

## COMPORTAMIENTOS EN JUEGO EN ESPACIOS ESCOLARES Y COMUNITARIOS

Melina Damiana Varela.  
Becaria doctoral CONICET- ICA, FFyL, UBA.  
varelamelina@hotmail.com

*Cita: Melina Damiana Varela COMPORTAMIENTOS EN JUEGO EN ESPACIOS ESCOLARES Y COMUNITARIOS Lúdicamente, Vol. 11, N°23, Año 2023. Octubre 2022- Abril 2023, Buenos Aires (ISSN 2250-723x).*

*Este texto fue recibido el 01 de febrero 2022 y aceptado para su publicación el 01 de abril de 2022.*

### Resumen

En el marco de una investigación etnográfica cuyo resultado final fue 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” (2017), en este trabajo<sup>1</sup> me propongo problematizar las intervenciones que se ponen en juego en torno a la corporalidad a partir de las consignas que las docentes y demás actores institucionales daban a los niños y las niñas en relación con los modos de comportarse en un jardín de infantes<sup>2</sup> ubicado en un barrio de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires en un contexto de marcada desigualdad. Para ello retomo algunos debates desde el campo educativo -entre ellos el concepto de socialización- y los aportes que desde la antropología me permiten analizar los modos y momentos en que las consignas se hacen presentes en las dinámicas escolares. Asimismo, reflexiono sobre las preocupaciones institucionales y de interacción en torno a propuestas lúdicas y sobre el juego de alumnos/as de 4 y 5 años de edad, en su mayoría migrantes o hijos/as de migrantes de países limítrofes.

Palabras clave: Jardín de Infantes, Nivel Inicial, Corporalidad, Educación, Niñez.

### Abstract

Within the framework of an ethnographic investigation whose final result was my Graduate Thesis titled “Education in the early years of childhood: interculturality and upbringing of Bolivian migrant children in the city of Buenos Aires” (2017) in this work I propose to problematize the interventions that are put into play around the corporality from the instructions that the teachers and other institutional actors gave to the boys and girls in relation to the ways of behaving in a kindergarten located in a neighborhood of the area south of the city of Buenos Aires in a context of marked inequality. For this, I return to some debates from the educational field -among them the concept of socialization- and the contributions that from anthropology allow me to analyze the

<sup>1</sup> Una versión anterior de este trabajo fue presentado en el 12° Congreso Argentino de Antropología Social, que se llevó a cabo en septiembre de 2020 en la ciudad de La Plata.

<sup>2</sup> Ubicado al interior de un centro comunitario.



ways and moments in which the instructions are present in school dynamics. I also reflect on the institutional and interactional concerns around playful proposals and on the play of 4 and 5-year-old students, mostly migrants or children of migrants from neighbor countries.

Key words: Kindergarten, Early Education School, Corporality, Education, Childhood.

## Introducción

*Todas las tardes podés venir al merendero del centro comunitario... tomás la merienda, aprendés a respetar a los demás y a vos mismo y luego jugás con tu juguete preferido (Registro Agosto/2010).*

El aprender a comportarse en distintas situaciones que se promueven en el centro comunitario o en el jardín de infantes fue un denominador común destacado en los comentarios de las docentes, tanto en entrevistas formales como en conversaciones informales, carteleras y reuniones. La frase con la que encabezó este artículo la observé en la cartelera que se encuentra al lado de la puerta de ingreso y por ello me pareció oportuno recuperarla para abrir este apartado, como ingresando al campo.

Al conversar con una de las docentes sobre ese espacio me comentó: *“A las 17 hs hay un merendero vienen los chicos, les dan la merienda y juguetes y es más libre”*<sup>3</sup>, entendiendo que la comparación tiende a diferenciar el merendero de las propuestas pedagógicas que las docentes ofrecen en el jardín de infantes.

