

Entre permanecer en el jardín y el primerito: sentidos y prácticas de la educación infantil



Liliana Sinisi
Lucía Petrelli

Resumen

En este artículo presentamos los avances que venimos realizando en el marco de una investigación colectiva que aborda los *nuevos “usos” de la diversidad*, centralmente en espacios escolares. Basándonos en el trabajo de campo en una institución de Nivel Inicial de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires y partiendo de un enfoque socioantropológico/etnográfico analizamos, por un lado, los sentidos entorno de lo que docentes y directivos de la institución bajo estudio -refiriéndose al pasaje de los niños del nivel Inicial a la Primaria- denominan “*articulación*”, “*permanencia*” y “*primerito*”. Por otro lado, documentamos las prácticas que se despliegan intentando dirimir tensiones que en ciertos casos presenta el “*permanecer*” o el pasar de nivel. Sosteniendo como hipótesis que la obligatoriedad de la sala de cinco años genera un fuerte movimiento que afecta la estructuración del trabajo docente e impacta en la vida cotidiana de los jardines, analizamos cómo esta obligatoriedad dispuesta y una resolución del Consejo Federal de Educación se insertan en la trama institucional particular, desde la cual se las procesa. Complementariamente, sostenemos que las prácticas de los sujetos no son respuestas mecánicas a sentidos construidos con anterioridad ni van necesariamente en línea con la intencionalidad de las políticas sino que están contextualizadas, atravesadas por huellas del pasado y pueden expresar, además, *nuevos “usos” de la diversidad*.

Palabras clave

Educación infantil
Obligatoriedad
Diversidad
Enfoque socioantropológico/
etnográfico

Abstract

In this paper we present the advances of a collective research that is focused on the new “uses” of diversity, centrally in school spaces. The field work takes place in an institution of Initial Level of the south area of Buenos Aires City and is done from an socio-anthropological/ethnographic approach. We analyze the senses constructed by teachers and Head teachers that refer to the passage of the children of the Initial Level to Primary School, called by them “*articulación*”, “*permanencia*” y “*primerito*”. Along this line, we documented the practices trying to resolve tensions unfold that in certain cases and disposes the stay or the move to the next Level. Holding the hypothesis that the obligatoriness school, for five years old children, generated a strong movement that affects the structuring of the teaching work and has correlate in the daily life of

Key words

Pre-school education
Obligatory nature
Diversity
Ethnographic approach

kindergarten; we analyze how this obligatoriness and the resolution of the Consejo Federal de Educación are inserted into the particular institutional framework. According to this, we proposed that the practices deployed on everyday life are not mechanistic responses to senses built before, or necessarily in line with the intent of policies. They are situated, contextualized and defined by traces of the past, expressing, in addition, new “uses” of diversity.

I. Introducción

El presente trabajo da cuenta de los avances que venimos realizando en el marco de una investigación colectiva¹ que aborda los *nuevos “usos” de la diversidad*², centralmente en espacios escolares. En este artículo, tomaremos como referencia las notas de campo resultantes del trabajo de campo etnográfico que venimos realizando desde la segunda mitad del año 2011 en una institución de Nivel Inicial de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires.

Preguntándonos por los nuevos sentidos en relación con la diversidad, en un contexto que pareciera habilitar una mayor “*inclusión social*”, sostenemos como hipótesis que la obligatoriedad de la sala de cinco años (establecida por la Ley Federal de Educación en 1996) genera un fuerte movimiento que afecta la estructuración del trabajo docente e impacta fuertemente en los procesos institucionales. Partiendo desde el enfoque socioantropológico/etnográfico³ analizaremos, por un lado, los sentidos construidos en torno de lo que docentes y directivos de la institución bajo estudio -refiriéndose al pasaje de los niños del nivel Inicial a la Primaria- denominan “*articulación*”, “*permanencia*” y “*primerito*”. Por otro lado, documentaremos las prácticas que se realizan en pos de este objetivo, prácticas que intentan dirimir frente a las tensiones que presenta el “*permanecer*” o el pasar de nivel.

La cuestión de la “*articulación*” será analizada además en relación a los modos en que, a nivel de la institución bajo estudio, se procesa una resolución del Consejo Federal de Educación -en particular la Res. 174-12 que entre otros puntos no permite disponer “*permanencias*” en la sala de cinco años, ni habilita la repitencia en primer grado.

Por lo expuesto, la “*articulación*”, o, adelantándonos al punto siguiente, los modos en que los actores la construyen, constituye para nosotros un analizador posible de la cuestión de los *nuevos “usos” de la diversidad* en lo que llamamos contextos de *transformación social* (Neufeld, Sinisi y Thisted, 2010) ya que lo que se dirime es quiénes son los que están *en condiciones* de dejar el jardín y pasar a la escuela primaria o, por el contrario, quiénes deben “*permanecer*” en la sala de 5, eufemismo que condensa prácticas que pueden resultar estigmatizantes.

II. Consideraciones teórico-metodológicas

Sostenemos que, paralelamente al proceso que denominamos *de transformación social* que viene registrándose en la Argentina desde hace aproximadamente diez años -nuevos marcos legales, ampliación de derechos, políticas específicas que apuntan a la *inclusión social* y educativa- (Sinisi, 2013), estarían produciéndose *nuevos “usos” de la diversidad*, cuyos contenidos estarían relacionados con las concepciones sobre diversidad que atraviesan a las políticas sociales. Complementariamente, y desde nuestro marco teórico, mantenemos la necesidad de atender a las *prácticas*, dado que allí es donde se expone en buena medida la pervivencia de esas representaciones.

1. Proyecto UBACyT “Nuevos usos de la diversidad: prácticas educativas y políticas sociales en épocas de transformación social” 2011-14 dirigido por María Rosa Neufeld y co-dirigido por Liliana Sinisi.

