte del agente, y un trabajo de apropiación, adquisición por parte del sujeto de la educación. Para la autora "... el par transmisión-adquisición posibilita un lugar de encuentro. Un lugar común donde se resignifican esos trabajos. Ese lugar no es otro que la cultura, el patrimonio cultural, en definitiva, el mundo que acoge al que llega." (Núñez; 2005:28).

## 5. PROPUESTA DE MEJORA

A partir del análisis realizado, de conversar con los actores institucionales, revisar las observaciones realizadas se elabora la presente propuesta de mejor orientada hacia algunos lineamientos de trabajo.

Teniendo en cuenta que las prácticas educativas tienen un fuerte componente de incertidumbre en el que los sujetos interactúan resulta importante considerar la singularidad de las acciones que se producen en las situaciones; por cuanto las siguientes son propuestas que se elaboran desde una aproximación puntual que se ha realizado oportunamente, seguramente hoy, a partir de los cambios producidos por la emergencia sanitaria muchas de las situaciones han sido modificadas. Igualmente, considerando algunos aspectos señalados por los informantes clave y con el propósito de ofrecer propuestas atendiendo a las particularidades que ellos mismos señalaron se delinear algunas acciones.

### → Propuesta de asesoramiento pedagógico

A partir de la aproximación realizada a los roles y funciones del equipo de trabajo que se desempeña en la institución se considera importante la función de un asesor pedagógico para acompañar y coordinar las propuestas pedagógicas que construyen las docentes de cada sala. Es sumamente valorable la gestión que realiza el equipo directivo y los aportes que cada una de las profesionales realiza que sería una oportunidad generar un espacio desde la asesoría para el trabajo puntual sobre aspecto que emergen del trabajo pedagógico que se realiza.

Para Nicastro (2003) el asesoramiento pedagógico puede comprenderse como:

“... una práctica que si bien puede localizarse en un puesto de trabajo específico (como podría ser el caso de un asesor pedagógico, un consultor externo, un equipo de asistencia técnica), habitualmente se desarrolla como un componente o una función relativa a diferentes posiciones institucionales o roles (un coordinador, un maestro experimentado, etc.).

Es (...) una práctica localizada en posiciones institucionales específicamente creadas para tal fin y como una práctica transversal que se expande, extiende y desarrolla desde otras muchas posiciones de rol”

(Nicastro S., 2003:3)

Delegar en un perfil específico las tareas de asesoramiento que focalice en las demandas pedagógicas sería también una oportunidad para articular el trabajo que realizan los equipos de trabajos –designados al inicio de cada año escolar- a fin de co-construir un espacio compartido de trabajo entre los grupos.

Además, la asesoría podría articular ambos turnos y los docentes pueden contar con este apoyo para realizar consultas, proponer ideas, expresar situaciones que se presentan diariamente en el jardín y que podrían ser temas a trabajar en reuniones, capacitaciones al interior del trabajo institucional.

Algunas de las funciones de la asesoría pedagógicas, a modo de sugerencia, podrían ser:

- Coordinar propuestas de capacitación/formación destinadas a las docentes del jardín.
- Organizar Jornadas Pedagógicas para el intercambio de situaciones, problemáticas para analizar conjuntamente, construir espacios para el trabajo colaborativo.
- Generar espacios para la comunicación entre docentes, entre docentes y las familias, docentes y directivos, otros.
- Diseñar y brindar instrumentos de orientación pedagógica para las docentes.
- Organizar los tiempos institucionales para la organización conjunta de eventos –actos, fechas importantes-.

**→ Trabajar conjuntamente sobre proyectos orientados al aprendizaje.**

Teniendo en cuenta la dinámica institucional y el trabajo que realizan las docentes de salas, la modalidad de enseñanza orientada al “Aprendizaje

Basado en Proyectos” puede ser un aporte para la organización de las propuestas de enseñanza.

