

CURSO:**EL TRABAJO SOCIOEDUCATIVO EN PRIMERA INFANCIA Y EDUCACIÓN INICIAL EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL****Responsables**

- Prof. Adj. Verónica Cambón
- Asist. Yliana Zeballos
- Asist. Darío De León

Antecedentes y fundamentación.

En cuanto a los antecedentes y fundamentación de la temática planteada por el curso surge en primer lugar la experiencia acumulada por el Servicio de Educación Inicial, durante su trayectoria de más de 10 años de existencia interviniendo en contextos de vulnerabilidad social, desde una modalidad preventiva en instituciones que trabajan con niños y niñas en la etapa de la primera infancia y educación inicial.

Desde el Servicio de Educación inicial realizamos intervenciones anuales en Centros Educativos Públicos en Primera Infancia y Educación Inicial trabajando con niños y niñas de 0 a 6 años, sus familias y el personal de los Centros.

En el marco de la extensión universitaria y el compromiso social en la docencia, hemos privilegiado la inserción del Servicio en contextos de vulnerabilidad social.

En este sentido hemos ido construyendo un marco teórico vinculado a las intervenciones que realizamos en estos contextos que adquieren ciertas características específicas.

En cuanto al actual grado de conocimiento entorno a este campo temático partimos de considerar el impacto que ha tenido la crisis en la pobreza, el fenómeno de infantilización de la pobreza es, desde el punto de vista humano y profesional, una de las mayores preocupaciones de los operadores que dirigimos nuestra práctica al trabajo con niños y niñas, especialmente es sus primeros cinco años de vida. (Zeballos, 2010)

Las políticas sociales y las profundas transformaciones llevadas adelante no alcanzan para revertir este fenómeno. Los datos actuales del Observatorio de los derechos de la infancia y adolescencia en Uruguay (Unicef 2009) dejan en evidencia los desafíos a los que nos vemos enfrentados como país y como profesionales en lo que ha sido una deuda histórica con las generaciones más jóvenes.

Considerar a niños y niñas como sujetos de derecho, reconocimiento que realiza la Convención de los Derechos del Niño (1989), a veinte años de su promulgación vemos como si bien ha impregnado los discursos no se ha producido una real transformación de las prácticas dirigidas hacia niños y niñas. (UNICEF, 2005)

En investigaciones realizadas en nuestro medio se identificaron una serie de dificultades y obstáculos en el rol de garantes de los Derechos de Infancia por parte de las maestras de educación inicial. (Etchebehere, 2010) Aspectos que adquieren una particular significación en contextos de pobreza.

Las intervenciones que se realizan desde el servicio se enmarcan en una concepción de Atención Primaria en Salud, en los niveles de Prevención y Promoción de Salud. Desde estas intervenciones hemos constado como, año tras año, las demandas de trabajo hacia el equipo psicológico se centran más en los colectivos docentes que en los demás actores institucionales (niños, familias, comunidad escolar). Dichas demandas aparecen básicamente relacionadas con ciertos niveles de sufrimiento psíquico y somático de los docentes en el ejercicio de la tarea.

Los pedidos de trabajo con los colectivos docentes mayoritariamente versan sobre la reflexión acerca de los alcances y limitaciones del rol docente, ante el impacto que generan las exigencias del medio. Esto lleva a una redefinición constante del rol, interpelándolos sobre sus propias prácticas, en la búsqueda de estrategias que les permitan realizar su tarea de enseñantes contextualizadamente.

Las manifestaciones de desánimo, falta de motivación, bajas expectativas, enfermedades recurrentes... entre otras, son algunas conductas que evidencian cierto deterioro en el rendimiento de la función docente. Todo esto enmarcado en una coyuntura de crisis social que atraviesa al docente en su cotidianidad, una precarización de la situación laboral, pluriempleo; y exigencias cada vez mayores por parte de los otros actores de la comunidad educativa.

