

Capelino, Agustina

Tosello, Sofía Lorena

Las miradas de las familias sobre un jardín maternal de la ciudad de Sunchales, Santa Fe. Entre las representaciones sociales, las familias y el jardín

Licenciatura en Educación

Año: 2024

Licencia:  [CC BY-NC 4.0 Deed | Attribution-NonCommercial 4.0 International | Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Cita recomendada: Capelino, A.; Tosello, S.L. (2024). *Las miradas de las familias sobre un jardín maternal de la ciudad de Sunchales, Santa Fe. Entre las representaciones sociales, las familias y el jardín*. Universidad Nacional de Rafaela. Disponible en RID UNRaf Repositorio Institucional Digital UNRaf

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
Tesis de graduación 2023- Licenciatura en Educación

LAS MIRADAS DE LAS FAMILIAS SOBRE UN JARDÍN MATERNAL DE LA CIUDAD DE SUNCHALES- SANTA FE

Entre las representaciones sociales, las familias y el Jardín Maternal



Índice

Agradecimientos.	3
Introducción.	4
CAPÍTULO I: Introducción al estudio: aspectos teóricos y metodológicos.	7
Tema y contexto del problema.	7
Objetivos de la investigación.	9
Justificación de la investigación.	9
Aspectos teóricos.	10
La “visión del mundo” desde las representaciones sociales	10
Las familias, un mundo diverso	14
Docentes en la mira	17
Aspectos metodológicos.	26
CAPÍTULO II: Historia y actualidad del Jardín Maternal.	29
Breve recorrido histórico sobre la gestación del Nivel Inicial y la Educación maternal en Argentina.	30
La institución: Jardín Materno Infantil Municipal Berta Giacosa.	37
CAPÍTULO III: Las representaciones sociales de las familias sobre las prácticas docentes y los roles del Jardín Materno en el caso de estudio.	42
Presentación de los datos y la información obtenida en el trabajo de campo.	42
a. Función del jardín maternal.	42
b. La práctica docente.	44
c. Relación institución- familias.	45
Análisis de la información obtenida en relación a la problemática.	47
Consideraciones finales.	49
Referencias bibliográficas.	53
ANEXO.	57
Entrevistas; ejes y preguntas generales de guía.	57
Referencia de personas entrevistadas.	58

Agradecimientos

A nuestras familias, por el acompañamiento, la escucha y la comprensión en este proceso.

A María Laura Villalba, directora de nuestro trabajo de investigación, quien supo guiarnos y brindarnos herramientas para llegar a nuestro objetivo.

A la Universidad Nacional de Rafaela y especialmente a los/las docentes de la Licenciatura en Educación.

A la directora y al equipo docente del Jardín Materno Infantil Municipal quienes nos abrieron las puertas para realizar las entrevistas y trabajo de campo.

Introducción

La siguiente investigación y producción surge a partir de diferentes problemáticas observadas y analizadas que se suscitan en torno a las relaciones existentes entre familias e instituciones educativas y escuelas. Algunas se murmuran en el interior de las mismas instituciones, entre docentes, en los ámbitos familiares, en reuniones; otras son de público conocimiento, difundidas y tratadas en medios de comunicación, en redes sociales, por agentes estatales, entre otros.

Estas relaciones emergen desde los inicios de las escuelas como instituciones de enseñanza; en un principio ambas se veían fragmentadas cumpliendo roles delimitados.

Las familias confiaban en las escuelas como instituciones educadoras, otorgándoles una legitimidad inquebrantable. Por ende, el rol docente representó los valores trascendentales para la sociedad, como autoridad legítima, figura de poder y único transmisor del saber.

Este modelo perduró con fuerza por años, comenzando a debilitarse durante la década del ochenta, debido a las crisis económicas capitalistas, los medios, la pobreza y el desempleo, provocando un nuevo escenario que repercutió fuertemente en la esfera educativa argentina. También estos procesos afectaron a las infancias y adolescencias, a las familias, a las instituciones, a los sistemas educativos, a las organizaciones sociales, y a los trabajadores y trabajadoras.

Considerando lo mencionado en los párrafos anteriores, damos cuenta que, desde esos tiempos, hasta la actualidad, los roles de familias-escuela quedaron desdibujados y se entrecruzaron tareas que antes correspondían exclusivamente a una u otra institución.

Las familias comenzaron a participar, a involucrarse, opinar, informarse y cuestionar todo aquello que corresponde a la educación de sus hijos e hijas.

Pasaron a ocupar un lugar central en las inquietudes que se plantean en las escuelas.

Es así que las relaciones con las familias, dada su complejidad, comienzan a abordarse desde diversas perspectivas, dándole el lugar de relevancia que poseen hoy en día.

Como estudiantes de la Licenciatura en Educación y como docentes de Nivel Inicial de la institución analizada, focalizamos la mirada en las relaciones de las familias hacia el jardín maternal, buscando dar respuesta al siguiente interrogante:

¿Cuáles son las representaciones sociales de las familias sobre la práctica docente y el rol del Jardín Materno Infantil Municipal “Berta Giacosa” de la ciudad de Sunchales, en el año 2022?

Para responder a dicho interrogante, en el primer capítulo hacemos referencia a los conceptos teóricos analizados, iniciando con las representaciones sociales, qué son y cómo se construyen, evocando las ideas de diferentes autores. Luego, abordamos la dimensión familias en su diversidad y constitución, enfatizando sobre las familias del jardín municipal. Continuamos con un recorrido histórico respecto a la emergencia del sujeto docente y su situación en la trama escolar actual, para adentrarnos a las prácticas docentes.

En este apartado también se detallan los aspectos metodológicos implementados, haciendo referencia a la elección del enfoque cualitativo y al proceso de recolección de datos. Los mismos, se obtuvieron a través de entrevistas semiestructuradas, así como también de la observación y la información aportada por diferentes actores institucionales.

En el capítulo dos, presentamos un breve recorrido histórico sobre la educación maternal en Argentina y destacamos características propias del jardín analizado.

Finalmente, en el tercer apartado exponemos el análisis de la información obtenida en el trabajo de campo, detallando las variables estudiadas y concluyendo con las reflexiones finales del mismo.

La relevancia de esta investigación nos permite hacer visibles las percepciones, valoraciones, punto de vistas de las familias sobre el jardín maternal y equipo docente a través de la indagación y el contacto estrecho con las mismas. Esto permite revisar críticamente la tarea que se realiza diariamente en las instituciones como así la funcionalidad de las mismas desde la visión de otros actores.

Capítulo I: Introducción al estudio: aspectos teóricos y metodológicos

Tema y contexto del problema

El problema surge a partir de la percepción de los equipos docentes, sobre demandas, planteos y cuestionamientos por parte de las familias, referidos a la crianza y/o enseñanza de los niños y las niñas y la poca participación y desinterés de algunas de ellas en diferentes actividades propuestas. Escuchamos decires, vivencias y experiencias de los/as docentes sobre la época “post pandemia”, en la que las relaciones con las familias se vieron fuertemente afectadas.

Frente a esto, nos cuestionamos ¿Qué pensarán las familias al respecto?, ¿Cuáles serán sus percepciones sobre el jardín y las docentes de sus hijos e hijas?

La institución elegida para este trabajo de investigación es el Jardín Materno Infantil Municipal, localizado en la ciudad de Sunchales, provincia de Santa Fe. El mismo se gestó en octubre del 2017 y depende de la Municipalidad de dicha localidad. Recibe a niños y niñas desde 45 días a 3 años de edad.

En particular, este jardín maternal, además de ofrecer un amplio espacio de interacción y exploración se diferencia por su función de asistir y acompañar a las familias, niños y niñas de niveles socioeconómicos medios/bajos. Este parámetro es requisito para el ingreso y permanencia en este establecimiento¹.

¹ Los requisitos fueron dispuestos por el equipo educativo municipal desde los inicios del primer jardín municipal local. Los mismos son revisados año a año por la Subsecretaría de Educación Municipal, en conjunto con la trabajadora social y la directora de la institución. Una de las condiciones consta en que la familia del ingresante debe trabajar en el turno que desea inscribirlo/a y sus ingresos no deben superar lo que corresponde a 2 salarios mínimo vital y móvil. Por otro lado, se contemplan egresos que conciernen a alquileres, créditos de vivienda, cuotas alimentarias, gastos de salud, entre otras cuestiones. Estas posiciones son evaluadas por la directora y trabajadora social, al igual que cada caso con sus particularidades.

Teniendo en cuenta lo antedicho, nos preguntamos también, ¿cuáles son las representaciones sociales de las familias acerca de la práctica docente y el rol del Jardín Materno Infantil Municipal “Berta Giacosa” de la ciudad de Sunchales, en el año 2022.

El interrogante que nos motiva para realizar este trabajo, abarca conceptos ya investigados en el ámbito educativo y académico como lo son las representaciones sociales, prácticas docentes y roles de las familias. Empero, dichos términos no han sido demasiado explorados dentro del escenario del jardín maternal. Por ello, es de nuestro interés poner el foco en estos vínculos, posicionándonos desde otro lugar como profesionales para así poder reconstruir sentidos de la práctica docente.

Cabe agregar que el contexto de pandemia por COVID 19 en el año 2020, enfatizó la elección de esta temática, ya que ante la dificultad de continuar con los contenidos y el trabajo que se realizaba en el Jardín maternal, se implementaron diferentes estrategias y metodologías de trabajo y diálogo con las familias: se enviaron actividades por WhatsApp para realizar en los hogares, algunas sugerencias didácticas, materiales audiovisuales (cuentos, videos, canciones, imágenes), información sobre desarrollo integral según edades, también se entregó material de trabajo lúdico, entre otras propuestas. Como resultado de estas acciones, las docentes comentaron que pocas familias interactuaron y las realizaron, lo que modificó rotundamente la forma de trabajo y vinculación con los alumnos y alumnas y con sus familias.

Se desconocen los motivos de cada grupo familiar, pero esto causaba desmotivación por parte del plantel docente.

Lo dicho anteriormente, nos concierne, nos invita a conocer y reflexionar sobre lo que sienten, piensan, perciben las diversas familias sobre la práctica docente y el rol del jardín maternal, y cómo esas representaciones sociales las atraviesan.

Mediante esta investigación ponemos el foco en las familias, sin juzgar sus acciones o conductas, sino más bien desde un lugar de comprensión, respetando y valorando sus percepciones.

Además, nos proponemos repensar el lugar actual del jardín maternal como primera institución escolar, poniendo interés en la primera infancia para fortalecer el nivel y fomentar acciones que apuesten a su crecimiento.

Este análisis queda a disposición para próximas investigaciones.

Objetivos de la investigación

Objetivo general:

Conocer y analizar cuáles son las representaciones sociales de las familias sobre la práctica docente y el rol del Jardín Materno Infantil Municipal “Berta Giacosa” de la ciudad de Sunchales, en el año 2022.

Objetivos específicos:

- Explorar las miradas de las familias sobre la práctica docente y el rol del Jardín Materno Infantil Municipal “Berta Giacosa”.
- Identificar los intereses que manifiestan las familias con respecto al Jardín Maternal.
- Analizar sobre el lugar que ocupa y la importancia del jardín maternal para la primera infancia.

Justificación de la investigación

Diariamente vivenciamos las relaciones mencionadas entre familias y la institución, muchas veces en tensión o disconformidad y/o también cuando hay acompañamiento y acciones compartidas. De parte del equipo educativo se suelen percibir demandas y cuestionamientos por parte de estas debido a diferencias en los modos de crianza y/o enseñanza de los niños y las niñas. Por otro lado, algunas familias muestran desinterés y/o poca participación en diferentes propuestas realizadas.

Desde nuestro lugar como profesoras de nivel inicial y siendo parte del campo de estudio, elegimos realizar la investigación en este jardín que transitamos cotidianamente y en el que, a través de los resultados obtenidos, podemos

reflexionar y mirar desde otra perspectiva lo que en principio comenzó como problemática, fortaleciendo el trabajo docente e institucional desde el interior y en conjunto con las familias.

Aspectos teóricos

Los conceptos con los cuales se aborda esta problemática, cuentan con un amplio bagaje y respaldo empírico y por ello hemos seleccionado algunos autores, autoras estudiados y criterios para poder desarrollar y justificar el presente trabajo para así analizar las miradas profundas de los roles del Jardín Maternal, así como también las diversas representaciones de las familias.

