



"IMPACTOS DEL PERÍODO DE FAMILIARIZACIÓN SOBRE LA PERSONA DEL REFERENTE PEDAGÓGICO"

Estudiante: Andrea Mihura

C.I.: 38227204

Tutor: Mag. Darío De León

Montevideo, Octubre de 2014.-

ÍNDICE:

1. Resumen	02
2. Fundamentación y antecedentes	03
3. Referentes teóricos	06
3.I. EDUCACIÓN INICIAL	06
3.I.1. Introducción	06
3.I.2. Caracterizando la Educación Inicial	06
3.I.3. Instituciones de Educación Inicial	07
3.II. EL JARDÍN MATERNAL Y EL MUNDO AFECTIVO	08
3.II.1. Caracterizado los fenómenos afectivos	08
3.II.2. ¿Qué sucede a nivel emocional entre el nacimiento y los 3 años?	09
3.II.3. Ingresar al Jardín Maternal	10
3.III. EL ROL DE LOS DOCENTES Y SUS IMPLICANCIAS	12
3.III.1. Educar y enseñar, desempeño del rol y actividad laboral	12
3.III.2. Trabajar en primera infancia	13
3.III.3. Formas de afrontamiento y organizaciones que aprenden	15
4. Delimitación del problema	17
5. Diseño metodológico	18
6. Consideraciones éticas	20
7. Cronograma	20
8. Referencias bibliográficas	21

1. RESUMEN

El presente pre-proyecto se elabora con la intención de analizar el impacto que tiene el período de familiarización en los docentes que se desempeñan en Jardín Maternal. Período importante que se desarrolla a partir de que una familia decide ingresar a una institución educativa junto a su hijo.

Existe certeza de que se trata de un período que requiere especial cuidado en su planificación por los impactos que posee, sobre todo a nivel emocional, en la vida del niño y su familia. Sin embargo, poco se ha indagado acerca de cómo repercute el mismo en los docentes que se desempeñan en la etapa. En esta línea surgen algunas preguntas: ¿Cómo viven los maestros el proceso de familiarización de los niños y sus familias en el Centro? ¿Cuáles son los impactos emocionales que este período tiene en los referentes pedagógicos? ¿Qué sostén institucional visualizan los referentes pedagógicos durante el período de familiarización? Preguntas elaboradas con el objetivo de reflexionar y investigar en relación a la temática y obtener insumos para que los docentes puedan desarrollar prácticas de autocuidado. Al tiempo que las instituciones educativas puedan cuidar más a los profesionales de los efectos que el desempeño del rol conlleva.

Se elabora para tales efectos, una investigación cualitativa de tipo exploratorio que pretende indagar en relación a lo descripto a través de un estudio comparativo de dos Centros de atención a la temprana infancia seleccionados criteriosamente. Los datos serán recolectados a través de entrevistas en profundidad, observación participante y cuestionarios varios.

Palabras clave: Educación Inicial/ Maternal - Período de familiarización - Emociones en el trabajo

2. FUNDAMENTACIÓN Y ANTECEDENTES

La entrada a la escuela infantil se trata de un momento trascendental en la vida de un niño y su familia. De acuerdo a Leñero, P. (2000) el Jardín Maternal, posibilita una filiación a un mundo simbólico diferente al de la familia, establece allí un trato distinto a ese contrato narcisista inicial, un acceso a la cultura fuera del orden familiar. Dada la importancia del acontecimiento, sobre todo a nivel emocional, es que el mismo comienza con un proceso de familiarización, cuya característica fundamental es la necesaria bidireccionalidad escuela-familia. Al respecto Víctor Guerra expresa que:

desde un ángulo psicoanalítico hablamos de "proceso Familiar" porque consideramos que el ingreso del bebé al Jardín implica una modificación de la dinámica familiar, ya que tanto el bebé como los padres se enfrentan a una situación nueva que genera diversas ansiedades (1994, p.18).

Alude a su vez, a un aspecto sumamente importante, las ansiedades, angustias y mecanismos de defensa que se suscitan en los referentes pedagógicos durante ese período en el Jardín Maternal (Guerra, V., 2008). Aspecto donde se coloca el foco en el presente pre-proyecto. Se presume que las emociones y mecanismos presentes y, otros a indagar, son de suma importancia para el educador a nivel psicoafectivo y tienen repercusiones en su esfera personal y desarrollo profesional. Existen investigaciones que indican que la falta de atención a las emociones conlleva a que aparezcan disfunciones de tipo psicológico y afectivo (estrés, malestar, depresión, etc.) que comprometen el desarrollo de la persona como un todo (Darder, P.; Bach, E., 2006). En este sentido, se torna trascendente prestar atención al rol de los referentes pedagógicos, profesionales sobre los cuales actualmente recaen multiplicidad de tareas, recargando su función. Según González, M.:

El compromiso afectivo, el juego de identificaciones y proyecciones, las tramas transferenciales y contrasferenciales que determinan la atención, el cuidado y la enseñanza dirigida a criaturas pequeñas constituyen una importante carga para el psiquismo de las personas que se involucran en la educación infantil (2001, p.54).

Educar y enseñar en el Jardín Maternal implica diversidad de aspectos que amplían los conceptos, complejizan el rol docente y trascienden el desarrollo de contenidos curriculares. Al tiempo, que reconocer en la actividad docente su carácter laboral implica visualizar en ella peculiaridades como cualquier otra labor. Siendo una de ellas el desarrollo de un trabajo emocional, definido éste como una característica o demanda del puesto, como un conjunto de procesos o estrategias psicológicas para satisfacer las demandas laborales (Martínez Íñigo, D., 2001).

Si bien las emociones han sido un tema recurrente a lo largo de la historia a nivel internacional, la falta de consenso y la complejidad del concepto han dificultado la claridad de criterios. Es a partir de los años 80' que se produce un crecimiento de la investigación psicológica sobre las emociones. Todo esto, influyó para que la trasposición de los conocimientos sobre las emociones al ámbito de la práctica educativa de forma consistente y continua fuera difícil (Darder, P.; Bach, E., 2006). De Pablos, J. y

González-Pérez, A. (2012), señalan que a pesar del crecimiento de la investigación psicológica sobre las emociones desde comienzos de los 80', poco ha trascendido sobre el papel que juegan las emociones en la enseñanza y el aprendizaje, la relación existente entre las experiencias emocionales de los docentes y la práctica educativa, y como el contexto sociocultural de la enseñanza interacciona con las emociones de los referentes pedagógicos. En los 70', aisladamente, Ada Abraham, acuñó por primera vez el término "persona docente" en la investigación educativa, sobre todo en Europa y Canadá (García Carrasco, J., 2012). La autora aludió a la persona del maestro como una unidad de funcionamiento con el exterior e interior de sí mismo, perspectiva psicoanalítica y rogeriana (Domínguez, C., 2011). A pesar de esas apreciaciones, es recién en los 80' que los investigadores educativos se van a ocupar de la persona del docente. En 1982, Esteve, J. M., continuando la línea de Abraham, organizó en España un coloquio internacional bajo el lema: "*Repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los profesores*". Es a partir de esa instancia, que "el malestar docente" abordado por Esteve (1986) se convirtió en tema académico (García Carrasco, J., 2012). García Carrasco, J. (2012), señala:

Bajo el diagnóstico del malestar se encontraban agentes "patógenos", movilizadores de la sensación anímica negativa, del malestar - situaciones insalubres (García Carrasco, J., Bernal, J.A., 2008), estados psicológicos desfavorables, condiciones nocivas de la actividad profesional, valoraciones sociales adversas de la función docente, tensiones y estrés acumulado, los cuales debilitan y extenuan de manera persistente la personalidad del docente [...] termina presentando riesgos para el sistema emocional (2008, p. 16).

En los años 90', en Norteamérica, se introduce el concepto de inteligencia emocional por parte de Salovey y Mayer. Definida por los autores como:

la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Fernández Berrocal, P.; Extremera Pacheco, N., 2005, p.68).