El cartel, con la frase antes mencionada, que informa lo que se realiza en el centro comunitario prescribe consignas de tono imperativo que enmarcan la regulación de la convivencia grupal y el comportamiento individual, e igualan a un mismo nivel lo que se espera que suceda en ese espacio, siendo el respeto una precondition para las otras dos actividades, pero al mismo tiempo, serían las actividades las que permitirían aprenderlo. Esta lectura al ingreso de la institución es una, entre las numerosas referencias en torno a los comportamientos que se esperan de los/as niños/as y que se promueven en el contexto escolar y comunitario en donde realicé el trabajo de campo.

## Pensar el cuerpo, los comportamientos y la niñez en el nivel inicial

Durante mis estadías en el jardín y centro comunitario aparecieron de manera recurrente diversas referencias que se podrían incluir en dos temáticas inclusivas como son el cuerpo y el cuidado de los/as niños/as, comprendiendo también las maneras de comportarse que deberían adquirirse como parte del proceso de aprendizaje en el ámbito escolar. Estas prácticas y discursos seleccionados y analizados fueron registradas en una variedad de situaciones, tales como los juegos, las actividades y consignas propuestas por las maestras, las entrevistas a distintos actores, las reuniones informativas con las familias y las observaciones de actividades organizadas por el centro comunitario (Varela, 2017). Para el presente artículo me propongo retomar algunas de estas situaciones que resultan potentes para problematizar, desde la antropología, tensiones y debates más amplios en torno a la educación y la niñez.

---

<sup>3</sup> (Registro Agosto/2010).

El cuerpo, en tanto “producto social” (Bourdieu, 1986) lejos de ser un dato de la realidad, es resultado de una construcción social y cultural particular (Le Breton, 1990). Las prácticas en torno al cuerpo, entre ellas el cuidado “están fuertemente condicionadas por el sector socioeconómico y educativo de pertenencia, las costumbres y los valores del grupo social que integra, las relaciones de género hegemónicas” (Morgade, 2006: 43).

Cabe destacar lo que sostiene Marcel Mauss (1936) en relación con las emociones experimentadas y expresadas como fenómenos sociales y no naturales, cuando afirma la centralidad de la dimensión social y cultural de los sentimientos y las formas que adquieren los comportamientos de los actores de distintos grupos sociales. Al ser inseparables de la trama de relaciones que les dan significado, los movimientos, gestos y comportamientos están altamente estructurados de acuerdo a los grupos sociales en los que se interactúa y que al mismo tiempo los van construyendo.

Le Breton (1990) da cuenta de las nociones actuales sobre el cuerpo a partir de un recorrido histórico en el que destaca diversas cuestiones: la aparición del individualismo en las sociedades occidentales y para ello retoma los aportes de Durkheim (1982 [1912]) en torno al cuerpo como factor de individuación, la emergencia del pensamiento racional, positivo y laico y el devenir de la medicina como saber hegemónico y oficial que se aboca al cuerpo y no al hombre. Este saber biomédico se vale de un vocabulario específico que encuentra su fundamento en concepciones anatómicas y fisiológicas en donde el cuerpo aparece como elemento aislable del hombre.

Esta mirada, según el autor, se distancia de aquellos saberes que portan las “tradiciones populares”-cuyo retroceso también dio lugar a la aparición del cuerpo de la modernidad- y de las sociedades que él denomina “tradicionales” dependiendo de la variabilidad entre los grupos y sus historias, en donde el “individuo se encuentra interrelacionado con el cosmos, la naturaleza y la comunidad”. De esta manera Le Breton da cuenta de que el saber biomédico, es decir la concepción oficial del cuerpo en la sociedad occidental, es una entre muchas otras representaciones del cuerpo que existen y coexisten.

