

“Estar disponibles como acto educativo”. Prescripciones, temores y placeres en la construcción de sentidos acerca de la disponibilidad corporal y afectiva en docentes del Nivel Inicial de la ciudad de Mar del Plata. Artículo de Jonathan Aguirre y Cecilia Benito. Praxis educativa, Vol. 28, N° 2 mayo-agosto 2024. E-ISSN 2313-934X. pp. 1-17. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280209>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



<h1>PRAXIS</h1> <p>educativa</p> <p>Universidad Nacional de La Pampa Facultad de Ciencias Humanas Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria</p>	<p>ISSN 2313-934X SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar Disponible en https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis</p>
--	--

ARTÍCULO

“Estar disponibles como acto educativo”. Prescripciones, temores y placeres en la construcción de sentidos acerca de la disponibilidad corporal y afectiva en docentes del Nivel Inicial de la ciudad de Mar del Plata

“Be available as an educational act.” Prescriptions, fears and pleasures in the construction of meanings about bodily and emotional availability in teachers of the Initial Level of the city of Mar del Plata

“Estar disponível como ato educativo.” Prescrições, medos e prazeres na construção de significados sobre disponibilidade corporal e emocional em professores do Nível Inicial da cidade de Mar del Plata

Jonathan Aguirre

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
aguirrejonathanmdp@gmail.com
ORCID 0000-0002-6291-2545

Cecilia Benito

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
benitocecilia6@gmail.com
ORCID 0009-0007-9056-1360

Recibido: 2023-12-26 | Revisado: 2024-04-16 | Aceptado: 2024-04-15

Resumen

Este artículo presenta parte de los hallazgos que se desprenden de la tesina de grado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata y que aborda la disponibilidad corporal y afectiva de los docentes en el Nivel Inicial. Desde un enfoque hermenéutico-narrativo que se expande hacia una dimensión autobiográfica, buscamos interpretar qué sentidos construyen los docentes acerca de la disponibilidad corporal y afectiva desde sus propios testimonios y cómo se configuran a partir de las prescripciones, los temores y los placeres en sus prácticas de enseñanza. El estudio busca resaltar las voces de los docentes como formas alternativas de conocer, pensar y sentir el mundo que permite comprenderlo en su complejidad en un entramado entre los planos normativos, áulicos, curriculares y vinculares.

Palabras clave: disponibilidad corporal, afectividad, nivel inicial, currículum.

Abstract

This article presents part of the findings that emerge from the dissertation of the Bachelor's Degree in Educational Sciences at the National University of Mar del Plata and that addresses the corporal and emotional availability of teachers at the Initial Level. From a hermeneutic-narrative approach that expands towards an autobiographical dimension, we seek to interpret what meanings teachers construct about bodily and affective availability from their own testimonies and how they are configured from the prescriptions, fears and pleasures in their practices. teaching. The study seeks to highlight the voices of teachers as alternative ways of knowing, thinking and feeling the world that allows us to understand it in its complexity in a framework between the normative, classroom, curricular and bonding levels.

Keywords: body availability, affectivity; initial level; resume.

Resumo

Este artigo apresenta parte dos resultados que emergem da dissertação do Bacharelado em Ciências da Educação da Universidade Nacional de Mar del Plata e que aborda a disponibilidade corporal e emocional dos professores do nível inicial. A partir de uma abordagem hermenéutico-narrativa que se expande para uma dimensão autobiográfica, buscamos interpretar quais significados os professores constroem sobre a disponibilidade corporal e afetiva a partir de seus próprios depoimentos e como eles se configuram a partir das prescrições, medos e prazeres em suas práticas docentes. O estudo procura destacar as vozes dos professores como formas alternativas de conhecer, pensar e sentir o mundo que nos permite compreendê-lo na sua complexidade num enquadramento entre os níveis normativo, sala de aula, curricular e vinculativo.

Palavras-chave: disponibilidade corporal, afetividade, nível iniciante, retomar.

Introducción

Este aporte se enmarca en la tesina de grado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata¹ denominada “La disponibilidad corporal y afectiva en el Nivel Inicial: entre temores, prescripciones y placeres. Un estudio interpretativo de los sentidos que construyen los y las docentes en el Jardín de Infantes N° 925 de Mar del Plata”. En un escenario educativo actual complejo que se encuentra atravesado por situaciones de desconfianza, reclamos y exigencias por parte de las familias y de la sociedad en general, como docente de nivel inicial me interpela interpretar qué sentidos construimos acerca de la disponibilidad corporal y afectiva y cómo se manifiesta en nuestras prácticas. Para ello, planteamos como objetivos identificar aspectos normativos acerca de la disponibilidad corporal y afectiva en el Nivel Inicial, reconocer cómo ésta se expresa a nivel curricular y áulico en las prácticas de enseñanza y analizar las dimensiones vinculares que se ponen en juego en la construcción de dichos sentidos. El Diseño Curricular para la Educación Inicial (2019) y documentos anexos proponen formas de enseñar específicas, entre ellas, el ofrecimiento de disponibilidad corporal y afectiva por parte de los y las docentes. Asimismo, con la promulgación de la Ley Nacional N° 26.150 se aprobaron los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (2008) que piensan al cuerpo atravesado por factores biológicos, psicológicos, económicos, políticos, sociales, afectivos y éticos, y construido con otras y otros en el marco de una cultura en un determinado momento histórico. Morgade (2021) hace referencia a este enfoque integral de la ESI que procura ampliar la mirada reduccionista del modelo biomédico y analiza las dimensiones estructurales y subjetivas de las trayectorias de los y las docentes y las maneras en que son influenciadas por la presencia o ausencia de la perspectiva de género y de derechos humanos en las instituciones formadoras. El abordaje de las dimensiones normativas, vinculares y de prácticas de enseñanza tanto desde lo prescripto como desde aquello que sucede cotidianamente en las aulas nos permite un acercamiento a la interpretación de los sentidos que construimos como docentes del Nivel Inicial en relación a la disponibilidad corporal y afectiva (Kaplan, 2022; Kaplan, Szapu, Arévalos, 2023).