2. El actual proyecto, retoma comparativamente los resultados obtenidos desde 1998 hasta mediados de la década del 2000 en lo relativo a los usos de la diversidad (ver “De eso no se habla...” Neufeld y Thisted (comp) Eudeba 1999).

3. Ver punto II. Consideraciones teórico-metodológicas.

A partir de esta hipótesis es que abordaremos, desde un enfoque socioantropológico o etnográfico, la cuestión de la “*articulación*”, la “*permanencia*” y el “*primerito*”, tres categorías que fueron puestas en uso por los actores institucionales con los que nos pusimos en relación durante el trabajo de campo. Por ello, decimos que estamos ante categorías *sociales* o *nativas* y no ante categorías *analíticas* (sobre este punto, puede consultarse Rockwell, 2009). Retomaremos enseguida estas cuestiones, pero antes nos interesa plantear que dicho enfoque puede caracterizarse a partir de tres núcleos problemáticos (Achilli, 2005). El primer lugar, el *carácter relacional dialéctico*, que lleva a entender el proceso de investigación como el esfuerzo por *relacionar* distintas dimensiones de una *problemática* analizando los *procesos* que se generan en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales. Lo que se busca es conocer procesos que van más allá de los casos separables, reconstruir tramas sociales que se trabajan a nivel de lo particular pero que están atravesadas por lo general, a través de un trabajo de historización y de la incorporación del contexto no como un mero marco sino como un contexto que interviene, que configura, que define la situación o proceso que estamos estudiando. En segundo lugar, se desprende de lo anterior, el *carácter de movimiento* que se imprime en las prácticas y relaciones sociales aún en su aparente estabilidad o equilibrio. Movimiento que conduce a la búsqueda y construcción de procesos del pasado y de presentes dinámicos, presentes en los que se “mueven” huellas de otros tiempos pretéritos así como proyectos germinales del porvenir. Por último, desde el enfoque etnográfico o socioantropológico, se requiere atender a las contradicciones y conflictos producto de las relaciones sociales. Achilli ubica este *carácter contradictorio/de conflictividades* como el tercero de los núcleos que definen el enfoque. Estos conflictos y contradicciones se incluyen en los procesos sociales con contenidos concretos, no otorgables apriorísticamente. De ahí la importancia de recuperar tanto aquellas estructuraciones hegemónicas como los distintos niveles de conflictividades que se van reproduciendo (Achilli, 2005).

En definitiva, el trabajo etnográfico apunta a documentar lo *no documentado* de la realidad social (Rockwell, 2009). Y para documentar lo *no documentado* se requiere prestar especial atención a los significados producidos por los sujetos y, en buena medida, ellos se condensan en ciertas categorías que emplean cotidianamente. Cualquiera sea el objeto de estudio y la perspectiva teórica, el etnógrafo intenta comprender la *visión de los nativos* o el *conocimiento local*, según los planteos de diversos antropólogos. Para ello, es esencial establecer una colaboración estrecha con personas de la localidad, mantener apertura a sus maneras de comprender el mundo y respeto al valor de sus conocimientos. La integración de los conocimientos locales en la construcción misma de la descripción es rasgo constante del proceso etnográfico (Rockwell, 2009).

Sólo a partir del trabajo de campo prolongado pudimos ir, progresivamente, identificando las categorías en uso, algunos de los sentidos que connotaban, ciertas prácticas a a ellas aparecían asociadas. En este artículo, entonces, recuperamos nuestras notas de campo⁴ elaboradas a lo largo de más de un año y medio de trabajo de campo sostenido⁵, buscando identificar indicios de los modos en que se procesa en el jardín bajo estudio la cuestión de la *diversidad*. Para ello es que tomamos como analizadores las categorías (*sociales, nativas*) “*articulación*”, “*permanencia*” y “*primerito*”. Es importante señalar, asimismo, que los sentidos construidos en torno de ellas son múltiples y dinámicos. Son materia que día a día va tomando nuevas formas a partir de los intercambios que se generan entre docentes, directivos y padres, vinculados fundamentalmente al tránsito de los chicos por los años de jardín, y las expectativas sobre la escuela primaria. Por ello, planteamos que el enfoque que adoptamos, de corte relacional, nos permite recuperar además las perspectivas de los distintos actores que intervienen así como asumir -en otro nivel- que al interior de cada uno de ellos podremos reconocer posiciones heterogéneas (Mendéndez, 2002). Las concepciones locales sobre la “*articulación*” surgen de la reflexión permanente, participando cada sujeto

4. Las notas de campo tienen como referencia una trama social trabajada a nivel de lo particular. Pero, como dijimos, ella está atravesada por lo general, por lo que nos permite conocer procesos que van más allá de los casos separables.

5. En el trabajo de campo y la producción registros participaron tres investigadoras en formación: Eugenia Gomez, Fernanda Ontiveros y Agustina Casella.

desde su singular experiencia. Asimismo, otro plano del análisis de los modos en que los actores construyen la articulación tiene que ver con el registro de las prácticas que se despliegan. Y estas prácticas -queremos señalar- no son respuestas mecánicas a sentidos que se construyen con anterioridad sino que su despliegue puede tener cierta correspondencia con esos sentidos, puede redefinirlos en alguna medida, puede incluso ir en otra dirección.

Los sentidos y las prácticas en torno de la “*articulación*”, la “*permanencia*”, o el “*primerito*” se despliegan en contexto, en múltiples niveles contextuales (Achilli, 2000) o niveles articulados (Menéndez, 2002). El contexto está constituido por las condiciones edilicias en las que los sujetos desarrollan diariamente sus tareas, por las relaciones entre los distintos actores institucionales, por las tradiciones e historias de las instituciones y de las familias en particular, es decir *el contexto conforma relaciones sociales* (Sinisi, 2013). Pero también, y esto es central, el contexto tiene que ver con los modos en que se hace presente en la escuela el estado o lo que denominamos en otros trabajos *presencias estatales* (Petrelli, 2012 y 2013). Las instituciones y sus distintos actores procesan de modos particulares estas presencias del estado, apropiándose, resistiendo disposiciones de gobierno, circulares.

