



12° CONGRESO ARGENTINO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL

La Plata, junio y septiembre de 2021

GT55: Miradas Antropológicas sobre la Niñez

Interacciones y sugerencias sobre los modos de comportamientos en espacios escolares y comunitarios

Melina Damiana Varela, Universidad de Buenos Aires/CONICET.

varelamelina@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo constituye una versión acotada de un capítulo de mi tesis de licenciatura titulada “La educación en los primeros años de la niñez: interculturalidad y crianza de niños migrantes bolivianos en la ciudad de Buenos Aires”, la cual fue defendida en el año 2017. A partir de una investigación etnográfica realizada en un jardín de infantes y centro comunitario, ubicado en un barrio de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires, me propongo problematizar dos cuestiones. Por un lado, las intervenciones que se ponen en juego en torno a la corporalidad teniendo en cuenta las consignas docentes dadas a los niños en relación con los modos de comportarse en el ámbito escolar. Para ello retomo algunos aportes y debates desde el campo educativo en torno al concepto de socialización. Por otro lado, reflexiono sobre las sugerencias que, en torno al cuidado y a la crianza, realizan los referentes comunitarios y que están destinadas a los integrantes de la comunidad, en su mayoría migrantes. Asimismo, abordo los modos y los momentos en que las consignas y las sugerencias se hacen presentes en las dinámicas escolares y comunitarias registradas, a partir de mi participación en secuencias de actividades e interacciones entre docentes y niños que asistían a una sala de 5 años y del relevamiento realizado durante las ferias de ropa que mensualmente organiza el centro comunitario.

Para este trabajo me basaré, principalmente, en los registros de campo elaborados a partir de técnicas cualitativas: observación participante, entrevistas en profundidad y conversaciones informales.

Palabras clave: *Comportamientos; Educación; Cuidados; Migrantes.*

Introducción

El presente trabajo constituye una versión acotada de un capítulo de mi tesis de licenciatura titulada “La educación en los primeros años de la niñez: interculturalidad y crianza de niños migrantes bolivianos en la ciudad de Buenos Aires”, la cual fue defendida en el año 2017. A partir de una investigación etnográfica realizada en un jardín de infantes y centro comunitario, ubicado en un barrio de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires, me propongo problematizar las intervenciones que se ponen en juego en torno a la corporalidad teniendo en cuenta las consignas docentes dadas a los niños y las niñas en relación con los modos de comportarse en el ámbito escolar. Para ello retomo algunos aportes y debates desde el campo educativo en torno al concepto de socialización. Asimismo, abordo los modos y momentos en que las consignas se hacen presentes en las dinámicas escolares, a partir de mi participación en secuencias de actividades e interacciones entre docentes y niños/as que asistían a una sala de 5 años.

Para este trabajo me basaré, principalmente, en los registros de campo elaborados a partir de técnicas cualitativas: observación participante, entrevistas en profundidad y conversaciones informales.

Numerosos autores (Colangelo, 2012; Santillán, 2010, 2011a; Soto y Violante, 2008) han abordado la crianza y su vinculación con cuestiones referidas al cuidado y la educación. Para la presente ponencia, retomo los aportes de Santillán en relación con la definición de crianza no limitada a los primeros años de vida de los niños/as, sino que:

Comprende en términos antropológicos un conjunto amplio de prácticas y relaciones que los sujetos adultos identificamos con la atención infantil, y que connotan como crianza (que

puede comprometer acciones relativas a la formación, el cuidado, el esparcimiento, la salud, la alimentación, la educación, entre otros) (2010, p. 922).

Estos procesos involucran el cuerpo, en tanto producto social, pues “aún en lo que tiene de más natural en apariencia -volumen, talla, peso- es un producto social” (Bourdieu, 1986) y, lejos de ser un dato de la realidad, es resultado de una construcción social y cultural particular (Le Breton, 1990).

Focault (1987) señala la relación entre el cuerpo y los contextos escolares a partir de la noción de disciplina y su vinculación con el control, la sujeción y la docilidad del cuerpo. El control y disciplinamiento del cuerpo infantil en el espacio y tiempo formará parte de los mecanismos utilizados por el sistema educativo argentino, a fines del siglo XIX.

Los procesos simultáneos que acompañaron la creación de la escuela, como institución especializada en el cumplimiento de determinadas funciones¹ (Novaro, 2011), fueron:

La configuración de la familia nuclear y el reconocimiento de la infancia en la modernidad [...]. Un producto de ello fue la ubicación del niño en una trama educativa que toma forma de instrucción pública, y es en esa trama donde el niño deviene “alumno”, sobre el cual la pedagogía se encargará de teorizar prolíficamente (Carli, 1997, p. 199).

