

LA PRÁCTICA DOCENTE COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN 2025

DOCENTES:

DRA. CAROLINA CRAVERO
DRA. IRENE MACERA

DRA. MARIEL BUFFARINI
ESP. CECILIA DIONISIO

TEJIENDO INFANCIAS: LOS VÍNCULOS DE LA TRÍADA DOCENTE-FAMILIA-NIÑX. UN ANÁLISIS REFLEXIVO DE-SDE- LA PRÁCTICA DOCENTE

ESTUDIANTES

PROF. NICOLÁS FIZ

PROF. EVELIN PISTOLESSI

FECHA DE ENTREGA: 05/11/2025

LUGAR: RAFAELA, SANTA FE



Nota: El uso del guión en "de-sde-" refiere a la doble autoría y perspectiva desde la cual se construye este trabajo: "De" la experiencia situada de Evelin como docente en el jardín, y "Desde" la mirada analítica y externa de Nicolás.

Tejiendo infancias: los vínculos de la tríada docente-familia-niñx.

Un análisis reflexivo de-sde- la práctica docente.

*"De todo, quedaron tres cosas:
la certeza de que estaba
siempre comenzando,
la certeza de que
había que seguir
y la certeza de que sería
interrumpido antes de terminar.
Hacer de la interrupción un camino nuevo,
hacer de la caída, un paso de danza,
del miedo, una escalera,
del sueño, un puente,
de la búsqueda... un encuentro."
(Pessoa, 2017)*

Introducción

El presente trabajo se enmarca en la necesidad de reflexionar sobre la práctica docente situada en el Nivel Inicial. La elección de este recorte surge de la experiencia profesional de Evelin en un Jardín de Infantes Particular Incorporado en la localidad de San Cristóbal, Santa Fe, donde la construcción de los vínculos entre docentes, familias y niñxs aparece como un eje central para comprender las prácticas docentes y sus tensiones. Así, el análisis se centrará en tres situaciones concretas que tensionan y ponen en juego estos vínculos.

La relevancia teórica se apoya en distintas perspectivas: Bourdieu (2007) con la noción de *habitus* para comprender disposiciones históricas y sociales que se incorporan en las prácticas; Achilli (1986) resaltando los saberes docentes construidos en la experiencia; Dubet (2010) con su análisis de la crisis de la institución y de la autoridad pedagógica; Batallán (2007) visibilizando la antropología del trabajo docente; Edelstein y Coria (1995) destacando las imágenes y memorias escolares en la configuración de la docencia; Rockwell (2009) subrayando el valor de la descripción etnográfica para dar cuenta de los procesos educativos en su historicidad y materialidad; entre otros.

En lo metodológico, recuperar la perspectiva etnográfica en el sentido planteado por Rockwell (2009) permite dar densidad analítica a la reflexión sobre lo cotidiano. Esto legitima la práctica reflexiva como camino válido de producción de conocimiento en educación y sensibiliza a docentes/futurxs docentes sobre la potencia pedagógica de situaciones naturalizadas. A partir de esta mirada, se impulsa una resignificación de prácticas

rutinarias que resultan decisivas para el reconocimiento, el cuidado y la construcción de la autoridad pedagógica en la educación inicial, en relación con lxs niñxs y sus familias.

Este trabajo aporta al campo de la Educación al visibilizar situaciones cotidianas, aparentemente menores, que constituyen núcleos donde se configuran vínculos, se negocia la autoridad y se materializa el derecho a la educación. Así, descotidianizar lo cotidiano nos permite articular teoría y práctica desde este enfoque situado para conectar lo micro (gestos, interacciones) con lo macro (estructuras sociales, demandas familiares e institucionales), ofreciendo claves conceptuales y metodológicas para enriquecer la formación docente y repensar políticas educativas en la educación inicial. Una acción consciente de apartarse de la rutina habitual para observar y analizar aspectos, que, de otro modo, pasarían desapercibidos. El análisis de estas tres situaciones permitirá comprender cómo se configuran los vínculos de la tríada docente-familia-niñx, núcleo central de la práctica docente en la educación inicial.

Capítulo 1: Apartado Contextual

a) Ámbito de la práctica

El análisis se inscribe en un Jardín de Infantes Particular, institución privada de orientación católica incorporada al sistema educativo oficial de la Provincia de Santa Fe. Con más de tres décadas de historia en la ciudad de San Cristóbal, la institución se ubica en el barrio Rivadavia, una zona de fuerte identidad barrial. Su historia está estrechamente ligada a la comunidad parroquial, con la que comparte actividades solidarias, celebraciones litúrgicas y proyectos de acompañamiento familiar, definiendo desde su origen una fuerte impronta comunitaria y religiosa que atraviesa su organización interna, sus vínculos con las familias y con proyectos pedagógicos actuales.

Esta atmósfera se materializa al ingresar al edificio, donde los espacios de cuidados y las aulas organizadas con materiales accesibles para lxs niñxs crean un ambiente de encuentro y aprendizaje. Las paredes, cubiertas de producciones escolares; una cartelera religiosa que recupera las celebraciones del mes; un patio amplio con juegos, una sala de música y espacios destinados al trabajo con tecnologías muestran una convivencia entre símbolos religiosos y carteles que expresan creatividad, juego y trabajo colectivo. La rutina escolar se estructura en rituales claros - momento de saludo inicial, oración, juego-trabajo, desayuno compartido y despedida grupal- que, al margen de la mera formalidad, integran lo espiritual y lo pedagógico en la

experiencia cotidiana. Como plantea Rockwell (2009), estas prácticas cotidianas permiten comprender la cultura escolar en su materialidad, revelando la trama simbólica que sostiene los vínculos.