*La concepción moderna de cuerpo [...] nació entre fines del siglo XVI y comienzos del siglo XVII. Para esto fue precisa la ruptura con los valores medievales, las primeras disecciones anatómicas, que diferenciaron al hombre de su cuerpo y lo convirtieron en objeto de investigación [...]. También el encuentro con la filosofía mecanicista, cuyo exponente más fino es Descartes [...] y la naciente sensibilidad individualista [...]. [Esta noción implica] que el hombre sea separado del cosmos (ya no es el macrocosmos el que explica la carne, sino una anatomía y una fisiología que sólo existe en el cuerpo), de los otros (pasaje de una sociedad tipo comunitaria a una sociedad de tipo individualista en la que el cuerpo es la frontera de la persona) y finalmente, de sí mismo (el cuerpo está planteado como algo diferente a él) (Le Breton, 2008 [1992]: 28).*

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. En el siglo XVII se produce un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder. “El cuerpo al que se manipula, se da forma, que se educa, que obedece [...] fue uno de los objetivos de la escuela moderna” (Scharagrodsky, 2007: 5). 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 funciones<sup>4</sup> (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: 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: 11). Si bien es claro que las experiencias escolares y las formas de entender las infancias son vividas de 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; Terigi 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 orígenes<sup>5</sup> 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: 118).

En el campo educativo el concepto de socialización se modificará a partir de los Contenidos Básicos Comunes, con la sanción de la Ley Federal de Educación en la década de los 90. De esta manera “se reconceptualiza la socialización al ampliar sus alcances hacia los procesos de apropiación de los contenidos de la cultura y al centralizar la acción educativa en la organización y comprensión de la realidad” (MCyE, 1995: 27). Esta ampliación implica la incorporación de contenidos de distintos campos de conocimiento superando la noción restringida de socialización entendida como “la incorporación del niño al medio escolar, su participación en grupos de pares y [...] la necesidad de adquirir pautas, valores y normas que regulan la vida institucional (Malajovich, 2006: 119).

Cabe destacar que a partir de la definición de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y la sanción de la Ley de Educación Nacional, en el año 2012 el Ministerio de Educación de la Nación en diálogo con todas las jurisdicciones del país, elabora un documento denominado “Políticas de Enseñanza”. En dicho documento se revisan algunos elementos centrales de la educación infantil, entre ellos la concepción de socialización “con la intención de contribuir

---

<sup>4</sup> “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: 2).

<sup>5</sup> 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.



a la actualización del debate en torno a la Educación Inicial” (8). Allí se plantea “trascender la mirada tradicional que identifica al proceso de socialización con la adquisición de las pautas de trabajo necesarias para que el niño que ingresa a la institución escolar se convierta en alumno” a favor de una noción amplia “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: 36). Estas ampliaciones, revisiones y redefiniciones dan cuenta de las tensiones por las que através 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 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, madres, entre otros (Varela, 2022, 2020, 2018). 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 habituales<sup>6</sup>.

Como ya mencioné, el trabajo etnográfico se realizó en un jardín de infantes de gestión estatal y centro comunitario ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires<sup>7</sup>. 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 4 y 5 años, muchos de ellos migrantes o hijos/as de migrantes de países limítrofes<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> Cabe destacar que soy docente de nivel inicial. Cuestión que puse de manifiesto durante el acceso al campo con las docentes y equipo directivo.

<sup>7</sup> En relación con las características habitacionales de la población y el territorio en la zona sur de CABA ver Cap. 3 de M. L. Diez (2014).

<sup>8</sup> Los saberes de los niños/as y las trayectorias de las familias en relación con las referencias identitarias fueron abordadas en Varela (2017).



### Entre aciertos y comportamientos

A continuación analizaré los modos de comportarse de los/as niños/as en relación con ciertas consignas dichas por una 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.

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 completaban<sup>9</sup>:

*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<sup>10</sup>.*

*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. 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 Junio/2010).*

En otra ocasión, al llegar la capacitadora de juego<sup>11</sup> 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 objetos<sup>12</sup> ¿Cómo era?*

*Algunas/os 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 Septiembre/2010).*

---

<sup>9</sup> La “seguidilla de frases” fueron dichas tal cual se cita, en un mismo momento y una detrás de la otra.

<sup>10</sup> 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.

<sup>11</sup> 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.

<sup>12</sup> 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.

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 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, 2001:18).*

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; 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 lo observado 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.