Esta crisis social también impacta a la interna del aula, donde aparecen situaciones conflictivas (hambre, maltrato...) y en las cuales en el compromiso por comprender y sostener a los educandos, desde una actitud empática, el docente se ve muchas veces abrumado y limitado en su capacidad de acción. Limitación ésta que también se evidencia en el no poder hacer frente a los reclamos de las familias que en ocasiones lo impulsan a actuar desde otros enfoques para los cuales muchas veces no se posee dicha especificidad.

Quizás estas exigencias estén impactando en la representación que los docentes tienen de su rol, constituyéndose en factores que los dejan más expuestos, vulnerando sus defensas y debilitando su capacidad de respuesta. (Cambón, De León, 2008).

Con el objetivo de poder comprender mejor las características del desgaste docente es que en el marco del Servicio se realizó la investigación "Hacia una

comprensión del desgaste profesional de los maestros de Educación Inicial. Análisis comparativo en diferentes contextos” (Cambón, De León, 2008).

A través de la misma se indagó en torno al estado de salud de los maestros a través del estudio de Burn out, comprobando la presencia de indicadores del Síndrome, al contrastar las vivencias de las maestras de Educación Inicial que trabajan en Escuelas Urbanas emplazadas en zonas residenciales, y en Escuelas de Contexto Crítico de Montevideo.

Dicha investigación, realizada en el período 2005-2007, permitió acercarnos a una comprensión del desgaste laboral de los docentes, a partir de tres líneas de indagación: la relativa al contexto laboral, la representación que los docentes tienen del maestro ideal, y el desgaste laboral.

En ella partimos del concepto de Burnout en tanto expresión del desgaste laboral producto del ejercicio profesional, en donde el cansancio emocional, la despersonalización y la baja realización personal daban cuenta de la salud laboral de los docentes.

De esta forma se fue configurando el concepto de desgaste laboral resignificado desde múltiples dimensiones, en las cuales adquiere preponderancia lo vincular y las condiciones de trabajo, sea como protección, sea como vulneración.

Nos interesa desarrollar a lo largo del curso las siguientes líneas:

- El trabajo de los operadores sociales en contextos de pobreza.
- Estrategias de intervención.
- Vulneración de los operadores.
- El autocuidado como alternativa. Nivel personal, grupal e institucional.
- Trabajo en equipo y equipo de trabajo.
- Trabajo en equipo: encuentro de saberes.

Consideramos importante que los actores que intervienen en las instituciones que atienden niños pequeños puedan continuar formándose para trabajar con una población vulnerable en ambos sentidos, en relación a la etapa evolutiva y en relación a las circunstancias de vida en la que se desarrollan.

Marco teórico: principales referentes teóricos y epistemológicos que sustentan el campo de conocimiento.

Uno de los referentes teóricos que fundamentan nuestro trabajo son los aportes de la Psicología Social Comunitaria, que tuvo sus principales desarrollos en América Latina en la década del 70 en respuesta a los fenómenos sociales.

Un aporte importante a considerar siguiendo a Maritza Montero (1993) es la concepción del sujeto de la intervención como un sujeto activo, un ser social e histórico, que sabe lo que quiere con capacidad para realizar sus propios cambios. Un sujeto que establece relaciones dialógicas, en un encuentro que se da la interacción de dos subjetividades en una co-respondencia de influencia y transformación mutua.

De ahí que la unidad de conocimiento de la psicología sea el ser EN relación, desde una perspectiva holística y ecológica que apunta la transformación social. En este sentido el rol de psicólogo o del agente comunitario será el de catalizador de la transformación.

Una idea central es la problematización de la realidad y de la vida cotidiana para contribuir a su desnaturalización en la comunidad. Esta corriente teórica ha recibido influencias y aportes de la pedagogía participativa de Paulo Freire, de C. Marx, de la sociología militante de Fals Borda y de la filosofía francesa de Michel Foucault y Pierre Bourdieu.