La presente investigación se enmarca en la metodología cualitativa, priorizando un enfoque narrativo hermenéutico que atiende a la condición biográfica y autobiográfica de los y las participantes, en un diálogo articulado entre las pedagogías críticas, descoloniales y los aportes del giro afectivo. Porta y Yedaide (2014) se refieren al método biográfico narrativo como un modo que posibilita recuperar saberes otros ligados a las emociones y al cuerpo en tanto experiencias vitales de los sujetos. Al vivir y contar sus vidas se vislumbran los vínculos entre las narrativas biográficas y lo que sucede en las aulas desde un enfoque hermenéutico que pretende comprender e interpretar los sentidos de sus prácticas, sus decisiones, sus estilos de enseñanza (Porta y Flores, 2017). Privilegiamos el análisis documental y fotográfico, la observación de clases, entrevistas a docentes del jardín, a una especialista del nivel y un grupo focal para la obtención de información que nos permita acercarnos hacia los objetivos propuestos.

En esta investigación, la población está conformada por cinco docentes de sala, dos preceptoras, dos profesores de Educación Física y una Profesora de Música, sumando un total de diez docentes. Por otro lado, incorporamos el testimonio de una especialista externa. En la primera etapa de investigación identificamos las dimensiones que prescribe el marco normativo de Educación Inicial con respecto a la disponibilidad corporal y afectiva a partir del Diseño Curricular para la Educación Inicial 2019 y 2022, los documentos de apoyo y la Ley de Educación Sexual Integral y sus lineamientos curriculares. En la segunda etapa, indagamos la manera en la cual se manifiesta la disponibilidad corporal y afectiva a nivel áulico a partir del análisis de fotografías capturadas de manera espontánea durante las situaciones áulicas y cotidianas, y por el otro, la observación de clases. La potencia del

instrumento fotográfico y de las observaciones de campo permitieron acercarnos al objeto de estudio desde múltiples aristas situacionales (Taylor y Bogdan, 2007). La tercera etapa la orientamos a analizar las variopintas formas en la que los y las docentes manifiestan la disponibilidad corporal y afectiva en sus prácticas de enseñanza en relación al vínculo con las niñas, los niños y las familias. Para conocer qué y cómo sienten, piensan y actúan accedemos a través de entrevistas y grupos de discusión. Las entrevistas en profundidad desplegadas siguieron un guión semiestructurado buscando que las personas protagonistas narren su forma de ser y estar en el aula del nivel inicial (Piovani, Marradi y Archenti, 2018). En relación al análisis de la información obtenida se utiliza la codificación E para señalar las entrevistas y EGF para referenciar la entrevista del grupo focal.

Consideramos que indagar acerca de qué nos pasa como docentes en este entramado que se conforma entre las prescripciones de los diseños curriculares, los temores ante la desconfianza de las familias y los placeres de las experiencias cotidianas con los niños y niñas, conformará un aporte para la interpretación de los sentidos que construimos de nuestra disponibilidad corporal y afectiva, visibilizando nuestras propias voces y relatos como participantes de la investigación (Flores, Porta y Martín Sánchez, 2014). Los conocimientos co-producidos entre los y las participantes se cristalizan reflejando y visibilizando otras voces y una pluralidad de miradas al recuperar las subjetividades de los actores involucrados en una realidad socio-histórica y cultural determinada. Mi propia biografía escolar y profesional² se entreteje en los anhelos que inspiran este trabajo, en tanto me encuentro atravesada en la cotidianeidad por las prescripciones normativas, los temores ante situaciones de conflictos en relación a los vínculos familiares y los placeres que implica la enseñanza en la primera infancia. Desde el abordaje de las subjetividades docentes como tramas complejas siempre afectadas por anclajes biográficos y grandes relatos pensamos el jardín de infantes como aquel primer espacio de lo público y colectivo en el que se construyen subjetividades y donde los lazos afectivos y la disponibilidad del cuerpo pueden transformar heridas en otros horizontes de posibilidad.

Estar disponibles como acto educativo

En palabras de Skliar (2019) el acto de educar requiere de la realización de ciertos gestos (Jullien, 2016; Lapoujade, 2018). El autor entiende como gestos mínimos, el contacto entre cuerpos, la cotidianeidad de los encuentros, la palabra, el tiempo, la conversación, un libro, un juego, una música, una pausa, un silencio, una acción, una postura corporal, el estar juntos, los modos en que recibimos y damos lugar a otras vidas, la posibilidad de estar en desacuerdo, aprender a escuchar, aprender a mirar, dar paso a las voces que habitan lo escolar y lo social, una gestualidad mínima como un aspecto sutil de la relación pedagógica que puede modificar vínculos, generar aperturas, dar lugar a posibilidades de abordaje no previstas. Podríamos decir, que se evidencia un pasaje entre el hacer y el ser en el que cada escena en el jardín implica una práctica, una acción, y la suma de esas acciones conforman el acto educativo. Desde estas coordenadas, la disponibilidad en el acto de educar se configura no solo desde su dimensión didáctica sino, principalmente, desde una dimensión ontológica. Toda vez que se habilita el pasaje gestual del hacer disponible el acto, al ser disponible en términos humanos y vincular estaremos en presencia de la condición performática del concepto (Porta, Aguirre y Ramallo, 2023).

La disponibilidad así concebida se materializa en gesto íntimo (Jullien, 2016; Porta, Aguirre y Ramallo, 2023). La intimidad como bioestética de lo cotidiano, como forma especial de recuperar la belleza de lo particular, como ejercicio de re-territorialización y de comprensión de la vida común nos lleva a necesarios hábitats que enlacen la espesura del tiempo narrado en un necesario deber de inmersión. La disponibilidad corporal y afectiva, estéticamente, aparece como una suerte de vientre para que anide en ella la condición de

intimidad, y en el mismo instante que ello se produce, se transforma en gesto concreto de esa intimidad. La insta, le permite re-existir (Lapaujade, 2018). La disponibilidad en el acto de educar, y más en el nivel inicial, en tanto gesto íntimo trae consigo intencionalidad de encuentro y la necesidad de un yo narrador y de un tú que participa en esa narración con la escucha la resignificación de lo vivido.