Es así que la escuela tuvo y tiene mucho que ver en la delimitación y construcción de la niñez, tanto desde la propagación de un discurso psicológico que establece qué debe esperarse de un alumno según su edad cronológica, como por la difusión de una idea de niño como incompleto e inmaduro. Frecuentemente ha situado a los niños en un lugar subordinado, cuya voz debe o puede no tenerse en cuenta. Como señala Adelaida Colangelo esos abordajes entienden la niñez como un “punto de partida para un individuo que está en potencial” (2004, p. 11). Si bien es claro que las experiencias escolares y las formas de entender las infancias son vividas de

¹ “En el desarrollo educativo nacional el formato escolar se fundó en la separación del niño de su familia, y en la reunión (encierro) de los niños de una misma edad, a la misma hora y en el mismo lugar, para que desarrollen actividades formativas comunes al comando de un adulto” (Terigi y Perazza, 2006, p. 2).

maneras diversas, podemos ver cómo existe un modo dominante de pensar y de intervenir sobre la niñez en la escuela hoy (Varela y Veron, 2010).

En el Nivel Inicial, esta problemática adquiere particular relevancia ya que es el primer nivel del sistema educativo -y el último en ser reconocido- que históricamente se debatió entre lo asistencial y lo educativo (Malajovich, 2006; Teriggi y Perazza, 2006), en donde las representaciones hegemónicas sobre la niñez se despliegan de manera significativa y al igual que otros niveles educativos se encuentra vinculado con los procesos de normalización de los individuos (Foucault, 2002). En sus orígenes² y hasta alrededor de 1980, el concepto de socialización se vinculó con “la adquisición de las pautas necesarias para que el niño que ingresaba en la institución se convirtiera en alumno” (Malajovich, 2006, p. 118).

En el campo educativo, el concepto de socialización se modificará, en un primer momento, a partir de los Contenidos Básicos Comunes con la sanción de la Ley Federal de Educación en la década de 1990; y en un segundo momento, en el marco de la definición de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y la sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2006. Es así que, en el año 2012 el Ministerio de Educación de la Nación elabora un documento denominado “Políticas de Enseñanza”, en el cual se plantea una noción amplia del concepto “referida a la transmisión/apropiación de conocimientos socialmente significativos, al enriquecimiento de las experiencias infantiles, al aprender a estar con otros y a la oportunidad que tienen los alumnos pequeños de familiarizarse con la organización de la escuela” (MEN, 2012, p. 36).

Estas ampliaciones, revisiones y redefiniciones dan cuenta de las tensiones por las que atravesó y atraviesa la educación inicial y como se verá en el presente artículo, las dinámicas que adquieren dichos procesos en contextos específicos.

Metodología

En esta investigación, al igual que en trabajos anteriores (Varela y Veron, 2008) me apoyo metodológicamente en la contribución de Elsie Rockwell (1987), sobre del trabajo etnográfico como “la documentación de lo no documentado”, lo oculto, lo

² Como cita la autora, esta concepción ya se encuentra presente en Sarmiento en un texto de 1849 al referirse a la función de las salas de asilo en Francia.

inconsciente de la realidad social. El encuadre teórico y metodológico procura ser un proceso abierto y flexible que permite la construcción de una descripción que aporte a las inquietudes teóricas más generales.

La metodología y las técnicas de investigación utilizadas en la indagación fueron de carácter cualitativo, de acuerdo con la tradición de la disciplina antropológica. El relevamiento de la información se realizó a partir de técnicas etnográficas, más específicamente a través de la observación participante, conversaciones informales, entrevistas abiertas a docentes, niños y niñas, referentes comunitarios, entre otros. Para ello, fue central la estancia prolongada en el campo (Rockwell, 2009) y la participación en diversas actividades y propuestas desarrolladas tanto en espacios escolares como comunitarios. En este sentido, considero que la observación de las prácticas de modo continuo y repetido y las conversaciones espontáneas con las maestras me permitieron distanciarme de lo que Lahire (2008) denomina el “efecto inspector”, ya que a lo largo del trabajo de campo fui advirtiendo que las actividades que las docentes llevaban adelante en las salas no tenían una preparación adicional, “para mí”, que las distanciara de las habituales³.

