

Universidad Nacional de Río Negro

**Escuela de Humanidades y Estudios Sociales
Licenciatura en Ciencias Antropológicas
con Orientación Sociocultural**

Tesina de Licenciatura

¿Entre Profes y Seños? Una etnografía del Nivel Inicial

Gustavo Ariel Marin

Nro. de Legajo: 1995

Directora: Dra. Claudia Noemí Briones

San Carlos de Bariloche, 13 de septiembre del 2017

Agradecimientos

Este trabajo no hubiera cobrado materialidad sin el ímpetu, la perseverancia y la paciencia con la que Ale y Vivi fueron enfrentando este desafío de encontrarse en una situación sin precedentes en el Instituto de Formación Docente Continua de Furilofche waria. Por lo tanto es a ellos a quien quiero agradecer en primer lugar, en el marco del Nawel Wapi Füttra Lafken.

A las *seños* y *profes* que le dieron un lugar de privilegio a mis interrogantes.

A los *jardines* y escuelas que me permitieron “entrar”, especialmente a la Escuela de Gestión Social Antu Ruka.

A Claudia, por su paciencia, acompañamiento y comprensión. Por apoyar mis decisiones y compartir sus puntos de vista desde el afecto y la mirada etnográfica.

A Chingay Cayún y Pela Chingay Pichunlef, por estar y enseñarme a compartir en las situaciones más adversas. Por la confianza, el cariño y el camino.

A mis compañeros del IIDyPCa Marie y Emma, por las risas y las horas felices espontáneas.

A mis amigos, con los cuáles no compartimos la Universidad como espacio de encuentro, pero con los que aprendo día a día.

A Paula y el Pailla, por mostrarme lo diverso que puede ser el universo docente.

Este trabajo, si bien remite a la formación y práctica docente, pone en juego las infancias. La mía no hubiera sido tan acompañada sin la presencia de Jano, Pela, Kachi, La Tote, Manota, Bori y Pachero... por enseñarme a jugar y por mantener la alegría frente a situaciones que no siempre lo demandaban.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
a. Construcción del problema.....	5
b. La perspectiva etnográfica en las infancias, las ciencias de la educación, los estudios de género y las teorías del cuerpo: Un estado del arte sumario.....	8
c. Metodología.....	14
d. Sobre el anonimato de los actores, la nominación de los mismos y la conceptualización de categorías “nativas”.....	19
CAPÍTULO I: EL NIVEL INICIAL EN LA ARGENTINA Y EN RÍO NEGRO.....	22
a. Breve recorrido histórico por la constitución del Nivel Inicial en Argentina.....	22
b. La construcción de la Infancia.....	29
c. Documentos nacionales y provinciales.....	32
c.1. ¿Qué plantea la legislación educativa en la actualidad?.....	32
c. 2. La regulación de las prácticas: El estatuto docente y el Diseño Curricular de Nivel Inicial.....	35
c. 3. Entre cuestiones que emergen, algunas que se sostienen y otras sedimentadas.....	37
CAPÍTULO II: LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE NIVEL INICIAL. UN ACERCAMIENTO AL IFDC Y A SUS PRÁCTICAS DE GÉNERO.....	40
a. Historia de la carrera, análisis del plan de estudio y programas de asignaturas.....	40
a.1. Breve historia del IFDC de San Carlos de Bariloche.....	40
a.2. El ingreso al Instituto como trabajador de campo.....	41

a.3. En la búsqueda del Plan de estudios.....	42
a.4. El Mapa curricular.....	43
a.5. Perfil profesional del docente de NI del IFDC.....	46
b. La experiencia de cursado de un “residente” -varón- del IFDC de Bariloche, De “Estudiante” a “Seño jardinero”	47
b.1. Contextualización.....	47
b.2. Un “seño” cada vez más cerca.....	48
b.3. La experiencia masculina en la formación y práctica docente. Un caso barilocheño.....	49
b.4. La inscripción al Profesorado.....	50
b.5. Entrando al jardín con un “potencial” seño.....	53
b.6. El género en la formación de profesores de NI de Bariloche.....	58
b.7. La práctica, entre la tutoría y el equipo pedagógico.....	59

CAPÍTULO III: GÉNERO Y EXPERIENCIA COTIDIANA

EN EL JARDÍN DE INFANTES.....	66
a. Identificando a los actores.....	67
b. Algunas instancias que se consolidan en rutinas y permiten profundizar en las interacciones cotidianas.....	68
b.1. La ronda como organizadora espacial.....	68
b.2. Cierre de la ronda y traslado a la sala.....	71
b.3. Las horas especiales.....	73
b.4. La merienda o desayuno.....	75
b.5. Las visitas.....	76
b.6. La salida.....	77
c. El jardín de infantes, entre profesionales, destinatarios y roles.....	78
d. Algunas experiencias de práctica desde el discurso docente.....	79

d.1. Algunas voces de las señas en torno a “las” presencias en el NI.....	79
d.2. Lo masculino y el orden desde las señas.....	82
d.3. Una cuestión de pertenencia/pertinencia o de cómo se construyen ciertas presencias.....	83

CAPITULO IV: LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO TERRITORIO

DISCIPLINAR CON FOCO EN EL CUERPO,

EL MOVIMIENTO Y EL ESPACIO.....87

a. La sala y el patio desde la práctica docente.....87

a.1. La sala, las señas y el juego.....87

a.2. El patio, los profes y la formación docente.....89

a.3. Un intento fallido de ingreso a un patio.....91

b. Las corporalidades en el patio: Entre la educación

Física, la pedagogía y otras ciencias.....94

b.1. ¿Qué se hace en el patio?.....95

b.2. La práctica de la *profe*.....96

b.3. El murito como medio de abordaje de la Educación Física en el NI.....97

b.4. Tejiendo algunos posibles impactos o de cómo lo corporal en un escenario educativo permite desentramar ciertos supuestos.....102

BIBLIOGRAFÍA.....109

ANEXO.....115

INTRODUCCIÓN

a. Construcción del problema

La elección del tema que se pretende desarrollar en este trabajo etnográfico –y la forma en que lo fui problematizando- está fuertemente vinculada a la formación profesional que he tenido y a las distintas actividades en instituciones educativas formales en las que me he desempeñado laboralmente como profesor de Educación Física y, sólo en épocas más recientes, como vicedirector de Nivel Inicial y Primario. En este contexto, he sido parte de establecimientos conformados mayoritariamente por mujeres, siendo el Nivel Inicial del sistema educativo (de ahora en adelante NI), la institución que más evidencia esta característica. De esta manera, la práctica cotidiana en las instituciones escolares ha ido configurándose a partir de saberes propios de un colectivo (femenino) legitimado por el conjunto de la sociedad y naturalizado por las propias docentes del NI, dado que le atribuyen pertinencia naturalizada en ese espacio, no sólo a partir de su preponderante presencia en la práctica profesional, sino también desde las prácticas discursivas tanto de la institución como de la sociedad más amplia. Me refiero a que, en mi trabajo de campo desarrollado en distintas instituciones de NI, organismos supervisores, instituciones de formación, entre otros espacios, he relevado en la mayoría de los casos referencias recurrentes a “Nuestras docentes, nuestras señas”, “Las maestras”, “Nuestras estudiantes”, “Las chicas”, “Las señas”.

Es así que fueron surgiendo interrogantes básicos que llevaron a plantearme: ¿Por qué la mujer tiene tal protagonismo en la educación, particularmente en el NI? ¿Desde qué supuestos de género se piensa a la mujer como sujeto “ideal” o legítimo para desempeñarse en este espacio educativo? El hecho de plantear la legitimación de este colectivo, el femenino, apunta a problematizar la situación para entender quiénes son los que sostienen tal legitimidad, en qué está basada y quiénes son los que influyen sobre la construcción de estereotipos, prácticas y saberes que existen en el NI. Del mismo modo, cómo esos estereotipos, prácticas y saberes se trasponen en el aula como implícitos que adquieren así cierto grado al menos de generalización social.

El objetivo de esta tesina radica entonces en conocer, profundizar y analizar las prácticas y saberes que existen en espacios educativos (formales) del NI, contemplando cómo se

legitiman y des-legitiman los actores participantes según su género, es decir, cómo se producen y re-producen concepciones sobre el género y lo corporal, y cómo opera la institución en la construcción de normas y saberes sociales más amplios, generando y naturalizando supuestos e ideas en la sociedad en torno al trabajo de y con la infancia en el NI. Dados los requerimientos estrictos que posee indagar en y con niños y niñas, fundamentalmente por las restricciones institucionales, este trabajo se focalizará en las prácticas de los adultos¹, realizando observaciones de las actividades que se proponen y realizan con los niños, sin indagar puntualmente las perspectivas de éstos.

A partir de lo anterior, se configuran los objetivos específicos. Primero, el de identificar prácticas disponibles para varones y mujeres, de lo cual se derivan interrogantes como el de registrar si hay prácticas pensadas como “inherentes” a varones y mujeres en este espacio. Luego, apunto a delimitar el marco normativo, explícito o no, que regula la actividad de los docentes de este Nivel. También, me propongo relevar la relación que se produce entre los "padres, tutores o guardianes" y las instituciones del NI, considerando que los miembros de ambos colectivos de género configuran el universo de la *comunidad educativa*², para indagar las problemáticas y saberes sociales que se hacen manifiestos en la escena educativa³ como situación etnográfica, a partir de los discursos vigentes, así como las identidades que se construyen en la misma y la presencia o no de sujetos “ideales” para desenvolverse en el contexto mencionado. Básicamente el trabajo gira en torno a las visiones de los adultos que integran la *comunidad educativa*, focalizando en la descripción de las prácticas discursivas y corporales, las permitidas y las censuradas, que llevan a cabo “las” docentes con los niños y niñas (objeto de la práctica pedagógica); además, dar cuenta de cómo se desarrolla la relación dialéctica entre la mayoritaria presencia femenina y las

¹ Hablar de “adultos” en el NI no sólo implica circunscribirse a “las” docentes de sala (responsables de los grupos), sino que involucra a una multiplicidad de actores que desarrollan diversas tareas. Es así que encontramos personas abocadas a cuestiones pedagógicas y otras abocadas a la gestión, la administración, la formación o el mantenimiento edilicio. También implica un colectivo aparentemente más periférico pero de peso, como es el de "los padres".

² La *comunidad educativa* es una categoría nativa que se desarrollará con mayor profundidad más adelante, puesto que sus sentidos e implicancias se interpretarán a partir del trabajo de campo y no desde una construcción conceptual de las Ciencias de la Educación.

³ Posicionarnos en el marco de una escena o escenario escolar, para el caso de la Antropología, indefectiblemente nos sitúa en la obra de Victor Turner. Es él quien focalizó en el drama social y la función de la metáfora en la asignación de significado al comportamiento social y conductual, siendo sus análisis muy eficaces para entender los escenarios sociales contemporáneos (McLaren, 1995).

prácticas institucionales. Para ver los implícitos de género que estas prácticas recrean, se compararán no sólo las intervenciones sobre los cuerpos infantiles, sino las limitaciones que se imponen a la práctica docente de los varones involucrados en la tarea.

En este sentido, hacer foco etnográfico en las prácticas implica reconocer que la práctica docente es acción, un hecho concreto donde se pone en juego el ser desde el pensar, el hacer y el saber del que enseña y del que aprende; en un tiempo-espacio histórico y socialmente determinado (Ceballo, Fernández y otros 2003). Por ende, cuando señalo la importancia de describir las prácticas corporales que se dan en el *jardín*, resultará inevitable analizar concepciones del cuerpo infantil (particularmente de los niños y niñas en edad de *jardín*) en un contexto sociocultural e histórico específico.

Con lo expuesto hasta aquí, podría señalar que el NI se configura, a partir de las características que presenta, como un espacio en el cual se puede visibilizar la construcción del género, en tanto espacio vinculado a determinadas prácticas docentes discursivas y corporales, a saberes y conocimientos que forman parte de y reverberan en ámbitos más amplios. De esta manera, el trabajo de campo en el *jardín* (nominación más extendida en la *comunidad educativa*) también nos permitirá problematizar y objetivar ideas, saberes y construcciones que giran en torno a situaciones sociales extra-escolares que se han modificado recientemente. En este sentido, considero pertinente incorporar al análisis una sumaria consideración de hasta qué punto instituciones normalizadas, como la escolar están receptando la legislación reciente en torno al matrimonio igualitario, y la consiguiente conformación de familias no convencionales.

Considero que la temática que intento indagar y abordar implica un trabajo interdisciplinario. La bibliografía que he utilizado para la elaboración de esta tesina me remite a campos problemáticos diversos, como los construidos desde las Ciencias de la Educación, la Antropología de la Educación, los Estudios de Género, las teorías de-desde y sobre el cuerpo (puntualmente la Antropología del cuerpo y la Sociología del cuerpo) y la Educación Física. En relación a lo anterior, se puede plantear que este trabajo etnográfico cobra relevancia y se constituye como un aporte que busca impactar, al menos es la pretensión, en la conjunción/intersección de la Antropología de la Educación, las Teorías sobre el cuerpo y los Estudios de Género. La institución educativa le da el contexto, marco y espacio, mientras que la interrelación entre géneros y corporalidades permite acotar y

focalizar la problemática.

b. La perspectiva etnográfica en las infancias, las ciencias de la educación, los estudios de género y las teorías del cuerpo: Un estado del arte sumario

La antropología ha tenido múltiples implicancias y formas de abordaje sobre la infancia, siendo uno de sus grandes aportes para la comprensión la necesidad de pensarla en su pluralidad y diversidad, situación que requiere y conduce a situarnos en términos de *infancias*. Sin embargo, la focalización en este grupo etario se ha dado en las últimas décadas, no siendo un objeto clásico para la disciplina. Sin duda, la revisión de algunos principios de la teoría feminista ha contribuido a darle un lugar a las *infancias* dentro de la disciplina antropológica. A partir de esto, encontramos trabajos que, además de señalar la ausencia de la mirada antropológica, incorporan a las *infancias* en al menos dos niveles: como una categoría de pensamiento y, a los niños, como sujetos de prácticas y procesos de subjetividad (Moscoso, s/año de ed.). Sin embargo, es hacia los noventa que los niños y niñas aparecen como tales - esto es, como sujetos plenos - en el campo de la Antropología y otras disciplinas (Carli, 2002). Es también en este período en el cual el enfoque etnográfico posibilita atender al modo en que cada sociedad construye esta etapa del ciclo vital; en definitiva, se “problematiza la niñez”, restituyéndole su carácter histórico, contingente y heterogéneo (Szulc, 2004). En esta línea, el presente trabajo profundiza la relación entre la construcción de la infancia y de la tarea docente, focalizando y anclando dos mundos que difícilmente puedan verse de forma independiente: el mundo infantil y el mundo adulto (Szulc, 2004), pero priorizando el análisis del mundo adulto desde la formación y práctica docente.

El espectro de trabajos sobre la Antropología de las edades se reduce si contemplamos la intersección entre *infancias* y educación. Si bien las *infancias* no han sido un objeto de estudio sistematizado exhaustivamente por la disciplina antropológica, encontramos que se han desarrollado investigaciones en las que la niñez⁴ aparece dispersa en trabajos que focalizan en la familia, los estudios de parentesco, la Antropología de la edad, los procesos de transmisión cultural (Colángelo, 2005). La perspectiva etnográfica nos muestra que las edades, además de ser socialmente recortadas de formas distintas para enmarcar distintos

⁴ A lo largo del trabajo se utiliza de manera indistinta los términos infancias y niñez.

grupos etarios, también tienen un valor diferente de acuerdo a cada sociedad. En esta línea, existen diversas modalidades para ritualizar su constitución, tal como lo expresa Balandier en los estudios sobre *grupos de edad* en la dinámica de reproducción social (Colángelo, 2005). No obstante, a diferencia de la concepción clásica que establece los grupos de edad como asociaciones de personas del mismo sexo (generalmente masculino), que pertenecen a ellos por compartir el mismo período de nacimiento, en este trabajo voy a considerar que sus integrantes no necesariamente son del mismo sexo, aunque en principio comparten la misma etapa del ciclo vital.

Por otro lado, la Antropología no pudo eludir la agenda impuesta por el campo de las Ciencias Sociales respecto de la cuestión educativa, atendiendo al debate sobre el lugar de la agencia y la desigualdad, principalmente después de mediados del siglo XX:

“En el ámbito educativo es importante distinguir entre la etnografía y la práctica educativa. La etnografía no produce por sí misma una alternativa pedagógica. La lógica de la construcción pedagógica es otra, responde a otros intereses sociales, a supuestos distintos de los que marcan un proceso de investigación etnográfica. La etnografía puede aportar a esa discusión las discusiones y procesos que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas; puede integrar a ella los conocimientos locales de los diversos actores que intervienen en el proceso educativo y, sobre todo, puede abrir la mirada para comprender dichos procesos dentro de las matrices socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad que también inciden en ellos" (Rockwell, 2009: 26).

Igualmente, la noción de cultura se ha constituido, a pesar de su polisemia, en una categoría de análisis en gran parte de los estudios sobre la educación y su institución moderna, la escuela. Los inicios de la Antropología en dicha institución han delineado el campo de lo que se ha institucionalizado como Antropología de la Educación hacia los años sesenta en Estados Unidos. Aquí resulta fundamental mencionar como antecedente los estudios de principio de siglo que, a través de la diversidad de formas de transmisión cultural, buscaban reflexionar sobre los patrones culturales hegemónicos de las sociedades occidentales de los propios antropólogos, enmarcados dentro de los estudios de cultura y personalidad

(Batallán, 2007). De forma paralela, también encontramos estudios que delimitan las investigaciones en educación en el campo de la socialización (Rockwell, 2009).

En los años setenta, a partir de los trabajos del antropólogo nigeriano John Ogbu, se prioriza la atención en las causas del fracaso escolar, orientando las investigaciones a un abordaje participante que develó un desinterés por el éxito escolar en maestros y estudiantes de clases subordinadas, dado que existe una percepción social que identifica la discriminación sobre las oportunidades laborales más que sobre los rendimientos escolares (Batallán, 2007). También en este período, los análisis provenientes de la perspectiva crítica de la reproducción social, con fuertes influencias marxistas (Althusser, 1974; Baudelot y Establet 1975; Bourdieu y Passeron, 1977), constituyeron un punto de inflexión relevante para el cuestionamiento de los postulados funcionalistas que situaban a los procesos escolares como transmisores neutrales de cultura y posibilitadores de la cohesión social (Santillán, 2006). En esta línea, el sistema educativo termina consolidándose como aparato superestructural de reproducción de la desigualdad, que perpetúa la estructura socioeconómica desigual por medio de la selección arbitraria de contenidos culturales que terminan estableciendo recorridos diferenciados de acuerdo a la clase social (Baudelot y Establet, 1975).

Por su parte, los años ochenta han estado caracterizados por las relecturas marxistas y sus consecuentes aportes en las investigaciones de las instituciones escolares. Se repiten estudios que utilizan como clave de lectura nociones como hegemonía, prácticas contrahegemónicas, resistencia, consolidándose en Norteamérica el movimiento etnográfico que visibilizó a los teóricos de la resistencia como Henry Giroux⁵ y Peter McLaren⁶, investigadores fuertemente influenciados por la experiencia pedagógica de Paulo Freire⁷ en Brasil. Entre los pilares de sus investigaciones, se destaca el rol de acción docente mediante prácticas contrahegemónicas y la identificación de la heterogeneidad escolar, ambas situaciones que ofrecen resistencia a los postulados que enmarcan a la

⁵ Entre los trabajos que visibilizan esta situación, podemos mencionar *Critical Pedagogy, the State, and the Struggle for Culture* (Giroux y McLaren eds., 1989) o el más reciente *Cruzando Límites* (Giroux, 1997).

⁶ Uno de los trabajos más relevantes en este sentido ha sido *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora* (McLaren, 1997).

⁷ Paulo Freire fue uno de los pedagogos y educadores más importantes de la educación contemporánea, siendo uno de los ideólogos de la pedagogía crítica. Entre sus múltiples obras se destaca, por su fuerte impacto social en las prácticas de alfabetización, *Pedagogía del Oprimido* (Freire, 1984).

escuela como mera reproductora (Batallán, 2007). En esta década, también comienzan a tomar relevancia las investigaciones en conjunto de la mexicana Elsie Rockwell y la argentina Justa Ezpeleta⁸, quienes con su mirada gramsciana incorporan e indagan de forma crítica en las tesis marxistas de corte estructuralista sobre la escuela, de forma tal que pueda develarse su complejo entramado institucional (Batallán, 2007).