Disponibilidad, para Duschatzky (2017) remite a una disposición interna de las personas a habilitar la oportunidad de los otros y otras. La autora afirma que estar disponible implica aprender a escuchar lo que sucede en el mundo, las voces de los otros y las propias, estar sensibles al afuera, estar disponibles al encuentro, estar presentes como una manera de cuidar los vínculos y hacer de las escuelas lugares más habitables. Sin embargo, Skliar (2019) advierte que es imposible saber, sentirse y estar preparado para aquello que está por venir y habla de estar disponible y ser responsables en el sentido de acrecentar, multiplicar y diversificar la idea de un aprendizaje común y un alumno tradicional. “La noción de disponibilidad y responsabilidad es claramente ética: estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno; me siento responsable por buscar los modos en que la enseñanza tomará su lugar” (Skliar, 2019, p.179). En cuanto a esta manera de entender la disponibilidad, numerosos trabajos centran la mirada en la psicomotricidad para referirse a la disponibilidad corporal atendiendo a los aspectos comunicativos del cuerpo del adulto, en tanto asume una función corporizante mediante la gestualidad, las expresiones del rostro, la mirada, la escucha, la actitud postural (Calmels, 2009; Tabak, 2020; DGCyE, 2018). Sin desconocer que es posible un abordaje multidisciplinar en relación a la temática de la disponibilidad corporal y afectiva, en este estudio se entienden al cuerpo y a la afectividad como construcciones sociales y culturales (Le Breton, 2002; Foucault, 2002; Bourdieu, 2007), y a la vez, un modo de ser en el mundo (Merleau-Ponty, 1975). Si bien pueden considerarse posturas antagónicas intentamos que se encuentren y entren en diálogo. Citro (2006) busca en ellos lo común y parte de la idea de cuerpo como la materialidad que compartimos, como aquello que nos hace semejantes y sobre la que se construyen distintas representaciones de corporeidad y vínculos con el mundo de acuerdo a los significantes socioculturales. En esta oportunidad nos sustentamos en respuestas heterodoxas que nos permiten analizar un cuerpo compartido y diverso a la vez, desde distintas concepciones que dialogan componiendo una polifonía de voces.

Al momento de interpretar los sentidos que se ponen en juego en la construcción de la disponibilidad corporal y afectiva de los y las docentes del nivel inicial pensamos en el doble aspecto que propone Arendt (2016) en relación a los niños y niñas como sujetos de la educación. Por un lado, son nuevos en un mundo que les es extraño, por lo que requieren protección y cuidado; y por el otro, se encuentran en proceso de transformación al convertirse en seres humanos y el mundo debe ser protegido de sus posibles destrucciones. En este sentido la autora nos invita a pensar la relación entre niños, niñas y adultos y las responsabilidades que como educadores asumimos hacia la llegada de los nuevos en su relación con el mundo y con la vida, así, educar tendría que ver con una forma de amar el mundo para protegerlo y dar paso a la oportunidad de lo nuevo, y a la vez, amar a los demás para no librarlos a su propia suerte.

Entre la inherencia y lo prescripto en la construcción de sentidos de la corporeidad y la afectividad

El análisis documental de los Diseños Curriculares del Nivel Inicial del 2019 y 2022 y de la Ley de Educación Sexual Integral da cuenta de un interés explícito acerca de la importancia de la corporeidad y de la afectividad. Sin embargo, la manera en que se observa la presencia de lo corporal y lo afectivo en cada norma asume rasgos distintos. En el Diseño Curricular del 2019 esta presencia se sostiene como una de las estrategias de enseñanza de los

y las docentes para acompañar y promover el desarrollo personal y social de los niños y niñas en contextos que favorezcan la alfabetización cultural a partir de acciones que implican, entre otras cosas, ofrecer disponibilidad corporal, acompañar con la palabra y acompañar desde el andamiaje afectivo. Pone el énfasis en acciones que contemplan el mirar para sostener, dar seguridad y confianza, proponer el propio cuerpo del docente como andamio ofreciendo las manos, abrazando, poniendo límites, ayudando, estando disponible corporalmente para brindar afecto, buscar la mirada del niño, responder a la mirada desde múltiples manifestaciones corporales como la mirada, la voz, los gestos, los movimientos del cuerpo, sosteniendo, sonriendo, aprobando, animando, alentando a realizar acciones. En el caso del Diseño Curricular vigente del 2022, se busca garantizar las trayectorias de todos los niños y niñas del Nivel Inicial en el marco de las políticas de cuidado y enseñanza. Es decir, el Nivel Inicial como garante del cuidado de niños y niñas involucra a un conjunto de saberes y prácticas que constituyen tanto la acción material y física de cuidar, como la preocupación, el interés, el afecto y la atención brindando seguridad y protección. Este documento, a diferencia del anterior, se asienta sobre la base de un enfoque intercultural que promueve acciones tendientes a combatir la discriminación, entre ellos el capacitismo. El capacitismo involucra creencias, procesos y prácticas que se organizan alrededor de un cuerpo normativo que afirma como valiosas ciertas capacidades corporales por sobre otras menos importantes. Esta jerarquía nos remite a un cuerpo que es considerado un producto social irrumpido por la cultura, las relaciones de poder, las relaciones de dominación y de clase, teniendo un correlato con las propias percepciones sociales inscriptas en los cuerpos y constitutivas del habitus. Así explica Barrera Sánchez (2011) retomando a Bourdieu las posiciones que ocupan los distintos grupos en el campo dependiendo de su capital cultural y simbólico y las relaciones que se establecen entre ellos, siendo el habitus aquello inscripto en el cuerpo que determina nuestra forma de actuar, sentir y pensar. Por otro lado, podemos afirmar en ambos casos que los términos cuidado y enseñanza no pueden pensarse sino es en relación, siendo la disponibilidad lúdica, afectiva y corporal una condición indispensable para la tarea docente con niños y niñas pequeñas, en la que se pone en juego la posibilidad de jugar, de enseñar a través de las acciones y no sólo de las palabras, el cuidado de la comunicación corporal y gestual como ejes transversales de la enseñanza desde el Jardín Maternal (Pitluk, 2009). Recordamos que, en la historia misma del nivel, las primeras instituciones públicas creadas en la época del virreinato en el siglo XVIII están dedicadas al cuidado de niños y niñas huérfanas o abandonadas que necesitan asistencia. Es decir, que los orígenes de este nivel han estado signados por tensiones entre lo pedagógico y lo asistencial como esferas separadas siendo las primeras instituciones para la primera infancia una respuesta a la lógica que escinde entre “niños” a ser educados y “menores” a ser asistidos (Ponce, 2012). En la actualidad las políticas de cuidado y la enseñanza se consideran indisociables y ocupan un lugar central en la educación de las niñas. Estos rasgos que fuimos describiendo se encuentran en íntima relación con las formas de pensar en las infancias en permanente movimiento y transformación, a la vez que se traducen en políticas y prácticas educativas diferentes. Recordamos que a partir de la Convención de los Derechos del Niño en 1989 aparece la figura de del niño como sujeto de derechos, suponiendo un pasaje de una visión tutelar de la infancia hacia una más integral (Carli, 2006). Esta idea de infancia se visibiliza en lo normativo que recupera a la educación pública como derecho social y con este marco se crean en el año 2008 los lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral que el Diseño Curricular 2022 reconoce como una perspectiva transversal en el abordaje de las áreas de enseñanza. En este sentido propone una posición dialógica y problematizadora de la tarea desde el proyecto educativo para la promoción de una sociedad más justa e igualitaria como una manera de ser y de estar en el mundo. En el caso del Diseño Curricular 2019, si bien se comprende la ESI como un proceso de enseñanza transversal se ubica dentro del área de Formación Personal y