Entre mayo y octubre de 2010, realicé un trabajo etnográfico en un jardín de infantes de gestión estatal y centro comunitario ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Como ya mencioné, para este análisis me baso principalmente, en los registros de campo elaborados a partir de mi participación en secuencias de actividades e interacciones entre docentes y niños/as que asistían a una sala de 5 años.

Entre aciertos y comportamientos

A continuación analizaré los modos de comportarse de los niños/as en relación con ciertas consignas dichas por la docente, para la organización de una actividades durante una jornada en el jardín de infantes, que permiten como plantea Díaz de Rada (2008), problematizar comportamientos que suelen encontrarse en los márgenes de las prácticas e interacciones y que a la vez dan cuenta del tipo de individuo que produce la escuela.

³ Cabe destacar que soy docente de nivel inicial. Cuestión que puse de manifiesto durante el acceso al campo con las docentes y equipo directivo.

A modo de ejemplificación, veamos la interacción entre la docente y los/as niños/as registrada una mañana en la sala de 5 años, donde ella fue planteando pautas que los propios niños/as en muchos casos completaban⁴:

“Si se portan bien vamos al patio” y un niño responde “sino chau patio”.

“El que está sentado puede repartir” y una niña responde “sentado y calladito”.

“Me saco el marcador de la boca” y una niña responde “no es un chupete”⁵.

“Todo el mundo se pone a descansar que en un ratito viene [la capacitadora de juego]. Ya se ponen a descansar sino le digo a [la capacitadora] que no venga más”. Los niños y las niñas se sientan en las sillas y apoyan la cabeza en la mesa. “El que descansa va a jugar y el que no descansa no” (Registro 22/06/2010).

En otra ocasión, al llegar la capacitadora de juego⁶ a la sala, pude registrar la siguiente interacción:

Capacitadora: Se acuerdan cuando empezamos a jugar dijimos que hay que cuidar el cuerpo, ¿qué es cuidar el cuerpo? Algunos niños/as responden: Nada de pegar y rasguñar.

C: Si se golpean se lastiman, si se rasguñan se lastiman. Cuidar el cuerpo es no ahorcarse, no rasguñarse, no golpearse. Entonces tenemos que cuidar el cuerpo de ustedes, el propio y el de los compañeros; y con los objetos⁷ ¿Cómo era?

Algunos niños/as responden: No hay que tirarlos al piso, no romperlos.

C: Tenemos que cuidarlos, entonces cuidan el cuerpo de ustedes, cuidan el cuerpo del amigo y los objetos. Y si hacen eso pueden jugar y hacer lo que tengan ganas de hacer (Registro 17/09/2010).

En los fragmentos citados se advierte cómo la docente anticipa sistemáticamente llamados de atención sobre conductas no deseadas, que involucran el autocontrol y el moverse dentro de espacios que delimitan lo que se puede y lo que no se puede

⁴ La “seguidilla de frases” fueron dichas tal cual se cita, en un mismo momento y una detrás de la otra.

⁵ El aprender ciertos comportamientos implica, desde el discurso de las docentes, alejarse de otros que caracterizarían a los niños más pequeños. En varias ocasiones, además de la anteriormente referida al chupete, aparece fuertemente desvalorizado el uso de la mamadera.

⁶ Cabe señalar que una o dos veces por semana se realizaba una capacitación en servicio sobre juego en las tres salas. Esta capacitación se encontraba a cargo de una profesora de capacitación docente de lo que era el Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA) dependiente de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, actualmente denominado Escuela de Maestros.

⁷ Los objetos a los que se refiere eran muñecos y telas -que ella había llevado- además de los materiales que se encuentran en la sala.

hacer con el cuerpo y los objetos durante las interacciones. Las afirmaciones de la docente registradas, parecieran haber sido escuchadas con anterioridad por los/las niños/as, quienes como se vio van completándolas. Esto da cuenta de la apropiación de ciertos modelos de comportamiento, que se presentan como condición para el aprendizaje que es requerido institucionalmente para ser alumno. Asimismo me permiten repensar las concepciones sobre socialización, mencionadas en la introducción.

Este tipo de cuestiones aparecen claramente identificadas y puestas en cuestión también en una comunicación oficial de la Dirección de Nivel Inicial (2001), donde se plantea que:

Trabajar la 'fijación de rutinas' centradas en la formación de hábitos reiterativos, desde los cuales los/as niños/as responden siempre a una consigna en forma automática [...] no propicia ni la autonomía ni la creatividad en la toma de decisiones, sino su incorporación mecánica a fuerza de ser repetidos en estrecha relación con el estímulo (canción, premio, acción, etcétera) que suele ser muy efectivo. Debemos prestar mucha atención a la construcción participativa y respetuosa de las normas, alejada de las respuestas mecánicas y las acciones no comprendidas (GCBA, 2001, p. 18).