Este modelo denominado “Aprendizaje Basado en Proyectos” no refiere a una enseñanza transmisora que solo busca cumplir con la currícula y que en la práctica se desvincula de los procesos de aprendizaje del estudiante. Este modelo de enseñanza parte de la idea de recuperar los intereses de los estudiantes por conocer y pone en valor su utilidad, la posibilidad que lo que se aprende pueda utilizarse en otras situaciones, que tenga la posibilidad de problematización, que tiene el aprendizaje para el estudiante. Las situaciones que se diseñen desde la enseñanza deben permitirle al sujeto aprender saberes, competencias, habilidades.

En algunos pasajes de las entrevistas se plantean situaciones de niños que asisten a dos instituciones –doble escolaridad- generándose situaciones de cansancio o malestar. Si bien también se menciona que las docentes organizan la enseñanza en torno a temas según las particularidades del grupo, sería interesante incorporar una modalidad de trabajo que involucre algunas premisas de este modelo.

Vergara (2015) señala que:

“Utilizar el ABP tiene sentido en la medida en que –como docente– buscas definir la enseñanza desde un marco distinto al de la enseñanza tradicional. Un modelo de enseñanza que se compromete con las necesidades formativas reales de tus alumnos, que conecta el currículo con sus intereses, utiliza su forma de aprender, entrena habilidades de pensamiento de orden superior, no excluye el aprendizaje cooperativo, el intercambio de información ni la conectividad, y tampoco la capacidad de comprometer a tus alumnos con el contexto en el que viven. Para hacerlo, no tienes miedo a redefinir tu papel como docente en un nuevo marco de aprendizaje.”

(Vergara Ramírez; 2015:32)

En este sentido el Aprendizaje Basado en Proyecto estaría centrado en tres ejes fundamentales:

1. El aprendizaje es un acto intencional y debemos atender a los intereses que provocan esa intención, los intereses por conocer.
2. El aprendizaje tiene sentido en la medida que permite conectar con la realidad y compromete a nuestros alumnos con ella, es decir, tiene una utilidad para ellos.
3. La estrategia de enseñanza busca crear experiencias educativas y no transmisión de contenidos.

De esta manera, se podrían proponer proyectos que propicien aprendizajes significativos en los/as niños/as que asisten al mismo, como proyectos de cocina, deportivos, de juegos, entre otros.

## 6. REFLEXIONES FINALES

Llegando al final del presente trabajo, pero a la vez volviendo sobre las primeras palabras, en un primer apartado se presentó una breve reflexión sobre el recorrido realizado por la Especialidad en Psicopedagogía. Instancia que al escribirla volvió abrirse en nuevos planteos sobre las trayectorias educativas que realizamos.

En otro apartado, el trabajo de campo permitió una aproximación más compleja a partir del análisis realizado lo que genera nuevas líneas de trabajo y problematización. Así, en la aproximación a la institución se pudo advertir una comunidad educativa comprometida con la población destinataria –los niños/as y sus familias-, y que, en el trabajo mancomunado, los intercambios de saberes desde diferentes profesiones elaboran propuestas pedagógicas en torno a temáticas del nivel. En este sentido se realizan aportes que pueden contribuir a los vínculos entre los equipos de trabajo, a la coordinación de acciones en vinculación a las problemáticas diarias que se presentan.

Para finalizar, pensar en la intervención psicopedagógica como un campo que se sitúa en un entre los enunciados teóricos, los ideales, los escenarios educativos, que produce sus propios sentidos, propone marcos conceptuales y opera hacia la comprensión, cambio o transformación de la situación indagada.