Social acotando sus alcances a los propósitos y contenidos específicos del área. La Ley de Educación Sexual Integral propone como ejes transversales el cuidado del cuerpo y la salud, la valoración de la afectividad, la garantía de equidad de género, el respeto de la diversidad y el ejercicio de los derechos. El abordaje de la afectividad busca promover formas de vinculación colectiva, lazos de solidaridad y compañerismo. Desde esta perspectiva, cuidar es compartir las experiencias de afecto y ofrecer espacios de comunicación y escucha activa. En cuanto al cuerpo, lo considera una construcción cultural que se visualiza a través de manifestaciones corporales como la mirada, la escucha, el contacto, la gestualidad expresiva, el rostro, la voz, las prácticas, la actitud postural y busca problematizar las representaciones estereotipadas y un cuerpo hegemónico considerado blanco, occidental, heterosexual, cisgénero, delgado, estilizado y sin discapacidad.

Ahora bien, hemos hallado ciertos dilemas a la hora de pensar si la disponibilidad corporal y afectiva de los docentes es propia y natural de la profesión o si la misma debe estar prescrita en documentos curriculares para garantizar su presencia. De acuerdo a los documentos revisados, el corpus teórico desarrollado aquí y algunos relatos surgidos de las entrevistas, advertimos la presencia de la palabra inherente como un común denominador, en principio incuestionable, aunque aparecen ciertas tensiones con respecto a lo normativo.

Tuve la suerte de tener psicomotricidad en el Profesorado y eso me abrió un poco la cabeza de la importancia de las relaciones interpersonales a través del cuerpo, cosa que yo hasta ese momento no las veía importantes, estamos hablando de hace 20 años atrás. A mí lo que me pasó con el diseño en relación a la corporeidad es que me pareció redundante que nos tengan que estar marcando la disponibilidad corporal y afectiva cuando eso es algo que es inherente

a nuestro trabajo, entonces me chocó un poco y me enojó al principio eso de como si nos tuvieran que enseñar cómo hacer nuestro trabajo, si bien hay cosas que tienen que estar normatizadas y reguladas, eso me parece que no hacía falta agregarlo porque es algo que está inherente en nuestra profesión. (E3, P. Sammartino, comunicación personal, 30 de enero de 2023)

Yo creo que la disponibilidad corporal y afectiva debería ser inherente al docente como lo es el juego al chico, creo que tiene que ver con una de las actitudes que debería tener el docente dentro de su trabajo. (E1, F. Campanella, comunicación personal, 20 de diciembre de 2022)

Es algo indisociable del rol docente en este nivel. Uno no puede enseñar sin poner el cuerpo. (E5, R. Villafañe, comunicación personal, 14 de marzo de 2023)

Yo entiendo que no debería ni estar escrito, que es inherente a la tarea docente, no concibo que haya personas que no estén disponibles en cuanto a eso y lo veo, eso es lo peor, sobre todo en nivel inicial. (E6, J. Rojas, comunicación personal, 11 de abril de 2023)

Yo creo que es algo que te surge, te nace, es parte de nuestra profesión, viene con nosotros, yo lo veo desde ese lugar. Está prescripto porque es como que no lo tenemos que olvidar (EGF, comunicación personal, 20 de abril de 2023).

Todas estas cuestiones hicieron necesario visibilizar la disponibilidad, poner de

manifiesto el cuerpo en la educación, defender al docente que estaba desamparado, por eso se hace necesario conceptualizar, definirlo. Hablar de disponibilidad también es reconocer las prácticas culturales, los límites, la re-interpretación del otro. (E4, G. Martí., comunicación personal, 14 de febrero de 2023).

Martí (2023) habla de encuentros y desencuentros en relación a las situaciones de conflicto en el que se observa un retraimiento de los docentes para evitar todo tipo de riesgos a nivel institucional y áulico. Por tal motivo, considera necesario incorporar en el Diseño Curricular orientaciones de enseñanza que evidencien la disponibilidad corporal y afectiva como uno de los formatos, que, junto al juego, no pueden estar ausentes en el nivel inicial. De esta manera, el marco general evita los sesgos personales al interpretarlo, siendo el o la docente el filtro con su propia matriz, su propia cultura, su propia capacidad de entendimiento, que permite configurar los sentidos que asume la disponibilidad corporal y afectiva en estos contextos.

Abramowski (2010) advierte estas cuestiones que se presentan en los discursos de los y las docentes y utiliza el término amor magisterial para indagar acerca del afecto que sienten por sus alumnos y de la manera en que se configura. La autora recorre cómo se fueron configurando las pasiones a lo largo de la historia para comprender aquellas concepciones que ubican las emociones al interior de los individuos. Por un lado, podemos entender las pasiones desde el planteo clásico del dualismo cartesiano que las relega a un segundo plano y es la razón quien ordena la vida humana y controla las emociones suprimiéndolas desde una mirada negativa hacia ellas, y por el otro, entendemos las pasiones confinadas a la esfera privada. En este sentido, mientras que algunas pasiones pueden ser domesticadas, encauzadas y civilizadas por la razón, otras deben mantenerse circunscriptas al ámbito privado para evitar que nos conduzcan a cometer errores. Ahmed (2015) cuestiona esta forma de entender los afectos “de adentro hacia afuera” como si estuvieran localizados al interior de las personas para convertirlos en procesos insertos en una amplia red de actores humanos y no humanos. Abramowski (2010) afirma que el amor pedagógico no es natural, ni espontáneo, ni instintivo, sino que es histórico, cambiante, construido, aprendido, de ahí la necesidad de encontrarse prescripto, es decir, si el amor por los niños es natural, ¿por qué habría que prescribirlo?

Con respecto al currículum identificamos coincidencias entre las voces al decir que representa su guía para la tarea. Sin embargo, al hablar de las planificaciones, observamos que no suelen incorporar de manera escrita y explícita la disponibilidad corporal y afectiva en las situaciones de enseñanza, aunque sí afirman que lo piensan. Esta disyuntiva entre lo inherente y lo prescripto puede tener que ver con su ausencia en las planificaciones “¿Por qué insistir con un deber ser allí dónde algo se daría de manera natural?” (Abramowski, 2010, p. 57).