En Argentina, los trabajos precursores de la Antropología de la Educación focalizaron en la desigualdad en el ámbito educativo (Achilli, 1987); en el trabajo docente (Díaz, 2001; Ezpeleta, 1991); las relaciones entre antropología e investigación educacional (Batallán y Neufeuld, 1988; Achilli, 1990); la diversidad sociocultural en la escuela (Montesinos, Palma y Sinisi, 1997; Neufeuld y Thisted, 1999); las relaciones que se dan en la escuela como espacio multicultural (Sinisi, 1999); la interculturalidad en los procesos formativos (Novaro, 2011; Díaz y Alonso 2004).

La construcción del problema realizada hasta el momento demanda, en segunda instancia, un relevamiento de la influencia del campo que se ha constituido como Estudios de Género. En este sentido, es necesario circunscribirlo en torno al NI, más aún si tenemos en cuenta la autoridad que ganaron en la educación las teorías impulsadas por colectivos identificados con las mujeres. Igualmente, este ejercicio requiere de algunas aclaraciones. Primero, es fundamental situarlos en este escenario, siendo importante señalar que estos estudios se han desarrollado en las últimas tres décadas derivando del movimiento feminista internacional y teniendo como antecedente principal los Estudios de la Mujer, que comparten objeto de estudio con las Teorías Feministas abocadas, bien vale redundar, mayormente a problematizar la mujer y lo femenino, al menos hasta épocas recientes.

En su abordaje de la situación mexicana en relación al cruce género y educación, González Jiménez (2009) resalta la influencia de la Filosofía y la Antropología. Por un lado, refiere al postulado con estatus de denuncia de Simone de Beauvoir, quien hacia 1949 sostenía que la mujer históricamente había sido construida como el “segundo sexo”, la “otra” del hombre, cuyas características humanas consideradas como “femeninas” son adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social, y nada tienen que ver con la “naturaleza” de su sexo. Por otro lado, encontramos las investigaciones etnográficas de

⁸ Un trabajo pionero en el campo de la Antropología de la educación latinoamericana es *Escuela y clases subalternas* (Ezpeleta y Rockwell, 1985).

Margaret Mead, quien puso en tensión la visión biologicista que prevalecía en las ciencias sociales en Estados Unidos, la cual sostenía que la división sexual del trabajo en la familia moderna se debía a la diferencia innata entre el comportamiento instrumental -público, productivo- de los hombres, y expresivo de las mujeres (González Jiménez, 2009). Continuando con la disciplina antropológica, encontramos la obra de Gayle Rubin (1975), quien despersonaliza el género, sosteniendo que el mismo no es una identificación con un sexo, sino que a su vez exige que el deseo sexual sea canalizado hacia otro sexo. Su trabajo también visibilizó que las desigualdades sociales y la violencia contra las mujeres se planteó inicialmente de forma esquemática, dado que la mujer ocupa el lugar de víctima pasiva ante un hombre abusador o, en segunda instancia, sujeta al modelo de la cultura patriarcal; situación que no trascendió el estatus de denuncia.

Retomando los Estudios de Género desde la perspectiva etnográfica sobre la educación, encontramos investigaciones educativas que analizan el género en determinados espacios de la escuela (Grugeon, 1995). Estos aportes establecen una fuerte vinculación de la idea de género con lo femenino, siendo fundamental referirse también a lo masculino (Subirats, 1999). Otros trabajos intentan articular género, escuela y primera infancia (Reybet, 2009); mientras ciertas investigaciones focalizan sobre la formación docente y el género (García Palacios y Bilinkis, 2013). En este trabajo y más allá de desigualdades estructurales, nos interesa ver cómo y con qué efectos lo femenino opera en el NI como parámetro hegemónico que organiza el mundo de los adultos vinculados a la labor docente.

Respecto de los trabajos en torno al campo que se ha constituido como Antropología de y desde los cuerpos⁹ en la Argentina y Latinoamérica, el mapeo que vengo realizando hasta aquí me ha llevado a establecer el foco en Argentina en particular y Latinoamérica en general, aunque en algunos casos ha sido necesario tener un panorama que trascienda estas fronteras, siendo mi intención mantener esta estrategia. Al mismo tiempo, es importante destacar que el campo de la Antropología del cuerpo es visto, por algunos autores¹⁰, como una disciplina de un campo mayor que puede identificarse con las Teorías del y sobre el cuerpo. No obstante, lo que me interesa poner en foco son las temáticas más relevantes en la Antropología del cuerpo en interfase con los problemas de género en prácticas educativas

⁹ Una referente argentina dentro de este campo es Silvia Citro (2009).

¹⁰ Tal es el caso del francés David Le Breton (2002).

con niños¹¹.

Citro (2004) señala que es Margaret Lock quien observa la fuerte vinculación del cuerpo físico con las ciencias básicas, situación que generaba una desproblematización y/o ausencia del cuerpo como objeto de indagación en las disciplinas sociales y humanidades. Entre los trabajos más relevantes por su incidencia en estos campos disciplinares, se encuentra la *Fenomenología de la Percepción* (Merleau-Ponty, 1945), obra que, con su noción de *ser-en-el mundo*, influyó en autores como Csordas¹² y Jackson¹³.

En el contexto argentino, los noventa marcan los inicios de abordajes del cuerpo y sobre los cuerpos desde la perspectiva antropológica, evidenciándose fuertes influencias de la fenomenología de Merleau-Ponty, la biopolítica foucaultiana y la obra de Bourdieu¹⁴. La consolidación del campo estuvo acompañada de la institucionalización de congresos de antropología que dan lugar a mesas específicas sobre la cuestión y grupos de trabajo en distintas universidades. Es así que empiezan a socializarse investigaciones que abordan las relaciones entre cuerpo y género, el cuerpo en las instituciones de formación policial, la danza, la industria, el mundo obrero todas ellas compiladas y coordinadas por Silvia Citro (2010). Acotando aún más el objeto, con la intención de mapear los trabajos de la Antropología del cuerpo en la escuela, encontramos que convergen una multiplicidad de disciplinas¹⁵ que se interesan por la perspectiva etnográfica a la hora de indagar en las prácticas escolares cotidianas¹⁶. Sin embargo, el foco en este trabajo está puesto en lo que anteriormente mencionamos como el campo de la Antropología de y desde los cuerpos.

Recapitulando la revisión bibliográfica realizada, cabe señalar que el énfasis en el abordaje de la relación entre *infancias* y educación será el foco del campo constituido como

¹¹ El uso de esta nominación se realiza para favorecer la lectura, situación que no necesariamente niega la existencia de las discusiones y tensiones específicas, asociadas a la Antropología de y desde los cuerpos, así como tampoco la utilización de nuevos términos como *corporalidades*. A su vez, remite a la primera definición que cobró visibilidad, hacia los setenta, en las investigaciones sobre los cuerpos en antropología.

¹² Véase el capítulo “Modos Somáticos de Atención” (Citro, 2010).

¹³ Véase el capítulo “Conocimiento del cuerpo” (Citro, 2010).

¹⁴ No sólo proliferan trabajos como los de Seró (1993), Citro (1997) o Tola (1999), sino que se constituyen espacios académicos en los que el cuerpo ocupa un lugar central en la investigación antropológica; tal es el caso de la Universidad Nacional de Rosario (Citro, 2004).

¹⁵ Es así que encontramos a la danza, la Educación Física, la docencia, la comunicación social, las artes audiovisuales interesadas en los aportes y perspectivas de la Antropología del cuerpo.

¹⁶ Véase las ponencias publicadas en el GT 15 del Primer Encuentro Latinoamericano de investigadores sobre cuerpos y corporalidades en las culturas- UNR 2012 <http://red.antropologiadelcuerpo.com/index.php/gt-15-ponencias-publicadas/#more-2626>

Antropología de la educación. Las prácticas docentes y la extensión de mandatos sociales para varones y mujeres será la clave de lectura aportada por los Estudios de género. En tanto que para el campo constituido como Antropología del cuerpo, el énfasis estará en las prácticas corporales mediadas por el proceso de enseñanza, como también su vinculación con la definición de los espacios concretos de formación y práctica en el *jardín de infantes*. En todos estos campos, retomo los enfoques que hacen hincapié en la importancia de contextualizar a historizar las prácticas, así como en los que trabajan desde una visión de las prácticas discursivas como materialización encarnada de una tensión entre estructura y agencia que distribuye asimétricamente tanto las formas instituidas de poder-ser y poder-hacer, como las posibilidades de innovarlas.

c. Metodología

Hablar de prácticas y saberes en relación a la educación siempre implica posicionarse, pero más aún cuando la experiencia del etnógrafo se establece desde el rol de *insider* o nativo dentro del fenómeno que se intenta comprender. En esta etnografía, el ser trabajador docente de la institución en la que se indaga, el *jardín de infantes*, ha requerido consolidar el distanciamiento como una operación necesaria y particularmente compleja en tanto ejercicio metodológico. Ha cobrado relevancia aquí lo que Roberto Da Matta (1999) denomina una fase *personal o existencial* del trabajo del etnólogo en donde se sintetiza la biografía con la teoría, y la práctica del mundo con la del oficio antropológico. De esta manera, detrás de mi interés por conocer y develar algunas lógicas de funcionamiento escolar, se configura un compromiso ligado a la intervención como forma de práctica docente, particularmente cuando me tocó desempeñar funciones directivas, como veremos más adelante.

Por lo demás, este trabajo utiliza una metodología cualitativa, desarrollándose un tipo de estudio descriptivo-explicativo¹⁷, La unidad de observación está conformada por tres jardines (uno de gestión social¹⁸ y los restantes del ámbito público) y dos instituciones

¹⁷ En los casos en los que se utilizan estadísticas, es con el exclusivo fin de explicar o sostener una afirmación, o bien, refutar un supuesto. Como parte de la metodología cuantitativa, un antecedente etnográfico sumamente interesante por la utilización de fuentes estadísticas es *La muerte sin llanto: violencia y vida cotidiana en Brasil*, de Nancy Shepper Hughes (1997).

¹⁸ La resolución 1195/08 del Consejo Provincial de Educación de Río Negro (normativa en la cual se amparan desde la supervisión correspondiente al jardín en el que realicé mi trabajo de campo) establece las siguientes características prioritarias para los establecimientos educativos Públicos de Gestión Social:

abocadas a la formación de formadores (el Instituto de Formación Docente Continua y el Centro Regional Universitario Bariloche dependiente de la Universidad Nacional del Comahue); todas instituciones de S. C. de Bariloche. El universo que se constituye en unidad de análisis son las prácticas de género de los formadores del NI de la educación formal, universo que incluye no sólo a los docentes que trabajan en el Nivel, sino también a los formadores de éstos y sus estudiantes (futuros docentes de NI). La muestra implica una multiplicidad de actores educativos entre los que podemos mencionar: docentes de sala, directivos, supervisores, preceptores, docentes de áreas especiales (Educación Física y Música para el NI), docentes integradores, personal de servicios generales, estudiantes de profesorado (particularmente del IFDC, y en menor medida del CRUB), docentes terciarios y universitarios que trabajan en los profesorados de Educación Inicial (IFDC) y Educación Física (CRUB-UNComa), familias (definidas más adelante a partir del trabajo de campo). La inclusión de las últimas se realiza fundamentalmente para contrastar algunos supuestos, tales como la tendencia a ligar lo masculino a determinadas situaciones (por ejemplo el abuso o la violencia), siendo vital sumar la lectura y el análisis de lo que reproducen los medios en torno a este fenómeno. Esta última cuestión cobra centralidad en el capítulo IV de este trabajo.

Como el enfoque más amplio que se utiliza en este trabajo es socio-antropológico, la etnografía se constituye en el método que permite desnaturalizar, sacar las etiquetas del sentido común. Rosana Guber (2001) señala que la etnografía es más que un método; es una

-
- Totalmente gratuitos.
 - Población destinataria con vulnerabilidad social y económica.
 - Cantidad de alumnos que justifique la necesidad de autorización de funcionamiento de una institución, de tal forma que la propuesta sea pertinente dentro del mapa educativo provincial y la normativa vigente.
 - Fuerte impronta comunitaria, canalizando, a través de espacios de inclusión social, y en articulación con otras instituciones y organismos, las respuestas a las necesidades básicas de los alumnos.
 - Proyectos innovadores que garanticen a la población destinataria igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento y en los resultados educativos.

Igualmente es interesante contrastar lo establecido por la ley por lo que entienden los y las docentes del NI de la escuela de gestión social en la que interactué con ellos. Se puede sintetizar, a partir de la práctica cotidiana y lo que plantean los y las interlocutoras, que una escuela de gestión social implementa prácticas territoriales, institucionales y áulicas. Territoriales porque como docente se debe conocer, vivenciar y saber el contexto de cada estudiante, para lograr entender y trabajar dentro del aula y así poder vincular y articular con otras instituciones. Por ejemplo, para Sa (docente que cobrará protagonismo más adelante): “El rol docente dentro de una escuela de gestión social debe representar al Estado con un deseo de militancia y con una ideología que “incomode” a otro. Es decir que esa incomodidad haga pensar, crear, construir”. Por otro lado, no se deja de resaltar que en una escuela de este tipo debe haber espacios de inclusión social que permitan la permanencia en el sistema educativo, al darse respuestas a las necesidades de los estudiantes.

forma particular de conocer y comprender, privilegiando las perspectivas de los actores que, como antropólogos, traducimos e interpretamos. Así, la validez se da por la coherencia entre mi postura o trabajo de traducción, y el hecho de que si yo se lo pasara a los otros, se sintieran representados al menos en parte (Guber, 2001). Una instancia para ver el grado de naturalización que existe en el NI, por ejemplo, respecto de la presencia preponderante de sujetos con ciertas características como docentes de la sala, implica poner en juego las relaciones de poder, para indagar si los miembros de la institución son conscientes de las mismas y perciben la vinculación con un orden social o *status quo* institucional que también trasciende la institución. Por ello se profundiza en las implicancias que genera la presencia de un “otro” varón en un rol protagónico en la institución, donde se define en general por su ausencia, lo cual plantea interrogantes vinculados a: ¿Cómo afecta la presencia del varón la cotidianeidad y las interacciones dentro de un espacio en donde la condición femenina es una característica identitaria de “las” propias actoras (las docentes) y demás integrantes de la comunidad educativa? En este sentido, será clave seguir la trayectoria, o en términos de Marcus “seguir a la persona” de Ale¹⁹, para entender algunas de las lógicas que se consolidan en el entramado institucional del NI:

“La investigación multilocal está diseñada alrededor de cadenas, sendas, tramas, conjunciones o yuxtaposiciones de locaciones en las cuales el etnógrafo establece alguna forma de presencia, literal o física, con una lógica explícita de asociación o conexión entre sitios que de hecho definen el argumento de la etnografía (...) Las etnografías multilocales definen sus objetos de estudio partiendo de diferentes modalidades o técnicas. Éstas pueden entenderse como prácticas de construcción a través (de manera planeada u oportunista) del movimiento y rastreo en diferentes escenarios de un complejo fenómeno cultural dado e inicial de una identidad conceptual, que resulta ser contingente y maleable al momento de rastrearla” (Marcus, 2001: 118).

¹⁹ Primer estudiante varón del Profesorado de Educación Inicial del IFDC de S.C. de Bariloche en condiciones de graduarse hacia fines del año 2011, momento en el cual mantuvimos nuestros primeros encuentros.

Es por esto que, en este trabajo, cobra relevancia la modalidad que implica “seguir a las personas”. Puntualmente, seguir a un potencial *seño* del IFDC por sus ámbitos de formación, práctica y vida cotidiana. Marcus (2001) señala que, como técnica, es la manera más obvia y convencional de materializar una etnografía multilocal, implicando como procedimiento seguir o permanecer con los movimientos de un grupo particular de sujetos iniciales. Si bien los estudios de migraciones son ejemplos frecuentes de la utilización de este tipo de técnica, los estudios de Willis (1988) y Foley (1990), en una escuela del Reino Unido y Texas respectivamente, son versiones que dan cuenta de esta técnica, permitiendo leer qué ocurre con los sujetos en otros sitios por “fuera del escenario” principal (Marcus, 2001). En este aspecto, esta elección metodológica lleva a revitalizar la función del antropólogo, pues:

“(…) nuestro trabajo no es simplemente restituir el discurso de los otros, escucharlos. También es analizar las relaciones que existen entre las personas y confrontarlas con los discursos que mantienen las personas acerca de su lugar en esas relaciones” (Godelier, 2002: 197).

De esta forma, para poner en evidencia los saberes implícitos, construcciones e ideas que existen en el *jardín*, tiene pertinencia la realización de un trabajo de campo en el que tuve que intervenir de modo diferente a mi trabajo cotidiano como integrante de la institución, entendiendo que desde el año 2009 y hasta 2014 me he desempeñado como profesor de Educación Física en el NI en instituciones formales. Si “Hacer campo es la condición primera para convertirse en antropólogo” (Godelier, 2002:196), simplemente es porque en el campo están todos los incidentes, los hechos inesperados. Si uno está allí desde un posicionamiento que exotiza lo familiar, oirá de otro modo cómo se interpretan los hechos y, de esta manera, podrá objetivar distintos modos de pensamiento en disputa además de los propios sentidos naturalizados.

Existen antropólogos que practican una textología crítica, y se dedican a la crítica de los textos de los otros y también de los propios (Godelier, 2002). Sin embargo, en el contexto en que se va a trabajar, este tipo de práctica no permite analizar las interacciones y relaciones que se practican entre las personas, para confrontarlas con los discursos y

gestualidades que ellas comunican acerca de su lugar en esas relaciones. El antropólogo debe así tomar todos los discursos sobre los otros y sobre sí mismos, para descubrir la lógica social que sustenta estos discursos y compararlos con las propias prácticas y con las de otras sociedades en donde se den lógicas similares. La comparación de discursos, prácticas, procesos, fenómenos es parte del “hacer científico” (Godelier, 2002).

En función de lo anterior, el enfoque etnográfico propuesto busca plantear una lectura desde la intersección de campos disciplinares como la Antropología de la Educación, las Teorías sobre y desde el cuerpo, los Estudios de Género, para enmarcar el decir/hacer de los sujetos, esto es, los sentidos y significados que se construyen al respecto en el NI del sistema educativo argentino tal como se constituye en Bariloche. Por esto, me propongo recuperar los sentidos y significados que los actores le otorgan a su práctica, como es propio de la disciplina desde Malinowski (2001) y Geertz (1987), y como propone Rockwell (2009), para trabajar los procesos educativos. Se trata a la par de recuperar lo local y particular del espacio educativo en el que se indaga, apuntando a hacerlo dialogar con marcos conceptuales más amplios (Guber, 2001, 2004), tales como los marcos legislativos y regulatorios institucionales de la provincia y los estudios de otras partes del país, para tomar en cuenta las condiciones y posibilidades de apropiación y acción que tienen los sujetos en un contexto educativo formal particular y con su propia historia y contextos.

Para esto, la estrategia metodológica también contempla, dentro del trabajo de campo antropológico, el trabajo en y con distintos tipos de archivos²⁰ (Rockwell, 2009). Pensando el campo como constituido por una trama de relaciones, en este caso esa trama se construye alrededor de la formación e implementación de un Profesorado de Educación Inicial, con sus propios documentos y procesos de documentación, y el trabajo cotidiano efectivo que esos marcos operan sobre este Nivel, el cual se desarrolla interpelando a estudiantes de profesorado, a instituciones del NI y a las comunidades de incidencia. Es por ende relevante cartografiar esta trama, para examinar el proceso de configuración de subjetividades y prácticas desde las trayectorias de formación docente, práctica profesional y sociológica más amplia, al mismo tiempo que se da cuenta del trabajo cotidiano en el nivel educativo en el que se focaliza.

²⁰ Destacándose normativas, reglamentos, cuadernos de comunicación, proyectos educativos institucionales, planes de estudio, programas de asignaturas, fotografías, entre otros.

Así, a fin de identificar las fundamentaciones formales de los planes de estudio de los profesorados, se recopilan y analizan diversos documentos de archivo vinculados a planes de formación vigentes, tales como leyes, normativas, ordenanzas, programas de cátedra, protocolos. Los datos producidos a partir de estas técnicas son enmarcados, más que analizados, desde la perspectiva del análisis crítico el discurso (Fairclough, 1992; Voloshinov, 1992; De Gregorio Godeo, 2003).