Seguido de esa conceptualización, surge la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner (1995), cuya propuesta rompe el paradigma tradicional de inteligencia como única y general y señala su condición de pluralidad. Permite reivindicar la condición humana con relación a sus múltiples capacidades de cognición y genera en la educación nuevas prácticas pedagógicas e institucionales (Amarís, M., 2002). Se destaca además el valor del entorno cultural para el desarrollo del intelecto humano. Daniel Goleman divulgó esos valiosos aportes y a partir de allí la investigación educativa se interesa especialmente por las emociones (Hué, C., 2012). Nias (1996) señaló que, la enseñanza implica interacción humana y esta interacción humana lleva a su vez implícita una dimensión emocional (De Pablos, J.; González, A., 2012). Hargreaves (1998), por su parte manifestó que "*Las emociones están en el corazón de la enseñanza*" (Marchesi, Á.; Díaz Fouz, T., s/ref.). La literatura relativa a las emociones de los docentes ha sido estudiada desde distintas perspectivas teóricas como la psicología

positiva, la psicología educativa, la psicología social y de la personalidad, la sociología educativa y la pedagogía (De Pablos, J.; González, A., 2012). Desde comienzos de este siglo, se puede distinguir un ascenso paulatino de investigaciones alrededor del mundo, incluida América Latina, que constatan un papel preponderante de las emociones de los docentes y la regulación de las mismas. Al tiempo, que las investigaciones sobre la emoción en el lugar de trabajo se han multiplicado exponencialmente en las últimas dos décadas (Miller, et. al., 2007). No obstante, Sutton y Wheatley (2003), señalan que los investigadores saben muy poco sobre cómo los docentes regulan sus emociones, acerca de la relación existente entre emoción y motivación en esos profesionales y sobre cómo impacta la experiencia emocional en el desarrollo del docente.

En síntesis, si bien se encuentran investigaciones y artículos a nivel internacional que atienden a las emociones en los docentes, son en su generalidad apuntando a docentes de primaria o secundaria. En educación inicial, las indagaciones apuntan mayoritariamente a cómo educar emocionalmente al niño, pero poco se investigó sobre los impactos que tiene en el maestro la interacción educativa con niños de edad Maternal.

En nuestro país, desde el Instituto Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología de la UdelaR, se realizaron indagaciones que atienden a las emociones de los maestros. Entre ellas, *Acerca de la vulneración en el trabajo docente* (Cambón, V.; De León, D., 2008), la cual concluye que las interacciones que vive el docente, con el afuera y/ o el adentro de la institución educativa, influyen en vida emocional de los profesionales como variable importante que unida a otros aspectos pueden llegar a generar en los docentes el síndrome del "quemado", *burnout*. Etchebehere, G., et. al. (2008) en el libro: *La Educación Inicial. Perspectivas, desafíos y acciones*, dedican un capítulo que alude a las implicancias de trabajar en primera infancia. Allí se menciona la exigencia del rol, sobre todo desde el punto de vista psicoafectivo, la implicación, la vulneración, al tiempo que se proponen estrategias de autocuidado. Se presentó además una ponencia en las IV Jornadas de Educación Inicial, *Empezando el Jardín: ¿adaptación o familiarización?* (Etchebehere, G.; Duarte, A., 2012). Se destacaron aspectos significativos del período, entre ellos: la movilización emocional de todos los actores involucrados, con alusión a las ansiedades suscitadas. Como ya se explicitó, Guerra, V. entre los 90' y comienzos del 2000, también indagó acerca de los impactos emocionales que se generan en las educadoras de Jardín Maternal durante la familiarización, sobre todo en sala de bebés. Tal autor, alude a "cómo el cuidado de un niño de Jardín Maternal implica una forma de exigencia y un funcionamiento mental diferente al cuidado de un niño en otras edades" (Guerra, V., 2010, p.3).

Todos estos aportes, son un sustento importante para enriquecer los conocimientos acerca de los procesos emocionales que se generan en los referentes pedagógicos durante el período que ocupa el presente pre-proyecto.

3. REFERENTES TEÓRICOS

3.1. EDUCACIÓN INICIAL

3.1.1. Introducción

Durante mucho tiempo este tipo de educación se brindaba exclusivamente en el seno de la familia o de forma aislada por parte de ciertos actores de la sociedad que colaboraban con la primera; era una educación de tipo informal. No obstante, con el transcurrir del tiempo, la Educación Inicial comenzó a adquirir un carácter formal en diversas sociedades. Según Mara, S. (1996), es necesario concebirla desde dos ámbitos en necesaria interacción: el familiar y el institucional. De acuerdo con Penchansky de Bosh, L. y San Martín, H. (1995), existen cuatro razones fundamentales que justifican dicho proceso de formalización: *sociológicas, pedagógicas, filosóficas y políticas*. Socialmente, los cambios en la estructura y dinámica familiar, en amplia medida provocados por la incorporación de la mujer al mercado laboral en la última mitad del siglo XX, generaron el problema del cuidado y atención de los hijos pequeños. Surgen las guarderías con un fin claramente asistencial. Se vislumbró, a través de diversas investigaciones en ciencias humanas la capacidad de aprendizaje que posee el ser humano desde el momento de su nacimiento. Al tiempo, que se pusieron de manifiesto los efectos que sobre el ulterior desarrollo del individuo poseen las experiencias en los primeros años. En lo que respecta a las *razones de tipo filosófico*, la necesidad de una educación para niños de 0 a 5 años se enmarca dentro del contexto de la educación permanente, desde el nacimiento y durante toda la vida. Finalmente, asegurar un Nivel Inicial completo para todos los niños se transforma en una cuestión prioritaria a nivel político desde el derecho a una igualdad de oportunidades. Paralelamente, se produjo una evolución en lo que respecta a la concepción de niño y a la infancia en general. Se transitó desde un niño y niña considerados como adultos en miniatura al reconocimiento de una identidad instituida por una historia personal, necesidades, tiempos y espacios de vida concretos.

3.1.2. Caracterizando a la Educación Inicial

Si bien el camino de transformación de la Educación Inicial de la informalidad a la formalidad fue largo, actualmente se puede concebir este tipo de educación como *Nivel Inicial*, primer eslabón del Sistema Educativo. Educación Inicial constituida por dos ciclos educativos diferenciados: el *Jardín Maternal* que comprende niños desde los 45 días hasta los 36 meses de edad y el *Jardín de Infantes* que atiende niños desde los tres años hasta su ingreso a la escuela primaria. En nuestro país, existen registros de instituciones de Educación Inicial desde el año 1877, año en que se creó el “Asilo Maternal”, asilo diurno de niños entre 2 y 8 años. Éstos surgen bajo la imposibilidad de los padres trabajadores de atender a sus hijos. En 1892 se crea el primer jardín de infantes público, siendo pioneros en América Latina. Actualmente, el *Jardín de Infantes* se encuentra incluido de manera parcial en el Sistema Educativo a través de la ley número 18.437, *Ley general de Educación*. Dicha ley, aprobada en el año

2008, postula en su artículo séptimo la obligatoriedad de este nivel educativo a partir de los 4 años. Si bien, el *Jardín Maternal* aún se encuentra fuera del sistema educativo formal, existen modalidades a nivel no-formal como son las guarderías sindicales, cooperativas y/ o comunitarias, además de distintas iniciativas a nivel privado. Se destaca el diseño de un currículo nacional específico para la etapa en el año 2006; *Diseño Curricular Básico para niños y niñas de 0 a 36 meses*. Marco regulador que representa un avance importante en lo que respecta a la ejecución de políticas públicas de calidad en relación a la temprana infancia en nuestro país.

3.1.3. Instituciones de Educación Inicial

Considerando lo señalado por U.N.I.C.E.F (Mara, 1996), los Centros de Educación Inicial, comprenden todas aquellas Instituciones que atienden niños de 0 a 6 años por un lapso mayor a las dos horas, ya sean públicas o privadas, formales o no - formales. Frigerio, G. y Poggi, M. (1992) definen las instituciones educativas señalando que:

se diferencian de las demás en el hecho de tener como proyecto fundacional *brindar enseñanza y asegurar aprendizajes*, por ello la dimensión pedagógico - didáctica es la que por sus características brinda especificidad a los establecimientos educativos constituyendo a las actividades de enseñanza y de aprendizaje en su eje estructurante, actividad sustantiva y específica (1992, p.69).

