



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS

SOCIALES SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

TÍTULO: Concepciones de infancia en docentes de nivel inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Cambios, continuidades y prácticas cotidianas.

AUTORA: Soledad Carolina Llamazares

DIRECTORA: Laura Cerletti

CO-DIRECTOR: Sebastián Fuentes

FECHA: 15-07-2021

Agradecimientos

Haber llegado a esta instancia final de escritura me conmueve y me hace pensar en todo el recorrido transitado. Si bien esta tesis fue escrita a solas, sin lugar a dudas no lo fue en soledad. Quiero agradecer a quienes de diversos modos y en distintos momentos me acompañaron en este recorrido académico y personal.

En primer lugar, a cada una de las personas que forma parte de la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación de FLACSO, a cada uno de los docentes con los que tuve el placer de cursar, de cuyos seminarios me llevo no solo el recorrido académico sino también la seguridad, la confianza y las ganas de transformar todo lo construido durante esta instancia de formación en el desempeño profesional. A mis compañeros de cohorte 2016-2018, a quienes aprendí a conocer, con los que compartimos hermosos momentos académicos y personales, y en especial a mi gran amigo Ignacio Olano. Desde el primer momento alguna fuerza nos unió, nos hizo inseparables y, por sobre todo, amigos. Agradezco el haber hecho juntos este trayecto: sin su presencia, sus aportes y su calidez este camino no habría tenido el significado tan valioso que tiene para mí.

A Sebastián Fuentes, un profesor que me abrió las puertas para conocer un mundo nuevo en la investigación, agradezco su enorme compromiso, sus valiosos aportes y su gran generosidad en la última instancia de este trabajo. Además me brindó la posibilidad de conocer a Laura, que se fue convirtiendo, a lo largo de todo este tiempo, en una persona a la que admiro y respeto.

A Laura Cerletti, que aceptó dirigir esta tesis sin que nos conociéramos: gracias por su gran guía, su acompañamiento y sus palabras amorosas que me impulsaron en cada instancia a seguir adelante. A ella le agradezco por haber compartido todos estos años sus conocimientos, por su nobleza en cada etapa, por brindarme sus tiempos y tener la palabra justa en cada encuentro.

A Juliana Martínez Dios, una persona a la que en poco tiempo aprendí a querer sin darme cuenta, tras compartir con ella diversas instancias en las que no solo me brindó su energía y sus conocimientos sino también el último empujón para finalizar este proyecto. Este último recorrido no hubiera sido posible sin su presencia, estaré eternamente agradecida a ella.

A mis amigas y amigos, quienes siempre me acompañan a lo largo de los años, me

sostienen, me aconsejan y me alientan en cada proyecto, dándome su amor y su energía para que concrete cada sueño. Gracias a Alejandra por su generosidad, a Claudia por su calidez, apoyo y amistad y a Romina por su predisposición y su amistad incondicional: cada una, desde su lugar, me permitió llevar a cabo este trabajo.

A la escuela infantil en la que realicé el trabajo de campo, tanto a sus niños y niñas como a sus docentes, quienes tuvieron la mejor energía y una gran predisposición para ello.

A mis padres, Mirta y Oscar, que me enseñaron en cada etapa de mi vida a tener proyectos y llevarlos adelante para concretarlos, tanto desde lo personal como desde lo profesional. Me mostraron que la perseverancia, el compromiso y el estudio son el camino para superarme día a día. Pero sobre todo me enseñaron que con amor, humildad y simpleza se puede llegar a lugares jamás pensados. A mi hermano Martín, por estar a mi lado siempre, y a Máximo, por dejarme ser parte de su infancia. A toda mi familia, que me animó con sus palabras de aliento, con su cariño, para llegar a este momento.

A Fernando, mi amor, mi compañero, un ser al que admiro profundamente y quien me enseñó que los sueños también se cumplen de la mano de otro. Eternamente agradecida por sostenerme en momentos frágiles, por apoyarme y alentarme a no detenerme y seguir siempre adelante, a pesar de las vicisitudes de la vida. Gracias por darme tu amor, tu energía, tu generosidad y, por sobre todo, tu compañía en este tiempo. Sé que sin él este camino hubiera sido mucho más largo.

Resumen

El nivel inicial es la primera experiencia de los niños y niñas dentro del sistema educativo. Por ello, la escuela infantil está signada por la cercanía de las relaciones y por el relieve que cobran las prácticas docentes en la cotidianidad escolar. A su vez, los contextos de enseñanza para los primeros años de vida de la niñez están permeados y dialogan con un momento social, cultural y pedagógico. En las escuelas infantiles de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se están llevando a cabo prácticas transformadoras que movilizan estas experiencias educativas.

Las concepciones de infancia son de un interés vital en este sentido: es importante comprenderlas como el producto de un entramado social complejo, caracterizado por el peso de las relaciones al interior de la comunidad educativa —que integra a docentes, alumnos, alumnas, familiares y autoridades escolares— y fundado en un equilibrio delicado —que surge de la tensión entre los sentidos construidos durante la formación docente, por un lado, y la materialidad de los vínculos y la práctica pedagógica en el encuentro con la cotidianidad escolar, por otro—. Las relaciones, la formación y el trabajo docente en la escuela infantil van forjando las concepciones sobre las infancias y se interrelacionan con las prácticas que alimentan las experiencias educativas de los más pequeños.

Abstract

Initial level is the first little boys' and girls' experience within Argentinian educational system. For this reason, children's school is marked by the closeness of relationships and the importance that teaching practices take on in everyday school life. Besides, teaching contexts for the first years of childhood are permeated and dialogue with a social, cultural and pedagogical moment. Transformative practices that mobilize these educational experiences are being carried out in childhood education institutions in CABA (Autonomous City of Buenos Aires).

Childhood conceptions are of essential interest in this sense: it is important to understand them as the product of a complex social network, characterized by the weight of relationships within the school community —which includes teachers, students, family members and school authorities— and founded on a delicate balance —which arises from tension between senses constructed during teacher training, on the one hand, and materiality of bonds and pedagogical practice in everyday school life, on the other—. Relationships, training and

teaching work at school are shaping childhood conceptions; and they are interrelated with practices that feed the smallest children's educational experiences.

Palabras clave: infancias – concepciones docentes – nivel inicial – comunidad educativa – familias (dinámicas familiares) – vínculo – tradición pedagógica – práctica pedagógica.

Índice de contenidos

Introducción	7
1.1. La infancia como construcción social moderna	8
1.2. La infancia entre la escuela y la familia	12
1.3. Concepciones docentes y representaciones sociales	16
1.4. La educación y las relaciones sociales en el nivel inicial	17
1.5. Metodología y referente empírico	21
1.6. Escenario actual y estructuración del presente estudio	24
Capítulo 2	25
Las relaciones sociales entre la familia y la escuela en la mirada de las infancias actuales	25
2.1. Las formas de participación de las familias en la escuela infantil	26
2.1.1. La asociación cooperadora	27
2.1.2. La convocatoria a participar en las actividades	30
2.1.3. La participación en actividades relacionadas con la ESI	32
2.2. Las responsabilidades adultas y las configuraciones familiares en la cotidianidad escolar	35
2.2.1. Cuidado y protección: los horarios, el juego y la alimentación	36
2.2.2. Modos de significar las configuraciones familiares y las responsabilidades	42
2.3. Expectativas encontradas en los objetivos del nivel inicial	47
2.4. Las tecnologías como medio de vinculación	51
2.5. Reflexiones finales del capítulo	52
Capítulo 3	55
Identidad, formación y trabajo docente en el nivel inicial	55
3.1. La identidad docente en el nivel inicial: legado histórico y mitos que perduran	56
3.2. Mitos y cotidianidad escolar en torno a la infancia y a la maestra	61
3.2.1. La infancia	62
3.2.2. La maestra de nivel inicial	64
3.2.3. Mitos en la cotidianidad escolar	69
3.3. Sentidos construidos en la formación docente	71
3.4. Estrategias para la resolución de conflictos en la cotidianidad escolar	78
3.5. Decisiones pedagógicas en el trabajo con la ESI	84
3.6. Las concepciones docentes en el vínculo pedagógico	87
3.7. Reflexiones finales del capítulo	94
Conclusiones	96
Referencias bibliográficas	106

Introducción

Las visiones de las docentes¹ sobre las infancias son un efecto de múltiples relaciones sociales que se establecen en un contexto determinado, en un momento histórico y que están mediadas por los tipos de vínculos construidos con los niños y niñas. Cuando hablamos del contexto en el que se trazan y construyen estas relaciones, estamos haciendo referencia, principalmente, al ámbito de la escuela y al de las familias. El presente trabajo se propone analizar las concepciones de las docentes de nivel inicial sobre las infancias, identificables en sus discursos y prácticas, para describir y explicar las tramas sociales que se configuran en la educación y la escolarización infantil. Para ello, desentrañamos las relaciones sociales que se establecen entre la familia y la escuela, como instituciones principales de acogimiento de la infancia, por un lado, y el modo en que se construye la identidad, la formación y el trabajo del docente del nivel inicial, por el otro.

La educación de la infancia reviste una enorme importancia en tanto etapa de la vida en la que se establecen las bases del desarrollo del individuo y, por ende, de la sociedad. En la actualidad, las relaciones que mantienen las familias con las escuelas vienen modificando sus características: en especial, se advierte una acentuada demanda de participación del grupo familiar en las instituciones educativas. Es en este marco en el que nos interesa profundizar la investigación, atendiendo a la escasa indagación disponible en el nivel inicial con estudios de campo que se inscriban en esta línea, y a la necesidad de un enfoque que ponga en diálogo las relaciones entre institución escolar y grupo familiar con el vínculo docente-niño y niña, en un contexto de cambio en la configuración de estas relaciones. El cruce de estas dimensiones en un abordaje relacional permitirá la comprensión articulada de las experiencias de los sujetos en el contexto educativo del nivel inicial.

Trazamos un camino de contextualización socio-histórica de las concepciones sobre la infancia y de los modos en los que se han desarrollado las relaciones entre las familias y las escuelas; también del lugar del docente en este entramado —en relación con la institución escolar, el entorno familiar y en el vínculo con los niños y niñas—. Por otra parte, realizamos un estudio de campo, para el cual elegimos una escuela de nivel inicial situada en la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La ubicación geográfica y la gestión estatal de

¹ A lo largo del trabajo usaremos el género femenino en general para referirnos a la identidad, la formación y el rol docente, atendiendo a que la historia del nivel inicial está signada por la presencia y el desempeño de mujeres en esta profesión y a que el estudio de campo realizado durante la presente investigación contó con la participación de docentes mujeres exclusivamente.

dicha institución nos resultaron factores relevantes para conocer el perfil social, cultural y económico de la comunidad educativa. Además, la franja horaria extendida nos facilitó la gestión del trabajo de campo, ya que permitió el ingreso en diversos momentos del día. Emprendimos el relevamiento de situaciones cotidianas en el jardín de infantes, para reflexionar sobre las formas que adquieren estas relaciones, las concepciones y las problemáticas en contextos específicos, en la observación de las prácticas y el análisis de los discursos.

1.1. La infancia como construcción social moderna

La infancia ha sido, a lo largo de la historia moderna, fuente de preocupaciones teóricas y el objeto de estudio de diversas disciplinas. Si nos preguntamos, junto con Colángelo (2003), de qué hablamos cuando hablamos de niño o de infancia, tendremos respuestas que echan luz sobre diversos aspectos desde distintos campos. Para la autora, la infancia es una construcción atravesada por cambios históricos, que se vive y se representa de formas diversas en los distintos grupos humanos. Los cambios sociales y el surgimiento del interés científico y tecnológico propio de la era moderna han producido transformaciones en este campo: el infante deja su condición de invisibilidad y se convierte en objeto de estudio de las ciencias naturales y sociales. Estos cambios producen efectos sobre los modos en los que se piensa y estudia la infancia. A su vez, las visiones sobre las infancias son signos de esos cambios, los acompañan.

La infancia no siempre fue tomada como categoría social: en la Antigüedad y la Edad Media no se la reconocía como etapa con sus propias características y se concebía al niño como mano de obra. Con la Revolución Industrial y la emergencia de la burguesía se produce una disminución muy marcada de la necesidad de la mano de obra infantil, por lo que muchos niños dejan de ir a trabajar y surge como objetivo primordial la escolarización para ese tiempo que se libera. A su vez, otros cambios socioeconómicos como la emergencia de las ciudades y las nuevas conformaciones familiares (por sus cambios en los hábitos y en su distribución) propician un contacto más cercano entre padres e hijos (Enesco, 2001).

Hasta ese momento, la familia había cumplido con funciones restringidas de transmisión de vida, bienes y apellidos, despojadas de la carga sentimental entre padres e hijos (Ariès, 1988). A partir de estas transformaciones, la estructura y la dinámica de la institución familiar cambió sustancialmente y esta comenzó a hacerse responsable por la educación de sus integrantes; así, el niño empieza a ser considerado, progresivamente, como una edad y un

grupo etario con características distintivas. Surge un profundo interés por aquello que hasta ese momento era considerado oscuro y se le adjudican al individuo expectativas familiares de futuro. La modernidad marca un nuevo modo de ser de las familias: en los sectores urbanos, burgueses y proletarios europeos, estas se constituyen en espacios de identidad, de reunión de sentimientos, costumbres y modos de vida signados por los cambios en su formación, en los lazos que se establecen entre sus miembros y en cómo se perciben las posiciones y las expectativas en la estructura de parentesco.

Durante este periodo, entonces, y debido a estas profundas transformaciones sociales, hubo cambios sustanciales en la mirada del niño y de su educación. Desde la corriente empirista de la filosofía, John Locke (1632-1704) advirtió la importancia de la experiencia y los hábitos: propuso una concepción del recién nacido con la metáfora de la *tábula rasa*. Un ser carente de principios innatos, cuyas ideas y conceptos son adquiridos durante la vida a partir de la experiencia que va dejando su huella. Su formulación apunta a que el niño no nace ni bueno ni malo, todo lo que llegue a ser dependerá del plano de la experiencia.

Esta nueva concepción del sujeto permitió que en los siglos XVIII y XIX surgieran teorías científicas, desde el campo de la pedagogía, en relación con la educación y la crianza del niño en la escuela. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) marcó un punto de inflexión respecto de la concepción de infancia: reconoció al niño como un ser con características propias que sigue un desarrollo físico, intelectual y moral; es decir, reconoció al niño como un sujeto igual al adulto, en condiciones diferentes por su desarrollo natural pero que posee conocimiento desde que nace. Desde allí se deja de lado la idea de que el niño es una *tábula rasa* cuyo desarrollo debe ser atendido para orientar su correcta socialización en un sentido. A su vez, para Rousseau la educación debía ser obligatoria e incluir a la mujer. Se lo considera precursor en este sentido: su obra describe a un adulto encargado de la educación de un niño aislado de la familia y del entorno natural. Este debía intervenir de manera mínima, solo si el niño lo necesitaba o demandaba: más que un maestro, el adulto es un sujeto que acompaña. Su influencia fue fundamental para lo que sería una educación renovadora y sentó las bases de los puntos que luego criticaría la Escuela Nueva a los formatos tradicionales de la enseñanza.

Desde esta perspectiva el niño se coloca en el centro de la escena pedagógica y se le da la libertad de desarrollar su interior: estos son los fundamentos que luego serían retomados por la Escuela Nueva. Dicho movimiento, que marca un renacer pedagógico y educativo y que se inició a principios del siglo XX, irradió su influencia a diversas partes del mundo y tomó especial impulso después de la primera Guerra Mundial. Adolphe Ferrière —uno de sus

precursores y fundador del Comité Internacional de las Escuelas Nuevas— definió este modelo como aquel que promueve la experiencia del niño como base para la educación intelectual, a través del uso apropiado del trabajo manual, de la educación moral y de un sistema de autonomía relativa para los alumnos. El movimiento fue interpretado e implementado de manera diferente en distintas partes de Europa y de América, fenómeno que generó vertientes diversas cuyo eje común fueron las reformas pedagógicas que promovían una educación centrada en el alumno (Beech, 2011: 191).

La infancia como construcción social moderna, entonces, ha ido creciendo y enriqueciéndose hasta nuestros días. Cada disciplina ha creado sus propias teorías, categorías y conceptos para aproximarse a ella y entenderla. El diálogo interdisciplinar y las disputas entre las distintas disciplinas por intervenir en la infancia permiten retroalimentar los conceptos que se tejen en torno a ella e interpretar, por una multiplicidad de caminos y prácticas, los procesos de la niñez. Para ilustrar las concepciones a lo largo del tiempo y desde distintas áreas disciplinares, podemos traer las formulaciones del método positivista de la sociología, por ejemplo, que en sus inicios planteaba una lectura de la infancia signada por esquemas y conceptos fijos en torno a la categoría del ser niño: se daban por supuestas unas formas de relacionarse con la sociedad y el mundo, y no se consideraba la construcción de su subjetividad. El funcionalismo, por su parte, permitió comprender las relaciones sistemáticas que vinculan a los miembros de una determinada sociedad como parte de un todo. La pediatría, a comienzos del siglo XX en Argentina, ha producido y regulado saberes en torno al cuerpo infantil, hito que no solo marca el reconocimiento de la niñez como categoría social específica —resultado de procesos históricos relativamente recientes— sino también el papel clave que han desempeñado los distintos saberes científicos —como la medicina— en la transformación de la mirada sobre la infancia (Colángelo, 2008). Las llamadas teorías “Psi” dieron lugar a un proceso de transformación de las concepciones sobre la infancia (Carli, 1997) y, junto con ello, sobre la vida familiar y las responsabilidades adultas en la educación de los niños para una “sana socialización infantil” (Cerletti, 2015. p. 353).

No fue hasta finales del siglo XX que las ciencias comenzaron a estudiar de manera crítica la construcción teórica de la infancia, debido al renovado interés de la sociedad moderna por el objeto de estudio y a la reconfiguración de las dinámicas políticas, culturales y sociales que tuvieron lugar durante este período. El fortalecimiento de los estados modernos y los sistemas democráticos orientan la preocupación por formar integralmente a las jóvenes generaciones para asegurar una futura población de prosperidad. En los países latinoamericanos se hizo hincapié en la protección y educación de la infancia con miras a

lograr el progreso de las naciones. El niño, con derechos a la identidad personal, a la dignidad y la libertad, fue reconocido en este sentido por uno de los grandes hitos que refleja este interés por la infancia: la adopción, por más de cien países, de esta nueva perspectiva de la mano de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, propuesta por la ONU el 20 de Noviembre de 1989. Se define al niño como sujeto de derechos y obligaciones —al igual que todos los actores sociales— y se reconoce en la infancia el estatus de persona y de ciudadano (Unicef, 2006).

En la actualidad, la infancia se concibe, desde diversas disciplinas como la sociología o la pedagogía, como el resultado de múltiples prácticas: las familiares, los diversos modos de educación, los medios de comunicación y sus narrativas, las políticas públicas y otros espacios sociales que actúan como modelizadores constantes de dicho objeto. Las teorizaciones en torno al concepto, entonces, son diversas y abarcan desde los antecedentes arriba mencionados, como el de Philippe Ariès acerca del sentimiento de infancia y el modo en que las transformaciones históricas inciden en su concepción, hasta la reflexión sobre los cambios culturales actuales que impactan en la constitución presente del concepto y nos permiten hablar de nuevas infancias o de infancias actuales. En este caso, lo “nuevo” se puede identificar en aquellas demandas cruzadas entre escuela y familias que, a su vez, se visibilizan en nuevas prácticas y políticas educativas como la ESI (Educación Sexual Integral)². Cuando nos referimos a las infancias desde esta perspectiva intentamos posicionarnos en el análisis de otros lugares de concepción del aprendizaje, una nueva forma de ver la niñez y de procesar los cambios sociales ligados al rol del sujeto que aprende: trabajaremos en el análisis de la perspectiva que introduce la ESI (Educación Sexual Integral) en la comprensión de este nuevo modo de mirar las infancias que hace hincapié en la importancia de lo vincular no solo como modo de motivar al niño a que aprenda sino como factor fundamental de la comunicación y la expresión sobre cuestiones relacionadas con la vida dentro y fuera de la escuela.

² La Educación Sexual Integral es un programa nacional que surge a partir de la sanción de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) en el año 2006. La normativa establece la obligatoriedad de la enseñanza de los contenidos de la Educación Sexual Integral en todos los niveles educativos de los establecimientos públicos de gestión estatal y privada. Contempla un Programa que describe cinco ejes: “1. Reconocer la perspectiva de género; 2. Respetar la diversidad; 3. Valorar la afectividad; 4. Ejercer nuestros derechos; 5. Cuidar el cuerpo y la salud”. La obligatoriedad de la ESI es un derecho a niños, niñas y adolescentes ya que promueve conocimientos científicos y socialmente significativos, colabora con los chicos y chicas para comprender su proceso de crecimiento y sentirse acompañados en su desarrollo y en el cuidado de su salud. Promueve prácticas nuevas que propicien y posibiliten el trabajo desde este enfoque, a la vez que dichas prácticas modifican las relaciones con las familias. También pone en juego el modo en que las docentes fueron educadas y la forma en que se construyeron y percibieron como como sujetos con cuerpo e interacción social.

1.2. La infancia entre la escuela y la familia

La escuela y la familia son dos categorías centrales para el análisis del presente trabajo. Partimos de la siguiente pregunta: ¿cómo son y/o cómo se producen las relaciones entre las familias y las escuelas en las instituciones de nivel inicial? Cerletti (2014) advierte la diferenciación entre ambas esferas en lo atinente a los modos de significancia social que caracterizan a una y a otra, y a las responsabilidades que se les suele atribuir a cada una en relación con el cuidado y la educación infantil. Neufeld (2000), por su parte, las señala como dos instituciones básicas dentro de las que se desarrolla la socialización de los niños en nuestra sociedad. Cuando hablamos de “socialización”, nos referimos a un proceso continuo de aprehensión, aprendizaje y transmisión de aspectos sustantivos, significativos y simbólicos del mundo social que involucra a los individuos en un espacio y un tiempo específicos (Lezcano, 1999).

Entendemos, junto con Jelin (2005), a la familia como institución social cuyos miembros comparten lazos de parentesco, conyugalidad y pater-maternidad y en la que se establecen relaciones de reproducción, producción y distribución. Se conforma por su propia estructura de poder, componentes ideológicos y afectivos. La escuela moderna, por su parte, ha tenido un lugar clave en el proceso histórico de diferenciación de la infancia de la adultez (Pineau, 2001; Ariès, 1988) y, como institución, brinda un marco de construcción de subjetividad para el niño; tiene la función de producir y transmitir saberes para y sobre el cuerpo infantil. A partir del formato escolar que adquirió la educación para la primera infancia, los jardines de infantes tendieron a promover un tipo de comunicación con la familia de los niños que se diferencia de los otros niveles por pretender ser más cercana: esta percepción se propaga diariamente entre los y las docentes y es uno de los ejes que trabajaremos a lo largo del trabajo. El nivel inicial, a diferencia de los demás niveles educativos, arrastra un mandato social fundado en su origen burgués: surge como atenuante para el abandono de los menores por parte de las mujeres que necesitan insertarse en el mundo laboral o como compensatorio de las condiciones de miseria de los niños en los sectores sociales más postergados. Así, la función educativa de la infancia en el nivel inicial fue desarrollándose y asumiéndose de manera lenta (Malajovich, 2012).

La escuela es una institución clave, con una actuación protagónica, en la construcción del concepto de niñez. Sandra Carli (1999) reflexiona acerca de los niños en la sociedad contemporánea y de los desafíos de la educación infantil en nuestro país. Desde una perspectiva histórica y pedagógica, posibilita la comprensión del papel que desempeñó la

escolaridad pública en la concepción de la infancia como construcción social moderna. Marca la necesidad de tener en cuenta los imaginarios sobre la infancia en el siglo XX, para proyectar una nueva mirada pedagógica en la actualidad. Pone el foco en el nivel inicial por cómo fue adquiriendo un perfil propio desde su creación y por cómo el niño ha ido ganando espacios de circulación e interés en este contexto. En los proyectos europeos y latinoamericanos, la educación de la niñez fue sumamente significativa para el concepto de infancia, considerada principio de la sociedad política y civil del futuro. A su vez, la escolarización comenzó a ser vista como garantía del cambio social y del progreso.

Desde una perspectiva histórica, es vital entender a la escuela como institución en la órbita de los estados nacionales modernos y en la pugna entre estado y familia por las diversas acciones de apropiación, reproducción y resistencia, según muestran los debates en el campo de la sociología y la etnografía educativa (Rockwell, 1995). En la base del proceso de escolarización masiva, que tiene como antecedentes diversas transformaciones sociales, demográficas, económicas, tecnológicas, los padres aceptaron como legítima la cultura transmitida por la escuela, reconociendo que el pasaje por esa institución representaría la promesa de ascenso social para sus hijos (Propper, 2001). Además, la escuela moderna tuvo como soporte el discurso pedagógico para establecer una “alianza” con las familias que otorgaban la tutela de los niños y niñas, a cambio de educación especializada y necesaria para afrontar la vida adulta (Narodowski, 1994). Los saberes escolares supieron prevalecer en la pugna entre otros como las pautas provenientes de la familia, las de la cultura popular, etc., pero actualmente su sentido ha cambiado: estos no necesariamente predominan, ya que en gran medida fueron subsumidos por otros tipos de conocimientos percibidos como más valiosos, como las narrativas mediáticas y la industria publicitaria.

En esta tensión se advierten discursos acerca de lo que la familia debe hacer para otorgar una socialización y escolarización adecuadas, y sobre cómo debe hacerlo, por un lado, y se insiste en cómo se debe vincular la escuela, cómo debe acompañar o participar, por el otro. Cerletti (2014) realiza un estudio que es de particular interés para nuestro trabajo: a partir del análisis del vínculo entre las familias y las escuelas plantea que en las últimas décadas se consolidó —más bien se hegemonizó— un modo determinado de representar cómo deben ser las relaciones entre las familias y las escuelas. Concretamente, asevera que se da una reconfiguración de la forma en que se tematiza dicha relación, no habiendo sido planteada anteriormente como problemática en los términos en los que se presenta contemporáneamente. Una de las dimensiones de análisis por las que se interpreta esta nueva tematización, que muestra la relación como una de carácter complejo entre otros procesos

históricos que confluyeron en la construcción social de las relaciones como “problema social”, tiene que ver con el deterioro de las condiciones de vida de amplios sectores de la población, como consecuencia del modelo económico neoliberal implementado en los años ‘90 en Argentina y en los demás países latinoamericanos. A partir de este deterioro, entonces, también se reconfiguraron los sentidos en lo atinente a la distribución de responsabilidades y obligaciones entre la familia y la escuela, por una nueva articulación de la organización de la vida familiar y escolar.

Santillán (2016) también propone una discusión en torno a la relación de las infancias, las familias y la institución escolar: advierte la posibilidad de poner en tensión los sentidos que se le atribuyen a esta relación. La autora documenta la mirada de los y las docentes en el nivel inicial de la enseñanza oficial y en el ámbito de la educación popular con el foco puesto en las reciprocidades, alianzas, transacciones y disputas que se observan en la trama de relaciones entre los adultos responsables. Su abordaje etnográfico, que articula el análisis de los procesos cotidianos con los sociales y políticos en nuestro país, da cuenta de la demanda de mayor participación de las familias por parte de los/as docentes. Respecto de los sentidos que circulan socialmente en lo atinente a estas demandas, la autora advierte una marcada diferencia del nivel inicial con la escuela primaria.

Es importante tener en cuenta las visiones y expectativas que tienen los docentes sobre los grupos de pertenencia de los niños y advertir la influencia de representaciones más generales y, a veces, idealizadas acerca de cómo deben ser las familias. La trama vincular entra en tensión con el formato de familia nuclear en las concepciones de los/as docentes y esto tiene un impacto en lo que sucede a diario en las instituciones de primera infancia. El entorno del niño —que a partir del auge de las teorías “psi” se comienza a caracterizar en el nivel de las representaciones por una nueva relevancia de las figuras materna y paterna— incluye la presencia de otros familiares y personas a cargo, que transitan por estos espacios y se hacen responsables de mantener el vínculo y la comunicación con los/as docentes y con los acontecimientos de la vida escolar en general. La atención de los niños en los hogares ha sido tema de discusión, en esta línea, para producciones locales que señalaron a la familia nuclear como la “correcta” organización con miras a una “buena” socialización. Cerletti y Santillán (2018) señalan cómo se ha instalado un discurso que exalta la figura parental como condición de bienestar y buen desarrollo de la niñez. Se han evidenciado maneras específicas de atribuir responsabilidades parentales de acompañamiento y participación con miras al éxito escolar de los niños. Sin embargo, las formas en las que vienen relacionándose la familia y las escuelas son variadas y se advierte que en las últimas décadas se ha producido una reconfiguración de

los modos en los que se representa el lugar de las familias en la educación infantil (Cerletti, 2014). Nos preguntamos, entonces, ¿por qué la participación de la familia en las escuelas es considerada un tema de preocupación por parte de los y las docentes? ¿Podemos registrar esas demandas de participación y acompañamiento por parte de las maestras del nivel inicial? ¿Qué sentidos se desprenden de estas demandas de interés y cumplimiento de obligaciones con miras a la educación de los niños y niñas?

La relación entre la familia y la escuela, señalan las autoras en un trabajo precedente, conlleva una serie de demandas cruzadas, acuerdos y desacuerdos, tensiones y múltiples conflictos. En este sentido, el auge y la amplia divulgación que tuvieron las teorías “psi” a partir de los años 60’ se tradujeron en un proceso de reconfiguración de los modos en que se distribuyen y atribuyen las responsabilidades adultas en relación con las nuevas generaciones (Cerletti, 2015). Lo que queda de relieve en estas teorizaciones es que esta relación se ha transformado en un problema social: surgen discursos nuevos acerca de lo que la familia debe hacer para la socialización y escolarización de los niños en su vincularidad con la escuela, por un lado, y sobre el rol de la escuela en lo atinente a facilitar y estimular esta participación, por el otro. Podemos observar, entonces, cómo la mirada de las responsabilidades adultas se ha modificado a lo largo del tiempo, al igual que el concepto de “infancia”, como parte de un proceso complejo.

En el marco del presente trabajo, se plantean preguntas como: ¿cuáles son las expectativas que tienen los adultos responsables de los niños, en el ámbito doméstico y en la escuela, de la participación de las personas encargadas de su cuidado en actividades escolares?, ¿cuáles son las tensiones y diferencias en los modos de pensar la infancia presentes en los distintos adultos vinculados con la educación infantil en la cotidianidad? Estas expectativas y valoraciones se manifiestan en las voces y prácticas de algunas docentes y adquieren relevancia en tanto aspectos que inciden en la enseñanza y el cuidado de los niños, por una parte, y en los modos de ser y participar de las familias dentro de las escuelas, por otra. En esta línea, Santillán (2016) propone un enfoque que examine las relaciones entre las instituciones infantiles y las familias, no desde una concepción abstracta o de “contrato”, sino desde una perspectiva que incorpore estas tensiones sociales, para construir relaciones que trasciendan los presupuestos asentados y generen experiencias escolares y sociales renovadas.

1.3. Concepciones docentes y representaciones sociales

Antes de adentrarnos en las consideraciones acerca del nivel inicial y del vínculo que se establece entre docentes y niños/as en este contexto, es necesario hacer algunas precisiones que resultan centrales para nuestro trabajo. Para estudiar las concepciones de las docentes de nivel inicial sobre las infancias, identificables en sus discursos y prácticas, es preciso establecer qué entendemos por “concepción” y cómo se vincula este concepto con la idea de representación social en el marco de nuestro análisis.