Pero ha sido la observación-participante la técnica que se ha consolidado como clave del método, al permitirnos registrar las prácticas corporales y discursivas en sus contextos, así como observar las interacciones y los roles que ocupan los actores. Además, es el medio por el cual hemos podido acceder a la cotidianeidad del *jardín* desde un lugar descotidianizado, detallando qué se hace, cuándo, cómo y dónde; sin dejar de resaltar quiénes lo hacen, a partir también de los aportes de los estudios de la performance (Bauman, 1977; Bauman y Briggs, 1990; Taylor, 2003). La reconstrucción de las perspectivas de graduados del Profesorado del IFDC y docentes del Nivel, tanto como la dinámica de las clases y actividades prácticas emprendidas desde los profesorados y las instituciones, se realiza también mediante esta técnica (Guber, 2004).

Identificada la variedad de actores clave, se fueron seleccionando interlocutores para la realización de entrevistas en profundidad que permiten entender las prácticas y saberes que están en interacción en el NI (Briggs, 1986). Las entrevistas en profundidad focalizan en la indagación sobre las ideas, conocimientos y saberes que giran en torno a la institución, fundamentalmente sobre sus miembros, y las prácticas que se realizan. Además, su análisis apunta a identificar los discursos hegemónicos y cómo influyen en la construcción del espacio educativo. Ambas técnicas, la observación-participante y la entrevista en profundidad, nos han permitido ver las relaciones que se dan en el *jardín* para poder contrastar lo que se dice, lo que se hace y lo que se piensa al respecto (Malinowski, 2001).

d. Sobre el anonimato de los actores, la nominación de los mismos y la conceptualización de categorías “nativas”

Este apartado orienta al lector en tres cuestiones que tienen influencia en lo metodológico y también en el texto que se produce.

En primer lugar, más allá de las cuestiones éticas que giran en torno al anonimato de

nuestros interlocutores, para este trabajo en particular es importante mencionar que el seguimiento de una trayectoria personal o biografía académica que presenta características inéditas trae aparejados algunos aspectos que problematizan el mantenimiento del anonimato. Por un lado, se torna imposible que las personas que uno presupone se interesan en la temática (como ser estudiantes del profesorado, docentes de S.C. de Bariloche, entre otros) no puedan saber e identificar rápidamente quiénes son las y los actores de esta etnografía, puesto que cumplen funciones y roles trascendentales. Por otro lado, el interés por contar su experiencia o rol en el fenómeno-objeto de este trabajo fue tan marcado que, frente a la consulta por el apodo/sobrenombre que utilizaría –su anonimato–, mis interlocutores manifestaban una total aceptación por ser mencionados.

En segundo lugar, es fundamental aclarar cómo es el uso de las categorías -en femenino o masculino- de lo que llamo la “nominación de los actores”. Dado que este trabajo contempla el análisis del discurso como una metodología que permite interpretar y entender un fenómeno inteligible por los Estudios de Género, resulta imprescindible destinar unas líneas al posicionamiento que tuve a la hora de escribir. Indefectiblemente ha sido un problema establecer cómo escribir en un contexto en el que las dicotomías de género adquieren centralidad. Para ser claro, profundizaré con un ejemplo, el cual ha sido trabajado con Claudia²¹.

Gran parte de las categorías que iba mapeando se presentaban en femenino: *nuestras estudiantes, las chicas, las señas, la directora, las docentes*; pero al momento de la objetivación de esta situación, me parecía que no podía trascender la nominación sexual dicotómica de femenino vs. masculino, al punto que se planteaban como “salidas” la utilización de: “l@s señas”, “los y las” (según correspondiera) o la “x” (lxs señxs). Estas “salidas” tampoco trascendían las discusiones vigentes en torno al biologicismo (caso de la x), la remarcación de la diferencia de género (los y las) o el no respeto de las diferencias (caso del @); así que, evidentemente, me encontraba en un “brete” de escritura. Esto me llevó a reflexionar sobre la cuestión, reflexión que me demandó un posicionamiento, el cual puede ser cuestionable, donde “el campo” se consolidó en directriz resolutive. Fue así como concluí que, a fines de ser consecuente con la cotidianeidad de esta práctica social, la

²¹ Me refiero a la Dra. Claudia Noemí Briones, directora y partícipe fundamental de la construcción de esta tesina.

nominación que primaria sería la de los actores. Si en la narración, entrevista, clase, reunión, etc. se utilizan por ejemplo las nominaciones: *las señas, las y los docentes, nuestras estudiantes*, esa es la forma en la que se plasma en el escrito. Igualmente esto no fue menor a la hora de leer la práctica con los anteojos del Análisis del Discurso. Las cursivas entonces indican los usos sociales de las palabras en todo el texto.

En tercer y último lugar, es indispensable señalar que este trabajo no contiene una conceptualización de las categorías a modo de “glosario” o en una instancia inicial. Por el contrario, las categorías se van nutriendo constantemente e incluso pueden presentarse como inacabadas o “reformulables”. Esto también ha sido algo que se problematizó desde un inicio, puesto que frente a categorías en las que una diversidad de actores tienen una idea o representación –atravesadas por el sentido común y la biografía escolar- se torna sumamente dificultoso establecer sentencias conceptuales o acotar implicancias relacionales.

Aclarados estos tres puntos, los invito a seguir el trayecto que pude construir en torno a la presencia masculina en la docencia del NI, articulando cuatro capítulos. Si en el primero realizo un mapeo histórico para ver la consolidación de este Nivel dentro del Sistema Educativo nacional y provincial, en el segundo focalizo en la formación de formadores y en experiencias de estudiantes en el Profesorado de Nivel Inicial que ofrece el Instituto de Formación Docente Continua (IFDC) de San Carlos de Bariloche. En el tercero, la mirada está puesta en la práctica cotidiana en el Nivel y los roles que en él se construyen, aunque en algunos momentos retomo comparativamente la experiencia de formación en el IFDC. Por último, en el cuarto capítulo, el foco está puesto en las prácticas corporales que se dan, priorizando la experiencia de la Educación Física como área especial, alternando las observaciones con mi experiencia como profesional de la disciplina.

CAPÍTULO I: EL NIVEL INICIAL EN LA ARGENTINA Y EN RÍO NEGRO

a. Breve recorrido histórico por la constitución del Nivel Inicial en Argentina

Contextualizar el NI en Argentina requiere indefectiblemente iniciar el camino, de forma resumida, con la relectura de la Ley de Educación N° 1420, promulgada en el año 1884 bajo la presidencia de Julio Argentino Roca, que establece la educación pública, gratuita y laica. No obstante, la instauración del NI como Nivel del sistema educativo formal, como una de las instituciones que tienen por objeto la infancia temprana, se da a comienzos de la década del cuarenta. Es en esa década que se consolida como institución educadora legitimada, fundamentalmente por el Estado, para el trabajo con la infancia²². Por ello la historiografía de la educación señala que son necesarias investigaciones sobre el NI que se ocupen de sus transformaciones durante la segunda mitad del siglo XX. De allí la relevancia de que esta tesis implemente una perspectiva historizante, dando incluso cabida al marco legislativo que regula la educación formal desde fines del siglo XIX.

Sin embargo, la Ley 1420, considerada “pilar fundante” del sistema educativo argentino, ya establece la obligación de instituir *jardines de infantes*:

“Además de las escuelas comunes mencionadas, se establecerán las siguientes escuelas especiales de enseñanza primaria: Uno o más Jardines de Infantes en las ciudades donde sea posible dotarlos suficientemente” (artículo n° 11).

Se constituye de esta forma uno de mis primeros interrogantes que luego trataré de esclarecer: ¿por qué *jardines de infantes*? Autores como Hebe San Martín de Duprat (1988) sostienen que esta sistematización estuvo acompañada de una “expansión selectiva”, dado que se presenta como una “posibilidad para algunos”, aquellos que pueden acceder a las secciones que se habilitaban generalmente en las escuelas normales de las urbes. Claro está que esta posibilidad para unos pocos reforzó el surgimiento de otras instituciones, con antecedentes previos, que se ocupaban de los niños y niñas menores de 6 años, tales como

²² La categoría *infancia* es utilizada por la historiografía de la educación, tanto para el análisis como para la implementación de políticas públicas, las que también utilizan el concepto. En este sentido, encontramos trabajos que focalizan en el rol del estado frente a políticas de infancia (Carli, 2002). Igualmente, en el campo de la Antropología de la educación encontramos etnografías que focalizan en el trabajo docente con foco en la infancia, tal como el caso de Graciela Batallán (2007).

asilos, casas cuna y casas del niño (Vasta y Gispert, 2009).

Al mismo tiempo que la normativa establecía la necesidad de *jardines de infantes*, comienzan a desarrollarse las primeras experiencias de formación docente en el Nivel. De la mano de Sara Chamberlain de Eccleston, docente estadounidense traída por el gobierno de Julio Argentino Roca hacia 1883, se empieza a desarrollar la formación en la Escuela Normal de Paraná²³. A pesar de la materialidad de este comienzo que la legislación explicitaba y conllevara la creación del primer *jardín*, los inicios del 1900 nos mostrarán un NI en crisis:

“Comienzan a aparecer duras críticas hacia el Nivel. Un ejemplo de esto fue un informe adverso de Leopoldo Lugones que en ese momento era Inspector de Enseñanza Secundaria y Normal. El mismo trae como consecuencia el cierre de salas de Jardín y de los profesorados en el año 1905” (Vasta y Gispert, 2009: 3).

A este planteo se suman algunas apreciaciones sobre el Nivel, las cuales giran en torno a que sólo sirve para "entretener o indisciplinar chicos"; "es inútil y perjudicial"; "institución cara y de dudosa utilidad"; "niñitos que decididamente se aburren en un ambiente anormal"; "institución de lujo, destinada a proporcionar niñeras caras que enseñan filosofía a pequeños grupos de niños, mientras carecen de fondos nuestra enseñanza primaria, secundaria y normal" (citas en Mira López y Homarde Aller, 1970). Desde la perspectiva de Harf y otros (1996), estas críticas van a calar hondo en el fortalecimiento del Nivel, generando una crisis que implicó la ausencia de definición política, institucional y pedagógica del Estado hasta finales de los años treinta. Pasaron tres décadas para que dos hitos sumamente relevantes, que marcan cierta salida de la crisis del Nivel originada a principios de siglo, vuelvan a visibilizarlo y consolidarlo como una propuesta extendida: las creaciones del Profesorado Sara Chamberlain de Eccleston y del Jardín Mitre.

El profesorado Sara Chamberlain de Eccleston se crea hacia 1937 bajo la presidencia de

²³ Creada por decreto presidencial el 13 de julio de 1870, consolidándose como la primera escuela normalista del país, previa incluso a la promulgación de la Ley 1420. En este establecimiento, hacia 1884 y bajo la dirección de José María Torres, Sara Chamberlain de Eccleston funda el primer *jardín de infantes* de la Argentina. Prácticamente al mismo tiempo, se pone en marcha el primer plan de estudios que tuvo el país para la formación de maestras *kindergartianas* normales, tal era su denominación (Gociol, 2014).

Agustín Pedro Justo, producto de una demanda de la Asociación Pro-difusora del Kindergarten en relación a la ausencia de instituciones de formación docente para el Nivel. Así se instituye un profesorado especializado en *jardín de infantes* en la Escuela Normal n° 9, “Domingo Faustino Sarmiento”. Hacia 1938, bajo la presidencia de Roberto Marcelino Ortiz, se otorga el edificio del Palacio Unzué para trasladar los cursos de formación de maestras de *jardín de infantes* de la Escuela Normal n° 9. En marzo del año siguiente, se instala un *jardín* que lleva el nombre Mitre (Vasta y Gispert, 2009).

Los primeros años de ambas instituciones se enmarcan en un mapa geopolítico ligado a gobiernos conservadores²⁴, en un principio y, más adelante, a la expansión del Estado de Bienestar²⁵, orientando políticas hacia la educación en general y la infancia en particular. Es así que las funciones del *jardín* estaban íntimamente vinculadas a la asistencia social, aunque ya se identificaba cierto carácter integral en el proyecto educativo. Concretamente, entre las prácticas con los niños y niñas, se destacan el bañado, la alimentación y el control de su salud. De esta forma, el personal no se limitaba sólo a los docentes, sino que encontrábamos asistentes sociales, médicos, odontólogos, enfermeras, nutricionistas (Vasta y Gispert, 2009).

Perdura no obstante el *higienismo* predominante en el período conservador, como extendida corriente médica-sociológica que desde fines del siglo XIX focaliza en la prevención y se

²⁴ Entre las principales características de estos gobiernos, encontramos una fuerte impronta gestada por José María Ramos Mejía cuando estuvo presidiendo el Consejo Nacional de Educación (1908-1913). Este político y médico también había presidido el Departamento Nacional de Higiene entre 1892 y 1898, consolidándose en un fortalecedor del *higienismo*. Su foco estaba puesto en la extensión de la educación formal como proyecto nacionalizador del estado conservador en y a través de su proyecto que buscaba argentinizar una población diversa. Hacia 1909, con el “centenario” como tema político, presenta para la aprobación del Consejo su proyecto *La Escuela Argentina en el Centenario*. Aquí propone un monumento al maestro de escuela y la creación de un Museo Histórico Escolar para promover la enseñanza de la historia nacional y formar la conciencia patria, entre otras medidas. Además, se promovían concursos para la elaboración de monografías sobre la historia nacional y sobre la historia de la educación argentina, y se bautizaban escuelas con los nombres de patricias y próceres argentinos, entre otras iniciativas vinculadas con la promoción de la nacionalidad. Por otra parte, Ramos Mejía revisa los planes de las escuelas primarias para lograr la orientación nacionalista de la educación popular, instituye fiestas cívicas y promueve concursos de canciones escolares, preparando el estallido patriótico del Centenario (UNIFE, 2011). Disponible en: <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=70951>.

²⁵ En este período, de gobierno peronista, se implementaron políticas educativas orientadas al ingreso de nuevos sectores. Si bien ya venía operando una tendencia intervencionista del Estado, es con el peronismo que ese intervencionismo alcanza umbrales de masividad (Cattaruzza, 2012). Igualmente, es curioso que, dentro del análisis que realiza el historiador Cattaruzza, no haya un desarrollo de la situación del NI, aspecto que le otorga relevancia a los trabajos que profundizan en la relación Estado de bienestar durante el peronismo y NI, puesto que la omisión puede ser indicador de marginalidad de la institución (NI).

preocupa puntualmente en la salud física de la población, asociando la misma a aspectos morales y sociales. Ya en la Ley 1420, puntualmente en su artículo 2, se expresa que el trabajo en escuelas públicas debía ofrecer una educación obligatoria, gratuita, graduada y fundada en los preceptos de higiene (Morgade, 1997). Éste discurso higienista se ha sedimentado en las prácticas escolares e incluso en las familias, tal como lo muestra la etnografía de Diana Milstein (2003) cuando analiza una escuela rural del valle rionegrino hacia fines de los '90. Otras instituciones que hacia los años treinta focalizan sus prácticas en los niños son las colonias de vacaciones, las escuelas al aire libre, los comedores escolares, los grupos de "boy scouts"²⁶, los cuerpos médicos escolares (Carli y otros, 2000). En este mapa institucional, cobran relevancia al menos dos discursos contradictorios y con fuertes marcas de clase social en torno a las prácticas con la niñez (Carli, 1992; Puiggrós, 1992).

Por un lado, el de la minoridad en situación de abandono, en tanto colectivo sujeto de tutela, discurso que justificó la presencia institucional de orfanatos, asilos y correccionales de menores. En este sentido, Vasta y Gispert (2009) suman al análisis del discurso de la minoridad que en el contexto de:

"(...) una sociedad que estableció un contrato social marcadamente desigual para unos y otros (...) la niñez urbana pobre fue investigada y clasificada, asilada -aislada-, según el criterio que equipara orfandad, abandono, con ilegitimidad y delincuencia (...) y aplicación de políticas de corte disciplinario, destinadas a la obtención de fuerza de trabajo útil a los intereses de la burguesía" (Elías, 2004: 64).

Por otro lado, el "movimiento" de la Escuela Nueva²⁷. Según Harf y otros (1996), durante la década del año veinte, algunas de las maestras de la Asociación transforman los *jardines*

²⁶ Para el caso del "scoutismo" como institución con incidencia en Bariloche, es interesante el trabajo "Identidades, instituciones y prácticas corporales: La región andina rionegrina entre 1930 y 1945" (Méndez y Podlubne, 2011).

²⁷ Se puede decir que el escolanovismo (movimiento de la Escuela Nueva) ha sido una corriente que marcó tensiones y posicionamientos contradictorios dentro de la historiografía de la educación. Se plantea que la Escuela Nueva ha propiciado una relación menos autoritaria entre maestro y alumno, encontrando serias barreras para su desarrollo en los treinta, período de la "restauración conservadora". En sus distintas vertientes, dado que se pensó como una corriente universal sujeta a los contextos nacionales, la Escuela Nueva se posicionó como una "escuela activa", opuesta a la "escuela tradicional", en algunos casos "experimental", caracterizada por ser novedosa, revitalizadora, rejuvenecedora (Varela, 2011).

de infantes de las escuelas normales en salas experimentales, dónde practicaban las ideas provenientes de los pedagogos de la Escuela Nueva (Montessori y Decroly²⁸), sin dejar de lado el sistema froebeliano²⁹.

Es entonces en 1935 que se identifica y visibiliza la corriente ideológica que marcaría la matriz de la institución *jardín de infantes*, dentro del NI argentino. Con la fundación de la Asociación Pro-difusión del Kindergarten, promovida por algunas graduadas de la Escuela Normal de Paraná (entre ellas Rita Latallada de Victoria, Rosario Vera Peñaloza, Custodia Zuloaga), se revitaliza el método froebeliano impulsado, en primer término, por la Unión Froebeliana Argentina fundada en 1893 por Sara Eccleston. De esta manera, la intención de esta asociación radica en revertir las críticas que se habían desarrollado a partir de comienzos de siglo, enfatizando como responsabilidad del Estado el sostenimiento del *jardín de infantes*. Además, la asociación, cumplía funciones vinculadas al:

- Perfeccionamiento docente en la especialidad *maestra jardinera*, entendiendo lo que

²⁸ Recordemos que, en el año 1926, llega a la Argentina María Montessori, invitada por el Instituto de Cultura Itálica, quien dicta conferencias en la Universidad de La Plata. Sin embargo, encontramos investigadores de la historia de la educación que problematizan este “movimiento”. Por un lado, apuntan que la Escuela Nueva implicó experiencias alternativas al modelo normalizador muy heterogéneas, lo que la convierte en un campo problemático más que un movimiento homogéneo (Puiggrós, 1992). Por otro lado, señalan que las modificaciones al modelo normalizador desde este movimiento focalizaron en cambios metodológicos y didácticos, pero no tanto políticos, debido a que su funcionamiento organizacional siguió siendo funcional a los intereses del modelo hegemónico burgués (Saviani, 1983; Libaneo, 1986).

²⁹ Este sistema hace alusión a Friedrich Fröebel, quien fue un pedagogo alemán que llevó a cabo un experimento educativo rousseauiano, con influencias marcadas por la religión cristiana y la armonía con la naturaleza. A partir de su experiencia como maestro de tres alumnos, trabajó en un contexto aislado y natural en donde implementó una educación naturalista que consistía básicamente en labores físicas y largas caminatas por los bosques. En 1837 abrió su primer jardín de niños, al cual llamó *Kindergarten* o jardín de niños. El término era la perfecta metáfora romántica para describir “Como en un jardín, con el favor de Dios y bajo los cuidados de un hábil e inteligente jardinero -escribió Froebel dirigiéndose a las mujeres en 1840-, las plantas en crecimiento se cultivan conforme a las leyes de la Naturaleza, de la misma manera en nuestro jardín de niños, nuestro kindergarten, lo hará la más noble de todas las criaturas en crecimiento: los hombres (es decir los niños, gérmenes y retoños de la humanidad) serán cultivados de acuerdo a las leyes de su propio ser, de Dios y de la Naturaleza” (Beatty, 2002: 1). Además, Froebel pensaba que la raíz de los problemas sociales, particularmente los concernientes a las mujeres y los niños, era la devaluación por parte de la sociedad de la función maternal de las mujeres. Consideraba que las divisiones sociales dentro de la familia, ocasionadas por la industrialización y el cambio de una economía de producción agrícola-familiar a una economía moderna de salarios, habían abierto una brecha entre las mujeres y sus niños y, a su vez, devaluado el rol natural de ellas como madres. Observaba que las mujeres acomodadas dejaban el cuidado y educación de sus hijos a sirvientas, enfermeras e institutrices para entregarse a actividades recreativas o sociales, mientras que las mujeres trabajadoras dejaban que sus hijos fueran a trabajar. Para él la sociedad moderna a menudo actuaba en contra de los sentimientos de las madres, y en oposición al alma de la mujer en general, así como en contradicción a las necesidades de la vida infantil. De esta forma, había provocado una separación contraria a la naturaleza entre niñez y vida de la mujer, entre condición de mujer y vida infantil. Ante este panorama, sostenía que todos aquellos “verdaderos amigos de la humanidad” que desearan la “honorable valoración del alma de la mujer” deberían hacer algo para evitar esta separación (Beatty, 2002).

el rol implicaba: "No olvidéis que una buena maestra es una bendición; es la garantía más preciosa para la educación del infante; es la ternura y prudencia en acción; es la ciencia al servicio de la inocencia y la debilidad; es la Providencia visible y triunfante que ha de llevar al niño hasta su más perfecta evolución, al florecimiento vigoroso de su propia personalidad" (Mira López y Homar de Aller, 1970, pag.365, en Vasta y Gispert, 2009: 8).