Etchebehere, G., et. al. (2008), amplían la definición expresando que si se trata de una institución de Nivel Inicial el reto es concebirla como un espacio y tiempo para apoyar, favorecer y potenciar el pleno desarrollo de las capacidades afectivas, cognitivas, motrices y sociales de los niños. Es un espacio que se constituye para el niño en: “el ámbito de continuidad natural de su medio familiar y de sus relaciones afectivas primarias” (A.N.E.P/ C.E.P, 1997, p.27).

Por centrarse el presente pre-proyecto de investigación en aspectos que se suscitan en el marco del Jardín Maternal se definen algunas características de éste como institución educativa. Según Pitluk, L. (2002), cumple una doble y complementaria función, social y pedagógica. La primera, refiere tanto a la necesidad de la sociedad como de las familias de contar con instituciones que cuiden de los niños, como a la necesidad de socializar y educar a sus miembros. La función pedagógica, refiere a la intencionalidad pedagógica en todas sus propuestas, incluidas las prácticas de crianza (higiene, alimentación, descanso). Se diferencia así de las guarderías, las cuales poseen un carácter meramente asistencial, ocupándose del cuidado y satisfacción de necesidades básicas. Existen investigaciones nacionales que manifiestan, que a pesar de los avances aún continúa la tensión entre asistencialismo y la convicción del perfil educativo para todo el Nivel Inicial (Cambón y De León, 2008). De acuerdo a Pitluk, L.:

Hablar de enseñanza en este ciclo implica ampliar el concepto y la definición de lo que significa enseñar, comprendiendo que la función pedagógica no es posible sin vínculos basados en el

afecto, sin un trabajo personalizado con cada niño y con cada familia, con un respeto por lo que cada uno es, puede y sabe (2002, p.7).

En esta línea, Díez, M. C. (2013) señala que hablar de afectos en la Escuela Infantil es hablar de la materia prima con la que se trabaja, del entramado interno que sostiene la escuela. Esta perspectiva, le otorga un gran valor a las emociones e incita a pensar en cómo se expresan en los diferentes actores involucrados desde el primer día que una familia decide ingresar a un jardín maternal. Según Díez, M. C. (2013), a la escuela infantil convocan el aprendizaje y las relaciones, motivo por el cual los padres llevan a sus hijos. Sin embargo, según la autora, acompañando estos dos objetivos básicos hay unas demandas afectivas, deseos, miedos, etc.

3.II. EL JARDÍN MATERNAL Y EL MUNDO AFECTIVO

3.II.1. Caracterizando los fenómenos afectivos

Hablar del ingreso a un maternal y sus consecuencias emocionales requiere necesariamente el esclarecimiento de algunos aspectos. Por un lado, conceptualizar las emociones y, por otro, referir a los movimientos afectivos que se producen a partir de que un niño y su familia ingresan a una institución.

Las emociones forman parte de los denominados fenómenos afectivos. Junto a ellas, se hallan los sentimientos, los estados de ánimo, entre otros, constatándose entre sí algunas diferencias. Maya Bentancourt, A. (2002), expresa que las primeras son bruscas, de corta duración, intensas, fuertes y se originan en relación con nuestras necesidades vitales. Clarifica que cuando nuestra vida está amenazada, sentimos bruscamente y solo durante esa amenaza y en forma más o menos intensa, el miedo, el pánico o el terror. Sin embargo, los sentimientos se desarrollan bastante más tarde del momento del nacimiento, enriqueciéndose en cantidad y variedad a medida que se acumulan experiencias en interacción con otros. De acuerdo a esta visión, éstos se producen paulatinamente, no duran pocos instantes y pueden permanecer en nosotros durante años. Tampoco son tan fuertes e intensos como aquéllas. Finalmente, destaca que los sentimientos están relacionados con el ambiente, con la naturaleza, con las demás personas o consigo mismo. Por otra parte, el estado de ánimo, puede entenderse como "la tendencia básica del ser humano para aportar a los estados psíquicos un tono agradable o desagradable" (Cano Vindel, A.; Tobal, J.J., 2001, p.116). En general, se considera que el humor es un estado más amplio, más difuso y generalizado que la emoción.

López Cassà, E., señala que las emociones "intervienen en todos los procesos evolutivos: en el desarrollo de la comunicación, en el conocimiento social, en el procesamiento de la información, en el apego, en el desarrollo moral, etc." (López Cassà, E., 2005, p.154). Por otra parte, Maya Bentancourt, A., refiere a que "son el sustento, la base principal o la dinámica misma de la vida afectiva" (2002, p.57). Aspecto que quedará evidenciado posteriormente al explicitarse algunos de los procesos afectivos que se producen a edades tempranas. Son muchos los autores y tradiciones teóricas, Darwin, James y Cannon, que han aludido al carácter universal y adaptativo de las emociones (Cano Vindel, A.; Tobal,

J.J., 2001). Asimismo, se destaca el valor de su rol en relación al bienestar psicológico de los individuos.

Se puede afirmar que las emociones son patrones complejos de reacción que incluyen componentes conductuales, fisiológicos y cognitivos (Aguado, L., 2005, p.49). Desde lo conductual, las emociones motivan conductas, nos activan. Bisquerra, R. (2003), señala que la observación del comportamiento de un individuo permite inferir qué tipo de emociones está experimentando. Y agrega: "Las expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono de voz, volumen, ritmo, movimientos del cuerpo, etc., aportan señales de bastante precisión sobre el estado emocional" (Bisquerra, R., 2003, p.13). En cuanto a lo fisiológico, se constató que las emociones provocan cambios en el cuerpo, visibles por uno mismo y a veces también por los demás: sudor, palidez o rubor, palpitations, etc. (Maya Bentacourt, A., 2002). Asimismo, están estrechamente relacionadas a la actividad cognitiva superior, la cual puede verse afectada por procesos emocionales. El componente cognitivo o vivencia subjetiva de la emoción, es el sentimiento. Sentimos miedo, angustia, y muchas otras emociones (Bisquerra, 2003).

Con el fin de continuar enriqueciendo la comprensión acerca de qué son las emociones existen dos aspectos a considerar: *la experiencia emocional y la expresión emocional*. Según, Cano Vindel, A.; Tobal, J.J. (2001), la primera refiere a lo que pensamos y sentimos durante una reacción emocional. Destacan a su vez, que la misma suele provocar sensaciones muy agradables o muy desagradables, puede ser más o menos intensa y el grado de control que tenemos sobre ella también es variable. En cuanto a la segunda, se reconocen como las principales formas de expresión emocional la sonrisa, el llanto, las expresiones faciales de alegría, tristeza, miedo, entre otros, siendo universales en las distintas culturas (Cano Vindel, A.; Tobal, J.J., 2001). Han sido diversos los autores, entre ellos Bisquerra y Redorta, J., que manifiestan la existencia de emociones positivas y negativas. Cano Vindel, A.; Tobal, J.J. (2001), expresan que las primeras son aquellas que generan una experiencia agradable, como la alegría o la felicidad. Concibiendo a las negativas como aquéllas que producen una experiencia emocional desagradable: ansiedad, ira y tristeza-depresión, según su perspectiva las más importantes. Hoy en día, existen datos suficientes para afirmar que las emociones positivas potencian la salud, mientras que las emociones negativas tienden a disminuirla (Cano Vindel, A.; Tobal, J.J., 2001).

3.II.2. ¿Qué sucede a nivel emocional entre el nacimiento y los 3 años?