La “visión del mundo” desde las representaciones sociales

Estudiar desde la perspectiva de representaciones sociales hace posible acercarse a la “visión del mundo” que tienen este grupo de personas y examinar cómo el conocimiento del sentido común es utilizado para actuar o tomar posición ante los distintos objetos y situaciones sociales.

Una definición relativamente reciente señala que una representación social es “una red de conceptos e imágenes interactuantes cuyos contenidos evolucionan continuamente a través del tiempo y el espacio” (Ordoñez, 2011, p 162).

A la luz de cuantiosas investigaciones, podemos decir que las representaciones sociales son un fenómeno complejo de composición plurisémica que recibe aportes desde diferentes campos disciplinares. Desde la filosofía con la participación de Descartes; desde la sociología es abordada por dos enfoques: el de Durkheim (1989) por un lado y por el otro, la sociología del conocimiento con Berger y Luckman (1997) y Bourdieu (1999); también desde la antropología representantes como Foucault (1979), LeviStrauss (1988), Durand (1994) y Castoriadis (1997) abordan la temática; y desde la psicología Moscovici como principal exponente con las contribuciones (Psicología social, 1986) y Piaget (desde la psicología cognitiva, 1985), (Ordoñez, 2011, p 42).

Tomando posicionamiento desde la psicología social, enfatizamos que la teoría emerge con la tesis doctoral de Serge Moscovici *El psicoanálisis, su imagen y*

su público publicado en 1961. En este trabajo el autor se propuso caracterizar el pensamiento de sentido común como algo distinto al pensamiento científico y explicar cómo una nueva teoría científica se transforma al ser difundida socialmente y de cómo esto cambia la visión de las personas sobre determinados objetos o situaciones.

Siguiendo al autor, el concepto y la teoría de las representaciones sociales se refieren a “formas o modalidades de conocimiento social mediante las cuales interpretamos y pensamos nuestra realidad cotidiana” (Villarroel, 2007, p 440). En este sentido, las representaciones despliegan una actividad mental constante en las personas a través de la cual se posicionan frente a un evento, situación, objeto y toman decisiones. Además, estos conceptos e ideas se construyen, se reconstruyen y son dinámicas, por ello requieren de una actividad colectiva. Moscovici, siguiendo el pensamiento de Durkheim, sostenía que “el individuo se constituye en persona mediante la incorporación del pensamiento colectivo, constituido por normas, valores, creencias, mitos. Las representaciones colectivas son el pensamiento social incorporado en cada una de las personas.” (Piña Osorio y Cuevas Cajiga, 2004, p. 105).

De este modo se convierten en una herramienta de comprensión y apropiación de la realidad social y material, en una forma de pensamiento natural que marcan pautas de relaciones y de decisiones que se traducen en comportamientos. También son entendidas como modalidades del pensamiento de sentido común que se generan, permanecen y transforman mediante procesos comunicativos cotidianos y mediáticos y que se construyen en intercambios de la vida cotidiana.

Esta teoría permite analizar cómo determinado grupo social “ve”, “interpreta”, “da sentido”, a una parte de sus vivencias individuales y colectivas (Rodríguez Salazar, 2007, p 157).

Los estudios y artículos publicados sobre el tema son innumerables, dando cuenta de la multiplicidad de casos en los que se aplica el estudio de las representaciones sociales. En un artículo seleccionado, Villarroel (2007) expresa que las representaciones tratan de fenómenos producidos en forma colectiva y que ocurren en la intersección entre lo psicológico y lo social. Además, sus

funciones primordiales son la comprensión, la explicación y el dominio de los hechos de la vida diaria.

Por otra parte, Denise Jodelet (1984) es también una de las figuras fundadoras dentro del campo de la psicología social, quien manifiesta que “representar es hacer un equivalente, un objeto se representa cuando está mediado por una figura. Y es solo en esta condición que emerge la representación y el contenido correspondiente” (Jodelet en Villaroel, 2007, p. 8). Según expresa la autora este sentido común permite reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa (Araya Umaña, 2004).

En concordancia, sostenemos que los procesos de comunicación y de pensamiento juegan un papel crucial sobre cómo las personas piensan y organizan su vida cotidiana, es decir en todas las actividades que realizan día a día.

Araya Umaña, en sus aportes, cita los dichos de Moscovici, mencionado lo siguiente:

En la interacción sujeto-objeto, no existe un solo sujeto, sino que intervienen otros sujetos, a los que el autor les llama Alter (A), que además de relacionarse estrechamente entre ellos y ellas, guardan también íntima relación con el objeto social: a) Los otros y las otras son mediadores y mediadoras del proceso de construcción del conocimiento y b) La relación de los y las otras con el objeto — físico, social, imaginario o real— es lo que posibilita la construcción de significados (2004, p. 18).

Coincidimos con los pensamientos de los autores, destacando que la interacción social es determinante y esencial en la construcción de significados, tal es así que las personas construyen representaciones en relación a los hechos, a otros seres, a objetos y situaciones.

En efecto, ante la diversidad de miradas, de relaciones, de construcciones, acentuamos que no hay una sola realidad, sino que las mismas dependen de

cada sujeto o grupos sociales, lo que conlleva a múltiples sistemas de valores, códigos y representaciones.

En este sentido, Araya Umaña desarrolla el concepto de “realidad social” basándose en Berger y Luckmann enunciando que “la realidad tal y como es, está parcialmente determinada por la realidad tal y como es para las personas [...] pasa a ser el resultado —o el producto— de la construcción subjetiva que de la misma realizan las personas” (Araya Umaña 2004, p.15).

En esa misma investigación, la autora postula que el análisis de las representaciones sociales se focaliza en las producciones simbólicas, en los significados y en el lenguaje a través de los cuales las personas construyen el mundo en que viven.

Es por ello que a través del lenguaje podemos descifrar implícita o explícitamente lo que las personas conocen, piensan, sienten y los significados que le dan a la realidad en la que viven, o a realidades ajenas a las propias. Además, esa representación se hace operativa y familiar al integrarla en la realidad en la que se desenvuelven los actores.

Siguiendo esto, Moscovici describe cuáles son los mecanismos mediante los que se elabora y se describe el funcionamiento de una representación social, reconociendo dos procesos: objetivación y anclaje. El primero refiere al proceso a través del cual se transforma lo abstracto y extraño en concreto y familiar. Es decir, aquello que desconocemos, por medio de procesos mentales lo hacemos perceptible y lo naturalizamos. El anclaje por otro lado, se refiere a la incorporación de los eventos, acontecimientos, significados extraños a categorías y nociones familiares en grupos sociales específicos.

Nombramos estos mecanismos y explicamos brevemente, sin ampliar demasiado, para dar cuenta de lo extenso y complejo que es el estudio y análisis de las representaciones sociales.

En el campo educativo con frecuencia surgen investigaciones en las que abordan representaciones sociales de diferentes grupos o problemáticas, “entre ellas ciertas prácticas docentes (Villegas, 2012), la educación ambiental (Terrón,

2010), la formación e identidad profesional (Güemes, 2003), la calidad de la educación (Piña, 2003), la excelencia académica (Mireles, 2012), las reformas educativas (Cuevas, 2015; Netzahualcoyotl-Netzahual, 2015), por mencionar solamente algunos ejemplos de investigaciones. Gutiérrez-Vidrio (2019) en su análisis refiere que las representaciones sociales en este ámbito posibilitan captar la visión del mundo que los actores escolares aportan y utilizan para actuar o tomar posiciones, así como para entender la dinámica de las políticas educativas. Desde ese lugar se hace posible acceder y captar, a través de la observación del discurso y comportamientos de los actores, los diversos modelos mentales que se hacen presentes e intervienen en la construcción de esas representaciones.

En síntesis, las representaciones sociales se imponen y atraviesan con fuerza a los y las individuos, quienes desconocen el origen y función social de sus propias creencias, las que determinan su comportamiento y comprensión de los fenómenos sociales. Es en ese contexto donde adquieren, transitan y aprenden de manera inconsciente el mundo.

Las familias, un mundo diverso

Creemos necesario brindar una mirada sobre las diversas organizaciones familiares ya que de una u otra forma se hacen presentes dentro del Jardín Maternal. Las familias de cada uno de los niños y de las niñas son portadores de historias y se hace inevitable establecer un vínculo estrecho con ellas.

La familia es una forma de organización social que ha sido estudiada por diversas disciplinas como la antropología, sociología, economía, psicología y en distintos espacios humanos. Es un objeto de estudio importante para desglosar, investigar y tomar cierta vigilancia epistemológica como lo explicita el sociólogo Bourdieu (2009) sobre los sentidos y significados que se le adjudican. La consideramos como un entramado de relaciones, valores, experiencias, roles, funciones que mutaron con el paso del tiempo, y que continúan siendo dinámicas y frágiles al cambio cotidiano. La definición de familia varía de acuerdo a la cultura, creencias y costumbres de cada pueblo.

La familia tradicional o conyugal fue el modelo predominante de familia en América Latina desde el siglo XIX. Estaba basada en el matrimonio heterosexual consumado por la procreación de hijos e hijas y ligada a un paradigma patriarcal, es decir, se estableció un sistema de organización que le otorga poder al hombre como jefe de familia, siendo proveedor económico, mientras que la mujer se encargaba de las tareas domésticas y el cuidado de los hijos e hijas.

Las ciencias sociales han hecho importantes aportes para entender las múltiples formas en que los seres humanos organizan las relaciones de afinidad y parentesco. La revisión de la noción de familia implica correrla del registro de lo dado. Ningún sistema de parentesco es el resultado puro y exclusivo de la reproducción biológica. Las razones biológicas no pueden por sí solas explicar la existencia de esta institución, y ni la maternidad ni la paternidad se reducen a papeles biológicos, como así tampoco los cambios en las configuraciones generales de la vida.

Al decir de Bueno, citado en Giberti (2014), la antropología condujo a pensar en las familias como parte de un sistema cultural más grande que abarca territorialidad y localidades. Es decir, el lugar donde se convive; las viviendas, relaciones cercanas, parentales y la regulación de los nacimientos asociados a la idea de unidad económica. La sociología y las ciencias políticas advierten acerca del papel del Estado en las organizaciones familiares y el orden social en general, según las pautas familiares de cada grupo familiar; también incide la presencia del mercado y su alternancia con la que se considera vida privada y vida pública. Las nociones de mundialización y globalización resultan imperiosamente necesarias si se pretende hacer pie en el panorama actual.

A mediados del siglo XX comenzaron a consolidarse en nuestra sociedad nuevas formas de relación interpersonal, a partir de cambios conceptuales en los sistemas de producción que impactan directamente en la dinámica familiar. Un factor fundamental de cambio fue la extensión de la jornada laboral de los jefes de familias quienes, anunciados por urgencias económicas crecientes, debieron aumentar sus horas laborales o sus lugares de empleo (González y Orschanski, 2011).

Paralelamente la mujer se incorporó a la cadena laboral, ya sea por necesidad de aportar dinero a la familia o por la necesidad personal de desarrollo más allá de los quehaceres domésticos. Es decir, padres más ocupados y madres que además de su tarea doméstica, se sumaron al trabajo formal, pasaron a ser mayoría. Como consecuencias de la prolongada ausencia cotidiana de padres y madres, los niños y niñas debieron pasar al cuidado de otras personas o de instituciones. En situaciones muy favorables eran abuelos y abuelas quienes colaboraban en la crianza inicial, sosteniendo de alguna manera el estilo familiar vigente. En otros casos, los hijos e hijas quedaban con personas contratadas para su cuidado, y en muchos otros se inició anticipadamente la escolarización en guarderías o jardines maternas (González y Orschanski, 2011).

Si consideramos la profundidad de los cambios, se modificó la estructura familiar que hasta entonces contenía y educaba a los niños y niñas en espacios acotados al hogar y bajo la mirada directa de los padres y madres, para ser reemplazada por nuevos esquemas de socialización. Los contactos directos del niño/a, antes limitados a su familia y amigos y amigas, se multiplicaron al incorporarse maestras, cuidadores, compañeros de guarderías, vecinos y vecinas, y hasta transportistas escolares. Los ritmos de sueño - vigilia y los horarios de comidas, dos hábitos principales en el ordenamiento primario de la vida de un niño fueron alterados a fin de adaptarlos a los nuevos ritmos (González y Orschanski, 2011).

