

La materialidad de los jardines de infantes como productora de experiencias: usos de la diversidad y relaciones de desigualdad

 Lucía Petrelli * y María Rosa Neufeld **

Recibido
diciembre de 2015

Aceptado
diciembre de 2016

Resumen

Este artículo presenta resultados preliminares de una investigación socioantropológica realizada en escuelas de nivel inicial de la ciudad de Buenos Aires. Pone el foco en los usos de la diversidad sociocultural/desigualdad y su vinculación con la *materialidad* en que transcurre la vida cotidiana de las instituciones en las que realizamos el trabajo de campo. Se describe analíticamente una *situación social* —la visita de un funcionario a uno de los jardines de infantes bajo estudio— en la que los actores institucionales tematizan y producen los espacios en que desarrollan sus prácticas, al disputar sus lugares y poner en tensión las relaciones de diversidad/desigualdad características de sus interacciones. Posteriormente, a partir de la consideración de un distrito escolar en toda su extensión, se analizan las características de la “oferta educativa” del nivel inicial, la incorporación de teléfonos celulares en el ámbito de los jardines como modo de sostener la tarea docente, y los inicios de la informatización en la inscripción escolar. A partir de estas cuestiones, se va iluminando la historia reciente del nivel inicial en la Argentina, así como aspectos de las experiencias de sus docentes. El artículo sostiene que el abordaje de la *materialidad* constituye un indicio del procesamiento actual de relaciones de diversidad/desigualdad.

Palabras Clave

Trabajo docente;
Diversidad;
Desigualdad;
Materialidad;
Nivel inicial

Material conditions of kindergartens as producers of experiences: uses of diversity and unequal relationships

Abstract

This article presents preliminary results of socio-anthropological research that took place in Early Education schools of the City of Buenos Aires. It focuses on the uses of sociocultural diversity and unequal relationships and their articulation with the *materiality* of everyday life conditions of the institutions in which fieldwork took place. It includes the analytical description of a *social situation* —the visit of an officer of the Ministry of Education to one of these Initial Schools in which research was carried on.

Key words

Teaching work;
Diversity;
Inequality;
Materiality;
Initial Level

* Doctora de la Universidad de Buenos Aires, área Antropología. Investigadora del Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: petrellilucia@gmail.com

** Licenciada en Ciencias Antropológicas, orientación sociocultural (UBA). Directora del Programa de Antropología y Educación, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: mausi.neufeld@gmail.com

This descriptions show the ways in which the different institutional subjects —teachers, parents, school directors, the staff member— refer to and *produce* the spaces in which their practices take place, and simultaneously, struggle for their places and put under strain their diverse and unequal relationships. Afterwards, taking into account the Initial Education schools of a whole Educational District of the City, we analyze the features of the “educational offer” for Initial Schooling, the incorporation of devices as cell phones to everyday educational work of the kindergartens, as an aide to the teacher’s work, and the beginnings of the online school enrolment. These issues permit us to highlight the recent history of Argentina’s Initial Level teaching. The article accounts that *materiality*, as the ethnographic descriptions evidence, permits to understand how, nowadays, relations of diversity and inequality come together.

A materialidade dos jardins de infância como produtora de experiências: utilização da diversidade e relações de desigualdade

Resumo

Palavras chave
 Trabalho docente;
 Diversidade;
 Desigualdade;
 Materialidade;
 Nível Inicial

Neste artigo abordaremos os resultados preliminares de uma investigação socioantropológica desenvolvida em escolas de educação infantil da Cidade de Buenos Aires, Argentina. O estudo põe atenção nos *usos* da diversidade sociocultural em situações caracterizadas pela desigualdade, e focalizará a sua vinculação com a materialidade própria da cotidianidade das escolas estudadas. O artigo descreve, em termos analíticos, uma situação social —um funcionário visita um desses jardins de infância pesquisado— no qual os atores institucionais —professores, pães, equipes de condução, funcionários— tematizam e produzem os espaços em que tem lugar as suas práticas. Depois, considerando a totalidade de um Distrito Escolar da Cidade, o artigo analisa as características da “oferta educativa” do Nível Inicial, e a utilização de dispositivos como os telefones celulares pessoais no desenvolvimento do trabalho docente, assim como os começos da implementação da inscrição on-line dos alunos. Por último, se argumenta que a materialidade constitui um índice das relações entre diversidade e desigualdade tal como ocorrem na atualidade.

Introducción

1. Este artículo es parte de una línea de investigación en Nivel Inicial que desarrollamos al interior del Proyecto UBACyT “Nuevos ‘usos’ de la diversidad: prácticas escolares y políticas sociales en contextos de transformación social”.

Este artículo¹ surge de un trabajo de campo realizado entre los años 2011 y 2013 en escuelas de educación inicial. Estar en los jardines, compartir actividades ordinarias y extraordinarias en patios y salas, salir de paseo acompañando a niños y docentes, presenciar intercambios entre maestras, directivos y padres, o asistir a reuniones con funcionarios estatales en el edificio escolar fueron situaciones, todas, que nos permitieron abrir una línea de reflexión vinculada a la *materialidad* en que se desarrolla la vida cotidiana escolar y preguntarnos: ¿de qué nos hablan los objetos, las cosas, los materiales, los espacios? ¿cómo pensar la *materialidad* en que se despliegan las relaciones sociales? ¿Cómo se relacionan *materialidad* y *usos* de la diversidad sociocultural/desigualdad?

A lo largo de su historia, la antropología ha ido desplegando diversas perspectivas de análisis en relación con el estudio de objetos, cosas y materiales (Kopytoff, 1990; Nesper, 1994; Cancino Salas, 1999; Hirsch y Salerno, 2016; Gamboa, s/f, entre otros). Si los

objetos pudieron ser pensados como cosas existentes “con independencia del sujeto” y como “neutros” en términos culturales; en las antípodas, fueron reflexionados como objetos que actualizan o reflejan contenidos culturales y que sólo existen en relación con los sujetos sociales (Cancino Salas: 1999). La centralidad de los materiales en la vida social había sido tempranamente planteada por los antropólogos clásicos como Malinowski. Sin embargo,

las tendencias ideacionalistas de las Ciencias Antropológicas durante el siglo XX llevaron a los antropólogos, e irónicamente a muchos arqueólogos, a minimizar, ignorar o pasar por alto la importancia de lo material en la vida humana. [...] Los objetos se transformaron en un tema de estudio inapropiado, o en el mejor de los casos secundario, de una disciplina enfocada en las relaciones sociales (en la gente y no en las cosas) (Hirsch y Salerno, 2016: 113).