Por lo expuesto, consideramos que la perspectiva socioantropológica o etnográfica resulta particularmente relevante para el estudio de los procesos de escolarización de niños y niñas, así como de los modos en que se configura el trabajo de los docentes, en tramas de *diversidad* (y también de desigualdad) y en tiempos en que desde el Estado se habla de *inclusión*.

III. Breves aproximaciones sobre la educación infantil, el nivel inicial y sus singularidades

No es objetivo de este artículo ahondar en las profundas especificidades y avances en investigaciones que se han realizado en el desarrollo de la educación infantil. Sólo retomaremos algunos tópicos teóricos que nos servirán de ejes analíticos en el marco de nuestra problemática sobre la relación educación inicial y educación primaria y la cuestión de la “*articulación*”.

Desde el campo de la antropología y la educación, hemos avanzado en los cuestionamientos hacia los clásicos trabajos sociológicos que plantean procesos de socialización primaria (la familia) y secundaria (la escuela) hacia aquellos que proponen que más que un proceso unidireccional -donde el sujeto niño no tiene participación activa- lo que se produce en la relación del niño con su familia y luego con el afuera representado por la escuela es lo que Rockwell llama *experiencia formativa escolar* (Rockwell, 1995). Esta relación, ya sea desde el concepto de *socialización* como el de *experiencia formativa*, fue estudiada generalmente desde la inserción del niño en la escuela primaria. Al hacerse más masiva la educación inicial⁶, marcada en algunos contextos por leyes de obligatoriedad de la escolarización desde los 5 años, se inicia una mayor preocupación por el tipo de aprendizaje que reciben los niños de tal manera que les asegure un mejor recorrido en la escuela primaria (Van Haecht, 1999: 217). Asimismo, esta autora, recuperando los trabajos de Plaisance (1986)⁷ nos recuerda -para el caso francés- que a partir de la inclusión de los niños de los sectores populares a la escolarización inicial se modificaron diferentes modelos pedagógicos⁸. Del mismo modo, para el autor citado, “la diferencia entre las clases sociales, no se reduce ni siquiera con la asistencia precoz al jardín de infantes” (Plaisance en Van Haecht, 1999: 218). Es nuestros términos, los procesos de desigualdad social no se modifican por el ingreso temprano al nivel inicial ya que es necesario atender a otros procesos estructurales,

6. Centralmente en los sectores medios, desde la posguerra en los países centrales y desde los 60 en los periféricos.

7. Plaisance: *L'enfant, la maternelle, la société* (1986).

8. Para los sectores medios y altos un modelo basado en lo “expresivo” y para las clases populares un modelo basado en lo “productivo”.

pedagógicos, de formación y práctica docente, si bien es cierto que la inclusión de los niños de sectores populares más tempranamente al jardín podrían mejorar su experiencia escolar futura.

Graciela Batallán y René Varas llevaron adelante una investigación entre 1998 y 1999 en Chile con el objetivo de analizar si era posible implementar ampliación de la cobertura educativa en niños de 4 años pertenecientes a sectores pobres de la población realizando entrevistas en profundidad a las familias pobres con niños en edad de asistir a la educación pre-escolar (Batallán y Varas, 2002). Los antecedentes muestran que en Chile, las escuelas que atienden a niños pobres mantienen un esquema adaptativo donde se enfatiza la socialización y el aprestamiento por sobre otras áreas curriculares que potencian la cognición, proceso que refuerza el estigma hacia la pobreza que tienen los actores escolares. Estos autores sostienen que el debate sobre “desarrollo” y “aprendizaje” aún no ha sido zanjado ya que “existe un mito entre los formadores, que considera que el desarrollo es un antecedente del aprendizaje. De este modo, se considera que el niño difícilmente logrará aprender si no llega a su escolaridad con el grado o nivel de desarrollo predeterminado para su edad cronológica” (Batallán y Vargas, 2002: 14). Estos presupuestos⁹ se refuerzan cuando estamos hablando de niños y familias que habitan en contextos de pobreza urbana. Tal como los investigadores reflexionan y cómo nuestro propio equipo ha venido registrando desde mediados de los 90 (Montesinos y Sinisi, 2004), la pobreza se asocia a “rasgos culturales” inmodificables y homogeneizantes que serían los causantes –en el caso del nivel inicial por ejemplo- de imposibilitar el aprendizaje de pautas de comportamiento, aseo, respeto por los horarios escolares, calidad comunicacional entre adultos y niños y otros aprendizajes necesarios para una buena escolarización y en el estudio que nos ocupa para una “exitosa” articulación con el nivel primario.

9. Muchos de estos sentidos que describen Batallán y Vara, también los hemos encontrado en muchos de los docentes con los que trabajamos.

Yendo a nuestro país, si bien el nivel inicial se halla descrito en la Ley 1.420 de 1884, su evolución cuantitativa no se produjo hasta mediados y fines de la década del 40. A partir de los años 60, se expande más aceleradamente de manera concomitante a los desarrollos teóricos sobre la infancia que provienen del campo de la psicología evolutiva y genética, el psicoanálisis (Ponce, 2006; Carli, 1999). Según Montesinos y Pagano, “como contrapartida, y bajo los postulados de igualdad y justicia social, las demandas por la incorporación de los/las niños/as de sectores más vulnerables generó un aumento de cobertura pero muy dispar” (Montesinos y Pagano, 2007 mimeo).