- La difusión, fundamentación y expansión del Nivel en toda la Argentina, no sólo a partir de la creación de instituciones sino también a partir de la difusión de la metodología a través de libros, revistas, conferencias, investigaciones³⁰.
- Peticionar a los poderes públicos el cumplimiento de la ley, al punto que en 1939 sus reclamos generaron importantes inversiones en el *jardín de infantes*.

La breve reseña sistematizada hasta aquí nos permite articular situaciones actuales con la perspectiva expuesta. En este sentido, puede abrirse el siguiente interrogante: ¿Cómo y por qué las transformaciones experimentadas en la redefinición de los roles de género que se han dado en las últimas décadas en nuestra sociedad no parecen alterar un mandato fundacional del sistema educativo en general y del NI en particular, que desde fines del siglo XIX, coloca a la mujeres como docentes por excelencia? Sin lugar a dudas, responder esto me lleva a señalar que el *jardín* termina configurándose en un espacio que ha sedimentado a las mujeres como protagonistas esenciales por su presencia continua y única/exclusiva en los planteles docentes. Igualmente es la práctica docente la que más adelante nos permitirá profundizar en este postulado.

Más que seguir historiando estos procesos a nivel nacional, resulta relevante indagar en la historia del NI en la provincia de Río Negro en general y la ciudad de San Carlos de Bariloche en particular. La búsqueda de trabajos que sistematicen esta cuestión no ha sido sencilla, pues es escasa la bibliografía al respecto. Se suma e ello la gran cantidad de docentes que han venido en años recientes a radicarse, quienes desconocen la historia del Nivel en la ciudad.

Entre las estrategias de campo que utilicé para acceder a esta reconstrucción, visité la

³⁰ Un ejemplo son las investigaciones de los materiales didácticos de Froebel y Montessori emprendidas por Rosario Vera Peñaloza, quien los adapta a la realidad educativa argentina, creando el "Material Didáctico Argentino Verapeñaloziano".

supervisión de NI en la ciudad. Cuando me acerqué a indagar sobre la institucionalización del *jardín de infantes* en Bariloche, dos de las tres supervisoras del Nivel me indicaron que había mucho, pero no podían citarme fuentes –algo que me generaba curiosidad y contradicción-. En contrapartida, señalaban nombres de “viejas maestras”, jubiladas ellas, que podían responder a mis interrogantes. Esto me llevó a inferir que, para ese rol, conocer la historia del Nivel en la jurisdicción en la que se trabaja quizás no era relevante y que evidentemente tampoco lo era para el concurso de acceso al cargo.

Volviendo a la historia “relevante” mediante el campo, una supervisora sí me señaló que el primer *jardín de infantes* en San Carlos de Bariloche fue el *Jardín n° 3*. Llegar a construir este dato implicó interiorizarme de un aspecto sumamente interesante, el cual concierne a la organización/clasificación de los *jardines* dentro de la Supervisión Zona Andina³¹.

El *jardín n° 3* es el "primero", puesto que es el que ocupa la clasificación de “independiente”. Igualmente, esta situación no determina que haya sido la primera *sala de jardín de infantes*. Por el contrario, hay antecedentes y experiencias en las que se “anexaron” *salas* a establecimientos de educación primaria. Recapitulando, y contrastando con la historiografía del Nivel en el contexto nacional, puedo identificar una organización interna a las Supervisiones de la Zona Andina que responde a una clasificación en:

- *Jardines independientes*: que cuentan con un equipo directivo, el cual incluye dirección y secretaría (esta última sólo en los casos que la matrícula³² lo requiera y permita). Este es el caso de uno de los primeros jardines en los que hice trabajo de campo.
- *Salas anexas a escuelas de Nivel Primario*: generalmente son de 4 y 5 años, o bien integradas (significa que están niños y niñas de las dos edades), excepcionalmente cuentan con sala de 3 años (caso de la escuela primaria de Colonia Suiza, poblado ubicado al oeste de Bariloche). Uno de los jardines en los que desarrollé el trabajo de campo respondía a esta clasificación.
- *Salas en escuelas rurales*: la órbita de la Zona Andina tiene bajo su jurisdicción

³¹ La cual cuenta con 3 supervisoras que se distribuyen los 34 *jardines* públicos de nivel inicial, en tanto que los *jardines* privados y de gestión social se encuentran bajo la órbita de la Supervisión de Escuelas Privadas.

³² Por "matrícula" me refiero a la cantidad de niños y niñas que tiene la institución, lo cual establece la categoría de escuela/jardín, situación que incide en la cantidad de personal docente (como es el caso de la secretaría) y personal de servicios generales (usualmente conocidos como porteros y porteras).

varias escuelas consideradas "rurales" que cuentan con salas de *jardín de infantes* anexados, por ejemplo la escuela de Villa Mascardi.

- *Jardines maternales comunitarios*: Alojjan niños que van en el rango de los 45 días a los 3 años de edad. Cuentan con una dirección a cargo de una *maestra jardinera* titulada, aunque conservan los cargos de *promotoras*³³. Si bien tienen un carácter experimental, por la llegada que han tenido en las comunidades, se han institucionalizado. En la actualidad existen cuatro *jardines* con estas características, dispuestos en los barrios Vivero, Frutillar, Omega y 2 de Agosto, todos barrios de “El Alto”, zona donde habitan los sectores populares de la ciudad. Es en esta clasificación en donde también vemos la sedimentación de mandatos sociales para la mujer, la cual se constituye en madre y cuidadora.
- *Vespertinos*: Se encuentran dentro de escuelas secundarias, escuelas de oficio o centros de capacitación técnica, y cubren la franja horaria de las 19 a las 23.30 hs.. El objetivo de contar con *jardines* dentro de estos establecimientos se orienta a generar las condiciones para que las madres y los padres (que cursan su secundaria en horario vespertino) puedan finalizar sus estudios. Es importante resaltar que, si bien hay niños y niñas que superan los 5 años (hay casos en los que asisten niños y niñas de hasta 8 años), las salas se dividen en una propuesta que reúne dos rangos de edad (de 1 a 5 años y de 6 a 8 años). Los cargos para el primer grupo requieren poseer título del profesorado en educación inicial.

b. La construcción de la Infancia³⁴

Si para entender y mapear los inicios del NI como institución que focaliza en los niños y niñas fue indispensable indagar en las instituciones que se consolidaron como pilares fundantes de su cuidado y formación, también es necesario profundizar en la utilización de un nuevo concepto para nominar a los niños y niñas, siendo pertinente para el contexto

³³ Son las personas que se desempeñaban como “madres cuidadoras” antes del pasaje a *Jardín Maternal Comunitario*. Desde la supervisión, me comentaron que estos cargos de "promotoras" se van reemplazando por docentes ante renunciaciones o jubilaciones (no hay despidos), siendo un objetivo contar con docentes tituladas en todos los casos.

³⁴ Para el desarrollo de este apartado, han sido fundamentales los aportes del seminario “Historizar la infancia. Modernidad, herencia y transmisión de la cultura” dictado por la Dra. Valeria Llobet en el marco de la Especialización en Nuevas infancias y juventudes (cohorte 2013-14) de la UNLP.

actual hablar de *infancias*, en pos de darle su carácter de heterogeneidad y pluralidad. Más aún, teniendo presente que “(...) el concepto infancia operó durante bastante tiempo como un enunciado privilegiado que alude a un tiempo común y lineal transitado por todos los niños sin distinciones sociales” (Carli, 1994: 3), el uso actual del plural *-infancias-* no sólo intenta darle su carácter conflictivo al concepto, sino que además incorpora toda su dimensión social, cultural, histórica y política.

Historizar el surgimiento de la infancia, al menos para el caso de occidente, nos remite a la obra de Philippe Ariés *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (1987 [1960]). Él es quien describe cómo, en la época clásica, la escuela medieval de los clérigos y mercaderes no parece distinguir en modo alguno las edades de los alumnos ni ninguna condición específica de la niñez. Esta escuela integra a niños y adultos sin existir criterios de categorización por edad o “grado” de dificultad. Con el surgimiento de la “escuela moderna”, la infancia comienza a ser delimitada, y su ubicación es producto de una exhaustiva categorización que no sólo evita la integración de niños y adultos, sino que hace posible obtener niveles de delimitación aún más sutiles (Naradowski y Baquero, 1994):

“La infancia es una construcción de la modernidad definida por la atribución de ciertas características a un conjunto particularizado de la población, características condensadas en diferentes instituciones y en ciertos discursos científicos y normativos. En este sentido, es posible afirmar la historicidad del concepto de infancia, ya no una historicidad que afirme simplemente el carácter relativo de los atributos dados a la infancia, sino un carácter histórico en tanto la infancia fue minuciosa y puntualmente construida en esa sutil trama de dispositivos discursivos e institucionales” (Naradowski y Baquero, 1994: 65).

Por lo tanto, la “escuela moderna” es la escuela de la infancia pedagogizada, de la cual se ocupa el pedagogo; es el niño escolarizado, en este caso, desde el *jardín de infantes*. En este sentido, cabe aclarar que la pedagogía no es el único discurso encargado de la infancia. También encontramos discursos de la psicología y la pediatría que producen sentidos de una infancia en general, no en tanto niñez solamente escolarizada (porque pediatras y psicólogos también mantienen discursos respecto de la escolarización), como lo hace el

discurso pedagógico. Igualmente, son estos tres discursos los que se consolidan como hegemónicos, al punto que delimitan pautas, prácticas y modos tanto de crianza como de escolarización.

Para el contexto educativo, Naradoski y Baquero (1994) señalan que la *infancia* representa el punto de partida y el de llegada de la pedagogía; es la *conditio sine qua non* del discurso pedagógico. Aquí es en donde empiezo a problematizar algunas cuestiones, que más adelante desarrollaré, vinculadas a: ¿Qué implicancias tiene ese discurso en las prácticas cotidianas en y sobre niños y niñas? ¿Qué lugar ocupa el discurso pedagógico en las familias? ¿Cuáles son los discursos en pugna dentro de ese discurso pedagógico?

Para el Estado, la *infancia*, como concepto, fue cobrando visibilidad en distintas esferas y momentos históricos. Se destacan momentos como el de la educación pública patriótica, las políticas del gobierno peronista, las disciplinas *psi* o las formas y prácticas que establece el modelo económico actual. A su vez, la imposición del colectivo y la categoría *infancia* como objeto de estudio de diversas disciplinas ha llevado a construir saberes y conocimientos sobre la misma, particularmente sobre la educación infantil, que no son los mismos que giran en torno a la crianza, por ejemplo, dado que el gran cambio se genera por situar a la infancia por fuera del espacio privado. Esta situación también produjo el surgimiento de una lucha entre los diferentes actores disciplinares por determinar quién/es construye/n el saber legítimo, situación que lejos se encuentra de una propuesta de producción de conocimiento interdisciplinar; peor aún, tiende a invisibilizar los conflictos y disputas.

De esta forma, entender la emergencia de la *infancia* requiere, en primer término, visualizar su estrecha vinculación con la historia de la educación moderna en la Argentina, como tratamos de hacer de manera sumaria en la primera parte de este capítulo. En segundo término, también nos lleva a focalizar en la directa vinculación entre la producción de los discursos sobre la *infancia* y la historia de las mujeres en la Argentina. Encontramos una relación indicativa entre las transformaciones de estos discursos y distintos procesos que fue experimentando el Estado argentino, siendo factible entenderlos a partir de la lectura histórica de las diferentes inscripciones de los discursos sobre la *infancia* en el Estado. La instauración de discursos modernos acerca de la *infancia* acompaña a la constitución de la instrucción pública nacional, la creación del Sistema Educativo Nacional y la expansión del

normalismo como corriente pedagógica.

El camino que vengo desarrollando nos permite, en todo caso, identificar que el *jardín* de la modernidad se encuentra atravesado, al igual que la mujer, por la impronta de un ideal femenino maternal, afectivo, altruista, doméstico (Morgade, 1992; Nari, 2004), donde la mujer experimenta y asume la extensión del mandato social de la maternidad. Tal situación se complementa con el concepto de la *individuación de la infancia* (Gélis, 1986), entendido como un proceso paulatino de recorte de la figura del niño a partir de sus características principales: heteronomía, necesidad de protección, necesidad de un desarrollo específico que lo convierta en adulto.

La actualidad, como vengo señalando, muestra la imposibilidad de hablar de una única infancia, en singular, siendo un aporte de la Antropología pensar en la diversidad, pluralidad y heterogeneidad de situaciones que podemos encontrar en la cotidianidad de niños y niñas. En este sentido, se torna importante focalizar en los diversos modos de ser y hacer niños y niñas, sin dejar de lado las desigualdades sociales, las diferencias culturales y todos aquellos aspectos que consoliden las identidades de los grupos sociales. En esta línea, el sistema educativo construye todo un cuerpo de diseños y documentos escritos que intenta adecuarse a este contexto plural de las *infancias*.

c. Documentos nacionales y provinciales

Resulta un ejercicio significativo para entender el lugar de las *infancias* en el *jardín de infantes* realizar un relevamiento de la legislación vigente. Aunque este acápite no es exhaustivo, sí presenta el panorama en el que “funciona” la institución. Tener presente los marcos regulatorios más amplios, en una institución que apela a la normativa³⁵, se torna importante para entender, entre otras cuestiones, los por qué de las prácticas.

c.1. ¿Qué plantea la legislación educativa en la actualidad?

Delimitando, para este trabajo, como legislación educativa a todo marco regulatorio y normativo, cabe aclarar que, desde los años noventa, la caracterización de la educación

³⁵ En gran parte de las entrevistas en profundidad realizadas a distintos actores del Nivel, especialmente entre los y las docentes, se registra que “tener presente la normativa vigente” es indispensable para el ejercicio de la profesión.

pública apunta a su descentralización, lo que implica la incidencia de la regulación provincial, aunque siempre respetando el marco establecido por la Ley Nacional de Educación 26.206 promulgada en el año 2006. Por ello considero indispensable focalizar en tres documentos: la Ley provincial de Educación, el Estatuto Docente y el *Diseño Curricular* (DC en líneas siguientes).

La Ley Orgánica de Educación de 2012 establece que el Sistema Educativo de la provincia de Río Negro es el conjunto organizado de instituciones y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho social a la educación de acuerdo a los principios y fines establecidos por la ley:

“El Nivel Inicial sustenta sus prácticas educativas y objetivos pedagógicos en los principios fundamentales de la protección integral de los Derechos del Niño incorporados a la Constitución Nacional y regulados mediante la Ley Nacional 26.061 y la Ley Provincial 4.109. Conforme a estos principios los niños son sujetos de derecho desde el momento de su nacimiento y, en tal sentido, su educación debe desarrollarse en estrecha vinculación con las personas de su entorno familiar y demás referentes significativos de los niños: las familias, los adultos que trabajan en las instituciones educativas, las comunidades” (Ministerio de Educación de Río Negro, 2012).

El *jardín de infantes* es la denominación más utilizada para el inicio de la escolarización obligatoria de los niños y niñas (comprende el período de los 3 a los 5 años) y, junto al *jardín maternal* (que comprende el período de 0 a 2 años de edad), conforma el NI. En todo caso, esta institución, desde el postulado de obligatoriedad que exige, difícilmente pueda contextualizarse si no es entendida a partir de sus marcos de interacción más amplios.

En la Argentina, la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas desarrolla y coordina gran parte de los programas vinculados a la *infancia*. Es así que establece el carácter Nacional para el Programa de Desarrollo Infantil (de ahora en adelante PDI), que tiene como propósito:

“(…) brindar herramientas para asesorar, fortalecer y acompañar a familias,

docentes, facilitadores y otros agentes que trabajan en instituciones educativas de atención y cuidado de niños y niñas de 0 a 5 años en temáticas relacionadas con la crianza y el mejoramiento de la calidad de vida”³⁶

Este propósito permite realizar una primera apreciación sobre la visión estatal que existe en torno a la *infancia*, delimitada etariamente entre los 0 y 5 años, ya que se establecen como pilares del trabajo en instituciones educativas *la atención, el cuidado y la crianza*. En este aspecto, el trabajo que “se espera” con la *infancia* no es el mismo que gira en torno a la crianza, por ejemplo. La diferencia surge de situar a la infancia por fuera del espacio privado. A su vez, el fin del programa es favorecer la construcción de entornos que contribuyan al sostenimiento de las trayectorias educativas y escolares de los más pequeños, focalizando sus políticas en instituciones del NI. Esto deja entrever la centralidad que ocupa la educación formal para la esfera estatal, espacio que se consolida como indispensable pero no como único, dado que existen diversas instituciones que toman como objeto las *infancias*³⁷. Esta diversidad institucional cobra relevancia si profundizamos en las acciones del PDI, entre las que se destaca el acompañamiento a estudiantes madres, padres y embarazadas, acción que para los sectores populares tiene como protagonistas a los Centros de Desarrollo Infantil (CDI). Siguiendo esta línea, el PDI busca el fortalecimiento del vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad, planteando entre los principales postulados de intervención política *el abordaje integral de las problemáticas de la primera infancia*.

Si bien el PDI integra la Mesa Interministerial de Gestión y Programación del Programa Nacional “Primeros Años” (que se implementa con los Ministerios de Salud; Desarrollo Social; Trabajo, Empleo y Seguridad Social; y Justicia y Derechos Humanos de la Nación), aún requiere mayor articulación con las provincias y municipios, en lo que hace a sus políticas de ejecución efectiva, dado que el abandono y la falta de recursos son reclamos vigentes en instituciones como los CDI y los Centros de Atención Integral de Niños, Niñas y Adolescentes (CAINA). En forma conjunta a “Primeros años”, se desarrolla el Programa

³⁶ Véase página web oficial: <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/>

³⁷ Para el caso de Bariloche, podemos mencionar los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) que dependen de la Municipalidad de San Carlos de Bariloche (MSCB), y los Centros de Atención Integral para la Adolescencia y la Niñez (CAINA) que dependen del Ministerio de Desarrollo Social de Río Negro.

“Creciendo Juntos”, articulado con el Ministerio de Desarrollo Social. Este abordaje interinstitucional/interministerial busca:

“(…) coordinar las políticas educativas destinadas a la niñez con las políticas de cultura, salud, trabajo, desarrollo social, justicia y comunicación para atender las necesidades infantiles, aprovechar al máximo los recursos estatales, sociales y comunitarios, y contribuir a la institucionalización de espacios para la toma de decisiones y el desarrollo de estrategias que permitan pensar en los niños y niñas como sujetos de derecho”.³⁸

Los posicionamientos y fundamentos del PDI señalan que el abordaje requiere criterios amplios e integrales que permitan pensar en las niñas y los niños como sujetos de derecho y no sólo como sujetos de cuidado o atención. Desde lo discursivo, parece observarse un cambio de paradigma, en sentido amplio, respecto a las *infancias* del NI, pero aún resta lograr una articulación interinstitucional de base (*jardines de infantes*, CDI, CAINA) que permita traducir en prácticas concretas el cambio de discurso sobre las *infancias*, lo cual implica un pasaje de lo que podemos denominar: “sujetos de necesidad, atención y asistencia” a “sujetos de derechos”. Analicemos ahora la situación en los marcos regulatorios propios del NI.

c. 2. La regulación de las prácticas: El estatuto docente y el Diseño Curricular de Nivel Inicial

Si son las prácticas docentes, en general, y las corporales, en particular, las que se vienen desprendiendo como objeto de análisis en la estructura de este trabajo, encontramos como instancias "regulatorias" dos documentos que operan como marcos de acción en el contexto educativo. Su identificación no se realiza de forma aislada, sino que responde a los señalamientos y menciones de los actores vinculados a roles docentes que el trabajo de campo me fue presentando y fui construyendo. En este sentido, pretendo focalizar en los mecanismos involucrados en la regulación de la práctica docente, más allá de la ejercida por los roles jerárquicos ocupados por *directivos* y *supervisores*. Esta línea ha sido

³⁸ Véase página web oficial: <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/>

profundizada por Graciela Batallán (2007) en donde a través de categorías como escuela primaria, infancia, identidad y profesión logra articular una etnografía en base al análisis de *Talleres de investigación de la práctica* institucionalizados por ella como abordaje-estrategia de transformación de la escuela desde el sentido emancipador. Detrás de su intención, hubo un fuerte énfasis en pensar la investigación desde las prácticas docentes concretas y no desde un análisis de documentos internacionales.