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, 2000:73). 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” (1990:22). 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 Junio/2010).*

Este tipo de señalamientos suele 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 la imposición violenta y descontextualizada presentada como “el juego pegar la cola en el piso [...]”, entre muchas otras. Como sostiene Kantor:

*Cuando 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: 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 jardín ni de las docentes que allí trabajan. En el mantenimiento de determinado tipo de relaciones en la sala y modos de llevar a cabo las propuestas confluyen una multiplicidad de factores, expectativas y demandas. 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, entre otras<sup>13</sup>. 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. En este punto resulta interesante retomar lo planteado por Ruth Harf y otros:

*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, 1997:66).*

<sup>13</sup> Para ampliar ver, entre otros, Spakowsky, E., 2006.

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: 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:

*[...] 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: 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: 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: 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: 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.

### Los comportamientos en juego y las reflexiones compartidas

Las referencias vinculadas con el cuerpo y los comportamientos también fueron registradas durante los momentos de la jornada escolar destinados al juego de los niños/as entre pares y a propuestas de juego llevadas a cabo por la capacitadora, como ya se mencionó. Es por ello que quisiera abordar las preocupaciones y reflexiones que surgieron, entre una docente y la capacitadora, a partir de la observación atenta y comprometida de una propuesta lúdica y las interacciones de los/as niños/niñas.

A modo de ejemplo, a continuación se explicitan los intercambios y reflexiones que surgieron en ese encuentro entre la maestra y la capacitadora -a la que fui invitada- luego de una propuesta de juego realizada en una sala de 4 años. La consigna que se dio, en aquel momento<sup>14</sup>, fue la que explicité anteriormente sobre el cuidado del cuerpo y de los objetos.

*Docente: [...] Cuando juegan en la casa y comen en la cama.*<sup>15</sup>

*Capacitadora<sup>16</sup>: [...] El tema de poner la tele en el piso y hacer la cama en el piso, eso lo hacen todos los nenes, no importa el lugar de donde provengan.*

*D: Ah ¿no?*

*C: No, [...] porque en realidad son los saberes previos que ellos traen, lo que saben concretamente es que la cama es una tela extendida o [...] algo extendido, eso es muy bueno, porque es un saber que ellos disponen. Por otro lado, era muy interesante ver cómo los bañaban [a un muñeco en una palangana]. Había una nena que decía: “Mi mamá me*

<sup>14</sup> Durante la propuesta de juego la capacitadora dispuso una tela grande dividiendo el espacio de la sala en dos. Me comentó que íbamos a ver qué personajes surgen a partir de la situación de juego que se propone con telas, sogas, entre otros materiales en ese espacio.

<sup>15</sup> En una de las primeras visitas a la sala de 4 años, la docente me comentó “están jugando a la casita, ahí se ve bien lo que hacen en la casa” señalando que acomodaban la comida en la cama y luego guardaban todo debajo de la misma, en el piso (Registro Mayo/2010).

<sup>16</sup> En adelante D. y C.

*seca con la ropa usada” pero ella sabía que estaba la toalla por más que la mamá, no la dejara secarse con la toalla (Registro Junio/2010).*

La forma en que los saberes de los niños se hacen presentes en el espacio escolar - cuestionando el uso corriente de elementos y mobiliario- parecería interpelar el conocimiento/ desconocimiento de la docente respecto de las experiencias y resignificaciones que los niños ponen en juego sobre cuestiones vinculadas con la crianza en relación con los adultos y pares. Es a partir de las reflexiones entre la maestra y la capacitadora, que estos saberes son el foco de atención y que parecieran discutir algunos supuestos sobre el juego de los niños.