Como se señaló en la introducción, el *habitus* institucional orienta disposiciones y prácticas cotidianas (Bourdieu, 2007), un conjunto de disposiciones compartidas que orientan las interacciones y los modos de ejercer la autoridad pedagógica. La fe, el respeto y la solidaridad funcionan como principios estructurantes del accionar docente. En consonancia, Batallán (2007) destaca que el trabajo docente en la educación inicial se define por una doble dimensión: intelectual y afectiva. En este jardín, ambas dimensiones se estrellan en un cuidado que se expresa en gestos concretos - como saludar a lxs niñxs por su nombre e inclinarse a su altura-, generando un clima de confianza y proximidad

A nivel comunitario, el jardín ocupa un lugar de referencia para lxs 199 alumnxs, distribuidxs en salas de 2 a 5 años, de doble turno, cuyas familias provienen mayormente de barrios cercanos, con diversidad de ocupaciones y configuraciones familiares. El vínculo con la comunidad se expresa en una participación activa en campañas de donación, jornadas de convivencia y proyectos institucionales como educación en valores, educación sexual integral, reciclaje, alimentación saludable y articulación con el nivel primario. Estas interacciones refuerzan el carácter comunitario del espacio, donde las fronteras entre lo educativo y lo social se vuelven porosas.

La particularidad de este análisis radica también en la biografía de una de sus docentes, Evelin, quien fue alumna de la institución y hoy se desempeña en ella. Esta dualidad convierte la práctica docente en un terreno cargado de significaciones, donde el tejido de las memorias infantiles y las imágenes se entrelazan con experiencias profesionales, y donde el *habitus* (Bourdieu, 2007), como condición institucional y personal, se actualiza en disposiciones que orientan acciones, decisiones y modos de relacionarse. Esta posición singular genera una familiaridad con los códigos culturales de las familias que facilita la confianza, pero también exige un distanciamiento reflexivo de las imágenes internalizadas durante su propia infancia para construir una autoridad pedagógica propiamente profesional.

Estas imágenes, entendidas como las representaciones y creencias construidas a lo largo de la trayectoria escolar (Edelstein y Coria, 1995), actúan como guías iniciales, pero también pueden ser limitantes, porque fijan expectativas rígidas en la familia y

en la cultura social. En palabras de lxs autores:

“La iniciación docente se sostiene en imágenes formadas durante la experiencia como alumnos, en los modelos de maestros admirados u odiados, y en las representaciones sociales sobre lo que debe ser un docente” (1995, p. 15).

En este entramado institucional y biográfico se configuran las prácticas concretas que dan forma a la experiencia docente cotidiana. Las escenas que siguen - centradas en la asistencia, la violencia y las celebraciones escolares - permiten observar cómo ese *habitus* personal e institucional deviene en formas de reflexión y acción concretas.

b) Situaciones concretas

El recorte se centra en tres situaciones. La asistencia, por un lado, la violencia y su devenir en ausencias y vulneración/restitución de derechos, y por último, las celebraciones familiares; ponen en foco la construcción de vínculos que mencionamos en la introducción entre docentes, niñxs y familias:

1. Asistencia

La asistencia irregular en el jardín se vuelve un problema persistente: mochilas ausentes, sillas vacías, rutinas fragmentadas. Las causas que expresan las familias son múltiples y diversas: dificultades económicas, vínculos familiares frágiles, desajustes institucionales o falta de organización en el cuidado cotidiano. Estas situaciones manifiestan que el derecho a la educación en la primera infancia se tensiona frente a otras urgencias familiares y sociales.

Tal como advierte Martino (2016) las ausencias no deben entenderse sólo como interrupciones en la trayectoria educativa, sino como expresiones de las condiciones estructurales —económicas, familiares e institucionales— que inciden en la posibilidad misma de sostener la escolaridad. Por lo tanto, la inasistencia deja de ser un dato administrativo para leerse como un fenómeno social que interpela tanto al Estado como al jardín.

Además, el jardín no solo registra la ausencia, sino que la interpreta como un síntoma que habla de las condiciones sociales y vinculares que atraviesan las trayectorias de lxs niñxs. En los primeros años de escolaridad, asistir es mucho más que estar presente. Es un proceso de incorporación progresiva a la vida institucional, sostenido por vínculos de confianza y por prácticas de cuidado. La asistencia - cuando es intermitente o inestable- tensiona esas tramas y exige al equipo docente desplegar un

conjunto de saberes prácticos (Achilli 1986) y estrategias de acompañamiento que reconocen contextos diversos, combinando lo pedagógico con lo afectivo. Entonces, el acompañamiento cotidiano se convierte en una forma de enseñar a estar con otrxs, de habitar el jardín como espacio de encuentro y sostén afectivo.

Desde la mirada de Dubet (2010), la autoridad pedagógica se construye en la negociación entre lo normativo y lo situado. En la práctica, esto implica que el deber de garantizar la asistencia convive con la necesidad de comprender las situaciones contextuales de las familias y sostener el lazo sin culpabilizar. No se trata, únicamente, de insistir en que lxs niñxs vengan, sino de construir condiciones para que pueda hacerlo: convocar, acompañar, insistir con ternura y sostener la continuidad con el cuerpo cuando la vida se interrumpe.