Para explicar cómo entendemos las concepciones docentes, se toman las formulaciones de Zimmerman y Gerstenhaber (2000): se refieren al marco de significación en el que las personas se insertan para entender el medio; un proceso personal que todo individuo estructura para su saber a medida que integra sus conocimientos. Este saber se va incorporando a su vida cultural, parental, en la práctica del niño en la escuela, en las relaciones sociales en otros ámbitos, en la actividad profesional y social del adulto, etc. Desde allí se pueden comprender tanto las prácticas educativas como los valores, creencias y supuestos que orientan dichas prácticas. Los autores afirman que conocer las concepciones personales de los y las docentes permite replantear las acciones para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la sala del nivel inicial. Además, advierten que esta comprensión no tiende a reemplazar unas concepciones “defectuosas” por otras “correctas”, sino a un abordaje de la práctica educativa entendida como fenómeno complejo, en un contexto particular y en una multiplicidad de factores que la afectan.

Ferrán Casas (2006) subraya la importancia de concebir la infancia como una realidad no solo observable sino también objetivable, representada por cada individuo y, a su vez, en términos colectivos. Dentro de esta perspectiva, que inserta a la infancia en la esfera de los fenómenos sociales complejos, se distingue entre una “realidad” y una “representación mayoritariamente compartida sobre esa realidad en una sociedad concreta” (p. 29). Estas dos caras no necesariamente coinciden y lo que puede parecer paradójico es que la representación también forma parte de la realidad social, en el sentido más amplio, y de la realidad concreta que nos representamos. El aporte de las representaciones sociales permite una mayor comprensión del modo en que se está construyendo actualmente el concepto de infancia; es relevante, entonces, porque los elementos constitutivos de esas representaciones permiten la comprensión de una concepción en construcción dinámica.

Moscovici (1978) define la representación social como construcción simbólica con origen en las interacciones sociales, en procesos recurrentes que nacen del intercambio y no

pueden concebirse en individuos aislados. Son pensamientos regulados por el colectivo, destinados a facilitar la comprensión, la comunicación y la organización de los individuos en el mundo social. Es preciso resaltar el carácter simbólico de las representaciones, en tanto dan sentido a la realidad, precisan las situaciones y propician diversos modos de accionar frente a ellas. En este sentido, no solo reproducen la realidad sino que también la producen (Moscovici, 1978). Por su parte, Baquero y Ospina (2006) advierten que las representaciones sociales son un proceso y un producto psicosocial que posibilitan a los sujetos la transformación de una realidad extraña en algo comprensible, mediante el reemplazo significativo y simbólico de esa realidad por metáforas, íconos, teorías, categorías, que guían la acción del sujeto sobre lo representado. Es importante hacer hincapié, entonces, en el carácter construido y dinámico de las representaciones, para entender cómo operan en las concepciones que tienen los y las docentes sobre la infancia y cómo se plasman en sus discursos y en sus prácticas.

1.4. La educación y las relaciones sociales en el nivel inicial

La educación en el nivel inicial tiene por finalidad que el niño alcance, de manera progresiva, un modo de comprender y organizar la realidad en la que vive. Como primera experiencia educativa, da al niño la oportunidad de adquirir diversos conocimientos para desenvolverse en sociedad: mantener relaciones culturales, internalizar los valores de socialización y respeto de la vida común. Para Frabboni (1985), la educación en el nivel inicial va conquistando su identidad de primera escuela desde la infancia y reivindicando, con esto, el derecho del niño a disponer de sus propios ojos para observar e interpretar su universo de cosas y valores.

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, distrito en el que tiene lugar nuestro estudio de campo, el nivel inicial tiene como responsabilidad la educación de niños desde 45 días hasta 5 años inclusive. Esto quiere decir que las instituciones de este nivel tienen a cargo los primeros años de vida en la niñez, esenciales para formar sujetos para las sociedades del mañana. Desde esta perspectiva, constituye un derecho de la infancia que involucra a padres, madres, maestros y a la sociedad en su conjunto, y que apunta a la satisfacción de necesidades afectivas, físicas, sociales, cognitivas, etc., por una parte, así como también constituye una obligación social para la construcción de una verdadera democracia, por otra (Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General, 2000).

Reponer la historia del nivel inicial en la Argentina nos permite no solo mostrar sus bases fundantes sino, además, advertir diversas discusiones tendientes a tratar las mejoras en las condiciones de vida de los más pequeños. El jardín de infantes tuvo su origen en la Argentina bajo el proyecto educativo fundacional del ideario sarmientino. Posteriormente, la Ley 1420 lo contempló, otorgándole un lugar dentro del sistema educativo nacional. Esta disposición se materializó con la creación de las salas de *kindergarden* en las escuelas normales y la preocupación por formar docentes especializadas en la materia. Cuando el jardín de infantes logró legitimidad como institución educativa, comenzó su expansión y se encontró con una sociedad de masas, nuevas necesidades sociales, culturales y políticas para atender. El ingreso de sectores populares al jardín de infantes puso a la luz concepciones conservadoras que apuntaron a priorizar la tarea asistencial (Ponce, 2016).

El nivel inicial se ha consolidado y expandido muy recientemente, pero aún persisten desafíos para garantizar una educación inicial de calidad a todos los niños y niñas. En las últimas dos décadas, ha cobrado mayor relevancia en la agenda pública las temáticas vinculadas al rol del Estado y su respuesta a las demandas de mayor escolarización y cuidado infantil. Asimismo, se ha hecho hincapié en la necesidad de expandir las oportunidades de acceso a la educación inicial para toda la población infantil. En relación con las políticas regionales e internacionales se ha avanzado en la consideración de la educación inicial como un derecho y en la extensión tanto de la obligatoriedad de la sala de 5 años como de la oferta educativa. La Ley Federal de Educación (N° 24195) extendió la obligatoriedad escolar más allá de la educación primaria, al incluir a la sala de 5. Más recientemente, la LEN sancionada en 2006 consolidó un marco de referencia para el crecimiento del nivel, al establecer a la educación inicial como una unidad pedagógica que comprende a niños y niñas desde los 45 días hasta los 5 años de edad. En el año 2014 se oficializó la obligatoriedad de la sala de 4 (ley N° 27045) y se estableció el compromiso del Estado nacional y de las administraciones provinciales de alcanzar la universalización de la sala de 3, priorizando el acceso de los sectores menos favorecidos de la población (Steinberg y Scasso, 2019).

Teniendo en cuenta que el contexto que recibe a los más pequeños presenta un modo particular de unión entre la familia y los jardines, se hace hincapié en la necesidad de construir ese vínculo. Redondo (2012) señala la necesidad de que familia y escuela vayan “a la par”, hacia un mismo lado, en ese vínculo, ya que reconoce las exigencias y expectativas cruzadas en esta relación. El modo en que se ha pregonado la participación de las familias en la educación de los niños y la necesidad de compartir la tarea de educar en el ámbito escolar son problematizados en Malajovich y San Martín de Duprat (1993) en los términos de que “la

participación se ha confundido con colaboración y compartir con informar” (p. 25). Compartir, por parte de la escuela, implica continuar e integrar en íntima participación la obra de las familias en la educación del niño y asumirlo como es, teniendo en cuenta la complejidad de influencias. Esto conlleva considerar las experiencias de los niños, conocer su realidad y adecuar el currículum escolar en esta línea. La relación dialéctica entre la familia, la escuela infantil y la comunidad es indispensable para el análisis, ya que estas realidades se compenetran e interactúan: la escuela infantil debe su existencia a las necesidades de la comunidad, pero a su vez esta existencia modifica las necesidades de la primera.

Como primer nivel educativo, en línea con lo que venimos mencionando, el nivel inicial es considerado un espacio en el que se resumen significados y valores de las infancias, por eso el vínculo docente-alumno/a en esta etapa es clave en el aprendizaje y en la determinación de sus relaciones con el mundo y en sus aptitudes sociales. Conocer la posición que asume el docente en el aula de nivel inicial es fundamental para comprender la relevancia de sus intervenciones en las relaciones primarias de la niñez y su incidencia a lo largo de toda la vida.

En el marco de esta investigación, se busca advertir las relaciones que se establecen entre docentes y alumnos/as dentro de la vida escolar en el nivel inicial; la construcción de vínculos manifiesta en el tipo de actividades que se propone en el aula, los modos de comunicación y la intervención del adulto en situaciones problemáticas entre niños. La indagación se centra en cómo influye la concepción que las docentes tienen de las infancias en la construcción de sus vínculos con los niños y niñas de este nivel; con qué concepción de infancia abordan sus prácticas discursivas y qué sentido de infancia producen estas prácticas.

Para entender el modo en que las docentes conciben las infancias a partir del vínculo con los niños y niñas en la cotidianidad escolar, resultan relevantes los aportes de Abramowski (2014). Si bien la autora realiza sus estudios en el ámbito del nivel primario, nos resulta relevante en el marco de nuestro trabajo traer sus formulaciones para el análisis del vínculo entre las docentes de nivel inicial y los alumnos/as. Se traza un recorrido que tiene a la cuestión afectiva y al vínculo entre maestros y alumnos como ejes centrales: el ámbito educativo está plagado de emociones, por lo que es imposible que esos vínculos se mantengan en un terreno impersonal y desafectivizado. Por otra parte, señala la historicidad y el carácter cambiante, construido y aprendido de esos vínculos: las docentes, en el transcurso de su formación y en el ejercicio de su tarea, van aprendiendo a sentir como docentes. No se trata de un sentimiento innato, sino de uno que se construye al interior de la práctica educativa, en la trayectoria profesional. Además, se piensa en las primeras infancias desde la

heterogeneidad que se observa en el ámbito profesional, como un ejercicio de aprendizaje continuo. Desde allí se establecen nuevas relaciones, una comunicación creativa, el vínculo *desde y en* la diversidad educativa. Los afectos inciden en las prácticas pedagógicas de las docentes y observar su despliegue nos permite aproximarnos a las representaciones que estas tienen de las infancias.

Es relevante traer las consideraciones de Ruth Harf y otros (1999) sobre los mitos que signaron la tradición social, cultural y pedagógica del nivel inicial, para contrastar esta tradición con la realidad observable en el contexto del aula, en cuanto al vínculo docente-alumno/a y las representaciones que se desprenden de las prácticas y discursos docentes. Cuando se habla de mitos, se hace alusión a las creencias colectivas que surgen en el cruce de la realidad y la ficción: nacen como representaciones estereotipadas de la realidad en un momento histórico, político, cultural particular y se erigen en verdades absolutas que no admiten cuestionamientos. Estos mitos encuentran arraigo en teorías y prácticas dentro de la formación docente. El mito de la infancia feliz, por ejemplo, supone la creencia en una imagen ingenua, rosada y angelical de la niñez, que reduce y simplifica la interpretación de una realidad tan compleja como la de la infancia. A su vez, viene de la mano de otro: el mito de la maestra jardinera, en un rol de segunda madre a cargo de “los más chiquitos”, identificada con la imagen sociocultural de una persona joven, linda, alegre, feliz y dulce. Las docentes experimentan presiones en relación con estos mandatos culturales, que las conduce a realizar una actuación del rol. El mito de la infancia feliz, entonces, reconduce al de una maestra jardinera feliz: *una jardinera feliz para una infancia feliz*. Estos mitos y sus creencias asociadas, entonces, necesitan ser observados, para tener en cuenta cómo operan en las concepciones de infancia y en las prácticas docentes de la cotidianidad escolar.

Por último, en relación con el abordaje de la práctica docente, nos resulta pertinente retomar las formulaciones de Achilli (1988) acerca del “ser docente”: un factor de cambio de la realidad escolar, que tiene lugar a partir de la recuperación del “decir” de los y las docentes con miras a interpretar sus prácticas. El decir de los maestros comprende un conocer que permite desplegar acciones conocidas cargadas de significaciones. Ese modo de conocer se va nutriendo de diversos “recortes de saberes” que aporta la formación docente: aquellos construidos en la resolución cotidiana de la práctica, los adquiridos en las experiencias formativas que imprimen las instituciones escolares, los que internaliza en el intercambio formal o informal (con otros maestros, directivos, alumnos, padres.), los que incorpora a partir de lecturas o comentarios de distintos trabajos específicos, etc. Esos “recortes” configuran en cada maestro un saber que se integra a la práctica cotidiana y que, a su vez, se

genera en ella. Este enfoque es retomado ya que cobra relevancia en el marco de nuestro estudio, en términos de cómo pueden recuperarse las concepciones de infancia que tienen las docentes a partir de sus discursos.

1.5. Metodología y referente empírico

El presente estudio se apoya en un abordaje cualitativo de base etnográfica, entendida como un enfoque teórico-metodológico que busca describir y analizar relacional e históricamente el mundo social (Rockwell, 2009). Partimos del método etnográfico para generar conocimientos en profundidad; el trabajo de campo nos permitió identificar las categorías de análisis con miras a conocer las vivencias directas de los niños y niñas y las tramas cotidianas en las que se pusieron en relación las prácticas y discursos de las docentes en la escuela infantil. No queremos dejar de resaltar el especial interés depositado en las prácticas cotidianas, ya que entendemos, junto con Achilli (2005), la vida cotidiana como mediadora hacia lo no cotidiano, en tanto germen de las representaciones, significaciones y sentidos que generan los sujetos como parte del conjunto social.

Partimos, entonces, de la construcción de evidencia empírica para propiciar el diseño de dimensiones de análisis: seleccionamos una escuela infantil de gestión estatal en el sur de CABA, tomamos como unidades de análisis a los actores que forman parte de la comunidad educativa de la institución —docentes, niños, niñas y adultos, adultas responsables— y planteamos como técnica de recolección de datos la observación participante en distintas instancias de la vida escolar, por un lado, y las entrevistas a docentes, por el otro.

A partir de la técnica de observación participante se buscó detectar hechos de la vida cotidiana, observar y registrar los distintos momentos y eventos de la vida social con una perspectiva desde el interior de la comunidad educativa. A su vez, se buscó articular el registro de las prácticas cotidianas institucionales con las situaciones que tienen lugar fuera de ellas. Se estableció un cronograma semanal de asistencia diaria a la escuela, autorizado por las autoridades de la institución y por las docentes entre los meses de marzo a noviembre de 2019. La concurrencia fue semanal y, además, se asistió en fechas significativas para la vida educativa, como reuniones con las familias, actos escolares, jornadas, actividades específicas con estas —con previo aviso de los integrantes de la escuela, para que pudiésemos acompañar y participar en dichos eventos—.

En lo atinente a las entrevistas, se llevaron a cabo a partir de preguntas semi-estructuradas a los adultos responsables de la educación de los niños dentro de la escuela. Se

realizaron varias entrevistas: dos rondas de carácter formal a cada docente, dentro de la institución; y otras de carácter informal, por fuera de la institución, con dos de las tres docentes que formaron parte del estudio de campo. Las entrevistas fueron construidas luego de transitar varios encuentros y de conocer el contexto escolar y la cotidianidad en la sala. Fueron estructuradas por temáticas y a partir de la organización de la información en unidades de análisis.

La elección de la institución estuvo impulsada por el hecho de que forma parte de un contexto con características y condiciones de vulnerabilidad social, por su ubicación geográfica, las condiciones habitacionales, de empleo, salud e ingreso. Tomamos el Índice de Vulnerabilidad Social (IVS) elaborado por la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, para considerar el grado en que los hogares se encuentran expuestos a quedar afectados por cambios en sus condiciones de vida que los ponen en situación de mayor inseguridad en relación con otros grupos, hogares o individuos. Nos resultó de interés analizar el contexto de vulnerabilidad social en el que asumíamos se insertaba la institución y la comunidad educativa para considerar el modo en que se construyen las concepciones acerca de la infancia desde este ámbito, con sus particularidades. En primer lugar, al ser docentes de nivel inicial y desempeñarnos en escuelas infantiles de CABA, decidimos seleccionar un contexto diferente al que acostumbramos a trabajar desde este rol, para tener una mirada diversa y evitar el sesgo de los propios supuestos y experiencias en el estudio de campo. En segundo lugar, seleccionar un distrito que presentara las características de vulnerabilidad social mencionadas nos permitía reforzar el supuesto de que el contexto social, en particular el de vulnerabilidad, era un elemento de peso en la construcción de concepciones, en este caso sobre las infancias. Sin embargo, una vez establecido el contacto con la escuela infantil y luego de que se comenzara a indagar acerca de la comunidad educativa que asiste, se advirtió que la primera impresión en relación con el entorno de vulnerabilidad social no coincidía con las presunciones previas al estudio. Cuando se tomó contacto con la institución y se comenzó la exploración de campo se pudo advertir que tales ideas no se reflejaban en la realidad cotidiana de esta escuela —porque los niños y niñas que asisten a la institución son hijos del personal médico y sanitario del hospital o de las casas aledañas, está ubicada en una zona de avenidas, edificios, clubes deportivos, etc.—, pero sí hubo otras circunstancias y características que nos permitieron abrir nuevos interrogantes y son estos los que profundizaremos en el desarrollo.

La institución cuenta con una historia fundacional particular³, ya que tuvo lugar por iniciativa del personal de un hospital y de la comunidad del barrio y, desde su creación, el tipo de relación entre las familias y la escuela es muy estrecha. En sus inicios, las tareas desempeñadas en la institución escolar eran compartidas con el personal del hospital, ya que eran sus trabajadoras las que estaban a cargo de los niños en la guardería. Las vacantes del jardín, en un primer momento, solo se otorgaban a los hijos de las trabajadoras del hospital, pero de a poco se fue ampliando la matrícula a la comunidad barrial en el turno de la tarde. La comunidad educativa estaba conformada, así, por las familias que trabajaban en el hospital y por aquellas de los barrios aledaños. El horario era extendido, de 6:00 a 21:00, y contó en su apertura con 23 alumnos y alumnas: cada familia enviaba a sus niños y niñas al jardín en un horario que se adaptara a sus jornadas laborales y a sus necesidades particulares. Es decir que la institución, además de brindar un servicio educativo, brinda un servicio de “cuidado”: la atención de las necesidades alimenticias debido a las jornadas extendidas de funcionamiento.

La escuela —cuyo origen data de 1990, cuando se funda el jardín maternal a partir de un convenio entre la Secretaria de Educación y la de Salud— pasó por grandes transformaciones desde su fundación. Finalmente fue reconocida como institución educativa: este hito marcó el tránsito de una guardería a un jardín maternal. Las salas estaban integradas por niños y niñas de 2, 3 y 4 años, e incluso asistían niños de 6, ya escolarizados en nivel primario pero que se acercaban al jardín para almorzar. Finalmente, en 2003 abrió sus puertas la escuela infantil, con nuevas secciones de 4 y 5 años, y se incorporó la biblioteca y una sala de música. En 2005, para cubrir la necesidad de madres adolescentes que estudiaban en los horarios extra-escolares, se creó el turno vespertino del jardín. Sucesivamente se fueron incorporando talleres de plástica, juegoteca, sala blanda para el maternal. Uno de los valores fundamentales de esta comunidad educativa es el trabajo diario para entender la escuela como proyecto colectivo participativo, motivación que se observa como parte de su identidad desde sus inicios.

En los discursos de las docentes sobresale la elección del puesto en esa escuela por la diversidad de espacios para trabajar: salas por secciones, biblioteca, áreas de música, sum, patios de juego y hasta un amplio espacio verde, llamado “el campito”, que se encuentra al lado de la escuela y al cual se tiene acceso. Además, subrayan la dinámica de funcionamiento

³ Gran parte de la información que se ofrece de la historia fundacional de la escuela se tomó de la revista *Huellas*, editada por la propia institución con motivo del 25° aniversario de su fundación.

de las clases y ponderan el hecho de que no se rote en los cargos: motivo por el cual se pueden establecer lazos afectivos con los niños a lo largo del tiempo.

1.6. Escenario actual y estructuración del presente estudio

Para las docentes que nos desempeñamos en las instituciones de gestión estatal, en general, y en escuelas del nivel inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en particular, el recorrido en ellas —tanto en el ámbito privado como en el estatal— abre diversos interrogantes referidos a las infancias en lo atinente a la enseñanza y al cuidado. Por eso seleccionamos una institución en esta esfera como punto de partida empírico para llevar a cabo el estudio. La selección de dicha escuela, entonces, cobra especial sentido en el análisis de las concepciones de infancia que se ponen en juego entre las docentes de ese jardín en los ejes sobre los que se desplaza nuestro análisis: a partir de la cercanía de las relaciones y el trabajo conjunto de toda la comunidad educativa, como sello de su identidad desde sus orígenes, por un lado; y de las particularidades de la formación y el trabajo docente con las infancias, del cuidado y de los vínculos que se construyen con los niños, por otra.

Resulta importante aclarar, haciendo foco en el vínculo, en el espacio y en la interacción al interior de la comunidad educativa, que el presente estudio se inició en 2019 y que el trabajo de campo se realizó en un escenario completamente distinto al que tiene lugar en la actualidad a partir de la pandemia de Covid-19. El contexto educativo, la dinámica de las relaciones, los recursos para el aprendizaje y para la comunicación se vieron afectados sustancialmente con posterioridad al análisis y es necesario señalarlo, tanto para delimitar las particularidades de nuestro estudio como para analizar sus proyecciones e implicancias a futuro.

El trabajo consta de dos capítulos de indagación teórica y empírica con sus conclusiones finales. El primero está dedicado a las relaciones sociales entre las familias y la escuela infantil: el análisis busca articular la dinámica de estas relaciones con los sentidos que de ella se desprenden, con miras a echar luz sobre las concepciones de infancia que surgen de estas relaciones. El segundo se centra en la identidad docente: en su construcción a partir de la formación educativa que tienen para desempeñar su rol profesional en el nivel inicial, por una parte; y en el encuentro con la cotidianidad escolar, con la labor de las docentes en el aula del jardín de infantes, por otra. Estas experiencias son formantes de las concepciones de infancia que estas tienen y nos resulta vital comprender este cruce para analizarlas en profundidad y alcanzar conclusiones que echan luz sobre la complejidad de este entramado.

Capítulo 2

Las relaciones sociales entre la familia y la escuela en la mirada de las infancias actuales

El propósito de este capítulo es interpretar cómo se están desarrollando las relaciones entre la escuela y las familias en el contexto del jardín de infantes, a partir de la identificación y el análisis de las prácticas que tienen lugar en su cotidianidad y de los discursos de las docentes en las entrevistas. Se observaron actividades, acciones y propuestas que desde la institución educativa propician la presencia y la participación de las familias en el contexto escolar. Por otro lado, se buscó entender cuál es el sentido que las docentes le adjudican al desarrollo de tales actividades, para distinguir y establecer cómo ven las infancias actuales a partir de las relaciones con los formatos y dinámicas familiares. También se abordan temas y problemáticas relativos a las responsabilidades adultas, a los sentidos que se desprenden de los discursos docentes en esta línea y a los modos de significar las relaciones en el compartir estas responsabilidades.

Se parte del supuesto de que las relaciones sociales entre las docentes y las familias de los niños y niñas dentro de la escuela infantil son peculiares, por ser la primera experiencia escolar del niño pequeño dentro del sistema educativo, en la que se espera una cercanía caracterizada por el cuidado, la protección y el “amor”. Las instituciones infantiles son generadoras de infancia, al igual que las familias, pero se llevan a cabo acciones diversas, en una y en otra, que dan cuenta del tipo de concepciones de infancia que se ponen en juego. Se pretende acercar la lógica cotidiana que mantienen los modos de vida familiar y los modos de vida escolar, por un lado, y la construcción de nexos relacionales a partir de las interrelaciones mutuas entre esos diferentes contextos, por el otro.

La vida cotidiana hace de mediadora hacia lo no cotidiano (Achilli, 2005). Por eso se dedicará especial interés a la observación y el análisis de las prácticas cotidianas que llevan adelante diariamente los adultos responsables (docentes y familiares) dentro de la escuela infantil. Se busca comprender cómo tiene lugar la participación de las familias en el ámbito escolar para identificar y analizar esta trama de relaciones. En este camino, se podrán reconocer aquellas representaciones, significaciones y sentidos que generan los sujetos como parte de un conjunto social. Esta interacción/relación con otros es entendida, desde este enfoque, como único medio de producción de sentidos (Achilli, 2005).

2.1. *Las formas de participación de las familias en la escuela infantil*

La institución escolar ofrece un servicio educativo abierto al territorio vital que lo rodea, es parte de la comunidad y de las familias desde el momento en que los adultos responsables de los niños y niñas deciden llevarlos a ella. Presenta una estructuración con una dinámica propia de relacionamiento entre los actores escolares, en la que se establece la necesidad — desde los documentos oficiales— de asegurar la participación real de sus representantes (la comunidad, los padres, el personal docente y no docente).

Para indagar en la profundidad de las configuraciones cotidianas dentro del jardín de infantes, es preciso no solo detallar el modo de estructuración y organización escolar general sino, además, la dinámica propia de la institución en la que se desarrolló el trabajo de campo: contemplar los elementos del quehacer cotidiano y rastrear los orígenes de esas prácticas resulta primordial para empezar a dar ciertas pistas que permitan tomar decisiones sobre su pertinencia actual y/o la necesidad de su resignificación. En esta línea, se presentan fragmentos de entrevistas o se utilizan algunas escenas que permiten ilustrarlas. Las reflexiones que surjan de esa indagación serán tomadas en cuenta para interpretar las concepciones de infancia.

Se toman algunos aportes sobre la historia fundacional del jardín, que surge por iniciativa del personal de un hospital y comunidad del barrio en el que se encuentra. La identidad que logró construir la institución se erige sobre la base de un proyecto colectivo-participativo que incluye a las familias y a la comunidad trabajadora. Desde sus orígenes, la escuela infantil funda su existencia en la necesidad de la comunidad de ofrecer un servicio educativo a la población que tome en cuenta a los niños y sus experiencias. Se plantea así una relación dialéctica entre familia, escuela infantil y comunidad a la que ambas pertenecen, ya que estas tres realidades se compenetran e interactúan. Familia y escuela son partes integrantes de la comunidad social en la que se engloban y significan (Malajovich y San Martín de Duprat, 1993). Como dijimos en la Introducción, la existencia de la escuela infantil modifica, a su vez, las necesidades de la comunidad y contribuye al desarrollo integral del niño como integrante de esa comunidad: debe actuar como centro de relaciones entre los individuos de la comunidad, de comunicación entre ésta y la realidad.

La categoría *participación* es tenida en cuenta como un factor clave para la institución: a lo largo del trabajo de campo se han podido distinguir varios modos de participación dentro del funcionamiento escolar. La primera se identifica con acciones que la institución desarrolla y que involucran la colaboración de las familias y las docentes, como es el caso de las

reuniones que promueve la asociación cooperadora con cierta periodicidad y donde se encuentra implícito el legado fundacional sostenido en el tiempo.

2.1.1. La asociación cooperadora

La conformación de la asociación cooperadora se encuentra regulada por la Ley 26.759⁴ de cooperadoras escolares, que promueve la participación de las familias y de la comunidad educativa en las instituciones escolares en general y en particular, a fin de colaborar con el proceso educativo de los alumnos y alumnas. En el artículo 2 se establecen las acciones a implementar y sus principios generales: a) integración de la comunidad educativa; b) democratización de la gestión educativa; c) mejora de los establecimientos escolares; d) fomento de prácticas solidarias y de cooperación; e) promoción de la igualdad de trato y oportunidades; f) promoción de la inclusión educativa; g) defensa de la educación pública.

Durante la entrevista, las docentes realizaron comentarios en lo relativo a la creación del jardín y el funcionamiento de la asociación cooperadora:

[Entrevista informal por fuera de la institución con docente 1 y docente 3]: *El jardín sigue manteniendo un convenio con el hospital, porque en realidad el jardín estaba dentro del mismo, en su creación era el jardín de (...) y llevaba el nombre del hospital. De hecho la cooperadora aún tiene ese nombre (...) La cooperadora está integrada por los papás y la verdad que la participación de la cooperadora cambió mucho con la nueva directora, es muy alta en toda la problemática de la escuela digamos que siempre están interesados y tienen el apoyo de la directora que incentiva (...) Se renueva cada año hacen una reunión que ahí también la convocatoria tiene que ser muy fuerte desde nosotras, insistir. Por ejemplo este año la directora nos pidió si podíamos ir dos o tres maestras a la reunión porque se hace un sábado, cosa que los padres puedan asistir desde otro lado, porque siempre hay obviamente motivos, uno entiende también. Pero si vamos a estar nosotras, no que estemos con los nenes sino que seamos un respaldo más de la institución...*

Se vislumbra que, en el funcionamiento escolar dentro de la cotidianeidad institucional, la asociación cooperadora ocupa un lugar importante: se sostiene por la participación de las familias y las docentes. Desde la perspectiva de esta escuela, formar parte de la asociación

⁴ Conf. Ley Nacional 26.759. Art. 2 de Cooperadoras Escolares

cooperadora es asumir un compromiso y una responsabilidad con las necesidades de todos los niños y niñas, y también con la propia institución.

Durante distintas conversaciones informales las maestras relataron cómo la institución — en especial la directora— convoca a algunas maestras para que asistan a las reuniones que la asociación cooperadora lleva a cabo en representación del grupo de docentes. Para que esto sea posible, las reuniones se acuerdan con anticipación para un día sábado, con miras a que puedan asistir tanto ellas como las familias. En los encuentros se toman decisiones sobre la compra de materiales para la escuela; el reacondicionamiento de espacios; la realización de rifas para recaudar dinero; la realización de balances; las rendiciones de ingresos de la cuota social que aportan las familias y de los gastos que se efectúan; entre otros. Las decisiones se toman de modo participativo: cuando no se llega a un consenso general, se realizan votaciones para priorizar las acciones y de este modo se resuelve el curso de la decisión. En la asociación cooperadora, el poder circula en las voces y en la ejecución de acciones que buscan el mejoramiento de la calidad educativa.

Es importante destacar que en un primer momento fueron las familias quienes llevaron adelante el proyecto de creación de un espacio donde dejar a sus hijos durante la jornada laboral. Luego la institución fue adquiriendo un carácter educativo, pero la asociación cooperadora aún sigue teniendo la denominación con la que se creó, como un sello que marca sus orígenes y que en el presente mantiene su fuerza de participación en las decisiones dentro del contexto escolar y en la atención de las necesidades diarias de la comunidad en la cotidianidad institucional:

[Durante entrevista docente 1]: *Por lo general la convocatoria viene por algún evento especial, la cooperadora también colabora mucho en eso que las familias estén, se les informa mucho a las familias del trabajo de la cooperadora. La cooperadora interviene en esa participación...*

[Conversación informal con dos de las docentes fuera de la institución]: *La cooperadora muestra aquellas cosas que compra.. Si en la puerta se hacen carteles informando, por ejemplo lo de la pintura, van a hacer los murales y ya compraron la pintura que necesitamos para que se haga la base. El año pasado se cambió el cortinado de toda la escuela, un montón de cosas (...) gestionaron con la directora cuando entró lo del piso de goma del patio, están como muy ahí.. hacer la carta,*

elevantarla estar atrás de lo que se necesita, lo de los territorios⁵ también (...) el tema de la arena, el arenero, se hicieron 3 territorios en la parte de atrás que estaban como en desuso. Ahora está desarmado, pero todo el material que se necesitó para ese espacio la directora con la cooperadora organizaron todo y se pasó todo por cooperadora.