Creo que es algo que, si bien no está escrito en ninguna planificación, uno al pensar las propuestas imagina la situación de enseñanza. Desde el tono de voz en que dará la consigna o las voces que utilizará al leer o narrar un cuento, o en el momento de presentar un juego, uno pone su cuerpo como modelo, ya sea para explicarlo o mostrarlo. (E5, R. Villafañe, comunicación personal, 14 de marzo de 2023).

Es algo que sale naturalmente, digamos, no es una cuestión que uno prevé, no planificas cómo vas a poner el cuerpo, muchas veces son cosas que van surgiendo en el día a día. (E3, P. Sammartino, comunicación personal, 30 de enero de 2023)

Al repasar estas conversaciones remitimos a las tensiones que surgen entre el carácter prescriptivo del currículum como documento público que enmarca aquello que debe enseñarse, con el carácter abierto como propuesta que se recrea en cada institución y en cada aula a partir de la resignificación que cada docente realiza en sus prácticas (Dussel, 2010; Terigi, 1999). Martí (2023) coincide al definir el diseño como letra muerta ubicando al docente en el lugar de intérprete del mismo.

Cuando los temores condicionan los afectos³

En este apartado nos acercamos a reconocer cómo se expresa la disponibilidad corporal y afectiva en las prácticas y en los discursos, y cómo se entrecruzan con los temores de los y las docentes y las familias suscitados ante el contacto físico con los niños y niñas.

Nos pasó con el profe de la escuela de verano, que los agarraba, les hacía upa, los abrazaba, les daba besos. En realidad, no está mal, pero con todo lo que viene pasando, hay que ver el nene, cómo lo explica en la casa, cómo lo toma. Está mal visto el profe varón, pero nosotras también les damos besos y no está mal. (EGF, comunicación personal, 20 de abril de 2023).

A la vez, al indagar al profesor de Educación Física acerca de cómo maneja el acercamiento de los niños y niñas hacia él responde:

Es difícil, la verdad porque por ahí no es que uno está despreciando el cariño, pero ni bien llegás, vienen a abrazarte y uno hace una parada como distanciando, pero bueno, lo manejas como salga en el momento. Les nace porque eso es natural de ellos, el que está con la cabeza es el adulto que está frenando por lo que puede llegar a pasar. (E2, A. Klein, comunicación personal, diciembre de 2022).

Los placeres en la docencia se constituyen a partir de discursos situados en un determinado tiempo y espacio, que nos llevan a afirmar que las prácticas afectivas se aprenden y entrenan, por tanto, no se encuentran localizadas al interior del individuo. Abramowski (2010) aclara que esta situación no implica negar la existencia real de afectos, sino que propone distintos estilos emocionales pedagógicos como las maneras de pensar la relación con los otros.

Con respecto a la Ley de Educación Sexual Integral suelen aparecer las familias en los discursos:

Cuesta conversarlo con las familias, quizás el significado de educación sexual integral a los familias les asusta el término, creo que es muy importante trabajarlos con ellos, explicarles qué es, qué abarca, la amplitud que tiene esta ley... Hace que los docentes nos sintamos más seguros y también que haya una apertura mayor a la comunidad para que las familias también entiendan a qué se refiere y todo lo que abarca, que no tiene que ver con lo sexual que ellos consideran sino que es más abarcativo. (E1, F. Campanella, comunicación personal, 20 de diciembre de 2022).

Le dio un respaldo legal a un montón de cosas. También de los y las docentes en relación a lo que puede pasar con la familia o la comunidad, muchas veces pasa con esto de siempre caemos en el tema de la sexualidad, explicarla a los papás que hay un montón de situaciones que no tienen connotación de la sexualidad del adulto, entonces la ley creó un marco normativo para que podamos trabajar más libremente y encuadrándolo en lo que corresponde. (E3, P. Sammartino, comunicación personal, 30 de enero de 2023).

Que haya una ley que contemple la enseñanza de la ESI en las escuelas es, por un lado, un respaldo y, por otro lado, una obligación. Respaldo para poder explicar a las familias la importancia de enseñar ESI desde edades muy tempranas, sobre todo a las familias que se niegan a que sus hijos reciban este tipo de conocimientos, y obligación, porque a partir de la sanción de esta ley todos los niños y niñas tienen el derecho de aprender estos contenidos. También creo que hay temor por parte de muchos docentes a demostrar demasiado afecto a un niño o niña, ya que la familia puede malinterpretar o confundir. (E5, R. Villafañe, comunicación personal, 14 de marzo de 2023).

No me veía muy convencido de trabajar con niños tan pequeños, más allá del tema de que por ahí el profe varón en el nivel inicial, cuesta un poco más. Es complicado por todo lo que está pasando por las presiones o por lo que genera el tema del contacto, del abrazo, entonces uno medio que opta por ahí generar la conexión de otra manera o con palabras, pero siempre tratando de evitar, buscando herramientas que no sean lo corporal para no llegar a tener ningún problema. La ley es importante, a los nenes les sirve, pero bueno, más allá de eso por ahí, el tema no es con los nenes, sino con la familia, con la comunidad. (E2, A. Klein, diciembre de 2022).

Siede (2017) pone de manifiesto que las relaciones entre familia y escuela se encuentran en constante movimiento de acuerdo a los cambios contextuales y que se ven contaminadas por las representaciones que cada una tiene de la otra. Así, aparecen los temores ante el contacto físico, por ejemplo, durante la higiene o las demostraciones de cariño, siendo más evidentes en los profesores hombres. Como venimos enunciando, las prácticas afectivas en la educación son configuradas y reguladas a partir de discursos situados en tiempo y espacio y se encuentran moldeadas por mandatos y estereotipos de lo que significa ser un buen docente (Abramowski, 2010). Las influencias del feminismo han hecho que los afectos pasen de encontrarse confinados al mundo privado a tender a salir hacia la esfera pública visibilizando que las relaciones sociales se configuran por formas masculinas de pensamiento y acción como formas hegemónicas. Esta cuestión del pasaje desde lo privado a lo público problematiza el rol que cumplen los afectos, los cuerpos y las emociones en esas relaciones (Ahmed, 2015; Ramallo y Porta, 2022). Este devenir puede explicar cómo la educación se ha usado para sustentar desigualdades, normalizaciones y jerarquías sociales que aún persisten en las representaciones que tanto jardín como familia poseen entre sí y derivan en sentimientos de desconfianza o desacuerdos, en este caso en términos de aquellos que entendemos por sexualidad desde una perspectiva de género y derechos.