En este sentido, como se verá a continuación, en los intercambios entre ambas - capacitadora y docente- se analizan posibles intervenciones y se matizan las distancias entre los distintos ámbitos en donde los niños se desarrollan, considerando las apreciaciones que desde el espacio escolar se realizan en torno a los saberes y experiencias extraescolares de los niños y sus familias:

*D: Pero mi pregunta es esta, si ellos, te muestran una situación, [por ejemplo] comer en el piso, ponele, ¿Vos, seguí el juego comiendo en el piso? o decís, ¡Ay no! Yo me siento, voy a comer en una mesa porque estoy más cómoda en una silla ¿?*

*C: Podés hacer las dos cosas. Lo que no podés hacer es descalificar lo que en su vida está haciendo [...] Si la nena te cuenta algo de su vida, no le podés decir que eso está mal, porque en realidad es su vida, y ella no es la que, decide cómo quiere vivir [...] (Registro Junio/2010).*

Las dudas que plantea la maestra permiten observar preocupaciones en torno a la pertinencia de las intervenciones docentes en relación a las incertidumbres que generan ciertos saberes extraescolares y las posibles vías de abordaje, sus alcances y limitaciones en la escuela. Estas inquietudes puestas a disposición para su reflexión permiten interrogarnos sobre ciertas formas de caracterizar a los niños y sus comportamientos como “meros portadores de estructuras” (Szulc, 2004: 14) a partir de manera únicas de disponer de los objetos o de juego que suelen asociarse con los espacios en donde viven. Estas interacciones, al ser objeto de reflexión compartida, complejizan las nociones sobre crianza y educación en base a la deconstrucción de imágenes a partir del cuestionamiento sobre las correspondencias lineales entre modos de vida y juegos, sin desconocer el contexto de pobreza y las condiciones sociales, económicas y políticas estructurales que condicionan a los niños y sus familias.

El no saber cómo abordar las situaciones con los niños y el proceso de preguntar y compartir reflexiones a partir de la propuesta de juego en un espacio específico de encuentro, da cuenta, de la manera en que se van construyendo las prácticas docentes, los tipos de intervenciones y lo que se va eligiendo priorizar a partir de la lectura que realizan las docentes de la comunidad, de los niños, etc. y en este punto me pregunto por aquellos momentos de la dinámica escolar que le permiten a los/las docentes aprender de y con los niños/as. Asimismo estas lecturas “constituyen algunos de los fundamentos sobre los que se sostienen muchas decisiones que toman diariamente para vincularse y llevar adelante las propuestas de enseñanza” (Diez, 2011: 167). Un ejemplo de ello, son las delimitaciones de los espacios propios y ajenos y su abordaje a partir de intervenciones muy marcadas como se observará a continuación:

*Investigadora: Una pregunta, esta división tan marcada del espacio que vos les decías, es ¿por algo en particular?*<sup>17</sup>

*C: Y porque las docentes traen mucho el tema de que, viven, en habitaciones que están separadas por cortinas. Entonces les planteaba, los nenes duermen allá y los grandes duermen acá. [...] Para diferenciar los espacios de adultos y de chicos, donde duerme un chico, donde duerme un adulto. Porque además [en] ésta etapa, yo considero que es necesario marcarles el lugar donde duerme cada uno porque bueno, un nene no va a dormir con un grande. Por cuestiones de diferencias, de edades, [...] entonces para poder mantener la intimidad de cada uno, para diferenciar los lugares íntimos, de los lugares más públicos. Para darles herramientas a ellos, para que si lo juegan después lo puedan incorporar, esto de, no, este es mi lugar y este es tu lugar. Si juegan van a poder ensayar en el juego, esas necesidades, eh... el ponerle límite al otro de cuál es el espacio de cada uno (Registro Junio/2010).*

Asimismo, la utilización y marcación de los espacios fue un tema recurrente en la interacciones con y entre los niños durante la propuesta con la capacitadora, en donde la cuestión del cuidado apareció frecuentemente asociada al “respeto por el espacio de uno”, así la capacitadora comentó: “Todas las intervenciones que yo fui mechando, tuvieron que ver con [...] los espacios de cada uno, el cuidado a cada uno y no meterse en el espacio del otro”.