Estas apreciaciones muestran que las acciones de la cooperadora para mejorar el funcionamiento y la calidad educativa son una práctica diaria que propicia la comunicación de necesidades, la realización de compras de materiales para que las docentes integren a sus actividades y puedan compartirlas con las familias en los encuentros cotidianos que fomentan esta participación.

Se puede hablar, junto con Sirvent (1984) de una participación real en la toma de decisiones dentro de una institución. Según la autora, la participación real se asume como un proceso de aprendizaje que demanda ir creando etapas intermedias semi-participativas, lo importante es la conciencia de este proceso en todos los individuos y grupos comprometidos. Todo el proceso que apunte a lograr este tipo de participación se inicia desde la democratización de la información como también del conocimiento institucional, transitando experiencias de decisiones compartidas. Se puede advertir que los diferentes grados de participación que se desarrollan y gestionan en una escuela infantil se organizan a través de estructuras institucionales previstas: la cooperadora infantil es un componente de estas estructuras que integra en equipos a las familias y las docentes y sostiene, con propuestas, discursos diarios y acciones a lo largo de todo el año, la participación de la comunidad educativa.

El siguiente fragmento de entrevista ilustra el funcionamiento del grupo de la cooperadora, la participación de las familias y la colaboración de las docentes. La participación real (Sirvent, 1984) está presente en cada acto escolar y en cada acción llevada a cabo.

[Conversación informal con dos de las docentes fuera de la institución]: *El grado de participación de las familias con la cooperadora es alto, participan si. Se han hecho ferias del plato, del libro (...) las familias colaboran mucho, cuando hay*

⁵ Los territorios de aprendizajes son espacios construidos por las docentes con la finalidad de generar un ambiente de juego, exploración, encuentro con niños y niñas de la misma sala o de otras. Están inspirados en la pedagogía de Reggio Emilia, para que los niños y niñas puedan actuar libremente y satisfacer sus necesidades de desarrollo personal.

rifas que hicieron es como cuando ven visible esa participación, por ejemplo viste cuando uno dice ¡hay que pagar cooperadora!, ayuden bla bla bla... el trabajo lo sabemos nosotras que ellos están ahí todos los días, los padres por ahí no lo ven pero con las rifas se veía que preparaban las carteleras, el material y todo eso, es como que las familias colaboran un montón.(...) La cooperadora día por medio están, tiene un espacio físico usan la “Casa de Amalia⁶” que es la casa del casero que está desocupada, ahora se utiliza para eso. Se hacen ahí las reuniones y tienen destinado un armario para ellos que está todo ahí (...) El presidente de la cooperadora es un papá de la sala (...) la directora suele agradecer a la cooperadora en cada acto, por ejemplo cuando hay un recambio de algo, los presenta y se los nombra.

Hay autores que realizan una interpretación distinta acerca de lo que consideran “participación”, donde se resaltan la construcción en la práctica social y los sentidos que ésta adquiere para los sujetos. Cerletti (2014) se detiene a reflexionar acerca de la “creencia” en torno a la idea de “participar” en aquellas instancias en donde se convocan a los sujetos en cuestiones de relevancia institucional. Se evidencia un sentido compartido en los discursos de las docentes con respecto a la categoría de “participación” como “aquella posibilidad real de tener injerencia”, en este caso, en decisiones que hacen al quehacer institucional y mostrar su labor a partir de las acciones que lleva a cabo la asociación cooperadora.

Se puede apreciar, entonces, a partir del análisis de los discursos de las docentes en las entrevistas formales y en conversaciones informales, que las instancias de participación —en este caso las relacionadas con la asociación cooperadora— se despliegan para generar mejoras en el desarrollo de la enseñanza. Así, la participación de las familias, el trabajo conjunto con ellas, transforma las condiciones materiales para la enseñanza: sin esa participación esas condiciones definitivamente no serían las mismas.

2.1.2. La convocatoria a participar en las actividades

Habiendo detallado el modo de participación a partir de las actividades que desarrolla la asociación cooperadora, nos interesa reflexionar sobre otros tipos de interacciones entre los actores de la comunidad educativa: la participación de las familias a partir de actividades planificadas por las docentes y por la institución escolar, en la convocatoria a instancias de

⁶ Se cambió el nombre de origen por una cuestión de confidencialidad de los datos.

concurrancia. La institución suele efectuar diversos eventos en los que convoca a la comunidad educativa para que se acerque al jardín e intervenga en la vida escolar. Las docentes reflexionan sobre la participación y colaboración que brindan las familias en respuesta a estas convocatorias.

[Durante la entrevista con Docente 1]: *Cuando nosotros armamos el espacio que está en el fondo se lo planteó a toda la familia del jardín para que ayudara en la medida de lo posible lo que nosotros necesitáramos y ellos pudieron. Había papás que eran carpinteros que hicieron cosas, por ejemplo el arenero lo hizo un papá de sala de 3 años, nosotros les dijimos lo que queríamos hacer y el papá lo quiso hacer. Siempre por iniciativa de los docentes.*

[Durante la entrevista con Docente 2:] *Desde que yo estoy acá la verdad no me puedo quejar de los padres, en todas las reuniones que hicimos, las actividades, los actos, en todo los veo que están muy presentes. También cuando se les dice las cosas colaboran un montón por ahí hay que reiterárselas, que por ahí son muchas cosas juntas que se olvidan, pero para colaborar nunca hay un no. Siempre participan de eventos, actos, de todo, en las actividades que hacemos. Si no pueden venir ellos envían a un abuelo, tío, alguien de la familia está presente.*

De estos discursos se desprende que para las docentes es importante convocar a las familias de los niños, no solo para actividades formales sino además para contribuir en la preparación del contexto cotidiano; y esta importancia está en relación con las concepciones sobre la infancia que ellas tienen. Al incluir a las familias en el armado de espacio, por ejemplo de juego en el arenero, están evidenciando que para ellas es importante que los niños y niñas tengan un espacio al aire libre para jugar. La concepción de infancia que se observa acá es la de una niñez en la que lo lúdico es un aspecto fundamental para el aprendizaje y para un buen desarrollo integral. Las familias se acercan a colaborar para armar espacios que luego las salas utilizan con fines pedagógicos (ya sea en actos formales o en espacios con muestras estáticas y producciones de las salas, entre otras). Las docentes preparan con anticipación el ambiente, su contexto pedagógico, en el que luego desarrollarán sus propuestas a partir del conocimiento acerca de las características de los niños y niñas de la sala, sus historias personales y familiares, su franja etaria, el nivel de aprendizaje alcanzado. Todas estas propuestas entran en relación con la formación que recibieron y, por tanto, con

las concepciones de infancia que sostienen en el desarrollo de sus prácticas. El análisis de las concepciones que se identifican desde la tradición pedagógica se precisa y profundiza en el siguiente capítulo, sobre identidad y trabajo docente; en esta instancia se menciona a los fines de situar la reflexión dentro del marco pedagógico desde el que se conciben las relaciones entre la familia y la escuela infantil.

Ahora, resulta interesante preguntar: ¿Qué experiencias necesitan tener los niños y niñas de esta sala dentro de esta escuela infantil? ¿Qué tipo de saberes prevalecen en las propuestas? ¿En cuáles propuestas están convocadas las familias para participar? ¿Y en cuáles para colaborar? Por otro lado, invitando a las familias a realizar diferentes acciones dentro de la escuela se podría pensar que para la mirada institucional no pasa desapercibida la presencia del contexto cercano de cada niño y niña en el seno del jardín. A partir de la observación y el análisis, y atendiendo a las concepciones de infancia que se van evidenciando en las prácticas de estas docentes, podemos sostener que resulta imprescindible sostener lazos afectivos, mantener una comunicación fluida, realizar un trabajo colaborativo entre ambos que permita pensar la construcción de una concepción de infancia que requiere de la mirada y el accionar familiar y escolar en conjunto.

2.1.3. La participación en actividades relacionadas con la ESI

Las diferentes actividades a las que las familias son convocadas pueden ser: actos escolares, salidas didácticas, jornadas sobre alguna temática en particular, festejos significativos para la institución, actividades particulares por sala. La iniciativa suele comenzar por las docentes, cuando planifican el cierre de un proyecto, actos escolares o cuando el equipo de conducción les indica la puesta en marcha de actividades relacionadas con la implementación de políticas públicas y la convocatoria de las familias para este fin. La convocatoria a las familias podría leerse como una estrategia que legitima la tarea docente a partir de poner en público y en conocimiento de ellas las actividades relacionadas con estas prácticas y su modo de desplegarlas.

El enfoque de la ESI (Educación Sexual Integral) abre un nuevo paradigma en torno a la mirada de las infancias: una perspectiva que reconoce las distintas experiencias culturales de cada niño y niña; que admite nuevas configuraciones familiares, la valoración de lo diverso sin distinción de género, oportunidades para la expresión de sentimientos, emociones y necesidades. Se trata, además, de asumir una actitud responsable respecto de los estereotipos

corporales que van imprimiendo subjetividades, estigmatizando las diferencias y dejando por fuera aquellos que no responden a dichos cánones. La ESI propone entender la educación de la sexualidad en los primeros años, la corporeidad como un espacio de entrecruzamiento que se produce entre la biología y las prácticas sociales, sabiendo que la identidad se construye en un entramado de vínculos.

Justamente es la escuela el ambiente en el que reside este gran cambio de perspectiva individual y social, y precisamente las escuelas del nivel inicial son la primera instancia escolar de ese camino hacia nuevas prácticas y hacia la construcción de nuevas concepciones sobre las infancias. Los “Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral”⁷ promueven hábitos de cuidado del cuerpo, el reconocimiento de la intimidad propia y ajena, la expresión de los afectos y el respeto por los sentimientos y necesidades de las otras y los otros, el desarrollo de las competencias y habilidades psicosociales y el desarrollo de comportamientos de autoprotección. A su vez dicha propuesta incluye formas de pensar la organización de los espacios escolares, las relaciones entre niños y niñas, así como entre adultos, niños y niñas, el vínculo entre la escuela y las familias. Lo específico que instituye la ESI es su abordaje desde una mirada integral: biológica, ética, psicológica, jurídica y socio cultural, que permite a las familias conocer dicho enfoque y, a su vez, brinda herramientas para que lo utilicen en el contexto doméstico. El acompañamiento de las familias es muy importante en la promoción de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, y en el respeto a su autonomía progresiva. El entorno familiar es un contexto privilegiado para responder dudas o inquietudes de los más pequeños en torno a la sexualidad, para conversar y reflexionar sobre diferentes aspectos de la vida social y afectiva, así como para incorporar pautas y valores.

Se retoman fragmentos de entrevistas en los que se puede observar la iniciativa de las propias docentes para que las familias sean parte de las actividades, pero en los que a su vez se entiende que dicha participación es requerida por autoridades superiores como la supervisión del distrito escolar:

[Durante la entrevista con Docente 1]: *Si, ESI, fue una bajada específica, pero nosotros le dimos nuestra vuelta de rosca. No fue que lo hacemos porque nos dicen,*

⁷ Documento aprobado en 2008 por el Consejo Federal de Educación. Establece la responsabilidad del Estado de garantizar el derecho de los niños, niñas y adolescentes a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos.

sino porque creemos que eso nos puede ayudar a abordar las problemáticas que estábamos viendo...

[Durante la entrevista con Docente 3]: *Si hay situaciones que nosotras las hacemos porque creemos importante que las familias sean parte del trabajo que hacemos con sus hijos (...) Entonces solemos convocarlos. Por otro lado hay algunas situaciones que desde dirección nos piden que hagamos como algunas jornadas de ESI, no sé.. maratón de lectura... no se me ocurre ahora pero creo que eso también a ellas se los piden desde la supervisión...*

Se han comenzado a realizar, entonces, actividades pedagógicas relacionadas con el nuevo enfoque que brinda la ESI dentro del contexto escolar, en el que las docentes preparan cada propuesta, en muchos casos, por requerimientos de las autoridades institucionales. Estos fragmentos permiten ilustrar la mirada institucional en relación con la necesaria participación de las familias por indicación de los entes de supervisión.⁸ En lo atinente a las actividades que refieren a la Jornada de Educación Sexual Integral, aunque las docentes aleguen en sus discursos tener que efectuarlas por un pedido del equipo de conducción, la temática en sí guarda relación con el trabajo institucional que se lleva cabo en la construcción de vínculos entre familia y escuela. Pareciera que es necesario compartir las prácticas relativas a esta temática con los adultos responsables de los niños y, a su vez, comunicar que desde esta institución se aborda la ESI a partir de las actividades que se despliegan tanto en las jornadas especiales como en el trabajo diario. Esto podría conectarse con el modo en que la institución mira a la infancia, el modo de abordar el vínculo entre la escuela y las familias y el modo en que recurren a la comunidad para tratar ciertas temáticas, dándole un lugar importante con su asistencia y participación. La ESI trae una nueva mirada sobre los niños y niñas como seres sexuados en cuanto a concepciones de los adultos, por un lado, y a una práctica social específica que le dé sostén y legitimidad a esas concepciones, por otro lado. Esto se vincula con temas de interés para las docentes: implica una transformación en relación con el modo en que piensan a los niños y niñas, también en cómo les gustaría pensarlos.

El trabajo con la ESI abre una mirada más amplia que posibilita armar nuevas construcciones sobre las identidades de los niños y niñas: pone en duda ciertas prácticas pedagógicas gestadas en otro momento histórico y que requieren revisión, para entender el

⁸ Es pertinente aclarar que la ESI en su prescripción no impone reuniones con familias en ningún nivel, ni autorización de estas para que los niños y niñas reciban educación sexual integral. Sin embargo, sí recomienda que la ESI se realice en diálogo con los grupos familiares, como una instancia de trabajo de esa relación.

sentido que adquiere cada propuesta y establecer la importancia de que las familias sean parte de este cambio de paradigma: no solo para que conozcan cómo son miradas las infancias en la actualidad sino desde dónde se las está mirando, entendiendo, escuchando y actuando. Es preciso dar a conocer a las familias el enfoque propiciado a partir de la ley 2.110 que establece la Educación Sexual Integral en CABA y, a partir de nuevos encuentros, informarles acerca de los lineamientos que lleva a cabo la institución en este sentido. Resulta importante no solo porque las relaciones que sostienen se deben dar en un contexto de confianza y seguridad —en el que las familias reciban información del trabajo pedagógico— sino por el modo en que desde la educación se está pensando y mirando a la infancia. Este cambio, entonces, traza una nueva relación, en la que se ponen en juego no solo las concepciones que se tienen de las infancias en ambas esferas sino también el trabajo del vínculo entre las familias y la escuela. Además, pone de relieve la necesidad del trabajo conjunto de toda la comunidad educativa en la construcción de concepciones de infancia actuales y en el despliegue de prácticas transformadoras en este sentido.

2.2. Las responsabilidades adultas y las configuraciones familiares en la cotidianidad escolar

Una de las problemáticas que más preocupa últimamente a las docentes no es solo el grado de participación que tienen las familias en la escuela infantil, como referentes de los niños, sino también algunos aspectos que refieren a las responsabilidades adultas en su educación (Cerletti y Santillán, 2018). A lo largo de numerosas entrevistas que se realizaron con docentes durante el estudio de campo, se ha podido identificar en sus discursos que la temática referida a la relación entre las familias y la escuela presenta un carácter problemático. Por su parte, la bibliografía referida a este tema ha señalado la relación como un problema socialmente construido. Se aborda esta interacción para indagar en profundidad acerca de los elementos de la realidad que intervienen en ella y para analizar los sentidos de infancia que se construyen en esta tensión.

En la actualidad se advierten diversos formatos familiares que no se corresponden con el de la familia nuclear como parámetro de normalidad y que entran en colisión con las representaciones presentes en el imaginario social, muchas veces idealizadas, acerca de cómo deben ser y comportarse las familias (Santillán, 2016). Este desfase entre la visión mayoritariamente presente en el imaginario social y las configuraciones efectivas de los

formatos familiares con su respectiva participación en el ámbito escolar impacta y condiciona la relación entre las docentes y las familias de los alumnos.

Para comprender las concepciones sobre las responsabilidades adultas, se pueden identificar una serie de discursos que destacan las figuras materna y paterna en la educación, como condición de bienestar y buen desarrollo de la niñez, no solo en lo referido al contexto escolar, sino también a aquellas acciones tendientes a otros cuidados cotidianos como el respeto de las pautas de sueño, la buena alimentación, la recreación (Cerletti y Santillán, 2018). Se retoman las formulaciones en torno al *acompañamiento* y la *participación* de las familias en la escolaridad de los niños y niñas, ya que se desprende de los discursos de las docentes la preocupación en torno a este tema. Es así que la asistencia a las reuniones de familias y otras actividades con ellas dentro del contexto escolar son responsabilidades evocadas con cierta disconformidad en las voces de las docentes. Se desprende de sus discursos la preocupación por el incumplimiento en relación con lo que se espera de madres y padres dentro y fuera de la escuela, y esto parece incidir en el modo de interacción entre ambas partes.

El grado de acompañamiento y participación de madres y padres en el ámbito escolar también constituye un tema de preocupación estatal, que distintas agencias gubernamentales y no gubernamentales se encargan de difundir por diversos medios dentro y fuera de la escuela. Sin embargo, las evidencias muestran que esas acciones no garantizan una educación o escolarización más efectiva, que no hay una relación directa entre aquellos modos de participación y acompañamiento y los resultados del rendimiento escolar de los niños (Santillán, 2012; Cerletti, 2014).

2.2.1. Cuidado y protección: los horarios, el juego y la alimentación

Los fragmentos de entrevista que siguen permiten reflexionar acerca de la importancia que, desde los discursos docentes, tiene la figura de los padres y las madres en lo atinente al cuidado y la protección de los niños, y sobre las acciones que se llevan a cabo para tratar de resolver situaciones problemáticas en este sentido. La institución, a través de las docentes, asume una responsabilidad de cuidado y protección de los niños que asisten a la escuela y, ante circunstancias en las que se cree que el cuidado y la protección de los más pequeños peligra, se despliega una serie de acciones con miras a revertir tales circunstancias. Estas se comunican mediante reuniones con los adultos responsables, para dejar en evidencia aquello

que las docentes están observando y aquello que conciben como un buen cuidado o un cuidado adecuado.

En discursos que circulan dentro de la institución por parte de las docentes pareciera que uno de los requerimientos esperados guarda relación con el cumplimiento de normas de convivencia dentro de la escuela, la importancia de cumplir con los horarios de entrada y salida, la participación en las reuniones de padres, en los actos escolares, la presencia frente a las necesidades y eventos que se desarrollan a lo largo del año. Esto cobra un valor significativo para la tarea escolar, ya que en todo momento convocan a las familias a participar de diversas instancias. Así, en el transcurso de una de las entrevistas, cuando los niños iban ingresando después del horario de entrada, una de las docentes refería este tema de preocupación:

[Durante entrevista Docente 1]: *Hicieron varios bloques horarios porque antes sucedía esto... No respetaban el horario de entrada, era subir y bajar todo el tiempo, entonces se mandó una nota específicamente y se hicieron como bloques horarios, esta no es la entrada formal. Fue a partir de este año por la inquietud que planteamos las docentes al inicio (...) En este caso fue algo consensuado porque pasa en todas las instituciones y entonces buscarles una manera de organizarlos porque después en la escuela primaria ellos solos respetan esos horarios y se organizan. ¿Por qué si en la primaria pueden? En el jardín no encuentran esa importancia de llegar temprano.*

[Durante entrevista Docente 2]: *Alguno siempre llega fuera de hora... que disculpa... que disculpa... es como que ya nos acostumbramos.. yo siempre me quedo fuera de horario y por ahí tienen una tardanza de media hora, veinte minutos... es como que ya se volvió una costumbre...*

Se puede escuchar en uno de los discursos la diferenciación que la docente establece entre el jardín y la escuela primaria, dejando entrever que en la última los horarios se respetan más que en el primero; y se advierte en ambos que el tema del incumplimiento de los horarios es recurrente y una preocupación, por lo que han tenido que realizar acciones con miras a resolverla. En muchos casos, la utilización del diálogo formó parte del modo de resolución: se estableció la importancia que tiene para la institución el hecho de que las familias o los adultos responsables logren respetarlos.

Otra de las preocupaciones de las docentes guarda relación con el momento lúdico de los niños y niñas en sus hogares: se percibe una falta esencial de juego, aspecto considerado importante para su desarrollo integral. En las entrevistas, las docentes alegan que los niños juegan poco con otros niños vecinos a sus hogares; señalan la falta de algún familiar que le dedique tiempo a esa instancia compartida y la constante provisión de objetos tecnológicos (tablets, celulares, notebooks, entre otras) para mantenerlos ocupados. Las familias delegan en ellos la responsabilidad de usar sus repertorios lúdicos por fuera del contexto escolar. Esto surgió en un intercambio en el que las docentes contaban la dinámica del trabajo en la sala:

[Conversación informal con docente 1 y 3]: *Nosotras les preguntamos a los nenes con quiénes juegan en casa, o qué hacen y la mayoría dicen que usan la tablet o celu para escuchar música o jugar.(...) es como que no le dan mucha bola en la casa, los padres con tal de que no “molesten” les enchufan los jueguitos y listo, no se sientan y comparten juegos o cosas que hacemos en el jardín que son muy importantes para el crecimiento. Por un lado tienen esta actitud en la casa y que los nenes nos cuentan y por otro tenés al papá que lo único que le preocupa es cómo es el rendimiento del hijo en cuanto a la alfabetización ya que lo único que les importa es que lleguen a primer grado leyendo y escribiendo, pero en muchos casos ellos tampoco hacen nada de esto.*

[Conversación con la docente 2 durante la permanencia del grupo en clase de música]: *Sabes lo que les falta a estos nenes... que los papás estén un poco más con ellos cuando están en sus casas, fíjate el otro día cuando contaban qué habían hecho el fin de semana, la mayoría dijo que miro películas, muchos cuentan que se la pasa jugando con el celular o tablet, juegan a jueguitos o miran videos y eso se nota en ellos. Los pone agresivos porque actúan como superhéroes y se pegan y llevan esas cosas en sus juegos...*

[Observación de juego de los niños turno mañana en el patio]: *Un grupo de niños corre por el espacio, cada uno hace gestos y mímicas, onomatopeyas de juegos de superhéroes, los niños se detienen y realizan gestos como si se enviaran una especie de rayo... corren, se reúnen y luchan (...) interviene la docente porque se golpean y uno de ellos comienza a llorar. [Docente]: Basta de jugar así, se van a lastimar, jueguen a otra cosa más divertida... [Observación]: los nenes se alejan corriendo con la misma actitud.*

Estas instancias del trabajo de campo permiten indicar algunas cuestiones importantes a tener en cuenta: las docentes preguntan a los niños con quiénes juegan en sus casas, qué hacen, a qué juegan con la tablet o el celular; luego interpretan, ante la respuesta, la falta de juego en el ámbito doméstico y una elección por jugar con los dispositivos. Esto permite analizar las concepciones de infancias que sostienen, a partir del tipo de pregunta que hacen a los niños, del modo en el que los escuchan y de la conclusión general que sacan; adjudicando muchas veces la problemática a que los padres y madres no están presentes en estas instancias de la vida cotidiana. Tal vez podrían indagar más al respecto o, en este caso, integrar a las familias para relevar esa información. Así, podemos inferir una clase de expectativas de las docentes sobre las familias y, específicamente, sobre la mirada y valoración que tienen acerca del modo en que educan a los niños y niñas.

Se observa cierta contradicción en aquello que creen y lo que dicen las docentes con respecto al acompañamiento de los adultos a los niños. Por un lado, registran positivamente la presencia de los padres, madres o adultos responsables en las actividades que el jardín propone, advierten en la asistencia el acompañamiento; pero, por otro lado, alegan en sus discursos que los niños tienen un repertorio lúdico acotado al uso de elementos tecnológicos como tablets o celulares en sus hogares, y sacan conclusiones relativas a la falta o escasa presencia de las familias en las actividades con los niños por fuera de la institución escolar.

Ahora, si se tienen en cuenta diversos estudios acerca de la importancia del juego para el desarrollo de los más pequeños (Sarlé, Rodríguez Sáenz y Rodríguez de Pastorino, 2010), se podría preguntar: ¿el jardín convoca a las familias a participar de instancias de juego con sus hijos? ¿Cuáles son estas instancias? Si las docentes están mirando a las familias y observan —desde sus discursos— que estas comparten pocas instancias lúdicas, no solo habría que pensar por qué para ellas es importante que las familias jueguen con sus hijos sino además por qué no convocan en sus propuestas a las familias a participar de juegos dentro del jardín. Se advierte que las actividades que utilizan para tal fin son aquellas que responden a cierto grado formal, como actos o cierres de proyectos, como para asegurar las condiciones materiales de la enseñanza. Las docentes tienen una concepción sobre el rol de las familias y de los adultos en este sentido: se podría entender que por algo no piensan que deben enseñarles “juego” a ellos. Así, podríamos decir que sostienen concepciones adultocéntricas en este sentido: se piensa al juego como algo propio de la infancia, no de los adultos (y en todo caso se les pide que jueguen *para* los niños y niñas).

En efecto, la manera de diferenciar las responsabilidades va de la mano con un sentido respecto de la educación en el que la escolaridad se considera una cuestión que concierne a docentes dentro de los establecimientos educativos y, en menor grado, a las familias en sus contextos cotidianos. Teniendo en cuenta que el nivel inicial brinda experiencias para que los niños y niñas construyan saberes y que uno de los recursos que utiliza es el juego, ¿por qué no pensar que las familias carecen de experiencias/herramientas lúdicas para acompañar a sus hijos en actividades por fuera del jardín? Será preciso detenerse en este aspecto y reflexionar para generar más instancias compartidas con las familias en las que el juego sea la motivación principal de las propuestas y, así, fomentar en ellas el desarrollo de este tipo de actividades por fuera del contexto escolar.

Otra de las exigencias que mantienen las docentes hacia los padres y madres tiene que ver con aquellas necesidades de cuidado relativas a las rutinas de alimentación. Una de las cuestiones que muchas de ellas identifican como una problemática es la que tiene lugar en instituciones de doble jornada, en las que los niños desayunan, almuerzan, meriendan y hasta cenan. El tema de la comida y las costumbres en los usos de los alimentos son tomados como un dilema. Se advierte en varios discursos docentes que los niños no comen porque es un tema cultural: muchas veces las familias les cocinan comidas típicas de cada región, que consumen según creencias y gustos, y en la escuela estas comidas no se contemplan. Esto trae una serie de diálogos con las familias de aquellos niños que no comen en el jardín y que pasan muchas horas sin ingerir ningún alimento. Se puede apreciar cómo las docentes operan como responsables del cuidado dentro del contexto escolar y desde sus discursos evidencian la relación entre la alimentación y el desarrollo infantil. En este sentido, dejan entrever que un niño que no esté alimentado, o cuya alimentación no sea suficiente, puede verse perjudicado en cuanto a sus capacidades cognitivas. El retraso en el desarrollo hace que estos niños, en el momento del ingreso escolar, carezcan de las competencias necesarias para un desempeño exitoso (Ortale, 2007).

Los fragmentos que siguen permiten reflexionar acerca de la importancia y el sentido que esta docente le da a que los niños coman en la institución: frente a situaciones en las que advierte que comen poco e indagando en lo que ellos mismos manifiestan discursivamente acerca de los alimentos que consumen en sus hogares, la maestra demuestra tener una imagen de lo que para ella debería suceder respecto de la alimentación:

[Durante entrevista Docente 1]: *Por ejemplo tenemos un nene en la sala que se quedaba solo en la casa cuando era bebé, la mamá le dejaba la mamadera con agua,*

con leche y el nene se quedaba solo. Este nene ahora está en mi sala. Lo que se hizo fue en la entrevista inicial, la madre lo comentó y culturalmente esto de dejar solo a los chicos sucede...

[Durante entrevista con Docente 1]: *Por ejemplo, es chocante para nosotros. Hay nenes que con el tema de la comida culturalmente es muy evidente. No comen, las familias que por ahí vienen son veganas o vegetarianas y eso también tendría que ser algo que la escuela debería tener en cuenta. Hasta ahora no encontré una familia que lo informe, uno lo descubre conversando con los nenes y por lo que comen en casa y vos ves que el día que hay lentejas comen todos y las lentejas no es algo cotidiano o común en los chicos (...) Hay familias que dicen yo ya sé que no come entonces no se puede forzar.*

[Durante el intercambio ante la apreciación de que la alimentación es un tema de interés demostrado por las familias en la reunión de padres]: *Si totalmente. Preguntan todo el tiempo más porque hubo un cambio en el tema de los comedores entonces querían estar informados, uno le informa igual, ellos preguntan y tratamos de tener ese ida y vuelta. Son muchas las horas que pasan acá.*

El tema de la alimentación está en la órbita de las cuestiones de cuidado hacia los más pequeños. Se puede evidenciar, en los discursos de las docentes, que una buena alimentación es un aspecto de considerable relevancia en este sentido. A su vez, se entiende que las familias cuyos hijos e hijas comen en la escuela también señalan la buena alimentación como algo importante. De estos fragmentos se desprende un tipo de concepción de infancia que necesita de cuidados: se observa que la alimentación es un factor de peso. Pero, a su vez, se deja entrever que aquello que las docentes nombran como “cultural” forma parte de una desigualdad de poder entre escuelas y familias. La escuela ocuparía el lugar de poder de la “cultura letrada”, formal, adjudicándose la potestad de clasificar y opinar sobre lo adecuado o inadecuado y prescribiendo que los niños coman lo que la escuela considera bueno que coman y que, por tanto, deberían comer.

Que los niños coman en la institución y que los adultos responsables esperen que así lo hagan da a entender que aquellas familias que no logran satisfacer esas necesidades desde su cotidianidad delegan esta preocupación o carencia en la escuela y consideran que la institución debe hacerse cargo. A su vez, y en armonía con esta mirada, las docentes señalan que los niños que asisten a esta escuela infantil pasan muchas horas dentro de ella y así dejan

entrever que esa necesidad básica debe estar a cargo de la institución. Sin embargo, se advierte que a las docentes no les gusta que los niños no coman lo que la escuela les brinda. En este sentido, se puede apreciar una pretensión totalizadora por parte de las docentes sobre la infancia en relación con el rol institucional en la vida de los niños y niñas: es como si todo lo que les sucediera tuviese que estar intervenido y manejado por la escuela. En sus discursos, entonces dejan entrever su concepción de infancia pero también de su propio trabajo docente en relación con el proyecto escolar y con el lugar que ellas ocupan en ese proyecto.

2.2.2. Modos de significar las configuraciones familiares y las responsabilidades

La presencia de las familias en la escuela no se ha mantenido del mismo modo a través del tiempo. El sistema de escolarización muestra en sus orígenes que la presencia de madres y padres en las escuelas no era algo esperado (Cerletti y Santillán, 2018). En las primeras décadas del siglo XX, las familias no participaban de los actos escolares; recién pudieron hacerlo más adelante, una vez que, en los años cuarenta y cincuenta, se produjo la incorporación de las autoridades de gobierno en los días festivos (Amuchástegui, 2000). Esto permite pensar que las demandas de la escuela hacia las familias han cambiado a través de los años (Cerletti y Santillán, 2018) y que, en cierta forma, van marcando el camino y la calidad de sus relaciones. Las prácticas diarias demuestran que hoy la presencia de la familia en la escuela infantil no solo es esperada sino que hasta es exigida por las docentes desde sus discursos. Los documentos curriculares para el nivel inicial indican que las familias y la escuela deben compartir la educación de los niños y niñas —y que esa tarea resulta clave para la construcción de un vínculo sostenido en la confianza—.