Actualmente, luego de complejos sucesos sociales que acontecieron, se amplía el conocimiento y vivencias de diversas organizaciones familiares (Ramírez y Román, 2005).

En sintonía, estas autoras detallan en sus escritos diferentes tipos de conformaciones familiares, estas serían las familias *monoparentales*, constituidas por una persona adulta como función parental y un niño y niña; las familias *homoparental*, integradas por personas del mismo género; las familias *nucleadas* que están conformadas por padre, madre y hermanos y hermanas; las familias *extendidas* que se las diferencia por ser un entramado de varias generaciones y su convivencia; otro grupo serían las familias *ensambladas*, formadas mediante la convivencia de dos personas adultas con sus hijos e hijas.

Es decir, se suma otro adulto a la convivencia donde trae consigo sus hijos e hijas de una pareja anterior. Finalmente, existen familias *compuestas* donde conviven dos generaciones, abuelos y abuelas a cargo de sus nietos/as.

En definitiva, las familias son heterogéneas y dentro de ese bagaje de estructuras también existen vínculos, relaciones sin género donde se construyen nuevos roles desde el amor, y forman parte de la cotidianeidad.

A lo mencionado, se suman los aportes de la Ley de Educación Sexual Integral (de aquí en adelante ESI), las luchas para su incorporación en el sistema educativo y los importantes cambios que progresivamente se fueron dando, no solo en el seno escolar, sino también en los grupos sociales.

La ESI llegó para quedarse, planteando ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niña y cada niño desarrolla su subjetividad como parte de un colectivo social. Las infancias influyen de diversas formas en los grupos familiares, con integrantes que desarrollan variados trabajos y tienen distintos modos de pensar y de actuar. Sus familias responden a diferentes agrupamientos de convivencia; con tíos/tías; con abuelos y abuelas; con una madre o un padre; con dos madres, dos padres, entre otros.

De esta manera, se habla ahora de familias en plural y ya no de “la familia” en singular como un único modelo posible.

En las formas de nombrar, recibir, escuchar, visualizar se ponen en juego las escuelas como espacios que los alojan e incluyen.

Es en las escuelas y en los jardines donde se cruzan alumnos y alumnas con ideas, pensamientos, sentires, conformaciones familiares, vivencias muy heterogéneas unas de otras.

Docentes en la mira

El sujeto docente como figura educadora fue cambiando también a lo largo del tiempo según el momento histórico, los procesos y situaciones que acontecieron en Argentina y en el mundo. Su intervención se fue modificando dentro de esos procesos que marcan una transformación en el quehacer

educativo, es decir que, su papel está sujeto a las condiciones políticas, sociales, culturales y económicas que acontecen.

Se conoce que los docentes son siempre centro de debate y se encuentran en la mira de agentes de ámbitos educativos y políticos, de las familias, de la sociedad, de la opinión pública y de los medios de comunicación.

Creemos necesario realizar un recorrido histórico respecto a la emergencia del sujeto docente de la mano de Narodowski (1994), para luego adentrarnos en las prácticas docentes.

Emergencia del sujeto docente

En el siglo XVII el ejercicio de la educación estaba en manos de los educadores, quienes educaban a la infancia y a la juventud. Los docentes conformaban una corporación, como gremio de educadores que construían un saber sobre la enseñanza, formando a sus discípulos y divulgando sus ideas filosóficas, políticas, didácticas de la transmisión de saberes.

De esta manera se presentaban en el mercado a fines de ser contratados por quienes querían aprender o quienes querían que sus hijos e hijas aprendieran. Algunos educadores eran de órdenes religiosas, católicas y protestantes.

El Estado tenía un rol pasivo, solo controlaba la idoneidad y la obtención apropiada de una licencia y el precio pagado por la prestación de servicios.

Esta situación continuó hasta principios del siglo XIX que comienza una lenta y sostenida estatalización de la educación escolar. El Estado pretendía una educación Pansófica, educando a todos en todos los conocimientos, transformándose en Estado educador, ejerciendo así el monopolio de la educación escolar.

Para ello se realizaron los siguientes mecanismos: la contratación de docentes asalariados, la limitación o el condicionamiento del accionar de las iglesias en el terreno escolar y la obligatoriedad escolar.

Se identificó como primer cambio el pasaje de los docentes a ser dependientes del Estado. Como consecuencia los mismos debían obediencia, en tanto directivas, contenidos de enseñanza, metodología utilizada en las escuelas, perdiendo así independencia pedagógica. Pero a su vez, esto significó una ventaja en relación a la situación económica, siendo trabajadores asalariados contratados por el Estado.

Entre los años 1880 y 1980 se consolidó el Sistema Educativo Nacional, siendo la escuela un símbolo de progreso para las naciones y ascenso social para los individuos. La principal función de la educación era la formación del sujeto ideal para la sociedad, esto era posible a través del paradigma normalizador.

Aparece lo que Narodowski (1994) denomina utopías educativas, como operadores concretos que guían, dirigen, disciplinan la producción pedagógica. Una pedagogía e institución escolar homogeneizadora que arrasó con las diferencias individuales, donde cada uno debía ser considerado como el todo y todos como si fueran uno, donde prevalece el orden en todo. Se consideraba que educar no era una tarea improvisada, nada era al azar.

Por otro lado, Dubet (2006) expone acerca de un tipo de trabajo educativo que creó la Iglesia como dispositivo simbólico para “dirigir a los jóvenes hacia los valores universales formando auténticos creyentes capaces de transformar los dogmas generales en una fe personal” (p. 16), al que denominó Programa Institucional. Este programa se asemeja a lo que acontecía en el seno escolar, por las formas de transmisión, las funciones, la legitimidad de la autoridad y los métodos y relaciones de enseñanza. Podemos definir al Programa Institucional como el proceso social que transforma valores y principios en acción y subjetividad a partir del trabajo profesional (vocacional) organizado. Tensiona sobre cierta singularidad ya que por un lado intenta socializar al individuo y por otro lado le inculca una identidad. Sus objetivos eran formar un sujeto capaz de dominar o adquirir libertad por medio de la fe o de la razón. Dubet (2006) plantea que el Programa Institucional se desempeña como una

estructura estable de información, aunque sus contenidos pueden variar, definidas a partir de tres grandes características: internalizando valores universales en los sujetos; configurando normas para constituir individuos libres y autónomos, produciendo integración social y sistémica.

En este contexto el docente cumple un rol incuestionable, legítimo y preservado por la institución. Siendo el único transmisor de saber, autoridad y figura de poder tanto en las escuelas como en la sociedad. Su principal virtud radica en su vocación. Según Dubet “al obedecer al maestro, el alumno obedece a todo lo que éste representa y encarna” (2006, p.17).

Las utopías educativas y el Programa Institucional perduraron con fuerza por muchos años en las formas escolares. Se visualizaba la legitimidad del trabajo sobre el otro, la transmisión de una cultura dominante y una relación regulada en la que lo simbólico estructuraba la subjetividad de los individuos.

Situación del docente en la nueva trama escolar

Desde 1980 el Sistema Educativo comenzó a debilitarse, atravesando una crisis y provocando un nuevo escenario que parece ser desconcertante.

Este declive, como lo llama Dubet (2006), ocurre por factores externos a la institución escolar. Nuevos cambios sociales, culturales, económicos acontecieron en nuestro país e impactaron en las tramas escolares. Estas transformaciones repercuten notablemente en el programa institucional y en los docentes.

La vida ya no está organizada por la escuela y ésta ya no es garantía del éxito, hubo un desplazamiento y disolución del pensamiento utópico. La escuela ya no cumplía con las promesas que se propuso en sus comienzos. El capitalismo y sus crisis, los medios, la pobreza y el desempleo, las crisis de la familia han terminado por hacer quebrar la alianza entre la escuela y la sociedad” (Dubet, 2006, p. 20).

Surgen así, nuevas utopías hiperadaptativas, con el mercado como protagonista, donde los cambios se producen a ritmos acelerados, conviven lo nuevo y lo viejo, y en la didáctica, las utopías son a la carta. Se trata de conseguir resultados respondiendo a la demanda de la realidad escolar. Es lo que Narodowski (1994) denomina estética performativa. Los y las docentes seleccionan los métodos didácticos que les convienen según la actividad y la realidad escolar, es decir que se entrecruzan modelos pedagógicos sin sustituirse ni anularse.

Según el autor, nace una época de incertezas y la escuela se convirtió en un campo experimental. Se produjo un pasaje del rol docente a la profesión, como un modo de acceder a la plenitud personal en donde su lugar se construye y responde a nuevas reglas escolares. Su autoridad también debe fundarla, ya que la institución deja de ser garante de dicho atributo.

Coincidimos en este sentido, y damos cuenta que los educadores enfrentan a diario diferentes obstáculos en sus tareas escolares, como la masificación en las salas/aulas, la diversidad escolar, las emociones que se ponen en juego, la relación con las condiciones sociales (acompañar, alimentar, criar), las problemáticas familiares, situaciones emergentes como lo fue la pandemia, la falta de recursos, las condiciones edilicias en algunas instituciones, entre otras.

Como consecuencia, la tarea de los mismos trasciende su profesión y adquiere otros sentidos que tienen que ver con lo que sucede en el entorno y con sus alumnos y alumnas, muchas veces dejando de lado el área en el que se han formado.

Esta lucha de supervivencia diaria responde a lo que Grinberg (2014) denomina como Época Gerencial, en la que el Estado ejerce presión continuamente sobre los docentes brindándoles autonomía y a su vez otorgándole cierta responsabilización en las tareas y así, los mismos se vuelven responsables de éxitos y fracasos propios como de sus alumnos y

alumnas, deben regular sus propias conductas, responder a nuevos deberes y obligaciones (Merklen, 2011).

Lo anterior no quiere decir que el Estado se libere de sus funciones, sino que existen nuevas formas de control que se relacionan con la evaluación del funcionamiento y la calidad escolar. Habilita a que los actores institucionales se hagan cargo, como pueden y con los recursos que tengan, y así cumplir con los objetivos y las demandas educativas.

Práctica docente

Siguiendo lo anterior podemos decir que la práctica docente se conforma en una trama compleja de relaciones, en la que influyen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo (alumnos, docentes, padres, autoridades, etc.). Además, afectan directamente los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos, que, en virtud del proyecto educativo de cada país delimitan el papel del maestro.

Por ello, el maestro está surcado en un decir por un indispensable conocer que hace posible que él despliegue una acción reconocida por la carga de significaciones individuales, institucionales, sociales, que le son conferidas (Achilli, 1986, p. 2). Este decir enuncia representaciones, aspectos imaginarios, fragmentos ideológicos, utopías afirmativas o negativas, donde consiste en conocer su práctica inmersa en la realidad. Eso permite categorizar como un saber, que lo va construyendo el docente a lo largo del tiempo en diversas maneras y circunstancias como por ejemplo mediante vínculos con otros docentes, alumnas y alumnos, investigaciones científicas, información cotidiana, actualizaciones etc.

Para Achilli el conjunto de estos recortes configuran en cada maestro un saber que se integra a la práctica cotidiana y, a su vez, se genera en parte por ella (1986, p.3).

Fierro (1999) desarrolla las dimensiones que conforman las prácticas docentes, las cuales se hace necesario distinguirlas para su mejor comprensión:

- Dimensión Personal: El docente ante todo es un ser humano, por tanto, la práctica docente es una práctica humana e histórica. Por un lado, el docente debe ser entendido como un individuo con cualidades, características y dificultades; con ideales, proyectos, motivaciones, imperfecciones. Por ende, su quehacer profesional adquiere un carácter particular. Por otro lado, el profesor posee una concepción histórica, capaz de analizar su presente con miras a la construcción de su futuro.
- Dimensión institucional: La escuela es el escenario donde se evidencian, construyen y desarrollan las prácticas docentes. Allí es donde se socializan y adquieren saberes, normas, tradiciones y costumbres del oficio. Esta dimensión enfatiza en las características institucionales que atraviesan las prácticas.