Más allá de los abrazos. Los afectos reales existen

Durante el encuentro con la especialista Guillermina Martí manifiesta que las actividades realizadas en torno al desarrollo curricular, los documentos y sus orientaciones buscaron recuperar los irrenunciables del nivel, el cuerpo negado luego de la primarización producto de la Ley Federal de Educación y una didáctica específica que había quedado abandonada. Ese cambio paradigmático y el sufrimiento social imprimen discursos contrarios a la idea vincular que tenía el jardín de infantes sumado a las denuncias y las rupturas del compromiso y confianza entre las familias y el jardín. La degradación social corre al niño al lugar de objeto y se pierde el sentido de la niñez cuidada.

Todas estas cuestiones hicieron necesario visibilizar la disponibilidad, poner de manifiesto el cuerpo en la educación, defender al docente que estaba

desamparado, por eso se hace necesario conceptualizar, definirlo. Hablar de disponibilidad también es reconocer las prácticas culturales, los límites, la re-interpretación del otro (E4, G. Martí, comunicación personal, 14 de febrero de 2023).

Martí (2023) aclara que el cuerpo no es solamente el abrazo o el beso, sino la actitud, las maneras de decir, la credibilidad. Afirma que el docente no puede perder su cuerpo y olvidarse de sus propias angustias como sucede muchas veces, sino que es necesario poner en conciencia el aspecto humano de la educación y que la consideración del vínculo tiene que ver con ofrecer un espacio, acunar, cobijar.

Se fue perdiendo esta cuestión de la emocionalidad, de la emocionalidad negada, nosotros hablamos mucho de ESI, perspectiva de género, matriarcado, pero en el momento de tomar una decisión respecto a un otro hay muchas cosas de mí como sesgos, pongo esa barrera y no empatizo, tiene que ver con esa disponibilidad cuando vos escuchás desde otro lugar al otro, te permite aprender, crecer o sanar. Esa disponibilidad afectiva te permite ver al otro en su necesidad. (E4, G. Martí, comunicación personal, 14 de febrero de 2023).

Yo tengo como naturalizado abrazarlos, tomarles la mano, darles un beso, si es que así lo quieren, tirarme al piso con ellos. Yo creo que más que nada es tomar conciencia del vínculo que establecés mediante lo corporal, donde tenés la barrera es otra historia distinta, es otra la llegada. (E6, J. Rojas, comunicación personal, 11 de abril de 2023)

Uno desde su disponibilidad invita, da contención, recibe no sólo a los niños y niñas, sino también a las familias o grupos domiciliarios. Uno desde la voz y/o mirada puede hacer que un niño se sienta en un ambiente seguro y confortable, o todo lo contrario. (E5, R. Villafañe, comunicación personal, 14 de marzo de 2023).

Lo principal es la forma en que uno los recibe a diario, tomarse el tiempo de saludar a cada uno, de intercambiar algún pequeño diálogo en el ingreso. De contener si alguno lo necesita, de jugar a su misma altura, no es lo mismo sentarse en el suelo a estar parado. Respetar los espacios de intimidad de cada uno. Hay niños que necesitan el contacto o que el docente esté a su lado para realizar alguna actividad o acción, y otros sólo acompañarlos con la palabra y/o la mirada. (E5, R. Villafañe, comunicación personal, 14 de marzo de 2023).

Tiene que ver con todo, desde la predisposición para jugar, a contener, desde el momento en que uno prevé situaciones de enseñanza y bueno, en lo cotidiano en sí, el acercarse, el ponerse a la altura, el estar. Considero la importancia de conocerlos, si bien no soy la docente de la sala, intento estar presente como par pedagógico, acompañarlos desde las propuestas, desde un mimo, contención, asistirlos desde mi rol lo más que pueda, una conociendo al nene sabe cuáles son sus necesidades o la mejor manera de intervenir ante distintas situaciones. (E1, F. Campanella, comunicación personal, 20 de diciembre de 2022)

Permitirse jugar, explorar y mirar las cosas desde la visión de un niño, sorprenderse. Esa disponibilidad tiene que ver con bailar, cantar, jugar, el estar,

el escuchar, es muy amplio. (E1, F. Campanella, comunicación personal, 20 de diciembre de 2022)

Yo utilizo mucho la música, las canciones, los juegos en ronda, siempre trato de llevar algo que sorprenda, trabajo mucho con títeres, algún animalito, algún muñequito. (E2, A. Klein, comunicación personal, diciembre de 2022).

Creo que lo más importante es respetar los momentos de los chicos, respetar sus decisiones y buscar también las formas en las que ellos se expresan para poder incorporarlos. Algunas veces, una busca trabajar determinados contenidos que tienen que ver con las emociones, con el respeto al otro, con la solidaridad, el cuidado del cuerpo, y muchas veces son cosas que van surgiendo en el día a día. (E3, P. Sammartino, comunicación personal, 30 de enero de 2023).

Yo soy muy partidaria del trabajo grupal, del juego grupal, de las interrelaciones. Me parece que es fundamental los vínculos, la forma de socializar, la forma de compartir, de interactuar, para poder arrancar con el resto. (E3, P. Sammartino, comunicación personal, 30 de enero de 2023).

Son detalles mínimos, imprescindibles para ellos. Vos decís, ¿qué comiste? y sí, para ellos es importante. Lo importante es escuchar lo que cuentan, no pasa solamente por el abrazo. Yo considero la ronda de intercambio algo muy importante porque es ahí donde le das la oportunidad a ellos de compartir todas sus vivencias, de compartir lo diario, de su familia, te cuentan cosas que a veces emocionan. Yo estoy trabajando el respeto por el otro, el escuchar, lo importante de escuchar lo que cuenta el otro, de prestar atención. Respetar si no quiere, si no tiene ganas. No todos tenemos ganas hoy de contar lo que nos pasa. (EGF, comunicación personal, 20 de abril de 2023)

Al analizar los relatos podemos identificar que el afecto no se dirige sólo a los alumnos y alumnas, sino que se despliega en objetos, temas, saberes, espacios, relaciones, modos de actuar, de estar, de habitar y de la misma manera, este despliegue de afecto implica compromiso, cuidado y atención (Rodríguez Gómez, 2018; Kaplan, 2022). Retomamos a Sarlé (2011) al definir la categoría de atmósfera lúdica como aquella que el docente crea para disponerse corporal, afectiva y lúdicamente y transitamos hacia un pasaje que excede los límites del afecto vinculado únicamente al abrazo o la caricia. El jardín, desde sus puertas, sus pasillos y paredes, los espacios lúdicos creados por las y los docentes, también se disponen para recibir a los niños, niñas y sus familias. La entrada, en la que se antepone el ceibo que da nombre a la institución, invita con mensajes y colores a ingresar o a detener la mirada, las producciones realizadas por los niños y niñas se ponen en valor exponiéndose en las carteleras, obras de artistas marplatenses dan vida a las paredes. Desde este lugar, es que consideramos el afecto desplegado no sólo hacia los niños sino a los objetos, espacios, modos de relacionarse implicando compromiso, cuidado y atención (Rodríguez Gómez, 2018).