Por su parte, en el trabajo de campo se puede apreciar que el sentido que se le atribuye a la educación se ajusta a las responsabilidades adultas para el desarrollo integral del niño y al cuidado que se cristaliza en prácticas diversas de la cotidianidad. Se ha podido advertir, a partir de los discursos en entrevistas y de las observaciones participantes, que las realidades familiares de los niños y niñas son muy diversas: no solo porque en muchos casos hay ausencia de la madre o el padre sino también porque otras personas son parte de la realidad de convivencia, crianza y educación de los más pequeños. Esto influye en muchas decisiones sobre las situaciones cotidianas. En varios casos, el cuidado de los niños se encuentra a cargo de ambos progenitores, en otros casos, a cargo de uno solo, y también hay casos en los que se responsabiliza uno de ellos con su nueva pareja u otros familiares y referentes. En la

diversidad que presentan las configuraciones familiares, entonces, no siempre son las madres y los padres quienes se hacen cargo de acompañar y participar de las actividades que el jardín de infantes propone y a las cuales convoca: diversas figuras aparecen en las escuelas y se hacen presentes a diario:

[Durante la entrevista Docente 1]: *El tema de las autorizaciones para que retiren a los nenes es todo un tema (...) tenes a la persona que viene a retirar a algún nene y resulta que la madre o el padre no autorizó por escrito, entonces no se lo podemos entregar y ahí a veces se arma lío, discusiones (...) de estas cuestiones se tienen que hacer cargo los propios padres, nosotras no podemos estar detrás de estas cuestiones también, no tenemos por qué pasar por momentos de discusión o alterarnos, es un tema complicado (...) nosotras somos responsables de esos niños acá adentro y si le entregamos a esa persona y si pasa algo? ...*

[Conversación con la misma docente acerca de la concurrencia de las familias a las actividades]: *En varios momentos la mamá o el papá que está trabajando no puede venir y te envía a alguien, a veces sí a veces no. Nosotras tratamos siempre de organizar ese tipo de actividades en un horario en el que puedan venir todos, no se puede contemplar todos los casos pero tratamos de que puedan estar todos o la mayoría.*

[Durante la entrevista Docente 2]: *El que no puede venir te avisa no es que te deja con los chicos colgados, te manda la abuela, la tía, mirá que yo no voy a poder venir, va a venir la tía o la abuela.. me parece importante que me lo aclaren porque a veces vos no los conoces y si vos no le entregás al nene, están ahí y no te dicen nada, para mí está bueno que me vayan diciendo...*

Las docentes, en primer lugar, advierten cierta problemática ante la presencia de personas que no son las madres o los padres de los niños pero que se ocupan de ellos, retirándolos de la institución sin la autorización de los progenitores: se percibe cierta inseguridad ante la responsabilidad de entregarles los niños. A pesar de existir una diversidad respecto de la composición familiar, se puede visualizar la presencia de manera cotidiana de algún referente para el menor dentro del contexto escolar. Esto lleva a pensar que el tipo de relación que se considera aceptable en términos de responsabilidad adulta dentro de la escuela va más allá de los lazos de consanguinidad: no solo por el grado de compromiso que

asumen los adultos responsables sino por el valor real y palpable de la presencia de estas personas que se ocupan de realizar el seguimiento del desarrollo de los pequeños dentro del contexto cotidiano del jardín.

Se produce una paradoja entre algunas de las prácticas discursivas de las docentes y otras de las prácticas registradas en este sentido: manifiestan que es un problema que los adultos responsables que asisten al jardín no sean los padres o las madres, dejando en claro que desde su mirada deben ser ellos los encargados de la educación de sus hijos; pero a la vez, se advierte cierta predisposición a que esos adultos responsables que asisten efectivamente sean parte de las reuniones y/o actividades que propone la escuela. Esto se conecta con la importancia que tiene la escuela en la escucha de las demandas y necesidades que presentan las familias —cuestión señalada por las docentes en diversas ocasiones durante las entrevistas—. Debe respetarse la diversidad de configuraciones domésticas como también los sectores sociales a los que pertenecen las familias. Los procesos de cuidado y educación de los niños se desarrollan dentro de esas conformaciones (Cerletti y Santillán, 2018).

La presencia y el involucramiento de los adultos responsables que forman parte del grupo de pertenencia de los niños se puede observar en la asistencia a eventos, actos escolares, convocatorias a participar de manera física en las actividades, o en el ingreso a la escuela. Las configuraciones familiares que se alejan de un modelo nuclear centrado en las figuras de madre y padre traen consigo una serie de resistencias desde la mirada docente —como se mencionó anteriormente—, pero, a su vez, las integra a su cotidianeidad y trabajo diario. A continuación se presentan algunos fragmentos de observaciones participantes en el ingreso diario de los niños y niñas al jardín, en reuniones y en jornadas de ESI. Se busca reflejar la presencia de los adultos responsables que, en muchos casos, no son los padres y madres de los niños y niñas, pero sí están a cargo de su acompañamiento en diversas instancias que el jardín propone.

[Observación diaria en el ingreso de los niños al jardín]: *van llegando los nenes y nenas acompañados de uno o varios adultos... en algunos casos se ven personas adultas mayores... permanecen en el saludo a la bandera y en el saludo inicial al jardín...en muchos casos se observa que no solo participan presencialmente sino también cantando las canciones a la bandera y al jardín (pareciera que es una rutina habitual para ellos, por conocer las canciones y cantarlas)... en otros casos, las familias que no pueden participar de esta apertura diaria se acerca a la docente del niño o niña y se lo entrega de la mano, saluda al niño y se retira.*

[Luego de la reunión durante una conversación compartida con la docente]: *la mayoría de las familias que viste son mamá o papá, hubo también alguna vecina de un nene que lo cuida y como ninguno de los dos papás de ese nene puede venir viene la chica que lo cuida... estuvo también la abuelita de [nombra a la nena], siempre está presente es una genia, viene a los actos, les trae caramelos a los nenes (...) Muchas veces vienen otros familiares que no son mamá o papá porque por cuestiones de horarios a veces se dificulta que puedan venir...y está bien con tal que haya algún representante del nene o nena no hay problema, se enteran de alguna forma de las cosas que se tratan en las reuniones...*

[Luego de la reunión en una conversación con la docente]: *Estuvo buena la reunión ¿no?, lástima que no estaban todos pero vinieron bastante (...) por lo general si no pueden estar los padres presentes siempre hay alguien de la familia ya sea tía, madrina, abuelo, vecino, alguien, así también las familias se enteran de lo que conversamos (...)*

[Encuentro en la Jornada escolar sobre ESI] *Luego del saludo comienza la actividad. La docente de la sala de 5 años comenta la importancia de la Jornada de la Educación Sexual Integral, que se lleva a cabo en todas las instituciones, y a su vez advierte que contará cómo trabaja el jardín dicha propuesta y específicamente la sala de 5 años. Lee un cuento que habla acerca de los miedos, comenta que en la sala para trabajar acerca de los miedos lograron crear un monstruo que entre todos hicieron con cartón (se encuentra expuesto en una especie de vitrina) y cuenta que con los nenes y las nenas de la sala llegaron a la conclusión de que para no tener miedo hay que expresarlos con palabras y una vez que este monstruo escuche esos miedos se los come y a partir de ese momento el miedo no está más. Les propone a las familias que escriban algunos de sus miedos, entrega papelitos de colores y marcadores y les propone que lo escriban y se lo arrojen a la boca del monstruo para que esos miedos no existan más. Las familias realizan las acciones.*

Como se ve, se identifica una demanda más visible y resistente de la presencia física de los padres y madres, como forma de constatar el interés y la preocupación por la escolaridad y la educación de sus hijos. Se percibe, por un lado, que esta expectativa tiene lugar en situaciones objetivas y materiales (disponibilidad de tiempo y traslado). Por otro lado, se naturaliza la concepción de que esta forma de presencia es “propia”, es decir, condición *sine*

qua non de un buen “acompañamiento” (Cerletti, 2014). Sin embargo, hay una progresiva aceptación de otras figuras responsables y presentes que tiene que ver, en gran parte, con el tránsito en el modo de pensar las configuraciones familiares que trae el trabajo con la ESI — cuestión que abordaremos con mayor profundidad en el siguiente capítulo y cuya mención nos resulta relevante aquí en términos de las relaciones dentro de la comunidad educativa—. En armonía con lo que establece el Diseño Curricular para la Educación Inicial (2019), las concepciones que se están sosteniendo son las de una infancia que requiere la contemplación de nuevas realidades sociales y familiares, ya que habilitan sus participaciones validando, recuperando e integrando los variados conocimientos disponibles que posee cada familia, de manera que todas se sientan parte de la educación de los más pequeños.

Se identifican prácticas cotidianas que producen otros modos de significar las obligaciones y responsabilidades respecto de los niños (Cerletti y Santillán, 2018). A lo largo del trabajo de campo se observaron esas prácticas y discursos sobre las responsabilidades y el cuidado infantil, la participación de los adultos en las actividades dentro del ambiente escolar y el modo en que se vinculan la escuela y los responsables de los niños. Esta trama de relaciones, que se evidencia cotidianamente, viene adoptando diversas formas y delimitando las relaciones sociales. Los nuevos modos de significar las obligaciones y responsabilidades también se encuentran atravesados por cambios que reflejan una forma particular de educación y una nueva mirada hacia las infancias.

Las instituciones de nivel inicial asumen la función de formar integralmente a niños y niñas a través de la transmisión de los conocimientos, valores y actitudes culturales para el logro de una participación digna y equitativa en la sociedad. Tanto las familias que ingresan por primera vez a la institución como las que tienen experiencia en ella saben que esta posee normas de convivencia, un funcionamiento diario, una organización y una estructura que le da un movimiento característico, propio a las instituciones escolares infantiles. En el trabajo de campo se ha observado que las familias aceptan y tratan de cumplir con las normas de convivencia del jardín. Tanto en la entrada como en la salida a la institución se las observa aguardando a que se cumpla con actividades y estructuras cotidianas propias del nivel inicial, como cantar una canción a la bandera y luego otra al jardín, por ejemplo. A su vez, se puede apreciar que se utiliza parte de ese espacio para socializar informaciones institucionales o propias de cada sala. Esto indica que las familias poseen el saber que les permite adecuarse al funcionamiento y organización institucional.

Así, las familias y la escuela comparten la tarea de satisfacer las necesidades de los niños y, para ello, será necesario que se establezca entre ambas partes una dinámica de

comunicación que permita la interacción diaria. Tratar de cumplir con esas demandas será posible siempre y cuando esto implique un respeto hacia las necesidades de los niños y niñas. Es decir, que se establezca un contrato implícito entre las partes a través de la comunicación, la confianza, el respeto y la aceptación de normas de convivencia, que serán complemento en las relaciones que se mantienen dentro del contexto escolar. En efecto, ese contrato es buscado, generado y observado por las docentes: esto es, si las familias asisten o no asisten, si colaboran o no colaboran, si participan o no participan. Entonces, las normas de convivencia son el complemento en las relaciones que se mantienen en la cotidianidad de la escuela, pero el contrato de participación de las familias tiene un peso para las docentes más allá de esas normas.

2.3. Expectativas encontradas en los objetivos del nivel inicial

El modo en que se establecen los vínculos de respeto y confianza como aspecto significativo para permitir entablar una relación afectiva entre familias y docentes es uno de los aspectos relevantes que arrojó el trabajo de campo. Resulta importante para el desarrollo de este escrito ya que se intenta establecer cuáles son las concepciones de infancia que se desprenden de dicha relación social. Según el Marco General para la Educación Inicial (2000) las docentes, a partir de su formación específica, aportan sus conocimientos sobre las características etarias de los niños, una propuesta pedagógica didáctica que contextualiza la ideología educativa institucional y sus propios valores y actitudes personales y profesionales, que sustentan el proyecto a desarrollar. Por su parte, las familias aportan conocimientos y experiencias sobre sus hijos, conocen la historia del niño, sus rasgos característicos, sus rutinas, informan acerca de las modalidades de crianza que han llevado adelante desde el nacimiento, cómo es su estilo de vida y el contexto familiar, entre otros aspectos.

Se intenta advertir cómo, a partir del vínculo entre familias y docentes se puede ir formando una idea del tipo de concepción de infancia que tienen las docentes —cuestión que se profundizará y se hará más clara en el desarrollo del siguiente capítulo, en el abordaje de la formación, la experiencia laboral y la construcción identitaria en el desempeño del rol—. Para ello se vienen señalando, a través del trabajo de campo, algunos indicios que permiten inferir no solo el modo en que construyen relaciones sociales sino también aquellas prácticas propias de este nivel educativo, que posee un legado fundacional y que brinda información variada acerca de las infancias. En muchas situaciones observadas pareciera que las instituciones infantiles (y esta escuela infantil en particular) adoptan ciertas prácticas por la

fuerza que tiene la tradición más que por la pertinencia para el grupo de niños y la realidad en la que trabaja. Se han podido identificar tensiones y contradicciones en aquellas expectativas que tienen las docentes sobre las familias en relación a las responsabilidades de la educación de los niños y niñas. Pero aquí se parte por identificar desde qué lugar construyen y sostienen las relaciones sociales las familias con las escuelas. Las docentes lo hacen desde sus discursos a través de la confianza y el respeto.

[Durante entrevista con Docente 3]: *Creo que si hay confianza las cosas funcionan solas (...) si hay desconfianza por cualquier cosa te increpan o preguntan y repreguntan y no está bueno que no confíen en tu trabajo...*

Esas apreciaciones muestran el grado de significancia que las docentes le adjudican a establecer un buen vínculo con las familias, donde el respeto y la confianza sean algo central. A su vez, las docentes proponen diversos encuentros para entablar una relación con las familias y escuchar aquellas necesidades que tienen respecto del funcionamiento escolar y el desempeño educativo de los niños y niñas.

[Durante entrevista Docente 1]: *Todos los años antes del inicio de clases se realizan entrevistas con los papás de la sala, primero para que nos conozcamos y segundo para hacerles la entrevista inicial que es la entrevista donde nos cuentan cómo es su hijo, llenan papeles, completamos fichas entre otras cosas. Una de las preguntas que les hacemos tiene que ver con las expectativas que tienen para la sala de 5 años como es la última del jardín. La mirada está puesta en que los nenes salgan escolarizados, que aprendan a leer y escribir. A modo general es lo que más les importa. Tenés algún papá o mamá que identifica que su hijo es tímido y por ahí te dice que le gustaría que durante este año su hijo hable más, que haga más amigos o que juegue con muchos nenes (...) pero son las menos.*

[Durante entrevista Docente 2]: *Los papás en todas las reuniones de padres preguntan en qué momento del año vamos a usar el cuaderno de hojas blancas que se va completando con los renglones (...) hay mucha ansiedad para que los nenes y las nenas aprendan a leer y escribir (...) nosotras les decimos que en el jardín se trabajan otros conocimientos que se les va a dar herramientas para la lectoescritura pero que no es una condición del nivel inicial que los nenes salgan leyendo y escribiendo...*

Se advierten las cuestiones relevantes que las docentes incluyen en las entrevistas con las familias, en especial aquellas referidas a la información precisa para comenzar a conocer al grupo de niños desde sus discursos: cómo y con quiénes viven, cómo es su realidad cotidiana. También surgen en estas reuniones aquellos intereses y preocupaciones que tienen las familias en relación con el aprendizaje de los niños en el último año del jardín. Se utilizan estos espacios de encuentro para intercambiar y comunicar mutuamente intereses. Si bien las docentes manifiestan que los padres presentan ansiedad con respecto a algunas prácticas de alfabetización, son ellas las que implícitamente, a partir de sus preguntas y acciones, van orientando eso como un tema significativo para las familias.

Dentro de la escuela se produce la socialización: este proceso permite que los individuos aprendan determinados conocimientos específicos, modos de pensar, actuar y sentir, desarrollen sus potencialidades y las habilidades necesarias para una participación en la vida social, para que se adapten a las formas de comportamiento organizado característico de su grupo social y de la vida en su conjunto (Malajovich, 2006: 118). Este proceso no siempre fue considerado una labor de la escuela ni especialmente del nivel inicial: la tradición comprendió la socialización a partir de la adquisición de ciertas pautas de trabajo para que los más pequeños ingresen a la institución y puedan convertirse en alumnos. Con la aparición de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) en los años noventa, según lo estableció en la Ley Federal de Educación, se intentó romper con esa concepción de socialización y ampliar la mirada y alcances del nivel inicial, incorporando explícitamente contenidos seleccionados desde diversos campos de conocimientos. Esto trajo una serie de complicaciones para algunos docentes que no recibieron capacitación ni preparación para la enseñanza de esos saberes, por lo que tuvieron que hacer uso de aquellos conocimientos adquiridos en su trayectoria escolar. Como consecuencia, se produjo una desvirtuación del sentido de la enseñanza en este nivel y, paralelamente, un movimiento de denuncia de lo que se denominó la “primarización” del nivel inicial, apelando a la concepción de una enseñanza memorística en la que se enseñaba de manera descontextualizada, se transmitían saberes carentes de significación para los sujetos y había una marcada ausencia de juego (Malajovich, 2006).

Teniendo en cuenta los discursos de las docentes, se puede señalar que esta concepción acerca de aquello que los niños deben aprender cuando llegan a la sala de 5 años, y acerca de lo que las familias consideran preciso que aprendan en esta instancia, muestra una tensión en lo relativo a la apropiación de determinados saberes en el jardín de infantes. Desde los discursos de las docentes se evidencia el sentido que los adultos les otorgan a aquellas

prácticas referidas a la adquisición de conocimientos en la escuela primaria, que aún siguen vigentes con mucha fuerza en los discursos de las familias y en varias propuestas didácticas que las docentes de esta sala impulsan. Paralelamente, se aprecia implícitamente otra tensión entre el niño que juega y el niño que aprende. Las expectativas en esta esfera son un factor de conflicto en las relaciones entre la familia y la escuela. La prescripción curricular y los objetivos del nivel sugieren una aproximación a la alfabetización. Lo que se pone en juego aquí, sin embargo, es una diferenciación muy sutil entre herramientas pedagógicas para alfabetizar —aquellas establecidas en el diseño curricular— y la expectativa de los objetivos de alfabetización que sostienen las familias, en ocasiones, más ligadas a una concepción antigua del proceso de enseñanza. Desde el punto de vista de las docentes se señala como problema que las expectativas familiares ponderen la alfabetización por sobre el sentido que se le otorga al juego en el aprendizaje y al tiempo que se le dedica en los hogares. Desde las concepciones docentes las prácticas orientadas al juego en este nivel educativo tienen un valor fundamental y requieren de dedicación y tiempo, tanto en el ámbito escolar como en el doméstico.

Podría decirse que en las preguntas que las docentes realizan en las entrevistas iniciales a las familias se pueden identificar sus propias representaciones de aquellos saberes que los niños y niñas deben poseer y que el jardín de infantes debe ofrecer en sus prácticas pedagógicas. Pero, a su vez, se pone en evidencia la tensión, la contradicción o los desacuerdos entre lo que las docentes alegan en sus discursos y las responsabilidades de los adultos en relación con la educación de sus hijos, ya que, como se dejó entrever anteriormente en sus discursos, para ellas las familias deben dedicar más tiempo a compartir distintos momentos fuera del contexto escolar con sus hijos y deben interesarse por jugar con ellos. Sin embargo, se puede inferir que no indagan, en esas entrevistas, acerca del modo en que cada familia juega con los niños y niñas, qué tipo de juegos conocen y si es importante para ellos jugar con sus hijos. Pareciera que las docentes condicionan, en cierta manera, las respuestas de las familias a la hora de dar a conocer a sus hijos desde el relato en una entrevista. Las docentes implícitamente demuestran las concepciones de infancia que ellas sostienen, en donde se identifica que el juego, actividad primordial de todo niño o niña, no está presente ni surge en sus preguntas ni en el modo de comenzar a conocer a los niños desde los discursos. Esto permite identificar cómo ellas están mirando a los niños y niñas que llegan a esta sección del jardín de infantes. La demanda de las familias en relación con las prácticas de primarización, con el hecho de querer que los niños las desarrollen en la sala de 5 años, se funda en las representaciones del pasado reciente acerca del jardín. Desde esta

perspectiva, las docentes sienten que en la concepción de las familias sobre el nivel inicial este es una instancia de preparación para la educación que va a venir más adelante, en la escuela primaria; y, así, lo que sucede en el presente, las necesidades e intereses de los niños y niñas, el modo en que construyen saberes para desenvolverse cotidianamente no serían tan visibles para las familias.

2.4. Las tecnologías como medio de vinculación

Otros modos de vinculación presentes en el contexto escolar son los de las familias entre sí. Las docentes manifiestan en sus discursos que las familias de las salas suelen mantener un vínculo y una comunicación muy cercana, no solo porque comparten actividades por fuera de la institución sino porque utilizan un canal que permite, por un lado, socializar diversas cuestiones referidas a necesidades y comunicaciones que desde el jardín se establecen y, por otro lado, propiciar un diálogo permanente entre la mayoría de las familias de la sala de 5 años, por medio de la aplicación del teléfono celular de WhastApp.

[Durante entrevista Docente 1]: *Suponemos que sí, fue algo que salió pero suponemos que sí porque los padres tienen un grupo de WhatsApp y lo último que había pasado lo de la salida, la llamó a la directora, como es maestra y madre tenía el teléfono personal de la directora, entonces lo último que pasó fue que yo fui a la reserva, los padres de la mañana recibieron una nota especificando eso, lo que tenían que traer un gorro, protector solar puesto luego repelente en ese orden. Una mamá no tenía la nota y otra la envió por WhatsApp y así se enteraron de que íbamos a la reserva a la mañana. Entonces ella le mandó un mensaje que yo escuché diciéndole que a la mañana hacían más salidas y que a la tarde no y que las que se hacían a la tarde habían quedado postergadas por lluvia o mal tiempo no se habían vuelto a hacer entonces bueno, la directora dijo van a ir a la reserva...*

[Durante entrevista Docente 2]: *Si, ellos son muy unidos. Se esperan en la salida van todos juntos al parque la mayoría, se juntan algún fin de semana a comer algo, tienen su grupo de WhatsApp (...) Hasta ahora no ha llegado nada distorsionado hasta ahora todo bien (...) Porque siempre que hay algo que avisar me dicen lo ponemos en el grupo y como a veces no vienen todos... o los dejan y se van rápido... les digo acordate de avisarles que tiene la salida tal día a tal hora el que puede venir que avise el que puede acompañar, ... todo por WhatsApp..*

[Durante entrevista Docente 3]: *Tal vez si no se enteran por este momento los papás tienen un grupo de WhatsApp y en este caso está bueno que lo usen... no para todo porque a veces se interpretan mal las cosas... pasó un caso de una mamá que armó un lío bárbaro porque el grupo de su nena no hacía salidas entonces la llamó a la directora y creo que lo puso en el grupo, menos mal que los papás no le siguieron la corriente porque si no era tenerlos a todos al otro día en el jardín pidiendo explicaciones...*

Las docentes en sus discursos advierten que las familias encontraron un medio de socialización, no sólo de cuestiones referidas a la educación de los niños sino también a las necesidades y cuestiones importantes de la institución escolar. Los medios de comunicación, en este caso el uso de una aplicación del celular, funciona como herramienta de interacción entre las familias. Esto permite pensar el modo en que están mirando a la infancia, la necesidad de encontrar recursos prácticos al alcance de la mano para intervenir que hacen al cuidado infantil.

A su vez, se puede identificar que, si bien en el primer fragmento la docente muestra en su discurso un tono de desconfianza por el uso de WhatsApp para cuestiones referidas al trabajo pedagógico, en los otros dos fragmentos se aprecia que son las mismas docentes quienes alientan a las familias a usar este medio para recordar cuestiones institucionales o específicas del trabajo de la sala. Esto se conecta con la importancia que tiene la inclusión de las tecnologías en cuestiones referidas a la educación de los más pequeños. En otros fragmentos del presente trabajo, se puede advertir que las docentes utilizan recursos tecnológicos para mostrar el trabajo pedagógico a las familias en el contexto de las reuniones con las familias. A su vez, las docentes reconocen que estas utilizan una herramienta que les permita estar “conectados” con todo lo que refiere a la educación de los niños y esto permite reflexionar sobre el uso de este recurso como uno de los medios que posibilita la construcción de vínculos entre familias, de manera cercana y rápida.

2.5. Reflexiones finales del capítulo

Las relaciones sociales que se desarrollan en el jardín de infantes y, más precisamente, en esta escuela infantil manifiestan cambios a través del tiempo, se van ajustando a la realidad de cada época, de cada configuración familiar y de cada contexto escolar. Varios factores

inciden en que esta relación no sea estática ni lineal, y en que se vaya encontrando un modo de vinculación y una guía para determinadas prácticas que se vuelven constitutivas de grupos y comunidades. El uso de las tecnologías y de las modalidades de encuentro informales llevadas a cabo en pasillos o momentos de ingreso y/o egreso de los niños permiten la construcción de lazos efectivos entre familias y escuela. Esto permite ir comprendiendo cuáles concepciones de infancias se desprenden de estas relaciones: se trata de una nueva mirada, propiciada por un marco legal que ha penetrado en la educación de los más pequeños y que incluye en su construcción a toda la comunidad educativa, además de estar atravesadas por diversos factores que se identifican en el trato entre sus miembros.

Por un lado, se identificaron las expectativas de las familias en relación con el lugar central que le otorgan a la alfabetización en el tránsito hacia un nuevo nivel educativo. Esta expectativa es un factor de tensión en las relaciones, ya que las docentes expresan en sus prácticas una concepción de infancia en la que el juego es el protagonista de la educación y del desarrollo integral de niños y niñas. La tensión está marcada, así, por las demandas no satisfechas plenamente de las prácticas relacionadas con alfabetizar; a la vez que por la puntualización que las docentes hacen en las entrevistas de estas demandas en contraposición con la importancia de las prácticas orientadas al juego. La educación letrada, concepción sostenida por las familias, entra en pugna con la educación de carácter lúdico, concepción que sostienen las docentes en sus discursos. Estas ideas sobre la infancia se traducen en concepciones de las docentes acerca del desempeño de las familias en la educación infantil: advierten la importancia de que los niños jueguen con sus familias en el ámbito doméstico y llaman la atención sobre el hecho de que eso es algo que, en general, no sucede.

También se analizan las concepciones de infancia en relación con las prácticas de cuidado y protección en las que la alimentación adquiere un relieve marcado dentro del contexto escolar, por tener una relación directa con el desarrollo de las capacidades cognitivas. Aquí se puede apreciar cómo la escuela y las docentes significan las prácticas alimentarias construyendo una determinada jerarquía (la escolar) por sobre la de las familias, en especial cuando se trata de reconocer la diversidad de los patrones alimentarios de la población. Se advierte que la escuela, en este sentido, opera una fuerte normalización.

Otro de los aspectos identificados y que marcan las concepciones de infancia guarda relación con las formas de participación de las familias en la educación de sus hijos en la cotidianidad escolar. Se advierte que las familias adoptan diversas acciones para participar en

diversas instancias de la vida escolar, como es el caso de la asociación cooperadora. La escuela convoca a las familias para propiciar condiciones de mejoras en la educación, no solo en la asistencia y acompañamiento en actividades planificadas por las docentes sino también en la provisión de materiales físicos para el contexto de enseñanza.

Capítulo 3

Identidad, formación y trabajo docente en el nivel inicial

En este capítulo se abordan las concepciones de infancia haciendo foco en las identidades docentes construidas a partir de la formación recibida para el desempeño del rol en el nivel inicial y de las tensiones que se presentan entre dicha formación y la realidad material de la cotidianidad escolar. Las interpretaciones y el análisis en esta línea son producto de la observación y de la escucha en relación con las prácticas en la escuela infantil en la que se realizó el estudio de campo, desde una perspectiva que profundiza en la dimensión emocional, afectiva y relacional entre docentes y entre docente y alumnos/as en los procesos de interacción educativa. Buscamos observar los sentidos y tensiones que se integran en esas concepciones, en especial los que ponen en relación aspectos forjados en las tradiciones teóricas que fueron hegemónicas durante su período de formación como docentes⁹ —relacionadas al legado fundacional del nivel— con aquellos que surgen de su trabajo en la cotidianidad escolar. Esto permitirá entender, por un lado, las razones por las cuales algunas ideas propias de la formación son las que siguen configurando los sentidos acerca de las infancias en las docentes y el hecho de que, muchas veces, ese imaginario construido guarda relación con el modo de abordaje de las prácticas en la cotidianidad y otras entran en tensión con ellas. Por otro lado, identificar el modo en que las docentes se están vinculando en esta institución y la manera en que dicho vínculo se observa en sus prácticas pedagógicas será necesario para comprender cómo van configurando las concepciones de infancias en este nuevo entramado de relaciones y de sentidos.

Con este objetivo se realiza, en un primer momento, un breve desarrollo acerca de cómo las docentes van produciendo su propia práctica pedagógica desde una mirada reflexiva más historizada, retomando aquella tradición social, cultural y pedagógica del nivel inicial en nuestro país, que perdura en sus prácticas dentro de los jardines de infantes y que implica la concepción de un tipo de infancia en particular. Luego, se presenta una breve descripción de la cotidianeidad en el jardín de infantes, en la que se tiene en cuenta el uso de rutinas y

⁹ Es importante precisar la edad de las docentes que formaron parte del estudio de campo en relación con la tradición de su formación. Las edades de las maestras están entre los 37 y los 43 años. Si bien el legado fundacional fue imperante hasta los años 90 y la formación docente se fue modificando progresivamente a partir de las primeras décadas de los 2000, estas docentes —formadas en esa transición— conservan en sus concepciones muchos rasgos de ese legado fundacional.

esquemas que guían el acontecer escolar y, a su vez, la importancia que adquiere la organización y los espacios para el desarrollo de las actividades. Más adelante se retoman las problemáticas que surgen en la institución y el modo en que las docentes despliegan recursos y acciones pedagógicas para darles solución. En este punto se contempla el modo en que construyen y se despliegan los vínculos entre docentes; entre docentes y sus alumnos y entre docentes y familias para la resolución de conflictos. Se retoman aquí algunos aspectos del vínculo de las docentes con las familias, problematizados en el capítulo precedente, desde un enfoque diferencial: en las particularidades de la relación que ponen en conflicto los sentidos construidos desde cierta tradición pedagógica y aquellos que se generan en el trabajo cotidiano en lo relativo a la mirada de las infancias y el despliegue de las prácticas. Finalmente se exponen algunas posturas acerca del vínculo pedagógico, el afecto y las emociones que se despliegan en esta institución y el sentido que tiene en las concepciones de infancia dentro de la cotidianeidad escolar.

3.1. La identidad docente en el nivel inicial: legado histórico y mitos que perduran¹⁰

Teniendo en cuenta que el/la docente, independientemente del nivel en el que desempeñe su labor, acciona en el contexto como uno de los actores principales del sistema educacional, resulta necesario precisar su campo de incumbencia y, en este caso, el contexto particular en el que despliega sus prácticas la maestra de nivel inicial. De este modo no solo se hace hincapié en las prácticas pedagógicas sino también en cómo despliegan las propuestas al grupo de niños y niñas; en cómo piensan esas prácticas; en cuál es el accionar en la cotidianeidad con los niños y niñas dentro de la institución y específicamente en la sala. Estos aspectos de la práctica pedagógica serán aportes necesarios para ir entendiendo la manera en que se van combinando sus acciones con las concepciones de infancia que se sostienen en las prácticas.