En términos de crear marco para las acciones políticas y gremiales, un primer documento relevante es el estatuto docente. Promulgado a partir de la Ley N° 14.473 (de 1958), esta normativa introduce en su artículo primero una definición del término docente que nos permite contextualizar esta práctica desde lo normativo:

“Se considera docente, a los efectos de esta ley, a quien imparte, dirige, supervisa u orienta la educación general y la enseñanza sistematizada, así como a quien colabora directamente en esas funciones, con sujeción a normas pedagógicas y reglamentaciones del presente estatuto” (Ley N° 14.473).

Al mismo tiempo, se explicitan las acciones concretas de los actores que relevamos hasta el momento, tomando sugestivamente la nominación masculina para hablar de la generalidad³⁹. De esta manera, *los* maestros y profesores imparten *enseñanza*, *los* directivos *asesoran* y *controlan* al personal encargado de impartir enseñanza, en tanto que *los* supervisores *asesoran*, *controlan* y *coordinan* a los encargados de dirigir e impartir enseñanza.

Al respecto, el DC se consolida en un documento interesante para empezar a delinear su impacto en la política concreta. Este “marco teórico-legislativo” ha resultado una cita recurrente en mi trabajo de campo final (principalmente en 2014 y 2015), siendo mis interlocutores quienes le otorgaban “centralidad”. Así, para Vivi, docente del IFDC, “conocerlo profundamente” es fundamental, mientras que para Ani, Ine y Bel (docentes que

³⁹ Son “Los” maestros, profesores y directores, aunque para el momento en que se promulga la ley -1958- la situación docente mostraba una presencia preponderante de las mujeres, situación que no ha variado hacia el inicio del siglo XXI: “Como ocurre en el resto del mundo, la docencia en Argentina es una actividad predominantemente femenina: ocho de cada diez docentes son mujeres. La mayor presencia femenina se encuentra en el Nivel inicial (94%)” (DINIECE, 2007: 9).

también cobrarán protagonismo más adelante, al igual que Vivi) “(...) es un documento al cual se le dedica muchísimo tiempo en la formación, al punto que establece y condiciona qué se trabaja y enseña en el IFDC”. Curiosamente, la versión más actualizada del DC, del 2009, no era el documento que circulaba entre docentes y estudiantes, por el contrario, aún se trabajaba con una versión “vieja”, de 1994.

La comparación de estos diseños, me llevó a identificar un cambio trascendental para el foco en la formación docente de esta tesina. La versión más reciente, en función de la implementación de la Ley Federal de Educación n° 26.206, y de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) con su artículo 76, establece regular la formación del personal, al mismo tiempo que desarrollar políticas y lineamientos básicos curriculares de la formación docente inicial y continua. Así, es tarea de los Institutos:

“ (...) preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa y promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad de oportunidades y la enseñanza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos/as” (DC, 2009: 9).

La incorporación de esto marca la necesidad y obligación de articular práctica, formación docente y formación continua, a la vez que exige un marco de lineamientos comunes que acerca las visiones más allá de la descentralización educativa en las provincias. Al mismo tiempo, se evidencia la incorporación en el discurso de un análisis de sociedades contemporáneas heterogéneas, caracterizadas, en primer lugar, por injusticias, y en segundo lugar, por la presencia de culturas y desigualdades. Si bien no es foco de este trabajo la implementación de la legislación vigente, el análisis nos muestra la distancia que hay entre los que se legisla y la puesta en práctica e implementación de esas leyes. En este sentido, mi trabajo con las *señoras*, a pesar de iniciarse luego del 2009, tuvo como documento de referencia al DC de 1994.

c. 3. Entre cuestiones que emergen, algunas que se sostienen y otras sedimentadas

En el DC, los "infantes", tal como se los identifica, se encuentran íntimamente ligados a la Educación Inicial. Si bien los inicios del Nivel ya han sido trabajados en líneas precedentes, en la reformulación de 1994 el NI ya no se ve surgido de una necesidad social, con una fuerte perspectiva asistencial (DC, 1994). El tiempo le fue dando otros sentidos, en ocasiones vinculados a “preparar para” la escuela primaria, tal como lo han expresado algunas docentes, situando a esta última como el ámbito “escolar” por excelencia, de ahí la nominación del NI como "preescolar". A su vez, se menciona el largo y conflictivo camino que implicó transformar el sujeto objeto de tutela y asistencia de las primeras formulaciones en otro considerado vehículo de educación, conocimiento y creatividad. No obstante, hacia los años noventa, aún queda un trecho -quizás mediado por la implementación de políticas neoliberales en el continente- para hablar de “sujetos de derecho”, como en 2009.

Sí, en cambio, comienza en el diseño de 1994 a tener vigencia un actor que trasciende a la población objeto (los niños y niñas) y a los agentes de “transformación/educación” (docentes e instituciones): la *familia*. Sin embargo, y en contraste, encontramos que lo pedagógico, puntualmente la apropiación de estructuras de conocimiento, remite fundamentalmente a lo cognitivo (visibilizando la primacía del conocimiento que nos aportan las disciplinas psi), dejando relegados múltiples aspectos que hacen al ser integral del sujeto infantil, tales como el medio social o lo corporal.

La relación con las *familias* de los niños y niñas, sin embargo, no se ha caracterizado por la tensión con respecto a los roles de cada actor, situación que es sumamente problematizada en la versión actual del DC.

Por último, la actividad laboral y los saberes se configuran en el último eje que atraviesa la regulación docente. Aquí, más que como agentes reguladores por separado, esta relación se solidifica en un marco de acción. Los saberes son centrales para la profesión, hilvanando la reflexión en pos de construir y accionar estrategias para la resolución de situaciones problemáticas que se dan en la práctica concreta. De esta manera, “la práctica” es la que nos va a permitir visibilizar no sólo los imponderables de la docencia en este NI, sino también, las tensiones entre lo que se dice y explicita y lo que se hace. En este sentido, apunto a ir reconstruyendo esta práctica desde la formación de docentes para el Nivel,

pasando por las experiencias institucionales propias y la cotidianeidad del trabajo docente en este ámbito, para concluir con el señalamiento de sus repercusiones e implicancias en la sociedad.

CAPÍTULO II: LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE NIVEL INICIAL. UN ACERCAMIENTO AL IFDC Y A SUS PRÁCTICAS DE GÉNERO

a. Historia de la carrera, análisis del plan de estudio y programas de asignaturas

a.1. Breve historia del IFDC de San Carlos de Bariloche⁴⁰

El Instituto de Formación Docente Continua de San Carlos de Bariloche (IFDC, de ahora en más) fue creado en diciembre de 1975 como una institución pública, dependiente del Consejo Provincial de Educación de Río Negro. Su fundación respondió a la demanda de las familias de jóvenes que no tenían la posibilidad de estudiar en otra ciudad⁴¹ y a la demanda de quienes les interesaba acceder a estudios de nivel superior sin tener que trasladarse. Fue el primer IFDC que tuvo la carrera de NI en Río Negro; pero su apertura se realizó en 1986. Hasta 2010, fue la única carrera de NI en la provincia, mientras que en 2011 la propuesta se extendió al Instituto de El Bolsón.

Recién en julio de 2007, el *Instituto*⁴² pudo contar con un edificio propio y definitivo, emplazado en John O'Connor 1757⁴³, en el que hasta el día de hoy se brinda formación en tres carreras docentes (Profesorados de Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Especial). Las instalaciones cuentan con siete aulas, biblioteca, laboratorio de ciencias naturales, un vivero construido por alumnos y profesores, una sala de informática con equipamiento de primera línea y dependencias administrativas.

⁴⁰ Síntesis realizada a partir de la página del IFDC de Bariloche: <http://ifdbariloche.rng.infed.edu.ar/sitio/>

⁴¹ El no tener la posibilidad de trasladarse en general se debía, al igual que en la actualidad, a cuestiones estrictamente económicas o bien a la seguridad que brinda contar con familiares o conocidos en la ciudad de estudio (que generalmente eran las metrópolis). Para la historia de la creación de instituciones de formación universitaria en Bariloche también se repite esta situación (véase Universidad Nacional del Comahue 1972-1997: Una Historia de 25 años, Educo 1998).

⁴² Tanto los estudiantes, docentes como los graduados utilizan la frase “el Instituto” para referirse al IFDC, por eso considero que se puede establecer como una categoría nativa.

⁴³ El lugar en donde se construye el nuevo edificio del IFDC se ubica en lo que se conoce como “El Alto” de Bariloche. Esta categoría ha sido una construcción geográfica y territorial sesgada y móvil, con límites espaciales cambiantes –recientemente, más arriba de la calle Almirante Brown, y antes en la calle 25 de Mayo. Queda definido por la pertenencia de sus pobladores a un nivel socio-económico más bajo –los trabajadores, los migrantes rurales y los migrantes de países limítrofes-. Paradójicamente esta caracterización puede articularse con una construcción vigente entre docentes y estudiantes del IFDC, vinculada a que una parte importante de los y las estudiantes que ingresan a la institución provienen de estos sectores. Detrás de esta apreciación, también, incluso de forma explícita, hay discursos que valorizan la educación terciaria como “salida” o ascenso social, “mi hija la maestra”, mientras otros destacan la posibilidad laboral que brinda y la oportunidad de quedarse estudiando en la ciudad frente a la imposibilidad de migrar a los grandes centros urbanos para estudiar.

La función de formación inicial de maestros no es la única responsabilidad de la institución. También se trabaja con los docentes y equipos directivos de la ciudad de Bariloche y de otras localidades con propuestas de capacitación, abordando distintas problemáticas relacionadas con la práctica docente y pedagógica. En el marco de la formación permanente, el IFDC coordina capacitaciones para docentes de todos los niveles, en S. C. de Bariloche, Ing. Jacobacci y localidades aledañas. Las mismas se elevan a la Dirección de Nivel Superior y Formación para ser aprobadas, certificadas y legitimadas a través de un número de resolución ministerial.

Además, esta institución de Nivel Terciario no está ajena a las funciones de investigación y extensión, también pilares en la Universidad Pública. A todo esto, se suma su rol de institución articuladora de las especializaciones y pos-títulos propuestos por la Cartera Nacional (por ejemplo el Programa "Nuestra Escuela"⁴⁴) y para la generación de propuestas que se orienten a la producción y socialización de conocimientos pedagógicos (por ejemplo las Jornadas Pedagógicas que se han institucionalizado hace unos años).

a.2. El ingreso al Instituto⁴⁵ como trabajador de campo

El IFDC, espacio en donde se forma a “las” futuras “señoras”, se ha constituido en un lugar clave para orientar mi investigación. Para el desarrollo del texto etnográfico, ha sido fundamental conocer y entrevistar a dos actores que han tenido interacciones entre ellos y, al mismo tiempo, me posibilitaron establecer un mapa de actores y actrices de este escenario educativo: la coordinadora del profesorado de NI y el estudiante varón más avanzado – hacia el 2011- que cursaba tal profesorado. Esto resulta de una situación particular, ya que el IFDC no tenía ningún egresado varón del profesorado de NI en toda su historia. En el año de mi *ingreso*, se encontraban cursando la carrera 4 varones en distintos años, de los cuales el más próximo a graduarse cursaba el tercer año.

Desde la coordinación de la carrera, se señalaba que en la cursada no se evidenciaban tensiones por la preponderancia de las mujeres en este espacio formativo; sino que “las tensiones y conflictos comienzan en el campo de práctica, en el *jardín*”. Curiosamente, se

⁴⁴ Para una mayor profundización sobre este Programa Nacional véase: <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/>

⁴⁵ Este apartado se elaboró hacia el año 2011, al iniciar el proyecto de tesina en la asignatura “Taller de Producción y Análisis de Materiales Originales” a cargo de la Dra. Claudia Noemí Briones.

presentaba como excepcionalidad que recién en el año 2011 se presentase como situación a considerar el acceso del primer varón-estudiante a la figura de “practicante” (potencial estudiante de residencia profesional). Ser practicante o residente, en el marco de las carreras docentes, significa cursar una asignatura que requiere la intervención del futuro docente en el espacio específico del NI (el *jardín* o la *sala*). Esta intervención es acompañada por un “tutor”, quien es el docente del *área de Práctica* del IFDC que realiza la orientación en cuestiones pedagógicas y profesionales.

Es así que mi *ingreso* a una nueva institución dentro del campo de investigación, me refiero a una de las instancias de formación, me ha llevado a reconfigurar mi pregunta inicial de *¿por qué en el NI son todas “las señoras” mujeres? a ¿cuáles son las prácticas y situaciones, implícitas y explícitas que provocan que un profesorado con más de 20 años de historia no tenga ningún graduado varón?*, tal como lo señala la coordinadora del profesorado.

a.3. En la búsqueda del Plan de estudios

Si los documentos, principalmente los que se encargan de la "regulación", fueron un epicentro en el capítulo anterior, aquí se ponen en interacción con la experiencia. Mi formación docente previa, inevitablemente, operó como orientadora a la hora de identificar en dónde y en qué indagar para empezar a “darle texto” a esta reconfiguración de mi pregunta inicial. La vida universitaria me evocaba un documento trascendental en mi rol de estudiante de un profesorado, el Plan de estudio⁴⁶ de la carrera.

Encontrarlo se presentó como una tarea ardua y compleja, al punto que significó “dar con su paradero”. La búsqueda comenzó entre las primeras graduadas entrevistadas; se trasladó luego al soporte técnico-virtual (página del IFDC); fue también tema de conversación con la coordinadora del Profesorado; e implicó acercarme a la fotocopidora del IFDC. No obstante, no todos esos pasos me condujeron a dar con su materialidad. Tampoco figuraba entre los documentos guardados por los y las estudiantes del profesorado que fui conociendo. Esta situación siempre me llamó mucho la atención, pues mi experiencia

⁴⁶ Es el “(...) conjunto de enseñanzas y prácticas que, con determinada disposición, han de cursarse para cumplir un ciclo de estudios u obtener un título” (Gvirtz y Palamidessi, 1998: 175). Los autores también sostienen el carácter de anticipación que tiene un *plan* y su íntima relación con la idea de *proyecto*, como designio o pensamiento para ejecutar algo, siendo el primer esquema de cualquier trabajo que se hace como prueba piloto. Esta definición teórica puede reformularse a partir de las incidencias que este documento “vertebrador” tiene en los estudiantes que acceden a la formación superior.

estudiantil estaba marcada por discusiones vinculadas a este documento pedagógico. Por momentos, mi asombro se orientó a establecer que se le restaba la importancia política y normativa declamada, evidenciándose contradicciones entre discursos y prácticas: si “conocer la normativa o marcos regulatorios es fundamental”, ¿por qué no podía dar con ese texto? Así, la búsqueda sólo encontró una escucha más comprometida en la biblioteca del IFDC, recién hacia el año 2014. Allí, la responsable del espacio se sintió interpelada en su formación, pues la bibliotecología la había llevado a relevar prácticamente todo. Es así que encontré en ese lugar el *Diseño Curricular* (en ese momento desactualizado, puesto que era el de 1994), algunos programas actualizados de asignaturas, y mapas curriculares, pero ese título que tanto necesitaba no aparecía. En ese momento, me di cuenta de que su búsqueda le presentaba un desafío a la bibliotecaria. Ella no sólo se sorprendió por no contar con este documento, sino que se tomó como “la tarea” de ese día “dar con él”. Su búsqueda llegó hasta la Secretaría Académica, y fue así que obtuve mi respuesta a partir de lo que averiguó:

“Dicen que está reformulándose y que todavía no lo tienen, que se basan en los lineamientos del INFOD y lo que bajan del Ministerio” (Magda, Bibliotecaria, 2014).

Este itinerario me llevó a preguntarme si la relevancia que le estaba dando al Plan de estudio tenía su réplica en los actores del IFDC que, en definitiva, eran quienes más lo necesitaban. Pero ¿lo necesitaban realmente? me pregunté. El escenario me llevó a trabajar con lo que tenía, el mapa curricular y programas de asignaturas y seminarios. Al mismo tiempo, me reubicó y remarcó la importancia que iba adquiriendo el INFOD -tal como lo señalé en el capítulo I- en la formación docente.

a.4. El Mapa curricular⁴⁷ (ver anexo)

⁴⁷ En la página web, este cuadro aparecía como Plan de estudios, siendo puntualmente un Mapa curricular y no un Plan de estudios. Llamaba la atención que el desarrollo de las Ciencias de la Educación no haya influido en esta distinción. Quizás aquí se presenta la dificultad que conlleva el manejo de las páginas web institucionales, a cargo de personal técnico y no de docentes.

Este documento distingue siete áreas bien compartimentadas, característica muy presente en los distintos niveles del sistema educativo⁴⁸. Son ellas: Ciencias de la Educación, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Comunicación y Expresión, Matemática, Informática y Práctica y Residencia. La única excepción, en donde el mapa plantea cierta articulación inter-áreas, se da entre Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Aquí es en donde se plantean dos propuestas de talleres cuatrimestrales en 4to año (el último del profesorado), ambas tituladas como *El ambiente social y natural*, en singular, a pesar de que el DC de 2009 piensa culturas y sociedades en plural.

Considerando que el trabajo historiográfico que realizó Wallerstein (2006) sitúa a la Antropología dentro del campo de las Ciencias Sociales, resulta una aproximación interesante el análisis de esta área (tal como se la denomina en el Mapa curricular del profesorado) para los objetivos planteados en este trabajo etnográfico, a fin de establecer si el problema que construyo es percibido por la propuesta curricular del Profesorado, específicamente, si los aportes en torno a los abordajes del género que la Antropología viene trabajando en relación al ámbito educativo (ver Introducción) tienen un correlato en los programas de asignaturas. Los programas actualizados de asignaturas, talleres y seminarios que se plantean son:

- Historia Argentina, Latinoamericana y Educación
- Formación Ética y Política
- Seminario: Filosofía y Epistemología
- Seminario: Infancias, Políticas y Derechos
- Didáctica de las Ciencias Sociales I y II
- Taller: El Ambiente Social y Natural⁴⁹

Antes de emprender el análisis de las asignaturas que comprenden el área de las Ciencias Sociales a través de los programas vigentes para el ciclo lectivo 2014, es necesario realizar algunas aclaraciones previas.

⁴⁸ Por ejemplo, en el NP de S.C. de Bariloche están bien definidas las cuatro áreas principales (por su mayor carga horaria): Matemática, Lengua, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Relegadas en su carga encontramos las áreas especiales, generalmente con las asignaturas de Plástica, Música y Educación Física.

⁴⁹ Para este Taller no fue posible encontrar el programa correspondiente al año 2014. Si bien pude obtener un programa un tanto más viejo, no creí conveniente sumarlo al análisis, puesto que las áreas cuentan con espacios de articulación, situación que implicaría un desfasaje al menos en dos aspectos, porque no coincidan los docentes que elaboraron la propuesta para el año 2014 o porque el programa del Taller no está en sintonía con el recorrido del área hacia el 2014.

En la asignatura *Historia Argentina, Latinoamericana y Educación*, los Estudios de Género no tienen un lugar protagónico, sino que hay un enfoque que revitaliza el rol de los colectivos “marginados” por “la historia”, dando lugar entre otros a “las mujeres”. La asignatura *Formación Ética y Política* presenta un enfoque similar, en este caso orientado a “dar voz a los silenciados” y “al cuidado de sí mismo y de los otros”. A esto se agrega la importancia de trabajar mediante el “análisis de situaciones –conflictos de la realidad social y de la primera infancia- en torno a procesos sociales de constitución subjetiva, en ámbitos domésticos y públicos de crianza y educación” (Programa, 2014: 2). Aquí, las acciones de crianza, cuidado y educación se presentan íntimamente vinculadas. Es así que se puede ver en el programa el modo en que la construcción de un sujeto de asistencia se va sedimentando en la institución formativa.