Otra propuesta que tomamos como referente es la de Urie Bronfenbrenner (1987) de considerar al niño como un microsistema en relación con otros: mesosistema, exosistema y macrosistema, permitió comprender las multideterminaciones intersistémicas en el desarrollo del niño. La importancia de lo social para la proyección de las potencialidades del niño.

Nos posicionamos desde un Enfoque de Derechos humanos, concibiendo al niño y la niña como sujetos de derecho, apuntando a intervenciones garantistas de estos derechos. La categoría infancia como una construcción socio histórico y cultural nos conduce a visualizar en la actualidad la coexistencia de diferentes concepciones. Esto implicó el pasaje de concepciones del niño como objeto de control y protección de los adultos y el Estado a la concepción del niño como sujeto de derecho.

La CDN promueve un alejamiento de las representaciones de niño como carente, como incapaz poniendo énfasis en su potencial y en sus atributos, en lo que es como persona, en una etapa del desarrollo donde irá adquiriendo una progresiva autonomía social, personal y jurídica.

Desde este enfoque cobra importancia el trabajo en redes sociales, la perspectiva de Red es una estrategia en tanto permite visibilizar las redes existentes para desde allí potenciarlas e incrementarlas. Hay que tener en cuenta el nivel de vínculos que caracteriza la Red. La Red es una configuración heterogénea cuya unidad de estructuración es el vínculo. Definimos el concepto de Red en tanto *“Sistema abierto que a través de un intercambio dinámico entre sus integrantes y con el contexto (otros integrantes, grupos, etc.) posibilita la potencialización de los recursos que poseen”* (E.Dabas.1998).

En este sentido el trabajo en redes implica una mirada diferente de lo vincular pasando de lo jerárquico a lo heterárquico, cediendo parte de la autonomía para los acuerdos colectivos que se puedan lograr.

A continuación puntualizaremos algunos aportes de la investigación sobre el desgaste laboral de los docentes de educación inicial. “Hacia una comprensión del desgaste profesional de los maestros de Educación Inicial. Análisis comparativo en diferentes contextos” (Cambón, De León, 2008).

Desde la investigación hemos constatado que “el contexto en el cual la maestra desarrolla su práctica tiene incidencia en el desarrollo progresivo de las distintas dimensiones que estructuran el Síndrome de Burnout.

Si bien encontramos que los maestros que se desempeñan en CSCC evidencian un mayor desgaste laboral producto del ejercicio de su rol, éste también estuvo presente en maestros que se desempeñan en contextos favorables.

Sin embargo, encontramos que los factores que están en la base de este desgaste difieren en ambos contextos. Mientras que las maestras que trabajan en CSCC se ven impactadas por las situaciones sociales que hacen a la cotidianidad de estos niños y sus familias en la comunidad en la que trabajan; las maestras que se desempeñan en contextos favorables evidencian un desgaste anclado en las relaciones que se establecen en el plano fundamentalmente intrainstitucional.

El nivel de impacto y con ello las características del desgaste son de distinta índole. Mientras que en CSCC vulnera fundamentalmente la relación con el “afuera” connotado muchas veces desde el lugar de la carencia y/o de la violencia; en contextos favorables vulnera principalmente el “adentro”, remitido a las relaciones que se establecen en el mundo adulto.

Con ello queremos afirmar que estos factores que vulneran están presentes en ambos contextos si bien adquieren una expresión diferente y una predominancia también distinta.

Desde el discurso de los maestros que desempeñan su función en Escuelas de Contexto Crítico, la comunidad aparece sobrevalorada, ya sea desde sus fortalezas, ya sea desde sus carencias, ubicada en un lugar de proveedor de. Probablemente sea dicha condición la que la torna en una dimensión muy poco jerarquizada por los docentes que trabajan en contextos favorables.

En las escuelas de CSCC, la crudeza de las situaciones vividas por los niños y sus familias golpea la sensibilidad del maestro generando una gran movilización afectiva. Ante ello la paralización, la pérdida de distancia con un involucramiento en demasía o incluso el distanciamiento excesivo, son respuestas “esperables”, en la medida en que no es fácil procesar el sufrimiento del otro.