Es interesante destacar la multiplicidad de referencias que en torno al abordaje de la educación y la crianza, se despliegan a partir de la utilización de cortinas y sogas para la construcción de espacios que delimitan comportamientos. Como se observó anteriormente, estas interacciones recuperan cierta organización espacial de los hogares de los niños, en un espacio planificado por las docentes, con el propósito de educarlos para comportarse adecuadamente en el jardín pero también por fuera de la sala. Para ello se busca que los niños logren apropiarse de ciertas pautas y actitudes que los preservarían, en tanto estos comportamientos, ejercitados y vivenciados en el contexto escolar, podrían transformar las nociones sobre los espacios propios y ajenos y habilitar o no ciertas prácticas que acontecen en otros ámbitos, con otros niños, jóvenes y adultos.

Luego de la actividad llevada a cabo por la capacitadora, se dio lugar a una reflexión compartida en un espacio planificado para ello. Se abordaron las interacciones, dinámicas espaciales, temporales, de cuidado y también el reconocimiento de los saberes de los niños, etc. Considero que la riqueza de estos espacios y el compromiso de abordar el este tipo de propuesta de juego como tal en instancias de reflexión compartidas permite tomar distancia con formas de intervenir más espontáneas. Y en este punto interrogarme sobre quienes enseñan y quienes aprenden, como se van construyendo los aprendizajes, no solamente de los niños sino de las docentes, de la capacitadora y el mío.

---

<sup>17</sup> Mi pregunta sobre la demarcación de los espacios, se debió a que esa escena ya la había propuesto en otra sala en la que también estuve presente. En ambas salas, durante el juego se le recordaba a los niños que el requisito para pasar al otro lado de la cortina -una tela que en el juego funcionaba como separador de dos espacios diferentes- era anticiparse (aplaudiendo o imitando con la voz la acción de golpear la puerta) y luego esperar a que alguien abra la cortina o lo inviten a pasar a ese nuevo espacio.

### 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 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 familias 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.

Si bien los aspectos más rígidos del formato escolar -“diferenciación de contenidos, separación juego/ trabajo, disciplinamiento de los cuerpos”- (Terigi y Perazza, 2006: 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” (idem: 2).

En este sentido, 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.

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 los debates 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 y los modos en que se ponen en juego distintas concepciones sobre la niñez y la educación en el contexto estudiado.

### BIBLIOGRAFÍA

- ACHILLI E. (1996) *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Homo Sapiens.  
ACHILLI E. (2009) *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Editor.

- BATALLÁN G y DÍAZ R (1990). Salvajes, bárbaros y niños. La definición de patrimonio en la escuela primaria. Cuadernos de Antropología Social, 2 (2).
- BATALLÁN G. (2007) Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria. Buenos Aires: Paidós.
- BOURDIEU P (1986). Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo. En: "Materiales de sociología crítica". Ediciones La Piqueta. Madrid.
- CARLI S (1997). El alumno como invención siempre en riesgo. En: Frigerio, G., Poggi, M. & Giannoni, M. Comps. "Políticas, instituciones y actores en educación". Editorial Novedades Educativas. Buenos Aires.
- COLANGELO A (2004). En busca de una 'infancia sana': La construcción médica del niño y del cuerpo infantil. VII Congreso Argentino de Antropología Social, Córdoba.
- COLANGELO A (2012). La crianza en disputa: medicalización del cuidado infantil en la Argentina, entre 1890 y 1930. (Tesis Doctoral, UNLP).
- 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". Trotta. España.
- 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". Editorial Biblos. Buenos Aires.
- DIEZ M L (2014). Migración, biografías infantiles y procesos de identificación. Reflexiones desde una etnografía escolar en el sur de la Ciudad de Buenos Aires. (Tesis de Doctorado, UBA).
- DURKHEIM E. 1982 [1912] Las formas elementales de la vida religiosa. Madrid: Akal.
- 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: Siglo XXI.
- GCBA (2000). Secretaría de Educación. Diseño Curricular para la Educación Inicial, MG.
- GCBA (2001). Secretaría de Educación, Dirección del Área de Educación Inicial, Comunicación Nº 9/DAEI.
- HARF R, PASTORINO, E, SARLÉ P, SPINELLI A, VIOLANTE, R, & WLINDLER R. (1997) Nivel Inicial. Aportes para una didáctica. Buenos Aires: Ateneo.
- KANTOR D (1988). Jardín de infantes: el autoritarismo que se filtra. La Obra para la Educación Inicial, (10).
- 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". Trotta. España.
- LE BRETON D. (1990) Antropología del cuerpo y la modernidad. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LE BRETON D. 2008 [1992] La sociología del cuerpo. Buenos Aires: 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". Siglo veintiuno editores. Buenos Aires.
- MAUSS M (1979 [1936]). Técnicas y movimientos corporales. En: "Sociología y Antropología". Tecnos. Madrid.
- MEN (2012). Políticas de Enseñanza. Actualizar el debate en la educación inicial.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995). Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial.