Esta situación fue revirtiéndose a partir del replanteo que tuvo lugar en los años ochenta al interior de las ciencias sociales, en particular a partir de las postulaciones acerca de la práctica y de la agencia de Pierre Bourdieu y Antony Giddens.² Estos aportes abrieron el camino para que fuera recobrándose la importancia de *lo material* en la constitución humana; y/o el interés por el estudio de *los contextos materiales* de las relaciones sociales como parte de la vida social, y ya no como indicadores pasivos (Hirsch y Salerno, 2016; Kopytoff, 1990; Cancino Salas, 1999).

Asimismo, la literatura en el campo destaca las investigaciones trazadas por los antropólogos Bruno Latour y Philippe Descola como constituyendo un “giro” en los modos de abordar *objetos y materiales* (Gamboa, s/f: 79). En el caso de Latour, a partir de una vuelta al origen del término “objeto” —asociado a la palabra romana *res*, que significa aquello que “concierna” al hombre— y del postulado vinculado a la *agencia* de los objetos y materiales con los que convivimos (Latour, 2008; Gamboa, s/f); en el caso de Descola, a partir de los hallazgos del autor en su trabajo sobre los achuar de la cuenca amazónica, que “no hacían, como nosotros, una distinción clara entre sociedad y naturaleza, sino que conferían atributos sociales a los seres de la naturaleza” (Gamboa, s/f: 83). Estas cuestiones lo llevaron a plantear, sugerentemente, la idea de *procesos de personificación*. Este y otros elementos permiten

poner en tela de juicio las objetivaciones que realizan los arqueólogos sobre la cultura material. Al objetivar un “artefacto lítico” [...] los arqueólogos *des-naturalizan* la “naturaleza singular” que fue codificada en el *socius*. A su vez, no dan cuenta de los posibles saltos cualitativos que ese objeto experimentó en su *circulación* por diferentes contextos (Gamboa, s/f: 83).

En línea con la pregunta que formuláramos inicialmente, asociada a las cuestiones de las que nos habla la *materialidad*, hemos relevado desarrollos que plantean la posibilidad de formular “preguntas culturales para acceder a las biografías de *las cosas*” (Kopytoff, 1990: 91): ¿de dónde proviene la cosa y quién la hizo?; o ¿cuál ha sido tu carrera hasta ahora, y cuál es, de acuerdo con la gente, su trayectoria ideal?, pueden ser algunas de ellas (Kopytoff, 1990).³ Si bien en este artículo no buscamos desarrollar la *biografía* de las cosas que constituyen el espacio en el que realizamos el trabajo de campo, reconocemos estos antecedentes en el análisis que realizamos acerca del edificio escolar y en el de las interacciones de los sujetos en torno de este último. En línea con lo planteado por Kopytoff, es importante tener en cuenta que “las biografías de las cosas no pueden ser sino parciales”, dado que las cosas admiten “varias biografías sociales posibles” (Kopytoff, 1990: 93).

En función de la pregunta por el detrás de la *materialidad* —¿de qué nos habla ese registro material?— es insoslayable la consideración del *espacio* en tanto producido en la

2. Ian Nespór ha recuperado los desarrollos de Antony Giddens para plantear que tiempo y espacio han sido tratados más como “ambientes” en los que se realiza la conducta social, que como dimensiones integrales para que ésta ocurra. De este modo, la mayoría de las teorías sociales no han tomado con seriedad la temporalidad de la conducta social ni sus atributos espaciales (Nespór, 1994).

3. Sebastián Careño, desde estas orientaciones, desarrolló un interesante análisis de la materialidad de las prácticas de los miembros de una cooperativa de “cartoneros” del área metropolitana de Buenos Aires dedicada al reciclado de residuos. Siguió etnográficamente las rutas de los objetos descartados como “basura” y su posterior apropiación, buscando evidenciar los modos en los cuales estos resucitan en la vida social, cargándose de nuevos sentidos y produciendo nuevos vínculos (Careño, 2011).

práctica social y que, lejos de ser un mero recipiente natural de actividad, es producido e impugnado socialmente (Nespor, 1994). Sintetizando, “la vida social [...] produce y es producto de la espacialidad” (Soja 1989 en Nespor, 1994: 26). Nespor postula que la práctica misma no puede reducirse a las interacciones que observamos de primera mano, sino que “la práctica se distribuye en los espacios y tiempos que produce, y las ‘interacciones sociales’, los ‘entornos’ y ‘sucesos’ son intersecciones de trayectorias que circulan tiempos y espacios distantes, y que los dotan de forma como espacio social” (Nespor, 1994: 25).

El propósito de recuperar estos desarrollos tiene que ver con insertar la propia reflexión en un campo tan complejo como fructífero. En las páginas siguientes, trabajamos la vinculación entre la *materialidad* en que transcurre la vida cotidiana en una institución educativa de nivel inicial de la ciudad de Buenos Aires y los *usos* de la diversidad/desigualdad (Neufeld y Thisted, 1999). Como señalamos previamente, las condiciones materiales como dimensión de la práctica social han sido menospreciadas en ocasiones; sin embargo, en nuestra perspectiva, constituyen un aspecto insoslayable en el trabajo de documentar las condiciones en que niños y niñas se escolarizan, para caracterizar los ámbitos en que se despliega el trabajo de los docentes y profundizar el conocimiento de las formas en que se construyen relaciones sociales en torno de la escuela y se experimenta ese *estar ahí*. En esta dirección, describimos analíticamente algunas situaciones locales de los jardines de infantes que permiten iluminar aspectos de la historia reciente de configuración del nivel inicial en la Argentina. El registro de las características de los espacios y materiales, de las formas en que los actores sociales los tematizan y producen en sus interacciones, y los modos en que esas relaciones se configuran también desde esa *materialidad*; las maneras específicas en que los docentes incorporan dispositivos como los celulares al ámbito escolar y *fabrican* su legitimidad, son factores que nos han permitido otro acceso a la cuestión de los *usos* de la diversidad en contextos de desigualdad social. Por eso decimos que el abordaje de la *materialidad* constituye un indicio del procesamiento actual de relaciones de diversidad/desigualdad.⁴ Al hablar de usos, pensamos en comportamientos relacionales que implican algún grado de manipulación (Neufeld y Thisted, 1999) y que van transformándose, articulados siempre a los contextos materiales y desiguales en que se despliega la práctica social. La transformación de esos *usos*, asociada a la materialidad y las relaciones que la producen y que ella produce, es la que nos hace pensar en el carácter *vivo* de la materialidad. Por eso hablamos de *condiciones vivas*.