Si a esto se suma la falta del sentido de pertenencia institucional, de sostén del colectivo docente y la dirección, al maestro lo abruma sentimientos de soledad. La desesperanza toma cuerpo y va avasallando la capacidad resiliente del docente, capacidad ésta que le permitía “doblarse sin quebrarse” ante dichas situaciones.

En este marco la tarea docente se ve vulnerada, como respuestas a las características de este medio que las interpelan en su función. Situación ésta que hemos encontrado en la base de su desgaste laboral, en la medida que hay un desplazamiento de las energías que debieran centrarse en la tarea educativa debido a la preocupación por problemas sociales.

Este descentramiento conlleva el riesgo de que los maestros pierdan el sentido de su función enseñante, produciéndose un desdibujamiento del rol que aumenta el sentimiento de frustración. Frustración en la medida que no logran modificar aquellas condiciones porque la pobreza, el abuso, el maltrato, conllevan soluciones que remiten al plano social, y a las políticas sociales que debieran ofrecer alternativas.

Desgasta entonces el sentir que se va descentrando el eje de lo educativo a lo social, por lo que se impone a nivel estatal la necesidad de discriminar políticas sociales de políticas educativas.

Por su parte, en ECF, el desgaste laboral que también está presente, remite fundamentalmente a las exigencias centradas en la realización de una tarea que sea considerada exitosa por ellas mismas y por los otros.

La docencia en escuelas de práctica conlleva como añadido la exigencia de oficiar como modelo, así como las vivencias de la necesidad de estar actualizado en las últimas tendencias. Por otra parte, por momentos surge la imagen de "familias amenazantes" al interpelar a los maestros en su función educativa, en los contenidos que se transmiten, en su opción didáctica. Subyace en la base de su desgaste laboral un sentimiento de mayor exposición.

Las condicionantes del desgaste comunes a ambos contextos versan sobre las sensaciones de carencia con relación a las condiciones laborales, entendiendo por tales las concernientes a lo edilicio, al elevado número de alumnos, a los recursos materiales y humanos, a la remuneración fruto de su trabajo y a las posibilidades de continuar formándose.

Carencia también centrada en las vivencias de falta de apoyo a nivel del colectivo docente, así como de la dirección e inspección visualizadas más desde su función fiscalizadora.

Otros factores que irrumpieron con fuerza en la base del desgaste laboral remiten a elementos intrínsecos a la órbita personal, con la sensación de que la vida laboral invade la vida privada. Se torna dificultoso "quitarse la túnica" porque se es docente las veinticuatro horas del día. En tal sentido el ser maestra aparece avasallando espacios que debieran destinarse a su propia familia, a su función de madre, amiga, compañera, esposa.

Esta serie de elementos mencionados como generadores de malestar docente, están en la base de esa distancia entre su representación del ser docente hoy y el ideal de maestro que poseen. Esta distancia fue significativa principalmente en aquellos docentes que presentaron desgaste laboral. Alejamiento del ideal

que contradiciendo especulaciones fue mayor en aquellas maestras que se desempeñan en contextos favorables, tal vez por esa sensación de sobreexigencia que plantean.

Aparecieron también explícita e implícitamente, ya sea en referencia directa por estarlo vivenciando o por estar en la base de una aspiración, elementos que visualizamos como factores protectores al malestar docente y al desgaste laboral.

En tal sentido se encuentra el centramiento en la tarea docente, asumiendo su rol con confianza al sentirse instrumentado, capacitado, pudiendo redimensionar la tarea educativa contemplando a los distintos actores, pero asignándole un énfasis mayor a la tarea de enseñar. Pudiendo desde una capacidad empática comprender la situación del otro, para no generar la coraza protectora que lleva a la despersonalización; a la vez que saber delegar en otros técnicos aquellas situaciones que lo trascienden en su rol, trabajar en red, pudiendo salir de una lógica asistencialista, para redimensionar de este modo la función pedagógica de la escuela.