Por su parte, las asignaturas *Didáctica de Ciencias Sociales I y II*⁵⁰ empiezan a darle centralidad a los procesos sociales, en este caso a partir de la problematización de los mismos, como medio de la comprensión crítica de la realidad social, más allá de la experiencia propia (Programa, 2014). De este postulado se infiere que las experiencias de los sujetos, de alguna manera, terminan siendo un condicionante para comprender la “realidad social”. Empiezan así a visibilizarse ciertas cuestiones, y algunos interrogantes encuentran respuestas.

En la bibliografía obligatoria de *Didáctica de las Ciencias Sociales I* no figura el *Curriculum* de NI “versión definitiva” del año 2009. Por el contrario, figura un documento desactualizado (del año 1996), situación que permite entender esas contradicciones que el campo me fue presentando: “presencia y ausencia de documentos en los discursos”, charlas sobre documentos que no están vigentes, imposibilidad de encontrar documentos, demoras en la puesta en ejecución de nuevos marcos. Esta situación, de alguna manera, muestra que la puesta en práctica de la legislación reciente tiene sus dificultades a la hora del abordaje concreto de las instituciones.

Por último, los programas de *Didáctica* del área *Ciencias Sociales*, al menos desde lo explícito, sí le dan lugar dentro de sus ejes a cuestiones que no aparecen en otras asignaturas, por ejemplo: "Las familias: diversidades, Infancias, Mujeres, Conflictos

⁵⁰ El análisis es en conjunto, porque ambas asignaturas presentan los mismos docentes y comparten muchos aspectos de “lo escrito” en los programas.

identitarios". A esto se suma que se presenta como un eje transversal la *Perspectiva de géneros*, que más allá de consolidarse en la asignatura *-Didáctica-*, indica cierto límite en los hechos como eje transversal, puesto que no aparece en otras asignaturas del área, como si el tema sólo influyese en el cómo enseñar a alumnos según el género. Entender por tanto los enfoques y la selección de contenidos de las asignaturas parece ser un ejercicio necesario para articular y comprender lo que se dice y lo que se hace, al mismo tiempo que permite mapear cómo cobran sentido y se incorporan nuevas problematizaciones, como lo señalado en este mismo acápite para el caso de "Las familias" y la *Perspectiva de géneros*.

a.5. Perfil profesional del docente de NI del IFDC

En el *jardín de infantes*, el educador es visto como el mediador entre los procesos del desarrollo infantil y la realidad. El docente asume la tarea de organizar el ambiente cotidiano desde la función de transmisor, de movilizador y de creador de cultura junto a otros, entendiéndose que forma parte de un espacio social de la infancia que es más amplio e incluye a familias y otros actores en interacción. Lo que se pone en juego en su labor es la llamada ética de la transmisión, que en este contexto del NI implica poner en juego las acciones de conocer y educar en relación con la ética (Guerra González y Salvador Benítez, 2005). Aquí el problema radica en establecer qué lugares ocupa el docente y qué lugares ocupan los niños y niñas, siendo fundamental identificar si es éste un proceso dialéctico o bien un mero espacio de reproducción unidireccional, en donde el docente es quien transmite un conocimiento a niños y niñas definidos por negación, esto es, sin conocimientos, sin valores, sin saberes para transmitir. Para el IFDC:

“(…) la formación docente consiste en un proceso de construcción de sujetos éticos, políticos, comprometidos socialmente mediante su propio pensar, sentir, hacer. Esta construcción reflexiva implica una toma de conciencia a fin de recuperar el sentido del conocimiento y la comprensión de sus propias circunstancias en un contexto social, histórico y político. Experiencia, conciencia y conocimiento se vinculan incesantemente en dicha trama formativa, al pensar la vida y el mundo como una pregunta por el mañana, “que nos permite abrir la puerta de los jardines en un despliegue cotidiano de la transmisión y la enseñanza, aspirando a resignificar

nuestras prácticas educativas e institucionales en el territorio del espacio y del lenguaje”” (Página web⁵¹).

Este posicionamiento institucional --que avanza más allá de la legislación-- nos permite identificar, de alguna forma, el estatus que han adquirido en este último tiempo los docentes, puntualmente en su rol de agentes educativos. Es así que, desde un lugar profesional-pedagógico, son construidos como sujetos de transformación en donde la reflexión y el “situarse” -en tiempo y espacio- parecen condiciones necesarias para el ejercicio del rol. Al mismo tiempo, la transmisión y la enseñanza se consolidan como pilares de la tarea. A diferencia de la construcción que las políticas públicas han realizado de los niños y niñas como sujetos de derecho, para el docente esta lectura se materializa más desde una construcción gremial (por ejemplo desde CTERA⁵²) que profesional, pues sólo para los gremios los docentes tienen derechos como “trabajadores de la educación”.

b. La experiencia de cursado de un “residente” -varón- del IFDC de Bariloche, De “Estudiante” a “Seño jardinero”

La escritura de este apartado alterna entre tiempo presente y pretérito debido a que la reescritura del mismo me ha llevado a describir situaciones registradas en 2011 que fueron retomadas hacia el 2014 y 2015. En definitiva, ha sido fundamental el trabajo retrospectivo para esta construcción.

b.1. Contextualización

Este apartado desarrolla una situación que se origina y presenta como “nueva” en el Profesorado de NI del IFDC hacia el año 2011. En su larga trayectoria en la formación de docentes para el NI, recién en ese año irrumpe una situación sin antecedentes institucionales: el ingreso a la instancia final del Profesorado de un estudiante varón. Contemplando que el *jardín de infantes* muestra en Bariloche una fuerte presencia de mujeres dentro de los planteles docentes, que quizás podría establecerse como una

⁵¹ http://ifdbariloche.rng.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=18&wid_item=24

⁵² Es la Confederación de de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, entidad gremial de segundo grado (Federación), que afilia sindicatos docentes de todas las jurisdicciones educativas del país: las 24 provincias y la Ciudad Capital (CABA).

preponderancia “total” en 2011 puesto que no había docentes varones en ejercicio -al menos en las instituciones formales- es que cobra carácter de trascendencia este fenómeno. La situación se enmarca en discursos de la sociedad occidental capitalista que liga a la mujer a la crianza de los hijos (en la esfera doméstica o privada) y al hombre al campo laboral (en la esfera pública), consolidándose así determinadas actividades para mujeres y varones. Como anticipamos, esto sin duda ha desencadenado en el establecimiento de la tarea docente, particularmente en el NI, como actividad de las mujeres (Morgade, 1997).

A partir de lo anterior, se puede inferir un proceso de feminización de la institución y de las prácticas, en el cuál difícilmente encontremos desenvolviéndose laboralmente a varones en este nivel. Operan por ende implícitos que llevan no sólo a establecer la pertinencia de “algunas” (las *seños*-mujeres- de la *sala*) por sobre “otros” (los *profes* o *seños*), sino también a ligar/vincular/restringir a ese “otro” a determinadas prácticas, lugares o espacios institucionales. Como el rol de *seños* de *sala* es exclusivamente femenino –así lo señalan desde la coordinación del Profesorado-, esos “otros” –varones- se significan más que nada a partir de su ausencia o de una aparición restringida, en tanto la instancia de práctica docente masculina queda acotada generalmente a las horas especiales de Música o Educación Física, en el rol de *profes*, como situaciones más favorables para ver el género como relación en la experiencia docente de NI.

b.2. Un “seño” cada vez más cerca (escrito en 2013)⁵³

Desde su inicio ininterrumpido en el año 1989, el IFDC no tuvo un graduado varón en toda la historia del profesorado de NI, aunque ninguna reglamentación impide la inscripción por género. Ya en el 2011, se encontraban cursando la carrera cuatro varones, pero por primera vez ingresa a la residencia o “práctica docente” un estudiante varón, puntualmente en 2012. Llegar a esta instancia significa encontrarse a un paso de la graduación. Además “implica comenzar a desenvolverse profesionalmente en la institución para la cual uno se forma”, nos comenta Ale (el potencial “maestro jardinero”⁵⁴ en cuestión).

⁵³ Mencionar el período en el cual fue escrito este fragmento busca situar al lector en un trabajo de campo con distintas intensidades, al haberse dado en un período de tiempo prolongado. Además, permite contrastar la sedimentación o no de ciertas prácticas cotidianas a lo largo del tiempo, en particular en un período de reformas curriculares e implementación de nuevas políticas públicas.

⁵⁴ Las *seños* no utilizaban esta denominación para el caso de Ale, sino que se referían al “maestro jardinero”.

Hacer un relevamiento de esta experiencia se torna en un ejercicio articulador y trascendente, siendo importante recapitular y empezar a darle curso a las preguntas que se han construido. Focalizar en el marco de una institución de formación docente, tal como lo señalo en el capítulo anterior, me estaba llevando a configurar preguntas iniciales o disparadoras como: ¿Por qué en el NI son todas *señoras* mujeres? ¿Existen docentes de *sala* varones en Bariloche? Es así que conocer este fenómeno o situación que se presentaba en la ciudad en la que nací, al menos en la experiencia de formación docente, reorientó mi interrogante. Es por esto que lo retomo en este capítulo. Entonces, ese interrogante se circunscribió a: ¿Cuáles son las prácticas y situaciones, implícitas y explícitas, que provocan que un profesorado con más de 20 años de historia no tenga ningún graduado varón? Es aquí en donde jugó un papel crucial profundizar en las experiencias de los actores concretos, para poder conocer los por qué de esta situación.

Las primeras ideas para entender el fenómeno me llevaron indefectiblemente a focalizar en un acontecimiento puntual que tenía a dos actores notables, Ale, el practicante en cuestión, y Vivi, la coordinadora del Profesorado. Más allá de estar “en el centro de la escena”, la interacción con ellos me permitió ir intercambiando impresiones, concepciones, interrogantes e incluso sentimientos. La sistematización de esta interacción, con la intención de establecer una cronología que facilite la lectura, se inicia con el “ingreso” o “entrada” de Ale al IFDC como estudiante, fundamentalmente por el peso que ese evento tuvo en la construcción del problema de tesis.

b.3. La experiencia masculina en la formación y práctica docente. Un caso barilocheño

En los aspectos desarrollados hasta aquí, no encontramos, incluso de forma implícita, ninguna alusión a la forma de estar en el mundo como mujer o como varón del docente, menos aún en el NI. Por lo tanto, el desenvolverse como docente del *jardín de infantes* pareciera no remitir en ningún aspecto a lo femenino o a lo masculino, al menos desde lo establecido en la legislación y la formación docente. Si tomamos la experiencia de Ale, con todas las particularidades que trae aparejadas (como no tener antecedentes previos en el IFDC; como el hecho de ser un relato que implica situaciones nuevas que no se habían dado con anterioridad), podemos generar un estudio novedoso para el campo educativo local al menos. Para esto puede tornarse facilitador darle un carácter de narrativa a su experiencia

de formación como “novela de residencia”⁵⁵ dentro del marco de la etnografía, de modo tal que la misma pueda ser estudiada e investigada para que adquiera relevancia en la institución formadora y en la práctica docente del NI.

“La narrativa y la vida van juntas y, por tanto, el atractivo principal de la narrativa como método es su capacidad de reproducir las experiencias de la vida, tanto personales como sociales, en formas relevantes y llenas de sentido” (Connelly y Clandinin, 2008:43).

b.4. La inscripción al Profesorado

Ale ingresa al Profesorado en el año 2008, destacando él que para ese momento tenía a su hijo “recién nacido”. Esta situación me llamó la atención, por el hecho de que su paternidad cobró centralidad en el inicio de su historia académica, pues quizás empezaba a ver -o bien percibía- cómo ciertos mandatos “docentes” implícitos -“saber de la experiencia infantil” por “tener un hijo”, por ejemplo- se ligaban o tornaban “facilitadores” de la tarea docente⁵⁶. La situación me llevó inmediatamente a recordar uno de los encuentros que tuve con Ani y Bel⁵⁷, en el cuál señalaban la distinción que realizan “las propias docentes” e incluso “las familias” entre las docentes que son madres y las que no dándole, en ocasiones, muchísimo más valor a las opiniones de las docentes que son madres. Bel me comentó que un día una madre del jardín le dijo: “(...) vos no sabés lo que es tener un hijo, te falta eso todavía”. Retomando esa experiencia de *inscripción*, Ale recuerda detalles muy puntuales. Inmediatamente iniciada la charla sobre el tema me señaló que aquel día le preguntaron a qué carrera se inscribía, pregunta a la que él respondió: al Profesorado de NI. Automáticamente notó cómo la persona que lo inscribía levantó la mirada, pero él no

⁵⁵ Para ampliar esta idea, véase *La escritura del proceso de formación* (Roizman, s/f), disponible en: http://www.memoriapedagogica.com.ar/publicaciones/PDF_ArtPon/groizman.pdf

⁵⁶ La situación laboral que atravesaba la familia de Ale, con su esposa trabajando durante el día y él por la noche, lo llevó a estar con su hijo durante casi todo el día. Según su relato, esto lo condujo a indagar en revistas y con familiares muchas cuestiones vinculadas a la crianza de un niño, búsqueda que indefectiblemente también le puso delante la tarea de las “maestras jardineras” (en femenino). Ale consideraba que, previo a su ingreso al IFDC, tenía una visión bastante acotada de la actividad de las maestras, al punto que lo ligaba bastante a “cortar goma eva”.

⁵⁷ Ambas son docentes del NI, graduadas en el profesorado del IFDC, que irán adquiriendo mayor protagonismo en este trabajo en el siguiente capítulo, donde el foco está puesto en la cotidianidad del *jardín de infantes*.

entendía si era de asombro o había algo más. Ese “algo más” fue cobrando sentidos más adelante, específicamente en la *presentación*⁵⁸ del Profesorado, durante la primera clase. Fue en esta instancia en donde Ale se enfrentó a esa historia de “las maestras”:

“(…) entré -tarde- y habían 73 mujeres en el aula magna, cinco profesores y así todos de frente y después ¡73 mujeres! (...) y ningún varón, dos docentes -varones- que eran el de literatura y el de motricidad. Y bueno... entré y me sentí, nada era, ‘chan’ dije yo. Mi carpeta, busqué un lugar de referencia en el fondo y de hecho mis compañeras en ese... se daban vuelta para mirarme, no entendían nada. Y me senté medio como por atrás. No habían palabras ni nada pero bueno, una docente me dice: ‘Bienvenido, pasá, pasá. Sentate, sentite cómodo, ¡qué bueno!’. Eh, nada llegó el momento que entraron a tomar listas y, nada, era como que al mismo tiempo me hacía pensar, como que sentía un tironeo ¿no? Me quedé, me dieron la bienvenida, ‘qué bueno, dale que se puede’, me decían. Ese día nos dividieron en grupos y todo (...). Para el siguiente encuentro, había más hombres porque era un encuentro de nivelación⁵⁹ y estaban los de primaria. Había otros chicos ahí, me hablé con ellos, charlamos e hicimos otra especie de grupo. Al tercer, cuarto encuentro, ya nos separaron en unas materias. Dictaron las distintas áreas hasta que llegó el cierre final en donde te hacían una devolución ¿no? Vos esperabas afuera en los pasillos y te llamaban como cuando vos estás en un final, te llamaban y te daban una devolución. Había un profesor del área de comunicación, uno de matemática, uno de ciencias naturales y otro de sociales. Eran 4 en total. Cuando yo entré a mi devolución bueno, me dijeron: ‘La verdad te vamos a ser sinceros, vamos a ser directos porque no tenemos mucho tiempo y no queremos dar vuelta en esto, eh...’. El profesor de matemática me dice: ‘Yo si te tengo que recomendar algo, te diría que apuntes para otro lado, esto no es, no vas a poder’” (Ale).

En ese momento, recuerda Ale, una de las docentes que estaba en la evaluación/devolución, se enoja con el profesor del área de matemática:

“(…) ella como que me dijo, ‘esto al fin y al cabo no sé por qué’, medio que discutió con él, ‘yo no estoy muy de acuerdo con esto tampoco’ dice. ‘Si vos elegiste esto es decisión tuya seguir o no seguir, ellos te están recomendando algo, pero tu decisión es tuya, así que yo te animo desde ahí. Si vos estás dispuesto a intentarlo yo te digo bienvenido’” (Ale).

⁵⁸ Es el encuentro de los inscriptos a los profesorados que ofrece el IFDC, y se realiza por carrera.

⁵⁹ Luego de esta instancia, de *presentación*, en el IFDC hay un período de “nivelación” que es común a los profesorados que se dictan, en el cual se establecen comisiones entre todos los inscriptos (en ese momento se hacían comisiones de cursado entre NI y NP). Este período presenta una mayor presencia de varones, quienes prácticamente en su totalidad están inscriptos en el profesorado de NP.

Pero ese alivio u otro punto de vista, rápidamente volvió a rebalsar cuestiones sedimentadas en torno al NI, tal como Ale evoca:

“Termina de hablar esta profe, y pasamos al área de naturales y sociales. Y esa docente, que hablaba por el área, era la primera vez que estaba en ese lugar, no tenía experiencia. Y me dice lo mismo que el de matemática, exactamente lo mismo. Era la primera vez que estaba en ese lugar (...) y me dice: ‘si yo te tengo que recomendar por todo lo que leí tuyo, este... yo creo que deberías apuntar para otro lado’” (Ale).

Estos discursos parecen plasmar ese "sentido común", esos implícitos y prejuicios negativos en torno a la presencia de un varón en *la sala*, puesto que la docente no podía hablar desde otro lugar, dado que era su primer año en el Profesorado y en el IFDC. Sumado a eso, no era profesora de NI. De esta manera, empezamos a delinear algunas respuestas a la pregunta sobre qué representaciones genera la presencia de un varón en el NI. Al menos, comenzamos a ir dándole texto, explicitando los sentidos que una parte de las y los docentes del Profesorado tienen en relación a nuestro interrogante. Sin duda, estas “devoluciones” también generaron diversas sensaciones en Ale, entre ellas:

“No tengo porqué aceptar que otro me diga que no voy a poder, ¿me entendés? De ese lugar te digo yo... si yo hubiese tenido 20 años yo creo que salgo de ahí y no vuelvo más, más con los antecedentes que tenía de mi hermana, como graduada del Profesorado de Primaria. Y ahí empecé a entender a mi hermana, ¡me entendés! Digo, ahora sí entiendo a mi hermana, ¿por qué con tanta bronca salió, dentro del *Instituto*? Y empecé a... llego a casa y mi señora: ‘¿Y cómo te fue?’ No bien, bien le digo, vamos, voy a seguir, algunos me dijeron que no era para mí, le digo, pero... ¡qué se vayan a freír churros!” (Ale).

La anterior no sólo es una transcripción larga, sino que también contiene una densidad de temas que son objeto de este trabajo. Quizás por eso la importancia de presentar un fragmento extenso dado su significatividad. Desentramar este tejido, denso, fuerte y compacto es el objetivo. Es así que se configuran preguntas como: ¿Qué lleva a un docente “formador” -varón- decirle a un ingresante del Profesorado de NI que esa elección no era la adecuada? ¿Y a una formadora mujer? ¿Qué se pone en juego para un varón cuando entra a trabajar en el NI? Estos interrogantes van dándole materialidad a todos los implícitos que hay detrás, del docente, del estudiante e incluso míos⁶⁰.

⁶⁰ Cabe resaltar que, en mi experiencia docente, como profesor de Educación Física, también existían percepciones vinculadas a cómo me veían a mí mis compañeras y las familias. Uno entra a trabajar con su cuerpo y eso tiene múltiples recepciones, más aún cuando se es varón, joven, morocho, criado en el barrio del *jardín* y de pelo largo (esta fue una de mis primeras experiencias en uno de los *jardines* públicos en los que trabajé, distante a 6 cuadras de mi casa). Recuerdo que, en más de una ocasión me preguntaban, generalmente los padres -varones-, ‘¿qué hacés en el *jardín*?’ Ante mi respuesta, en dos ocasiones me comentaron que pensaban que era el portero o algo así. Resulta interesante esto, porque en muchos casos esos padres o bien compartían mi generación, o bien teníamos alguna trayectoria en común asociada a la práctica del fútbol

b.5. Entrando al jardín con un “potencial” seño

Continuar “siguiendo a Ale” requiere, necesariamente, mencionar cómo llegué a él. Mi primer contacto con el tema se produjo en 2013, a partir de conocer a Vivi, quien hacia 2011 se desempeñaba como coordinadora del Profesorado en NI del IFDC. Mi primer encuentro con ella se gestó gracias al contacto de un profesor del IFDC con el cual yo mantenía un vínculo próximo, dado que compartíamos un espacio en una cátedra en el CRUB-UNComa. Fue ella quien me comentó sobre la experiencia vivida con Ale durante el año anterior, momento en el que él tuvo su primer acercamiento a una institución del NI en su carácter de “futuro docente”. El vínculo entre ellos era próximo, ameno, íntimo, de confianza, debido a que Vivi había sido su tutora en el primer taller de práctica docente, instancia en la que se consolidó tal vínculo. Vivi, en uno de nuestros encuentros, me había comentado que su experiencia docente la llevó a trabajar con muchos varones en el NI, en Buenos Aires, generalmente en las *áreas especiales* o con el *portero*.