En el año 1996 se establece una segunda ley de educación nacional: Ley Federal de Educación, que establece la obligatoriedad de la sala de 5 años. Para las investigadoras antes mencionadas “una de las consecuencias de declarar la obligatoriedad de la sala de 5 años fue producir una ruptura en la integralidad del nivel inicial, al tiempo que se señala la *primarización* de la sala de 5 años. Con esta expresión se alude el introducir objetivos y actividades propias de la educación primaria al tiempo que escindir del nivel inicial a la sala de 5 años es querer dejarle como objetivo primordial el aprestamiento para la alfabetización” (IIPMV-CTERA, 2006)” (Montesinos y Pagano, 2007, mimeo).

En este punto, la historización nos lleva a conocer los elementos vinculados a la conformación del nivel inicial, a su estructuración y a los debates que atravesaron y atraviesan este proceso. Estamos pensando, por ejemplo, en la tensión entre una búsqueda de especificidad del jardín de infantes y momentos en los cuales la procuración de legitimidad o reconocimiento de esa especificidad se montó sobre acercamientos al formato de la escuela primaria. Sostenemos que un analizador posible de esta tensión es la cuestión de la “*articulación*”, cómo se la construye a nivel de la institución bajo estudio. Carli y Miranda han trabajado sobre este punto en un artículo titulado “La pedagogía del niño pequeño en los derroteros del jardín de infantes. El itinerario biográfico de Hebe San Martín de Duprat”. Las autoras señalan que a mediados de los años 80 Duprat identificó

con preocupación una tendencia a articular el ciclo preescolar con el primario intensificando la información en el último tramo del jardín, lo que implicaba eliminar los momentos de juego-trabajo (2011: 153). Aparentemente, esto se debía a cierto vacío en términos de política educativa en cuanto al nivel inicial. Las autoras citan a la propia Duprat: “Parece que se buscara el reconocimiento y la valoración del ciclo haciéndolo cargo de las funciones de la escuela primaria” (1985: 81, citado en Carli y Miranda, 2011: 153). Por estos años Duprat se desempeñó en la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Bajo su gestión como directora del área de Educación Inicial, se encomendó la elaboración del currículo para el nivel inicial. Los primeros documentos (de 1989) se fundamentan explícitamente en la pedagogía crítica y en una “perspectiva sociopolítica que considera que los contenidos de la enseñanza (...) permiten democratizar la escuela(...)” (Carli y Miranda, 2011: 157). Sin embargo, como destacan las autoras en las que nos venimos apoyando, “desde la política nacional, cuando en los años noventa se formularon los *contenidos básicos comunes* (CBC) para el nivel inicial, manteniendo la organización por disciplinas y áreas (...). (...) algunas críticas denominaron como “*primarización del nivel inicial*” a las consecuencias de estas políticas. (...) la opción por un formato más cercano a la escuela primaria contrasta con las posiciones de Duprat durante la dictadura, cuando insistía en que era necesario mantener las características específicas del nivel, invariablemente ligadas a la didáctica del juego” (Carli y Miranda, 2011: 158).

Nótese que aquí se habla de *primarización*, en referencia al modo en que las autoras que se citan analizan los efectos de la obligatoriedad de la sala de 5 años que estableció la LFE. El “*primerito*”, al que hacemos referencia a lo largo del artículo, refiere en cambio a una categoría nativa que registramos en el contexto de la investigación socioantropológica. Desde luego, el “*primerito*” condensa sentidos y huellas de procesos históricos, como el mencionado, que fueron analizados por la investigación sociológica, pedagógica, etc. desde múltiples perspectivas. En el análisis que hacemos en el apartado que sigue veremos cómo huellas de estos procesos históricos vinculados al devenir de los jardines de infantes en la Argentina intervienen en los sentidos que actualmente construyen los docentes, así como en las prácticas que despliegan.

IV. “Articulación”, “permanencia” y “primerito” en los sentidos y prácticas de los sujetos

El referente empírico desde donde desplegamos nuestras preguntas, así como la posibilidad de poner en tensión nuestras hipótesis, está constituido por las notas de campo registradas entre 2011 y 2012 en un jardín de infantes público del sur de la Ciudad de Buenos Aires. En la zona en la que está emplazado el jardín podemos encontrar casas habitadas por familias de clase media baja, algunas fábricas, talleres mecánicos, venta de materiales para la construcción, pequeños supermercados y negocios de venta de comestibles: verdulerías, almacenes, etc. Asimismo, a cuatro cuadras del jardín se ubican dos importantes barrios populares y una villa. Analizando los registros de inscripción y de grado para el año 2012 encontramos que prácticamente el 80% de los chicos que concurren al jardín viven en estos barrios y que los padres de los niños son casi en un 90% inmigrantes de países limítrofes o próximos (bolivianos fundamentalmente, aunque también peruanos, uruguayos, paraguayos). También los registros nos proporcionaron información sobre sus ocupaciones, entre las que podemos mencionar: costureros, empleados de fábricas textiles, albañiles, trabajadores eventuales, enfermeros, camilleros, obreros etc.

Desde este nivel contextual, y considerando los sujetos concretos que asisten al jardín, nos propusimos comprender las formas que asumía la construcción de lo que en la

institución se denomina “*articulación*”, siendo que a nuestro entender este proceso implica la circulación de caracterizaciones y valoraciones sobre los niveles inicial/primario.

En el trabajo de campo hemos registrado que, en un primer momento, la casi totalidad de los docentes con los que nos vinculamos efectúa un fuerte contraste entre el jardín y la escuela primaria. El jardín aparece de este modo como un ámbito flexible, regido por el juego, en el que es necesario que los chicos construyan rutinas pero -se apresuran a aclarar las maestras- muy distintas a las que propicia la escuela primaria. En esta instancia, estamos ante dos ámbitos contruidos como polos diferenciados, sin puntos en común, que no se tocan entre sí. Sin embargo, es importante remarcar que en un segundo momento, y una vez que las conversaciones con los docentes se profundizan, los relatos se complejizan, complejizándose también la construcción que se hace de la relación entre los niveles inicial/primario.