Al referirse al trabajo del docente, se puede advertir que este está definido socialmente por la práctica pedagógica, y es por eso que se considera como proceso que se desarrolla en el contexto del aula, en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-

¹⁰ El material empírico desde el cual se parte para analizar la práctica docente está constituido por el conjunto de categorías cognitivas, emocionales e imaginarios que las maestras despliegan en las entrevistas realizadas en el trabajo de campo. Cabe mencionar que este análisis se realiza con el material recopilado en esta experiencia investigativa y que lejos está de formar una imagen global acerca de la práctica docente en el contexto de esta escuela infantil.

conocimiento-alumno, centrada en el “enseñar” y el “aprender” (Achilli, 1988). Ser maestra de niños y niñas de las edades más pequeñas trae aparejado un legado histórico sobre el que se va redefiniendo el/la docente, una tradición pedagógica construida sobre el rol en la formación de manera explícita e implícita. Esto tiene un impacto sobre las concepciones que se ponen en movimiento, año tras año, en relación con el grupo que cada docente espera recibir: son las concepciones de docentes cuyas prácticas pedagógicas están delimitadas por una idea de niño/a que aprende y, más específicamente, que aprende jugando dentro del jardín de infantes. Muchas veces las expectativas distan de las características particulares que presenta cada grupo de niños y niñas. Pareciera, además, que el perfil docente y, más aún, el de la maestra —en este caso del nivel inicial— están condicionados por aquellas características que se espera que tengan a partir de las representaciones sociales forjadas en el mito: una docente que debe ser cariñosa, amable, sonriente, feliz y cuyo amor por los niños y niñas se entiende como un deber (Abramowski, 2006).

El pasado, por su parte, actúa configurando las percepciones, las representaciones, las concepciones y las prácticas que los y las docentes tienen en la actualidad (Alliaud, 1992). Tanto en su formación académica como en la socialización laboral, el/la maestro/a incorpora ciertas disposiciones para pensar, actuar y sentir (Bourdieu, 1995; Jodelet, 1985). Partiendo del origen de la educación inicial y de las concepciones construidas respecto de las prácticas, es posible advertir que las ideas mencionadas son las que van configurando algunos sentidos del docente en el nivel. De alguna manera, la profesión docente guarda relación con la persistencia de ideas ligadas a su origen y están naturalizadas en el imaginario social de la profesión. Estos sentidos deben ser analizados por la potencia que cobran al momento de la práctica y porque ayudan a comprender algunas características o rasgos asociados con el ser educadora infantil, y con el conocimiento de su función en la vida social para los sujetos.

Al revisar las ideas de los precursores del nivel inicial, surge la necesidad de indicar aquellas que prevalecieron y que aún siguen vigentes en los discursos actuales. Burgos, Peña y Silva (1998) sostienen que reconocer el pensamiento y las ideas que atraviesan estas concepciones sirve para comprender cómo estas surgen en la formación y se internalizan en la práctica cotidiana, transformándose en el sentido común de las maestras. Históricamente la docencia se construyó sobre un modelo femenino-maternal caracterizado por un ideal sustentado en la afectividad, la filantropía y el altruismo como rasgos constitutivos y primordiales en sus orígenes. Desde esta perspectiva, la capacidad educadora de las mujeres se entiende como una extensión de la figura materna que se traslada a la función docente, a la figura de la maestra (Ros, 2003). Se necesitaban ciertas cualidades para la educación de los

niños pequeños y las mujeres proporcionaban una “dulcificación” en la enseñanza escolar, ya que los hombres habían comenzado a revelar cierto desconocimiento hacia el mundo infantil, con el que se habían vinculado como educadores por medio de la violencia física, su amenaza o su imposición.

A partir de estas consideraciones, la supuesta naturalidad con la que se mueve la mujer y su afectividad comienzan a considerarse y señalarse como deseables para ser maestra, y se crea una imagen genérica para la educadora de nivel inicial. Estos rasgos distintivos — afectividad, entrega, paciencia, dulzura, honestidad y abnegación— comienzan a delimitarse y definir la imagen de educadora de nivel inicial (Arboleda, 2014). A su vez, empieza a gestarse un mito: el de la maestra jardinera alegre, feliz, joven, linda y dulce (Bromberg, Kirsanov y Puente, 2008), cuya continuidad perdura en el tiempo y alcanza a su vida y a su conducta cotidiana, que deben coincidir con aquellas expectativas y visiones sociales que de ella se tienen (Ros, 2003). De este modo, comienza a construirse una relación entre la formación docente, la naturaleza femenina y el amor a la infancia. La vocación concebida en estos términos comienza a ser un atributo valorado por la sociedad. El discurso que se construye en torno al ser maestra es uno en el que prevalecen las dimensiones afectivas y emocionales por encima del conocimiento pedagógico y didáctico que la docente construye en su práctica. Así, queda estereotipada a nivel social una representación de la maestra jardinera que solo cuida y asiste a los niños dentro del jardín de infantes y se relativiza la importancia de su rol docente en el acompañamiento y la educación de los más pequeños, su lugar en el proceso de aprendizaje.

Frente a este contexto, y de acuerdo con lo que señala Achilli (1988), el ser maestra se construye sobre la base de la vocación, la idoneidad y la afectividad. Las educadoras despliegan algunas prácticas que se instalan en las representaciones establecidas respecto de sus funciones ligadas al afecto y a la crianza. Como mencionamos antes, las representaciones aludidas acerca de la maestra jardinera permiten visualizar algunos rasgos que funcionan como supuestos “mitos” del jardín de infantes (Pastorino y otros, 1996). La presencia de los mitos permite el análisis de aquellas tradiciones sociales, culturales y pedagógicas del nivel inicial que, al estar asociados con la cultura, son cambiantes (Pastorino y otros, 1996).

La organización y constitución de la escuela infantil es una creación relativamente reciente: es posible identificar un momento de surgimiento, un fundador y un conjunto de postulados pedagógicos que le dieron origen. El jardín de infantes en nuestro país ha adoptado las ideas, principios y propuestas de acción de la Escuela Nueva, cuya concepción educativa se introduce en las instituciones a finales de la década del 50 y comienzos de los

años 60. La corriente renovadora surge como reacción a las prácticas pedagógicas imperantes en la escuela primaria. Así, se llevaron a cabo cambios en las experiencias y acciones dentro del aula, en la distribución de los espacios, en la formación de las docentes, entre otros (Bosch, 1992). Partir de los procesos históricos en relación con la creación del jardín de infantes puede ayudar a identificar aquellas continuidades que se observan tanto en las prácticas de enseñanza como en los discursos de las docentes; así como reconocer las tradiciones arraigadas en la vida cotidiana que configuran y dan un carácter particular al quehacer en las salas. Se pretende visualizar cuáles son las concepciones de infancia que se están produciendo en esta institución y, para ello, se busca analizar algunos supuestos, creencias y mitos que aparecen con cierta continuidad en las prácticas pedagógicas.

Es necesario identificar mitos que toman fuerza y perduran en el tiempo: *el mito de la niñez feliz* y *el mito de la maestra jardinera* (Pastorino y otros, 1996). Se busca establecer ciertos rasgos que definen la imagen social de la maestra de nivel inicial y, a su vez, dar cuenta de cómo en sus prácticas están contenidos esos mandatos fundacionales. Todo esto será necesario para ir comprendiendo el modo en que esos saberes que utilizan cotidianamente expresan sus propias concepciones de infancia.

Como venimos planteando, en el nivel inicial se suelen identificar algunas prácticas cuyo origen guarda relación con los usos y costumbres que se transmiten como saberes válidos a lo largo del tiempo, y que son aprendidas en las primeras experiencias. Se deja entrever la fuerte carga que la tradición posee y cómo esta carga se hace presente de diversos modos y en distintas instancias de la práctica pedagógica. El tejido de la tradición está conformado por creencias, supuestos y representaciones que se reconocen como mitos, a los que aludimos de manera sumaria en la introducción y en el capítulo precedente, y que nos interesa retomar aquí ya que funcionan como creencias colectivas “de buena fe”, legitimadas y vinculadas social, cultural y pedagógicamente. Estos mitos, históricos y cambiantes, son un factor de peso en la construcción de la identidad y el rol docente: como expresan representaciones producidas en un momento histórico, social, cultural determinado y se van transformando en una convicción similar a una verdad que no admite cuestionamientos (Pastorino y otros, 1996), estos impactan en sus prácticas pedagógicas dentro de la cotidianidad escolar.

Al hablar del *mito de la niñez feliz*, nos referimos a la idea que muchas docentes tienen respecto de los niños y niñas en términos de una infancia ingenua y angelical. En este caso, se advierte en sus discursos el modo en que están mirando a la infancia y cómo en sus descripciones emergen apreciaciones centradas en lo vincular para referirse a los más pequeños, cuando alegan que su comportamiento guarda relación con sucesos que viven en

sus casas. Es decir, ante situaciones en las que identifican ciertos “problemas”, son ellas mismas las que efectúan un análisis de tipo simplista, reduciendo su apertura para la comprensión de esa situación:

[Durante una entrevista a docente 1]: *[con] el grupo del año pasado no tuve estas situaciones de agresiones. Si me pasó otro año algo similar.. [a la pregunta de por qué le parece que suceden estas agresiones entre los niños]: El hecho de que trabajamos mucho con las familias, tenemos muchas charlas, se notan, sin que las familias expongan abiertamente que sí, son dinámicas que vienen de la casa... me porto mal o no me gusta algo o hiciste algo que no me gusta y tack [Hace gesto con la mano], un golpe, por parte de los padres.*

En general me ha pasado saber de abusos, de agresiones... este año ha pasado de escuchar a un nene que no quería que le digan a la mamá que se porta mal porque si no ella le iba a pegar si nosotras le contamos que el nene se porta mal.

[Durante una entrevista a docente 2]: *Es un lindo grupo a pesar, me han tocado otros grupos fuertes. Ellos dentro de todo levantás un poquito la voz para que te escuchen porque hablan todos juntos... [ante la pregunta acerca de las características del grupo] ... la forma en que conversan ellos. La agresividad que viene desde la casa (...) Y bueno... eso es lo que yo controlo... que no salga esa agresividad que por ahí la trae de su casa... entonces yo observo y por ahora no lo demuestran... ves que me decís de tu papá que reacciona así.. como vos estás molesto no tenés que reaccionar así... cuando vos te sentís mal, está bueno salir a dar una vuelta, relajarte y después cuando se te pasa entras y lo hablamos ¿quieres? Por ahí se obsesiona...*

[Durante entrevista con docente 3]: *Y no sé, por ejemplo alguna situación que algún nene cuente sobre su casa, de violencia, hubo casos de nenes que comentaron que el papá le pegó a la mamá porque se había enojado y que él se quedó ahí y se puso a llorar porque se asustó, entonces nosotras le decimos que cuando hay un problema hay que tratar de hablarlo verbalmente, que pegar no está bien...*

En estos fragmentos se puede advertir cierta imagen de niño sufrido (en muchas situaciones) por conflictos que sus familias atraviesan no solo en lo social, lo económico, lo cultural sino en lo vincular entre los propios integrantes de la familia. La imagen que tienen

las docentes de la infancia, desde sus discursos, está ligada, en cierta medida, a las características propias de cada grupo de niños y estas a las particularidades de cada familia. Las docentes alegan que los niños y niñas son violentos entre sí porque en sus casas los padres son así, entre ellos y con los propios niños, estableciendo una relación de monocausalidad. Esto es, se construye una representación que actúa como si niño y familia fueran en un sentido gestáltico figura y fondo de una misma “imaginación”. En este caso, entonces, al mito de la infancia feliz se le adosa una imagen sobre la familia, como causa de todos los males: una percepción que construye un sentido plano en torno al niño y su contexto familiar.

Estas consideraciones sobre lo que surge de las entrevistas permite entender que, por un lado, las docentes sostienen una mirada que arrastra aún algunos aspectos del mito de niño feliz en relación con que deberían vivir feliz, ingenua y angelicalmente; pero esto entra en conflicto con la complejidad del contexto cotidiano de algunos de los niños y niñas, que irrumpe como quiebre en ese imaginario de infancia y abre otros sentidos a los relacionados con la niñez feliz. Esta es una infancia atravesada por conflictos y problemas que no son propios de los niños sino de su contexto cotidiano y familiar. Pero, por otro lado, la visión que sostienen las lleva a realizar, en ocasiones, análisis simplistas en los que la lectura de la infancia se hace desde una sola perspectiva —niños y niñas con conflictos familiares— y en los que se pierde la mirada integral de la problemática. De esta manera, se va produciendo un nuevo entramado de sentidos, que se transmite en el tiempo, desde el que se mira a los niños y niñas como seres que tienen conflictos y que se comportan de determinada manera como producto de la situación en la que viven. Entonces, muchas veces el mito impacta en las prácticas operando en este sentido: como un obstáculo que no permite decodificar lo que les pasa a los niños y niñas y sobre aquello que pueden hacer las docentes. Los mitos, al no contemplar el conflicto, condicionan las posibilidades de canalizarlo, de trabajarlo desde la práctica.

3.2. Mitos y cotidianidad escolar en torno a la infancia y a la maestra

La presencia de los mitos del niño feliz y de la maestra jardinera en la práctica docente permite comprender y profundizar aquellos rasgos que forman parte de la tradición pedagógica del nivel y que funcionan como eventos clásicos de la formación docente. La persistencia de estas ideas y su identificación propicia una comprensión sobre cómo están contenidos algunos mandatos en las prácticas actuales, y, de este modo, alcanzar un análisis más profundo de las concepciones de infancia que encontramos en la cotidianidad escolar.

A continuación se observan y escuchan estos aspectos en las entrevistas con las docentes y se interpreta la presencia de los mitos, algunos indicios de su continuidad, y los modos en que se van dinamizando y complejizando a partir del rol docente en el aula del nivel inicial.

3.2.1. La infancia

Se interpretan desde las entrevistas aquellas representaciones que, desde los discursos, sostienen las docentes ante la pregunta acerca de qué es la infancia. Las representaciones que se desprenden de las expresiones docentes se pueden diferenciar en tres tipos de conceptualizaciones:

[Docente 1]: *Yo creo que es un espacio para que ellos aprendan y tengan ese eje que toda su vida va a manejar su futuro, yo creo que en la infancia uno cosecha todo lo que después da....*

En este fragmento se puede advertir cómo la docente sostiene una mirada peculiar acerca de la infancia, refiriéndola como eje para la vida que permite construir los cimientos necesarios para atravesar cualquier realidad adversa y que le servirá a cada sujeto para transitar su futuro. Es decir, reconoce la importancia que tiene en la vida de las personas y será la que marcará el rumbo, destino en la vida de cada uno.

[Docente 2]: *Van creciendo como grandes porque es como que pasan más tiempo con los abuelos, en una casa o en la otra y algunos tienen hermanos más grandes, como que van creciendo de golpe.... Eso es lo que yo veo en este grupo...*

Esta apreciación permite advertir que el discurso sostiene la concepción de una infancia fugaz que se ajusta a una etapa de crecimiento como un puente hacia otra etapa de vida. La infancia vista desde una etapa biológica y evolutiva en la que se reconoce un contexto que la va moldeando de acuerdo con las situaciones propias de cada uno.

[Docente 3]: *La infancia es una etapa de la vida que no te la olvidás más... no sé, son nenes muy chiquitos, a veces tienen cada problemática que lo único que hacemos es contenerlos, tratamos de hablar mucho con ellos, abrazarlos y escucharlos por sobre todo...*

Por último se advierte en este discurso una infancia frágil, vulnerada por las problemáticas que presentan los adultos, que necesita de contención y escucha por parte de las maestras. Una etapa que marca un momento en la vida de las personas como un legado en el que cada uno lleva lo propio y en el que la docente interviene supliendo carencias de amor y afecto o de consuelo ante la adversidad en el contexto escolar. En este sentido, es una concepción de infancia a ser protegida en la que se subordina la función educativa. Sin embargo, puede verse una imagen que perdura en los espacios de la institución y que marca una tendencia hacia la idea de ese *niño feliz*: se refleja en las paredes de las salas, de los pasillos y en toda la escuela. Son dibujos que refuerzan la idea de felicidad y que se plasman en carteleras muy coloridas, en la creación de flores para diversos materiales, colores en las paredes y en los murales. Las expresiones plásticas que algunas docentes realizan para decorar su espacio de trabajo con flores, mariposas, animales, entre otras, plasman representaciones que se materializan en el imaginario social de infancia feliz, ingenua, deseada, creadora y sin traumas.

[Registro tomado en un recorrido por la institución]: *Se advierte la presencia de carteleras informativas en varias paredes, sobre soportes de colores, algunas acompañadas por dibujos de animales o de caras con expresiones, también letras hechas a mano con brillos y colores que resaltan las paredes. Los baños y cada sector de la institución se encuentran señalizados con algún cartel de estas características.*

La recorrida por la institución evidencia la presencia de múltiples elementos en cada espacio del jardín que se asocian con imágenes afines al mito de *niñez feliz*: la apariencia colorida, la presencia de dibujos de animales o de caras con expresiones felices funcionan como modelo de infancia añorada, pura e inocente, que persiste en las escuelas. Si buscamos entender qué opera o qué mueven estas imágenes, podríamos aventurar la necesidad de sostener el estereotipo, el mito, ante la percepción de las problemáticas como modo de dar sentido a la labor docente en este complejo entramado social; incluso podría pensarse ese posicionamiento como estrategia que desarrollan las docentes para lidiar con esta realidad compleja desde su rol: si no hay una imagen “ideal” sobre la infancia, el sujeto pedagógico se complejiza, así como se complejiza el sentido de enseñar. Entonces, al reproducir ellas mismas ese ideal de infancia, se abriría un camino para la tarea pedagógica, un campo de intervención en la densidad de ese entramado que muchas veces escapa a su esfera de acción.

Las realidades diversas en las infancias, y la complejidad de las relaciones que de esta diversidad resulta, se problematiza en este momento socio-histórico con mayor profundidad en el ámbito del nivel inicial, desde las prácticas docentes, y constituye, a su vez, una dimensión en constante transformación en lo referido a la construcción de las concepciones de infancia. Es importante establecer una diferenciación entre el momento de la práctica y el discurso sobre ella, por un lado, y el momento de la consulta sobre la infancia en las entrevistas, por otro. La presencia del mito condiciona la práctica docente y el discurso sobre ella. Por su parte, cuando las docentes son consultadas específicamente sobre la infancia en las entrevistas, al ser una instancia con mayor margen de racionalización y previsibilidad, tienen la posibilidad de construir una definición pensada y más controlada en sus discursos. Así, puede ser que digan que ellas piensan de un modo (por fuera de lo que dice el mito, despegándose de él), pero que luego su práctica y su discurso menos directo sobre las infancias muestren que el mito sí está operando en ellos.

Hasta aquí se trató de analizar el modo en que las fuertes tradiciones de la propia formación docente de nivel inicial funcionan como verdades y cómo propician herramientas de las que las docentes se sirven en sus prácticas pedagógicas, haciendo una lectura particular de la infancia. Se advirtió que los mitos —en este caso el de *infancia feliz*— y sus creencias asociadas necesitan ser contrarrestadas con una concepción de infancia que permita tener una mirada integral del niño y la niña y que entienda sus realidades sin caer en nuevas construcciones simplistas de causa y efecto; que entienda que las representaciones de infancia se van reconstruyendo de acuerdo con cada situación y en contexto. Se desprende de la escucha en las entrevistas, de la observación de las prácticas y de los espacios que las tradiciones tienen su peso, permean en la actualidad, pero, al mismo tiempo, estas son dinamizadas de modos complejos por las docentes en sus propias prácticas, a la luz de la lectura que hacen respecto de los niños y sus entornos próximos.

3.2.2. La maestra de nivel inicial

Otro de los mitos que se toma de la tradición social, cultural y pedagógica del nivel inicial, y que permite seguir analizando el modo en que las docentes van produciendo sus prácticas, es el mito de la *maestra jardinera*. Se identifican algunos rasgos que van demarcando ciertas cualidades con las que debe “cumplir” la docente de nivel inicial y que se interpretan en las representaciones sociales que se sostienen en torno a este nivel.

Dentro del imaginario social se puede identificar la figura de la maestra jardinera como la de una segunda madre, ya que se ocupa de atender las necesidades de los niños y niñas más pequeños. Como ya dijimos, la figura de la maestra se identifica con una imagen social y cultural que se tiene de maestra linda, joven, alegre, dulce y feliz. El mito que más fuerza cobra, entonces, es el de *maestra jardinera feliz para la niñez feliz* (Pastorino y otros, 1996). En las entrevistas y observaciones realizadas se puede identificar el modo en que las docentes intentan sostener esa imagen “ideal” marcada por la tradición. Es decir, pareciera que se busca que sigan actuando de determinada manera, que respondan a ese modelo de docente marcado por el mandato fundacional; que puedan mediar e intervenir en todas las situaciones sin perder la calma, equilibradas, y que traten de resolver gran parte de los conflictos con una sonrisa y respeto. En distintas conversaciones informales las docentes han mencionado que desde la gestión de la escuela hay un interés particular por trabajar el trato con las familias: por eso participan de Espacios de Mejora Institucional (EMI)¹¹ para abordar el vínculo familia-escuela y, sobre todo, el modo en que las docentes se tienen que dirigir a las familias. Mencionaron también que el respeto debe ser el valor fundamental en cualquier situación, y que se debe tener claro el rol profesional dentro de la institución, diferenciando el diálogo desde el rol docente con el diálogo informal amistoso.

El mito supone una docente que sabe cómo interactuar con las familias, que no “lleva problemas” al equipo de conducción, a pesar de que muchas veces no acuerde con los directivos en el modo de resolución de situaciones problemáticas con las familias y entre docentes, esto es, se sostiene al punto de no hacer visible, en muchos casos, el desacuerdo con las autoridades de la institución para no generar un conflicto que quiebre esa imagen. Parece que la figura de las docentes y la imagen que tienen de sí es muy importante en esta escuela, ya que se dedican diversas instancias de trabajo para tratar esta temática con ellas. Puede observarse que parte de las características que se interpretan del mito de la *maestra jardinera* sonriente, alegre, paciente, comprensiva y feliz persisten no solo para la institución sino, también, para poder abordar las exigencias que las familias traen al jardín:

[Docente 1]: *Se baja por ejemplo en un EMI el vínculo familia y escuela, se habló de todo en general, de cómo uno se tiene que dirigir a las familias...* [ante la pregunta acerca de la temática que se abordó en ese encuentro] *Bueno el trato, el respeto.*

¹¹ Los Espacios para la Mejora Institucional son propuestas que se llevan a cabo en las instituciones de todos los niveles educativos para pensar y diseñar junto a otros actores escolares la propuesta de cambio escolar. Es un proceso de construcción participativa en el interior de cada escuela.

Siempre uno tiene que hablar desde su rol docente y no del de amigo, también se trabajó lo que las familias traen a la escuela, las exigencias y qué cosas no pueden tomar, o sea no. [¿Cómo tratan esas exigencias?] Y en la medida criteriosa. A ver... había cosas que tenían que ver con temas de horarios, había que hacer entender a las familias desde nuestro lugar por qué uno exige eso de que los horarios se cumplan, de que cuando uno pide algo necesitamos que eso lo hagan... el vínculo que uno establece. Cómo contestar, qué cosas uno las tiene que contestar más formal, hay que ser criteriosa...

[Docente 2]: Si, sobre todo en la entrada los veo y tenemos un tiempito para conversar las cuestiones más urgentes o importantes. Yo para hablar con ellos tengo que tener un día y un horario, por ejemplo para tratar algún tema, pero como nos vemos todo el tiempo en la entrada tenemos un ratito para pasar palabras e ir comentando cosas.

Se observa que en muchas ocasiones las familias interceptan a las docentes en la vereda del jardín para preguntarles cómo ven a los hijos, tratan de utilizar espacios y canales informales para efectuar este tipo de consultas. El trato dentro y fuera de la institución adquiere muchas veces este carácter informal y/o coloquial como respuesta a una necesidad de las familias. Las docentes asumen que “deben” responder, independientemente del contexto, a este tipo de demandas. Se evidencia, así, cierta tensión en el relato de estas situaciones y la incomodidad por parte de las docentes al tener que sostener esta imagen y esta función por fuera de su espacio y horario laboral. Esa imagen de maestra predispuesta que debe responder “siempre con una sonrisa”, paciente y respetuosa se advierte como una tensión real en los discursos docentes, en términos del deber ser que plantea el mito y la conciencia sobre el alcance del trabajo en la realidad cotidiana del jardín.

En esta línea, las docentes trabajan a diario en estas instancias para seguir reconstruyendo su imagen, estableciendo buenos vínculos y usando un “buen criterio” para el mejor desenvolvimiento. Se advierte, entonces, el modo en que las docentes van asumiendo esta imagen que se espera de ellas, pero a la vez van transformando el mito de la maestra feliz. Pareciera que hay un desplazamiento de los sentidos: desde esa imagen de dulce, comprensiva, alegre y feliz hacia una de respeto, hacia cierto modo de vinculación con las familias que se funda en mantener un trato criterioso y un diálogo más formal ante situaciones que así lo requieran.

Las docentes van transformando su práctica al integrar distintas dinámicas que permiten mantener una relación con las familias que no las restrinja a esa imagen de maestra feliz, comprensiva y alegre: se podría decir que van virando los sentidos de este mito hacia una imagen de maestras comprometidas y protectoras, que se interesan por las realidades de sus alumnos y alumnas y que, por este motivo, responden a las demandas familiares haciendo concesiones en relación con el grado de formalidad de los horarios y los espacios. Interpretamos que las docentes transforman su imagen a partir de la profesionalización de su rol: ello se evidencia en la formalización de las relaciones entre profesionales-colegas y, a la vez, entre profesionales y niños/as o entre profesionales y familiares. Se advierte que hay algo de la maestra feliz que aún se conserva (sobre todo en relación a los niños) y algo de lo profesional que es lo que está transformándose.

Otra de las cualidades que se le adjudica a la docente de nivel inicial, y que forma parte del *mito de la maestra jardinera*, se relaciona con el imaginario construido socialmente acerca del modo de presentación de sus actividades en el aula del jardín; pareciera que ciertos rasgos son característicos de este mito que, por ejemplo, los identifica como esa docente que le lleva “sorpresas” a los niños y niñas pequeños para la realización de algunas propuestas didácticas. Una maestra que prepara su material didáctico y lo presenta de un modo determinado para “despertar el interés”, que genera un clima expectante y lúdico para que los niños y niñas se predispongan de un modo particular a la tarea propuesta. En ese imaginario social se espera que así sea. Se pueden advertir estas situaciones en muchas actividades compartidas en el trabajo de campo, con los grupos de niños y niñas como también con sus familias. La docente inicia las actividades generando cierta mística, para que grandes y chicos se interesen en aquello en lo que van a participar:

[Durante el desarrollo de una actividad observada, docente 1]: *¡¡¡Nenes!!! recuerden que dentro de poco vamos a festejar el día de la familia en el jardín y van a participar sus familias... ese día va a haber muchas sorpresas.. shhh (gesto de silencio con el dedo) no le cuenten nada porque si no la sorpresa deja de ser sorpresa...*

[Durante el desarrollo de una actividad observada, docente 2]: Se encuentran sentados para participar de una actividad. [La docente expresa]: *¡¡¡Amigos!!! ¿saben lo que tengo acá?* [Los niños dicen]: *Siii* [Y muestra un libro de cuentos]: *Es una historia que les quiero contar pero para eso se tienen que preparar y prestar mucha atención...*

[Mientras se preparan para ir al patio a jugar, la docente se encuentra repartiendo las camperas. Un nene pregunta]: *¿seño, a dónde vamos a ir?*

[Docente]: *ahhhhh es una sorpresa...* [Niño]: *dale seño decimeee...* [Docente]: *vamos a ir a jugar un rato al patio, pero no digas nada..* [se ríen ambos].

[Evento con las familias, se encuentran sentados en la biblioteca con unos materiales tapados con diarios para realizar el mural. La docente comenta que van a realizar el mural del día de la familia y que todos van a poder dejar su huella].

[Niño]: *Seño, por qué está todo tapado...* [Docente]: *¡¡¡Ahhhh ojo que es una sorpresa!! A la cuenta de tres todos juntos van a sacar el diario, estamos esperando que los demás se terminen de acomodar... a la una... a las dos... ¡¡¡a las tresss!!!*

[Las familias y los niños sacan el diario. La docente explica que anteriormente ya habían trabajado con los niños en el dibujo que querían hacer con las venecitas y ahora los van a terminar con las familias].

Se puede advertir en cada observación el factor sorpresa que se encuentra explícito o implícito en las diferentes prácticas docentes y que responde a costumbres y tradiciones que esconden una historia. Identificarlas permite observar que en ellas coexisten las ideas de la Escuela Nueva, que le otorgan al jardín de infantes una forma particular de ser y, a su vez, una imagen de maestra jardinera a la cual responder. Es importante destacar la relación que esto tiene con un aspecto desarrollado en el capítulo precedente sobre la transformación de las infancias en la sociedad actual y la concepción que las maestras tienen de lo lúdico en el ámbito doméstico de niños y niñas: se mostraron las quejas de las docentes por el hecho de que estos reciben en sus casas tablets, celulares y todo tipo de dispositivos en sus momentos de esparcimiento. Surgen, así, preguntas sobre los modos de sostener la atención de los más pequeños: ¿cuál es el sentido de “enganchar” la atención de esta manera? Observamos, entonces, que si bien están presentes las marcas de origen del nivel, lo lúdico y lo exploratorio, los cambios en el contexto sociocultural tienen un peso importante en términos de concebir una infancia en la que la clave es mantenerse entretenido.

El *mito de la maestra jardinera* se sostiene a través de acciones materializadas en diversos momentos de sus prácticas, ya sea en la organización de las tareas o en la búsqueda de generar interés en los niños —en la intención de responder a esa imagen de docente que

presenta las propuestas pedagógicas en clave de “sorpresas”, como si el saber se transmitiese por arte de magia—. Dichos rasgos se repiten independientemente de quien sea la persona, lo cual permite señalarlos como una característica en común dentro de la cotidianidad escolar; pareciera que alcanza con que la docente responda a ese mandato de ser dulce, comprensiva, contenedora y, a su vez, lúdica (Abramowski, 2014). Identificar y analizar las continuidades que se observan en las prácticas de enseñanza y registrar en ellas las tradiciones arraigadas en la vida cotidiana —que le dan una impronta al quehacer en las salas— permite reconocer su carga histórica que se desprende del mandato fundacional de la educación infantil (Sarlé, 2000). Se puede observar que cuando se hace referencia al mundo social y a sus actores en términos de *ser*, y cuando se supone a los sujetos como continuos y sin diferencias internas, se pone en juego una naturalización cuyos estereotipos actúan como una forma de conocimiento que se encuentra firme en la vida cotidiana (Urresti, 1997).

Esos rasgos distintivos, que se apreciaron mediante la observación de las prácticas, permiten dar cuenta de que la carga histórica fundacional se encuentra presente día a día en muchas de las acciones de las propias docentes, en el modo en que se desenvuelven en esta institución, en la manera de presentar las diversas actividades y en el trato que mantienen con las familias. Se reconocen continuidades que hacen que los mitos del niño feliz y de la maestra jardinera feliz para una infancia feliz perduren, por un lado, como si fuera necesario seguir sosteniendo ese ideal de jardín de infantes y esa mirada de infancia. Por otra parte, también se advierten rupturas, ya que esto se transforma progresivamente, de acuerdo con cada mirada institucional y con las diversas lecturas de la infancia y de sus necesidades desde el rol docente en el ámbito de la cotidianidad escolar.