Desde el marco legal, La Ley N.º 26.206 reconoce al Nivel Inicial como el primer tramo obligatorio del sistema educativo argentino, lo que refuerza la responsabilidad institucional de garantizar el acceso y la permanencia. No obstante, Shore (2010) enfatiza que “existe siempre una brecha entre el discurso de la política y sus efectos concretos: es en esa brecha donde la antropología encuentra un campo fértil de investigación” (p. 39). Y es allí, en esa misma brecha, donde la práctica docente adquiere densidad política. En este intersticio, las maestras operan con criterios de agencia¹, decidiendo cómo traducir las normas en gestos concretos que mantengan la presencia simbólica del niñx aun cuando no asista físicamente.

Las reflexiones de Sinisi (2020) sobre la implementación situada de las políticas permiten pensar(nos) que las maestras, al sostener los vínculos con las familias, se convierten en mediadoras entre lo estatal y lo cotidiano. No aplican la política palabra a palabra, sino que configuran un devenir entre la interpretación y la reinvención: la vuelven práctica viva. En ese sentido, el cuidado se vuelve un principio organizador de la práctica docente: cuidar es hacer lugar al otrx, reconocerlo y reponer el lazo cuando la ausencia interrumpe la trama. En esta línea, Redondo y Fernández (2019) plantean lúcidamente que *la infancia* puede ser una experiencia social connotada por la desigualdad, el desamparo y la privación más absoluta. Pero sin desconocer que por otro lado existen otras infancias constituidas por sujetos de derechos, sujetos de consumo, sujetos de cuidado.

Las ausencias, entonces, cobran relevancia desde el punto de vista de la coexistencia

¹ Nos referimos al concepto de agencia en el sentido propuesto por Bourdieu: la capacidad de los sujetos de actuar dentro de las estructuras sociales, reproduciéndolas o transformándolas a través de prácticas situadas.

de múltiples infancias, donde el jardín aloja y abraza la heterogeneidad.

De tal forma, la práctica docente requiere del “aguante del adulto”² (Antelo, 2005), esa capacidad de sostener sin quebrarse, de mantener la presencia afectiva incluso en la discontinuidad. Consecuentemente, la asistencia es la práctica que se entrelaza con la dimensión del cuidado: enseñar a estar, acompañar a ser, ofrecer continuidad en medio de las interrupciones.

Desde la perspectiva de Leavy (2023), este acompañamiento puede leerse como cuidado, entendido desde la siguiente dualidad: el apoyo emocional, y el trabajo pedagógico situado que sostiene la continuidad escolar en contextos de fragilidad vincular. El mismo se despliega como una práctica ética y política, antes que como un gesto afectivo individual o privado; es una acción que hace posible la escolarización misma.

En este sentido, el cuidado no es un agregado a la tarea docente, sino una condición de posibilidad para que la experiencia educativa ocurra. Se encarna en el cuerpo docente como una forma de estar-con-otres, una presencia que transforma lo individual en colectivo, sosteniendo el jardín como espacio donde la vida puede continuar incluso en contextos de discontinuidad.

2. Violencia, ausencias y derechos

En el apartado anterior el cuidado se expresaba en la insistencia cotidiana por sostener la presencia. En esta escena, el cuidado emerge ante la ruptura: cuando el jardín debe reinventar su función para alojar el dolor y garantizar el derecho a una infancia protegida.

La trama de vínculos que se teje cotidianamente en el jardín puede, de pronto, enfrentarse a una fractura violenta. Un allanamiento en el hogar de dos hermanos que concurren a la institución interrumpió brutalmente la rutina, dejando al descubierto una realidad de violencia estructural y vulnerabilidad social. La detención de familiares, el despojo de pertenencias y la prisión domiciliaria de la madre derivaron en asistencia errática, retraimiento y alteraciones visibles.

La sala, habitualmente habitada por el murmullo de los juego y risas, mutó: los juegos

² No buscamos romantizar o justificar la práctica de “aguante”, ni la sobrecarga emocional que conlleva las prácticas docentes situadas. Esta expresión se emplea para dar cuenta de la agencia profesional de lxs maestrxs frente a la discontinuidad y las ausencias, es decir, la capacidad de dotar sentido a sus acciones cotidianas en contextos atravesados por múltiples causas sociales y familiares, y que a su vez se encuentra tácitamente esperada en el marco de las normativas, la cultura institucional y el imaginario social.

dieron paso al retraimiento, las risas a largos silencios. Se volvió, así, un espacio de observación-acción: de acompañar sin invadir, de sostener sin palabras. El cuidado trasciende la idea de amparo o atención individual; constituye una práctica situada que combina comprensión, espera y acción. No es un gesto intuitivo, sino una forma de conocimiento que articula afecto y juicio profesional en un interjuego entre la subjetividad de lxs niñxs afectadx y sus compañerxs, las familias y el equipo docente. Este escenario impulsa una pregunta urgente sobre los vínculos: ¿Cómo se construye una alianza con una familia y niñxs en crisis para sostener el derecho a la educación?

Ante este desafío, la práctica docente se redefinió: la sala, como espacio de contención, desbordó lo pedagógico para priorizar la protección de derechos anclándose en el cuidado como dimensión ética y política.