También fuimos buscando otros espacios o situaciones (como las salidas o paseos) para compartir con las docentes y los chicos, poder conversar, acompañar, colaborar¹⁰. Pasados unos meses, empezamos a centrar la atención en las salas de cinco años y fue allí donde la “*articulación*” se tornó categoría recurrente en el decir y en el hacer de las maestras: aparecieron visitas a escuelas primarias del barrio, intercambios entre docentes sobre modos de abordar la cuestión de la articulación, referencias a acciones realizadas tiempo atrás bajo la conducción de otras autoridades, etc. Progresivamente, fuimos registrando también otras categorías que aparecían asociadas de diversos modos a “*articulación*”, según las perspectivas de los distintos actores institucionales: nos referimos a la “*permanencia*”¹¹ y el “*primerito*”.

Es necesario plantear que lo que a nivel institucional se construye como “*articulación*” debe ser contextualizado, historizado. Deben historizarse, por un lado, los modos concretos en que se aborda la “*articulación*” en el jardín en el que se realizó el trabajo de campo, ya que no ha sido siempre de la misma manera ni hay consenso respecto de cuál sería la mejor forma de trabajar en el tema. También es necesario reconocer que en los procesos de articulación intervienen diversos actores. En primer lugar, aparecen las docentes de nivel inicial y sus colegas de primer grado de la escuela primaria. En los relatos, las maestras mencionaron también a los equipos de conducción de cada uno de los niveles. También aparecen profesionales que pertenecen a la modalidad de Educación Especial¹², pero que vienen desempeñándose -desde el año 2011- en jardines de la modalidad Común, buscando fortalecer justamente la escolaridad de los chicos sobre todo en sala de cinco y en vistas a su ingreso a primer grado. En la construcción de ese pasaje de los chicos intervienen, a su modo, los papás y mamás de los niños que consultan a maestros y directivos dónde enviar a sus chicos que pasan a la primaria, que toman decisiones en función de un conocimiento previo por experiencias de familiares suyos que pasaron ya por esas instancias, que se acercan en las reuniones de padres a otros papás que deben resolver las mismas cuestiones. El momento mismo de inscripción muchas veces resulta todavía una instancia válida de consulta y eventualmente se modifican decisiones tomadas con anterioridad. También hay otras *presencias* que hemos podido registrar y que configuran también los procesos de “*articulación*” y las experiencias de los chicos, nos referimos al Estado a través de sus planes de estudio, disposiciones, circulares y resoluciones, tema que desarrollaremos al finalizar este apartado.

Volviendo a nuestro análisis, en una conversación que mantuvimos dos investigadoras con tres docentes de las salas de 4 y 5 años del turno mañana, la cuestión de la “*articulación*” se hizo presente en el relato a partir de la referencia a la escuela primaria que funciona en el mismo edificio que el jardín. Esto quedó registrado en el fragmento de nota de campo que transcribimos a continuación:

10. Asimismo se realizaron talleres participativos (Achilli, 2010; Batallán, 2007) con las maestras del jardín en torno de las condiciones que, consideran, deben generarse para que los niños puedan hacer un pasaje “exitoso” desde el jardín de infantes y hacia la escuela primaria.

11. Se denomina “*permanencia*” a la repetición de la sala de 5 años de aquellos niños y niñas que, se considera, no alcanzan los contenidos necesarios para pasar al nivel primario.

12. El análisis de la intervención de Educación Especial en el nivel ameritaría la elaboración de otro artículo. Aquí no es posible extendernos sobre estas cuestiones.

La escuela primaria que funciona en el mismo edificio es, según estas maestras, una de las que los padres buscan para que sus hijos continúen estudiando. Pero siempre sucedió, nos cuentan, que había más salas de cinco que primeros grados, lo que además se combinaba con cierta “selección” que operaba la escuela. Nos cuentan que se trata de una escuela plurilingüe, de jornada completa, muy demandada. Dicen que la dirección de esta escuela “había bajado” en el momento en el que trabajaban la articulación una serie de aprendizajes que los alumnos debían haber alcanzado para poder asistir. Había la “pretensión” de que estuvieran alfabetizados, que respondieran a la organización de la escuela primaria, a los ritmos que implicaba. En un momento [anterior] dicen que habían trabajado muy bien las maestras de primer grado, las de sala de cinco y los equipos de conducción sobre la cuestión de no “primarizar el nivel inicial” ni “bajarle el nivel a la primaria”. (Registro de campo, mayo de 2012).

Como referimos, tampoco en el jardín se trabajó siempre igual la cuestión de la “*articulación*”, ni los relatos sobre cómo se hacía en el pasado están libres de tensiones. La nota de campo que sigue recupera parte de lo conversado con las maestras:

13. Una de las líneas del Programa Integral para la Igualdad Educativa apuntaba al trabajo sobre la articulación. La articulación entre niveles constituye en estos tiempos una preocupación para distintos actores vinculados al sistema educativo. Esto se observa tanto a nivel institucional, como en términos de las estructuras de supervisión, funcionarios de la cartera educativa, pedagogos e investigadores en el área.