Sin ánimos de concluir, con muchas ideas y nuevos interrogantes dando vuelta, el presente trabajo de sistematización e integración, el recorrido por los diferentes seminarios, la práctica en la institución, me permitieron volver sobre la experiencia.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Cornu, Laurence (1999) La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio G. y otros Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Fernández, L. M. (1998). El análisis de lo institucional en la escuela. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Ferry Gilles (1987) “La tarea de formarse”, en El trayecto de la formación. Ed. Paidós, Barcelona.
- Freire, P. (1965). Educación como práctica de la libertad. Buenos Aires: Siglo XXI. (1a ed. en castellano). Paidós, Buenos Aires.
- Frigerio Graciela y otros (1992) “Las instituciones educativas. Cara y ceca”. Ed. Troquel. Buenos Aires.
- Garay Lucia (2006) Violencias en las escuelas. Fracaso educativo. Cuaderno de postgrado. Facultad de Filosofía y Humanidades. U.N.C.
- Garay, L. (1993). La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. En I. C. Butelman, Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación. Ed. Paidós, Buenos Aires,
- Greco, M. B., Perez, A. y Toscano A. (2008) “Crisis, sentido y experiencia: conceptos para pensar las prácticas escolares” en Baquero, R., Pérez, A. y Toscano, A. Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar. Ed. Homo Sapiens, Rosario.
- Ianni, D. y Pérez E. (1988) La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Larrosa Bondía, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad: Notas sobre los lenguajes de la experiencia. 87-116. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comp.) “Investigar la experiencia educativa”. Ediciones Morata, Madrid.
- Moscovici, S. (1981). Representaciones sociales. *Universidad Complutense de Madrid*. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/1Qp4TPx8CMJJOGp4-9ZDKqVuDJUHg0vPd/view?usp=sharing>

- Nicastro, S. (2008). Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 12 (1), 1-10. Falta editorial y lugar.
- Nuñez, V. (2005) El Vínculo Educativo. En T. Hebe, Reinventar el Vínculo Educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Ed. Gedisa, Barcelona.
- Ritterstein, P. (2008). Aprendizaje y Vínculo: una mirada sobre el aprendizaje: Enrique Pichón-Rivière y Paulo Freire. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Equipo de Cátedras del Prof. Ferrarós.
- Souto, M. (1999). Grupos de formación. En M. Souto, & y. otros, Grupos y dispositivos de formación. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras: Novedades Educativas.
- Taylor y Bodgan (1984) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Ed. Paidós, Buenos Aires. Consultado en red: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
- Vergara Ramírez, Juan J. (2015) “Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso”. Ediciones SM.

## **ANEXO**

### **Guía de entrevistas a docentes**

#### **Datos formales**

- ¿Hace cuántos años trabaja en el jardín?
- ¿Qué funciones o tareas desempeña dentro de la institución?
- Edad

#### **Representación sobre la institución y los sujetos**

- ¿Cuáles son los propósitos pedagógicos de la institución?
- ¿Cómo describiría a los niños/as que asisten al jardín? ¿A los padres?
- ¿Cómo describiría a la institución? ¿la relación con la comunidad? ¿y con otras instituciones?
- ¿Cuántas docentes y salitas funcionan?
- ¿Cómo es el trabajo del equipo docente? ¿cómo se planifica la actividad del jardín? ¿Hay actividades comunes, distribución de tareas? ¿Cuáles son las fortalezas y dificultades en el trabajo conjunto?

#### **Vínculos y Aprendizaje**

- ¿Cómo se trabajan los vínculos en el jardín?
- ¿Observa alguna relación entre las relaciones de lxs niñxs en las salitas y sus aprendizajes?
- ¿Cómo es la relación de lxs niñxs con sus docentes?
- ¿Cómo se trabajan situaciones en las que la relación no es buena? ¿o situaciones en las que el vínculo entre niñxs o de los niñxs con sus docentes se ve afectado?

#### **Normas y vínculos**

- ¿Cómo se trabaja la convivencia?
- ¿Hubo o hay proyectos institucionales / áulicos sobre este tema?
- ¿Existe algún reglamento que regule los vínculos en la institución/la convivencia institucional?
- En caso afirmativo: ¿Cómo se construyeron esas normas?

#### **Trayectoria profesional**

- Desde su trayectoria docente y su práctica ¿qué cuestiones/aspectos considera importante se deberían tener en cuenta sobre los vínculos en el jardín? (para con los niños, docentes, los padres).
- Como docentes ¿qué aspectos deberíamos tener en cuenta en la formación o el ejercicio profesional?