3.2.3. Mitos en la cotidianidad escolar

Otro de los mitos que forma parte de la tradición del nivel inicial y que identificamos en el trabajo de campo es el *mito del hábito y las rutinas* (Harf et al., 1996) que funcionaría como modo de enseñanza característico del nivel inicial y que consiste en temporizar los contenidos para generar habituación a unas coordenadas determinadas de tiempo y espacio. Este rasgo fundamental de la cotidianidad escolar sostendría las estructuras que marcan las dinámicas dentro de la institución. En diversas situaciones compartidas en la vida cotidiana en el jardín de infantes se advierte la presencia de algunas situaciones que son habituales para docentes, familias y niños. Ciertas rutinas van delimitando las dinámicas de funcionamiento de la

escuela infantil, haciendo que estas perduren en el tiempo y que se las identifique como características propias del nivel inicial.

[Registro de entrada y salida de los niños y niñas]: *Cada día se desarrolla la misma modalidad de saludo. Durante la entrada van ingresando las familias con los niños y niñas, se dirigen a sus respectivos lugares, asignados por sala, forman un gran círculo que contiene a todas las salas, desde la de 2 años hasta las de 5 años. Saludan a su docente y, en forma general, las familias se quedan un rato. Saludan a la bandera con una canción (que es casi siempre la misma) y luego saludan al jardín con otra canción (que varía). Posteriormente, si hay algún anuncio que dar a nivel general se utiliza este espacio, si no los niños y niñas se despiden de sus familias y se dirigen a sus respectivas salas. En la salida se produce algo parecido: todas las salas se reúnen en el espacio de la entrada, forman un círculo con la bandera en el centro, la saludan con una canción y luego se canta otra canción de despedida. Las familias ingresan a retirar a los niños.*

[Registro del ingreso de los niños y niñas a la sala luego del saludo a la bandera]: *La docente se dirige con el grupo de niños y niñas a la sala, luego del saludo a la bandera y de la despedida con las familias. Suben las escaleras hasta llegar a la puerta de la sala. Los niños y niñas comienzan a quitarse sus abrigos, toman una percha y cuelgan su ropa en el perchero que se encuentra afuera. A su vez, sacan los cuadernos y los van colocando en una caja todos juntos. Luego se van ubicando en el centro de la sala, sentándose en el piso en forma de ronda junto con la docente.*

Este registro, que se repite cada día en la institución, sugiere que la presencia de rutinas en el jardín resulta necesaria para organizar tanto el funcionamiento de la escuela como la actividad en las propias salas. Este accionar responde a modos de organización que permiten agilizar la tarea atendiendo a la cantidad de niños y niñas con las que cuenta cada docente. En general, el uso de rutinas está orientado a la adquisición de hábitos y estas se encuentran atravesadas por un modo particular de hacer las cosas. Cada niño y niña realiza estas rutinas, dejando entrever que en el jardín de infantes se sostienen prácticas que van marcando en cierta manera diferentes modos de actuar y desenvolverse que se repiten y se sostienen en el tiempo. A su vez, sostener formatos de enseñanza a través de rutinas y hábitos no solo organiza la vida escolar sino que también, a partir de las experiencias educativas de los más

pequeños, los introduce desde el nivel inicial en las dinámicas de cumplimiento de horarios y expectativas sociales en sociedades complejas, globales como la que vivimos actualmente. Esto permite seguir pensando las continuidades que el mandato fundacional postula, y observar cómo perduran en este tipo de actividades automatizadas y cómo se sostienen como conocimientos de la vida escolar: al ser repetitivas, posibilitan la anticipación de situaciones estables y concretas en el transcurso de la jornada escolar y, consecuentemente, la hacen predecible, propiciando sentimientos de seguridad y confianza (Harf y otros, 1996).

En lo atinente al nivel estructural que presenta este jardín de infantes, como otro de los aspectos que nos permite pensar en los hábitos y las rutinas de la institución, se observa un ambiente con características repetidas en uno y otro espacio: la presencia de colores, imágenes colgadas en las puertas, canciones y juegos que se comparten a diario y que no solo intervienen los niños sino también las familias, tal como expusimos previamente. Se evoca un espacio de juego permanente, de alegría, en el que los conflictos sociales, culturales y económicos parecieran no tener lugar.

Identificar estos rasgos comunes entre las rutinas y costumbres, así como su plasmación en los espacios del jardín, permite señalar que estos mitos se sostienen, aunque efectivamente la infancia que habita esa institución se encuentra inmersa en realidades complejas, en muchos casos. Por un lado, los mitos y costumbres se encuentran presentes día a día, no desaparecen en esta institución que trabaja reproduciendo la imagen de la docente paciente, dulce, juguetona, que propone actividades de enseñanza con un estilo sorpresivo para generar que los niños y niñas aprendan. Por otro lado, en los discursos de las docentes se identifican estos rasgos como parte de la tradición que espera sean ellas quienes cubran las carencias que los niños traen desde sus hogares (Sarlé, 2000). Sin embargo, se puede observar, asimismo, el modo en que las concepciones docentes van alejándose de los mitos incorporados durante su formación y llevados a su práctica en el aula, y se van transformando, en el contexto actual, en pos de la infancia que les toca recibir.

3.3. Sentidos construidos en la formación docente

Para comprender el modo en que las docentes despliegan sus prácticas y, en esta línea, ir reconociendo las concepciones de infancia que tienen, es pertinente ir un poco más atrás de esas prácticas que se observan en la realidad cotidiana, ya que estas se fundan en un proceso de formación caracterizado por la transmisión de ideas y experiencias de distintos pedagogos

que dieron origen a la profesión. Historizar la mirada permite dar pistas para comprender el modo en que esas docentes piensan las propuestas pedagógicas para el contexto actual, en cómo las llevan a cabo, cómo están mirando a los niños y niñas del presente y, a su vez, problematizar el modo en que van construyendo su propia imagen de maestra a partir de la dinámica institucional y desde sus discursos. Se recupera el “decir” de las maestras porque se encuentra cargado de un conocimiento que expresa representaciones de sus prácticas y de la realidad en la que se encuentra inserta.

En la búsqueda de indicios y nuevos significados de sentidos acerca de la formación en la educación inicial, se reconoce que la acción de las docentes supone procesos de gran complejidad, en los que se involucra la subjetividad. Indagar en el modo en que las docentes van construyendo su imagen es una fuente de información que posibilita el acercamiento a sus concepciones de infancia y a cómo estas se despliegan en sus prácticas.

Hay algunas ideas de los precursores de la educación infantil que son identificables y prevalecen, con una impronta muy fuerte, en los discursos actuales (Burgos, Peña y Silva, 1998). Estas conceptualizaciones se extienden y perpetúan en las prácticas docentes, como ya se mencionó, transformándose en el *sentido común* de las maestras. En el contexto en el que surgieron, estas ideas tuvieron sentido en el marco de teorías pedagógicas, psicológicas y didácticas, pero este sentido se va perdiendo al transformarse el contexto, quedando fraccionado y como parte de un conocimiento aislado. El conocimiento del contexto en el que surge la profesión permite analizar ciertas características relacionadas con el *ser* maestra jardinera y con su función, así como con el sentido de ambas y la significación que esto tiene a nivel social (Losso, 2006; Romero, 2013).

En el trabajo de campo se toman en cuenta los “decires” de las maestras entrevistadas y se identifica en sus discursos una carga que denota cierta presencia del pasado pero que, a la vez, asume la realidad del presente que nutre la cotidianeidad de su trabajo como docente. Este “decir de las maestras”, en palabras de Achilli (1988), se encuentra impregnado de un “conocer” indispensable y propio del docente que hace posible que despliegue una acción reconocida por la carga de significaciones individuales, sociales e institucionales que le son delegadas. El “decir” de la docente contiene un conocer que no solo expresa representaciones, aspectos imaginarios, fragmentos ideológicos, utopías negativas o afirmativas, sino que implica el saber que tiene sobre su práctica y la realidad en la que se inserta. Cada una de las maestras despliega su trayectoria conformando ese saber con diversos fragmentos de otros saberes que se van integrando a la práctica y, a su vez, se generan en ella. Achilli (1988) sostiene que “llevan una carga valorativa que tanto puede ser

un valorar desde lo positivo como desde lo negativo. Desde el ‘así debe ser’ como desde el ‘así no debe ser’. Por lo general, el ‘deber ser’ del maestro se construye individual y socialmente sobre los pilares de la vocación, la idoneidad y la afectividad” (p. 3).

En el contexto de entrevista se pretende recabar información respecto del interés que tuvieron las maestras a la hora de elegir una profesión con el propósito de advertir aquellas representaciones en torno a este tema. A su vez, señalar el modo en que despliegan sus prácticas desde los pilares antes mencionados nos permite comprender el modo en que adaptan sus saberes —aquellos que recibieron en sus procesos de formación— al contexto actual en el que se desenvuelven. Se busca precisar la manera en que están mirando a la profesión en esta institución a partir de la experiencia y desde sus discursos.

[Durante una entrevista a Docente 1]: *Siempre quise ser maestra jardinera.. me llevo muy bien con los nenes, me gustan... no me veo haciendo otra cosa.*

[Durante una entrevista a Docente 2]: *La verdad que desde chiquita siempre quise estudiar para maestra jardinera.. me gustan mucho los chicos... soy una dichosa de poder trabajar de lo que amo ser.*

[Durante otra entrevista a Docente 3]: *No sé... en ese momento, cuando terminé la secundaria, no sabía bien qué podía seguir.. una amiga me alentó para que estudiáramos juntas para maestra.. Sabía que era una carrera corta, en ese momento eran menos de tres años.. y bueno me anoté y acá estoy... no me arrepiento.*

Se desprende de estos discursos una variedad de sentidos construidos respecto del ser docente. En las primeras dos apreciaciones, el gusto por los niños funcionaría como impulso y motivo a la hora de decidir la carrera profesional; en la última la elección se ajusta al poco tiempo que le llevaría realizar la carrera con miras a una salida laboral rápida y sencilla, como también a ese deseo de ser docente que se produce en el seno de las relaciones sociales, en este caso en la relación de amistad.

En estos discursos, hay algunas tendencias que se reconocen en relación con las representaciones sociales sobre el ser docente¹². Se habla de “vocación” como algo caracterizado por una “capacidad innata”, que se identifica con una “voluntad de trabajo”;

¹² Actualmente la formación docente para la Educación Inicial tiene una duración de 4 años, pero no siempre fue igual. Los planes de estudio fueron cambiando sus estructuras: en planes previos a los vigentes la carrera docente tenía una duración de 3 años e incluso de 2 años y medio.

“vocación al servicio” que trasciende toda compensación material y provoca placer (Achilli, 1988). Estas construcciones sociales del concepto del maestro, aún persisten en los discursos: la vocación no solo debe poseerse sino que debe estar acompañada por la idoneidad. Esta última guarda relación con el “saber ser”, esa capacidad que debe tener el maestro de acumular conocimientos e información sobre diversos aspectos y que despierta respeto por parte de los niños, como también de otros adultos (colegas, familia o sociedad). En los discursos de las docentes la idoneidad resulta ser un factor de suma importancia para el desenvolvimiento de su función:

[Conversación informal, Docente 2]: *ella sabe un montón... yo le digo por qué no presenta sus propuestas en algún lugar.. ya expuso en las actividades que los gremios promocionan, le fue muy bien... [Docente 1]: Presenté el proyecto de la ESI en la jornada distrital y nos fue bien... Ahora la directora me manda a que lo exponga en otro concurso.*

La idoneidad no solo se refiere a tener un conocimiento didáctico que propicie las condiciones necesarias para que el proceso de enseñanza y de aprendizaje se lleve a cabo, sino que se conozca lo que acontece dentro de la institución, sea propuesto por la docente o sea una directiva institucional.

[Durante la entrevista con la docente 2]: *Me pasó que cuando me dijeron que tenía que hacer un mural, estaba re negada, nunca había hecho un mural, tenía mucho miedo pero después, no sé, me resultó todo más fácil, también las chicas que ya están que tienen experiencia... me decían noooo no es para tanto.. yo por ahí me asustaba, que vengan todos los padres y eso que ya habían venido a trabajar en otras cosas y era como que se iba a ir todo de las manos y la verdad que en ese momento me relajé y fluyó y salió todo bien, lo pude disfrutar y después me digo por qué me pongo tan negativa, me sentí apoyada por mis compañeras y por los papás también, no es que vienen y hacen las cosas de mala gana, no, vienen y te consultan, todo con mucho respeto... tratan de que salga lo mejor posible y con mayor facilidad.*

La idoneidad guarda relación con las situaciones didácticas que proponen las docentes dentro de sus salas y también implica la capacidad de socializar a las familias el trabajo, informando, explicando y demostrando la intención de cada propuesta.

[Observación de una reunión de padres docente 1]: *Las familias se encuentran ubicadas en la biblioteca del jardín, previamente la docente deja preparado el espacio, ubica una tablet en cada una de las cinco mesas circulares. Coloca un papel afiche en la pared y lo cubre con otro para que no se lea el contenido. También deja preparado un equipo audiovisual para utilizar (tv y computadora). Explica que en cada tablet van a encontrar una imagen y les pide a los padres que enciendan cada una de ellas y que observen en grupo, así como están ubicados, que se tomen unos minutos y luego lo conversen de manera grupal. Cada mesa descubre las imágenes, conversan entre ellos, la docente, mientras, pone una imagen en la tv. Pide a la mesa que tiene esa imagen que describa lo que ven, habla una mamá y comenta que son varias imágenes de juegos en los que se ven los niños. La docente la muestra en la tv la imagen más grande, conversa sobre algunas actividades que se realizaron durante la primera etapa. Comenta que el juego es la actividad esencial del nivel inicial y que a partir de él los niños se van desarrollando integralmente. Cuenta que trabajaron como proyecto el campamento, un modo diferente de “desprenderse” de la familia luego de las vacaciones, que implica realizar una serie de actividades de manera independiente y fomentando la autonomía de cada niño. Sigue con la segunda y la tercera imagen, y sigue comentando las experiencias efectuadas durante el mes de marzo-abril. Luego destapa el afiche que se encuentra pegado frente al grupo de padres y comienza a explicar lo que trabajará a lo largo del cuatrimestre abril-julio. Da a conocer los proyectos, ESI, literatura, secuencias didácticas de matemática, efemérides; se observa real importancia hacia un proyecto del comedor acerca de la alimentación. Expresa su trabajo en conjunto con la docente celadora y el modo de articular actividades de ese proyecto diariamente.*

Pareciera que el saber circula entre las docentes de dicha institución como un capital que no se esconde ni mezquina, sino que se comparte y se valora. Un saber que reviste cierta idoneidad para realizar múltiples actividades en conjunto y de manera colaborativa entre pares y no pares. Esa idoneidad potencia la autoestima profesional, la alimenta y la motiva a seguir ampliando sus saberes. También se advierte que ese saber es socializado y mostrado a las familias, un saber que informa pero que también permite dar a conocer el trabajo pedagógico que será llevado a cabo a lo largo del año. Tanto este aspecto colaborativo como la profesionalización de la carrera tienen un peso importante en este sentido. Poseer conocimiento, dominarlo y mostrarlo permite que esa identidad docente adquiera prestigio y seguridad en sus prácticas pedagógicas y, en cierta forma, da cuenta de aquellas

conceptualizaciones que posee. La idoneidad cobra sentido a la hora de comunicar a las familias cómo es que ellas educan a niños y niñas en la escuela infantil y desde qué enfoque pedagógico lo hacen. Esto permite interpretar que no solo los argumentos teóricos que puedan sostener las docentes en sus prácticas diarias son significativos sino que la vinculación entre docentes y familias, a partir de la comunicación del trabajo pedagógico, cobra un relieve importante en términos de lo que comprenden como un desempeño idóneo. La idoneidad se basa, entonces, en ese saber docente sobre sus alumnos y alumnas, en el conocimiento de las características de su grupo —sus necesidades, potencialidades, debilidades—, en planificar, a partir de allí, las propuestas pedagógicas y en comunicar ese trabajo a los responsables adultos de los niños y niñas dentro y fuera de la escuela.

Otras de las características que hacen a la identidad docente es la *afectividad*, rasgo que en el “deber ser” del maestro debe estar presente, ya que se vincula fuertemente con los componentes emocionales en la relación docente-alumno. Esto se forja en el estereotipo de la “buena” maestra que brinda afecto compensando una falta, cubriendo aquello que la familia u otras instituciones no brindan (Abramowski, 2014). En el interior de ese vínculo pedagógico entre las docentes y alumnos/as hay una afectividad que se produce desde el conocer al grupo de niños y niñas: muchas veces el trabajo docente se centra en contener a una infancia frágil y con carencias. El terreno de lo emocional y lo afectivo en los niños adquiere relevancia en los discursos docentes, se desprende de ellos la preocupación por que ese componente afectivo que ellas pueden brindar esté presente día a día en sus prácticas.

[Participando de una actividad] *la docente va ordenando las hojas mientras los nenes van terminando de realizar la actividad... se acerca una nena “seño ya termine”... la docente toma la hoja y le da un beso.. la nena sonríe y la maestra también..*

[Durante una entrevista con la docente 2]... haciendo referencia a las características de los niños y al modo de vincularse... *D2 es constante las demostraciones de amor porque son niños muy cariñosos (..) Y el amor, mucho cariño, mucho abrazo, mucha contención...*

[Durante el pos comedor con la docente 3] *los niños se encuentran en el salón de música participando del taller de telares (...) la docente recorre el espacio para repartir los materiales(..) se sienta con un grupo de nenes y nenas, mira sus*

producciones, les da la mano, los felicita por lo que están haciendo(...) los nenes se levantan y la abrazan a la vez (...) se caen al suelo docente y niños riendo a carcajadas..

La afectividad no solo se manifiesta en acciones corporales, como abrazar y besar, sino también en gestos verbales de cariño hacia los propios niños y niñas. Este rasgo distinguible en muchas docentes pareciera ser parte no solo de ciertas costumbres en el nivel sino de la identidad de la maestra jardinera, quien posee un legado que demarca la imagen que debe construir. Si bien la afectividad es uno de los pilares del deber ser, en las entrevistas y observaciones del estudio de campo se hacen presentes estas manifestaciones en muchas oportunidades, no solo desde los discursos sino también desde las prácticas, y se ve cómo surge de manera espontánea la afectividad, independientemente de cuál sea la actividad que se esté desarrollando. En el componente afectivo estaría involucrada la condición de tener “pasta” para el oficio docente (Abramowski, 2014). Es decir, ser “buena” docente es sinónimo de demostrar afecto hacia los alumnos, de tener gestos de cariño en la cotidianidad, de construir un vínculo pedagógico a partir de los lazos afectivos, de reparar o cubrir una falta a partir de un espacio que enriquece y fortalece a los niños y niñas en el ámbito cultural de la escuela (Dussel, 2014). Al interpretar los sentidos construidos sobre la afectividad de las docentes hacia los alumnos en esta escuela, observamos que ellas dan cuenta de que, para lograr ese vínculo, es necesario mantener una relación estrecha con los niños, conocer sus circunstancias personales y, a la vez, tener dominio de aquellos saberes que deben enseñarse para entender y desenvolverse en la realidad que les toca vivir. Las demostraciones de afecto surgen, entonces, en la práctica diaria como respuesta a las necesidades de los más pequeños y son un componente de la identidad docente que, si bien está alineada con los sentidos que construye el mito, a la vez lo trascienden: este despliegue de afectividad va más allá del deber ser y se funda en la relación que las maestras construyen con sus alumnos y alumnas en la cotidianidad escolar. En esta línea, la ESI, como se señaló en el capítulo anterior, plantea la afectividad como uno de sus ejes y, así, pone en evidencia el problema de la legitimación (con una finalidad específica sobre la sexualidad) de este mito o expectativa de la afectividad de las maestras.

3.4. Estrategias para la resolución de conflictos en la cotidianidad escolar

Lo desarrollado hasta aquí pone en relación los sentidos construidos en la tradición y en la formación de las docentes del nivel inicial con su identificación en las prácticas pedagógicas —como legado del mandato fundacional de la profesión docente—. Se ha demostrado cómo las maestras, en determinados momentos, van resignificando estos mitos en el encuentro con la realidad de las infancias en su labor cotidiana. Aquellos pilares de la formación inicial que permiten entender los modos de ser docente son recuperados de sus prácticas pero también de sus discursos, de esos “decires” en los que se busca interpretar el modo en que emergen sus propias representaciones acerca de la infancia y de su profesión.

Es importante mencionar que, si bien la formación recibida del legado fundante del nivel propició ciertas representaciones de un modelo pedagógico que acarrearán un tipo de concepción de niñez, de docente y de educación, las docentes también se nutren de otras instancias formativas que tienen una relación más estrecha con su trabajo en la cotidianidad escolar y en el encuentro con las realidades diversas de las infancias actuales: las instituciones educativas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires reciben capacitaciones en servicio para actualizar las prácticas docentes y posibilitar el ingreso del marco pedagógico vigente a las escuelas infantiles. Las políticas educativas, al contemplar las realidades complejas de los más pequeños en la actualidad, generan una serie de dispositivos que, por medio de capacitaciones obligatorias en servicio, permean en las escuelas la perspectiva de derechos de las infancias actuales desde un enfoque educativo transformador.

En este apartado se presentan fragmentos de entrevistas y observaciones que problematizan la figura de la maestra en la cotidianidad escolar: tanto en lo referente a conflictos que surgen en el seno de los hogares y que se hacen presentes en el aula a través de los discursos de los niños y niñas como a otros temas que alcanzan a las decisiones familiares y a los modos diversos de concebir la infancia en el jardín. Por eso, se tienen en cuenta los modos en que las familias responden a las prácticas de las maestras y el impacto que ello tiene en sus discursos. En ocasiones, las maestras manifiestan cierto malestar al detectar que la respuesta familiar muchas veces no se alinea con lo que ellas esperan. Todo esto se analiza con la intención de poner en evidencia cómo las docentes resignifican los mitos de la tradición pedagógica y encuentran soluciones diversas para resolver situaciones puntuales, transformando el modo en que construyen día a día su imagen docente y su concepción de infancia.

Las docentes han comenzado a llevar a la práctica propuestas y dinámicas que contemplan las realidades complejas de los niños y niñas y que ponen el foco en que puedan sentirse confiados y seguros para manifestar verbalmente aquello que les acontece y preocupa: la intención de exponer esto en el grupo de compañeros y ante las docentes tiene un fundamento pedagógico que es el de enseñar a partir del diálogo, desde los valores del respeto y la comunicación. El enfoque de la ESI tiene un papel central en estas propuestas, ya que impulsa la atención de estas necesidades y la relación de los niños con las familias, las docentes y los pares desde el diálogo y el respeto. Todo ello con miras a brindar seguridad, contención y confianza, propiciando, muchas veces, que los niños puedan poner en palabras las problemáticas domésticas. Las docentes, entonces, incorporan herramientas a sus prácticas cotidianas con miras a que el clima afectivo y ameno sea el contexto de un trabajo pedagógico transformador.

Distintas problemáticas se manifiestan en los discursos de los niños y niñas durante conversaciones grupales que mantienen con sus docentes. En muchas ocasiones, son los propios niños y niñas quienes traen al ámbito de la sala alguna situación de violencia que sufren en sus hogares —no solo hacia ellos sino que también entre los integrantes de su familia—. Identificamos, así, los problemas de tipo vincular que tienen los más pequeños en sus familias y el modo en que las docentes atienden a esta cuestión.

[Durante entrevista con Docente 1, ante la indagación sobre episodios de violencia en los discursos de los niños]: *La verdad que la escuela en ese sentido tiene una mirada muy inclusiva, de buscar entre todos la mejor solución y que esté a nuestro alcance.*

[Durante una entrevista con Docente 2 en relación con las características del grupo]: *Hay dos o tres restricciones. Por violencia de género, hay casos, esos fueron para mí los temas más difíciles de hablar con los chicos porque ellos comentan como más natural, por ejemplo los nenes comentan: “mi papá cuando se enoja pega, lo que hace es pegar (...) mi mamá le rompió el celular a mi papá” y todas cosas así, te lo van diciendo así...*

[Durante una entrevista con Docente 3 en la que comenta el robo que sufrió una familia en su casa]: *Por lo general cuando conversamos con los nenes estas cosas salen en algún momento o por ellos o por los papás obvio. La maestra de la sala me*

comentó que la mamá de esta nena, preocupada en la entrevista inicial, le contó lo que pasó y que la nena iba a empezar tratamiento psicológico, porque estaba angustiada y mal. Nosotras tenemos en cuenta toda esta información, con la maestra trabajamos juntas y lo que no escucha una lo escucha la otra y se tiene en cuenta esta particularidad como otras también ¿no? Conversamos mucho con los nenes o tratamos de encontrar algún recurso para la sala, algún libro, un video, algo por internet que sea acotado para su edad y si es más grave por supuesto que se avisa en dirección.

[Docente 3 sobre violencia doméstica. Este fragmento traza una continuidad con uno anterior sobre la imagen de niño sufrido por los conflictos particulares de sus familias en el capítulo precedente]: *y bueno después a la salida le comentamos a la mamá de lo que contó el nene y nos terminó diciendo que era verdad (...) Le preguntamos si necesitaba ayuda le proporcionamos algún teléfono para que pida asistencia (...) Tratamos de contenerla pero la mamá mucho no quiso...*

Estos fragmentos de entrevista nos permiten reflexionar sobre el modo en que cada docente observa y lleva a cabo la colaboración en estas problemáticas. La búsqueda de soluciones precisas para atender a la necesidad y el cuidado de los niños se canaliza a partir del diálogo como medio comunicativo. Se advierte, entonces, el sentido que adquiere la intervención docente ante estas situaciones críticas y el modo en el que están mirando la infancia: la transformación de la imagen del niño feliz que marcaba la tradición, para poder accionar frente a las particularidades del contexto familiar y social. Realizan acciones transformadoras para la infancia que les toca atender, desde una lectura contextualizada que se despega del legado fundante de la tradición para atender lo que efectivamente sucede en esta institución, ofreciendo soluciones pragmáticas que contemplan necesidades específicas.

Se advierte que el vínculo que sostienen las docentes con sus alumnos está atravesado por el abordaje de las relaciones sociales de los/as niños/as entre sí, entre estos y sus familias, a la vez que entre las familias y las docentes, de acuerdo con lo problematizado en el capítulo precedente, dedicado a esta cuestión. En los registros de las entrevistas y las observaciones, se aprecia que las tres maestras propician una dinámica similar, creando un clima afectivo para hablar y tratar de dar solución o, simplemente, escuchar las voces de los niños y niñas. De esto se desprende un cierto modo de concebir la infancia, a partir del acercamiento de herramientas y de la creación de vínculos, sobre la base de valores de respeto y solidaridad en

el contexto del aula y hacia afuera, atendiendo a la importancia de las problemáticas que surgen de otras relaciones sociales en las infancias.

La construcción y el sostenimiento del vínculo entre las docentes y de las docentes con las familias y con los directivos de la institución es un trabajo diario que parte, en primer lugar, del reforzamiento de las relaciones entre los adultos para la resolución de conflictos dentro de la institución escolar. Las normas y valores no solo deben ser enseñados a los niños sino que, además, obligan a los adultos a asumir un posicionamiento para demostrar coherencia entre aquello que se dice, aquello que se enseña, y lo que efectivamente se hace con sistematicidad. Esto se funda en un mandato moral que se cristalizó en un mandato pedagógico: la idea de que se educa con el ejemplo tiene un sentido en los mandatos civilizatorios sobre la educación. La planificación institucional incluye diversas actividades conjuntas y compartidas para que las docentes mantengan buena relación entre ellas y que, a su vez, esa actitud se traslade a las familias.

El trabajo es planificado, pensado y debatido entre los equipos de conducción y las docentes: se puede inferir que en este caso se necesita de un dispositivo pedagógico como marco regular del trabajo y quehacer de cada una. El buen clima institucional funciona en términos de beneficio para toda la comunidad educativa y, fundamentalmente, colabora para potenciar el aprendizaje en los niños: para que un niño o niña se encuentre en condiciones propicias para aprender y mantener una buena estadía en la institución, el clima que se genere y sostenga deberá favorecer las interacciones entre la comunidad educativa (D.C.M.G. 2000). Sin embargo, en la cotidianidad escolar se pueden identificar problemáticas de tipo vincular que involucran a las familias, las docentes y las autoridades de la institución, y que ponen de manifiesto otro tipo de relación entre estos actores con consecuencias en las percepciones y decisiones de las docentes. Seleccionamos algunos extractos para ilustrar esta problemática que se hace observable ante conflictos que las familias llevan al seno de la escuela, por su disconformidad en el manejo de diversas situaciones dentro y fuera del aula:

[Docente 1 comenta que los niños no duermen siesta por pedido del equipo de supervisión y de la directora]: *Papás de nenes que tienen jornada completa marcan como una preocupación el que los niños no descansan porque hay nenes que vienen muy temprano, uno le dice a ese papá que se le va a dar un espacio donde el nene, si tiene sueño, va a decir, sí. De hecho la actividad que implementa la celadora en el pos comedor está pensada también para eso, para que el que quiera descansar pueda descansar y el que no para que haga una actividad más relajada porque también se*

necesita y aparte porque el jardín ediliciamente no tiene tanto espacio para tanto nene deambulando, más los nenes que están en la sala.

Las docentes buscan sortear obstáculos y, en cierta manera, dar respuesta a las demandas de algunas familias. El hecho de generar propuestas para las necesidades de los niños, en las que cada uno pueda ser libre de elegir qué actividad quiere hacer, implica que desde las prácticas propuestas por las docentes se busca la satisfacción de los deseos y necesidades de los niños. Se piensa para qué niños y niñas se proponen las múltiples actividades y cómo esta infancia toma la palabra y es escuchada; se atiende al propio cuidado y atención como característica que se reconoce en diversas situaciones en el jardín.

[Lectura del Proyecto Escuela. Proyecto Post-Comedor]: *Debido a que los niños de esta institución concurren en varios horarios y en muchos casos permanecen muchas horas en nuestra escuela infantil, vemos necesario continuar con este proyecto ya que el mismo está enmarcado en los derechos del niño, pues ayuda a respetar las individualidades y necesidades de cada uno de ellos. Entonces los que no quieren acostarse en las colchonetas a descansar participarán con la compañía de la maestra celadora de las actividades pensadas para este proyecto, sin perturbar al resto de los niños que eligen descansar. Además esta escuela consta con numerosos espacios que pueden ser aprovechados y disfrutados por los niños como son la juegoteca, biblioteca y la huerta, campito, patios, etc. y además se incluirán los diferentes territorios de juegos que están en formación”.*

En general se advierte en las voces de las docentes el malestar por el modo en que las familias deciden intervenir en ciertas situaciones y en cómo se resuelven desde la propia institución. Se desprende de sus discursos la incomodidad con el hecho de que las familias busquen en la dirección la palabra final, la decisión específica para cada situación, y con el hecho de que no se reconozcan sus voces en la resolución de estos conflictos. Se reconoce un espacio de poder (que ellas parecen no ejercer) para validar o refutar las acciones durante la jornada escolar, y el uso de ese poder por parte de la directora en contra de las decisiones docentes desacredita su desempeño ante la mirada de las familias.