Como sostiene Rockwell (2008), los saberes y prácticas escolares que permanecen y se transforman a lo largo del tiempo no se rigen por los marcos normativos vigentes, sino que adquieren dinámicas propias, en relación con múltiples variables. Numerosos estudios abordaron la diversidad y singularidad que adquieren las dinámicas de trabajo en la escuela dando cuenta del tipo de interacción y participación en los procesos de producción y reproducción de lo escolar en escenarios locales (Achilli, 1996, 2009; Batallán, 2007; Batallán y Díaz, 1990; Díaz de Rada, 2008; Diez, 2011; Ezpeleta y Rockwell, 1985; Neufeld y Thisted, 1999; Novaro, Borton, Diez, y Hecht, 2008; Novaro, 2011; Padawer, 2007; Rockwell, 1991, 2008, 2011; Santillán, 2011b; Sinisi, 1999).

Estas situaciones "de premios y castigos" que recurrentemente forman parte de la cotidianeidad observada en el jardín prescriben ciertas maneras de estar que implican modos de comportarse para lograr salir al patio, para repartir, para jugar, para esperar, para almorzar y evidencian la fuerte expectativa de obediencia a las

consignas, que funcionan como normas cuya justificación y validez no son siempre explicitadas.

En reiteradas ocasiones he observado cómo las docentes esperan de los niños/as que obedezcan mecánicamente. Esto se contrapone con profusos enunciados en los discursos y documentos que instan a las docentes a promover la autonomía e independencia de los niños, entendiendo a las reglas como una construcción colectiva, compartida y dinámica. A su vez, desde una perspectiva antropológica podría problematizar este modo de entender las reglas, que como vimos está siendo también cuestionado dentro del propio campo de la educación inicial.

En este sentido es interesante lo que plantea el Diseño Curricular para la Educación Inicial, “el derecho a la “desobediencia” en algunas oportunidades no va en contra de las normas, sino contra su arbitrariedad y a favor de la justicia. Supone superar la obediencia absoluta instituida en algunas prácticas escolares” (GCBA, 2000, p. 73).

En el día a día del jardín aparecen reiteradamente consignas habladas, cantadas o en forma de juego vinculadas con el sentarse, esperar, acostarse, tanto con la docente a cargo o con otros docentes como los de música y educación física, en las que el cuidado del cuerpo predomina como principio.

Retomando el pasaje anteriormente citado, la reiteración del “cuidado del cuerpo” y el significado atribuido pareciera querer marcar una separación e individualización respecto de los otros cuerpos, en tanto se aísla -desde el discurso- el cuerpo propio del de los otros, en el mismo nivel que los objetos. En este sentido Le Breton sostiene “el cuerpo funciona como un límite fronterizo que delimita, ante los otros, la presencia del sujeto” (1990, p. 22). Sin desconocer la dimensión simbólica del cuerpo en la que el discurso se inscribe, el cuerpo aparece como algo que se tiene, como un atributo disociado del sujeto (1990) y que al igual que los objetos que puedo manipular debo preservar. El reiterado énfasis en los recaudos al involucrar el cuerpo en las consignas y propuestas de juego que finalmente aparecen, reactualiza la noción del cuerpo y su relación con otros/otras como riesgo, y podría desalentar en los niños/as el juego compartido.

En las clases de educación física y educación musical, también se pudo observar reiteradamente, cómo se presentan a los niños y niñas consignas hablando o

cantando en las que el correcto uso del cuerpo es central. A modo de ejemplificación, se observó en una clase de educación física, lo siguiente:

En la clase se les propone a los/las niños/as de sala de 5 jugar a la mancha, un juego tradicional de toque y atrape. Al finalizar el juego el docente dice “voy a contar hasta cinco para que se sienten” [tapándose los ojos]. “¿Hay alguien que no quiera seguir jugando?”. [Dando cuenta de que aquel que no se siente no estará habilitado para continuar en el juego].

En el mismo sentido, en la clase de música se observó el protagonismo que asume una cierta manera de comportarse en relación con el cuerpo, para participar de la propuesta.