La construcción del problema en el cruce entre *materialidad* y *usos* de la diversidad/desigualdad tiene relación con la forma en que ingresamos al campo. En el caso del primero de los jardines, situado en el sur de la ciudad de Buenos Aires, “diversidad” fue la categoría que utilizó la directora de la institución al comunicarse en 2011 con nuestro equipo de investigación, circunstancia que asoció a la frecuencia con que los docentes aconsejaban a los padres la permanencia de sus hijos en la sala de 5 —y con ello, demorar un año el paso del niño a la escuela primaria—.

Según explicó, esto ocurría cuando se entendía que los niños presentaban dificultades de expresión (“no se hacen entender”), de comprensión (“les hablás y no parecen darse cuenta de lo que les decís), de comunicación (“parecen mudos”), o “de conducta” (“deambulan por toda la escuela”, “pegan a los compañeros”), todo lo cual se atribuía a la “diversidad” que caracterizaría a los niños, ya fuera étnica o nacional, o se vinculara con sus capacidades. Los docentes asumían, según lo interpretado por la directora, que un tiempo más en jardín les permitiría a los niños avanzar en estos aspectos. Posteriormente, en 2013, hubo una nueva demanda, que partió de una supervisora de Educación Inicial de la Ciudad de Buenos Aires para que trabajáramos tanto con los equipos de conducción de las escuelas como con las docentes en torno a lo que en el medio escolar se denominan “problemáticas de la diversidad” o “de la cultura”.

4. Otro de los analizadores para abordar los usos de la diversidad sociocultural ha sido la denominada “articulación” entre los niveles inicial y primario, dado que lo que se dirime en esa instancia es quiénes están en condiciones de pasar a la escuela primaria y quiénes deben “permanecer”. En un artículo anterior (Sinisi y Petrelli, 2013), vinculamos lo establecido por el Consejo Federal de Educación mediante la resolución del CFE 174/2012 —que en pos de fortalecer las trayectorias de los estudiantes, busca ir eliminando paulatinamente estas “permanencias” en sala de 5 y la repitencia del primer grado—, con un procesamiento heterogéneo de esta normativa en el ámbito de los jardines. En otras palabras, hemos registrado que, más allá de la *intencionalidad estatal*, los docentes, en muchos casos, la perciben como una intervención que les dificulta desplegar su *saber* acerca de las posibilidades de cada niño.

Nótese cómo aquí no estamos pensando la diversidad como categoría teórica sino *nativa*, o sea que era necesario recuperar, registrar con qué otras categorías aparecía asociada, cómo era *usada* en el ámbito local.

Desde una perspectiva socioantropológica y valiéndonos de la observación participante y de la entrevista abierta como técnicas de construcción de datos, desplegamos las dos grandes etapas que conformaron nuestro diseño de campo, que fueron articulándose y permitiéndonos reflexionar sobre una serie de cuestiones que dieron lugar a este texto. En la primera etapa, nos centramos en el trabajo de campo en un jardín de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires (CABA) en el que permanecemos un año y medio aproximadamente, experiencia que nos ha permitido plantear cómo en la materialidad del edificio escolar se articulan contextos —nacional, de la jurisdicción, institucional— y relaciones de desigualdad, y se configuran diferencialmente las experiencias de los distintos sujetos. En el segundo apartado, nos referimos a lo registrado en una etapa posterior de la investigación, en la que recorrimos un distrito escolar completo de la zona centro de la ciudad, y entrevistamos a la totalidad de los equipos directivos.

Sujetos, relaciones y procesos *detrás* del edificio: el análisis de una situación social

Tal como adelantáramos, la *materialidad* constituye un indicio del procesamiento actual de relaciones de diversidad/desigualdad. A partir de las conceptualizaciones recuperadas en la introducción, entendemos por *materialidad* el conjunto de objetos y materiales, los espacios que se crean y recrean, las cosas que vinculan a las personas entre sí; nos interesa su carácter social y producido, y los modos en que esta materialidad configura, a su vez, relaciones y experiencias. Desde nuestra perspectiva, espacios, cosas u objetos y materiales se entrelazan en relaciones y articulan configurando lo que denominamos *condiciones vivas*, en las que se despliegan las experiencias de los distintos sujetos. Por empezar, los edificios en los que funcionan los jardines de infantes son un aspecto de esta materialidad que registramos, y tomamos como analizador del modo en que se configuran actualmente las relaciones de diversidad/desigualdad social. Estos espacios son relevantes y condensan en buena medida la dinámica de estas relaciones.

En este apartado, nos referiremos al trabajo prolongado, etnográfico, que realizamos entre 2011 y 2012 en un jardín de un barrio de sectores medios, al que también asisten niños de monobloques populares y de una *villa* cercana, de grandes proporciones. Prácticamente el 80% de los chicos que concurren al jardín viven en estos barrios y los padres de los niños son casi en un 90% inmigrantes de países limítrofes. En cuanto a sus ocupaciones, son en su mayoría costureros, empleados de fábricas textiles, albañiles. La directora que nos contactó, que se había incorporado recientemente a esa escuela, se mostraba preocupada porque entendía que al interior de la institución circulaban representaciones acerca de estos niños, asociadas a “profecías” sombrías sobre su futuro escolar. Esto se combinaba además con el hecho de que la escuela primaria que ocupaba parte del mismo edificio⁵ se preciaba de ser una “escuela selectiva”, dado que tenía una intensificación en idioma extranjero que no era “para cualquiera”. Si bien, como muchas otras escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires, esta institución funciona en un edificio con importantes problemas de mantenimiento; persevera en el intento de mantener su lugar relativo en las tipificaciones producidas socialmente, verdaderos *rankings* de mejor-peor escuela. Ahora bien: ¿cómo se despliega la vida cotidiana en esta institución en particular? ¿cómo se anudan las experiencias de los sujetos que la habitan y las *condiciones vivas* que configuran el espacio social en que se mueven?

5. Muchos de los papás de los niños aspiraban a que sus hijos pudieran asistir a esa escuela primaria, situada en el mismo edificio, una vez finalizado el jardín.