Las docentes siguen sosteniendo en sus discursos que su desempeño es cuestionado en varias situaciones y se genera, desde las familias, una diferenciación entre la figura de maestra de sección y la de maestra celadora. En una conversación informal con la docente 3, nos cuenta sobre el proyecto de vínculos “Yo + tú + él = Nosotros”, que forma parte del

Proyecto Escuela. Este busca lograr un buen clima institucional a partir de cambios de personal, creando equipos de trabajo en pos de una buena calidad educativa de la institución. También propicia el reconocimiento del rol docente como el de un profesional “mediador entre el conocimiento y el niño”. En contraste con esto, la docente comenta que hubo una serie de situaciones problemáticas con algunas familias que exigían que sus hijos estén de manera constante con la maestra de sección y no con la maestra celadora, ya que en momentos de entrada y salida de niños están presentes ambas docentes. Los padres presentaron quejas con miras a que sus hijos estén a cargo de una maestra de sección.

En algunos casos se cuestiona el desempeño de la docente celadora, a pesar de que posea título docente y de que la única diferencia con la maestra de sección sea que la primera se desempeña como pareja pedagógica de la última. Es decir, ambas docentes están a cargo del grupo de niños, pero la docente de sección se encarga de planificar las actividades, escribir informes, responsabilizarse del grupo pedagógicamente, mientras que la maestra celadora acompaña en las propuestas y durante toda la cotidianidad del jardín, quedando a cargo del comedor y de las actividades del post comedor. Al exigir las familias que una de las docentes está a cargo de los niños, marcan una diferenciación entre el desempeño de una y la otra. La institución, entonces, decide abordar esta problemática mediante un proyecto institucional que busca consolidar los vínculos entre pares de docentes y, a su vez, ponderar la imagen profesional.

La diferenciación que se produce ante la mirada de las familias no tiene lugar en la relación entre docentes y niños en la cotidianidad del jardín: se observó en todo momento que ambas llevan a cabo actividades con ellos y que, aunque la maestra celadora puede entrar y salir de la sala, mientras que la maestra de sección está a cargo de manera constante, ambas tienen autoridad frente a la mirada de los niños y niñas. Las docentes reconstruyen su imagen en el día a día, en su accionar y en su labor diaria, frente a la comunidad educativa en general, pero los niños y niñas no reparan en el cargo que desempeñan, sino que reconocen en ellas la figura de sus maestras, que proponen actividades, marcan límites y los escuchan en diversas situaciones problemáticas, tratan de dar respuesta y les brindan cariño por igual.

Por último, se identifica en los discursos de las docentes la observación de estas jerarquías que presenta el sistema educativo, en el que se identifican roles y funciones de los cargos docentes, de los directivos y superiores, y el impacto de estos roles a la hora de tomar decisiones cotidianas que atañen a la institución:

[Durante entrevista con Docente 1]: *Porque le tuvieron miedo. La mamá vino con el planteo de que tiene conocidos “arriba” y que iba a denunciar en el Ministerio. Vino con el marido y bueno eso, yo no quiero tener más problemas y cambio toda la dinámica de la sala.... TODA...*

[Conversación informal con Docente 3]: *A que vayan a supervisión y se quejen... no sé, no querrán quedar mal con la supervisora... es raro porque la directora es una persona bastante criteriosa en algunas cosas, pero bueno en esta situación no lo fue y por eso tuvimos que hacer eso...*

Las jerarquías marcan un modo particular en la resolución de conflictos y de funcionamiento institucional. Tomamos estas apreciaciones acerca del “miedo” que mencionan las docentes para subrayar el modo en que el poder se emplea desde la supervisión escolar hacia los equipos de conducción. En algunos casos, sin embargo, las docentes manifiestan acuerdo con el modo de resolución de problemáticas por parte del equipo directivo, cuya intervención pone en evidencia que el cuerpo docente no es un ente monolítico y homogéneo que comparte posicionamiento siempre:

[Durante entrevista con Docente 2]: *Ellos porque ya son más grandecitos no necesitan ese momento de descanso, para mi está bien que estén trabajando en vez de descansando, porque por ahí ya vienen muy descansados como para seguir descansando, en este grupo particular (...) Ellos [las familias] trataron de cambiar lo que venían haciendo y hasta ahora por lo menos desde que yo estoy no hubo más quejas de lo que se hizo... para mi está bien. Me parece pertinente porque por ahí se trabajan otras cosas, por ejemplo estuvieron trabajando con lanas, tejidos, cosas que no se ven mucho y que ellos como va cambiando todo pueden manipular de otra forma.*

3.5. Decisiones pedagógicas en el trabajo con la ESI

A lo largo de las jornadas compartidas en el trabajo de campo, en el marco de conversaciones informales, así como de las entrevistas guiadas por preguntas, se identifica que parte de las propuestas que las docentes deben pensar y llevar adelante es exigida, a través del equipo directivo, por las políticas educativas vigentes que prescriben el tratamiento de ciertas

temáticas, su planificación y su plasmación en las prácticas. En relación con las prácticas transformadoras de la Educación Sexual Integral (ESI), es interesante analizar las tensiones marcadas en diferentes momentos como estado de transición en el que se encuentran las relaciones sociales dentro del contexto escolar. Como se mencionó anteriormente, este enfoque propone el sostenimiento de prácticas y relaciones basadas en valores como el respeto y la comunicación, así como en el modo en que los actores educativos utilizan esas herramientas para afrontar conflictos y resolverlos. Mirar en el interior de las prácticas fundadas en esta perspectiva permite comprender cómo transforman las experiencias de las infancias en el nivel inicial y cómo las docentes integran a sus propuestas las actividades que se alinean con las políticas educativas actuales.

Abordar la ESI desde el jardín de infantes es necesario para pensar en las infancias reales que asisten día a día a la escuela y por las cuales la política educativa establece una ley que regula dichas prácticas. Las acciones que se llevan a cabo de manera institucional (jornadas y encuentros informativos con las familias) son pertinentes para que toda la comunidad educativa se informe y advierta cómo desde el nivel inicial se trabaja con los más chicos. La política educativa nacional propugna un espacio de trabajo sistemático de enseñanza y aprendizaje que promueva saberes y habilidades para la toma de decisiones responsables y críticas en relación con los derechos de los niños, las niñas y adolescentes.

El fragmento que sigue ilustra el hecho de que existe este marco legal que lo sostiene y lo promueve, que las prácticas alineadas en esta perspectiva no surgen de la propia iniciativa docente, pero que, sin embargo, ellas se sienten preparadas para trabajarlo y reconocen su potencialidad para el abordaje de diversas problemáticas. Asimismo, se destaca que logran introducir parte de su propio estilo pedagógico en estas prácticas y que encuentran en la didáctica el medio para que ese saber se cristalice en ellas:

[Durante entrevista con Docente 3]: *Hay actividades que invitamos nosotras y otras actividades que nos dicen que hagamos, como por ejemplo las jornadas de ESI, por lo general la sala de 5 años siempre tiene que mostrar casi todo lo que trabaja... a lo largo del año se fue haciendo eso... o si hay maratón de lectura también nos dicen qué hacer. (...) Nosotras trabajamos diversas cosas a lo largo de todo el año, no solo por cuestiones que les gustan a los nenes sino porque nos sugieren desde dirección.*

Las docentes reciben capacitaciones en servicio sobre ESI e integran sus estilos en la práctica pedagógica a la exigencia en materia de política educativa. Así, construyen en el

trabajo didáctico-pedagógico espacios para atender a las necesidades de los niños y niñas, proponen situaciones didácticas para que estos conozcan la realidad, la transiten y puedan comprender el contexto que los rodea. Se sabe que el trabajo con la ESI es un derecho para todo niño y niña dentro del contexto escolar. Aun así, se percibe cierta reticencia por parte de algunas familias que manifiestan en la institución sus preocupaciones acerca del abordaje de esta cuestión: buscan respuestas ante algunas propuestas, se perciben miedos por el desconocimiento de las prácticas en relación al tratamiento de la temática en el jardín.

[Durante entrevista con Docentes 1 y docente 3]: *Ayer justo cambió la conducción, nuestra vice ahora es la directora. El profe de música, un divino que hace años lo conoce toda la comunidad, siempre trabajó las mismas canciones, etc. Este año le tocó ir a la capacitación de ESI al profesor de música nuestro como coordinador de eso pobre....[En las capacitaciones en servicio, al docente que asiste en representación de la institución se lo designa coordinador de esa temática en la escuela] (...) Y bueno, estaba haciendo su clase y hay una canción de las hormiguitas (no sé si la conoces): “fui al mercado a comprar tal cosa y las hormiguitas... me picaban los pies.. (y todo rimaba) sacudía y sacudía”... bueno hay una parte de la canción que dice “compré papas fritas y las hormiguitas no sé si subían por mi colita... y sacudían sacudían”. Listo... el nene lo único que se acordaba de la canción era la colitaaaaaaaaaaaaa... siiiii, madres del hospital.. pediatra... dos... vinieron ayer al jardín a plantear eso... la vice lo agarró al profe de música cuando llega y le dice “no hagas más esa canción”... esa fue la respuesta de la directora.. Porque decime la justificación, de por qué yo no puede cantar... [consulta con la otra docente] ¿te acordas bien la respuesta? ¿cómo fue que dijo?... “no quiero problemas... no quiero hacer papeleo.. el problema me lo ocasionás a mí”... el profe le dijo eso, que eso no es una justificación, además si vos me estás planteando esto quiere decir que ante las madres vos les diste la razón, les contestaste igual como me contestaste a mí o peor todavía... Cuando le dijo que le parecía desubicado lo que ella le estaba contestando, él le dijo a la directora que tenía fundamentos si esas madres venían a decirle algo y ella le dijo que iba a dejar sentado en actas que ella le había sugerido y como que él pasó por arriba de la sugerencia de ella, lo iba a dejar como una constancia... entonces ahí ves que le tienen miedo a las familias...*

En el fragmento citado se problematizan las expresiones de las madres que fueron al jardín en busca de explicación acerca del recurso utilizado por el profesor de música para

desarrollar su clase, las maestras reparan en la asociación que se produce entre la ESI y el trabajo con la sexualidad, y señalan que muchas veces las familias no contemplan la amplitud y el sentido del trabajo con que se desarrollan sus prácticas desde este enfoque. El profesor que representa a la escuela en las capacitaciones en servicio para el trabajo con la ESI, impulsa y fundamenta sus propias prácticas en esta línea; sin embargo, ante la supervisión de la vicedirectora, que le solicita que no trabaje con esta canción, se produce una tensión que impacta en el modo en que se desarrollan las prácticas.

Se trata de informar a las familias el modo en que se aborda la temática desde el cuerpo docente a partir de una jornada institucional a nivel regional, pero las percepciones diversas coexisten, se visualizan y tienen un impacto en la implementación. Esto nos invita a pensar el tipo de concepciones que cohabitan en una misma institución entre las docentes, las autoridades escolares y las familias: esto es, una concepción de infancia feliz y asexualada frente a una concepción de infancia sexualizada, con cuerpos sexualizados. El conflicto es indicador de esta tensión entre la formación que reciben las docentes en las prácticas educativas transformadoras y las autoridades escolares, mediado por la preocupación de las últimas en la recepción que las familias tienen de ellas. Así, en el fragmento que describe el drama con la canción que propone el docente que asiste a la capacitación sobre ESI, se observa lo que está naturalizado y se escenifica la tensión de las concepciones en el día a día escolar. Más allá de eso, las docentes que se capacitan desde este nuevo enfoque van construyendo herramientas pedagógicas-didácticas para acompañar las experiencias de sus grupos de niños y niñas, piensan y defienden mejoras educativas arraigadas en contextos reales con un posicionamiento pedagógico preciso, con un marco teórico que avala sus prácticas y con argumentaciones para desplegarlas en el interior de las salas.

3.6. Las concepciones docentes en el vínculo pedagógico

El clima afectivo que se genera en la escuela constituye un marco adecuado para el desarrollo integral de los niños y niñas: una de sus características es la transmisión de seguridad y tranquilidad (D.C.M.G. 2000). Como planteamos previamente, el componente de la afectividad es uno de los pilares del perfil del docente: no solo por el legado que trae consigo en lo atinente a su constitución y a su función social sino también por el modo en que las docentes transitan su trayectoria profesional y construyen su imagen en relación con este rasgo. El vínculo es un aspecto muy importante para los niños y niñas que forman parte del acto educativo, es un factor significativo para la construcción de conocimientos. A su vez, y

en relación con lo que se viene desarrollando, la ESI trae consigo un modo nuevo de trabajar la afectividad en el nivel inicial, desde un marco pedagógico que contempla el desarrollo de competencias y habilidades psicosociales.

Diversos estudios en el campo de las ciencias sociales versan sobre los afectos y las emociones. Violeta Núñez (2011) advierte que el acto educativo produce un encuentro entre los sujetos que lo protagonizan —en este caso docente y alumnos— y que en esa escena se da una serie de condiciones que hacen posible el lazo social. Explica el significado del vínculo como la atadura, o unión, de una persona con otra. El concepto de vínculo educativo proviene de la pedagogía social: se destacan principalmente los efectos importantes que tienen lugar en las dinámicas áulicas a partir de este. No basta con que los estudiantes simplemente estén frente al docente: el vínculo educativo es el sostén del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que tanto aprender como enseñar suponen la puesta en juego de la subjetividad, la singularidad de quienes participen en dicho proceso (Tizio, 2011). En el contexto escolar los afectos se viven a flor de piel y de modo ambivalente, a veces con sentimientos de libertad y felicidad, otras de humillación y frustración. Será necesario construir cada vez ese lazo o atadura que una al estudiante a la escuela y, a través de ella, a la cultura.

En el siglo XX, la Escuela Nueva propuso una forma de abordaje novedosa en relación con la dimensión afectiva en educación; hasta entonces había prevalecido una versión medicalizada de los afectos. Esta última tenía que ver con la prevención y reparación; no es casual que muchos de los pedagogos viniesen del campo de la medicina, como es el caso de María Montessori, o del campo de la psicología, como Jean Piaget. Según los pedagogos escolanovistas, este siglo era considerado el “siglo del niño” por poner el foco en la necesidad de un tipo de protección y educación más integral orientada a favorecer y desarrollar sus potencialidades. Por otro lado, a partir de la irrupción de la Escuela Nueva también cobraron importancia el juego, el trabajo en conjunto, la acción exploratoria, todos espacios que permiten educar las pasiones de una manera menos heterónoma y más sutil (Dussel, 2006).

La importancia que en la actualidad asume la cuestión de la contención afectiva, el cuidado y la asistencia permite señalar que la escuela interviene en la esfera de la subjetividad en diversas condiciones. Las crisis sociales y económicas han afectado la mirada que se tenía respecto del cuidado, dándole diversos matices. En muchos casos, el cuidado significó dar de comer, asistir a las necesidades de los más vulnerados, proveerlos de ropa, dar asistencia personal y emocional a familias con diferentes conflictos, no solo económicos sino familiares (Dussel, 2006). El cuidado muchas veces estuvo asociado a la contención

social y otras veces tuvo más que ver con la sensibilidad frente al sufrimiento ajeno y tomó formas más parecidas a las del amor (Dussel, 2006).

En las formas de cuidado se reconoce una relación de dependencia mutua en la que se advierten dos sujetos: el que recibe el cuidado y el que lo brinda. En la escuela, docentes y alumnos no se encuentran en las mismas condiciones, ya que el docente adquiere cierto poder en el funcionamiento institucional y propio de la escena pedagógica. Ese poder permite al docente estructurar la vida diaria, poner límites, mediar en situaciones conflictivas, organizar conocimientos. En esta línea y desde una mirada antropológica, cuando Santillán (2012) indaga en las prácticas destinadas a la crianza y a la educación de los niños, pone en evidencia que los aspectos vinculados al cuidado también pueden ser constitutivos de las prácticas educativas y viceversa. Disponer de este recurso en el vínculo con alumnos y familias se torna preciso para restituir a la escuela la función de enseñanza, pero también la de cuidado y amparo. A su vez, permite pensar que la transmisión de conocimiento es una forma de cuidado y protección.

La forma en que las docentes despliegan sus prácticas en lo atinente al vínculo de niños y niñas entre sí permite inferir un aspecto de sus concepciones de infancia. Durante el trabajo de campo se observaron y compartieron varios momentos con los grupos de niños, niñas y sus docentes, situaciones que se desarrollaron en la cotidianidad, en diversos espacios del jardín. En los fragmentos que siguen se analizan los modos en que las docentes intervienen y despliegan sus prácticas en este sentido:

[Observación durante un juego grupal en la sala con Docente 1]: *Los nenes y nenas dispuestos en ronda estaban jugando al veo veo con la maestra, esta les estaba haciendo adivinar el color rojo...* [N1]: *Mmm la campera de Felipe..* [D1]: *No...*
[Observación]: *El juego sigue mientras dos nenes se encuentran al costado de la ronda y se empujan. Uno de ellos se levanta y le pega con la mano en la cabeza al otro nene... Este niño comienza a llorar, la docente interviene:* [D1]: *¿Por qué hiciste eso?*
[N]: *Me estaba molestando...* [D]: *ya te dije que si tenés algún problema y no lo podés solucionar hablando venís y me lo comentás a mí.. y entre todos tratamos de conversar para resolverlo, pero a los golpes no...* [Observación]: *el niño deja de llorar, la docente le acaricia la cabeza, y el otro niño se queda en un costado con cara de enojado...*

[Observación durante una actividad en la biblioteca con el grupo de la tarde]: *Los niños y niñas se encuentran sentados en cinco mesas circulares, observando los*

libros que se encuentran dispuestos. La docente camina por la sala y se escucha a una nena llorar. La docente se acerca y le pregunta qué le pasa. [N]: Es que yo quería mirar ese libro de princesa y ella no me lo presta... [Observación]: La otra nena abraza el libro y la mira con cara seria.. [D]: cuando vos termines de mirar ese libro, ¿se lo podés prestar a ella? [Observación]: La nena hace gesto con la cabeza respondiendo afirmativamente... [D]: ¿Viste? Hay que pedir las cosas hablando, no llorando, cuando ella termine te lo va a dar y si no ocurre venís y me avisás que tratamos de resolverlo juntas...

Estos registros ilustran el modo de vinculación que están manteniendo los niños en el contexto escolar y cómo la figura del docente interviene en ello. Se observa que, ante situaciones conflictivas o frente a la imposibilidad de los niños y niñas de resolver algo por sus propios medios, la maestra, a la que el grupo respeta y a cuyas acciones responde, interviene haciendo uso de la palabra y resaltando su valor. Constantemente se buscan estrategias y recursos para ponderar el uso de la expresión verbal en la resolución de conflictos. Esto propicia la reflexión sobre el modo en que las docentes canalizan las relaciones hacia un vínculo de respeto entre pares. Sus acciones promueven la enseñanza de valores y actitudes a partir de conductas de solidaridad y cooperación, como se observa en el modo en que les explican reiteradamente a los niños y niñas la importancia de mantener un buen diálogo para hacer pedidos y demandas a los demás. Esta imagen del adulto que pretende enseñar a resolver conflictos de manera adecuada —a defender y sostener sus ideas sin desvalorizar al otro y haciendo uso de la palabra— se observa en reiteradas circunstancias en la cotidianidad escolar.

El registro verbal que utilizan las docentes en el acto pedagógico también es relevante para analizar los aspectos atinentes al vínculo:

[Observación de actividad turno mañana]: La docente se encuentra parada al lado de la computadora y les pide a los niños que se sienten. Llama a uno de ellos por su nombre y apellido, le pide que se siente, y así sucede con varios niños. La actividad sigue su curso, los niños se disponen a trabajar por mesa realizando expresiones gráficas. Un niño se para y, con la mano en la boca, le dice: “seño ¿tengo que dibujar al caballo también?” y la docente responde: “No me hable con la mano en la boca que no se le entiende nada!! Si dibújalo”.

[Observación preparación para ir al comedor a almorzar]: *Los nenes guardan el material, entra la maestra celadora a la sala y les dice: “Sala verde nos vamos a ir a lavar las manos para ir a almorzar”. Todo el grupo se va enfilando para salir de la sala. “Amigos, están preparados, acomódense así salimos todos juntos y nadie se lastima”.*

Se observa cómo la docente alterna los registros verbales entre un tono serio o formal y un tono más cercano y amigable, dependiendo de cuál sea la situación o el mensaje a comunicar y de si se refiere al grupo en general o se comunica directamente con alguno de los niños y niñas. En el caso de los niños, el modo de dirigirse a sus maestras es por medio de la palabra “seño” o, en algunos momentos, “seño” junto con el nombre de esa docente. En la comunicación funciona un tipo de lenguaje común, en el que se advierte no solo la imagen que tienen los niños de sus docentes —al llamarlas por su rol— sino también la imagen que tienen las docentes de sus alumnos —al recurrir a apelativos como “amigos” para que la comunicación se sienta más cercana, en unas ocasiones, y mantener la distancia en el uso de nombre y apellido, en otras—.

Por su parte, el lenguaje corporal —las miradas, gestos y risas entre docentes y alumnos— también constituyen uno de los pilares de la afectividad en el universo del vínculo pedagógico. En algunas ocasiones se presenta como indicador del límite transmitido, en otras es un medio para brindar confianza o seguridad: la comunicación corporal funciona como un factor central para la enseñanza y para el aprendizaje y es un aspecto insustituible en el establecimiento de vínculos con los niños, para mostrar su proximidad y para marcar las distancias (Habermas, 2002; Lopez, Cao & Gauli, 2000). La presencia y la disponibilidad corporal de la docente funcionan como elementos que se van cargando de diferentes significados.

El marco de afecto y cuidado se propicia a partir de gestos, expresiones, tonos de voz, posturas. Son las docentes quienes propician con sus modos y a partir de sus propuestas la atmósfera que prevalecerá durante el desarrollo de las actividades y juegos. Los siguientes fragmentos son una muestra del modo en que las docentes despliegan los recursos corporales y verbales en combinación de manera espontánea en sus prácticas pedagógicas y en cómo el querer y las diversas formas de cuidado son componentes presentes en la cotidianidad de la sala:

[Observación de una actividad de arte turno mañana]: *Los nenes se encuentran sentados, cada uno con su hoja, pintando con témperas. La docente va pasando por las*

mesas, brindando más materiales, y le dice a un alumno: “¡qué lindo [nombra al niño] lo que estás haciendo!”. El nene la mira y dice: “seño: te quiero mucho!”. La docente responde “Ayy yo también, me encanta cómo estás trabajando”. Una nena de la misma mesa dice: “seño yo también te quiero mucho” y la docente responde: “yo te quiero mucho a vos y a todos”... Siguen trabajando.

[Observación juego en la juegoteca turno tarde]: *El grupo se encuentra en diversos espacios jugando con juguetes, paseando bebetes con cochecitos, corriendo carreras con los camiones. La docente se encuentra a un costado, observando, y se acerca una nena para que le coloque el disfraz. [D]: ¿te ayudo? [N]: “Si”. La docente le coloca el disfraz, le dice: “te queda hermoso” y le da un beso; la nena la abraza y se va a jugar.*

Como se ve, las demostraciones de afecto no solo son verbales sino también corporales: el beso y el abrazo parecen ser acciones naturalizadas entre docentes y alumnos. Traemos estos fragmentos de observación para reflexionar acerca de la importancia que tiene y que adquiere el afecto y las emociones en el acto pedagógico, no solo porque el buen vínculo genera en los niños confianza y seguridad para expresar sus ideas, pensamientos o preocupaciones, sino porque pareciera inviable un vínculo entre docentes y niños que carezca de emociones y demostraciones de afecto. Sería imposible que esos vínculos se mantengan en un terreno impersonal y desafectivizado (Abramowski, 2014).

A pesar del fuerte componente de afecto que se observa en la sala, es importante señalar que la imagen de niño que se observa en el trabajo de campo no concuerda con las representaciones del niño feliz: hay factores que indican y muestran a los niños afectados por las problemáticas que presentan en su cotidianeidad. Las docentes, en sus prácticas y discursos, reconocen al niño frente a las dificultades que surgen en las relaciones con otros niños y buscan que ellos mismos desarrollen recursos para resolver esos problemas. En este caso, la figura de la docente aparece como “mediadora” que trata de educar sobre la base de valores, brindando herramientas para que sean cada vez más autónomos y resuelvan conflictos a través del diálogo y la comunicación. Podemos sostener, entonces, que hay aquí un quiebre en relación con el mito de la maestra jardinera y con el del niño feliz: la intervención de la maestra en el conflicto se da a partir de los límites que hacen foco en valores como la solidaridad, el respeto y la cooperación. Estos valores se trabajan profundamente en las capacitaciones para el trabajo con la ESI y se puede establecer una relación entre su enseñanza, los modos de resolver los

problemas que las maestras despliegan en sus prácticas y las concepciones de infancia que están construyendo a partir de ellas.

[Durante entrevista con docente 1]: *Desde principio de año estamos trabajando muchísimo esto de expresar, hicimos talleres que tenían que ver con las sensaciones, los sentimientos, las emociones a través del juego, trabajar los límites con el juego (...) en un caso puntual, unos padres reconocieron y expresaron que ellos hicieron todas las cosas mal y que ahora se estaban poniendo las pilas con los límites. (...) Tratamos de trabajarlo con ellos, es un grupo que necesita mucho expresar lo que le pasaba. Trabajamos un proyecto de emociones que estuvo muy bueno, que fue casi después del periodo de inicio, cuando notamos estas dificultades.*

[Durante entrevista con docente 2, sobre el vínculo entre niños y el modo de resolver problemas]: *Siempre muestro algún video para que ellos vean, lo visual es lo que más los atrapa. Luego lo conversamos, entonces le damos ejemplo, siempre traigo recursos o cuentos, después lo hablamos. Entonces ellos se dan cuenta que lo que hago está mal, lo que digo está mal...*

[Durante entrevista con Docente 3]: *Hay nenes que se enojan fácilmente y no pueden salir de ese enojo y la verdad que tratamos de dedicarle tiempo a conversar en grupo total o en forma individual. El límite es necesario, no podemos dejar pasar todo porque además te das vuelta y a veces suceden los accidentes... cosas tontas, se revolean algo y terminan cortados o con chichones y la verdad que tratamos de prevenir todo eso, porque es un bajón, hay que llamar a la familia, hacer acta... tratamos de estar atentas todo el tiempo y tratar de resolver esos conflictos.*

Se observa en estos últimos fragmentos el despliegue de recursos didácticos como videos o cuentos y el refuerzo de los valores comunicativos, que permiten a las docentes introducir y acercar la problemática a los más pequeños para, desde allí, abordarla. El vínculo se trabaja pedagógicamente: las docentes recurren a la didáctica para ello y despliegan su capacidad para colocar las situaciones problemáticas en objetos de conocimiento, a la vez que hacen foco en el aspecto emocional para relacionarse a partir de la afectividad. Utilizan la expresión verbal como vehiculizadora de la resolución de conflictos, la palabra como herramienta central para manifestar sensaciones y sentimientos. El trabajo con las herramientas comunicativas y corporales para la construcción de relaciones interpersonales entre docentes

y niños, así como entre pares, son aspectos centrales del enfoque de la ESI y se ve cómo esto impacta, a partir de las capacitaciones, en la formación de maestras con autonomía, que construyen su lugar de educadoras en esta línea, desarticulando las concepciones construidas desde los mitos para dar lugar a nuevas representaciones y, así a prácticas pedagógicas transformadoras en la cotidianidad escolar.

3.7. Reflexiones finales del capítulo

Para concluir el capítulo, es importante resaltar el tránsito que se da entre los sentidos construidos durante la formación docente inscripta en la tradición del legado fundacional y aquellos que se construyen en la cotidianidad del aula, en la formación actual para el despliegue de prácticas transformadoras de las experiencias de las infancias. Las capacitaciones que las docentes reciben a partir de las políticas educativas vigentes tienen su correlato en el despliegue de actividades y en el modo en que abordan el vínculo pedagógico, resignifican sus miradas sobre la infancia y, así, sus modos de llevar adelante su práctica pedagógica.

La presencia de los mitos del niño feliz y de la maestra jardinera en la práctica docente permite interpretar y comprender aquellos rasgos que forman parte de la tradición pedagógica del nivel y que funcionan como sucesos clásicos de la formación docente. El modo en que operan en la cotidianidad escolar permite sostener el estereotipo, es decir el mito ante la percepción de las problemáticas como modo de dar sentido a la labor docente en este complejo entramado social. Funciona como una estrategia que desarrollan las docentes para lidiar con la realidad compleja desde su rol: si no hay una imagen “ideal” sobre la infancia, el sujeto pedagógico se complejiza, así como se complejiza el sentido de enseñar. Entonces, al reproducir ellas mismas ese ideal de infancia, se abriría un camino para la tarea pedagógica, un campo de intervención en la densidad de ese entramado que muchas veces escapa a su esfera de acción. Actualmente las realidades diversas en las infancias, y la complejidad de las relaciones que de esta diversidad resulta, se problematiza en este momento socio-histórico con mayor profundidad en el ámbito del nivel inicial, desde las prácticas docentes, y constituye, a su vez, una dimensión en constante transformación en lo referido a la construcción de las concepciones de infancia.

En relación con el vínculo, es interesante observar cómo a partir del contexto actual signado por la pandemia de Covid-19 muchas cuestiones se movilizan y cambian los modos de canalizar el afecto tanto entre docentes y niños/as como entre pares: las prácticas

pedagógicas adaptadas a este nuevo escenario se están desarrollando en los jardines de infantes. El cambio abrupto en este sentido alcanza también a las concepciones de infancia, que se encuentran nuevamente movilizadas: se busca un replanteamiento de la relación pedagógica en el trato productivo de las diferencias. La virtualidad y/o bimodalidad (alternancia entre la modalidad presencial y la virtual) han sido durante todo el 2019 y parte del 2020 —en muchos casos aún siguen siendo— el contexto escolar en el que los niños y niñas se están educando. En este ambiente mediado por las tecnologías se abren nuevas líneas para preguntarnos sobre el vínculo pedagógico: ¿cómo entra en esta escena la presencia del afecto y la diversidad de formas de demostrarlo en el jardín de infantes? ¿Es necesaria una afectividad mediada por gestos, abrazos y besos para construir el vínculo? ¿Qué nuevos modos de demostrar afecto se han comenzado a desarrollar a partir de un cambio tan extremo como el vivido por una pandemia? Interrogantes que invitan a seguir reflexionando acerca de la afectividad como uno de los pilares del ser docente.

Conclusiones

En la modernidad la infancia comenzó a ocupar un lugar diferente en relación con el que había ocupado en períodos históricos precedentes. Por una parte, empezó a ser fuente de preocupaciones teóricas en diversos campos, cobró relevancia como objeto de estudio desde distintas disciplinas. Por otra parte, y en esta línea, se comenzó a dar cuenta de una serie de problemáticas que afectan a las infancias y que están atravesadas por la desigualdad: las diversas formas y contextos en los que se va forjando la experiencia infantil ponen en evidencia la complejidad de las tramas sociales en las que se desarrollan estas experiencias. Son múltiples los agentes que se han encargado de producir conceptualizaciones sobre la infancia: las instituciones educativas, las familiares, los medios de comunicación, las organizaciones comunitarias, entre otros. En esta tesis se ha atendido al ámbito escolar y al ámbito familiar como contextos productores de infancia para comprender las concepciones que se desprenden de dichas relaciones sociales dentro de la escuela infantil.

Las concepciones de infancia que sostienen las docentes de nivel inicial, identificables en sus discursos y prácticas, se han analizado, entonces, a lo largo de un camino que tuvo su punto de partida en la identificación y caracterización de las relaciones entre la escuela y las familias en el contexto del jardín de infantes, para luego avanzar sobre la descripción y el análisis de los modos en que las docentes construyen su propia práctica —atravesada tanto por la tradición pedagógica recibida durante su formación como por las prácticas compartidas dentro de la socialización laboral—. Queremos concluir el presente trabajo resaltando los rasgos y características que se desprenden del análisis en lo que respecta a las dimensiones mencionadas, sobre las cuales se puso el foco, y su rastreo en la observación de las prácticas que involucran a la comunidad educativa y en la escucha de los discursos docentes.