La actividad con la docente de música se inicia cantando de la siguiente manera “apoyo la cola en el piso, petiso, petiso. La cola en el piso vamos a poner, la cola en el piso 1, 2 y 3” [luego de interpretar una canción con la guitarra, la docente canta] “Las manitos atrás como dice Nicolás, la boquita cerrada como dice mi señorita” [y luego] “Pónganse un broche así” [acompañando lo dicho con el movimiento de las manos hacia la boca]. [Continúa con otra canción llamada “El pastel de chocolate” que se ve interrumpida por la docente que dice] “Vamos a hacer una ronda porque están mal sentados. La arman solos. Se toman de las manos y se sientan” (Registro 15/06/2010).

Este tipo de señalamientos suelen fundamentarse en la intención de crear un clima de escucha para dar lugar a la propuesta pedagógica. Sin embargo, de acuerdo a lo observado cotidianamente en el jardín, ocupan un lugar tan central que es válido preguntarnos si en la práctica no terminan retrasando o incluso disolviendo la propuesta pedagógica.

Más aún, la centralidad de este tipo de pautas y rutinas, hace que se desdibuje el límite entre ellas y la propuesta pedagógica. Como sostiene Rockwell (2011) los intersticios de la vida escolar revelan el vínculo entre lo que se enseña y aprende, así las interacciones que se construyen “durante y mientras se enseña algo” y que forman parte de la cotidianeidad escolar van construyendo cierta experiencia infantil de aprender, ser y estar en el jardín. De este modo, las formas y contenidos de lo dicho permiten, en primera instancia, reflexionar sobre ¿qué aprendieron los niños mientras se intenta reorganizar el grupo de manera constante?

Algunas de las prácticas, normas y hábitos que se proponen en el jardín de infantes fueron revisadas por Débora Kantor en un artículo que se titula el “Jardín de Infantes: el autoritarismo que se filtra” (1988). La reflexión parte de un relato de un niño que da cuenta de las arbitrariedades y falta de explicación de lo que vive cotidianamente en el jardín, como por ejemplo las órdenes que carecen de fundamentación “caminamos con zapatitos de algodón”, o la imposición violenta y descontextualizada presentada como “el juego pegar la cola en el piso [...]”, entre muchas otras. Como sostiene Kantor:

Quando se sistematiza el uso del castigo, la amenaza pasa a ser por sí misma la fundamentación de la norma en cuestión favoreciendo razonamientos del tipo: ‘no hago... porque sino me pierdo (me sacan)’. La utilización recurrente de premios tiene connotaciones similares [...]. Estos recursos eluden los elementos racionales que los niños están en condiciones de considerar (1988, p. 5).

La imposición de modos de estar y manejarse en ese espacio inhibe movimientos, voces, gestos que buscan apropiarse con entusiasmo de la propuesta que se está presentando mientras que la quietud, las esperas y los silencios cobran protagonismo. El entusiasmo por parte de los niños/as se puede leer como una búsqueda de sentido a la experiencia escolar, resistir a la falta de concreción de las propuestas para las que finalmente asisten. Según Rockwell (2011) la resistencia “es una fuerza que se opone a la fuerza activa” (p. 32). Y atraviesa de manera permanente las dinámicas de la clases y se hace presente en las “ranuras” del quehacer cotidiano, cuando “nos preparamos para”. Por otro lado estas situaciones nos interrogan sobre las concepciones de niño puestas en juego, ya que no aparece la explicación del docente del porqué el niño debe hacer lo que se le pide.

Si bien estas prácticas y discursos fueron efectuados y registrados en dicho jardín, no son exclusivas ni de ese jardín⁸ ni de las docentes que allí trabajan⁹. Así, como plantean Ruth Harf y otros:

⁸ Confluyen una multiplicidad de factores, expectativas y demandas en el mantenimiento de determinado tipo de relaciones en la sala y modos de llevar a cabo las propuestas. Se podrían destacar las propias de las biografías escolares, las características que fue adquiriendo la formación docente inicial y continua a lo largo de la historia, la exigencia del dominio de grupo, las representaciones sociales en torno al perfil e identidad profesional de la maestra jardinera, etc. Para ampliar ver, entre otros, Spakowsky, E., 2006.

En los diálogos entre los maestros es común escuchar ‘estos chicos no tienen hábitos’ [...] ‘descansamos un poquito después de la merienda’, ‘nos sentamos en la alfombra para hacer el intercambio’ transformada en rutinas sin sentido adoptadas por las docentes por la fuerza que tiene la tradición (Harf, Pastorino, Sarlé, Spinelli, Violante y Wlindler, 1997, p. 66).