A lo largo del ciclo lectivo 2012 (período durante el cual se realizó el trabajo de campo intensivo en este jardín), se presentaron múltiples complicaciones asociadas al estado del edificio. Primero fue un problema en la instalación eléctrica que una mañana generó humo en un pasillo, la evacuación del jardín, e implicó varios días sin clases. Luego de arduas gestiones a cargo del equipo de conducción, se lo logró rehabilitar, cosa que no ocurrió con la totalidad de la escuela primaria. A esto se sumó el pésimo estado de los baños, que se tapaban con frecuencia, cosa que en ocasiones llevó a la suspensión de las clases. En estas ocasiones, los docentes debían permanecer el horario completo en la escuela, lo cual era percibido como un gesto “poco solidario” por parte del equipo de conducción: “nosotras también somos personas”, decían frecuentemente las maestras.

También, oímos diferentes comentarios y quejas de las docentes, relacionadas con las filtraciones de agua, el deterioro del techo del edificio que las provocaba y los peligros que consideraban que corrían los niños y ellas mismas debido al estado de las instalaciones. Este tema también constituyó un asunto que orientó la decisión de las autoridades de no abrir las puertas del jardín los días de lluvia. Es importante señalar que, efectivamente, venía desarrollándose una obra para reemplazar una parte importante del techo del edificio, que se encontraba en muy malas condiciones. Por esta razón, se dispuso que se clausurara temporariamente el uso de varias aulas de la primaria y que los alumnos se distribuyeran en otros sitios del establecimiento, como pasillos o aulas improvisadas en espacios del jardín; y por momentos, incluso llevó a que algunos grupos fueran reubicados en otras escuelas de la zona.

A continuación, transcribimos fragmentos de uno de nuestros registros de campo del año 2012. Se trata de una reunión en la que participaron padres de los alumnos, docentes, autoridades institucionales, un funcionario del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA) y su asistente. El encuentro se desarrolló en la puerta del establecimiento, luego de que los actores mencionados (excepto los padres) realizaran una recorrida por la parte del edificio en la que estaba desplegándose la obra mencionada:

Unos minutos antes del horario en el que se abre la puerta para el ingreso de los niños, había ya muchos de ellos con sus padres esperando que se hiciera la hora. Enseguida ingresaron los niños y la directora se dirigió a los padres. Les comentó a todos que iría “uno de los funcionarios del gobierno de la ciudad para ver el tema de la obra”. Dijo que, quienes pudieran, se acercaran a la reunión junto con los papás de primaria, que era “muy importante” [...]. Mientras esperábamos que se presentara el funcionario, que aparentemente ya estaba dentro del edificio, conversé con algunos papás y mamás [...] y en eso llegó el funcionario, saludó y comentó: “todo va muy bien, hay que tener paciencia”. Durante el tiempo que duró la reunión, los padres pidieron explicaciones, preguntaron por los tiempos para la ejecución de las obras, por los riesgos de que se trabajara estando los chicos dentro del edificio. Increparon al funcionario, en distintos tramos, por no cumplir los plazos que se habían planteado y lo acusaron lisa y llanamente de mentiroso. El funcionario optó por victimizarse en todo momento, mostrar cómo él era “el primer interesado en que el problema se solucionara”. También dijo más de una vez que él iba ahí a hablar y que era “muy respetuoso de las familias”... como pidiendo que tuvieran con él el mismo respeto. Lo decía desde un lugar sobrador. Escuché que uno de los papás habló del “lugar de los padres” y de “controlar” incluso desde “el saber de los padres”, refiriéndose a cuestiones de albañilería: “muchos trabajamos en esto y sabemos de esto” [...]. Los docentes presentes también presionaron al funcionario con preguntas, exigiendo tiempos, compromisos. Filmaron con celulares mientras hablaba, se refirieron a promesas incumplidas. Antes de que llegara el funcionario, uno de los maestros se dirigió a los padres y les dijo “les anticipo lo que va a pasar”. “Les va a decir que va todo bien”. “Ustedes tienen que presionar, que exigir por las condiciones del edificio” e incluso, “se tienen que organizar” (Registro de campo, julio de 2012).

El registro anterior recupera algunas de las interacciones que se habían desplegado esa mañana en torno del espacio en el que transcurría la vida cotidiana escolar. Entendemos que los acontecimientos registrados en ese encuentro pueden conceptualizarse en términos de *situación social* (a la manera de Gluckman),⁶ al tiempo que la descripción busca evidenciar la tensa y conflictiva relación que vincula a padres, docentes y funcionarios. Por eso es que volvemos a los detalles del registro, atentos a los indicios de eventuales “fracturas internas”, aspectos de las relaciones de hegemonía-subalteridad que se evidencien, expresiones de los modos en que se negocian cuestiones como la participación de los padres en el espacio escolar por lo menos en esa situación, que tiene como eje una discusión en torno del edificio escolar.

Como venimos planteando, los intercambios acerca del edificio permiten reflexionar sobre ciertos aspectos de las relaciones entre los diferentes actores presentes, que desplegaron pareceres acerca de la obra y de las condiciones en las que se encontraba. En primer lugar, es interesante notar cómo es posible interrogar el *detrás* de una cosa —en este caso, el edificio— de modo tal de dar con sujetos, con relaciones, con procesos... a la pregunta que venimos refiriendo —¿de qué nos habla la *materialidad*?— podríamos sumar “preguntas culturales” (Kopytoff, 1999), como por ejemplo: ¿quién o quiénes, qué organizaciones y/o niveles de lo estatal intervienen actualmente en el sostenimiento del edificio escolar? ¿Cómo ha sido a lo largo del tiempo? ¿Ha habido transformaciones? ¿Cómo debiera ser la gestión y el cuidado del edificio de acuerdo con la opinión de padres y docentes? Estas preguntas —que aquí buscamos formular más que responder exhaustivamente— nos llevan a plantear una segunda cuestión: las interacciones mismas deben ser pensadas como expresiones de procesos más amplios que articulan niveles del contexto y relaciones de desigualdad.

[...] la interacción ‘cara a cara’ en situaciones específicas *jamás es sólo eso* [...] lo que consideramos ‘interacciones’ y ‘situaciones’ son, en palabras de Doreen Massey, ‘momentos articulados en redes de relaciones y comprensiones sociales’, en las cuales nuestras ‘experiencias y comprensiones se construyen, en realidad, a una escala mucho mayor que la que definimos para ese momento como el propio lugar, bien sea que se trate de la calle, la región o incluso el continente’ (Massey citado en Nespor, 1994: 5).