Consideraciones finales

A partir de esta investigación nos propusimos interpretar los sentidos que construyen los y las docentes del nivel inicial del Jardín de Infantes N° 925 respecto de la disponibilidad corporal y afectiva en sus prácticas de enseñanza. Los objetivos planteados conformaron nuestro faro en el desarrollo del trabajo pensados desde tres grandes dimensiones que

definieron las etapas y los instrumentos a utilizar en el marco de una metodología de corte cualitativo, entendida por Denzin y Lincoln (2011) como una actividad situada y una posibilidad de visibilizar las experiencias en el entorno donde se realizan.

Desde la dimensión normativa nos planteamos identificar en documentos curriculares y legislaciones propias del Nivel Inicial aspectos vinculados a la incorporación de la disponibilidad corporal y afectiva como prescripciones que orientan la tarea de los y las docentes. A partir del análisis documental de los marcos normativos para la Educación Inicial observamos la presencia de la disponibilidad corporal y afectiva con matices diferentes. Sin intención de efectuar un estudio comparativo, se describen los diseños curriculares de los años 2019 y 2022 en vigencia y la Ley de Educación Sexual Integral en los que se identifica en un primer momento, la prescripción de la disponibilidad corporal y afectiva como forma de enseñar en los y las docentes del nivel para entenderla más adelante como parte del marco político-pedagógico que propone la centralidad en la enseñanza desde una perspectiva que prioriza las políticas de cuidado. En el caso de la Ley de ESI define al cuerpo atravesado por factores biológicos, psicológicos, económicos, políticos, sociales, afectivos y éticos, y construido con otras y otros en el marco de una cultura en un determinado momento histórico. A la vez, si bien la ley atraviesa ambos diseños curriculares, su aparición en el diseño del año 2019 se circunscribe al área de Formación Personal y Social, mientras que en el año 2022 se propone como una perspectiva transversal a todo el proyecto educativo. Aquí es importante destacar que el surgimiento del Nivel Inicial estuvo orientado a lograr un doble objetivo tendiente a brindar asistencia a los niños y niñas en situación de abandono y a preservar las costumbres y valores sociales imperantes en las nuevas generaciones (Ponce, 2017). Sin embargo, Redondo y Thisted (1999), aseguran que la escuela no ha dejado de enseñar para asistir a niños y niñas pobres, sino que enseña cuando asiste.

En base al análisis, surge como parte de comprender los significados que se le asignan a la disponibilidad corporal y afectiva en los documentos, la importancia del juego y de la disponibilidad lúdica de los y las docentes como una nueva manera de otorgar sentidos al concepto de disponibilidad. En este sentido el juego no sólo aparece como un derecho de las niñeces sino como contenido de enseñanza en sí en tanto objeto de la cultura, como recurso didáctico para la enseñanza de otras disciplinas y como una actitud de los y las docentes al generar lo que la autora Sarlé (2008) define como atmósfera o textura lúdica en relación a la organización del espacio físico, los materiales, colores y objetos que se disponen en la sala y que involucran los modos de vinculación, las negociaciones, la manera en que se problematizan los contenidos y se presentan a los niños y niñas. Al sumar los testimonios de los y las participantes de la investigación, docentes y especialista, aparecen ciertas tensiones entre la necesidad de que la disponibilidad corporal y afectiva se encuentre prescrita en los diseños como una manera de garantizar su presencia en los jardines, por un lado, y por el otro, como un aspecto inherente a la profesión de los y las docentes, y en particular del nivel inicial, por lo que supone una obviedad su incorporación (Abramowski, 2010). De esta manera, observamos cómo confluyen aspectos prescritos de manera oficial con aquellos acontecimientos que Jackson (1992) describe como cotidianos de la experiencia escolar y que conforman el currículum oculto presente implícitamente. En relación a lo contextual, durante los últimos años, la vinculación entre las escuelas y las familias se encuentra atravesada por expectativas, demandas cruzadas, acuerdos y desacuerdos, tensiones (Santillán y Cerletti, 2011). Los aportes de la investigación nos llevan a comprender el constante movimiento que las relaciones entre familias e instituciones enfrentan de acuerdo a los cambios contextuales y a las representaciones que cada esfera tiene de la otra invitando a pensar alternativas y a habilitar la escucha mutua y el diálogo (Siede, 2017). Los temores se vislumbran en las entrevistas al hablar del cuerpo y el afecto en los vínculos entre docentes y niños, a la vez que se observa un respaldo legal a partir de la implementación de la ESI en las escuelas.

El análisis de las entrevistas, las observaciones de clases y fotografías amplían la idea de disponibilidad corporal centrada en los aspectos comunicativos del cuerpo del adulto (Calmels, 2009; Tabak, 2020; DGCyE, 2018) para concebirla como una disposición interna de las personas a habilitar la oportunidad de los otros, aprender a escuchar lo que sucede en el mundo y estar presentes como una manera de cuidar los vínculos (Duschatzky, 2017). Los relatos nos hablan más allá de los abrazos, se refieren a la responsabilidad de habilitar un espacio-tiempo-materialidad en el que la enseñanza, el cuidado y la crianza funcionen como el encuadre que permita ampliar las posibilidades de crear en una atmósfera de disponibilidad corporal, afectiva y lúdica (Pitluk, 2009).



Galaxia del Sol, acrílico. Rosana Moreno

Notas

¹ Desde la década de 1970 con la creación de la Lic. en Ciencias de la Educación mediante el Decreto Provincial N°6215/72 del 31 de octubre de 1972 -plan de estudios OCS N°318/72 de la Universidad Provincial de Mar del Plata-, y posteriormente con la consolidación de los diversos profesorado de la Facultad de Humanidades y el respectivo Ciclo de Formación Docente se crea y desarrolla el Departamento de Pedagogía el cual cambia de nombre en el año 2010 y pasa a denominarse definitivamente Departamento de Ciencias de la Educación. La mencionada Licenciatura, clausurada en 1978 por la última dictadura cívico-militar mediante OCS N°104/78, a través de sucesivas cohortes al momento de su cierre había aportado aproximadamente treinta graduados y graduadas.