De acuerdo a Winnicott, citado por Pimienta, M. (s/f), intervienen en la constitución de un individuo diferentes factores de desarrollo: los elementos genéticos; los factores ambientales y la modalidad con la que el propio individuo responde frente a las circunstancias. De acuerdo al autor, el desarrollo emocional primitivo del individuo transita por una especie de viaje desde una dependencia absoluta de otro (madre o quien cumpla su función), pasando por una dependencia relativa, hasta alcanzar la independencia y autonomía (Pimienta, M., s/ f). Cabe señalar, que en el maternal podemos encontrar niños transitando por cualquiera de las dos dependencias mencionadas, ya que es a partir de

los 2 y 3 años que se inicia la conquista de ésta última. Winnicot alude a que durante la dependencia absoluta es necesario concebir al bebé y a alguien, ya que éste no puede existir solo sino en relación. Relación donde las técnicas de cuidado: sostén (holding), manipulación (handling) y la presentación de objeto, van creando, en tanto ambiente, una provisión ambiental. Adecuándose a las necesidades y posibilidades del niño se le muestra paulatinamente la realidad exterior (Pimienta, M., s/f). Siguiendo la línea de la autora referida, es en el paso de la dependencia absoluta donde el bebé se encuentra fusionado con la madre (objeto subjetivo), a la dependencia relativa donde éste comienza a descubrir la realidad externa, donde surgen los objetos transicionales (succión de un pulgar, jugar con el rostro de la mamá, algo inanimado, blando -sábana-, algún juguete, etc.). Objetos que le permiten ir elaborando la separación con la mamá. La *Función Materna* es la que sujeta, sostiene, para comenzar el proceso de ser sujetos (sujetos por alguien). La *Función Paterna*, complementando a la primera, está comprometida en la oferta del mundo exterior, los trazos de lo social, garantiza el éxito del pasaje de la familia al grupo social, al discurso cultural y los códigos compartidos (Brioli, N., 2007). Función que produce el corte entre la madre y el niño, siempre y cuando el padre lo facilite. Según Pimienta, M.:

Si la madre comienza a trabajar y ha recuperado su sexualidad con su pareja se empieza a generar un corte. Ya la madre no es toda para el bebé, ni el bebé es todo para la madre, esto significa que el bebé es capaz de captar desde su inconsciente estos elementos y ahí empieza a producirse el corte (s/f, p. 105).

Otro aspecto a considerar, es que junto a los avances que va realizando el niño, pueden existir ciertos factores ambientales importantes, personas adecuadas (tíos, abuelos, etc.), cuidadores, que por su presencia constante se hacen acreedores al título de madres sustitutas (Pimienta, M., s/f).

De acuerdo a lo explicitado, pensar en un niño menor de 3 años es pensar en maternaje, cercanía. Es pensar en cuidado, en salud, en protección. Partiendo del vínculo con los adultos de referencia, receptores y gestores de los deseos, miedos, inseguridades y atrevimientos de cada uno. Serán esos adultos quiénes, junto a la familia, irán ayudando a cada niño a sentirse bien en su propia piel y a querer averiguar los porqués y los cómo de la realidad circundante (Díez, M.C., 2013).

3.II.3. Ingresar al Jardín Maternal

Guerra, V. (2008), señala que “la función del Jardín versa en acompañar el desarrollo del niño y de la parentalidad, un espacio para la subjetivación, para la construcción de nuevas subjetivaciones, que abarca tanto al niño como a la familia” (2008, p.2). Proceso de subjetivación entendido según Frigerio, G., como “la formación de un “uno” que no es “un sí mismo” sino la relación de un “sí mismo” con un “otro”” (2010, p.30). Refiere así, a que se trata de un proceso que remite inexorablemente a la alteridad, al lugar del otro en uno mismo. De acuerdo a Bertolini, M. (2011), en el caso del jardín maternal, la cuestión sería pensar los lugares y los tiempos que se ofrecen para la palabra, para la expresión de los niños y los tiempos, los espacios, los recursos que propone para habilitar esos

procesos de subjetivación y que ad-venga el sujeto. Advenimiento que será posible bajo el establecimiento de vínculos afectivos que generen confianza entre la familia, el niño y los educadores. Lazos imprescindibles para el crecimiento psíquico, mental y corporal de cada infante que acompañarán de manera constante la relación de éste con el conocimiento (Pfurr, E.; Román, C., 2000).

Según Etchebehere, G., et. al. (2008), con el ingreso el niño vive su primera separación parcial, diaria y regular del hogar. Motivo, que junto a los acontecimientos que se suscitan en la etapa, requiere la planificación de un período de familiarización. Período, que en tanto proceso refiere a un conjunto de fases sucesivas hasta que el núcleo familiar y la institución educativa logran familiarizarse (Guerra, 1994). De acuerdo a Febrer y Jansà, familiarizar implica: "establecer vínculos entre todas las personas implicadas en la educación de un niño: el mismo niño, su familia y las y los maestros que cuidarán de él" (2011, p.11).

El ingreso forma parte de la socialización primaria, proceso en el cual son los padres quienes representan un mundo masivo, real, absoluto. De esta manera, la incorporación a la institución debe reunir características específicas para facilitar el proceso de comprensión de ese mundo nuevo, en el que existen otros roles (Leñero, 2000). De acuerdo a Etchebehere, G. y Duarte, A. (2012), el Jardín maternal se transforma en ese lugar donde se le otorga al niño la posibilidad de asumir un rol diferente al de hijo e interactuar con otros roles diferentes a los ya conocidos.

Al igual que el niño desde el nacimiento necesitó continuidad de intercambios para construir los vínculos familiares, también necesitará tiempo y continuidad para construir los vínculos con las personas del maternal (Gerstenhaber, 2000). Según Gerstenhaber:

tiempos que no pueden establecerse según pautas externas preestablecidas a modo de un período que empieza y termina cuando ha sido planificado [...] nos referimos a los que cada niño necesita para que el adulto que lo cuida se convierta en un sujeto significativo, confiable, una figura de apego a quien él puede recurrir en caso de necesidad (2000, p.50).

Caracterizar el período de familiarización implica enfatizar que el foco del mismo se encuentra en trabajar el encuentro entre desconocidos, el niño y su familia por un lado y la institución y su personal por otro. Desafío de transformación de "yo" y "los otros" en un "nosotros", siempre en un contexto histórico y social (Esparza, A.; Petroli, A., 2000). En este sentido, las autoras señalan que la familiarización es un proceso que se desarrolla en una zona de intersección entre el núcleo familiar y el espacio interinstitucional. Espacio donde se entrecruza lo que cada actor involucrado trae consigo. La familia, acarrea con una crianza, una cultura familiar en cuanto a cómo ayudar a crecer a los niños; una historia individual de las vicisitudes que ese niño afrontó desde que nació y una representación social de lo que se espera del maternal. Por otra parte, la institución trae un bagaje en relación a sus prácticas, un saber hacer basado en la experiencia; una representación de lo que es un maternal a nivel social y la historia personal de cada adulto que forma parte de la misma. Esparza, A. y Petroli, A. agregan que:

En este encuentro se sabe poco del otro, cada uno queda despersonalizado, porque los padres no saben todavía que esta maestra puede cuidar al hijo que le traen, porque ella no sabe todavía de las facetas y necesidades de cada familia. La identidad individual se ve vulnerada [...] El proceso se restablece cuando cada uno puede articular su identidad individual en una nueva instancia grupal (2000, p.7).

De acuerdo a Leñero, P. (2000), la decisión de la familia de ingresar un hijo al Jardín Maternal, cualesquiera sean las razones, moviliza a todos sus integrantes y es muy habitual que durante esta etapa aparezcan los efectos de esa elección. Se crean expectativas, se generan deseos, miedos, dudas, etc. De acuerdo a Winnicot, citado por Etchebehere, G. y Duarte, A. (2012), la relación entre el niño y sus referentes familiares sufre un golpe cuando el niño ingresa al Jardín. De acuerdo a esta perspectiva, "Esta experiencia se vivencia como un gran cambio, que visto desde los aportes de Pichón Rivièrre despierta en el niño dos ansiedades básicas: la ansiedad depresiva [...] y la ansiedad paranoide" (Etchebehere, G. y Duarte, A 2012, p.3). Ansiedades que según las autoras son vivenciadas por todos los actores involucrados. Al tiempo que al referirse a los referentes pedagógicos, hacen hincapié en que la familiarización supone "un proceso nuevo y particular también para maestras y educadoras, ya que en cada curso conocen nuevas familias y nuevos niños, lo que implica construir nuevos vínculos, nuevas maneras de comunicarse y relacionarse, y se generan nuevas expectativas" (Etchebehere, E.; Duarte A., 2012, p.3). Relaciones que por estar transferencialmente matizadas, van a suscitar determinado tipo y grado de sentimientos a ponerse en juego. De acuerdo a Diez, M. C. (2013), recaen sobre el maestro diversas transferencias: las del grupo de clase, las de los subgrupos, las de las familias de sus alumnos, las de sus compañeros de equipo, las de la escuela como institución y las de la sociedad. Tal y como lo ha expresado Guerra, V. (2008), comenzar a cuidar y a educar un niño es una tarea gratificante, sin embargo genera en los profesionales emociones positivas y negativas.