Frente a la situación vivida con Ale, Vivi era consciente que no estaba tratando con una persona que desconocía el ámbito educativo, pues al momento de encontrarse en la relación *tutora-residente*⁶¹, Ale se desempeñaba como *portero* en una escuela primaria de gestión social, emplazada en un periférico y popular barrio barilochense. Es así que la relevancia de este encuentro estaba dada por los conflictos y tensiones que había suscitado el *ingreso* del *residente* varón al espacio educativo. Tanto para Vivi (en el rol de *tutora*) como para Ale (en el rol de *practicante-docente*⁶² o *residente*), esta situación se presentaba como un desafío. De esta manera, el comienzo del período de práctica docente en el NI como

barrial, infantil o juvenil.

⁶¹ Con esta figura, suelen desarrollarse las prácticas docentes. Mi experiencia de formación también presentaba estos roles. Además de consolidarse una asimetría en relación al conocimiento, poseído por el *tutor*, se entrecruzan cuestiones legales, puesto que la tutora es quien se responsabiliza de las intervenciones pedagógicas del *residente*. Igualmente la tarea de una tutora no se restringe sólo a eso, sino que hay un consenso dentro de la asignatura que integra en donde se establecen las funciones, obligaciones y fines que son conocidos por todos los involucrados (*residentes*, miembros de la institución formadora y de la institución que recibe al *residente*). Más allá de que las tareas que cumple se consensúan internamente entre los miembros de cada asignatura, es relevante señalar que una de las funciones de mayor peso –tanto para estudiantes como para docentes– se refiere a la evaluación y acreditación de la “residencia”.

⁶² Curiosamente, los posicionamientos en torno a esta figura son muy diferentes en las instituciones que forman profesores en San Carlos de Bariloche. En el CRUB-UNCo la figura es de *practicante*, mientras que en el IFDC es de *residente*.

estudiante-residente fue despertando interrogantes encontrados, tanto para Vivi como para Ale. En un principio, algunos giraban en torno a:

- ¿Cómo puede Ale lograr autoridad como maestro? “Las canciones, los saludos, los hábitos del *jardín* son femeninos; el varón que ingresa al jardín se encuentra con esta barrera, tiene que construirse como docente varón”, señalaba Vivi.
- ¿Cómo se es recibido por las demás docentes de la institución? “El primer día la directora me observó bastante pero no me preguntaba nada; ya cuando le tocó presentarme en la ronda de entrada, a los padres, noté que no lo hacía como a mí compañera⁶³. Lo hizo al final y como muy por encima” percibió Ale.
- ¿Dónde desempeñarse laboralmente? Ale manifestó que antes de su primera experiencia, pensaba que ingresar a un contexto en el cual se sintiera seguro, en donde lo conocieran, sería lo ideal: el “trabajar en tu barrio” se vislumbraba como un deseo y una aspiración, pero fue adquiriendo otros sentidos luego del *ingreso* al *jardín* de su barrio⁶⁴.

Una vez que se concretó ese deseo, puesto que le asignaron el *jardín* próximo a su casa, Ale pudo darse cuenta de que se ponían en juego cuestiones que iban más allá de cómo lo veían a él los padres y madres de los niños y niñas que acudían a la institución. Ser “un conocido del barrio” no alcanzó para una experiencia de práctica más tranquila, pues se presentaron otros inconvenientes muy similares a los que relatan las experiencias que recopiló Gabriel Roizman (s/f). Entre las que destaca este autor, y en íntima vinculación con la experiencia que aquí se trabaja, encontramos el hecho de cómo otorgar espacios de palabra a otros que ocupan lugares culturalmente subalternos (en este caso, de ausencia dentro del colectivo “estudiantes” en condición de varón), cómo ser un *residente* en un lugar en donde hay *residentes* que te anteceden (las *seños* a cargo de la *sala*). En relación a esto, Ale tenía esas experiencias muy presentes:

⁶³ Es importante destacar que la instancia de práctica docente, no sólo en la experiencia del IFDC sino que también en el Profesorado de Educación Física del CRUB-UNCo, se realiza en parejas o tríos pedagógicos (conformados por estudiantes del Profesorado) más tutor/a, lo que termina constituyendo un “equipo”. En el caso de Ale, compartió esta primera experiencia con una compañera que más adelante adquirirá protagonismo en este trabajo, Sa.

⁶⁴ La experiencia vivida que se narra en este apartado transcurrió casualmente en el barrio en el que vive Ale, del cual no sólo es vecino sino padre de un ex-alumno. En definitiva, había ya una experiencia de ser parte de la *comunidad educativa*.

“Mi *maestra guía*⁶⁵ no tenía mucha onda conmigo; parecía que no le interesaba lo que yo proponía porque sus evaluaciones en los encuentros posteriores eran bien acotadas, o bien le jugaba en contra la experiencia, era joven y no estaba recibida hace mucho tiempo” (Ale).

Este fragmento contrapone la relación que se daba con la *maestra guía* a la que se construyó con Vivi -considerada por Ale cercana, amena-. Como la *maestra guía* ocupa un lugar pedagógico para el IFDC, la experiencia de transmisión ponía en juego la relación entre ambos en el marco de un entorno institucional donde había un cuerpo dado de información que era inaccesible, al menos para él; o en términos de presencia, no existía alguien que dé ni alguien que reciba (Bárcena, 2010). Ese “no tenía mucha onda conmigo” representaba para Ale un “recibir” poco de alguien que para él, o al menos para lo que él entendía debía transmitir en su rol de “guía”, debía dar más. Igualmente esa situación lo llevó a encontrar justificaciones para el accionar de ella que, desde la visión de Ale, se circunscribían a la corta experiencia en la profesión. En definitiva, esa “poca onda” implícitamente parecía ligarse a esa presencia “anómala” de un varón, que Ale la traducía en una situación que demandaba “experiencia” en el trabajo docente para su abordaje, aspecto que no era una característica de esta maestra.

Por último, la necesidad de un espacio que brindase seguridad –sensación que Ale marcaba a la hora de pensarse laboralmente- no es algo menor. De hecho, esta cuestión vinculada a generar alianzas con los equipos directivos es algo trabajado por Daniel Brailovsky (2008) para el caso de los *maestros jardineros* varones.

Este *ingreso* al *jardín* no sólo interpeló a Ale. Para Vivi las tensiones y conflictos que se daban en el campo de la práctica, en el *jardín*, se materializaban en situaciones particulares como el *ingreso* mismo de Ale. Por ejemplo:

⁶⁵ Es el rol o el nombre que desde el IFDC le asignan a la docente del grupo en el cual interviene pedagógicamente el o la *residente*, en términos del trabajo de Roizman (op.cit.) la “residente permanente”. No hay información que permita identificar que sea una categoría construida de forma consensuada por los involucrados. Más bien parece ser una categoría establecida por el *Instituto*.

“(…) lo primero que se nos planteó es cómo tenía que ir él, o sea, le surgió la inquietud de saber si tenía que ponerse guardapolvo, como lo hacían sus compañeras de cursado” (Vivi).

La cuestión del guardapolvo, tanto para docentes como para estudiantes, ha traído distintas discusiones en el campo educativo en más de una oportunidad. Igualmente resulta interesante indagar en sus implicancias, dado que su implementación no sólo ha tenido como objetivo la producción de cuerpos uniformes, obedientes y dóciles, pudorosos, sino que también ha establecido claras pautas de género (Dussel, 2007). Si para esta situación, el uso o no del guardapolvo representaba toda una tensión en sí, es importante plantear y mostrar qué se materializaba en la misma.

Detrás del uso del guardapolvo, no sólo se escondía la necesidad de ser identificado como “el” o “la” docente, o el cuidado higiénico de la ropa personal⁶⁶. En el caso de la práctica de Ale, esto no pasaba, sino que surgían cuestiones vinculadas a cómo él lograba su autoridad como maestro varón, si se ponía guardapolvo como maestro, pues eso lo diferenciaba del profesor de Educación Física y lo igualaba a la maestra, esto es, a "su verdadero rol", como si el profesor o profesora de Educación Física no fuesen también docentes. Es aquí cuando observé una primera situación de desigualdad a partir de llevar o no una indumentaria determinada, estereotipada⁶⁷, surgiendo interrogantes como: ¿Se es en función de la estética que se asume o se tiene? ¿Existe una estética que se deba cumplir y replicar en un guardapolvo? En síntesis, parece que el guardapolvo materializa cuestiones que consolidan el estereotipo de *seño*, marcando tendencias y formatos en su confección. La constante en el diseño siempre estuvo manifiesta por los volados, encajes y colores identificados por esta cultura con lo femenino (rosado, violeta, lila, turquesa).

⁶⁶ En una ocasión, escuché a una docente plantear que, como el material que se usa en el NI (crayones, témperas, pinturas, brillantina, etc.) puede manchar la ropa, el guardapolvo tendría un fin práctico, el cual sería "proteger la ropa".

⁶⁷ Ale me contó que al él se le presentaban dudas en torno a cómo hacer el guardapolvo. Por un lado, el mercado no le ofrecía talles disponibles y en general todos tenían encajes, volados. Aún así, pensaba que si lo tenía que mandar a confeccionar también iba a ser todo un tema, para la modista y para que él elija un diseño.



Para Ale, el encuentro con la modista, quien lo ayudaría a confeccionar su guardapolvo, representó poner en juego estas cuestiones sin dejar de lado su masculinidad, pues tampoco él quería caer en un estereotipo “femenino”. La elección no fue fácil; los volados, el cuadrillé y el encaje no aparecían como opciones de su interés y deseo. También para la modista representaba un desafío el diseño de la indumentaria: era un peso –gratificante– hacer un guardapolvo para su primer cliente de NI varón. Los principales criterios que sostenía Ale eran la sobriedad y el sentirse a gusto. No quería algo llamativo en cuanto a los colores, sino algo más bien cómodo, que no sea ajustado y que le permita guardar elementos necesarios para la tarea docente, por lo que los bolsillos debían tener dimensiones apropiadas.



Lo anterior visibiliza una situación sumamente importante en torno al ser varón en el NI, la cual radica en la masculinidad del docente. En esta línea, nuevamente es interesante remitirnos al trabajo de Brailovsky (2008). En el mismo, el autor retoma a Connell (1995) para señalar dos polos en tensión para los varones que trabajan en el NI: por un lado la “masculinidad hegemónica” y por el otro “el lugar docente”.

b.6. El género en la formación de profesores de NI de Bariloche

El ejemplo del guardapolvo me lleva a tratar de darle mayor claridad a lo que se entiende por género en el NI, tomando lo que despertó elegir "el guardapolvo" de Ale como bisagra. La cuestión del género es abordada desde la carrera como una problemática social, en clave binaria. Los discursos tanto de Vivi como de Ale muestran que hay una fuerte presencia de la oposición varón-mujer a la hora de plantear el tema. Podría decirse que prima una lectura dicotómica de la cuestión, aunque con ciertos matices, tal como se evidencia en el siguiente fragmento:

“(…) trabajamos muchísimo en inter-áreas, trabajamos mucho con profesores de

sociales, naturales, nosotros tenemos 6 áreas en el IFDC (...) y como es un solo *Diseño Curricular*, esos fundamentos que tenemos lo fuimos construyendo entre todos. Después aparece la mirada de (...) esas cosas que se atraviesan de las matrices que vos tenés. Lo que tenemos claro de enseñar es incorporar lo de género, pero no como una dicotomía sino como que la crianza compartida o lo que nosotros enseñamos a los estudiantes y a las estudiantas lo pueden enseñar tanto los varones como las mujeres ¿no? Eh, lo que pasa es que todo el contexto de los *jardines de infantes* está históricamente organizado por las mujeres, desde la puntillitas del pañal hasta las cajitas forradas con florcitas, todo rosa, todo con florcitas, entonces eso es lo que hay que ir cambiando, pero en la formación sí hay como una cuestión crítica. Las compañeras que están trabajando en Sociales están trabajando mucho eso, con la ley de género, con el matrimonio igualitario, con la ley de educación sexual integral. También lo abordamos desde todas las áreas, pero también nos pasa que somos profesores que nos hemos formado en otros momentos. Entonces lo discutimos y decimos cómo lo enseñamos ¿no? Esas discusiones” (Vivi).

b.7. La práctica, entre la tutoría y el equipo pedagógico

Volvamos a la experiencia conjunta de Ale y Vivi, como una pareja pedagógica, como un equipo que se enfrentó a uno de los mayores "desafíos profesionales", tal como lo recuerdan ambos. Para Vivi acompañar a Ale en su práctica cobró múltiples sentidos, aunque siempre le otorgó mayor significancia a la experiencia para la institución:

“Esta experiencia que vivimos el año pasado con Ale a mí, personalmente como profesora de práctica, me ayuda, me ayuda a anticiparme a cómo será el ingreso de otro estudiante varón en una sala de 5 años en otra escuela. Uno va adquiriendo otros aprendizajes, se va apropiando de eso y ya sabe qué puede suceder. No que te impongan el guardapolvo que te distinga de un papá, del profesor de Educación Física y que ser varón en el NI no implica tener un guardapolvo distinto, es otra cosa ¿no? El tener una manera distinta de enseñar, es como todo ¿no? Que no tiene que ver tampoco con el género (...) y eso en el NI está mucho, porque hace muchísimos años las prácticas para los niños son unas y para las niñas son otras,

hasta los juegos, los rincones de juego son diferentes, la casita. El rincón es el rincón de la dramatización pero siempre la llamamos “la casita”. Y en la casita hay cuestiones de la casita, entonces los varones cuando van, como vienen de la casa, no van a jugar a hacer la comidita porque la mamá se va a enojar ¿no? Si te ponés a jugar con la comida, es el lugar en donde se puede jugar a hacer la comida o de hamacar un bebé ¿no?” (Vivi).

Este *rincón* se termina configurando en “el lugar” de la representación de la vida cotidiana de la niñez, como lugar de representación de sus mandatos sociales; es aquí en donde, a través del juego simbólico, el docente accede a la cotidianeidad de esos otros niños, que lejos de ser meros sujetos de enseñanza viven y experimentan una cotidianeidad en la que los roles y jerarquías de género cobran materialidad. En definitiva, este espacio muestra la estereotipación de la división sexual del trabajo en la esfera doméstica. Al mismo tiempo, la cita permite identificar una estrategia de explicación en las narraciones de las experiencias docentes. Aquí las problematizaciones demandan una intertextualidad que lleva a ejemplificar con situaciones concretas que no siempre mantienen un tema vector, en este caso, la presencia de Ale en la *sala*.

Si el objetivo de este apartado es puntualizar en la experiencia de *residencia*, en la *tutoría* es esencial incorporar a Sa (la compañera o “pareja pedagógica” de esta instancia de *residencia* de Ale) en ese “equipo pedagógico”. Más allá de contextualizar el encuentro o camino que me llevó a ella, parece más importante mencionar que implicó realizar un salto temporal considerable en mi trabajo de campo y en este ejercicio de escritura. Hasta aquí cobraron voz personas que fui conociendo en el año 2011 y con las cuales fui encontrándome en años siguientes, mientras que el encuentro con Sa se generó en el año 2014. En ese momento, me desempeñaba como vicedirector de NI y NP en una escuela de gestión social, y fue aquí en donde ella se presentó a una entrevista para realizar una suplencia en el primer ciclo del NP⁶⁸.

⁶⁸ Es importante señalar que los docentes de NI están habilitados para desempeñarse como maestros de primero a tercer grado de NI. Generalmente esta situación se da por la escasa disponibilidad de docentes para el NP.

Luego de ganar el concurso e ingresar como parte del plantel docente de la institución, un día me comentó que había llegado a la escuela a través de Ale, quien había sido su compañero en el IFDC. Cabe aclarar que, para ese momento, Ale ya trabajaba en la escuela en la que yo era vicedirector. Esto no era un dato menor, porque cuando Ale se presentó al concurso para acceder al cargo, el cual implicaba una entrevista con un jurado de docentes de la institución, mi referencia sobre él fue clave. Recuerdo que ese jurado estaba integrado por dos compañeras, que no tuvieron reparo en preguntarme: “¿Cómo lo ves para un cargo en la escuela?”. Ese “cómo lo ves”, al menos para mí, traía implícito su condición de “varón” frente a un grupo de *jardín* como una situación que podía generar tensión. De hecho, aquel concurso se orientó a buscar docentes para una sala de *jardín* y para primer grado del NP. En ese momento, la propuesta de Ale fue considerada, pero se decidió que trabaje en el primer grado. En esa ocasión, sentí que no estaba todo dicho, quizás esto también me motivó a continuar con mi trabajo de tesina.

Volviendo a Sa, cuando le comenté que venía siguiendo la trayectoria de Ale como primer varón en graduarse en el Profesorado, noté en ella cierta curiosidad. Fue ahí que la invité a charlar sobre la experiencia de Ale y que me contara su vivencia como compañera, planteo al que accedió inmediatamente.

Recuerdo que ese primer encuentro con Sa estuvo mediado por una instancia de sinceramiento de mi parte, el cual implicó manifestarle un punto clave:

“Mira, quiero crear un espacio en donde puedas hablar con total libertad, pero igualmente si vos querés mencionar los nombres de las personas, yo cuando haga el escrito voy a mantener el anonimato, pero a mí me sirve que vos digas los nombres porque puedo empezar a establecer algún anclaje, porque he podido identificar muchos nombres de muchas personas del IFDC” (Gustavo).

Entre las primeras cuestiones que surgieron, de forma inevitable se presentó la pregunta: ¿cómo fue cursar con el primer graduado varón de NI del IFDC? Curiosamente la respuesta se orientó hacia una postura clara, emocional y justificada:

“Como que el IFDC sí daba esa posibilidad que entre un hombre al NI, pero desde la palabra, pero cuando se puso en práctica y fue Ale el primero que rompió ese hielo, no supieron manejarlo para mí, como que no lo supieron cuidar” (Sa).

La respuesta de Sa me llevó a extender la noción de cuidado hacia un otro que no era el "objeto" de educación del NI, sino que era el que se formaba para ejercer esa tarea: un “otro alumno en formación”, particularmente del IFDC. De esta manera, para el caso de la formación docente, el cuidado al que hacía referencia Sa se basaba en una protección frente a otros y otras, puntualmente ante las “miradas” que tenía el *jardín* del barrio de Ale en relación a la presencia de un varón:

“Eh la familia lo veía eh... sí, era el “diferente”, sí. Eh, aunque por ejemplo, el *profe* de Educación Física, Juan, ¿no sé si lo ubicás?, era un *profe* [Sa quiso decir era varón], después tenían un *portero*, pero no era lo mismo. O sea, tenerlo a Ale adentro de la *sala* implicaba miradas, comentarios, no solamente de las *familias* sino también de las docentes... eh, me acuerdo patente una vez en una ronda de intercambio estábamos todos sentados, nosotros, los chicos y Ale y yo y la *seño*, y un nene se le pone encima a Ale, se le sienta encima y la *seño* le dijo que no, que lo saque de su falda⁶⁹. Si... y nada, cosas así, de esa me acuerdo patente, pero hubo muchas miradas, muchas cosas que para mí..., nosotros al recién empezar con unas prácticas más activas adentro de un *jardín* eh... nos tienen que saber cuidar... que capaz que a nosotros, yo como mujer no necesitaba porque ya bueno, ya es como natural que entre una mujer, pero en ese sentido me parecía que la *tutora* no lo supo manejar. De hecho no sé si te contó Ale que nos quisieron hasta separar como pareja

⁶⁹ Es sumamente relevante señalar que el *profe* Juan tenía y tiene una trayectoria reconocida en el NI. Luego de un tiempo, hacia 2015, tuve la posibilidad de entablar una conversación con él en un espacio de militancia y participación política que compartíamos. Le comenté que estaba terminando la tesina de antropología y que trabajaba, en síntesis, con la presencia del varón en el NI. No era mi intención trabajar con él dado que mi vínculo previo pasaba por otras cuestiones más políticas y de intervención. Igualmente, se mostró interesado y me comentó que él trabajaba hace mucho tiempo en el NI, que era un espacio en el cuál se sentía cómodo después de muchos años. Y es ahí donde me indica: “Viste que es raro estar entre tantas mujeres; sos una atracción para los nenes y para todos. Tenés que manejar un montón de cosas, ser cuidadoso con el contacto”. Entre líneas, mi lectura se circunscribía a vincular ese contacto con esa experiencia que marca Sa, de no permitir que los nenes se sienten encima del *profe*. Eso sin embargo no se censura para las *seños*.

pedagógica y yo empezar con otra cosa en el *jardín*, ¡me sacaban de la sala! Porque decían que Ale eh, se aislaba” (Sa).