En tal sentido es que Leavy (2023) nos permite profundizar en este enfoque al situar el cuidado en la intersección entre desigualdad, género y responsabilidad estatal. Desde su análisis etnográfico, el cuidado se comprende como una práctica social y política que, en contextos de desigualdad estructural, oscila entre la protección y el control, entre el acompañamiento y la gestión de la vulnerabilidad. No se trata de asistir o acompañar, sino de sostener vínculos que reparan simbólicamente las fracturas sociales que atraviesan las infancias.

En esta acción, el *habitus* de cuidado (Bourdieu, 2007) se articuló con la mirada de Batallán (2007), que entiende el trabajo docente como una práctica intelectual y afectiva vinculada a la protección de la infancia. Retomando la noción de saberes docentes situada (Achilli, 1986), la intervención se construye en la acción misma, en la interpretación de las reglas institucionales frente a las contingencias del contexto. En esta escena, esas interpretaciones se cristalizaron en acciones, aparentemente mínimas: sostener la rutina, esperar a lxs niñxs aunque no llegaran, comunicarse con la familia, reorganizar el grupo sin perder continuidad. Estas guiaron una respuesta dual: la contención emocional dentro del aula y la activación de redes institucionales para resguardar a lxs niñxs. Cada una de esas decisiones encarna una ética del cuidado, porque implica decidir cada día cómo mantener abierta la puerta del jardín cuando todo alrededor parece cerrarse.

El hecho también revela la tensión entre un Estado punitivo y un Estado cuidador. Alucin (2022) plantea que las políticas públicas se expresan de manera desigual en los territorios. Esto genera dos caras de una misma moneda: la cruz del Estado castiga, la

cara del Estado intenta proteger. No obstante, el jardín se convierte en el único rostro visible de la cara estatal, el espacio donde los derechos se materializan en la vida cotidiana.

En línea con el planteo de Sinisi (2020), la práctica docente actúa como mediadora entre la norma y la vida, entre la ley y su aplicación concreta. Allí se hace evidente la dimensión política del cuidado. Pero esta política no es abstracta; se encarna en los cuerpos y en las disposiciones más íntimas de dicha práctica. En el interior del aula, el *habitus* de cuidado se actualiza como disposición incorporada, un modo de percibir y actuar que traduce la sensibilidad institucional en respuestas. Consecuentemente, la autoridad pedagógica - ya despojada de su antigua forma jerárquica, como advierte Dubet (2010)- se reconstruye desde la cercanía, la escucha y la empatía.

De esta forma, el vínculo con la familia se construye desde la vulnerabilidad compartida y la corresponsabilidad del cuidado, redefiniendo los límites -una vez más- de la práctica docente para sostener, ante todo, el derecho a una infancia protegida. Dicha forma de acompañar, que se apoya más en la presencia que en la certeza, traduce en la vida cotidiana lo que Leavy (2023) reconoce como la politicidad del cuidado: una práctica que, al mismo tiempo que cuida al otrx, cuida el lazo que hace posible seguir educando.

Así, la experiencia de la violencia en el aula deja ver que la práctica docente, cuando enfrenta vulnerabilidad, no se agota en la urgencia. Las mismas tramas de cuidado que emergen del dolor se prolongan hacia los espacios de encuentro, donde los vínculos se vuelven visibles y se celebran.

La celebración se revela como la continuación del cuidado por otros medios. El análisis de la fiesta del Día del Niñx permitirá vislumbrar cómo este, que en la crisis se ejerce como sostén silencioso, en la festividad se transforma en un acto simbólico de reconocimiento y visibilidad colectiva, poniendo en escena las mismas preguntas fundamentales: ¿qué se da, quién da y quién le corresponde cuidar en este complejo tejido de vínculos?

3. Celebraciones escolares

En el marco de un clima de alegría y festividad, la jornada del Día del Niñx transcurría entre música y muchas risas. Los pasillos del jardín se convirtieron en un escenario de juegos y abrazos compartidos; las familias llegaban con meriendas y bonetes, las docentes y auxiliares acomodaban mesas y decoraban, mientras la

comunidad entera parecía suspender, al menos por unas horas, la rutina. Sin embargo, en ese clima festivo y entusiasmo colectivo, una situación irrumpió con fuerza: una madre, notablemente alterada, se acercó a la vicedirectora, para explicar - y posteriormente exigir- que no había traído nada para compartir, y pidió permiso para ir al kiosco “a comprar algo al fiado”. La acción, que mezclaba vergüenza y urgencia, no era nueva para la institución. Reiteradamente el jardín había asumido necesidades básicas y materiales - ropa, alimentos, etc- que excedían lo estrictamente pedagógico. La respuesta fue inmediata pero medida: “Esperá, mamá, ya va a llegar la torta que ofrece el jardín”. Aquí, en pocas palabras, de forma breve y contenida, se condensó una forma de cuidado que también marca el límite de asegurar la inclusión sin perder de vista la responsabilidad compartida.

Horas más tarde, en la sala de maestrxs, la vice relató el episodio con un dejo de agotamiento. Cerró su relato con una pregunta que resonó entre todo el equipo—“¿qué más quiere que le dé?”—. Esto puso en evidencia la tensión entre la responsabilidad institucional y la familiar.