Para Contreras,

Las normas de comportamiento y comunicación entre colegas y autoridades; los saberes y prácticas de enseñanza que se socializan en el gremio; las costumbres y tradiciones, estilos de relación, ceremonias y ritos; modelos de gestión directiva y condiciones laborales, normativas laborales y provenientes del sistema más amplio y que penetran en la cultura escolar (2003, p. 2).

- Dimensión interpersonal: Aquí se apunta en las relaciones entre actores tanto alumnos, docentes, directivos, madres y padres de familia. Cada uno de estos participantes poseen una gran diversidad de características, metas, intereses, concepciones, creencias, etc. Queda en evidencia que ese vínculo es complejo e inseparable.

Este entramado de relaciones se forja en un ambiente de trabajo, en el ámbito educativo, donde se construyen día a día.

Entonces este análisis supone pensar el clima institucional. Tanto los espacios de participación interna y los estilos de comunicación; los tipos de conflictos que emergen y los modos de resolverlos, el tipo de convivencia de la escuela y el grado de satisfacción de los distintos actores respecto a las relaciones que mantienen. También, se involucra en este entretejido la reflexión de los distintos miembros de la institución: docentes, directivos, administrativos, apoderados y estudiantes.

- **Dimensión social:** Esta dimensión implica la reflexión sobre el sentido del quehacer docente, en un determinado momento histórico en que vive e involucra su entorno de desempeño. En otras palabras, se refiere a lo que percibe y expresa como agente educativo cuyos destinatarios son participantes diversos. Aquí también recae la demanda, las expectativas por parte de esos agentes al quehacer docente contando con el contexto socio-histórico y político, las variables geográficas y culturas particulares.
- **Dimensión Didáctica:** En esta dimensión se hace hincapié en el papel docente como agente del estado, habilitador de espacios de enseñanza, diálogo, experimentación y se posiciona como facilitador, guía, orientador para sus estudiantes.

La práctica docente no es neutra, inevitablemente conlleva un conjunto de valores. Cada profesor, en su práctica educativa, manifiesta (de modo implícito o explícito) sus valores personales, creencias, actitudes y juicios.

El docente deja entrever sus visiones sobre el mundo, sus modos de valorar las relaciones humanas y el conocimiento y sus maneras de guiar las situaciones de enseñanza, lo que constituye una experiencia formativa.

En síntesis, la práctica docente está conformada por un saber pedagógico, que abarca las disciplina y conocimientos académicos con los que cuenta cada docente y, por otro lado, el saber docente, que engloba la práctica de la enseñanza y saberes que la enriquecen y se hacen presente en la cotidianidad escolar.

Esta dimensión es abordada por autores y especialistas, en artículos académicos e investigaciones enfocadas en los diferentes niveles educativos y cátedras que demuestran la dificultad con la que se enfrentan diariamente los y las docentes, así como el interés por conocer y comprender dicha tarea que atraviesa a los/as profesionales de la educación.

Aproximándonos a nuestra experiencia cotidiana, reafirmamos la presencia de las dimensiones nombradas, evocando un día de nuestra jornada: Llegamos a nuestro lugar de trabajo afectadas por situaciones personales, interactuamos con otras docentes y personal del establecimiento, nos aggiornamos a las normas y pautas de la institución (horarios, formas de trabajo, de comunicar, entre otras cuestiones), asimismo atravesadas por la dimensión social y la didáctica al momento de planificar, preparar las actividades y desenvolvemos en la sala con el grupo.

En la jornada diaria del jardín, se distinguen también varios momentos; una primera parte de juego libre con juguetes/materiales dispuestos por las docentes; ordenan los mismos y luego, los niñas y niñas se preparan para desayunar y consumir los alimentos que se les ofrece; posteriormente se dirigen al patio a jugar; al regresar se realiza un momento de relajación; consumen la colación diaria y por último se realiza la actividad planificada. Las dinámicas varían según diversos factores y situaciones, como la clase de educación física, días de lluvia en los que la asistencia es baja y/o jornadas eventuales.

El rol docente en el nivel inicial es fundamental; nos vemos atravesadas por todo lo que nos ocurre internamente como seres humanos que somos, las vivencias y experiencias propias, los sentires y todo aquello que acontece en el entorno en el que estamos inmersos, ya sea institucional, social, laboral. Todo ello forma parte del día a día y hace referencia a nuestros quehaceres diarios, a las conductas, a las decisiones que se toman, a las propuestas e ideas que surjan, tanto a nivel personal, profesional y colectivo. En fin, hacen a nuestro perfil docente.

Aspectos metodológicos

Para la presente investigación se optó por un enfoque cualitativo, ya que nos incumbe conocer y comprender las representaciones sociales de las familias sobre las prácticas docentes y el rol del jardín maternal.

Como investigadoras tenemos contacto directo con los/as participantes y el contexto de estudio, posibilitando así obtener la información necesaria. Al elegir este tipo de investigación es posible comprender la complejidad del fenómeno y la riqueza de su contexto particular.

“La investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Sampieri 2014, p. 389). En este sentido, se busca discernir los significados y a su vez construir conocimientos basados en las teorías y las experiencias.

Asimismo, esta investigación se caracteriza por la exploración, descripción e interpretación de diferentes hechos. Este conjunto de actividades, nos sirven como evidencia para la descripción. Guber (2011) presenta al investigador e investigadora como sujeto asertivo de un conocimiento preexistente que lo convierte, más bien, en un sujeto cognoscente que deberá recorrer el arduo camino del des-conocimiento al re-conocimiento.

En este marco, como investigadoras aspiramos a descubrir mundos mediante diversas preguntas, para construir nuevas referencias de los actores a partir de la verbalización asociada a su vida cotidiana. Es así que este estudio de campo exterioriza y hace visible nuevos aspectos y miradas que permanecían ocultas.

Para recolectar datos, realizamos entrevistas semiestructuradas a las familias. De acuerdo con Guber (2005), a través de la entrevista se busca acceder al universo de significaciones de los actores, construyendo cierta confianza y disminuyendo asimetrías para captar categorías de los mismos. De este modo, las entrevistas son un puente entre la reflexividad propia de la interacción y de la población estudiada. Por otro lado, los decires de las docentes también son tenidos en cuenta para comprender y enlazar con lo que las familias expresaron.

Asentimos que, la realidad solo habla cuando se la interroga, por eso los interrogantes nos llevaron a observar los hechos desde un ángulo diferente, reconstruyendo la heterogénea acción y pensamiento de los sujetos, encaminando la reflexión hacia la teoría sobre lo desconocido.

Entonces, el desafío es transitar la reflexividad propia de los actores. La reflexividad inherente al trabajo de campo consiste en el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente -sentido común, teoría, modelos explicativos- y la de los actores o sujetos/objetos de investigación (Guber, 2011, p. 50). Es un trabajo arduo, necesario para descifrar y re-descubrir sentidos, ideas, emociones desconocidas. Tomamos la responsabilidad de aprender y reaprender el mundo desde otra perspectiva.

Se realizó un total de diez entrevistas, definido por el criterio de saturación de la muestra². Previamente se acordaron los encuentros presenciales con dichas familias, que se efectuaron en las instalaciones del jardín. Se escogió ese ámbito ya que las mismas están familiarizadas al contexto, facilitando confianza y comodidad en un marco de un tiempo sin interrupciones. Lo estimado para las entrevistas fue de 20 minutos. Cabe aclarar que la población de la institución educativa fue de 98 familias, y se tomó una muestra de 10 integrantes (10,2%), la selección se realizó de manera aleatoria simple por disponibilidad de las mismas.

En cuanto a los datos de la investigación se recolectaron de manera autoadministrada grupal. Previamente, se solicitó permiso al directivo de la institución educativa y se le informó sobre los objetivos y procedimiento de la investigación. Así como también se informó a los participantes que sus respuestas y aportes serán absolutamente confidenciales y que se resguarda su identidad en la obtención, elaboración y divulgación del material producido.

Las palabras claves como representaciones sociales, rol docente, jardín maternal, familias, fueron guías para entamar esta investigación. Cada concepto dialogó con la literatura de varios autores y autoras, habitándonos a

² Después de varias entrevistas, el material cualitativo deja de aportar datos nuevos. En ese instante, los investigadores/as dejan de recoger información.

fusionar el campo de estudio, las percepciones y aportes obtenidos de diferentes participantes.

CAPÍTULO II: Historia y actualidad del jardín maternal

Cuando hablamos de institución, coincidimos con Fernández quien la define como un objeto cultural que expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual; también como un espacio geográfico, imaginario y simbólico en el que el sujeto humano encuentra a la vez un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo que contiene en el mismo ámbito la enajenación, la exclusión y el sufrimiento (1994, p. 20).

Es decir que, en las instituciones el sujeto se construye mediante relaciones, sucesos, procesos de socialización, normas-valores donde estas tramas pasan a formar parte de la subjetividad y funcionan como un regulador social interno.

Es así que, las instituciones responden a una configuración social general y a su vez, el funcionamiento de cada una de ellas es singular. Es decir, los comportamientos, las normas, los valores, los roles, los conocimientos, las relaciones, el poder, las rutinas, las tradiciones son los que legitiman y garantizan esta red simbólica.

En sintonía, Castoriadis (2005) expresa que lo simbólico hace vivir la institución, supone que no es definida por las funciones que cumple sino por las significaciones de los sujetos. No hay una fijación entre significado y significante, ya que las significaciones van cambiando según las interpretaciones y miradas de cada sujeto en relación con el mundo. Las instituciones están hechas de significaciones sociales sancionadas y de procedimientos creadores de sentido. Esto refiere al término que el autor define como “significaciones imaginarias sociales, las mismas resultan ser efectivas y están vivas en tanto son investidas y vivenciadas con fuerza por seres humanos” (p. 38).

Dicho lo anterior, comenzamos este apartado, realizando un recorrido histórico sobre la gestación del Nivel Inicial y la educación maternal en Argentina y luego, nos enfocamos en la institución específica a conocer.

Breve recorrido histórico sobre la gestación de la educación maternal en Argentina

Recorrer este camino puede ayudarnos a identificar las continuidades que hoy se observan en las prácticas de enseñanza y reconocer las tradiciones arraigadas en la vida cotidiana que configuran y le dan una particularidad especial al quehacer en las salas. De lo contrario, se podría pensar que las instituciones de la primera infancia, tal como lo conocemos hoy en día, es sólo un desprendimiento ocasional de la escolaridad primaria o un requerimiento asistencial frente a las familias y su necesidad por contar con espacios para dejar a los niños pequeños en los horarios de trabajo (Sarlé, 2000).

Malajovich (2000) nombra cuatro periodos de la evolución histórica del jardín maternal:

- Primado de los aspectos médicos-sanitarios: las salas cunas (vigente hasta la década del 50).

Con la incorporación de la mujer al mercado laboral nació la necesidad de encontrar lugares en donde dejar a los niños en los momentos de trabajo, a su vez, la alta tasa de mortalidad infantil preocupó a los profesionales de la salud. Es así que distintas instituciones benéficas crearon las salas-cuna, asilos y casas de beneficencia; que tenían como finalidad la atención de los niños en sus aspectos biológicos (alimentación, higiene y sueño) y médicos a cargo de profesionales de la salud y señoras de beneficencia.

- Primado de los aspectos sociales: las guarderías (hasta la década del 70).

A partir de una “política de prevención social” el Estado creó centros comunitarios para prevenir el abandono y la delincuencia. Por otro lado, el sector privado organizó “guarderías”, como lugares destinados a niños/as de los sectores medios regulados por las Municipalidades, para guardar-cuidar a los bebés-niños mientras la madre trabajaba. Además, se crearon algunas Salas Maternales en fábricas y empresas.

El personal a cargo de estas Instituciones no era especializado, ya que no tenían conocimientos pedagógicos y se encargaban de satisfacer necesidades básicas, como alimentación, sueño, higiene (actividades de crianza). Las Guarderías se caracterizaron por su función asistencial.

- Primado de los aspectos psicológicos: el Jardín Maternal (hasta mediados de los 80).

Desde el psicoanálisis el niño y niña comenzó a ser visto como un sujeto de cuidado con intereses y necesidades propias, es así que nació una preocupación por los servicios que se encargaban de la primera infancia existentes hasta ese momento.