3.III.: EL ROL DE LOS REFERENTES PEDAGÓGICOS Y SUS IMPLICANCIAS

3.III.1. Educar y enseñar, desempeño del rol y actividad laboral

Considerando todo lo señalado se evidencian las exigencias del rol docente. Rol docente, que implica, al igual que todo rol "un conjunto de patrones de comportamientos esperados y atribuido a alguien, que ocupa una posición determinada en una unidad social" (Ros Guasch, J.A.,2006, p.107). Hoy en día, los comportamientos que se esperan de un docente en relación a su posición son vastos, complejizando su desempeño. Complejidad que debe comenzar a contemplarse desde la mirada del docente como trabajador, a partir del reconocimiento del carácter laboral de su actividad. Aspecto que le otorga al rol docente peculiaridades como cualquier otra labor, dentro de las que se destaca el trabajo emocional. Según Martínez Íñigo, D., "El trabajo emocional tiene lugar cuando el rol laboral incluye entre sus prescripciones algunas sobre las emociones que el individuo debe experimentar y expresar como parte de su trabajo" (2001, p.133). De acuerdo al autor referido, es un trabajo que implica la integración

de la situación, las normas sobre las emociones para esa situación y la experiencia y expresión emocional del individuo. Desde esta perspectiva, las estrategias y energías que el individuo emplea para conseguir la sincronía entre los tres elementos citados constituyen el núcleo de el trabajo emocional.

El lugar de trabajo de los docentes, la institución educativa, ha ido asumiendo una mayor carga y complejidad de funciones psicosociales más allá de lo educativo. Es decir, de acuerdo a Leal Soto, F. (2005), ha derivado en lo psicosocial en tanto comenzó a facilitar el acceso a condiciones de bienestar social que se consideran básicas para el desarrollo. Se constituye en la instancia mejor instrumentada y posicionada en el contexto y el maestro en el recurso calificado o fácilmente calificable para viabilizarlo (Leal Soto, F., 2005). Al respecto Ovejero Bernal, A., expresa: "La educación es un fenómeno a la vez individual y social, es decir, intrínseca y esencialmente psicosocial" (2003, p 16). Diversos autores, entre ellos Martínez Íñigo, D. (2007), señalan la relevancia que poseen en la actualidad los riesgos de naturaleza psicosocial, así como su importancia desde el punto de vista de la salud. Refiere además, a cómo desde una perspectiva psicosocial se han descuidado las demandas emocionales asociadas al rol laboral. Desde esta línea, se alude a la existencia de estudios que muestran la necesidad de regular las emociones en el trabajo. Se destaca que "una gestión eficaz de las emociones en el trabajo contribuye a la reducción de los riesgos y a la promoción del bienestar laboral de los empleados" (Martínez Íñigo 2007, p.36). Dentro de la categoría de los riesgos psicosociales se incluye el impacto de factores como la calidad de las relaciones interpersonales en el trabajo, el contenido del trabajo, la carga mental (diferencia entre los recursos del trabajador y las demandas del trabajo), las posibilidades de desarrollo personal y profesional, entre otros (Martínez Íñigo, D., 2003). Muñoz De Morales, M. (2005), señala que la ansiedad y el estrés son dos disfunciones características en contextos educativos.

3.III.2. Trabajar en primera infancia

González, M., expresa que "El compromiso afectivo, el juego de identificaciones y proyecciones, las tramas transferenciales y contrasferenciales que determinan la atención, el cuidado y la enseñanza dirigida a criaturas pequeñas constituyen una importante carga para el psiquismo de las personas que se involucran en la educación infantil" (2001, p. 54). Etchebehere, G., et. al. (2008), señalan que trabajar en la etapa conlleva ciertas exigencias intrapsíquicas en el desempeño del rol. Una de ellas es el poder representarse al otro (niño) para que éste ocupe un lugar en el registro mental, para identificar sus necesidades, decodificar sus señales. Asimismo, los autores, citan a Winnicot, para hacer alusión a la necesaria construcción de la *devoción del bebé*. Construcción que haría, en palabras de Etchebehere, G., et. al., que el referente pedagógico, "se preocupe y se entregue a la tarea" (2008, p.264). Al respecto, los autores señalan que "A nivel intrapsíquico esto implica mecanismos de regresión e identificación para poder ponerse en el lugar del niño, para poder sostenerlo" (Etchebehere, G., et. al., 2008, p.264). Tarea que, según Guerra, V. (2008), puede dejar una sensación de vulnerabilidad, de

necesidad de ser cuidada por el entorno. Según su perspectiva, se reactualizan recuerdos, vivencias de cómo fue ella misma tratada, cuidada o no cuidada como niña. Se produce la reexperimentación de las angustias de separación primitivas. Expresa además que es muy común que ocurra a veces el intento de compensar dificultades infantiles propias en haras de un "cuidado ideal" de ese niño, al igual que su contrario. Otro aspecto a considerar de acuerdo a Etchebehere, G., et. al. (2008), es la interacción niño-educador, la cual sufre las vicisitudes de todo vínculo, la presencia de sentimientos ambivalentes. Aquí se puede percibir una de las variables que hacen que esta labor se pueda caracterizar como un trabajo emocional, se exige al educador que haga predominar los aspectos libidinales (sentimientos de amor). Sin embargo, Guerra, V. (2008), manifiesta que es inevitablemente necesario que la educadora mantenga en el espacio mental de la relación con el niño, un margen de desamor. De acuerdo a su modo de percibir, cierto grado de distancia oficia de dique tanto a su deseo de apropiación de él, como de recurso interno para amortiguar y anticipar el duelo que advendrá en el futuro: el vacío de la ausencia cuando el pequeño deje el maternal. Se constatan, por lo menos, tres variables más que cargan al educador en el nivel abordado. El temor a lo desconocido, el bagaje de ese niño, lo inesperado, aspecto que acarrea dudas en relación a la propia eficacia de la tarea. Cierta grado de nivel de ansiedad de la trabajadora, de cómo la ven las familias, lo que hace reactivar aspectos en relación a su estima y autoimagen (como mujer y como madre). Las profesionales tienen la necesidad de tener una predisposición a vincularse con las familias para lograr la complementariedad en la tarea de la educación (Etchebehere, G., et. al., 2008). De acuerdo a Guerra, V. (2008), la referente puede reexperimentar angustias en relación a la envidia de las potencialidades maternas, celos y la exclusión edípica. Aspecto que tiene que ver con todo lo relativo a la competencia con la madre por la función materna, por la no elaboración de aspectos de su historia personal y/o por proyecciones que emite la madre sobre la cuidadora.

Según Guerra, V. (2010), el cuidado de un niño en etapa maternal hace que quién oficia de cuidador ponga en suspenso su identidad adulta. Señala el sentimiento de vulnerabilidad en relación a la imagen de sí misma, debido a que queda dependiente de su capacidad para traducir acertadamente las necesidades y deseos y así colaborar en la regulación emocional del niño.