Aquí recuperamos la cuestión de los diferentes niveles del contexto que intervienen en las experiencias de los sujetos: por tratarse de una escuela —de nivel inicial— de la ciudad de Buenos Aires, se articulaban/contrastaban allí, al momento de desarrollarse el trabajo de campo, dos líneas políticas de distinto signo y escala: las políticas llevadas adelante a nivel nacional por los gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner a partir de 2003, y las llevadas adelante por el ingeniero Macri a partir de 2007, de corte neoliberal, y que en el plano educativo articulaban contradictoriamente la asunción forzosa del discurso igualador, inclusivo, del gobierno nacional con prácticas de larga data en la jurisdicción, como la falta de inversión en edificios escolares para las zonas más relegadas, o distintas formas de favorecer a los sectores privados.

Eso que se registra, las prácticas de las personas que estuvieron esa mañana, son de algún modo movilización de otros espacios y tiempos que se mueven a lo largo de trayectorias que confluyen en esa situación particular —la visita del funcionario—. Puede hablarse de “intersecciones de las diversas trayectorias de espacio y tiempo” (Nespor, 1994: 34). Frente a un edificio al que se le cae el techo, funcionarios, padres y docentes construyen —disputando— sus lugares: los padres hacen referencia a “su lugar” como tales, a “sus saberes” asociados a la albañilería, y es desde ahí que piden “controlar” aspectos vinculados al devenir de la obra. Claman por poder ejercer ese control, en condiciones desiguales: como lo muestra el registro, en forma previa al encuentro de padres y funcionarios, se realizó una recorrida por la obra a la que no

6. En “Análisis de una situación social en la moderna Zululandia”, de 1958, Max Gluckman describió una serie de acontecimientos tal como los registró en un solo día, y a esto denominó *situaciones sociales* que, según él, constituían gran parte del material crudo del antropólogo. Allí, describía puntillosamente los movimientos, discursos, vestimentas, interacciones, de europeos, en su mayoría británicos, y nativos, principalmente zulúes, que se dirigieron hacia un río donde se inauguraba un puente: “el puente Malungwana —que había sido planeado por ingenieros europeos y construido por trabajadores zulúes—, que sería usado por mujeres zulúes yendo a un hospital europeo y por un magistrado europeo gobernando a zulúes, que fue inaugurado por oficiales europeos y el regente zulú en una ceremonia que consistió al menos en parte en relaciones entre zulúes y europeos” (Gluckman, 2003: 9). Sobre esto, Gluckman planteaba que el antropólogo observa acontecimientos e interacciones entre diferentes acontecimientos, a partir de las cuales va abstrayendo progresivamente la estructura social, las relaciones que la conforman, las instituciones (Gluckman, 2003). Más aún, a lo que Gluckman apostaba era a evidenciar, en su descripción, la tensa y conflictiva relación que vinculaba a nativos y europeos, mostrando inclusive las líneas posibles de fractura (Gluckman, 2003).

fue convocado ningún padre, pese a estar presentes varios de ellos, ese día, en la institución. Los docentes, por su parte, graban a los funcionarios, hacen señalamientos a los padres respecto de qué exigir y cómo, marcando a la vez un objetivo común y un lugar desigual: “les adelanto lo que va a pasar”.

A partir de la documentación de estos aspectos, podemos apreciar cómo no se trata de pensar el espacio (condensado aquí en este ejercicio de pensar el edificio) en términos únicamente de restricción o de condicionamiento, sino como ámbito que al mismo tiempo es producido —y fuertemente disputado— socialmente. Si nuestro interés se centra en la relación entre la *materialidad* y los *usos* de la diversidad sociocultural, es importante remarcar que el trabajo etnográfico permite matizar las representaciones de un sector de los docentes acerca de los padres como “quedados”, “aplastados” (en estos términos se referían en ocasiones a ellos) y subrayar las interacciones entre algunos de los padres y el funcionario en las que los primeros exigían precisiones y fechas, reclamaban intervenir desde sus saberes, etc. En este punto interpretamos que, de algún modo, estos padres “hacen de subalternidad virtud”: si son “sólo albañiles” en la visión de funcionarios y tal vez de algunos docentes, ellos reivindican su saber profesional cuando exponen que sus opiniones deberían ser consideradas a la hora de dirimir sobre la marcha de la obra. Esos usos de la diversidad/desigualdad, en tanto comportamientos relacionales, se entrelazan con la materialidad que configura las relaciones sociales y que es producida por ellas.

Entonces, postulamos que la *materialidad* se articula en *relaciones* de desigualdad entre los funcionarios, las familias de los niños y los maestros. Si pensamos en las notas transcriptas más arriba, podemos apreciar cómo se traman el eufemismo apaciguador del funcionario, las reacciones de los padres a lo largo de la reunión apelando por momentos a sus propios saberes, las participaciones de los docentes que denotan un modo específico de relacionarse con los padres cuando les anticipan “lo que va a pasar” o los instan a actuar de tal o cual forma: “Ustedes tienen que presionar, que exigir por las condiciones del edificio”. Aquí, los docentes aparecen como una suerte de mediadores.

En este punto es necesario destacar que es en esta *materialidad*, en estas *condiciones vivas*, en estos espacios y tiempos específicos que las configuran que se despliega no sólo el trabajo de los docentes, sino también las experiencias escolares de los niños. Y que esa materialidad es experimentada por los sujetos de modos diversos. Señala Rockwell que “El tiempo y el espacio tienen una dimensión subjetiva que los alumnos construyen a partir de los diversos itinerarios que los llevan a estar de diferentes maneras en el mismo lugar y en el mismo momento” (Rockwell, 2011: 34). Nuestro planteo no tiene que ver con asignar *un modo particular* de experimentar las condiciones materiales a *los docentes* y otro, diferente, a *los niños*. Al contrario, señala Rockwell retomando a Nespors (1996) que “incluso los niños que coinciden con un mismo maestro ‘no se encuentran en la misma aula’” (Rockwell, 2011: 34).