En cada uno de los capítulos analizamos las concepciones de infancia desde diferentes categorías. Por un lado, se identificó que en el seno de las relaciones entre las familias y la escuela infantil algunos elementos de la realidad cotidiana, en especial lo atinente al *acompañamiento* y la *participación* familiar en la escuela, funcionan como factor de conflicto. A partir de su observación pudimos visibilizar las concepciones de infancia que surgen de las relaciones en el contexto escolar. Estos elementos están íntimamente ligados con los mitos del niño feliz y de la maestra jardinera: estas representaciones, estrechamente relacionadas con la formación docente en la tradición pedagógica del nivel inicial, se reflejan en las concepciones de infancia que se desprenden de las prácticas y discursos de las maestras

en la escuela infantil. Se presenta una tensión entre las expectativas de las maestras sobre las responsabilidades adultas en la educación de los niños y las niñas y la realidad que encuentran en la cotidianidad escolar: las acciones desplegadas diariamente por el grupo familiar no son las esperadas desde la mirada docente. Los mitos sobre la niñez feliz proyectan configuraciones sociales, culturales y pedagógicas de otro momento histórico que perduran, desde las ideas clásicas imperantes en los inicios del nivel, hasta la actualidad, ya que atraviesan las concepciones de infancia de las docentes. Desde estas representaciones se lee la niñez como un fenómeno homogéneo, se hacen interpretaciones reduccionistas de las realidades que la atraviesan y se asume que todos los niños y niñas, al ser similares entre sí, deben ser acompañados por sus familias —entendidas estas como integradas por madre y padre— de igual manera en todos los casos, en lo que respecta a su educación.

A partir del análisis de las situaciones trabajadas, concluimos que las características del nivel inicial y sus prácticas impactan no solo en el modo en que las familias se integran al funcionamiento institucional sino también en el sentido que estas adquieren en la educación infantil. Se ha evidenciado en las entrevistas que la participación de las familias en la dinámica escolar con frecuencia es advertida como elemento de conflicto desde los discursos de las docentes: estas manifiestan ciertas expectativas respecto del comportamiento familiar en relación con la educación de los niños y niñas. Tales expectativas ponen en tensión las relaciones, ya que las representaciones de las docentes en lo atinente a dinámicas y formatos familiares idealizados —cómo deben ser y cómo deben comportarse las familias— chocan con las dinámicas y relaciones que efectivamente tienen lugar en el contexto de la escuela. Estas lecturas de la realidad ponen en tensión los sentidos referidos a la práctica pedagógica y a las concepciones de infancia. La Educación Sexual Integral (ESI) es un factor de peso en el camino de una “desmitificación” de la infancia entendida en estos términos, ya que muestra dinámicas de trabajo diversas, en las que tienen lugar “familias reales”, en un contexto de múltiples cambios y, fundamentalmente, en el establecimiento de acuerdos entre estas configuraciones familiares diversas y la escuela. Las condiciones educativas se ven beneficiadas por la resignificación de las relaciones sociales y por la potenciación del vínculo que también trae aparejado el trabajo con la ESI. Este último, a su vez, altera las concepciones instaladas sobre la infancia.

La participación de las familias en actividades que se llevan a cabo dentro del contexto escolar forma parte de las responsabilidades adultas y del cuidado infantil como aspectos relevantes que las docentes significan y relacionan con el cuidado y el acompañamiento a los

niños y niñas en su educación. Estas expectativas guardan relación con una concepción de cuidado o crianza de las infancias: *participar* y *acompañar* son parte de esta concepción. Desde la perspectiva de esta escuela infantil, formar parte de la asociación cooperadora, por ejemplo, es asumir un compromiso y una responsabilidad ante las necesidades educativas de todos los niños y niñas, como también frente a las de la institución. Es un componente que permite la toma de decisiones compartidas en lo relativo a la atención y el cuidado de los más pequeños; un medio compartido dentro de la estructura institucional, que se mantiene en el tiempo y que se aprecia como relevante dentro de la dinámica escolar. La participación también tiene lugar por medio de otras acciones que llevan a cabo los actores de esta comunidad educativa y que forman parte de las expectativas docentes en relación con las responsabilidades adultas en la educación infantil. De sus discursos se desprende la importancia de convocar a las familias, no solo para aquellas actividades que hacen a su trabajo pedagógico (actos, reuniones, jornadas de ESI, entre otras) sino, además, para que colaboren en aquellas situaciones que requieren el mantenimiento de espacios del jardín, construcción de materiales, etc. La institución, al convocarlas, abre un canal de comunicación y acción para que las familias se sientan parte de la educación de los niños y niñas, incluso participando de la preparación de espacios. Además de los canales de comunicación necesarios, y como se mencionó en el desarrollo del trabajo, es importante señalar también que la escuela plantea esta relación cercana en los términos en que la institución y la política educativa la conciben y la buscan: muchas veces esos términos no están en función de lo que las familias quieren y/o pueden; de esta inquietud institucional por normar, normalizar, muchos aspectos de la vida de las familias surgen las tensiones analizadas en esta relación.

En las prácticas cotidianas que hemos documentado, las docentes producen diversos modos de significar las obligaciones y responsabilidades adultas. Hay que destacar que en los eventos para los que convocan a las familias a participar de la dinámica institucional surge otro factor de conflicto que provoca tensión en las relaciones entre familia y escuela: la presencia de personas que no son los progenitores de los niños y que asumen la responsabilidad adulta y el acompañamiento día a día en la labor educativa. Son las propias docentes quienes plantean que deberían ser los padres y madres los encargados de asistir a la institución diariamente; dejando en evidencia que parte de las expectativas guarda relación con el deseo de intervenir en cómo educan a los niños y niñas. Esto se ve, también, cuando afirman que estos no juegan en sus hogares, caracterizando al juego desde el significado que tiene en la tradición pedagógica.

Si bien la presencia de las familias no siempre fue esperada por la escuela, esta demanda sigue marcando el camino y las relaciones, por un lado, y confrontando las propias expectativas de las docentes con la realidad actual. La tensión, muchas veces, provoca contradicciones entre los discursos y las prácticas docentes. La perspectiva que introduce el trabajo con la ESI opera una transformación en este sentido: muestra que las configuraciones familiares y las responsabilidades adultas han cambiado a lo largo del tiempo. Las docentes, en los discursos que se desprenden de las entrevistas, muestran cierta reticencia a asimilar estos cambios en cuanto a los formatos familiares y las responsabilidades adultas; sin embargo, sus propuestas pedagógicas, alineadas con las prácticas que propicia la ESI, evidencian un cambio de acción educativa. La ESI, al contemplar las distintas formas de organización familiar, facilita la legitimación de un nuevo modo de relación entre la familia y la escuela, a la vez que enriquece las prácticas que propician su implementación y un camino a problematizar y profundizar la mirada sobre estas configuraciones diversas. Estas tramas de relación transforman los sentidos atribuidos respecto de las responsabilidades adultas: comienzan a ser parte de la realidad cotidiana otros referentes distintos de los padres y las madres, como nexo entre el contexto doméstico y el escolar. Por su parte, las prácticas transformadoras que trae aparejadas la ESI no solo modifican las concepciones sobre los formatos familiares sino, más ampliamente, implican un cambio profundo en la mirada y la comprensión de la realidad actual de las infancias. Si bien los discursos de las docentes evidencian un margen de resistencia al cambio —como sucede en los casos referidos sobre las responsabilidades educativas— podemos afirmar que la transformación que opera la ESI alcanza, además de la educación de las infancias actuales, a educar a las familias y a las docentes en este sentido. El cambio de perspectiva llega al nivel inicial —en tanto espacio que habitan las infancias— y a la escuela infantil —portadora y transmisora cultural de este territorio, ámbito del cambio pedagógico y social—. Estas prácticas, entonces, ponen en movimiento las realidades actuales, transformando antiguas costumbres arraigadas en la tradición pedagógica del nivel para llevar a cabo mejoras en las condiciones educativas de los más pequeños.

Por otro lado, el trabajo con la ESI abre una nueva mirada, más abarcativa, en torno a las construcciones identitarias de los niños y niñas que asisten a las escuelas infantiles. La implementación de las propuestas que tienen lugar en esta línea también cuestiona algunas prácticas pedagógicas gestadas en otro momento histórico que, a la luz de estas nuevas formulaciones, requieren revisión. Se profundiza la comprensión del sentido que adquiere

cada propuesta didáctica y se establece la importancia de que las familias sean parte de este cambio de paradigma, no solo para que conozcan cómo son miradas las infancias en la actualidad sino desde dónde se las está mirando, pensando, entendiendo, escuchando y actuando.

El contexto escolar del jardín de infantes presenta ciertas características que permiten identificarlo y diferenciarlo de otros niveles educativos. Las instituciones de nivel inicial tienen un estilo pedagógico que se visibiliza tanto en las prácticas docentes como en los diversos espacios y en el uso que de estos se hace. El espacio funciona como otro factor educador que propicia la oportunidad de que niños y niñas sean los propios constructores de sus aprendizajes. En la construcción y manejo de los espacios también se advierten concepciones de infancia que se proyectan desde la escuela infantil. Las docentes en sus discursos ponderan el espacio como uno de los valores de la institución en la que despliegan sus prácticas: la escuela se caracteriza por tener ambientes que posibilitan las actividades al aire libre; la utilización de dispositivos tecnológicos en diversas experiencias educativas, la intervención de espacios con producciones gráficas.

En relación con el espacio, las concepciones de infancia que se desprenden de las propuestas pedagógicas también evidencian la convivencia de diversas perspectivas. Por un lado, se destacan los rasgos constitutivos de la tradición pedagógica del nivel inicial, en el que son fundamentales las experiencias educativas en espacios que favorezcan el contacto con la naturaleza y el juego, como aspectos centrales para el desarrollo integral de los más pequeños. A su vez, la proliferación de dibujos de animales, caras con expresiones de felicidad en pasillos y ambientes, la abundancia de colores, muestran representaciones de infancia que se alinean con la imagen añorada de los elementos en la cotidianeidad escolar y ponen el foco desde la perspectiva de los mitos del niño y la maestra jardinera felices. Por otro lado, se identifican elementos vinculados con el cambio de mirada sobre las infancias: se contempla el uso de la tecnología como parte de la realidad actual que se integra a las propuestas educativas y, a su vez, se llevan a cabo prácticas que favorecen la comunicación y el respeto entre pares como elementos constitutivos de un marco pedagógico que tiene en cuenta la complejidad de las realidades sociales. Es decir, observamos un contexto escolar en el que se materializan representaciones del pasado y del presente: el espacio que habitan las infancias es uno en el que conviven estas concepciones en tensión y en tránsito. Podríamos decir que el tránsito se da en esa tensión: el surgimiento de la ESI significa un cambio pedagógico, social y cultural que convive con tradiciones del pasado en el nivel inicial, con

sus rasgos, dinámicas y sentidos construidos y, a su vez, con la complejidad misma de lo social, con las nuevas demandas sociales hacia el jardín de infantes. Se genera, así, una tensión entre lo nuevo y lo viejo; a nuestro entender, la convivencia sucede en ese tránsito en el que las prácticas transformadoras comienzan a echar raíces para que esa tradición pedagógica deje de ser un factor de tensión y se integre en el marco fundante de una mirada social, cultural, política y pedagógica enriquecida.

Se observó que el ambiente propicia la construcción de lazos afectivos y funciona como canal de comunicación con las familias, en diversos momentos de las dinámicas institucionales, ya sean estos formales (reuniones, actos, participación en actividades) o informales (entrada y/o salida de los niños y niñas al jardín o encuentros en los pasillos). Estas instancias de comunicación funcionan como elementos de la realidad institucional: posibilitan y facilitan la relación entre las familias y la escuela, favorecen la construcción de vínculos desde el respeto y la confianza. Las docentes, desde sus discursos, mencionan estos aspectos como primordiales para el tendido de relaciones sociales entre adultos y entre adultos y niños.

En relación con las prácticas pedagógicas y el modo en que se visualizan las concepciones de infancia que se desprenden de ellas, la identidad docente construida desde la formación y la experiencia demuestra rasgos distintivos que permiten dar cuenta de que la carga histórica fundacional sigue presente en la cotidianeidad, en muchas de las acciones de las propias maestras, en el modo en que se desenvuelven en la institución, en el modo de presentar sus propuestas pedagógicas y en el trato que mantienen con las familias y con los niños y niñas. Se reconocen continuidades: por un lado, los mitos del niño feliz y de la maestra jardinera feliz para una infancia feliz perduran en los discursos; sin embargo, como ya se mencionó, a partir de las prácticas abordadas desde la perspectiva de la ESI, se evidencia una ruptura en ese ideal homogeneizador de la tradición pedagógica.

La comunicación entre docentes y niños desde los fundamentos actuales cobra relevancia como componente transformador. En los intercambios que despliegan las maestras se aprecia el modo en que cuidan y protegen a los niños dentro del contexto escolar y la importancia que le otorgan al uso de la palabra. El diálogo entre docente y alumnos posibilita la verbalización de situaciones familiares que a los niños les preocupan como parte de las dinámicas cotidianas en el jardín. Se preocupan por crear un clima de confianza y afecto —en el que los pequeños se sientan con libertad para comentar sucesos de su vida fuera de la escuela— y por

brindar herramientas para resolver esas situaciones o, en otras ocasiones, simplemente contribuir desde la escucha de las voces de cada uno. Además, se advierte que el vínculo que sostienen las docentes con sus alumnos está atravesado por el abordaje de las relaciones sociales tanto de los niños entre sí como entre estos y sus familias. Esto también evidencia un modo de concebir la infancia, en el que, por un lado, se muestran rasgos de cuidado y protección hacia los niños y niñas y, por otro, se fomenta un acercamiento a partir de la comunicación como componente central en la construcción de lazos afectivos. Esta creación de vínculos sobre la base del respeto y la solidaridad en el contexto de la sala y hacia afuera permite advertir los sentidos que le atribuyen a estas prácticas con miras a atender las problemáticas que surgen de otras relaciones sociales en las infancias.

Es importante destacar, en esta instancia, una tensión que aparece con mucha presencia en las concepciones docentes y en las relaciones entre la familia y la escuela infantil: aquella vinculada con las prácticas alfabetizadoras, por una parte, y con la importancia del juego, por otra. Como se mostró a partir de los discursos docentes, desde las familias se espera que el jardín de infantes cumpla con el objetivo de comenzar a alfabetizar a niños y niñas, los reclamos y la ansiedad en este sentido se mencionan en reiteradas oportunidades y por parte de varias familias. Las docentes, en cambio, otorgan un peso al juego en esta instancia y le adjudican otros sentidos: dejan entrever, así, una concepción de infancia interpelada por el carácter lúdico como medio de aprender dentro del contexto escolar. La tensión que se da, entonces, surge a partir de la disyuntiva entre la alfabetización y el juego, tiñendo las concepciones de infancia en uno u otro sentido: una niñez que juega o una niñez letrada. En esta tensión podríamos sugerir un tercer componente: una niñez cuidada y protegida.

La alimentación es otra de las cuestiones que provoca tensión en la relación entre la familia y la escuela porque un niño o una niña bien alimentado/a desarrolla sus estructuras cognitivas y esto favorece el desarrollo integral. Las docentes reconocen el peso que la alimentación tiene en relación con los cuidados, pero es importante señalar que en este sentido la escuela cumple un rol normalizador y ocupa un lugar de poder en relación con las posibilidades diversas de las familias. La escuela, en tanto institución, así como las docentes ponen de relieve la práctica alimentaria en la órbita de los cuidados, pero construyen una jerarquía que desconoce la diversidad de los patrones alimentarios de la población.

El vínculo, por su parte, es un aspecto muy presente en el acto educativo y también es un factor significativo para la construcción de conocimientos. Los afectos entre docentes y

alumnos se encuentran íntimamente ligados al desarrollo integral que se orienta a desplegar las potencialidades de los niños y las niñas. Si bien el cuidado y la asistencia a los más pequeños en el surgimiento del nivel inicial estuvieron ligados a la contención social o a los modos de sensibilidad frente a la vulnerabilidad del otro, en la actualidad el vínculo entre docentes y niños se puede analizar a partir de las relaciones que mantienen. El trabajo desde la perspectiva de la ESI, en el que se resignifica el uso de valores para fomentar la construcción de relaciones interpersonales entre los sujetos dentro del contexto escolar, permite reflejar el modo en que se garantizan aquellas prácticas desde la mirada actual hacia las infancias. En el trabajo de campo, en especial en la observación de algunas prácticas llevadas a cabo en las salas del jardín, se percibe la creación de un clima didáctico-pedagógico de respeto y comunicación entre docentes y niños. El vínculo educativo se sostiene con el uso de la palabra y con la escucha atenta; las docentes promueven la enseñanza de valores y actitudes, fomentan las conductas de solidaridad y cooperación frente a situaciones problemáticas de la cotidianidad escolar, con el foco siempre puesto en el diálogo. Con esto queremos resaltar que los enfoques transformadores se ven reflejados en el accionar docente y en las prácticas que llevan a cabo con los niños, trazándose una relación entre la enseñanza de estos valores, los modos de resolver los problemas y la construcción de las concepciones de infancia desde sus prácticas.

En base a la indagación realizada, sostenemos como hipótesis que el pasado actúa configurando las concepciones que las docentes tienen en la actualidad, pero el abordaje de prácticas a través de la ESI va regulando el presente educativo de las escuelas infantiles y marcando un cambio de perspectiva, no solo pedagógico sino también social. Es responsabilidad del docente crear un clima afectivo en el que las emociones ocupen un lugar privilegiado para brindar confianza y seguridad a los niños y a sus familias. Este marco de afecto y cuidado personal se propicia a partir de gestos, expresiones y tonos de voz, del uso de la palabra, de sus posturas. El querer y las formas de cuidado también se trabajan diariamente en la sala, no solo en el uso espontáneo de la palabra, en conversaciones grupales, sino también en actividades pensadas especialmente para ello. Resulta interesante, en este sentido, abrir interrogantes en la cuestión de la afectividad en el vínculo: muchos aspectos y dinámicas están movilizados y cambiaron en cuanto a los modos de canalizar el afecto entre las docentes y las niñas y niños. Replantearnos el tema de la afectividad en este contexto implica hacernos preguntas acerca del modo en que esta puede hacerse presente: ¿de qué manera esta afectividad particular puede manifestarse sin reproducir el estereotipo de la maestra feliz, vocacional, de la mujer tierna, en las prácticas del jardín de infantes?

Las concepciones de infancia de las docentes de nivel inicial están, en suma, ligadas a los sentidos construidos durante su formación inicial y aquellos forjados en las experiencias de socialización laboral: durante estas instancias incorporan disposiciones para pensar, sentir y actuar que conforman el desarrollo de la labor docente, identificables en sus prácticas diarias, en las actividades pedagógicas, en los usos del espacio, en los modos de comunicarse con los niños y sus familias. De alguna manera, el trabajo docente guarda relación con la persistencia de ideas ligadas al legado fundacional de la profesión, que están naturalizadas en el imaginario social. Estos sentidos deben ser analizados por la potencia que adquieren al momento de la práctica y porque ayudan a comprender algunas características o rasgos asociados con el ser educadora infantil y con el conocimiento de la relevancia que su trabajo tiene en la vida social de los sujetos. El pasado y el presente cohabitan en una realidad compleja, provocando una tensión entre las tradiciones de la formación docente y la nueva mirada de las infancias que se construye en base a diversas cuestiones, y que en esta tesis observamos fundamentalmente a partir de la ESI.

Sostenemos hipotéticamente, y como forma de continuar abriendo interrogantes a futuro, que pensar y desentrañar las concepciones pedagógicas en este nivel, los ideales que signaron sus inicios y el contraste con las prácticas pedagógicas actuales permite seguir el camino de una reflexión sobre los sentidos construidos respecto de las infancias en la escuela infantil. Nos parece importante comprender que cada escuela, así como cada contexto social, cultural e histórico, tiene sus particularidades y que, como se ha evidenciado en el presente estudio, las prácticas pedagógicas se están transformando con miras a brindar mejores condiciones educativas para los más pequeños, inmersos en realidades diversas. Se percibe una nueva mirada de lo educativo que alcanza a toda la comunidad de la escuela: niños, familias y docentes. Esta mirada contempla entramados complejos de relaciones, abandona progresivamente las prácticas fundadas en imágenes planas sobre la niñez, educa para la construcción de saberes y habilidades sociales y emocionales y, finalmente, pone en marcha múltiples estrategias pedagógicas para brindar experiencias de enseñanza acordes a esta complejidad y a esta densidad.

La revisión de los discursos de las docentes acerca de la infancia y el modo en que despliegan sus actividades pedagógicas en el contexto del nivel inicial permite advertir una transformación en las prácticas que, a partir de esta perspectiva, contempla las realidades actuales e integrales de los niños y niñas que asisten al jardín de infantes. Sin embargo, es importante destacar este tránsito complejo: si bien las docentes ponderan el carácter

significativo que tiene el abordaje de sus prácticas diarias desde la perspectiva que abre el trabajo con la ESI, hay muchas características de otro marco pedagógico todavía presentes: la convivencia entre ambos enfoques es parte de una realidad escolar compleja, al igual que la realidad social en la que está inmersa.

Es importante señalar, antes de concluir, que entre lo pendiente, y atendiendo al límite actual de la presente tesis, queda trabajar también con los puntos de vista de las familias. Se problematizó la relación entre las familias y la escuela infantil desde la perspectiva de las docentes y, a futuro, sería enriquecedor un abordaje que complemente el presente estudio con los discursos de la otra cara de la relación planteada. Finalmente, nos interesa abrir algunas preguntas que giran en torno a lo problematizado en el trabajo, por un lado, y a los escenarios diversos que se plantean a partir de los nuevos modos de relacionamiento, dinámicas y prácticas que trae aparejados la pandemia del Covid-19. Nos preguntamos qué sucede con las infancias luego de la pandemia; qué modos de relaciones surgen a partir de un año en el que el contexto escolar transformó, primero de manera contingente y luego estructuralmente, sus prácticas; qué sentidos se le atribuyen a las prácticas pedagógicas que se llevaban a cabo anteriormente y las que deben desenvolverse frente a una transformación tan profunda del contexto educativo; qué expectativas tienen los adultos responsables dentro y fuera del contexto escolar respecto de la educación de los niños en este nuevo escenario. Los modos de relacionamiento, las prácticas y los discursos se transforman, como venimos demostrando, en una construcción dinámica y compleja. Las concepciones de infancia de las docentes de nivel inicial son también producto de esas transformaciones y la profundidad y rapidez de los cambios en el contexto de la pandemia, así como sus consecuencias en la adaptación de las prácticas, puede ser el disparador de un análisis interesante para seguir indagando en esta línea.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2006). Un amor bien regulado: los afectos magisteriales en la educación. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Educación: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires: Del Estante.
- Abramowski, A. L. (2014). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Achilli, E. L. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Antropología social* (N° 2, pp. 5-18). Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Achilli, E. L. (2005). *Investigar en Antropología Social: los desafíos de transmitir un oficio*. Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos, Facultad de Humanidades y Artes y Universidad Nacional de Rosario, Laborde Libros.
- Achilli, E. (2013). Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. En Elichiry, N. E. (comp.), *Historia y vida cotidiana en educación. Perspectivas interdisciplinarias* (pp. 33-48). Buenos Aires: Manantial.
- Alliaud, A. (1992). Los maestros y su historia: apuntes para la reflexión. *Revista Argentina de Educación* (Año 10, N° 18, pp. 69-89).
- Amuchástegui, M. (2000). El orden escolar y sus rituales. En Gvirtz, S.(comp.), *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Santillana.
- Arboleda, M. V. (2014). La identidad de la educadora infantil. Elementos para su comprensión. *Pedagogía y Saberes* (N° 41, pp. 111-120). Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional.
- Ariès, P. (1988). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Baquero, C. B. B. y Ospina, H. F. (2006). Trascendencia de las representaciones sociales infantiles sobre el maestro para la formación de ciudadanía. *Hologramática. Revista*

- Académica de la Facultad de Ciencias Sociales* (Nº5, Vol. 2, pp. 71-86). Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- Beech, J. (2011). Continuidades y cambios en el campo educativo global. Influencias externas en la formación docente en Argentina y Brasil. En *Internacionalización: Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (pp. 183-214). Buenos Aires: Granica.
- Bosch, L. P. (1992). *El nivel inicial*. Buenos Aires: Colihue.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas: por una antropología reflexiva*. México: Editorial Grijalbo.
- Bromberg, A. M., Kirsanov, E. y Puente, M. L. (2008). *Formación profesional docente. Nuevos enfoques*. Buenos Aires: Bonum.
- Burgos, N., Peña, C. y Silva, M. (1998). *Nuevos sentidos en la didáctica y el currículum en el Nivel Inicial*. Rosario: Homo Sapiens.
- Carli, S. (1997). Infancia, psicoanálisis y crisis de generaciones. Una exploración de las nuevas formas del debate en educación. En Puiggrós, A. (Dir.), *Dictadura y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna.
- Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. En Carli, S. (comp.), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y sociedad* (Vol. 43, Nº1, pp. 27-42). Universidad Complutense de Madrid.
- Cerletti, L. B. (2006). *Las familias, ¿un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Cerletti, L. B. (2014). *Familias y escuelas: tramas de una relación compleja*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

- Cerletti, L. B. (2015). Del presente a los años 60: representaciones y regulaciones sobre la vida familiar y la educación infantil en Argentina. *Revista de Antropología Social* (Vol. 24, pp. 349-374). Universidad Complutense de Madrid.
- Cerletti, L. B. y Santillán, L. (2018). Responsabilidades adultas en la educación y el cuidado infantil. Discusiones histórico-etnográficas. *Cuadernos de antropología social* (Nº47, pp. 87-103). Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Colángelo, M. A. (2003). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. *Seminario Internacional La formación docente entre el siglo XIX*. Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social, Universidad Nacional de La Plata.
- Colangelo, M. A. (2008). La constitución de la niñez como objeto de estudio e intervención médicos en la Argentina de comienzos del siglo XX. *IX Congreso Argentino de Antropología Social*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones.
- Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General* (2000). Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Dirección de Currícula.
- Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niñas y niños de 4 y 5 años*. (2019). Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación e Innovación.
- Enesco, I. (2001). *El concepto de infancia a lo largo de la historia*. Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid.
- Frabboni, F. (1985). Jardín Maternal y pedagogía. Este matrimonio no se ha hecho. *Revista Infanzia* (Nº8). Florencia, Italia.
- Harf, R., Pastorino, E., Sarlé, P., Spinelli, A., Violante, R. y Windler, R. (1996). *Nivel Inicial: aportes para una didáctica*. Buenos Aires: El Ateneo.

- Di Lorio, S. N., Ortale, M. S. y Rodrigo, M. A. (2007). Patrones de crianza y desarrollo infantil. Estudio de niños, madres y docentes en un jardín de infantes de un partido de La Plata. *Revista Salud Problema, Nueva Época*.(Año 5, Vol. 9, págs 79-92). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, Distrito Federal de México.
- Jelin, E., Valdés, T. y Valdés, X. (2005). La familia en la Argentina: modernidad, crisis económica y acción política. En *Familia y vida privada. ¿Transformaciones, tensiones, resistencias y nuevos sentidos?* Santiago de Chile: FLACSO-Chile.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (comp.), *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.
- Ley 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Congreso de la Nación Argentina. Promulgada en Buenos Aires, 23 de octubre de 2006.
- Ley 26.759. Ley de Cooperadoras Escolares. Congreso de la Nación Argentina. Promulgada en Buenos Aires, 30 de agosto de 2012.
- Lezcano, A. (1999). Las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización. En Carli, S. et al (comp.), *De la familia a la escuela: infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
- López Fernández Cao, M. y Gaudi Pérez, J. C. (2000). El cuerpo imaginado. *Revista Complutense de Educación* (Vol. 11, N°2, pp. 43-57). Universidad Complutense de Madrid.
- Losso, M. (2006). *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*. Buenos Aires: Miño y Dalila.
- Malajovich, A. y San Martín de Duprat, H. (1993). *Pedagogía del Nivel Inicial*. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra.

- Malajovich, A. (2006). El nivel inicial. Contradicciones y polémicas. En *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: una mirada latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Moscovici, S. (1978). A Representação Social: um conceito perdido. En *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder*. Buenos Aires: Aique.
- Neufeld, M. R. (2000). Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social. *Revista Ensayos y Experiencias* (N°36, pp. 3-13). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Núñez, V. (2011). Debates educativos desde la pedagogía social. *Perfiles Educativos* (Vol. 33, N°134, pp.188-196). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Distrito Federal de México.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “yo me ocupó”. En *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Ponce, R. E. (2006). Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia. En *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: una mirada latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Propper, F. (2001). *Infancia y escuela: construcciones sociales en crisis*. Universidad de San Andrés.
- Redondo, P. (2012). Políticas en debate, la atención educativa de la primera infancia en la Argentina. *Propuesta educativa*, (N°37, pp. 6-16). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela. En *La escuela, lugar del trabajo docente: descripciones y debates*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. *Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Ros, N. (2003). La formación de la Maestra Jardinera: Aportes a la construcción histórica de la Formación Docente (Tesis de Maestría no publicada). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas, Tandil, Argentina.
- Santillán, L. (2012). *Quiénes educan a los chicos: infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Santillán, L. (2012). Las iniciativas educativas familiares bajo análisis: notas sobre la dimensión social y política del cuidado infantil. *Propuesta Educativa* (N°37, pp. 17-27). Red de Revistas Científicas.
- Santillán, L. (2016). Las relaciones entre los jardines de infantes y las familias. Escenarios y prácticas cotidianas en movimiento. En Verónica Kaufmann (comp), *Primera Infancia. Panorama y desafíos para una mejor educación*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Sarlé, P. (2000). La educación infantil en la República Argentina: entre la tradición y la vanguardia (Trabajo presentado en la 23ª Reunión Anual de ANPED), Caxambú, Brasil. Recuperado de: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0715t.pdf>.
- Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez de Pastorino, E. (2010). *El juego en el Nivel Inicial. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Sirvent, M. T. (1984). Estilos participativos ¿sueños o realidades?. *Revista Argentina de Educación* (Año 3, N°5, pp. 45-59). Universidad de Buenos Aires.
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Llosa, S. y Topasso, P. (2006). Nuevas leyes, viejos problemas en EDJA. Aportes para el debate sobre la Ley de Educación desde una perspectiva de educación permanente y popular. Programa Desarrollo sociocultural y Educación Permanente: la Educación de Jóvenes y Adultos más allá de la escuela. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Steinberg, C., & Scasso, M. (2019). El acceso a la educación inicial en Argentina. *Serie Mapa de la Educación Inicial en Argentina. Buenos Aires: UNICEF-CIPPEC.*
- Tizio, H. (2011). *Reinventar el vínculo educativo* (Vol. 2). Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- Unicef. (2006). Convención sobre los Derechos del Niño.
- Urresti, M. (1997). Retóricas de la discriminación. En Margulis, M. y Urresti, M (comps), *La cultura en la Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, UBA.
- Zimmerman, M. y Gerstenhaber, C. (2000). Acerca del enseñar y del aprender: una aproximación a las concepciones docentes en el nivel inicial. En Elichiry (sf), *Aprendizaje de niños y maestros*. Buenos Aires: Editorial Manantial.