Como consecuencia, se cambió la denominación “guardería”, por la de “Jardín Maternal” como Instituciones de contención, cuidado y estimulación de posibilidades en los niños (Pitluk, 2000), priorizando el desarrollo evolutivo.

Estos espacios estaban a cargo de personal especializado, que no sólo se encargaba de atender las necesidades básicas de los niños y las niñas, sino que realizaban actividades teniendo en cuenta las características particulares de los mismos. En este período convivieron instituciones que ponían su énfasis en los aspectos pedagógicos con otras que seguían priorizando los asistenciales.

- Primado de lo pedagógico: la Escuela Infantil.

Se le imprime un carácter educativo al Jardín Maternal, ya que el niño y la niña son vistos no sólo como sujetos de cuidado sino también como sujetos de Educación.

Como se viene detallando, desde la mirada socio histórica el jardín maternal se ha transformado y ya no se limita solo al cuidado de bebés y niños y niñas pequeños como en sus comienzos, sino que tiene una mirada educativa más amplia. Esto quiere decir que se requiere de profesionales a cargo: profesoras/es de educación inicial quienes planifican su tarea favoreciendo el desarrollo de niños y niñas y a su vez trabajando lo cotidiano, hábitos, rutinas, vínculos (afectivos-emocionales) mediante actividades y estímulos acordes a cada edad y criterios como el contexto psicosocial de cada sujeto, su desarrollo evolutivo, necesidades e intereses.

Así como el jardín maternal, el jardín de infantes también tiene su historicidad, fue avanzando en un proceso de marchas y contramarchas hasta llegar a la actualidad.

No podemos dejar de nombrar algunos aspectos relevantes en esta historia, que marcan lo que es hoy la educación maternal e inicial en nuestro país, como el trabajo que realizó Sarmiento allá por el año 1848, quien propuso un primer modelo de institución educativa para la primera infancia inspirado en modelos educativos de Francia.

Para hacer posible esta utopía, contrató a maestras de Estados Unidos. Sara Eccleston llegó a Argentina en 1883, empleada para la organización de la Escuela Normal de Profesores de Paraná, una de las más importantes del país. En agosto de ese año, inauguró el primer jardín de infantes del país en la Escuela Normal Nacional de Paraná. Contó con 35 niños y niñas de entre tres y seis años. Desde ese lugar, Sara creó la carrera de maestra jardinera que, hasta entonces, no existía en Argentina. En consecuencia, algunos años después se egresaron maestras quienes crearon jardines en diferentes puntos del territorio nacional: (1887) Antoinette Choate en Santa Fe, (1870) Juana Manso; (1896) María E. Gutiérrez y María J. Rodríguez en Santiago del Estero; (1898) Rosario Vera Peñalosa en la Rioja y Pia Didoméxico en Jujuy.

En correlato, se promulga La Ley de Educación Común 1420 en el año 1884, que inscribe a las salas de jardín dentro del dominio de la educación popular. El artículo 11 establece la creación de "uno o más jardines de infantes en las ciudades donde fuera posible dotarlos suficientemente", quedando de esta manera en manos de las jurisdicciones la posibilidad y decisión de crearlos. Sin embargo, estas primeras salas fueron pobladas por los hijos e hijas de las familias más distinguidas económica y socialmente, siendo una posibilidad para algunos y algunas.

Con el golpe militar del 76, se profundizó la crisis de la educación pública produciendo un desmantelamiento del proyecto hegemónico civilizatorio-estatal vigente desde el siglo XIX. El nivel inicial sufrió el embate de una política de ajuste y de reestructuración en el marco de prácticas autoritarias y represivas.

Con el regreso a la democracia el Nivel cobra nuevo impulso. Sarlé (2000) menciona que, en el año 1978 con el proceso de transferencia de escuelas de la Nación a las jurisdicciones, comienza la elaboración de diseños curriculares jurisdiccionales, que van a tener vigencia sólo para el ámbito oficial. Se firman acuerdos entre Ministerio de Educación y Salud Pública dándole vida a los jardines maternales, es decir, que el Estado pone a disposición de las madres trabajadoras un espacio formativo y ya no sólo asistencial.

A pesar de los avances, “en la educación maternal había (y aún existe) escasa legislación que encuadre el funcionamiento de las instituciones que garantice la calidad del servicio” (Marotta, 2009, p. 37).

La diversificación de las instituciones dedicadas a la primera infancia, cada una en un ámbito distinto (estatal, privado, asistencial), pareciera haber contribuido a desnaturalizar la función educativa del nivel, siendo en la actualidad, una de las mayores dificultades para unificar los objetivos y contenidos de enseñanza, la competencia de los títulos docentes y la supervisión didáctica (Sarlé, 2000, p. 5).

Posteriormente, con la sanción de la Ley Federal de Educación (Ley 24195/93) y la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes (1994), se intentó romper con la segmentación jurisdiccional y administrativa (oficial - privada) de las instituciones dedicadas a los niños y niñas menores de 6 años. Esta ley organiza la educación argentina, sin embargo, aún no existe reglamentación ni supervisión para muchos de los maternales habilitados.

El nacimiento del nivel está atravesado por acontecimientos que configuran las prácticas de la educación infantil hasta el presente. Con el transcurrir de los años se le fue otorgando mayor legitimidad y hoy es de central interés la educación de las infancias en Argentina.

A nivel nacional se pensaron políticas y lineamientos para la incorporación contenidos, de herramientas masiva para la escolarización, así también lo hicieron las diferentes jurisdicciones, ideando Núcleos de Aprendizajes Prioritarios y modificaciones en los Diseños curriculares iniciales.

El marco normativo del Nivel Inicial se amplió notablemente con la Ley de Educación Nacional N°26206 y con posteriores normativas que modificaron el funcionamiento educativo. Dicha Ley, marcó avances cuantitativos y cualitativos al respecto, considerando el Nivel Inicial como una unidad pedagógica, que incluye dos ciclos en su desarrollo: el Jardín Maternal (de 45 días a 2 años) y el Jardín de Infantes (de 3 a 5 años) como el primer tramo del sistema educativo, lo cual le otorga identidad y le concede un grado de institucionalidad en el sistema. A partir de allí se constituye como un nivel autónomo e independiente que pertenece a la escuela pública. La obligatoriedad al sistema, en primera instancia, era para la sala de 5 años y posteriormente se incluye la sala de 4 años³, siendo universal los servicios educativos para los niños y las niñas de tres (3) años de edad.

Es de gran importancia lo que explicita Sarlé (2000) sobre las tres funciones de la educación maternal. Ellas son;

La **función asistencial** se hace presente toda vez que las instituciones de nivel inicial asumen la tarea de dar respuesta a las necesidades básicas de la población infantil: alimentación, prevención y tratamiento de la salud, inclusive vivienda. En algunos casos, se trata de instituciones originalmente asistenciales que han ido asumiendo funciones educativas; en otros, de instituciones educativas que, frente a los procesos de empobrecimiento de la población o frente al ingreso de sectores de la población tradicionalmente excluidos de la educación inicial, han asumido algunas funciones asistenciales.

La **función socializadora**, se refiere a aquellas acciones que se proponen centralmente el logro de dos tipos de objetivos: por un lado, la formación de pautas de convivencia y de interacción grupal y comunitaria; por otro lado, la formación de hábitos de alimentación e higiene.

La **función pedagógica** se vincula con la enseñanza intencional y sistemática de un conjunto de contenidos curriculares específicos del nivel, así como también

³ Se incluye la sala de 4 años como obligatoria en el sistema a partir de la modificación efectuada en la ley 27.045 del año 2014.

con la construcción de unas estrategias de exploración del medio y de aprendizaje distintos de los familiares.

Actualmente conviven en los jardines maternos aspectos de crianza, de socialización, pedagógicos y asistenciales (específicamente en el que estamos abordando). Es así que se concibe como un espacio de necesidad social para las familias y que, para muchos bebés y niños y niñas, puede ser una oportunidad única y maravillosa. El cuidar y/o educar son tareas complementarias en la educación infantil, no hay momentos específicos de enseñanza sin cuidado y viceversa. Las acciones que se realizan en las instituciones maternas, dejan ver estas relaciones dadas las características de los niños/as y la atención que requieren, las actividades de cuidado siempre tienen un sentido educativo: alimentar, higienizar, favorecer y respetar el descanso de un bebé, de un niño y niña, implica el cuidado, pero también favorece la construcción de su subjetividad; estas tareas benefician, sin duda, las condiciones necesarias para el desarrollo infantil y se convierten en imprescindibles a la hora de realizarlas (Labarta, 2017). También, se enseña y se promueve el lenguaje a través de las palabras y a su vez se cuida, motiva, alienta y transmite amor a través de ellas; se enseña a conocer el cuerpo, sus partes y posibilidades, el cuidado del mismo y el de los otros, así como las diferencias que existen solo por nombrar algunos ejemplos.

Pitluk expresa que la identidad del nivel inicial como parte del sistema educativo está todavía en construcción y que en el imaginario social se desvaloriza la tarea que allí se realiza considerando que “al tratarse de niños pequeños, el docente para saber tiene que conocer algunas cuestiones cotidianas” (2007, p. 24). Por ello, es parte del trabajo de los miembros de las instituciones destacar la importancia de las acciones que se realizan y el rol social de éstas.

Las transformaciones continúan su curso y como se expresó, la educación de la primera infancia es de central interés tanto para los actores políticos, como para las instituciones, los profesionales y para las mismas familias.

Es importante destacar que en el año 2022 la Secretaría de Educación de la localidad de Rafaela junto con la colaboración de la Lic. Laura Pitluk entre otros

profesionales, tomaron la iniciativa de presentar los “Lineamientos Curriculares para la Educación de 45 días a 3 años”. Un documento que pretende delinear una serie de acuerdos políticos-pedagógicos, enmarcados en la Ley Nacional de Educación N.º 26206 y en otras normativas. Estos acuerdos son orientadores, con el fin de lograr la formulación de criterios básicos comunes que faciliten la tarea de las instituciones, favoreciendo la articulación entre las mismas, con el propósito central de promover y acompañar la mejora en las prácticas educativas (Municipalidad de Rafaela, 2022) Este aporte, si bien no cuenta con la legitimidad ministerial, es una herramienta que enriquece y fundamenta la práctica del trabajo en el jardín maternal. Es decir, es un documento guía actualizado que sugiere propuestas, detalla la importancia de los espacios pedagógicos (arte, música, exploración, literatura, etc.) y cómo poder trabajarlos, por ejemplo, la literatura en sala de 1, 2 y 3 años; la motricidad en las diferentes edades; entre otras.

Para finalizar con este apartado, no queremos dejar de enfatizar en otro avance muy relevante en educación -que involucra todos los niveles del sistema educativo- la sanción de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral en el año 2006, que apuntó a reorganizar el itinerario educativo. Desde los debates que antecedieron de la misma y a la sanción de numerosas leyes conexas (2001 - Ley Provincial N.º 11 529 de Violencia Familiar, 2001 - Ley Provincial N.º 11948 de Acoso Sexual, 2005 -Ley Nacional N.º 26.061, de protección integral de derechos de niñas, niños y adolescentes, 2009 – Ley Provincial N.º 12967 Promoción y protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, 2012 - Ley Nacional N.º 26743 de Identidad de Género) dan lugar a la conquista y ampliación de derechos fundamentales en Argentina, que se reflejan fuertemente en las infancias, adolescencias y en el modo de ser de cada individuo. En el Jardín la ESI está presente en todo momento y se instala como un nuevo paradigma para pensar la sexualidad y la educación.

La institución: Jardín Materno Infantil Municipal Berta Giacosa

El Jardín Materno Infantil Municipal “Berta Giacosa”, se inauguró el 6 de octubre del año 2017 siendo la segunda institución maternal -para niños y niñas de 45 días a 3 años- de la ciudad, dependiente al municipio. El jardín corresponde a la Secretaría de Educación, Salud y Convivencia, perteneciente a la Secretaría de Desarrollo Humano. Surgió debido a gestiones políticas que se desarrollaron en conjunto entre el gobierno local y el nacional. Consideramos que su incorporación era de suma importancia ya que Sunchales cuenta con dos jardines maternos privados que dependen de los clubes locales.