Las maestras comentan que años atrás se trabajaba mucho el tema de la articulación inicial-primaria, en el marco del PIIE¹³. Todo lo que se hacía se daba en el marco del Programa y con la bajada de los supervisores. Luego, reflexiona una de ellas, las supervisiones “se corrieron”. Recuerdan entre las tres que trabajaban mucho y bien pero que igualmente había problemas porque se hacía todo el trabajo de articulación con una determinada escuela y después “el chico iba y no tenía vacantes”. De alguna manera, dicen que los papás de los chicos responsabilizaban a los maestros por la situación: “era como que vos se la recomendabas [la escuela] y después no había lugar”. (Registro de campo, mayo de 2012)

14. Según el relato de la directora, en el año 2010, se habrían realizado más de 10 “*permanencias*”. Ello indicaba, en su opinión, un fuerte prejuicio hacia los niños y las familias que asistían al jardín, ya que muchas de esas permanencias las tuvieron que cumplir niños bolivianos o hijos de bolivianos.

Como vemos, la cuestión de la “*articulación*” -y el modo concreto de abordarla- tiene su propia historia aún dentro del jardín de infantes. Las acciones relacionadas con la articulación, desplegadas en el marco de programas (como el PIIE), de proyectos institucionales, o de iniciativas desarrolladas por las docentes de las salas de 5 vienen sucediéndose desde hace tiempo y son valoradas de modos heterogéneos por maestras y equipos directivos. Sin embargo, es importante decir que su despliegue no ha impedido que hasta hace poco tiempo se registrara en el jardín un número importante de niños que “*permanecían*” en sala de 5 en lugar de pasar a la escuela primaria¹⁴. Al decir de la actual directora, eran las maestras quienes hacían estas recomendaciones a las familias, por considerar que sus chicos no estaban preparados para la dinámica de la primaria. Según las voces de la directora y de la totalidad de las docentes en la actualidad “*no se puede hacer permanencias*”, sin embargo, cada una de ellas atribuyó este hecho a distintas cuestiones, señalándose desde que se trataba de una decisión de la conducción del jardín, pasando por la supervisión y hasta se mencionó, en muy pocas situaciones, la Resolución del CFE N° 174/2012 sobre la que avanzaremos párrafos abajo.

En las entrevistas iniciales, ya en el marco del trabajo de campo propiamente dicho, se nos informó que durante la gestión anterior a la -en ese momento- actual, miembros del equipo de conducción y algunas maestras habían elaborado una lista de contenidos que los chicos deberían haber aprendido en el jardín para poder pasar a la escuela primaria. En dicho listado figuraban como competencias esperadas para que los niños puedan ingresar a primer grado los siguientes aprendizajes:

Competencias en matemática: diferenciar letra de número, conteo en juego matemático, recitar hasta 10, conocer diferentes escrituras numéricas, comparar cantidades desde el punto de vista cuantitativo con relación más menos que.
Competencias en prácticas del lenguaje: lograr una buena articulación en el

lenguaje, utilizar vocabulario adecuado a la edad, manejar relaciones de tiempo ayer, hoy, mañana, relatar secuencialmente hechos reales e imaginarios, reconocer su nombre y el de otros, escribir su nombre, copiar correctamente, escuchar, comprender, cumplir las consignas. **Competencias actitudinales:** aceptar pautas de conducta reconocidas socialmente, reconocer el límite puesto por el adulto, actuar según valores democráticos. **Competencias procedimentales:** uso correcto de tijera y lápiz, se maneje correctamente en el espacio del cuaderno.

Al ser entrevistadas, las maestras del jardín, consideraron que en ese listado se condensaba de algún modo *“lo que la primaria esperaba del jardín”* y que, de orientar ellas sus acciones en esa dirección, se perdía la *“esencia”* misma del jardín y la cuestión del juego como eje estructurante de la experiencia en el nivel. Esta afirmación entra en contradicción con el supuesto de que algunas de las docentes participaron en la elaboración de ese listado, como también de algunas prácticas observadas.

En este último sentido, el uso del cuaderno constituye para nosotros otro excelente analizador de la cuestión de la *“articulación”* entre niveles (en el sentido de Althabe y Hernández, 2004). El *“uso del cuaderno en el nivel inicial”* fue un tema que registramos de modo recurrente a lo largo del trabajo de campo. Las opiniones de directivos y docentes fueron divergentes: mientras la conducción se mostró alerta frente al uso del cuaderno que consideran propio de la primaria -recordando en ocasiones a sus maestras que *“esto [en referencia a las salas del jardín] no es un primerito”*-; éstas últimas recibieron este mensaje como un límite que no las dejaba obrar como consideraban conveniente: *“hay veces que vos ves que el grupo da para más, pero acá te dicen “no es un primerito””*.

En este punto contábamos con elementos que -ante nosotros- no terminaban de articularse entre sí: las maestras se referían, por un lado, al jardín de infantes como un medio específico, distinto de la primaria, regido por el juego y cuya *“esencia”* no podía ser negociada a partir de las expectativas de *“las señoritas de primer grado”*. Por otro lado, el uso del cuaderno que hacían era considerado por la dirección como un uso que no era propio del nivel inicial. Asimismo, los investigadores manejábamos información que indicaba que muchas de las docentes de Inicial sí habrían participado de la elaboración del listado de contenidos citado más arriba, más allá de que señalaran que el mismo condensaba *“lo que la primaria esperaba del jardín”*. Superar estas aparentes contradicciones implicó historizar también en términos más amplios los modos en que se construye a nivel institucional la *“articulación”*. Ya no sólo se trató de recuperar los cambios o transformaciones en los modos de abordarla en este jardín, la participación de los distintos sujetos, etc., sino de recuperar las huellas de procesos que fueron delineando las características del Nivel Inicial en la Argentina. Esa historización de los procesos estudiados (Ver Punto III. Breves aproximaciones sobre la educación infantil, el nivel inicial y sus singularidades) nos permitió integrar mejor lo que a nosotros se nos representaba en primera instancia separado o contradictorio. Encontramos más adecuado, entonces, reflexionar sobre los posicionamientos de las maestras considerando que esas posiciones que construyen en la actualidad están atravesadas por huellas históricas, están siendo informadas por retazos de debates y luchas por construir la especificidad del jardín. Por ejemplo, como vimos en el apartado anterior, la obligatoriedad de la sala de 5 años que dispuso la Ley Federal de Educación trajo como contrapartida la *“primarización”* (Montesinos y Pagano, 2007) del Nivel Inicial y fue recibida por las instituciones casi como mandato. La *articulación* -y lo que sucede a nivel institucional en torno de ella- actualiza los diferentes posicionamientos sobre el jardín de infantes, sus funciones, sus sentidos¹⁵.