En este sentido, tanto en el jardín de infantes visitado durante mi trabajo de campo como en otros jardines en donde fui docente o asistí como profesora de prácticas, suelen reeditarse ciertas prácticas de largo alcance en torno a momentos que organizan el tiempo escolar y que en la mayoría de las ocasiones apuntan a la construcción de modos de comportamiento, que suelen denominarse como “hábitos y rutinas que incluyen los momentos de intercambio y saludo, higiene, alimentación y descanso”. Estos lineamientos aparecen ya en los primeros escritos que orientaban la tarea de la maestra jardinera. En relación con la merienda se destaca como “la ocasión para la adquisición de hábitos de higiene y aseo”. Respecto del descanso se sostenía lo siguiente:

Inevitable y necesario será el reposo en esta sala. Este pequeño dormía en su hogar hasta no hace mucho, una prolongada siesta. Además su continuo movimiento y su poca resistencia física necesitan un período, aunque breve de total reposo... Las alfombritas individuales, las reposeras, o en último caso su propia sillita serán los elementos utilizados en un ambiente tranquilo y silencioso (Cordeviola de Ortega, 1969 en Harf et al, 1997, p. 70).

Asimismo, resulta interesante lo que en aquel entonces se planteaba sobre el intercambio, que en la actualidad constituye un momento clave para el inicio del trabajo diario en las salas:

⁹ Asimismo cabe señalar que durante el año 2017 me desempeñé como Profesora ayudante de la materia de prácticas y residencia docente en un Instituto Terciario de Nivel Inicial. Dicha inserción me permitió conocer diferentes jardines de CABA y observar numerosas prácticas institucionales, particularmente en las salas a las que asisten niños/as de 3 a 5 años de edad. La inserción en este espacio me permitió observar, sin ánimo de generalizar demás, la recurrencia de ciertas prácticas y rutinas vinculadas con las consignas y los modos de comportamiento, la organización de tiempo y del espacio, etc.

[...] tal es la conversación matutina, rito diario, que un himno casi religioso acompaña... Es también el aprendizaje del decoro: el círculo que forman al sentarse en redondo, es un pequeño salón en el que cada uno trae a voluntad del relato de incidentes o experiencias personales y en él se aprende a escuchar en silencio a respetar a los otros (Faure, 1958 en Harf et al, 1997, p. 71).

Si bien la implementación de hábitos y el acatamiento de normas en el ámbito escolar involucran los distintos niveles educativos, varía el modo de implementación de las mismas, al inscribirse en un contexto específico que las produce y reproduce a lo largo del tiempo. Siguiendo nuevamente a Kantor, tales prácticas:

Responden a un modelo de interacción que ha penetrado al conjunto de las relaciones sociales en el transcurso de la historia reciente de nuestro país. [...] Sin perder de vista las realidades que desde 'antes', desde 'afuera' y desde 'arriba' condicionan fuertemente esas y otras relaciones en el proceso educativo (Kantor, 1988, p. 5).

Esto no significa dar por supuesto que los sujetos que allí trabajan toman acríticamente las formas que las escuelas le proporcionan (Díaz de Rada, 2008). En palabra del autor "la tarea consiste en reflexionar sobre las formaciones complejas de sujetos que pueblan los establecimientos, sobre las rutinas consideradas sistemáticamente de segundo orden, en segundo plano de importancia" (p. 35).

En ese sentido, las dinámicas escolares que incluyen las interacciones locales entre los distintos actores implicados, se aferran pero también van más allá de las prescripciones normativas oficiales. Como sostiene Rockwell, la educación se conforma en una trama de "procesos de transmisión, reproducción, apropiación y transformación de objetos, saberes y prácticas en contextos diversos que siempre rebasan la instrucción formal" (2008, p. 275).

Lo señalado por Rockwell (2008) permite repensar y retomar las revisiones y redefiniciones que cuestionan "las miradas tradicionales" en relación con el/los conceptos de socialización, que se plantean tanto en los documentos nacionales - como se mencionó anteriormente- como en los provinciales. En el Diseño Curricular para la Educación Inicial se introduce una perspectiva crítica sobre estos modos de enseñanza de hábitos y normas planteando "la necesidad de revisar las estrategias

a través de las cuales el jardín tradicionalmente ha llevado a cabo la enseñanza de normas y hábitos, de modo más o menos encubierto, a través de ‘recursos’ tales como juegos y canciones” (GCBA, 2000, p. 71). A modo de ejemplo, me refiero a canciones en donde cambia el contenido pero no el propósito y que fueron escuchadas en otros jardines de CABA, cuando concurrí como profesora de prácticas y residencia docente: “Silencio, silencio, que habla Don Florencio que sh, que sh, que ya no hablo más”, “Levanto una mano, levanto la otra, hago un moño grande y me lo pongo en la boca” (2017). La presencia y recurrencia de este tipo de “recursos” en las prácticas actualmente observadas dan cuenta de las tensiones que, en el campo escolar, adquieren las formas y contenidos de la enseñanza y aprendizaje en relación con determinados comportamientos enmarcados en distintas concepciones de la socialización.