Pero más allá de que sea experimentada de diversos modos, podemos plantear, siguiendo a Gabriela Naranjo Flores, que la materialidad⁷ condensa significados sociales, culturales e históricamente conformados que median las prácticas de los distintos actores institucionales “poniendo ciertos límites a la vez que abriendo posibilidades de participación” (Naranjo, 2011: 24). Esta autora, siguiendo a su vez planteos de Elsie Rockwell, señala que “el conjunto de signos y herramientas reales existentes en cada aula y escuela, constituye el horizonte cultural dentro del cual trabajan, se desenvuelven y aprenden los estudiantes que van a la escuela en cada generación” (Naranjo, 2011: 3). Nosotros agregaríamos que en ese mismo espacio social y material se estructuran las experiencias de los docentes y se despliegan, concretamente, sus tareas.

7. Ella hace su análisis centrándose especialmente en la materialidad del aula.

Materialidad, desigualdad y conformación histórica del nivel inicial

Muchas de las cuestiones que fuimos registrando en el trabajo en profundidad en el jardín al que nos estuvimos refiriendo anteriormente pudieron ser puestas en perspectiva a partir del trabajo en el que consideramos un distrito escolar en toda su extensión. En lugar de acompañar durante un año las actividades de una única institución, en esta segunda etapa realizamos visitas a la totalidad de los jardines pertenecientes al distrito, y realizamos entrevistas abiertas con los equipos de conducción. Esta recorrida nos permitió tomar contacto con la heterogeneidad que caracteriza la denominada “oferta de inicial”,⁸ y profundizar el análisis de la *materialidad* que, como en el caso anterior, puede ser pensada como un indicio de relaciones de desigualdad.

Antes de continuar, debemos puntualizar que, en nuestro país, el nivel inicial atiende a los niños y las niñas de 45 días a 5 años inclusive, y se halla dividido en dos ciclos: el primero, denominado *jardín maternal*, comprende la franja de edad de los 45 días a los 2 años, en tanto el segundo ciclo, llamado *jardín de infantes*, abarca las edades de 3 a 5 años (Montesinos y Pagano, 2007).

Esa heterogeneidad en cuanto a la situación de los jardines que componen la oferta se expresa en la dotación o recursos con los que cuentan las instituciones, en las características de los espacios y sus usos en cada caso, entre otros puntos. Pero fundamentalmente, nos enfrentamos a importantes diferencias en cuanto a su estructura de funcionamiento. Fue así como, para el análisis de la relación entre *materialidad* y desigualdad, nos detuvimos en los distintos tipos de instituciones al interior del Nivel Inicial: los denominados Jardines de Infantes Comunes y los Jardines Infantiles Nucleados (JIC y JIN, respectivamente).⁹ Mientras los denominados JIC son una unidad —conviven en el mismo edificio las distintas salas y su equipo directivo—, en los JIN, las salas de Inicial funcionan en distintas escuelas (primarias) del distrito, relativamente cercanas a la sede en que funciona la dirección.¹⁰ Desde la perspectiva de lo que se puede ofrecer a los niños en uno y otro caso, hay diferencias evidentes en cuanto a la mayor disponibilidad de los docentes frente a los niños en los JIC (en los JIN, los docentes no pueden recurrir en lo inmediato de las situaciones que se puedan presentar a la dirección porque no la tienen en su mismo lugar de trabajo;¹¹ y los edificios son compartidos con las escuelas primarias, lo cual comporta también usos precarios y adecuaciones de los espacios arquitectónicos). En nuestra opinión, estamos ante una *materialidad* que nos permite apreciar otro plano de la desigualdad que atraviesa el sistema en su conjunto.

En el marco de las entrevistas, algunos directores refirieron como una “gran conquista” —y como un hito en este proceso de estructuración del nivel en la Argentina— el hecho de que en el año 1982 se hubieran creado las direcciones de Nivel Inicial (hasta ese momento, parte indiferenciada del Nivel Primario). Previamente, explicaron, las maestras que estaban a cargo de las salas de los jardines de infantes (que funcionaban en las distintas instituciones primarias del distrito) respondían a las direcciones de esas escuelas. Esto no sucedía sin “encontronazos”: más bien, en la cotidianeidad de aulas y patios se enfrentaban dos lógicas diferenciadas, las que cada uno de los niveles había ido desarrollando. Por un lado, la de la escuela primaria, centrada en “regular comportamientos y garantizar aprendizajes”; por otro, la del nivel inicial, nacida en torno a la idea de que los niños pequeños “aprenden jugando”. Uno de nuestros registros consigna el siguiente pasaje, en el que una directora recuerda esas situaciones: “la maestra de jardín estaba con sus chicos en el patio y viene la directora y dice: ¿cuánto hace que están jugando?” (Entrevista con equipo de conducción, mayo de 2013). Estas palabras cristalizan en buena medida una reivindicación: el juego como eje estructurante de la experiencia en el nivel inicial. Este esquema suele completarse

8. Se trata de una expresión *nativa*. En el medio escolar, desde los noventa a la fecha, en el contexto del avance neoliberal, se acostumbra a hablar de la “oferta” (de escuelas, de vacantes) de un distrito o escuela. El uso de este término tiene fuertes connotaciones administrativas, casi de ofrecimiento comercial, y se nutre, entre otras cosas, de una tipología de las escuelas según su *deseabilidad*.

9. Existen también otras modalidades —como los Jardines de Infantes Integrados— a los que no nos vamos a referir aquí. Puede consultarse: <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/inicial/modalidades>

10. En estos términos lo hemos podido registrar en el trabajo de campo. En la página web del GCBA, puede leerse que el equipo directivo es, para el caso de los JIN, “itinerante”. Ver: <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/inicial/modalidades>

11. Avanzaremos enseguida sobre aspectos de las experiencias de trabajo en los JIC y los JIN.

en las instituciones, al construir el nivel primario como un espacio definido por reglas opuestas, cuestión que, de todos modos, también es problematizada por los propios actores (Ver Sinisi y Petrelli, 2013). Volviendo al fragmento citado, es interesante reparar en que esas huellas del pasado (Rockwell, 2009) se actualizan, y dejan espacio para que una de las directoras pueda plantear que, más allá de esa “conquista”, hoy en día, “ya no tendría que haber más JIN, tendría que ser todo JIC” (Entrevista con equipo de conducción, mayo de 2013).