De acuerdo a Guerra, V. (2008), para lograr sobrellevar las emociones descriptas las educadoras apelan o se ven conducidas a emplear diferentes formas de defensas: *Evitamiento del contacto emocional*, *Funcionamiento operatorio* ("depósito" en el grupo), *Frialdad y atonía afectiva*, *Rechazo y proyección negativa*, identificando al niño con una parte repudiada de sí misma o de la madre y muy unido a este último punto, la *representación del bebé como dominador tiránico del adulto*. El mencionado tiene que ver con el hecho de que la madre satisface desmedidamente al niño cuando está junto a su hijo y luego la educadora debe tolerar desbordes y exigencias de niños excesivamente demandantes. Otro mecanismo, de acuerdo a Guerra, V. (2008), sería el *clivaje hacia lo progresivo*, es

decir no tolerar el cuidado de lo regresivo y del contacto con lo informe. Al describir los elementos anteriores, el autor hace énfasis en el hecho de que la educadora debe ser cuidada en la trama Institucional; ser escuchada, comprendida y sostenida para el desarrollo su tarea.

Además de las exigencias intrapsíquicas antes descritas, han de considerarse las ergonómicas. Según Etchebehere et. al (2008), éstas refieren al desgaste físico provocado en el desempeño del rol. Implican, de acuerdo a esta perspectiva, que el trabajador deba adaptar sus condiciones físicas a las exigencias de la tarea, en vez de que el trabajo se adapte a las educadoras. Al respecto clarifican, que desde una visión integral del ser humano es difícil que las exigencias se susciten de forma aislada.

Considerando lo expuesto, no cabe duda de que "la tarea del docente en el Jardín Maternal implica, más que en ninguna otra situación de enseñanza, el desarrollo de una simultaneidad de acciones con alto grado de implicancia psicológica, corporal y afectiva" (Libedinsky, A.; Pitluk, L., 2002, p.58). Implicación, que según Loureaur, R, citado por Guerra, V. (2008), se define como "un conjunto de vínculos concientes e inconcientes que amarran al operador con las situaciones y personas con que trabaja. Considerando a Díez, M. C. (2013), el oficio del educador es un oficio de subjetividades. Óptica desde la cual se puede ser docente de muchas maneras, pero no se puede serlo sin implicarse, sin mostrarse, sin ser, sin vivenciar la relación educativa como lo que fundamentalmente es: una relación entre personas. Guerra, V. (2008), señala la necesidad de reconocer que educar y cuidar a un niño pequeño conlleva asumir tres ejes de trabajo: el niño, la familia y sus propias emociones y sensaciones suscitadas en el desarrollo de su tarea. Más que en cualquier otro nivel, es clara aquí la necesidad de responder a múltiples demandas grupales, personales, familiares, de la institución, del contexto, organizativas (Libedinsky, A.; Pitluk, L., 2002).

3.III.3. Formas de afrontamiento y organizaciones que aprenden

De acuerdo a todo lo abordado hasta aquí, no hay dudas de que cuidar a otros, exige, moviliza y termina por desgastar, ya que la herramienta es uno mismo (Etchebehere, G., 2008, p.275). En este sentido, y reconociendo la importancia de las emociones, se torna trascendente que los educadores y las instituciones logren atenderlas. Generar prácticas de autocuidado individuales, grupales e institucionales es un factor importante a la hora de sobrellevar las exigencias a las que están expuestos los profesionales. Entiéndase como prácticas de autocuidado según Tobón, O.:

las prácticas cotidianas y a las decisiones sobre ellas, que realiza una persona, familia o grupo para cuidar de su salud; estas prácticas son "destrezas" aprendidas a través de toda la vida, de uso continuo, que se emplean por libre decisión, con el propósito de fortalecer o restablecer la salud y prevenir la enfermedad; ellas responden a la capacidad de supervivencia y a las prácticas habituales de la cultura a la que se pertenece (2003, p.3).

Etchebehere, G., et. al. (2008), aluden a que existen diferencias entre el autocuidado individual, grupal e institucional. De acuerdo a los autores, el primero refiere a aquellas prácticas que no requieren el

acuerdo con otros miembros del equipo, nacen de motivaciones personales y de la manera particular de enfrentar la cotidianidad. Las grupales por su parte, exigen de acuerdos que aseguren su viabilidad, pero al no ser consensuadas y legitimadas por todos los actores del Centro no llegan a ser institucionales. Por último, los autores refieren a las prácticas de autocuidado institucionales como aquellas que parten de una lógica propia de cada Centro. Las que dan cuenta de las vivencias de cuerpo que poseen las educadoras. De acuerdo a esta perspectiva, las mismas parten de un sentir común. Si se piensa en una organización que aprende, la preocupación por el desarrollo de las personas será su centro (Gairín Sallán, J., 2000). En este sentido, desarrollar estrategias de autocuidado institucional es de gran insumo para aumentar la capacidad de los educadores para que incorporen nuevas formas de hacer a la institución en la que trabajan y así mejorar el objetivo por el cual trabajan. Apuntar a una organización que aprenda centra el foco de atención en hacer de la misma un contexto de reflexión y aprendizaje permanente (Gairín Sallán, J., 2000). Reflexión en la cual cuidar a sus profesionales a través del reconocimiento de las implicancias de su desempeño, se torna en una acción prioritaria. Evidentemente, la posibilidad de sostener a los educadores y estimular a que se sostengan a ellos mismos, está relacionado al trabajo que se realice en relación a sus emociones. Colaborar con éstos para que desarrollen la capacidad de afrontamiento como forma de regulación de sus emociones es una variable sumamente relevante. Entiéndase regular las emociones como el “realizar esfuerzos para canalizarlas a fin de que el comportamiento subsiguiente sea lo más adaptativo posible, de tal forma que en último término aumenten las posibilidades de supervivencia y bienestar” (Redorta, J., et. al., 2006, p.100). Asimismo, es importante esclarecer que cuando se habla de afrontamiento se hace alusión al esfuerzo de las personas para resolver un problema o reducir una emoción negativa. De acuerdo a Muñoz De Morales, M., éste tiene que ser flexible y adaptarse a las necesidades muchas veces cambiantes de la situación a medida que la acción se va desarrollando. La autora señala que el afrontamiento no es sólo un conjunto fijo de estrategias que utilizamos cada vez que tenemos un problema, sino una pauta cambiante que responde a lo que está ocurriendo en cada situación concreta (p.119, 2005).

Poder trabajar en esta línea implica pensar en la construcción de una red de sostén que genere estrategias de autocuidado. Que los educadores se cuiden a sí mismos y poder cuidarlos de los efectos que el desempeño de su rol conlleva, implica tener en cuenta lo expresado por Etchebehere, et. al., “para sostener a otros es indispensable sentirse sostenido” (2008, p.276). Lo cual en definitiva, garantiza el mejor cumplimiento de la tarea de educar y enseñar en la etapa maternal.

4. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

Considerando que el período de familiarización es un proceso cuyas características repercuten en todos los actores implicados debido a su carácter bidireccional, se pretende a través de la presente indagación centrar la atención en analizar cómo impacta dicho período en los referentes pedagógicos que se desempeñan en un Jardín Maternal.

➤ **Objetivo general:** Analizar el impacto que tiene el período de familiarización en los referentes pedagógicos de Jardín Maternal.

➤ **Objetivos específicos:**

- Identificar las emociones que se ponen en juego en los referentes pedagógicos durante el período de familiarización.
- Conocer las respuestas conductuales que cada referente moviliza ante las emociones que le suscita este período.
- Indagar qué efectos producen las demandas emocionales que posee el período de familiarización.
- Describir las acciones que desarrollan los referentes pedagógicos para (canalizar/ afrontar) las emociones que se suscitan en el período de familiarización.
- Conocer las estrategias a nivel organizacional que el Centro educativo despliega para acompañar a los educadores en este proceso.

➤ **Preguntas de investigación:**

- ¿Cómo viven los referentes pedagógicos el proceso de familiarización de los niños y sus familias en el Centro?
- ¿Cuáles son los impactos emocionales que este período tiene en los referentes pedagógicos?
- ¿Qué competencias emocionales ponen en juego los referentes pedagógicos para construir el vínculo con los niños y su familias?
- ¿Posee el período de familiarización factores estresores que le impliquen a los referentes pedagógicos la utilización de recursos de afrontamiento?
- ¿Qué sostén institucional visualizan los referentes pedagógicos durante el período de familiarización?