A modo de cierre

Las recurrentes intervenciones sobre los comportamientos y la corporalidad aparecen como elementos centrales en este contexto formativo, en donde se revalida un determinado cuerpo -y determinado sujeto- requerido institucionalmente (Sirimarco, 2006).

En el ámbito escolar los modos en que debían comportarse los/las niños/as, fueron registrados en varios espacios e instancias: en la sala y clases de música y educación física, a partir de consignas e intervenciones realizadas por las docentes y la capacitadora de juego. Para la problematización de estas cuestiones, el análisis de los diseños curriculares y normativas permitió dar cuenta de las tensiones que se juegan al interior del campo educativo, en torno a la utilización de los tiempos, recursos, rutinas. Hizo posible también la aproximación a los sentidos que adquieren las normas como construcciones que delimitan pero a la vez posibilitan modos de acción.

En relación con los comportamientos, cabe retomar el ya citado trabajo realizado con Lorena Veron (Varela y Veron, 2010), en donde abordamos las incertidumbres y expectativas en relación con el pasaje del nivel inicial al nivel primario. Los niños/as daban cuenta de los consejos de sus padres para esta nueva etapa y destacaban que debían “estar atentos y calladitos”. De esta manera, explicitaban el mandato que

se reitera en los ámbitos escolares sobre el control del cuerpo, de apropiarse y de cumplir con determinados comportamientos necesarios que favorecen cierto orden escolar y que parecen caracterizar el ingreso a la escuela primaria, aunque -como se ha observado- dichas actitudes parecieran no ser exclusivas del nivel primario.

Asimismo, la presencia y reedición del tipo de pautas como las relevadas en la sala - y anteriormente citadas- permiten esbozar ciertas tensiones que, en el ámbito escolar, adquieren los modos y abordajes en torno a la enseñanza y aprendizaje vinculados con los comportamientos en relación con las nociones de socialización explicitadas al inicio del trabajo.

Si bien los aspectos más rígidos del formato escolar -“diferenciación de contenidos, separación juego/ trabajo, disciplinamiento de los cuerpos”- (Terigi y Perazza, 2006, p. 2) han sido históricamente cuestionados en la educación infantil, las luchas por el reconocimiento del nivel inicial como institución educativa que se distingue de aquellas instituciones más vinculadas con lo asistencial tiende a traccionar hacia el formato escuela. “Aunque en los jardines de infantes [...] se hayan ‘ablandado’ algunos rasgos rígidos de la escuela, estas instituciones buscan ser escuela” (ídem, p. 2).

Referencias bibliográficas

Achilli, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Achilli, E. (2009). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.

Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Batallán, G. y Díaz, R. (1990). Salvajes, bárbaros y niños. La definición de patrimonio en la escuela primaria. *Revista de la Sección de Antropología Social del Instituto de Ciencias Antropológicas, FFyL, UBA, Cuadernos de Antropología Social*, 2 (2), 41-46.

Bourdieu, P. (1986). Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo. En *Materiales de sociología crítica*. Madrid, España: Ediciones La Piqueta.

- Carli, S. (1997). El alumno como invención siempre en riesgo. En Frigerio, G., Poggi, M. & Giannoni, M. (Comps.) *Políticas, instituciones y actores en educación*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas - Centro de Estudios Multidisciplinarios.
- Colangelo, A. (2004). En busca de una 'infancia sana': La construcción médica del niño y del cuerpo infantil. *VII Congreso Argentino de Antropología Social*, Villa Giardino, Córdoba.
- Colangelo, A. (2012). *La crianza en disputa: medicalización del cuidado infantil en la Argentina, entre 1890 y 1930*. (Tesis Doctoral, Universidad Nacional de La Plata).
- Díaz de Rada, A. (2008). ¿Qué obstáculos se encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares? En Josiles, M. I. & Franzé, A. (Eds.) *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio - antropológicas de etnografía y educación*. España: Trotta.
- Diez, M, L. (2011). Biografías no autorizadas en el espacio escolar. Reflexiones en torno a ser migrante en la escuela. En Novaro, G. (Comp.) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). Escuela y clases subalternas. *En Educación y clases subalternas en América Latina*. IPN – DIE, México.
- Foucault, M. (1987). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid, España: Siglo XXI.
- GCBA. (2000). Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marco General*.
- GCBA. (2001). Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Educación, Dirección del Área de Educación Inicial, *Comunicación N° 9/DAEI*.
- Harf, R., Pastorino, E., Sarlé, P., Spinelli, A., Violante, R., & Wlindler, R. (1997). *Nivel Inicial. Aportes para una didáctica*. Buenos Aires, Argentina: Ateneo.
- Kantor, D. (1988). Jardín de infantes: el autoritarismo que se filtra. *La Obra para la Educación Inicial* (10), 1-7.