Su meta principal es atender las necesidades básicas de los niños y niñas y sus familias, brindando educación de calidad y un espacio de contención para la comunidad.

El edificio está ubicado en la intersección de calle A. Frondizi y Santa Cruz del Barrio 9 de Julio de la Ciudad de Sunchales, departamento Castellano, provincia de Santa Fe. Está inmerso en un predio verde que corresponde a la vecinal del barrio, y el terreno fue donado por dicha vecinal. El jardín limita con los barrios Villa Autódromo, Lomas del Sur y Sur.

Este jardín, cuenta con espacios amplios e iluminados: SUM con juegos; cocina equipada; dirección; depósitos; 2 baños para el personal; patio; 4 salas (lactario, 1, 2 y 3 años) equipadas con mesadas, mobiliario acorde a la edad de los alumnos y alumnas y baños en las salas de 1,2 y 3. El personal docente a cargo de cada sala son Profesoras de Educación Inicial, siendo un total de 12 docentes en ambos turnos. La directora cuenta con una amplia trayectoria como docente en Jardines de Infantes y es Licenciada en Educación Inicial. Actualmente está a cargo de los dos jardines municipales de la ciudad. También forman parte del jardín, dos asistentes escolares, personal de limpieza y un profesor de educación física.

Asisten al jardín aproximadamente 100 niños y niñas en un horario de 7:30 hasta las 12 horas y, luego en el turno de la tarde desde las 13 hasta las 17:30 horas.

Durante la jornada se les ofrece desayuno/merienda y otros alimentos; clases de educación física; actividades pedagógicas planificadas por cada docente según las salas; acompañamiento de trabajadora social, psicóloga, terapeuta ocupacional, psicopedagoga entre otras profesionales que trabajan en conjunto con las docentes en caso de ser requeridas.

El ingreso y permanencia a la institución depende de la situación socio económica de las familias, es decir, se tiene en cuenta que la o las personas a cargo del niño o de la niña trabajen en el turno que asiste su hijo o hija y que los ingresos familiares no superen lo que corresponde a dos salarios mínimo vital y móvil. Es preciso aclarar que cada situación social y económica es examinada de manera particular.

Teniendo en cuenta la antigüedad de la institución, los cambios y transformaciones más significativas en estos años abarcan movimientos en el personal docente, algunas docentes dejaron el cargo y se incorporaron nuevas, al igual que el profesor de educación física que fue cambiado, y otras variaciones en el equipo municipal educativo según la gestión del gobierno que toman decisiones afectando el funcionamiento interno institucional, por ejemplo horarios, receso escolar, presupuesto económico, entre otros.

Por otro lado, la pandemia por el COVID-19 hizo que las puertas del jardín cerrarían durante el 2020 y parte del 2021, interrumpiendo así la presencialidad escolar, no así la continuidad con algunos contenidos que se fueron trabajando de manera virtual, enviando material y actividades para realizar en los hogares.

Queremos destacar lo expresado por Fairstein (2017), en los primeros años de la educación infantil, los límites entre los roles educativos de familia y educadores aparecen quizás menos nítidos que en otros niveles educativos. Teniendo en cuenta que, con el ingreso a edades tempranas de los hijos e hijas al sistema educativo, se superponen tareas entre familia y escuela, debido a que ambas se ocupan de la educación, crianza y socialización de los niños y niñas. Esto suele suscitar algunos conflictos entre familias y docentes (Blejmar, 2005 citado en Fairstein, 2017).

En esta misma línea, Pitluk (2000) expone que en el nivel aparecen situaciones altamente conflictivas y confusas entre docentes y familias al llevar a cabo tareas que son de alto grado de intimidad y que solo realizan las personas más cercanas a los niños y niñas, como cambiar la ropa, hacer dormir, alimentar.

Sin embargo, estos grupos encaran esos objetivos desde posiciones diferentes y llevan a cabo acciones distintas. Por un lado, los docentes cuentan con conocimientos especializados y experiencia pedagógica, que le permiten actuar de un modo informado en relación con los alumnos y alumnas. En cambio, no pueden darse por supuestas la misma racionalidad y posición informada en las familias (Fairstein, 2017) ya que cada una tiene sus propios criterios de crianza para sus hijos e hijas que pueden ser diferentes y legítimos también.

Los educadores comparten muchas horas con los niños y niñas, son testigos de sus logros prioritarios, observadores de sus acciones diarias, compañeros y sostén en esos años fundamentales. Evidentemente, las familias ocupan un lugar central en las inquietudes que se plantean en las escuelas, proporcionalmente mayor al que se le otorga cuando se planifica la tarea. Es así que la relación con las familias se aborda mucho más desde el sentido común y las tradiciones institucionales que desde un marco teórico que lo conceptualice.

Queda en evidencia que hallan antecedentes teóricos, autoras como Achilli, Cerletti, Santillán, Neufeld (2012) entre otros y otras, que abordan estas relaciones en diferentes textos.

Las familias del Jardín Materno Infantil Municipal

Como se viene exponiendo, las familias que conviven en el jardín, forman un entramado diverso, familias nucleadas, monoparentales, ensambladas y conviven diariamente en el ambiente educativo.

Esta heterogeneidad social y cultural de las familias, también forman parte de la institución, así como sus valores, creencias y modos de conductas se sostienen en cada una de ellas. Tanto las familias como el jardín, suelen tener metas complementarias, cómo el aprendizaje y el bienestar de sus hijos e hijas. Empero, en cuanto a tiempos y espacios, cada institución le atribuye un

sentido distinto. Asimismo, cada grupo difiere cumpliendo un rol y responsabilidades determinadas. Todas estas cuestiones conviven y coexisten en el espacio del jardín.

En la educación infantil, Siede (2021) propone preguntarnos con qué familias estamos trabajando y cuáles son nuestras categorías de familias. En este sentido, desde el jardín al inicio escolar se intenta conocer el contexto del niño y niña a través de una entrevista a un familiar, indagando cuestiones familiares, de crianza y de salud que aporten datos de ayuda para el trabajo cotidiano. Y en el transcurso del año se realizan relevamientos de las situaciones familiares, datos laborales, habitacionales, etc.

Como vemos, el jardín interfiere en lo cotidiano de la crianza, en el interior de las familias. Por ello, en situaciones estas se han vuelto transparentes para los jardines, en el sentido de que a través de lo que cuentan los chicos/as y de la cercanía de los vínculos, se conocen los hogares, los modos de crianza, de vincularse y situaciones privadas. En sintonía, Siede (2021) invita a pensar este lazo no como una alianza -ya que implica que todos vamos en la misma dirección y, esto no siempre ocurre así- sino como compañeros de ruta, compartiendo un diálogo y vínculo respetuoso que contribuya de manera positiva en las trayectorias de los más pequeños y pequeñas.

Por otro lado, con respecto a las familias del jardín estudiado pudimos constatar acerca de la situación laboral de las mismas, según la información recolectada anualmente por los equipos educativos. Alrededor del 60% de las madres son empleadas domésticas o niñeras, con salarios formales y otras informales. Además, se conoce que hay padres y madres que se dedican a la atención al público (20%), otros empleos en relación de dependencia (fábricas y empresas privadas) y/o trabajadores informales (albañiles, pintores, electricistas).

Por lo general, el contacto con las docentes es cotidiano, sin embargo, algunos niños/as son llevados/retirados del jardín por otras personas ya sea familiares o cuidadoras. Es decir que alrededor de cien personas diferentes recorren los espacios del jardín diariamente.

Para muchas familias la experiencia de enviar a su hijo o hija a un jardín maternal es algo nuevo e incierto. En cambio, hay otras que ya han transitado la escolaridad de otros hijos e hijas, ya sea en la misma institución o en otras entonces las expectativas son diferentes, al igual que sus percepciones, ideas, sentires.

CAPÍTULO III: Las representaciones sociales de las familias sobre la práctica docente y el rol del Jardín Materno en el caso de estudio

Presentación de los datos y la información obtenida en el trabajo de campo

La información de las entrevistas fue organizada de acuerdo a los aspectos principales que se indagaron⁴:

a. Función del jardín maternal

Las personas entrevistadas concordaron en declarar al jardín maternal como un “lugar de cuidado” para sus hijos e hijas mientras trabajan. La decisión de enviarlos a esta institución particularmente, tuvo que ver con una cuestión económica, debido a que no se abona una cuota excesiva⁵, a diferencia de los jardines privados o en caso de tener que pagarles a niñeras.

A continuación, distinguimos algunos dichos significativos:

La entrevistada N°5 expuso que esperaba que su hijo aprenda cosas que ella quizás en casa no podía enseñarle, no sabía o no tenía las herramientas.

De manera similar, otra mamá explicita: “me parece también que le dan la estimulación que nosotros no tenemos tiempo de darle en casa, por el trabajo y la vida cotidiana”.

Agregamos lo expresado por la entrevistada N°7 quien comenta “están aprendiendo muchas cosas. Llega contenta. Me cuenta lo que hacen. A ella le encanta. Nos sentimos acompañados.”

⁴ En anexo se encuentran los ejes temáticos de las entrevistas, es decir el modelo de entrevistas utilizado.

⁵ El equipo educativo municipal define el monto de la cuota voluntaria. Actualmente es de \$200 mensuales.

Dicho lo anterior, varias familias remarcan la importancia de asistir y permanecer en el jardín, sus criterios reflejan que es un ámbito alfabetizador, donde realizan actividades que promueven el desarrollo integral de cada pequeño y pequeña de acuerdo a la edad evolutiva. Si bien en un principio desconocían todo lo que realizan en el jardín, desde las rutinas, hábitos, aprendizajes, reuniones, etc poco a poco fueron notificados y notificadas a través de diferentes mecanismos de comunicación que se detallan más adelante.

La entrevistada N°1 enuncia “ella cambió un montón sabe lo que es compartir. Antes era todo de ella. Ahora si ve algo, ella dice “tenes que compartir”. A partir de estos dichos, se deja entrever la presencia de la socialización, en el cual en ese ambiente se conoce, crean relaciones y acuerdos de convivencia mediante el diálogo, emociones, sentires, vivencias.

En sintonía la misma entrevistada postula que detecta diferencias con otros niños y niñas de la edad de su hija que no están escolarizados aún. Por ejemplo, en el lenguaje, en la forma de manipular tijeras y elementos artísticos y en cómo se vincula con otros y otras.

En paralelo, en la entrevista N°3, la familia agrega que gracias al acompañamiento de las docentes su hija progresivamente dejó los pañales, el chupete y la teta. En esta línea, la entrevistada N°1 expone: “El jardín es como mi compañero, porque me ayuda en la crianza y los aprendizajes de ella (su hija), porque sola no sé si podría”.

Las participantes remarcan que todo lo aprendido en el jardín se traduce en conductas en sus hogares. Conductas positivas que los favorecen desde lo motriz, lo social, el lenguaje, lo vincular, los hábitos, el juego. Cómo tal, la tarea de crianza resulta ser compartida entre familia-escuela.

Por otro lado, la entrevistada N°6 realiza una interesante comparación entre el jardín maternal y la guardería (como se lo llamaba anteriormente), comentando

que a su hija mayor la envió al actual Jardín Municipal Claudio Ugalde⁶, "se llevaba a los chicos en el tiempo que estábamos afuera de casa, no había un horario definido", continua "los chicos iban, comían, dormían, jugaban, ahora sigue siendo similar a diferencia que tenes un horario de jardín y más aprendizajes..." Actualmente su vivencia es distinta, "cuando yo lo llevé, lo llevé como guardería. Realmente estaba tan desinformada como había cambiado todo". Estas expresiones dejan ver el reconocimiento de la función asistencial y un fragmento de la historicidad de la educación infantil.

b. La práctica docente

En segunda instancia, detectamos que la tarea docente es reconocida y valorada por todas las personas entrevistadas, manifestando el buen vínculo que mantienen con las maestras.

La entrevistada N°1 visualiza a la docente como una segunda mamá de su hija y acentúa la participación activa de la misma como formadora y colaboradora en la crianza.