Lo anterior no nos permite plantear que todos experimenten del mismo modo el hecho de trabajar en un JIC o en un JIN, ni que las valoraciones sobre una u otra forma de organización se construyan de una vez y para siempre. Esas valoraciones se construyen además a partir de elementos que a simple vista podrían parecer contradictorios. Las directoras se detienen en distintos tramos de las entrevistas a señalar las condiciones en las que trabajan las docentes y ellas mismas en los JIN. Para esto, destacan que se requiere “moverse” entre los distintos edificios, “circular”, “tener el teléfono a mano por si alguna de las chicas [en referencia a las maestras] necesita algo”, informar a las familias en cuál de las sedes se desarrollarán las reuniones, los actos, la entrega de trabajos de los niños (no necesariamente las familias serán convocadas a la escuela a la que concurren sus hijos). Todas estas cuestiones son presentadas muchas veces dentro de un marco general que se describe como atravesado por la precariedad, por condiciones de trabajo complejas, y que construyen en relación con lo que entienden que sucede en la otra modalidad que estructura los jardines de infantes: los JIC. En estas construcciones también aparece, muy fuertemente, la idea de soledad: se habla de las docentes a cargo de salas que funcionan en distintas escuelas primarias, con expresiones que marcan esto: “las chicas están solas”. Sin embargo, también las directoras reflexionan sobre este aspecto del trabajo en los JIN, y destacan que este tipo de organización institucional favorecería que las docentes “se hagan más autónomas” (Entrevista con equipo de conducción, mayo de 2013).

Además de la profundización de la reflexión sobre la *materialidad* y su relación con la desigualdad social de la mano de la exploración de las características de la “oferta” y la diversidad de formas de organización de las instituciones que la componen; consideramos que la incorporación de dispositivos como teléfonos celulares a la cotidianeidad escolar casi como condición para el desarrollo de la actividad docente en los denominados JIN constituye un rico aporte en términos del análisis. Procuramos reconocer, por ejemplo, las circunstancias en las que se habilita institucionalmente su uso, el tipo de situaciones que se describen en torno de esto, y los problemas que se identifican y que se tratan de procesar con la ayuda de estos dispositivos. Si, por un lado, hoy es posible escuchar en ámbitos escolares (en especial, en las escuelas secundarias) fuertes condenas respecto de la presencia de celulares que funcionarían como distractores, hemos registrado cómo en el marco de los JIN, la cotidianeidad acaba por *santificar* su uso. Porque hay situaciones que serían de difícil resolución si no fuera por los celulares, que permiten, por ejemplo, avisar a la directora de un JIN que en otro edificio escolar la espera un padre. De esta manera, el celular (particular, pagado por la docente) se convierte en *condición de posibilidad* de la actividad de maestras y directoras. Otra de las situaciones de las que nos han hablado las directoras apunta a que, frente a la falta de maestras celadoras, muchas veces las docentes a cargo de sala tienen dificultades para pedir ayuda a la dirección debido a que no pueden dejar al grupo solo. En esos casos, se les recomienda desde el equipo de conducción que “[les] manden un mensajito de texto”. En este punto, lo que nos interesa no es tanto “el hecho de que [los celulares] sean adoptados [en el contexto escolar], sino la forma en que son redefinidos culturalmente y puestos en uso” (Kopytoff, 1990: 93). A su vez, el análisis de la incorporación de estos dispositivos al ámbito escolar para garantizar la tarea docente expresa cómo

los espacios se reproducen y constituyen mediante la actividad de los sujetos, cómo “los entornos siempre son ‘practicados’ [...] se reapropian y retrabajan, y dan significado a aquéllos que actúan en esos entornos. La gente diseña y rediseña los límites temporales y espaciales que definen una actividad [...]” (Nespor, 1994: 24).

Definitivamente, no basta con afirmar que los espacios y contextos materiales en los que se despliega la vida de las instituciones son producidos socialmente o que ellos constriñen la práctica de quienes allí se desempeñan, sino que son “practicados”, “retrabajados”, “reapropiados”.

En línea con la pregunta por lo que *nos dice* la materialidad y cómo ella se vincula a la cuestión de la desigualdad, nos interesa analizar brevemente el inicio del proceso de informatización de la inscripción escolar de los niños y niñas en la CABA. Esta modalidad comenzaba a desplegarse en paralelo a la realización de nuestro trabajo de campo.

En torno de la inscripción al Nivel Inicial, una serie de *usos* sancionados como costumbre servían para que los padres intentaran inscribir a sus pequeños en determinado jardín de infantes de acuerdo con su *prestigio*, la información que trasciende acerca de sus maestros, la distancia respecto de sus domicilios, la cuestión de si cuentan o no con salas de 2 o 3 años, etcétera. Todas estas estrategias se desarrollaban a la par de la crónica falta de vacantes de este nivel, especialmente en la zona sur de la ciudad. En torno de la inscripción on-line se condensan, también, relaciones de desigualdad y se registran prácticas de lo más heterogéneas: los directores perciben y denuncian ante nosotros, por ejemplo, que desde la supervisión se los “controla”¹² —interpretamos que muchas veces *en línea* con lo que se establecía en ese momento desde el Ministerio de Educación nacional¹³ en términos de que “todos los chicos tienen que estar en la escuela”— a partir del acceso que tienen en ese ámbito a la información relativa a las inscripciones en cada una de las salas de sus jardines y se les exige asignar vacantes que eventualmente no se asignaron en el período establecido para ello. Esa *no asignación* muchas veces responde a decisiones conscientes, vinculadas con la gestión cotidiana de cada una de las instituciones y de cada una de las salas en particular, desde un conocimiento próximo de quiénes son los chicos que conforman cada grupo, qué características tienen, qué necesitan. Entonces, si “la resistencia es la fuerza que siempre se opone a la fuerza que se considera activa [...]” (Rockwell, 2011: 36) —de hecho, hay plazos establecidos para realizar las inscripciones y hay cupos por sala definidos de antemano—, podríamos interpretar esas prácticas de no asignación de vacantes en términos de *resistencia*. Los directores parecen *apropiarse* de ese proceso de inscripción incorporando en él algunas definiciones que tienen que ver con lo que consideran adecuado para trabajar (número de chicos por sala, número de adultos necesarios en función de las características de esos niños en particular). Podemos pensar la *apropiación* aquí como “la toma de espacios y tiempos” que no les fueron legítimamente asignados (Rockwell, 2011: 36).