- Lahire, B. (2008). Un sociólogo en el aula: objetos en juego y modalidades. En Josiles, M. I. & Franzé, A. (Eds.) *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio - antropológicas de etnografía y educación*. Madrid, España: Trotta.
- Le Breton, D. (1990). *Antropología del cuerpo y la modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Malajovich, A. (2006). El nivel inicial. Contradicciones y polémicas. En Malajovich, A. (Comp.) *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2012). *Políticas de Enseñanza. Actualizar el debate en la educación inicial*.
- Neufeld, M, R. y Thisted, J. A. (Comps.). (1999). *De eso no se habla, los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Novaro, G. (2011). Interculturalidad y educación. Reflexiones desde las experiencias formativas de niños indígenas y migrantes. En Novaro, G. (Comp.) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Novaro, G., Borton, A., Diez, M. L. y Hecht, A. C. (2008). Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, Enero-Mayo, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, XIII (36)*, 173-201.
- Padawer, A. (2007). *Cuando los grados hablan de desigualdad*. Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México.
- Rockwell, E. (1991). La dinámica cultural en la escuela. En Gigante, E. (Coord.). *Cultura y escuela: La reflexión actual en México*. Serie Pensar la cultura, D. F., México.
- Rockwell, E. (2008). Huellas del pasado en las culturas escolares. En Josiles, M. I. & Franzé, A. (Eds.) *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio - antropológicas de etnografía y educación*. España, Madrid: Trotta.

- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rockwell, E. (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión? En Batallán, G. & Neufeld, M. R. (Coords.) *Discusiones sobre Infancia y Adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Argentina, Buenos Aires: Biblos.
- Santillán, L. (2010). Las configuraciones sociales de la crianza en barrios populares del Gran Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales*, 8, (julio-diciembre), 921 – 932.
- Santillán, L. (2011a). El cuidado infantil, la vida familiar y las formas en que se territorializan las intervenciones sociales: un estudio en barrios populares del Gran Buenos Aires. En Cosse, I., Llobet, V., Villalta, C. & Zapiola, M. C. (Eds.). *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil*. Argentina, Buenos Aires: Teseo.
- Santillán, L. (2011b). *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Sinisi, L. (1999). La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización. En Neufeld, M. R. & Thisted, J. (Comps.) *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Argentina, Buenos Aires: Eudeba.
- Sirimarco, M. (2006). Del cuerpo legítimo a los cuerpos reales. Algunas reflexiones en torno a su tensión. *Corporalidades. Producción (y replicación) del cuerpo legítimo en el proceso de construcción del sujeto policial*. (Tesis Doctoral en Ciencias Antropológicas, UBA).
- Soto, C. y Violante, R. (2008). *Pedagogía de la crianza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Terigi, F. y Perazza, R. (2006). Las tensiones del formato escolar en las nuevas configuraciones de la relación familia/ comunidad/ escuela: Una experiencia de educación infantil en la Ciudad de Buenos Aires. *Journal of Education for International Development* 2. (3), 1-15.
- Varela, M. D. (2017). *La educación en los primeros años de la niñez: interculturalidad y crianza de niños migrantes bolivianos en la ciudad de Buenos Aires*. Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires).



Varela, M. D. y Veron, L. (2008). Abriendo las puertas para ir a estudiar. *V Jornadas de Investigación en Antropología Social, FFyL. UBA*. Buenos Aires, Argentina.

Varela, M. D. y Veron, L. (2010). Haciéndose alumno: una mirada antropológica sobre las experiencias de niños/as que inician su escolaridad primaria. *Universidad de Buenos Aires, Sección de Antropología Social, Boletín de Antropología y Educación*, Diciembre (01).

http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae_n01a03.pdf