5. DISEÑO METODOLÓGICO

La presente indagación se caracteriza por ser de corte cualitativo, busca comprender las percepciones que los protagonistas tienen del fenómeno de estudio. Al respecto, Hernández Sampieri, R., et. al. (2008), aluden a que:

es flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en “reconstruir” la realidad tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido [...] precia de considerar el “todo”, sin reducirlo al estudio de sus partes (2008, p.27).

Desde el diseño tomando en cuenta los objetivos definidos se opta por realizar una investigación de tipo exploratoria, cuyo diseño de campo es un estudio comparativo de Centros de atención a la primaria infancia con estructuras organizativas diferentes. De acuerdo a Sabino (1996), toda indagación exploratoria pretende brindarnos una visión general de un determinado objeto de estudio. Los estudios exploratorios “se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (Hernández Sampieri, R., et. al., 2008, p.100).

Se opta por indagar la problemática planteada en el marco de dos Centros de Educación Inicial pertenecientes a dos propuestas diferentes dedicadas a la Temprana Infancia. Se pretende que una de las instituciones pertenezca a un ente público y, que por tanto reciba únicamente a los hijos de funcionarios. Y, por otra parte, indagar en un Jardín Maternal de carácter privado. Tal decisión ha sido formulada considerando que por poseer una institucionalidad diferente se obtendrán datos significativos en relación al fenómeno de estudio. Asimismo, se define como criterio de selección que se traten de Centros que posean mayor antigüedad en el sistema educativo en atención a niños de 0 a 2 años, así como también mayor estabilidad del personal docente. Este último aspecto se consideró con el fin de establecer constantes fijas para una mejor delimitación de los Centros al momento de su elección.

En cuanto a la recogida de datos, considerando el problema de investigación, y a los efectos de realizar una recogida productiva se opta por emplear tres técnicas claramente diferenciables: *observación participante*, *entrevista en profundidad* y *cuestionarios*. La observación participante, según el criterio de los autores Rodríguez Gómez, et. al. (1996), es una técnica que permite obtener información sobre un fenómeno tal y como este ocurre, donde la participación del investigador es activa. Hernández Sampieri, R., et. al. (2008), definen a esta última como aquella donde se participa de la mayoría de las actividades lo cual no implica mezclarse completamente con los participantes, manteniéndose ante todo el ser observador. El empleo de la entrevista en profundidad, permitirá obtener información acerca del problema de investigación brindada por sus protagonistas. Es, según Rodríguez Gómez, Gil Flores, y García Jiménez: “uno de los medios para acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de una sociedad o cultura, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos” (1996, p.149). En lo que atañe a los cuestionarios, se pretende emplear aquellos que permitan comparar

el estado de salud de los trabajadores previo al inicio del período de familiarización y luego de finalizado el mismo. Se detallan a continuación algunos de ellos a modo de ejemplo, valorando que aún se está en una etapa de diseño de proyecto. Sería adecuado emplear el cuestionario sobre emociones I.S.R.A (Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad en su versión reducida (ISRA-B, Miguel-Tobal y Cano-Vindel, 1994), basado en el modelo de los tres sistemas de respuesta (Lang, 1968) y el modelo interactivo multidimensional de la ansiedad (Endler, 1975), permitiendo la obtención de perfiles de respuesta de ansiedad. Para éstas se utilizaría la escala de Sistemas de Respuesta, la cual consta de 24 ítems, de los cuales 7 representan respuestas cognitivas (ej.: “Tengo pensamientos o sentimientos negativos sobre mí...”), 10 representan respuestas fisiológicas (por ej.:, “Mi cuerpo está en tensión” y 7 representan respuestas motoras (ej.: “Fumo, como o bebo demasiado”). Las posibilidades de respuestas varían entre 0 (“casi nunca”) a 4 (“casi siempre”), en una escala tipo *likert*. Al tiempo que se utilizaría un cuestionario sobre el apoyo organizacional adecuado al objeto de estudio. Cuestionario breve basado en la escala *Perceived Organizational Support* (versión en castellano), que consta de 16 ítems que indagan los niveles de apoyo de las jerarquías y de la organización para la cual se trabaja. Además, sería pertinente evaluar las conductas de autocuidado con la Escala de Conductas *de Autocuidado para Psicólogos Clínicos* (Betta, Morales, Rodríguez & Guerra, 2008). Escala de autoreporte dirigida a cuantificar la frecuencia con que los profesionales emiten conductas de autocuidado. Algunas conductas de autocuidado a evaluar podrían ser: compartir con colegas o superiores sus experiencias con los alumnos y familias con los que trabaja, el sentido del humor utilizado durante el trabajo, participar de actividades recreativas con sus compañeros de trabajo, realizar actividades recreativas fuera del trabajo (familia y/o amigos), practicar ejercicios y deporte, participar en actividades de crecimiento espiritual (religión, meditación, etc.), entre otros ítems posibles. El objetivo para el participante es indicar qué tan frecuentemente emite las conductas o bien qué tan frecuentemente su ambiente laboral favorece las condiciones de autocuidado. Las posibilidades de respuesta varían entre 0 (nunca) y 4 (muy frecuentemente), en escala de tipo *likert*.

Finalmente, en relación a los instrumentos de recogida de datos los mismos serán definidos en caso de ejecutarse la investigación.

6. CONSIDERACIONES ÉTICAS

En caso de desarrollarse la presente investigación se gestionará la autorización correspondiente en cada una de las instituciones educativas involucradas, cumpliendo con los requerimientos necesarios. Asimismo, antes de dar comienzo a las distintas instancias de la indagación: observación participante, cuestionarios y entrevistas se informará a las personas sobre los objetivos del estudio y sus posibles beneficios, esperando su consentimiento voluntario.

Se ofrecerá garantía en el correcto manejo de la información con respeto y responsabilidad, lo cual incluye todo lo relacionado a los Centros educativos y a las personas que allí se desempeñan. Aspecto que contiene la debida confidencialidad de los datos obtenidos. Se comunicará la realización de la indagación bajo los principios de objetividad y secreto profesional, garantizando la capacidad para el desarrollo del mismo. Al tiempo que se procurará el mantenimiento de una distancia óptima que permita analizar los datos con profesionalidad. Finalmente, se informará a los actores involucrados y a los responsables de la institución los resultados que surjan de la investigación si así lo quisieran.

7. CRONOGRAMA

ACTIVIDADES	FECHA			
	Primer semestre 2014	Segundo semestre 2014	Primer semestre 2015	Segundo semestre 2015
Revisión bibliográfica	X			
Elaboración del pre-proyecto		X		
Trabajo de campo			X	
Análisis y conclusiones				X

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, L.** (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza.
- Amarís Macías, M.** (2002). *Las múltiples inteligencias*. *Revista Psicología desde el Caribe de Uninorte*, 10, 27-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301003>
- Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública/ Consejo de Educación Primaria** (1997). *Programa de Educación Inicial para 3, 4, y 5 años*.
- Bertolini, M.** (2011). *Hacia otros modos de pensar la educación infantil: la posibilidad de una (otra) pedagogía de la escucha, de la espera, del quizás*. Trabajo presentado en el XII Congreso Internacional de Teoría de la educación, Barcelona. Recuperado de <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/119.pdf>
- Bisquerra, R.** (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bowlby, J.** (1990). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Briouli, N.** (2007). La construcción de la subjetividad. El impacto de las políticas sociales. *Revista Historia Actual On Line*, 13, 81-88. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=177102>
- Cambón, V.; De León, D.** (2008). *Acerca de la vulneración en el trabajo docente*. Montevideo: Psicolibros.
- Cano Vindel, A.; Tobal, J.J.** (2001). Emociones y salud. *Revista Ansiedad y estrés*, 7(2-3): 111-121.
- Cano-Vindel, A., y Tobal, J.J.** (1999). Evaluación de la ansiedad desde un enfoque interactivo y multidimensional: El Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad (ISRA). *Psicología Contemporánea*, 6(1), 14-21.
- Darder, P.; Bach, E.** (2006). *Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones*. *Teoría educativa*, 18, 55-84. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3202/3227
- De Pablos, J.; González Pérez, A.** (2012). *El bienestar subjetivo y las emociones en la enseñanza*. *Revista Fuentes de Universidad de Sevilla*, 12, 69-92. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=317769>