En el siguiente discurso se expresa lo anterior, "A la seño la amo, es todo. Cuando Reni se enferma nos escribe, cuando estuvo internada nos escribió, es amorosa con ella, siempre la recibe con un abrazo, habla mucho de ella, la quiere. No se va sin darle un abrazo y beso a la seño. Un vínculo hermoso, yo miles de veces le dije, yo se la dejo y me quedo tranquila" (Entrevista N°7).

Hacen notar que la docente ocupa un lugar destacado dentro y fuera de la institución. Se revalida el proceso y esfuerzo de la persona para ocupar ese rol y se reconocen sus herramientas, conocimientos y modismos que embarca la profesional.

La entrevistada N°3, destaca el acompañamiento de la docente no solo en cuestiones pertinente a su hijo, sino que también en sus temas personales, conversan sobre su situación familiar, sus dificultades económicas, la relación

⁶ Corresponde al otro Jardín Materno Infantil Municipal de la ciudad que se inauguró hace 45 años como guardería, con fines asistenciales.

con el padre de su hijo y siente el apoyo de la maestra. De manera similar se expresa la entrevistada N°10 detallando la relación de confianza que mantiene con la docente.

En cuanto a la premisa de tener título profesional que avale los conocimientos y capacidades para estar a cargo de una sala o grupo, las opiniones en las entrevistas fueron divididas. La entrevistada N°7, opina y realiza una comparación con otra profesión “para mi si, tenes que estudiar. Es lo mismo que ir al médico, técnicamente. El jardín para nosotros es todo. Reni por ejemplo es independiente, aprendió los números, colores, un montón de cosas” hace hincapié en el trabajo de la maestra y la formación/capacitación para pertenecer dentro de una sala. Además, relata que hace varios años que concurre al jardín, en la actualidad por acompañar a su hija y en años anteriores, por su otra hija. Se siente conforme con la institución y su equipo.

En contraposición, la entrevistada N°8 opina que “no es necesario obtenerlo (al título), a la docente le tiene que gustar los chicos. Eso es válido para estar delante de una sala”.

En consonancia, aparecen otros dichos que se asemeja a lo anterior: “Yo soy niñera y no me parece que una persona tenga que ser recibida para estar en el jardín” (entrevistadas N°3 y N°9), “además de la preparación tenes que tener instinto para estar con chicos” (entrevistada N°3). Palabras que dejan a la luz, dos posturas opuestas pero que aparecen y conviven en el contexto estudiado.

La entrevistada N°5 comenta “yo creo que para estar con un nene pueden tener toda la capacitación del mundo, pero si uno no tiene el instinto, toda la preparación vale nada. No va por lo que sabe. Obviamente está bueno que se formen y capaciten, yo lo veo así”.

c. Relación institución- familias

La comunicación entre docente- familias es primordial en cualquier institución, en este caso comprobamos que se efectiviza a diario, mediante conversaciones de manera presencial o por medio de WhatsApp, en casos que lo requieran.

La entrevistada N°1 declara que “cada vez que hay algo puntual, te llaman y te comunican. No lo dejan pasar de largo”. Desde el lugar docente, se interviene en la llegada o salida con las familias, sobre situaciones y momentos que transcurren durante la jornada para adentrarse a conocer actitudes, contextos, maneras de relacionarse, comunicarse de sus hijos e hijas. Este diálogo atraviesa constantemente la vida cotidiana escolar con el objetivo de que de manera colaborativa sea tratado entre la familia y la escuela.

Otro punto de las entrevistas se refiere a las reuniones y encuentros familiares. Los entrevistados verbalizan que en las reuniones se les informa sobre lo que se hace en las jornadas del jardín, las temáticas a trabajar, las características del grupo, si hay cuestiones a tratar desde el hogar en conjunto. En general las denominan como interesantes. Cabe aclarar que, durante el año, se invita a las familias a participar de estas jornadas, poder asistir requiere una acomodación de tiempos en cuanto a lo laboral, mientras que otras participan sin inconvenientes. Sin embargo, todas manifiestan que concurren a las actividades propuestas.

Indagando en la institución sobre este asunto, las docentes comentan que, por lo general, un número reducido son las que no participan y se muestran desinteresados, “son siempre las mismas”, “se los invita y se ausentan, no traen lo que se les pide, no se acercan al jardín, no están en comunicación, ni preguntan”. Emergen cuestiones de crianza, higiene, hábitos, lenguaje que parecieran asuntos “privados” de la familia en los que se les debe sugerir, brindar herramientas y así generar acuerdos para el bienestar del niño y niña. Por ejemplo, una docente comentó que luego de observar el estado de los dientes de su alumna, le consultó a la familia si visitó a un odontólogo para tratar ese asunto.

Creemos relevante el discurso de la entrevistada N°6 la cual hace referencia a su experiencia a partir de sugerencias docentes sobre el desarrollo de su hijo, lo que la impulsó a asesorarse y trabajar en conjunto con profesionales dentro y fuera de la institución. “Siempre nos sentimos acompañados en todo. Muchas veces me he quebrado en el jardín y he tenido la contención que necesitaba,

estamos en contacto permanente con la terapeuta y toda esta gente. A veces nos sentimos más contenidos que con la propia familia". El equipo interdisciplinario está conformado por un amplio abanico de personas a disposición para adentrarse y guiar cada caso en particular.

Análisis de la información obtenida en relación a la problemática

Al realizar las entrevistas percibimos cierta comodidad por parte de las personas entrevistadas al conversar acerca del jardín y de las docentes. Incluso algunas personas se notaron emocionadas al contar experiencias de sus hijos e hijas y su paso por la institución. Aunque consideramos que no dejaron de estar condicionadas porque sean otros y otras docentes quienes indagamos acerca del jardín al que asisten sus hijos e hijas y sobre nuestras colegas. Entonces, ninguna persona hizo críticas negativas a los temas planteados.

Evocando los objetivos propuestos en esta investigación, pudimos conocer las representaciones sociales de las familias respecto al rol del jardín maternal y a la práctica docente. En cuanto al primer aspecto, lo caracterizaron como un espacio de aprendizajes, de cuidados y socializador para los niños y niñas. Se trasluce en los hogares lo trabajado en la institución, lo que resalta como significativo para las infancias.

El jardín maternal es un espacio abierto a las familias, donde son invitadas cotidianamente a participar, dialogar, trabajar en conjunto por y para los niños y niñas. A través de los relatos, pudimos constatar que cuentan con una red de contención familiar que comienza desde situaciones cotidianas entre docente y familia, avanzando hacia una intervención respetuosa de la trabajadora social y el equipo municipal educativo. De este modo, se abordan aspectos del desarrollo evolutivo, de alimentación, de salud, de conducta, de crianza en cuanto las familias requieren de profesionales capacitados, se brinda acompañamiento desde la institución y se busca trabajar en equipo, incluso si los profesionales son externos a la misma.

Con respecto a la práctica docente, confirmamos que las personas entrevistadas mantienen una relación afectiva y de confianza con las maestras, y reconocen su labor cotidiana en cuanto al trabajo que realizan con los pequeños y pequeñas en el jardín. La comunicación entre ambas partes es fluida y se hace efectiva en distintas instancias.

Asimismo, se encuentra en la encrucijada la posición del docente en cuanto a su habilitación, para algunas familias es imprescindible su título y para otras no lo es. Algunas de ellas no consideran relevante que la persona a cargo del grupo sea profesional docente, lo cual denota que no dimensionan lo que implica el trabajo con bebés y niños y niñas pequeños en el maternal. Esto nos lleva a replantearnos la posición del mismo, si es considerado como educador y educadora o es sobreseído, suplido por “cualquier persona” sin conocimientos académicos y pedagógicos acerca de las infancias y su desarrollo.

Este grupo de personas manifiestan implícitamente que les interesa que desde el jardín se cubran las necesidades básicas de sus hijos e hijas, es decir que sean cuidados con amor y respeto, alimentados, se brinde espacio para el descanso y logren adquirir aprendizajes compatibles con el desarrollo etario. Además, se interesan por participar de la vida institucional, en las diferentes actividades, reuniones, jornadas recreativas haciendo posible acompañar a sus hijos e hijas en esos momentos significativos de su vida.

En cuanto a las entrevistas, se realizaron por disponibilidad de las familias, sin embargo, hubo un total de 10 mujeres/madres participantes, solo dos hombres/padres acompañando. Con lo anterior se aprecia que, si bien los roles familiares han cambiado en los últimos años, las mujeres siguen siendo quienes tienen más participación y forman parte de la escolaridad de sus hijos e hijas. De la misma manera las docentes concuerdan y confirman que participan diferentes integrantes de las familias (padres, madres, hermanos/hermanas, abuelas/abuelos, tíos/tías) pero el rol de las madres predomina en diversas circunstancias, es decir, el contacto directo y estrecho de las docentes, es con ellas. Agregan que los grupos de WhatsApp están conformados por las docentes

de la sala y madres, en algunos casos se invitaron a padres que deseaban sumarse.

Consideraciones finales

Mediante el trabajo de campo, las entrevistas e involucramiento directo en la temática pudimos conocer diversas miradas de las familias con respecto a la práctica docente y el rol del Jardín Materno Infantil Municipal "Berta Giacosa" de la ciudad de Sunchales. Obtuvimos algunas conclusiones a través del diálogo de los hechos y la bibliografía consultada anteriormente. Por lo tanto, el análisis deja entrever varias posturas y situaciones que reafirman o refutan nuestras ideas o pensamientos que dieron inicio a este trabajo.

Estas perspectivas nos atraviesan cotidianamente y creímos necesario realizar esta investigación para descifrar los sentires de las familias, conocer sus puntos de vista, verlos y escuchar sus posturas y habilitar un apartado abierto y dinámico, para no dictaminar un sentido común de lo que viven y reconocen los agentes de estudio.

En estas reflexiones se plantean los significados de la dimensión investigada, el jardín maternal. Es una buena señal que existe conocimiento e involucramiento de las familias en la educación de sus pequeños y pequeñas, si bien en un primer momento deciden enviarlos al jardín como lugar de cuidado, poco a poco se van empapando en las funciones del mismo. Esto es así, ya que desde los inicios la institución remarcó constantemente: "no es una guardería, es un jardín maternal, en donde hay profesionales que planifican su tarea y enseñan contenidos a sus hijos e hijas de acuerdo a cada edad". En simples palabras es lo que detallan las docentes para rebatir la idea de "guardería" con la que muchas familias ingresan al lugar.

Como proceso socializador y primera instancia educativa para las infancias, el jardín maternal cobra relevancia para las mismas, volviendo propio un mundo compartido con otros y otras e iniciándose como sujeto de la sociedad. En esta

primera etapa, el niño o niña conoce y asimila el mundo desde el adulto, permitiéndole construir los rudimentos de su personalidad y de su realidad.

Por ello, es significativo el trabajo conjunto entre las familias y el jardín, respetando y conociendo los modos de crianza y educación de cada parte como legitimidades distintas y con sus contrapuntos. Entonces, la vinculación con los grupos familiares tiene su complejidad, pero implica abrir las puertas para compartir un trabajo articulado en permanente comunicación. Facilitando puentes donde la crianza, los modos de resolución de conflictos, valores, experiencias de vida, trabajos y aptitudes sean artífices para generar ámbitos de aprendizaje y contextos saludables. Dejando entrever que no existe un modo de criar y de enseñar, cada cual desde su lugar es de gran importancia, forjando un rol coeducador.

Desde los encuentros y charlas pudimos evidenciar que existe conocimiento e involucramiento de las familias con el jardín, con respecto a la función y las actividades pedagógicas, a los agentes que intervienen y el rol docente. Esto es gracias a lo que detallamos anteriormente, que desde la institución se va trabajando y resaltando el trabajo que en ella se hace.

El servicio educativo está guiado y dirigido por docentes capacitadas en la educación de las infancias. Se ofrece constantemente un acompañamiento supervisado con personal especializado en diferentes áreas. Asimismo, se involucra a las familias dentro del entramado de crianza, es decir, FAMILIA-JARDÍN-CONTEXTO son encargados de andamiar la educación, el cuidado, calidad de vida de los y las infantes.

En un principio pensamos que las familias solo enviaban a sus hijos e hijas al jardín para dedicarse a su trabajo y que no importaba involucrarse con la institución. Sin embargo, con las entrevistas corroboramos que cada una de ellas se interesa y se organiza para participar y estar presente en cada momento.