Entonces, si bien ciertas prácticas como la disposición de *“permanencias”* parece reafirmar aquélla separación entre el jardín y la primaria y llevarnos nuevamente hacia

15. Las autoras citadas anteriormente, teniendo como referencia a niños que van de los 45 días a dos años, señalan que existe un “debate marcado por la tensión entre considerar el jardín maternal como una necesidad de la familia o como un derecho del niño, y por la construcción de cierta igualdad educativa para el conjunto de la población infantil, democratizando el acceso a una institución educativa desde los primeros años de vida” (Carli y Miranda, 2011: 148). Consideramos que este debate se actualiza cotidianamente en el día a día del jardín bajo estudio, independientemente de que atienda niños de entre 4 y 5 años. De hecho, hemos podido registrar situaciones en las que las maestras expresan que les cuesta *“hacerles entender a los padres que llegar tarde no les sirve a los nenes, que hay rutinas(...), que el jardín no es el lugar donde los dejo cuando tengo que hacer un trámite”* (Conversación con docente. Mayo de 2012).

una construcción de los mismos como ámbitos totalmente diferenciados y excluyentes; la realización del trabajo de campo nos permitió registrar situaciones que ampliaron nuestra mirada y nos permitieron entender que, más allá de expresiones montadas sobre oposiciones irreconciliables, los límites entre los niveles Inicial/Primario están negociándose a diario.

Para finalizar este apartado, mencionaremos brevemente la Resolución del CFE N° 174/2012. Esta resolución, en pos de fortalecer las trayectorias de los niños, establece que no podrán disponerse “*permanencias*” en sala de 5 ni repitencias del 1° de la escuela primaria. Sin embargo, los modos en que a nivel institucional se procesa esta resolución -es decir los sentidos que se construyen en torno de la misma, y las prácticas que se despliegan- no van necesariamente en línea con la *letra* de la política. Podemos afirmar estas cuestiones a partir de lo registrado durante el trabajo de campo realizado y del desarrollo de talleres participativos realizados con docentes de la institución.

La Resolución constituye un material importante, en términos del análisis que venimos realizando sobre la “*articulación*” entre niveles. Esto es así porque, por un lado, refiere específicamente a los pasajes de Inicial a Primaria y de Primaria a Media. Pero, por otro lado, permite también aproximarnos a cuestiones de orden más general como los sentidos y prácticas que se despliegan en torno de la educación infantil, los modos en que los docentes significan su trabajo y las maneras en que se estructuran las experiencias de los chicos en su paso por el jardín. Es importante decir que la norma promueve, además, el ingreso de los chicos al jardín de infantes en cualquier momento del año y establece un pasaje flexible entre las escuelas de educación especial y común, entre muchos otros puntos que debieran ser pensados en forma articulada y que apuntan a la “*inclusión*” y a que los chicos estén efectivamente en las escuelas.

“*Articulación*”, “*permanencia*” y “*primerito*” van moldeándose a diario a partir de intercambios y relaciones entre actores, de diálogos *con* la normativa, de situaciones locales que habilitan ciertos sentidos y limitan o inhiben otros posibles. Como adelantamos, la resolución apunta en términos generales a fortalecer las trayectorias, a partir del reconocimiento de que en la actualidad aún son muchos los alumnos que ingresan al sistema, repiten grados o años, eventualmente discontinúan su escolaridad, reingresan en algunos casos. Es desde esta matriz que se explicita en la norma que no podrá repetirse el primer grado ni disponerse permanencias en sala de 5 años. En el plano institucional, en el jardín en el que trabajamos, estas cuestiones circulan y constituyen un insumo para nuevas interpretaciones que formulan los maestros. Fundamentalmente, podemos plantear que no hay acuerdo respecto de qué implicaría “*fortalecer las trayectorias*”, ni hay una única mirada acerca de la práctica de disponer “*permanencias*” en el nivel, previo paso al 1°. Determinadas docentes consideran que hay situaciones en las que resolver para un niño en particular una permanencia en la sala de 5 persigue como objetivo “*fortalecer el recorrido del chico*”, “*agarrar el problema a tiempo*”, “*hacer algo*”, “*no arrastrar la dificultad*”. También podemos decir que aquello que registrábamos como “*lo que espera la primaria*” no permanece fijo sino que va transformándose al calor de cambios en las relaciones que van tramando sujetos concretos. Además, esas expectativas de la primaria se transforman porque, como sostenemos a modo de hipótesis, la producción y llegada a las escuelas de una nueva normativa que busca flexibilizar el pasaje de los niños entre niveles, garantizar el ingreso de los chicos al jardín en cualquier momento del año y los pases entre jurisdicciones, impacta en los modos de delinear las expectativas respecto de los niños que ingresan al 1°. En el terreno local, el registro marca que “*bajó la ansiedad de las señoritas de primer grado*”.

Hemos podido, hasta aquí, aproximarnos a dimensiones más profundas en cuanto al modo en que los docentes desarrollan su trabajo, a los márgenes de autonomía que perciben que tienen para desplegar su saber profesional, etc. Entonces nos preguntamos:

¿quiénes son los sujetos que moldean esta “*articulación*”? ¿cómo se despliegan, en definitiva, las experiencias de los niños?, ¿de qué manera esas experiencias infantiles en el caso de que deban “*permanecer*” no están surcadas por las marcas del estigma que implica el no aprendizaje de las *pautas* escolares?