Interpretamos esa percepción de muchos directores de los jardines de infantes respecto de que desde la supervisión se los controla a partir de las conceptualizaciones de Ian Nespor, ya citado previamente, en torno del espacio como ámbito producido socialmente a la vez que como forma de control. Ambas fuerzas se despliegan y tensionan mutuamente en espacios virtuales y cotidianos. En términos de este autor:

El espacio (social) es un producto (social) [...] El espacio así producido también sirve como instrumento del pensamiento y la acción [...] además de ser un medio de producción es también un medio de control y, por ende, de dominio, de poder, sin embargo [...] como tal se escapa parcialmente de aquellos que quieren utilizarlo (Nespor, 1994: 26).

12. “Control” y “acompañamiento” constituyen una tensión que atraviesa históricamente la *función* de la supervisión en la Argentina. Ver: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109844/educa12.pdf>

13. En el apartado “Sujetos, relaciones y procesos *detrás* del edificio: el análisis de una *situación social*” referimos las líneas políticas divergentes (nacional y jurisdiccional) al momento de la realización del trabajo de campo.

Palabras finales

A lo largo de este trabajo hemos ido analizando notas de campo vinculadas a la *materialidad* de los jardines de infantes de la Ciudad de Buenos Aires, y sostuvimos que su registro es relevante dado que constituye un indicio del procesamiento actual de las relaciones de diversidad/desigualdad. Por *materialidad* entendimos el conjunto de objetos y materiales, los espacios que se crean y recrean, las cosas que vinculan a las personas entre sí; atendiendo en todo momento a su carácter social y producido y a los modos en que dicha materialidad configura a su vez, relaciones y experiencias. Desde nuestra perspectiva, espacios, cosas u objetos y materiales se entrelazan en relaciones y configuran lo que denominamos *condiciones vivas*, y en ellas se recrean y despliegan las experiencias de los distintos sujetos.

En esta línea, en el primer apartado trabajamos en torno de una *situación social* (Gluckman, 2003) —la visita de un funcionario a uno de los jardines de infantes a propósito de una obra que se estaba desarrollando para reemplazar un techo que se encontraba en muy mal estado—. Allí vamos articulando en el análisis los distintos niveles del contexto que pueden identificarse (nacional, del ámbito de la ciudad, institucional), las relaciones de diversidad/desigualdad que atraviesan las interacciones de los sujetos y las disputas que se activan en esa situación específica, así como aspectos de las experiencias de los distintos actores involucrados.

En el segundo de los apartados, recuperamos el trabajo desarrollado en un distrito escolar en toda su extensión. Este nos permitió complementar y complejizar lo registrado en una etapa de campo previa, sostenida a lo largo de más de un año, en un único jardín. A partir del análisis de la denominada “oferta educativa” del nivel inicial, de la incorporación de teléfonos celulares en el ámbito de los jardines como modo de sostener la tarea docente —fundamentalmente en los denominados JIN—, y de los inicios de la informatización en la inscripción escolar; fuimos iluminando aspectos de la historia reciente de configuración del nivel inicial en la Argentina, así como retazos de las experiencias de los docentes que se debaten entre la “soledad” y la “autonomía”. También, puntualmente, registramos cierta incomodidad de algunas directoras de los jardines de infantes respecto del “control” que entienden que se ejerce desde la supervisión en relación con la asignación de vacantes on-line. Todas estas situaciones nos permiten mostrar cómo los espacios pueden limitar o constreñir la práctica de los sujetos, a la vez que habilitar formas creativas de producirlos socialmente. Para reflexionar sobre estas cuestiones, hemos dejado planteada la noción de *condiciones vivas*, que seguiremos profundizando en futuros trabajos.

Bibliografía

- » CANCINO SALAS, Ronald. 1999. “Perspectivas de la cultura material”. *Laboratorio de Desclasificación Comparada - Anales de Desclasificación*, 1(2). http://depa.fquim.unam.mx/amyd/archivero/Cancino,Perspectivassobrelaculturamaterial_2425.pdf. (15 de octubre de 2015).
- » CARENZO, Sebastián. 2011. “Desfetichizar para producir valor, refetichizar para producir el colectivo: cultura material en una cooperativa de ‘cartoneros’ del Gran Buenos Aires”. *Horizontes Antropológicos*, 36: 15-42.
- » GAMBOA, Martín. S/f. “De la ergonomía a la antropología y viceversa. La materialidad de los ‘objetos’ y sus implicaciones”. <http://www.unesco.org.uy/shs/fileadmin/templates/shs/archivos/anuario2008/Articulo01.pdf> (15 de octubre de 2015).
- » GLUCKMAN, MAX. 2003 [1958]. Análisis de una situación social en Zululandia moderna. *Bricolage* 1, <https://revistabricolage.wordpress.com/2003/01/01/analisis-de-una-situacion-social-en-zululandia-moderna-max-gluckman-la-organizacion-social/> (3 de noviembre de 2015).
- » HIRSCH, María Mercedes y SALERNO, Virginia. 2016. “Los procesos socioculturales entre el pasado y el presente: Reflexiones sobre la enseñanza del enfoque socioantropológico”. En: L. Cerletti y M. Rúa (Comps.). *La enseñanza de la antropología*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. pp. 101-121.
- » KOPYTOFF, Igor. 1990. “La biografía cultural de las cosas: la mercantilización como proceso”. En: A. Appadurai (Ed.). *La vida social de las cosas: perspectiva cultural de las mercancías*. México: Grijalbo. pp. 89-124.
- » LATOUR, Bruno. 2008. *Reensamblar lo social*. Buenos Aires: Manantial.
- » MONTESINOS, María Paula y PAGANO, Ana. 2007. *Documento marco para la ampliación de la cobertura del Nivel Inicial en escuelas que atienden a los sectores de población en situación de alta vulnerabilidad social*. Mimeo.
- » NARANJO FLORES, Gabriela. 2011. “La construcción social y local del espacio áulico en un grupo de escuela primaria”. *Revista de Investigación Educativa*, 12: 2-27.
- » NEUFELD, María Rosa y THISTED, Jens Ariel. 1999. *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- » ROCKWELL, Elsie. 2009. “La etnografía en el archivo”. En: *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós, pp. 157-181.
- » ROCKWELL, Elsie. 2011. “Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión?”. En: G. Batallán y M. Neufeld (Coords.). *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires: Biblos. pp. 27-52.
- » SINISI, Liliana y PETRELLI, Lucía. 2013. “Entre permanecer en el jardín y el primerito: sentidos y prácticas de la educación infantil”. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 33: 93-105.