Desde nuestra perspectiva, suponíamos que en las entrevistas revelarían opiniones negativas sobre las docentes y el jardín. Contrario a eso, reconocieron

a las mismas y a la institución como lugar seguro y espacio alfabetizador para sus hijos e hijas. Quizás no fue el espacio ni las personas con quienes expresar críticas.

Cada entrevista y contacto con las personas facilitaron respuestas a los objetivos planteados. Logrando ver a las familias desde otro lugar, considerándolas como sujetos comprometidos con la educación y el bienestar de sus hijos e hijas, pero que muchas veces resultan ser víctimas del sistema, en el que deben trabajar y no pueden formar parte y acompañar como quisieran en los momentos escolares de los más pequeños.

Recapitulando, a partir de lo conocido e investigado, durante este período, logramos ampliar las miradas de las diferentes familias que integran el jardín. En paralelo recibimos la colaboración de varias docentes que nos acompañaron en el proceso de investigación. Sus dichos ayudaron a complementar ciertas premisas abordadas. Sentimos que es factible ahondar detenidamente la dimensión docente para un próximo estudio, para nutrir y fortalecer dichos, conocimientos, perspectivas de las/os mismos.

Proponemos seguir reflexionando, tratando de comprender que las representaciones sociales implican ver las cosas de otro modo. Aquello que parece evidente, que se presenta como el sentido común, que impone una concepción de la realidad y nos convencemos de que es así y no es de otra forma en realidad es en un mundo cargado de significaciones, de creencias, de ideología, cuestionados y cuestionables, que es necesario revisar críticamente de manera continua.

Entonces, ¿Cómo no vamos a repensar el jardín maternal, repensarnos como docentes y repensar a las familias teniendo en cuenta las significaciones como procesos subjetivos y colectivos tan complejos que abarcan a las infancias? Gran y minucioso trabajo.

También merece especial consideración el rol docente, no solo en el nivel inicial, sino en toda la estructura educativa, ya que como plantean Grinberg (2014) y

Narodowski (1999) se enfrentan a múltiples tramas que complejizan su tarea, desde lo micro educativos como las relaciones interinstitucionales, con las familias, la falta de recursos y los macro educativos, es decir los que dependen de agentes estatales como lo edilicio, el financiamiento, el asesoramiento, capacitaciones, políticas educativas, entre otras. En el campo docente estamos trabajando con muchos otros y otras, eso nos obliga a pensar y repensar nuestras prácticas, los discursos que damos, los contextos en los que trabajamos, las tendencias y transformaciones actuales... Siempre desde el compromiso y la responsabilidad que conlleva ser formador o formadora de sujetos sociales.

Finalmente, coincidimos con Malajovich (2000) quien expresa que

El nivel inicial es una oportunidad irrepetible para los niños y niñas, ya que constituye un tiempo para múltiples encuentros: con otros niños y niñas y otros adultos, con otros lenguajes (corporales, visuales, musicales, expresivos), con otras culturas, con otras historias, con otros juegos. Es una oportunidad para afianzar la propia identidad, descubrir nuevos mundos, profundizar y complejizar aprendizajes. Es una oportunidad para descubrir y desarrollar nuevas habilidades (p. 126).

Desde nuestro lugar, queremos aportar nuestra investigación para conocer y adentrarnos en este ambiente, en las situaciones cotidianas, los conflictos, decires. Este ambiente educativo está poblado de diversas personas, opiniones, perspectivas que conviven y se retroalimentan. Integrantes que aportan su mirada y acciones que hacen que mute y se construya la gran heterogeneidad de sentires del jardín maternal.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E.(1986); La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro, Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario
- Alvarado, M. Ines. (2022). La mirada de la ESI para abordar la diversidad familiar. La ESI en juego. Recuperado de: <https://laesienjuego.com.ar/la-mirada-de-la-esi-para-abordar-la-diversidad-familiar/>
- Araya Umaña, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Cuaderno de ciencias sociales 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Sede Académica, Costa Rica. Recuperado de: <http://www.efamiliarcomunitaria.fcm.unc.edu.ar/libros/Araya%20Uma%20E1a%20Representaciones%20sociales.pdf>
- Castoriadis, C. (2005). Institución primera de la sociedad e instituciones segundas. Herencia y revolución. En Castoriadis, C. 2005 Figuras de lo pensable. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Contreras, J. (2003). Las prácticas docentes y sus dimensiones. Recuperado de: https://iescapayanch-cat.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/La_practica_docente_y_sus_dimensiones-1.pdf
- Cuevas Cajiga, J; Piña Osorio J.M. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. Perfiles educativos vol.26 no.105-106. Ciudad de México. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005
- Dubet, F. (2006). El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado. Capítulo 1: El programa institucional. Gedisa. Barcelona.

- Fairstein, G. (2017). Relación con las familias en la educación infantil: Todo depende del cristal con que se mire. Revista del Instituto de Investigaciones en Educación Facultad de Humanidades. Año 8. Nº 11 - Año 2017. -pág. 1-136. Resistencia, Chaco.
- Fernández, L. (2013). Primera parte: análisis de las instituciones educativas. En Fernández. 2013. Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Paidós. Buenos Aires.
- Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L (1999). Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción. Capítulos 1 y 2. Paidós. México.
- Giberti, E. (2014). Nuevas familias para una vieja escuela. La Revista, 261, 8-9. Novedades
- González, L y Orschanski, E. (2011). Cre-cimientos. Una mirada desde la Psicopedagogía y la Pediatría sobre las nuevas infancias y adolescencias. 1a ed. Ediciones del Boulevard. Córdoba.
- Grinberg, S. (2014). Hacer docencia y devenir docente en las periferias urbanas del sur global. Formación de docentes: relatos de lo posible. Educacao Unisinos. 19 (1) pp. 23-33. Brasil. Recuperado de <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.02/4569>
- Guber, R. (2011). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Introducción. Ed. Siglo XXI.
- Gutiérrez Vidrio, S. (2019). Reflexiones metodológicas en torno al estudio de las representaciones sociales. Su relevancia para la investigación educativa. Revista iberoamericana de educación superior. Recuperado de: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.29.525>
- Labarta, L. (2017). Una vieja tensión para pensar la educación hoy: educar y cuidar. El derecho a la educación desde los 45 días. Voces en el fenix. Buenos Aires. Recuperado de: <https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/una-vieja-tension-para-pensar-la-educacion-maternal-hoy-educar-y-cuidar-el-derecho-a-la-educacion-desde-los-45-dias/>

- Malajovich, A. (2000). Recorridos didácticos en la educación inicial. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Marotta, E; Rebagliati, M.S y Sena C. (2009). ¿Jardín maternal o educación maternal? Ecos de una experiencia de formación docente. Capítulo 1. Novedades Educativas Ediciones. Buenos Aires.
- Martine, Segalen. (1992). El mito de la familia accidental. En: Antropología histórica de la familia. Capítulo 12. pp. 251-259. Taurus Ediciones. Madrid.
- Merklen, D. (2011). Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente? Capítulo 3: Las dinámicas contemporáneas de la individuación. Paidós. Buenos Aires.
- Municipalidad de Rafaela. (2022). Lineamientos curriculares para la educación de 45 días a 3 años. Secretaria de Educación, Rafaela. Recuperado en: <https://www.rafaela.gob.ar/Sitio/#/Programa/148>
- Narodowski, M. (1994). Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna. Aique. Buenos Aires.
- Ordoñez Andrade, G. (2011). Representaciones sociales sobre la escuela que presentan un grupo de niñas internas de una institución educativa de la zona centro del departamento de Huila. CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130318063308/Tesisgina.pdf>
- Pitluk, L. (2000). Educar en el Jardín Maternal. Enseñar y aprender de 0 a 3 años. Novedades educativas Ediciones. Buenos Aires.
- Rabbia, H. (2013). Introducción al estudio de las ciencias sociales. PIUCC, curso de ingreso a la Universidad Católica de Córdoba. Clase 4, p.134-172.
- Ramírez, F. y Román, C. (2005). Infancias y problemas sociales en el mundo que cambia. La familia, los nuevos conceptos, la función docente y la tarea en el aula. Ediciones Novedades Educativas. La educación en los primeros años.
- Rodríguez Salazar, T. (2007). Representaciones sociales. Teoría e investigación. Universidad de Guadalajara.

- Santillán, L., Cerletti, L. & Neufeld, M. (2012). Las familias en la escuela Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Santillán, L y Siede, I. (2017) "Escuela y Familia: ¿una alianza bajo sospecha? Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=2WyASJmXVTQ>
- Sarlé, P. (2000). La educación infantil en la República Argentina: entre la tradición y la vanguardia. Ponencia presentada en la 23ª Reunión Anual de ANPED (GT 7). Recuperada de: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0715t.PDF>.
- Sampieri, R. (2014). Metodología de la Investigación. Sexta Edición. México. MMcGRAW-HILL / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Villaroel, G. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. Revista Venezolana de Sociología y Antropología, vol. 17, núm. 49, pp. 434-454. Fermentum. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/705/70504911.pdf>
- Wainerman, C. y Geldstein, R. (1996). Viviendo en familia ayer y hoy. En C. Wainerman (comp.). Vivir en familia. UNICEF-Losada. Buenos Aires.

Entrevistas; ejes y preguntas generales de guía

Aspectos personales y familiares:

- ¿Cómo está constituida su familia?
- ¿Vive en el barrio del jardín? o ¿en qué zona?

Rol del jardín maternal:

- ¿Por qué decidió mandarlo/a al jardín maternal municipal? Con respecto a la inscripción ¿Accedió sin dificultad?
- ¿Qué piensan de las condiciones de acceso y permanencia al jardín?
- ¿Conoce lo que realizan durante la jornada en la sala de tu hijo/a.? (Actividades, rutinas).
- ¿Los/as convocan a participar de encuentros, jornadas? ¿Pudo asistir? De lo contrario ¿por qué no?
- ¿Asiste a las reuniones de familias? ¿Qué opina de las mismas?
- Para usted ¿qué función cumple el jardín?
- ¿Considera que es importante que su hijo/a asista al jardín? ¿Qué beneficios le aporta?
- ¿Tuvo alguna situación problemática en la institución? En el caso que su respuesta sea sí, ¿cómo se resolvió?
- **Práctica docente:**
 - ¿Sabe si las personas a cargo del grupo son profesionales con título?
 - ¿Cómo describiría el desempeño y accionar de la docente a cargo de la sala?
 - ¿Tienen comunicación a diario con la o las docentes? ¿A través de qué medios se comunican?

- Ante situaciones específicas con su hijo/a ¿acude a la docente para consultar, saber o conversar del tema?
- ¿Se siente acompañado/a por la institución y las docentes en la educación de su hijo/a?
- ¿Cree que la intervención docente es importante en el desarrollo de su hijo o hija?

Referencia de personas entrevistadas

Entrevistada N°1- Adriana, mamá de Emiliana quien asiste al jardín desde sala de 1 año, se egresó en sala de 3. Experiencia en jardines con sus hijos mayores.

Entrevistada N°2- Malena, mamá de Benjamín. Primer año en el jardín, experiencia previa en jardín de Ataliva.

Entrevistada N°3- Gisela, acompañada por su pareja Alejandro. Familia de Matteo, sala de lactario, primer hijo.

Entrevistada N°4- Milagros, mamá de Juana, dos años de experiencia en el jardín, egresada de sala de 3.

Entrevistada N°5- Daiana, mamá de Lorenzo. Experiencia desde la sala de lactario. Actualmente en sala de 2 años. Y arranca en sala de lactario su segundo hijo, Francisco.

Entrevistada N°6- Patricia y Julián, familia de Julián. Experiencia desde sala de lactarios, egresado en sala de 3. Experiencia previa con su hija mayor.

Entrevistada N°7- Rocío, mamá de Renata. Primer año en el jardín, experiencia previa en el jardín por su hermana mayor.

Entrevistada N°8- Sabrina, mamá de Nicolás. Primer año en el jardín.

Entrevistada N°9- Gisela mamá de Dante, experiencia previa. Desde la sala de 1 año en el jardín.

Entrevistada N°10- Laura mamá de Valentín. Primer año en el jardín. Familia con experiencia previa con otro hijo.