- MORGADE G (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. En: "Didáctica de los derechos humanos/ Sexualidad y educación". Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- 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: 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". Editorial Biblos. Buenos Aires.
- 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 XIII, (36).
- PADAWER A. (2007) Cuando los grados hablan de desigualdad. Buenos Aires: Teseo.
- 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". Trotta. España.
- ROCKWELL E (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianidad 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". Editorial Biblos. Buenos Aires.
- ROCKWELL E. (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México.
- ROCKWELL E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.
- 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.
- 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". Teseo. Buenos Aires.
- SANTILLÁN L. (2011b) Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad. Buenos Aires: Biblos.
- SCHARAGRODSKY P (2007). El cuerpo en la escuela. Explora, Las ciencias en el mundo contemporáneo. MECyT. Disponible en:  
[www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002216.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002216.pdf)
- 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". Editorial Eudeba. Buenos Aires.
- 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: Paidós.



- SPAKOWSKY E (2006). Formación docente y construcción de la identidad profesional. En: Malajovich, A. Comp. "Experiencias y Reflexiones sobre la Educación Inicial. Una mirada latinoamericana". Siglo veintiuno editores. Buenos Aires.
- SZULC A (2004). La antropología frente a los niños: De la omisión a las 'culturas infantiles'. VII Congreso Argentino de Antropología Social, Córdoba.
- 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).
- 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, UBA).
- VARELA M D (2018). Aproximación a los saberes de los niños sobre Bolivia desde un abordaje etnográfico. IX Jornadas de Investigación en Antropología Social Santiago Wallace, FFyL, UBA Disponible en: [http://jiassw.com.ar/wp-content/uploads/2017/01/Actas\\_IXJIAS-t5-gt-21a26a-ISSN.pdf](http://jiassw.com.ar/wp-content/uploads/2017/01/Actas_IXJIAS-t5-gt-21a26a-ISSN.pdf)
- VARELA M D (2020). Circuitos de información y aprendizaje sobre la crianza y el cuidado. Segundas Jornadas de la red de Antropología y Salud de Argentina redASA: Trayectorias antropológicas y trabajo en salud: diálogos, intersecciones y desafíos. Disponible en <https://www.redasa.net.ar/wp-content/uploads/2020/11/Libro-de-Actas-II-Jornadas-redASA-final.pdf>
- VARELA M D (2022). Saberes y experiencias de niños y niñas en torno a Bolivia. Conversaciones en un jardín de infantes. Niñeces y adolescencias migrantes en América Latina: entre desigualdades y derechos. Boletín N°4 Movimientos migratorios Sur-Sur. Fronteras, trayectorias y desigualdades. <https://www.clacso.org/boletin-4-movimientos-migratorios-sur-sur-fronteras-trayectorias-y-desigualdades/>
- VARELA M D y VERON L (2008). Abriendo las puertas para ir a estudiar. V Jornadas de Investigación en Antropología Social, FFyL. UBA.
- VARELA M D y VERON L (2010). Haciéndose alumno: una mirada antropológica sobre las experiencias de niños/as que inician su escolaridad primaria. Boletín de Antropología y Educación, ICA, FFyL, UBA, 1(1). Disponible en: <http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/publicacion/a%C3%B1o-1-n%C3%BAm-1-2010>