A pesar del cierre y de la interrupción del dictado de la carrera de grado, el Departamento de Ciencias de la Educación junto a la Facultad de Humanidades y de Ciencias Exactas y Naturales, mantuvieron la oferta de las carreras de grado de profesorado en las disciplinas, lo que implicó el desarrollo de áreas de conocimiento, de investigación y de formación asociadas y vinculadas al campo de las Ciencias de la Educación. En el caso particular de nuestra Facultad, a través del dictado del Ciclo de Formación Docente (OCS n°1163/98), de la articulación con la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria (OCS N°925/97), y con el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) (OCS N°1291/11), la Re-apertura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en 2019 (Plan de Estudios-OCS N°1550/11) y la reciente apertura del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación (Plan de Estudios-OCS N°1549/11), se ha consolidado el desarrollo y crecimiento del Departamento de Ciencias de la Educación en lo que respecta a la enseñanza, la investigación, la extensión, la transferencia y la gestión.

² Me refiero en primera persona del singular respaldada en la idea de des-ocultar la dimensión individual presente en la investigación como otro modo de conocer y que nos permite a las y los investigadores reflexionar sobre los aspectos políticos, pedagógicos, epistemológicos y ontológicos de nuestros relatos biográficos. De esta manera, construimos una nueva comprensión o nuevos pensamientos creando nuevos sentidos y significados viviendo junto a quienes están en las aulas (Porta, Aguirre y Ramallo, 2018).

³ Para mayor profundización en la dimensión afectiva de los vínculos juveniles consultar a Kaplan, 2022.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México: Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ediciones Península
- Barrera Sánchez, O. (2011). *El cuerpo en Marx, Bourdieu y Foucault*. Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores
- Calmels, D. (2009). *Infancias del cuerpo*. Ediciones Puerto Creativo.
- Carli, S. (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Paidós.
- Citro, S. (2006). Variaciones sobre el cuerpo. Nietzsche, Merleau-Ponty y los cuerpos de la etnografía. En: Matoso, Elina (comp.) *In-certidumbres del cuerpo. Corporeidad, arte y sociedad*. Letra Viva, Facultad de Filosofía y letras, UBA.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I. Gedisa
- DGCyE, (2019). *Diseño Curricular para la Educación Inicial: Segundo Ciclo*. La Plata, Provincia de Buenos Aires.
- DGCyE, (2022). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. La Plata, Provincia de Buenos Aires.
- DGCyE, (2019). Documento 4/2019. Las formas de enseñar en el Jardín de Infantes. Segundo Documento de Acompañamiento para la implementación del Diseño Curricular. Resolución 5024/18.
- Duschatzky, S. (2017). De la elección a la decisión de ser docente. Conferencia en las Jornadas de Formación Docente "Entre trayectorias". Mar del Plata: ISFD N° 19.
- Dusell, I. y Southwell, M. (2010). El currículum. Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.
- Flores, G., Porta, L. y Martín Sánchez, M. (2014). Hermenéutica y narratividad en el discurso cualitativo de la Educación, en Revista *Entramados. Educación y Sociedad*, 5(2) pp., 69-81.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.
- Jullien, F. (2016) *Lo íntimo. Lejos del ruidoso amor*. El cuenco de plata.
- Kaplan, C. (2022) *La afectividad en la escuela*. Editorial Paidós Educación
- Kaplan, C. Szapu, E. Arévalos, D. (2023) *La sociología de la educación en perspectiva histórica: orígenes de la*

disciplina y principales debates en el marco de las teorías del consenso y del conflicto. *Revista de Educación*. 28(1), pp. 63-81.

Lapoujade, D. (2018) *Las existencias menores*. Editorial Cactus.

Le Breton, D. (2002). *Sociología del cuerpo*. Nueva Visión

Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Editorial Planeta-Agostini
Ministerio de Educación (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Presidencia de la Nación, Consejo Federal de la Nación.

Morgade, G. (2021). *ESI y formación docente: Mariposas Mirabal*. Experiencias en foco. Homo Sapiens.

Piovani, J. Marradi, A. Archenti, N (2018), *Metodología de las Ciencias Sociales*. Siglo XXI.

Pitluk, L. (2009). *Cuerpo, juego y movimiento*. Buenos Aires: HomoSapiens

Ponce, R. (2012). Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia. En Malajovich, A. *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial, una mirada latinoamericana*. Siglo XXI editores.

Ponce, R. (2017). La educación inicial argentina: desde una mirada socio-histórica. Voces en el Fénix. Disponible en <https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/la-educacion-inicial-argentinadesde-una-mirada-sociohistorica/>.

Porta, L., Aguirre, J. y Ramallo, F. (2018). La expansión (auto)biográfica: Territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa. *Revista interterritorios*. 4(1), pp. 1-15

Porta, L., Ramallo, F., Aguirre, J. (2023). Gen-eros-idades de las entre-vistas. Íntima narrativa de la investigación en comunidad. Brasil: Periódico Horizontes.

Porta, L. y Flores, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista del IIC*, 44(2), pp.35-46.

Porta, L. y Ramallo, F. (2022). Los afectos en la investigación: devenires performáticos en la educación. *Praxis Educativa*. Universidad Nacional de La Pampa, 1-14.

Porta, L. y Yedaide, M. M. (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia*, 6(1), pp177-192.

Redondo, P. y Thisted, S. (1999). La escuela “en los márgenes”. Realidades y futuros. En: Puiggrós, A. *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. HomoSapiens

Rodríguez Gómez, H. (2018). Afectos y (d)efectos en educación. En: Kaplan, C. *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación*. Miño y Dávila.

Santillán, L. y Cerletti, L. (2011). Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín de Antropología y Educación*, 4(1)7-16

Sarlé, P. (2008). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós.

Sarlé, P. (2011). El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico. *Revista infancias imágenes*, pp. 83-91.

Siede, I. (2017). *Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja*. Paidós

Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.

Taylor S y Bogdan R (2007) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

“Estar disponibles como acto educativo”. Prescripciones, temores y placeres en la construcción de sentidos acerca de la disponibilidad corporal y afectiva en docentes del Nivel Inicial de la ciudad de Mar del Plata | Jonathan Aguirre y Cecilia Benito

Tabak, G. (2020). *La disponibilidad corporal del docente de jardín maternal*. Grupo de Estudios sobre el Cuerpo. UNLP. CONICET

Terigi (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Documentos oficiales

Decreto Provincial N°6215/1972. Creación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Provincial de Mar del Plata. Buenos Aires 31 de octubre de 1972