- Diez, M.C.** (2013). *10 Ideas clave: La Educación Infantil*. Barcelona: Grao.
- Domínguez, C.** (2011). *El maestro como persona y sus historias de docencia. Conocer y comprender al maestro*. Revista Interamericana de Educación de Adultos, 2, 24-45. Recuperado de <http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2011-2/exploraciones1.pdf>
- Eisenberg, R., Huntington, R., Hutchinson, S., & Sowa, D.** (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500-507.
- Esparza, A., Petroli, A.** (2000, Enero). El proceso de adaptación. *La Educación en los primeros años*, 3(20), 4-21.
- Etchebehere, G., Cambón, V., De León, D., Zeballos, Y., Silva, P., y Fraga, S.** (2008). *La Educación Inicial. Perspectivas, desafíos y acciones*. Montevideo: Psicolibros.
- Etchebehere, G.; Duarte, A.** (2012). Empezando el Jardín: ¿adaptación o familiarización? En *IV Jornadas de Educación Inicial. 2do. Encuentro Internacional: "Temprana Infancia: pluralidad de voces y miradas"*, (1-7). Montevideo, Uruguay.
- Febrer, I.; Jansà, E.** (2011, setiembre/octubre). Empieza la escuela infantil, un proceso de familiarización. *Revista In-fan-cia*, 129, (10-16).
- Fernández Berrocal, P.; Extremera Pacheco, N.** (2005). *La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-94. Recuperado de <http://www.redalyc.org/toc.oa?id=274&numero=11927>
- Freud, S.** (1905). *Tres ensayos de teoría sexual Volumen VII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Frigerio, G.** (2005). *Educar ese acto político*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Frigerio, G., Poggi M., Tiramonti, G., y Aguerro, I.** (1992). *Las instituciones educativas Cara y Ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- García Carrasco, J.** (2005). *Sistema emocional, función educativa y educación informal*, *Revista Fuentes de Universidad de Sevilla*, 12, 13-44. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=317769>
- Gairín Sallán, J.** (2000). *Cambio de cultura y organizaciones que aprenden*. *Revista Educar de Universitat Autònoma de Barcelona*, 27, 31-85. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=82339>

- Gerstenhaber, C.** (2000, Enero). Notas para un debate acerca del ingreso al Jardín Maternal. *La Educación en los primeros años*, 3(20), 42-57.
- González, M.** (2001, Setiembre). Ser educadora infantil, encuentros y desencuentros entre el querer y el poder. *La Educación en los primeros años*, 4(39), 50-63.
- Guerra, C. & Saiz, J. L.** (2007). Examen psicométrico de la Escala de Estrés Traumático Secundario: Un estudio en profesionales chilenos. *Psicología Conductual*, 15(3), 441- 456.
- Guerra, V.** (1994). *Comenzando los vínculos... Los bebés, los papás y el Jardín Maternal*. Montevideo: Roca Viva.
- Guerra, V.** (2008). *Alegato por el desamor de la educadora. Ponencia en II Jornadas del servicio de Educación Inicial, Investigaciones actuales en primera Infancia y en el ámbito de la Educación Inicial. Facultad de Psicología, UdelaR-CSIC.* Recuperado de <http://www.unesco.org.uy/ci/fileadmin/educacion/ALEGATO%20POR%20EL%20DESAMOR%20-%20Guerra%20JFIT.pdf>
- Guerra, V.** (2010). *La violencia del cuidado del bebé y el placer de la subjetivación en el jardín de infantes.* Recuperado de <http://apumigracion.triton.com.uy/sites/default/files/LA-VIOLENCIA-DEL-CUIDADO-DEL-BEBE-Y-EL-PLACER-DE-LA-SUBJET-V-GUERRA.pdf>
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P.** (2008). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hué, C.** (2012), *Bienestar docente y pensamiento emocional. Revista Fuentes Universidad de Sevilla*, 12, 47-68. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=317769>
- Leal Soto, F.** (2005). *Lo psicosocial en contextos educativos: Consideraciones conceptuales y empíricas a partir de una experiencia en liceos de alta vulnerabilidad. Revista Límite*, 1(12) 51- 104. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83601203>
- Leñero, P.** (2000, Diciembre). De la dimensión subjetiva al lazo social. *La Educación en los primeros años*, 3(31), 72-92.
- Leñero, P.** (2000, Enero). Iniciación: las escenas más temidas. *La Educación en los primeros años*, 3(20), 76-93.

- Libedinsky, A., Pitluk, L.** (2002, Octubre). La valoración de la primera infancia y su futuro. Reflexiones acerca del rol del docente en el Jardín Maternal. *La Educación en los primeros años*, 47, 53-66.
- López Cassà, E.** (2005). *La Educación emocional en la escuela infantil*. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 153-167. Recuperado de <http://www.redalyc.org/toc.oa?id=274&numero=11927>
- Mara, S.** (1996). *Educación Inicial. Una alternativa válida en zonas desfavorecidas*. Montevideo: Roca Viva.
- Marchesi, Á.; Díaz Fouz, T.** (s/ref.). *Las emociones y los valores del profesorado*. Cuadernos Fundación SM, 5, 7-107. Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/Lasemocionesprofesorado.pdf>
- Martínez Iñigo, D.** (2001). *Evolución del concepto de trabajo emocional: dimensiones, antecedentes y consecuentes. Una revisión teórica*. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 17(2), 131-153. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231324550001>
- Maya Bentancourt, A.** (2002). *Conceptos básicos para una Pedagogía de la Ternura*, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura/ Dirección de Educación - Área de Educación en la Primera Infancia** (2006), *Diseño para niños y niñas de 0 a 36 meses*, Montevideo.
- Miller, K. I., Considine, J., & Garner, J.** (2007). Let me tell you about my job. Exploring the terrain of emotion in the workplace. *Management Communication Quarterly*, 20, 231 - 260.
- Muñoz De Morales, M.** (2005). *Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa P.E.C.E.R.A.* *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 115-136. Recuperado de <http://www.redalyc.org/toc.oa?id=274&numero=11927>
- Pitluk, L.** (2002, Octubre). El Jardín Maternal: una institución educativa. *La educación en los primeros años*, 47, 6-21.
- Pimienta, M.** (s/ f.). *Primera Infancia. Aportes a la formación de educadores y educadoras*. Montevideo: AECI.
- Penchansky De Bosh, L., San Martín, H.** (1995). *El Nivel inicial. Estructuración y orientaciones para la práctica*. Buenos Aires: Colihue.

- Pfurr, E.; Román, C.** (2000, Setiembre). Maestros en acción. Una construcción cotidiana del rol docente. *La educación en los primeros años*, 4(39), 32-49.
- Redorta, J., Obiols M., Bisquerra R.** (2006). *Emoción y conflicto: Aprenda a manejar sus emociones*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Giménez, E.** (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ros Guash, J. A.** (2006). Análisis de roles de trabajo en equipo: un enfoque centrado en comportamientos. (Tesis de doctorado). Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona.
- Sabino, C. A.**, (1996). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Lumen.
- Sutton, R. ; Wheatley, K.** (2003, diciembre). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358. Recuperado de la base de datos EBSCO.
- Tobal, J.J. y Cano Vindel, A.** (1986). *Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad -I.S.R.A.* Madrid: T.E.A. Ediciones (2a Ed. ampliada con nuevas escalas, 1988; 3a Ed. con ampliación de muestras y nuevos baremos, 1994).
- Tobón, O.**, (2003, noviembre). El autocuidado una habilidad para vivir. *Revista Hacia promoción de la salud de Universidad de Caldas*, 8, 37-49.
Recuperado de <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILA CS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=479433&indexSearch=ID>
- Ovejero Bernal, A.** (2003). *La sociedad educadora: dimensiones psicosociales de la educación*. Recuperado de http://books.google.com.uy/books?id=6G6d_tPs73MC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false