Estas cuestiones, de un modo u otro, nos hablan de modos heterogéneos de pensar la experiencia de los niños en el jardín. Atravesando esos modos se cruza la intencionalidad estatal en dirección de una mayor inclusión social en tanto que, como sabemos, toda normativa se estructura en adaptaciones institucionales y en apropiaciones que realizan los sujetos en contextos específicos.

V. Consideraciones finales

Tal como mencionamos al inicio, el trabajo presentado en este artículo es parte de un proyecto de investigación que aún estamos desarrollando y que va diagramando progresivamente nuevas problemáticas y preguntas. Preguntándonos por los nuevos sentidos en relación con la diversidad en tiempos de *inclusión* hemos seleccionado aquí, como analizador, la cuestión de la “*articulación*” y las relaciones con otras dos categorías sociales recurrentes en el campo: “*permanencia*” y “*primerito*”. Al reconstruir los sentidos y prácticas asociados a estas categorías notamos cómo ellas implicaban la circulación de valoraciones acerca del jardín de infantes y la escuela primaria. En este proceso fuimos registrando situaciones que, a priori, aparecían ante nosotros como contradictorias. Por ejemplo, respecto a las vinculaciones entre el jardín y la escuela primaria con la que comparte edificio, por momentos las referencias apuntaban a lógicas opuestas e irreconciliables que sugerían modos bien distintos de estructurarse el trabajo docente en uno y otro nivel. Historizar, ir recuperando cuestiones vinculadas a la estructuración del Nivel Inicial, nos fue permitiendo repensar esas primeras, aparentes, contradicciones a la luz de procesos más generales. Entender la *primarización* (Montesinos y Pagano, 2007) como mandato que de algún modo trajo el haber dispuesto la obligatoriedad de la sala de cinco nos permite pensar más que en contradicciones, en prácticas de los sujetos atravesadas por huellas del pasado.

Bibliografía

- » Althabe, G., Hernández, V. (2004). Implication et réflexivité en anthropologie, en *Journal des anthropologues*, 98-99.
- » Achilli, E. (2000). Escuela y Ciudad. Contextos y lógica de fragmentación sociocultural, en *Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana*. Rosario, UNR.
- » ——— (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Laborde.
- » ——— (2010). Investigación y co-participación: las estrategias grupales de investigación, en *Escuela, Familia y Desigualdad Social: una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario, Laborde, 91-122.
- » Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires, Paidós.
- » ———, Varas, R. (2002). *Regalones, maldadosos, hiperkinéticos. La educación de niños y niñas de 4 años que viven en pobreza urbana*. Santiago de Chile, LOM.
- » Carli, S. (2011). La pedagogía del niño pequeño en los derroteros del jardín de infantes: El itinerario biográfico de Hebe San Martín de Duprat (en coautoría con Patricia Miranda), en *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires, Paidós.
- » Ezpeleta, J. (2001). 'Notas para estudiar las innovaciones educativas' a propósito del proyecto "La gestión escolar como escenario de proyectos de innovación", (Mimeo), México, OEI.
- » ——— (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación, en *Revista Mexicana de Investigaciones Educativas*. México, RMIE.
- » Menéndez, E. L. (2002). *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Barcelona, Bellaterra.
- » Montesinos, M. P., Pagano, A. (2007). Documento de Investigación, mimeo.
- » Montesinos, M. P., Sinisi, L. (2004). Niñez, pobreza y diferenciación social, en *Revista Runa*, n° 24, ICA, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- » Neufeld, M. R., Sinisi, L., Thisted, J. A. (eds.), Hirsch, M. M., Rúa, M. (comps.) (2010). *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social. Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- » Neufeld, M. R., Thisted, A. (comps.) (1999). 'De eso no se habla...' *Los Usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, Eudeba.
- » Petrelli, L. (2012). Las presencias estatales en las escuelas configuradas como cooperativa. Notas sobre la estructuración del trabajo docente, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. MRIE.
- » ——— (2013). *Sobre el trabajo docente. Sujetos, instituciones y experiencia*. Editorial Académica Española.
- » Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México, FCE.
- » ——— (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos*

educativos. Buenos Aires, Paidós.

- » Sinisi, L. (2007). Un estudio sobre el Programa de Fortalecimiento Institucional en las escuelas de enseñanza media de la Ciudad de Buenos Aires, en *Gestión de Innovaciones en la Enseñanza Media*. Argentina, Brasil, España. Buenos Aires, Santillana.
- » ——— (2013). Políticas socio-educativas: de la integración a la inclusión escolar ¿cambio de paradigma?, en *Revista Espacios*, nº 49, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- » ——— (2013). Contribuciones de la etnografía para el estudio de redes y tramas psicoeducativas, en *Historia y Vida Cotidiana en Educación, perspectivas interdisciplinarias*. Buenos Aires, Manantial.
- » Van Haecht, A. (1999). *La escuela va a examen*. Buenos Aires, Editorial Biblos.

Documentos

- » Ley Federal de Educación
- » Ley de Educación Nacional 2006
- » Programa Integral para la Igualdad Educativa
- » Res 174/12 CFE

Liliana Sinisi / lilianasinisi@gmail.com

Co-directora de proyectos UBACyT. Profesora Adjunta regular. Investigadora del Programa de Antropología y Educación ICA-FFyL- UBA.

Lucía Petrelli / petrellilucia@gmail.com

Investigadora del Programa de Antropología y Educación ICA-FFyL-UBA. Becaria Postdoctoral CONICET.