Las celebraciones se constituyen así en un campo simbólico (Bourdieu, 1986) donde se negocian sentidos, jerarquías y límites. A su vez, siguiendo a Dubet (2010), estas situaciones pueden comprenderse como espacios de experiencia, donde los actores - docentes y familias- negocian los significados de sus roles y reconfiguran la autoridad pedagógica. El jardín, al asumir funciones que desbordan su quehacer pedagógico, se vuelve el rostro más visible del Estado, pero también el espacio donde se dramatizan las desigualdades sociales.

Desde la mirada de Caisso (2012), estas situaciones condensan la complejidad de las relaciones familia-jardín. Las familias no irrumpen, sino que cohabitan la institución, la transforman con sus modos de demanda y de participación. En ese sentido, el acto de pedir, reclamar o agradecer durante una celebración no es anecdótico, sino una forma legítima de intervenir en la vida escolar y de disputar el sentido del cuidado.

En esta trama, la síntesis de la tensión en el reclamo la encontramos en la expresión que un docente, Ale, compartió en los talleres de Achilli (1986): “El maestro tiene que ser payaso, fakir y mono” (p. 11). La autora recupera esta metáfora, de manera lúcida y elocuente, para dar cuenta de la multiplicidad de roles que objetivamente recaen sobre la figura docente: entretener (payaso), soportar y resolver lo imposible (fakir), y realizar múltiples tareas simultáneas (mono). En la celebración, la multiplicidad puede verse en la docente que anima el juego, consuela a lxs niñxs que lloran, escucha el

reclamo familiar y, al mismo tiempo, cuida que todo funcione. El reclamo de la madre es la encarnación concreta de esta demanda estructural, que en el marco de la celebración tensiona al extremo los límites entre la responsabilidad institucional y la familiar, desdibujando la especificidad del trabajo pedagógico.

El recorrido por estas tres situaciones concretas permitió visualizar de qué manera los vínculos entre docentes, familias y niñxs se construyen, tensionan y fortalecen en la micropolítica de la vida escolar. Sin embargo, la densidad de estas interacciones nos exige ir más allá de lo inmediato para interrogar los marcos de comprensión que las hacen posibles ¿Qué concepción de infancia sustenta nuestro modo de acompañar las infancias? ¿Qué idea de “sujeto” subyace cuando intentamos proteger a un niñx en situación de vulnerabilidad? ¿Qué representaciones sobre la familia y su rol entran en juego en los reclamos y las negociaciones cotidianas? Es imprescindible, entonces, detenerse a examinar críticamente estas conceptualizaciones, para lo cual el próximo capítulo se propone como un espacio de reflexión teórica que ilumine y profundice el análisis de la práctica docente situada.

Capítulo II. Análisis crítico de la práctica docente: la construcción de los vínculos entre docentes-familias-niñxs³

En el capítulo anterior, el cuidado apareció como una práctica cotidiana y situada en las interacciones entre docentes, niñxs y familias. Sin embargo, para comprender su densidad como principio organizador de los vínculos en la educación inicial, es necesario analizar cómo se disputa, se negocia y se sostiene en contextos concretos. El cuidado no opera de manera lineal ni armónica: se tensa en los encuentros con las familias, se redefine en las decisiones docentes y se vuelve terreno de negociación institucional frente a desigualdades y expectativas diversas. Este capítulo retoma esa perspectiva para indagar cómo se produce el cuidado en la escena de la celebración escolar, donde se hacen visibles las formas contemporáneas de relación entre jardín y familias, los modos de ejercer la autoridad

³ Nota metodológica

Este análisis toma como escena central la celebración escolar no porque constituya un evento excepcional dentro de la vida institucional, sino precisamente por lo contrario: por su cotidianeidad. La elección de esta situación responde a un criterio teórico-metodológico orientado por la devolución realizada en una primera instancia de evaluación. La celebración fue seleccionada por su potencia para visibilizar la trama relacional entre docentes, familias y niñxs, sin pretender agotar las múltiples dimensiones que atraviesan la vida cotidiana del jardín. Reconocemos que el cuidado se juega en una amplia variedad de prácticas —ingresos, despedidas, almuerzos, conflictos, conversaciones informales, intervenciones de sala— que exceden el recorte aquí considerado. Por ello, la utilizamos como umbral de lectura para una problemática más amplia, que permanece abierta a nuevos análisis y exploraciones futuras.

pedagógica y las disputas sobre quién cuida, cómo y hasta dónde.

2.1 La celebración como espacio de encuentro (y tensión) entre el jardín y las familias.

La celebración escolar se constituye en un campo simbólico (Bourdieu, 1986), un espacio donde se disputan los sentidos legítimos del cuidado y la participación. En este campo, la demanda de una madre por llevar algo para compartir —aun sin recursos— opera como una estrategia para sostener la pertenencia simbólica de su hijx. Este gesto trasciende lo material: el cuidado se juega aquí en la evitación de la vergüenza, de la diferencia expuesta y de la exclusión simbólica. Frente a esto, la institución actúa como agente del campo al intervenir para que nadie quede excluido, legitimando un sentido del cuidado basado en la dignidad y la inclusión. Esta pugna por los sentidos del cuidado en el ámbito simbólico se ve profundizada por una transformación en el ámbito estructural. El jardín asume hoy una función que excede la enseñanza, tal como señalan Cardini, Díaz, Guevara y de Achával (2017), ya que en Argentina la ampliación del Nivel Inicial no fue acompañada por políticas integrales de corresponsabilidad del cuidado. Como resultado, los jardines absorben demandas familiares y comunitarias que antes se sostenían en redes estatales, barriales o familiares. Esta ampliación no planificada del cuidado produce una sobrecarga afectiva y material sobre equipos directivos y docentes.