Se visualizó cómo el trabajo en doble turno adquiere preponderancia en el desgaste laboral, siendo un factor protector el poseer otro trabajo diferente al docente, para de este modo poder ampliar el espectro trascendiendo las problemáticas propias del magisterio.

También ofician como factores protectores las Redes de sostén que poseen. Redes que se entretajan en el vínculo con los colegas, por sentirse parte de un colectivo docente “fuerte”, cuando perciben que en el contexto macro de la Escuela la Educación Inicial es valorada, cuando sienten que cuentan con el apoyo y respaldo de la dirección e inspección.

Cumple también una función de sostén el sentirse respetado y valorado como persona y en su saber por las familias, a la vez que comprobar que las mismas valoran el sentido y función de la Educación Inicial.

Participan también de las redes de sostén del docente esos “otros significativos” que forman parte de su vida, entendiendo por tales a familiares, compañeros y amigos, que los interpelan a separar la vida privada de la vida laboral y el poder disfrutar del ocio y el tiempo libre”. (Cambón, De León, 2008).

El trabajo en primera infancia y educación inicial conlleva exigencias para el educador en función de las necesidades propias de esta etapa evolutiva, por lo cual el educador debe responder a dichas necesidades, expresadas por los niños a través de múltiples demandas (de afecto, cuidado, atención). Ello conlleva la plasticidad docente de poder hacer frente a dichos requerimientos (Etchebehere et al, 2007).

“En su interacción con el ambiente, el niño necesita encontrar respuestas adecuadas para sobrevivir y crecer tanto física como psíquicamente, para progresar en su acción, en la construcción de sí mismo y en la estructuración del mundo que lo rodea”. (Etchebehere, 2011)

Ante las vivencias de desgaste producto del ejercicio del rol que experimentan los maestros de educación inicial consideramos que una estrategia válida para la promoción de salud consiste en desarrollar con dicho colectivo estrategias de autocuidado.

Entendiendo por tal "el conjunto de estrategias de afrontamiento que pueden implementar los trabajadores para prevenir déficit y propiciar o fortalecer su bienestar integral (...) en las áreas: físicas, emocionales..." (Murillo, P. 2001)

Ya en la década del 30 Orem centra el autocuidado en la iniciativa propia de quienes lo requieren, entendiéndolo como las acciones que los trabajadores despliegan para mejorar su salud, calidad de vida y bienestar en el trabajo.

Desde estas premisas se evidencia que la movilización de recursos para afrontar las situaciones de desgaste parten de la conciencia del malestar evidenciado. Esto no siempre es posible, en la medida que la dinámica cotidiana de las instituciones no suele habilitar espacios de reflexión sobre las condiciones de trabajo. (Cambón, De León, 2010)

El autocuidado tiene que ver con estrategias protectoras -sean éstas individuales, grupales o institucionales- desplegadas por quienes trabajan directamente con otras personas; quienes ya han logrado reconocerse como profesionales y equipos en situación de riesgo. (Arón, 2001).

Barudy (1999) considera que la noción de autocuidado posee dos niveles. El primero centra la responsabilidad en las instituciones, siendo éstas quienes primeramente deberían de proteger a sus trabajadores.

El segundo nivel, se refiere a la capacidad de los trabajadores de autocuidarse. Este nivel supone trabajar con aquellos aspectos que dependen exclusivamente de los trabajadores, generando un empoderamiento que contribuye a mejorar los niveles de salud a la vez de legitimar su condición de trabajadores que les permita establecer reclamos genuinos y organizados. (Cambón, De León, 2010)

Objetivos generales y específicos.

a) Reflexionar en torno al auto cuidado y al cuidado de los equipos, ubicando las acciones de los mismos en el contexto en el que se desarrollan las intervenciones y las características de la población atendida.

b) Identificar los factores que vulneran los roles y funciones de los integrantes de los equipos de trabajo.

c) Promover la visualización de estrategias de auto cuidado a nivel individual, grupal e institucional.

d) Analizar las estrategias que se despliegan para mitigar el desgaste de los equipos: autocuidado, resolución de conflictos, promoción de resiliencia, perspectiva de red.