La pregunta de la vicedirectora —“¿qué más quiere que le dé?”— no expresa desinterés, sino un límite subjetivo e institucional. Allí se vuelve visible la tensión entre dos principios que conviven en la educación inicial: garantizar inclusión y, al mismo tiempo, no reemplazar por completo el cuidado familiar. Sin embargo, ese límite no está fijado de antemano: se negocia, se discute y se resuelve cada vez en la cotidianeidad.

De este modo, la celebración funciona como un espacio privilegiado para mirar la tríada docente–familia–niñx en acción. No es un momento accesorio o anecdótico, sino donde se ponen en juego sentidos sobre quién cuida, cómo se cuida y qué se espera de cada actor en la tarea educativa.

Reconocer esta escena como parte de la vida institucional implica asumir que la infancia no se vive de la misma manera para todos los niñxs. Las condiciones materiales y vinculares de cada familia atraviesan la manera de estar en el jardín, y la celebración hace visible esa diversidad. Allí, docentes y familias sostienen la pertenencia del niñx al grupo a través de gestos de cuidado que no siempre son explícitos, pero que implican tiempo, energía emocional y decisiones situadas. El jardín acompaña, contiene y garantiza inclusión, pero esa

tarea se construye siempre en relación con las familias, en un equilibrio delicado entre sostener y no sustituirlas. Justamente por eso, la escena de la celebración permite ver cómo esos acuerdos se negocian en lo cotidiano, sin recetas previas, caso por caso.

2.2 Infancias, cuidado y responsabilidad compartida: sentidos en tensión

Profundizar ahora en las concepciones de infancia y cuidado nos permitirá comprender las lógicas que orientan a los actores de esta tríada. Lo que está en juego no es únicamente “traer algo” o “participar”, sino la forma en que se define qué es ser niñx, qué se espera de una familia y qué se entiende por cuidado dentro del jardín. La infancia aquí no aparece como una etapa natural ni homogénea, sino como una construcción social e histórica (Carli, 2006), atravesada por condiciones materiales, vínculos familiares y expectativas institucionales. Es decir, no existe una infancia, sino múltiples infancias, situadas en trayectorias diversas. Como señalan Angeli y Simoni (2021), en las instituciones de educación y cuidado conviven representaciones idealizadas de la niñez —asociadas a la inocencia, la ternura y la alegría— con otras que conciben a lxs niñxs como frágiles, demandantes o difíciles, que requieren corrección o contención. Estas imágenes se activan de manera situada: en contextos de vulnerabilidad, la infancia se construye desde la necesidad de protección; en la celebración, desde el derecho a pertenecer y ser parte del colectivo. Estas representaciones no solo orientan discursos, sino que modelan prácticas concretas: cómo se recibe a lxs niñxs, qué se espera de las familias y cuáles son los modos legítimos de estar en la comunidad escolar. En esta escena, la madre que busca “llevar algo” aun sin recursos sostiene una expectativa socialmente construida sobre cómo debe ser una “buena familia”: acompañar, participar, no quedar afuera. La preocupación no es la comida: es la vergüenza, la exposición a la diferencia, la posibilidad de que su hijx sea leído como quien “no trajo”. Aquí el lazo entre niñx, familia y jardín se vuelve visible como una trama relacional donde cada gesto está orientado a sostener el vínculo y la pertenencia. Este gesto se inscribe en lo que Bourdieu (2007) denomina *habitus* familiar: disposiciones que orientan prácticas sin necesidad de ser explicitadas. La madre no necesita que el jardín le diga qué se espera: ya lo sabe, porque circula como norma social en la vida comunitaria. Del lado institucional, la escena también revela una tensión estructural. En continuidad con lo planteado sobre la autoridad en negociación (Dubet, 2010), la escena muestra que su autoridad debe construirse en la relación, negociando cada día los límites del cuidado. La pregunta de la vicedirectora —“¿qué más quiere que le dé?”— no expresa desinterés, sino el límite subjetivo e

institucional frente a la sobrecarga afectiva y material que atraviesan los jardines en contextos de desigualdad. En este marco, al respecto de la práctica docente, Achilli (1986) plantea que los saberes docentes son situados, se construyen en la acción, interpretando necesidades concretas, sosteniendo vínculos y decidiendo cómo acompañar sin sustituir. Cuidar, aquí, no es un complemento afectivo de la enseñanza, sino parte constitutiva del trabajo docente y del modo en que se habilita la posibilidad misma de aprender y estar con otrxs. Este entramado de expectativas, habitus y saberes prácticos configura la trama de vínculos entre docentes, familias y niñxs. La responsabilidad del cuidado es compartida, pero no es simétrica: las familias sostienen como pueden, el jardín sostiene hasta donde puede. Entre ambas partes se negocia —cada día— qué significa cuidar. La infancia que emerge en la celebración no es una esencia, sino una forma de estar en relación. Se construye en la interacción cotidiana y se redefine en cada decisión situada que intenta sostener pertenencia, dignidad y lazo educativo. Es en esas decisiones —mínimas, sostenidas, situadas— donde la práctica docente teje, día a día, los vínculos que permiten que la tríada docente–familia–niñx se mantenga viva.

Reconociendo, entonces, que no existe una única infancia sino múltiples, se vuelve necesario revisar nuestras categorías de mirada. ¿Cómo se modifica nuestra comprensión cuando entendemos que cada niñx habita una infancia situada y relacional? ¿De qué modo la noción de habitus familiar nos permite leer con mayor profundidad los gestos, silencios y demandas de las familias, evitando interpretaciones moralizantes o juicios rápidos? Y, sobre todo, ¿cómo organizar institucionalmente un cuidado que no recaiga como sobrecarga subjetiva en el cuerpo docente, sino que se constituya como una práctica colectiva, sostenida y compartida?⁴.

2.3 La autoridad pedagógica como construcción situada

Retomemos la escena: la vicedirectora, frente a la demanda insistente de la madre, sostiene un límite. No grita, no expulsa, no humilla. Tampoco accede a todo. Dice con calma:

“Esperá, mamá, ya va a llegar la torta que ofrece el jardín”.

Y al final de la jornada, agotada, en voz baja:

“¿Qué más quiere que le dé?”

⁴ Estas preguntas no buscan cerrarse en una respuesta. Son, precisamente, el umbral desde el cual la institución se piensa a sí misma como espacio de cuidado, contención y negociación permanente, donde los vínculos se construyen en la trama delicada de lo cotidiano.

Esa frase no expresa falta de compromiso: expresa el punto donde la institución defiende su función. Allí la autoridad no es imposición, pero tampoco renuncia. Es una decisión que preserva dos cosas al mismo tiempo: la dignidad de la madre y del niñx (nadie queda expuesto), y la responsabilidad educativa del jardín (no todo se puede absorber).

Esto es autoridad pedagógica: sostener el lugar desde el cual se cuida sin sustituir. Como plantea Dubet (2010), en la escuela actual la autoridad ya no proviene automáticamente del rol institucional, sino que debe construirse en la relación, negociando sentidos y responsabilidades con las familias y lxs niñxs. La autoridad se ejerce para hacer posible el vínculo educativo, no para agradar ni controlar.

En este sentido, la práctica docente implica decidir. Y decidir en contextos desiguales cansa, tensiona, desgasta. Pero esa decisión nunca es individual: está anclada en una lógica institucional compartida, en modos comunes de comprender qué se cuida y cómo (Bourdieu, 2007).

En línea con el planteo de Achilli (1986), los saberes docentes son situados: se construyen en la acción misma, en la interpretación de la escena y en la decisión de cómo acompañar sin suplantar. Cuidar no es un agregado afectivo a la enseñanza: es parte constitutiva del trabajo docente y condición de posibilidad de habitar el jardín.

Aquí la tríada docente–familia–niñx adquiere espesor: el cuidado se sostiene en el vínculo, pero los límites del cuidado se sostienen desde la autoridad.

La autoridad pedagógica, entonces, no se negocia en su legitimidad.

Lo que se negocia —cada vez, caso por caso— son los modos de ejercerla sin romper el lazo. No es una autoridad que se impone, sino que se asume.

No se declama, se practica. No busca agradar, busca sostener.

Y ese ejercicio es una de las tareas más complejas y menos visibles del trabajo docente en la primera infancia.

La autoridad pedagógica, en este contexto, es una responsabilidad ética y política que el jardín asume cuando decide sostener la presencia de cada niñx en la trama común. Sostener esa autoridad implica un esfuerzo real —a veces silencioso, muchas veces agotador— porque se ejerce allí donde la desigualdad se vuelve experiencia cotidiana. Sin embargo, es precisamente en la decisión de no abandonar el vínculo, de marcar un límite sin expulsar, de cuidar sin sustituir, donde el jardín afirma su sentido más profundo:

que la infancia sea experiencia compartida y no destino social.

Reflexiones finales como puntos de partida

Más que concluir, este trabajo habilita nuevas preguntas. Quienes escribimos lo hicimos desde posiciones situadas: Eve, Profesora de Educación Inicial, habita cotidianamente la escena del jardín; Nico, Profesor de Educación Secundaria en Biología, la observa también desde su experiencia como padre de un niño que transita la sala de 5. No analizamos esta escena desde afuera: estamos implicados en ella. La práctica que analizamos es también la práctica que nos forma, nos incomoda, nos exige.

Reflexionar la práctica implicó, antes que nada, detenernos. Mirar con otros ojos aquello que, en la rutina, simplemente hacemos. No hubo aquí un acontecimiento extraordinario, sino lo contrario: lo cotidiano. La celebración, la insistencia de una madre, el límite sostenido con cansancio al final del día. Sin embargo, al volver sobre la escena aparecieron otros sentidos: lo que parecía un gesto menor se reveló como el lugar donde se sostienen vínculos, se negocian responsabilidades y se afirma la posibilidad de pertenecer. En ese movimiento, lo que se transformó no fue la escena, sino nuestra posición como docentes. Reflexionar y problematizar la práctica nos obligó a correr de la respuesta automática y del juicio rápido, para leer la trama que no siempre nombramos: la del cuidado como trabajo colectivo y como decisión ética y política situada.

Este análisis no nos enseñó qué hacer, sino cómo mirar. Y esa mirada —atenta a los gestos, a los silencios, a los límites y a las marcas del cansancio— es parte de la práctica docente tanto como planificar o evaluar.