Contenido temático: descripción detallada de los diferentes módulos y temas a desarrollar así como de las horas dedicadas a cada tema.

1. Caracterización del contexto social actual en el cual se desarrollan las intervenciones.

2. Situación de la infancia en el Uruguay de hoy. Crisis de protección y cuidado.

3. Pobreza y fragmentación social en el Uruguay. El trabajo de los operadores sociales en contextos de pobreza.

4. Vulneración de los técnicos. Desgaste emocional. Exigencias ergonómicas en el trabajo.

5. Vulneración de los equipos. Trabajo en equipo y equipo de trabajo.

6. Cuidar a otro, cuidarse, cuidarnos. Estrategias de autocuidado a nivel personal, grupal y de los equipos.

Metodología:

La modalidad de implementación incluirá:

Exposiciones

Trabajos de campo

Actividades grupales

Duración: Diciembre

Carga horaria: 20 hs

Día: Lunes

Horario: 9:00 a 17:00 hs.

Destinatarios:

Profesionales Maestros, Psicólogos, Psicomotricista, Trabajadores sociales, Fonoaudiólogos, Fisioterapeutas, educadores sociales que trabajen en la atención directa de niños y niñas en la etapa evolutiva de la primera infancia o vinculados a la educación inicial.

Sistema de evaluación.

Se realizará una presentación (ppt) de carácter individual o grupal (máximo tres integrantes) que dará cuenta de una articulación de los contenidos del curso con la práctica profesional. Dicha presentación tendrá lugar en la última instancia de trabajo.

Cronograma de trabajo.

- Presentación del curso, de los docentes y del grupo
- Caracterización del contexto social actual en el cual se desarrollan las intervenciones.
- Situación de la infancia en el Uruguay de hoy. Crisis de protección y cuidado
- Pobreza y fragmentación social en el Uruguay.
- El trabajo de los operadores sociales en contextos de pobreza.

- Vulneración de los técnicos. Desgaste emocional. Exigencias ergonómicas en el trabajo. Vulneración de los equipos. Trabajo en equipo y equipo de trabajo
- Cuidar a otro, cuidarse, cuidarnos. Estrategias de autocuidado a nivel personal, grupal y de los equipos.
- Síntesis y conclusiones.

- Socialización de producciones de los equipos.
- Evaluación del curso, sugerencias y recomendaciones.

Bibliografía de la actividad.

Cambón, V. De León, D. (2008) Acerca de la vulneración en el trabajo docente. Psicolibros, Uruguay.

Cambón, V. De León, D. (2010) Atendiendo al malestar docente. Presentación de un dispositivo de intervención. En anuario del II Congreso Internacional de investigación y práctica profesional en psicología. XVII Jornadas de investigación. Argentina.

Etchebehere, G. et al. (2007) La educación Inicial: perspectivas, desafíos y acciones. Segunda Edición. Montevideo. Tradinco.

Etchebehere, G. (2011) Anteproyecto de doctorado en URJC, España.

Etchebehe, G (2007 - 2010) Tesis de Maestría “La aplicación de la Convención de los Derechos de Infancia por maestras de Educación Inicial: un estudio en base al principio de autonomía progresiva”. Maestría de Derechos de Infancia y Políticas Públicas. Facultad de Psicología. UdelaR

INAU - CAIF. Desarrollo Infantil y Fragmentación Social en el Uruguay. (GIEP). Serie Primera Infancia. Fascículo N° 5.

UNICEF. (2004). CDN. La convención en tus manos.

UNICEF (2009). Observatorio de los derechos de la infancia y adolescencia.