Desde la perspectiva de la formación docente, este análisis nos recuerda algo central: no alcanza con transmitir marcos teóricos sobre infancia, autoridad o cuidado. Lo que se necesita es habilitar espacios donde lxs futurxs docentes puedan pensar con sus experiencias, no para justificarlas, sino para interrogarlas. Formar docentes no es proveer recetas, sino sostener un modo de lectura del mundo escolar que permita decidir con otrxs, sostener sin sustituir, marcar un límite sin expulsar.

También reconocemos los límites de este trabajo. Elegimos una escena sabiendo que la vida del jardín está hecha de cientos. Nos centramos en la celebración, dejando fuera otras prácticas donde el cuidado se juega de modos distintos. Asimismo, la pregunta sobre cómo sostener el cuidado sin que recaiga casi exclusivamente en los cuerpos docentes queda abierta. No es menor: es una cuestión estructural, política y urgente.

Más que respuestas cerradas, este trabajo deja una dirección de búsqueda: seguir indagando cómo se sostienen los vínculos cuando la desigualdad no es teoría, sino presencia; cómo

construir decisiones colectivas que no quiebren a quienes sostienen; cómo hacer del jardín no un refugio heroico, sino un espacio donde la infancia pueda estar con otrxs sin quedar expuesta, sin quedar sola, sin quedar afuera.

El camino a construir sólo será posible si entendemos a las infancias, las familias y las experiencias escolares en su pluralidad, reconociendo que no existe una única forma de ser niñx (y mucho menos aquella figura homogénea promovida por los medios), ni un único modelo de familia o de experiencia escolar. Reconocer la diversidad nos enfrenta a la complejidad social de nuestro tiempo, pero también nos impulsa a asumirla como parte esencial de nuestra tarea cotidiana

Lo que aprendimos es que investigar la práctica no mejora la práctica por sí misma. Lo que hace es volverla pensable:

Y cuando algo puede pensarse, puede cuidarse mejor.

Tal vez allí —en volver pensable lo que hacemos— esté una de las tareas más importantes de formar docentes hoy.

En definitiva, la práctica docente -como toda práctica humana- está hecha de comienzos, interrupciones y búsquedas. En palabras de Fernando Pessoa (2017):

“Hacer de la interrupción un camino nuevo, hacer de la caída, un paso de danza...”

Quizás, esa sea también la tarea de quienes enseñamos: transformar cada obstáculo en aprendizaje; cada ausencia, cada gesto de cuidado, cada encuentro y cada infancia en una posibilidad.

Bibliografía

- Achilli, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Alucin, V. (2022). Hacia la construcción de un enfoque socio-antropológico para estudiar las políticas educativas. *Entramados*, 9(11), 116–131.
- Angeli, M. J., & Simoni, M. L. (2021). ¿Cómo son los/as niños/as? Construcciones históricas y sentidos sociales de infancia en docentes y cuidadoras de salas cuna. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 10(2), 45–62.
- Antelo, (2005). Recuperado de: <https://suplementopuntotec.blogspot.com/2014/10/los-ninos-y-las-infancias.html>
- Argentina. Congreso de la Nación. (2006). Ley de Educación Nacional N.º 26.206. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en el jardín maternal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bourdieu, P. (1986) Espacio social y poder simbólico. En Cosas Dichas. El Mamífero Parlante.
- Bourdieu, P. (2022) Estructuras, habitus y prácticas. En el sentido práctico. Siglo XXI.
- Caisso, L. (2012). *Una escuela como ésta: Etnografías de experiencias educativas en un movimiento social*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carli, S. (2006). La infancia como construcción social: aportes para repensar la educación infantil. Buenos Aires: Paidós.
- Cardini, A., Díaz, G., Guevara, J., & de Achával, O. (2017). *Cuidar, enseñar y criar al mismo tiempo: El desafío para las políticas públicas para la primera infancia en Argentina*. Buenos Aires: CIPPEC/UNICEF.
- Castro, A., & Martino, A. (2021). Espacios, tiempos y presencialidad escolar. La pandemia y una oportunidad de repensar la escolaridad. *Confluencia de Saberes*, 4(2). Universidad Nacional del Comahue.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, 47(2), 15–25.
- Edelstein, G., & Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia* (Cap. 1). Buenos Aires: Kapelusz.
- Leavy, P. (2023). Los sentidos del cuidado para la primera infancia: observaciones antropológicas sobre los centros de primera infancia en la provincia de Salta.

Ciudadanías. Revista De Políticas Sociales Urbanas, (11). Recuperado a partir de <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/ciudadanias/article/view/1705>

- Martino, A. (2016). Las inasistencias de los estudiantes: La escuela secundaria en cuestión. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(11), 47–63. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=689778300004>
- Redondo, P., & Fernández, M. (2019). Infancias y desigualdad: miradas desde la educación y las políticas públicas. Buenos Aires: Teseo.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de las políticas públicas: reflexiones sobre la formulación de las políticas. *Antípoda*, (10), 21–49.
- Sinisi, L. (2020). El aporte de la investigación antropológica en educación y su incidencia en la evaluación de políticas educativas y programas “innovadores”. En M. R. Neufeld (Comp.), *Políticas sociales y educativas entre dos épocas. Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado* (Cap. 2). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.