Evidentemente, el relato de Sa está mediado por cuestiones vinculadas no sólo a lo pedagógico sino también a lo corporal, pero este es un tema que profundizaré más adelante, en el capítulo IV.

Regresando, ese “aislamiento” que indicaba Sa era una construcción o apreciación que se ligaba a lo vincular y espacial. Para ella, tanto la *tutora* como la *seño* le daban más lugar a sus intervenciones, consolidándola como “la” referente, como parte del grupo de docentes, mientras que con Ale el trato era muy diferente, especialmente del personal del *jardín*:

“No lo tenían en cuenta como un referente más, me parece. Yo siempre me sentí como referente. Sí sabía yo cómo era mi rol, que era alumna y estaba estudiando y haciendo mis prácticas, pero al mismo tiempo sentía que yo pertenecía a “esa” institución y que... me sentía como parte del grupo docente. De hecho participé y me invitaron a un montón de cosas que Ale se enteraba por mí, de que yo iba a una reunión o que a una jornada. A las *jornadas institucionales*⁷⁰ por ejemplo a los estudiantes no los invitan... y a mí me invitaban la *seño* o la directora, o nos quedábamos charlando en el pasillo, y Ale se iba, y conmigo se quedaban charlando un poco más, o esas cosas. Esas diferencias que yo al principio no las podía ver y después me daba cuenta que nosotros como pareja [se refiere a la pedagógica] no estábamos fallando, nosotros trabajábamos en conjunto. Nosotros llegábamos cada uno a su casa y seguíamos comunicados, y ellos creían que nosotros estábamos como separándonos porque Ale se estaba aislando y no trabajaba en conjunto, o decían que él no podía convocar al grupo en general o convocaba por sectores, por chico, por subgrupos y que yo sí. Y esa comparación permanente estaba siempre,

⁷⁰ En el período lectivo, en muchos casos, las *jornadas institucionales* se constituyen en espacios de encuentro de las y los docentes de una institución para planificar actividades orientadas por el Proyecto Educativo Institucional (PEI), temáticas planteadas por el Ministerio de Educación, problemáticas emergentes, entre otras. Igualmente, existe un marco regulatorio —expresado en el calendario escolar de cada año, y contemplado por la Ley Orgánica de Educación N° 4819- que establece ciertas características cómo: duración y periodicidad, operacionalidad, asistencia, formatos, evaluación y sistematización, vinculación con instancias supervisoras.

que no pasaba con otras parejas pedagógicas [en el *jardín* había en ese momento tres salas con pareja pedagógica]” (Sa).

Realizar un análisis de la experiencia de Sa, Ale y Vivi a partir de lo que me relataba ella resultó un tanto dificultoso, dado el grado de tensión que caracterizó esta *práctica*. Sa no escatimaba adjetivos de impotencia a la hora de recordar; incluso describía situaciones que caracterizaban sentimientos de mucha bronca, lo que incluso desencadenó “llantos compartidos por ambos”, Ale y Sa, quien veía una postura muy cerrada en la institución que les dio lugar para su práctica, por lo que explicitaba que esto superaba al IFDC:

“La directora estaba como un poco más, estaba cerrada sí. Y te vuelvo a repetir, para mí el IFDC no lo pudo manejar, para mí en el IFDC todo lo pensaban simbólicamente y cuando estuvo en el acto no lo supieron poder manejar hasta que Ale no se puso firme y dijo... y se puso firme.... lo que él logró, lo hizo por él. No le daban una posibilidad, una apertura, como nos pasa a cualquier alumna, nos abren las puertas. A Ale no se las abrieron 100 x 100, con los brazos abiertos. Si, de entrada le plantearon: ‘fíjate, si te va bien’, ¿entendés? Yo lo pienso así, bien, personalmente con Ale no lo hablamos porque hasta ese año, eh, hasta hubo una distancia personal porque nosotros éramos amigos, somos amigos, y un día nos sentaron enfrente, en el taller de tercero, eh, para hablar de nuestra situación y estábamos como puestos a que nosotros la estábamos pasándola mal y en realidad nosotros como pareja pedagógica la estábamos manejando re bien. Pero no nos dejaban, no nos permitían seguir avanzando porque decían: ‘No, Sa está avanzando o Sa es la que canta, es la que convoca al grupo, Sa esto’. Siempre esa comparación permanente. ¡Que no pasaba con las otras chicas, con las otras parejas!” (Sa)

Otra de las cuestiones relevantes que señala Sa y que, sin lugar a dudas, se relaciona con cuestiones trabajadas hasta aquí, especialmente los estereotipos de *seño* vigentes, se vincula al “modo de ser docente” de Ale. Él trabajó con una sala de 5 años, que desde la perspectiva de Sa no respondía a espacios como la *convocatoria*, debido a que Ale tenía que adecuarse a un rol docente (estereotipado) muy alejado de su personalidad. Crear un

lugar de referencia apareció como una necesidad en la mirada de Sa y también de Vivi. Otra temática que fue recurrente, dado que también la retoma Sa, se instaló alrededor del guardapolvo:

“Una vez me acuerdo que lo, que le criticaron que él estaba sin guardapolvo y ¡no! ‘¡Un maestro tiene que tener guardapolvo!’. Y entonces Ale planteó: ‘Sí, bueno, pero yo me tengo que sentir identificado por el guardapolvo’. ‘Sí, sí, está bien, blanco no puede ser porque es de primaria’ le decían. ¡Le decían hasta la elección del guardapolvo! Entendés [con cierta indignación plantea esto Sa]. Sí o sí guardapolvo. Eso, es, una semana más no podía no tener eh... tenía que sí o sí tenerlo. ‘Eh, porque vos no sos *portero*, porque vos no sos el *profe* de Educación Física, porque vos sos maestro de *sala*’. O sea, en ese sentido lo hacían hacer como el *maestro de la sala* de 5, ¡solamente por el guardapolvo! Entonces nosotros nos preguntábamos, sí obvio, tiene una importancia de identidad el guardapolvo, pero tiene otras cosas que te hacen a la identidad” (Sa).

El recorrido que vengo realizando hasta aquí, además de problematizar diversos puntos en torno a la práctica docente en función de hechos, situaciones u objetos concretos –como puede ser un guardapolvo- me indica ciertos tópicos en los que debo profundizar. Ineludiblemente la trama se viene orientando a la necesidad de darle protagonismo a lo que ocurre cotidianamente en el NI, a lo escolar. Es por este motivo que el siguiente capítulo suma nuevas voces, agregando las experiencias y momentos que la tarea docente implica a las actoras y los actores cotidianos de este escenario del NI con el que vengo trabajando.

CAPÍTULO III: GÉNERO Y EXPERIENCIA COTIDIANA EN EL JARDÍN DE INFANTES

Si existe un aspecto que la Antropología ha sabido visibilizar es el de la cotidianidad, pudiendo desentrañar la compleja red de interacciones y revelando la heterogeneidad de las experiencias que se viven en las escuelas (Rockwell, E., 2009). Por esto, mi trabajo en el NI desde la perspectiva etnográfica se ha centrado en distintas situaciones que forman parte del día a día, de las *rutinas*⁷¹, en al menos tres instituciones de *jardín de infantes* de Bariloche. Sin embargo, a partir de los distintos encuentros llevados a cabo con docentes y estudiantes del IFDC, se fueron planteando situaciones que no necesariamente responden a la experiencia de las tres instituciones que destaco, sino que son parte de distintas experiencias de mis interlocutores, las cuales se suman a experiencias profesionales propias.

Por eso este capítulo analiza las observaciones de diferentes momentos y actividades de una jornada "tipo" en el *jardín*, las que me han permitido identificar algunas prácticas, discursos y actividades que se manifiestan en reiteradas ocasiones y, al mismo tiempo, identificar el entramado de interacciones, en términos de *escena educativa* (me refiero a lo que "ocurre entre los actores") abordada desde las construcciones de género que se reinscriben en el día a día. Detrás de esto, se encuentran implícitas intenciones y objetivos docentes que suelen ser vinculados, por parte de sus practicantes y la sociedad, al mantenimiento de un orden, a la proyección de un potencial adulto⁷² o al ejercicio del (auto)control y una determinada sociabilidad. Es así que circulan discursos de distinto tipo en búsqueda de la fundamentación del accionar y *práctica* docente para con la niñez, siendo una constante el planteo orientado a que el NI es una instancia en donde se establecen normas y pautas que luego le permitirán a esos niños vivir en sociedad.

⁷¹ Por *rutinas*, me refiero a aquellas situaciones que se repiten a diario, de una misma forma, con el principal objetivo de ahorrar y ordenar los tiempos y los espacios, de forma tal que se economicen esfuerzos. En cierta medida, para las *señoras* las *rutinas* terminan consolidándose como un estructurador de los *nenes*.

⁷² En torno a la idea de "potencial adulto", son interesantes las constantes menciones que fui registrando en el campo: "(...) ese niño será un adulto en el futuro", "(...) educamos a futuros ciudadanos", por ejemplo.

a. Identificando a los actores⁷³

Tal como vengo señalando, el *jardín* presenta distintos actores que se encuentran en diverso grado y forma de interacción. A grandes rasgos, podemos integrarlos en lo que se denomina la *comunidad educativa*⁷⁴. Es así que, a nivel institucional, tenemos interactuando al plantel docente (incluye a las *seños*, los *profes*, secretarias y directoras), al personal de servicios generales (*porteras/os*) y a los *padres* (incluye a los adultos responsables de los *nenes*, independientemente del sexo o vínculo familiar; categoría que, en el campo de las Ciencias de la Educación, está siendo reemplazada por *familias*⁷⁵). Fuera de la institución, refiriéndome a los actores que no están presentes cotidianamente dentro del ámbito escolar pero que influyen sobre éste, encontramos al personal evaluador de la tarea docente (supervisoras zonales de *jardín* para el caso de Bariloche y supervisores/as de Nivel que se encuentran en Viedma, capital provincial), la *cooperadora*⁷⁶ (según la institución, en los casos que exista está conformada por *las familias*), el gremio⁷⁷. La interacción entre estos actores⁷⁸ se produce fundamentalmente en los momentos de “entrada” y “salida” de la

⁷³ Es esencial aclarar por qué recién en este capítulo conceptualizo no sólo a los actores sino también a muchas de las categorías que se utilizan en la cotidianeidad. Lo he resuelto de esta manera porque considero importante no condicionar al lector, entendiendo que gran parte de la sociedad tiene elaboradas construcciones desde el "sentido común" y la experiencia de haber transitado el *jardín de infantes* desde algún rol. A partir de esto, es interesante sumar características de forma progresiva, como se fue dando en el trabajo de campo, sin la intención de dar dictámenes, sentencias o hacer juicios, de modo que el lector vaya siguiendo el camino mediante el cual construí estas categorías, aún abiertas e inconclusas.

⁷⁴ Categoría utilizada por los actores institucionales, vinculados a la tarea pedagógica. Suele aparecer en los discursos del personal docente, principalmente como forma de contemplar el heterogéneo social y la multiplicidad de actores del Nivel. Concretamente, en discursos de directoras en los actos escolares he oído: “Le agradecemos la participación a la *comunidad educativa* (...)”, contemplando a las familias, el barrio, los “padrinos y madrinan” de la institución (que suelen ser entidades estatales, comercios o empresas), entre otros.

⁷⁵ Esta categoría presenta un polisemia bastante marcada, aunque para el caso del NI su uso pareciera sintetizar la diversidad y heterogeneidad de situaciones que presenta la tutoría (en el sentido legal) y la crianza de los niños que asisten. Su problematización ha cobrado bastante notoriedad en la esfera académica, al punto de que existe una oferta de seminarios de posgrado que orientan su foco al análisis de la complejidad que presenta la categoría y la pertinencia de su problematización.

⁷⁶ No es menor señalar que el funcionamiento de cooperadoras en instituciones escolares no siempre es visto de buena manera por el personal docente de la institución. En ocasiones, he escuchado que es necesario establecer pautas claras sobre su funcionamiento, de modo de que no intervengan en cuestiones pedagógicas.

⁷⁷ Para el caso de Río Negro, el gremio que nuclea a los docentes del Nivel es UnTER (Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro). En la actualidad, su denominación no escapa a las lógicas/tensiones dicotómicas en las que se enmarca la cuestión de género en la educación, al punto que si buscamos la página encontramos la mención a: “(...) Trabajadores y Trabajadoras” (véase <https://www.google.com.ar/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=qu%C3%A9%20significa%20la%20sigla%20unte>).

⁷⁸ En este sentido, excluyo al personal de supervisión, la cooperadora y el gremio porque son actores que no necesariamente tienen una interacción cotidiana.

*jornada*⁷⁹, en las reuniones programadas desde el *jardín*, desde la *supervisión* o por medio del *cuaderno de comunicaciones*⁸⁰. En algunas instituciones también podemos encontrar como medio de comunicación relevante la *cartelera*⁸¹.

Igualmente, es fundamental retomar lo planteado en la introducción de este trabajo. Las categorías, y por ende los actores involucrados en este fenómeno, no son definidos de manera acabada; por el contrario es clave explicitar que todas las categorías quedan abiertas para reformularse y repensarse no sólo a partir del propio campo, sino también frente a otras experiencias de práctica docente.

b. Algunas instancias que se consolidan en rutinas y permiten profundizar en las interacciones cotidianas

El ejercicio de relevar situaciones recurrentes en las diversas experiencias educativas, con esto me refiero a la multiplicidad de instituciones de NI en las que indagué, me llevó a establecer cierta organización que permite al lector seguir un hilo conductor de la cotidianeidad de esta práctica social. Concibo a ésta por su desarrollo relacional, espacio-temporal y por la presencia de reglas -implícitas o explícitas- (Bourdieu, 2010). Es por este motivo que trabajé con determinadas situaciones teniendo como directriz la “entrada” y la “salida” de los *nenes* al *jardín*, detallando cada una de las prácticas, al menos las que identifiqué como relevantes, extendidas y recurrentes, a partir de respetar su cronología temporal de aparición en la *jornada*. Es así que puedo señalar como instancias bien definidas en los tres *jardines*.

b.1. La ronda como organizadora espacial

⁷⁹ Cuando me refiero a *jornada* estoy haciéndolo en el sentido que tiene para las y los docentes, y que puntualmente se circunscribe al espacio temporal que comprende la “entrada” y la “salida” de un turno. Es así, que un docente que hace doble turno o doble *jornada* en el NI es aquel que trabaja en los turnos mañana y tarde.

⁸⁰ Es un instrumento impuesto por las instituciones como medio de comunicación con las *familias*; es individual y lo llevan diariamente los *nenes* en su mochila. He escuchado a docentes, frente a la falta del mismo, decir: “A ver chicos, recuerden que el *cuaderno* tiene que estar siempre en la mochila, no se queda en la casa”. Incluso, he visto algunos *salones* que destinan un espacio para colocarlos al ingresar. Es así que se consolida en una práctica que tiene al menos dos sentidos: supervisar que el cuaderno esté y garantizar su disponibilidad para la docente, quién allí envía las *notitas*.

⁸¹ Lugar delimitado destinado en una pared interna y común, visible a todos, del edificio. Generalmente es facultad del personal docente su confección, por lo que la información que allí se plasma es establecida sólo por uno de los actores, “las docentes”.

Las *rondas* se han consolidado en “la forma” en la que se genera la reunión o encuentro para empezar la *jornada*, en definitiva, la estrategia didáctica por excelencia para la *convocatoria*⁸². Este momento se caracteriza por ser el primer espacio institucional coordinado por docentes del *jardín*. En el mismo, habitualmente se comentan “novedades”⁸³, se recuerda alguna cuestión organizativa del día (la agenda diaria en algunos casos), se transmiten efemérides, se comparte información con los adultos responsables de los *nenes*. Básicamente, en torno a esto gira el foco de este momento, lo cual no quita que en algunas instituciones se implementen otras estrategias. La particularidad que tiene la situación es que suele centralizar la atención de todos los actores involucrados, dado que se desarrolla en un lugar común -- habitualmente el hall central o *patio del jardín* -- frente a la presencia de una cantidad considerable de integrantes de la *comunidad educativa*.

Rara vez ocupa la coordinación de este espacio una *seño* que no tenga un rol protagónico para la institución, o al menos así se ha dado en las instituciones en las que indagué. Es aquí en donde muchas veces uno identifica las personalidades de las docentes, los años en la institución o el rol jerárquico. Generalmente observé que “la voz cantante” la tenían las directoras; frente a su ausencia -y en los casos que el jardín disponga de este cargo- las secretarias o bien alguna de las docentes con más años en el *jardín*. Podría decirse que en este momento se visibiliza el funcionamiento de las jerarquías reales⁸⁴, las cuales no necesariamente dependen del cargo docente que se ocupa, aunque también puede ocurrir

⁸² La *convocatoria*, momento en que se logra reunir a los infantes para que presten atención a la propuesta de trabajo, es -- en función del lugar que tiene en la práctica de los y las docentes de NI -- un aspecto central para el desarrollo de una consigna, e incluso para la evaluación que realiza el tutor o tutora de residencia. En los relatos de Ale y Sa sobre su experiencia en el IFDC, claramente se menciona la importancia que tiene el “poder convocar” para los tutores de residencia, siendo uno de los focos o aspectos a evaluar de los *tutores* en los futuros docentes.

⁸³ Curiosamente, en una institución en donde todo parece construirse con una impronta de amor, alegría y “corazones dibujados”, se ha sedimentado un término que se asocia bastante a una institución que no se caracteriza de igual forma. En otras palabras, “el pasaje de novedades” se encuentra íntimamente vinculado a ciertas instituciones armadas, puntualmente a la policía, quedando como interrogante cómo se da el proceso por el cual dos instituciones tan diferentes --por su población objeto, por sus características, por sus fines y objetivos-- mantienen una práctica o al menos vocabularios similares.

⁸⁴ Ineludiblemente, cuando se habla de jerarquías, es necesario establecer su vinculación con relaciones de poder. Respecto de esta temática, es esclarecedor el planteo realizado por Graciela Batallán (2007). Para la autora, en principio el poder es identificado como una problemática por su habitual vinculación a su connotación represiva o de imposición de instancias superiores hacia inferiores. Sin embargo, “El concepto de poder supone un vasto conjunto semántico o arco de significados. Asociado con la violencia, el poder atraviesa prácticas tales como el dominio, el disciplinamiento y la coerción, pero también se expresa en las negociaciones o acuerdos entre partes asimétricas” (Batallán G., 2007: 158).

que el lugar sea ocupado por docentes que tengan mucho manejo frente a situaciones de exposición.

En el capítulo anterior mencioné que, entre las condiciones para “ser docente” que construí a partir del campo, se destaca la facultad/capacidad para cantar. En el caso de las *rondas*, dado que el tiempo de intervención es acotado, se requiere de una importante capacidad de *convocatoria* y síntesis (para la transmisión). Asimismo, es menester agregar que en algunos *jardines* se estipula como obligación rotativa el “hacerse cargo de las rondas de entrada”, situación que contrasta con lo que vengo planteando como registro de mis observaciones y práctica profesional.

También, entre las actividades que se realizan en este espacio, hay lugar para festejar los cumpleaños o para compartir alguna noticia vinculada a miembros de la *comunidad educativa*. Si bien quien coordina el espacio siempre deja abierto el canal para la participación de las *familias*, con invitaciones como: “¿los papis tienen algo para contar?”, rara vez se produce una intervención/participación. Además, en escasas oportunidades he observado en las *rondas* alguna intervención de los *nenes*. Quizás esto tenga cierta explicación en la resistencia de las personas a verse expuestas frente a un público amplio y diverso⁸⁵, o bien, a que en realidad es un espacio docente que se construye como “participativo” pero que siempre es regulado y utilizado por quien detenta el “saber pedagógico”⁸⁶.

En definitiva, *la ronda* como estrategia de organización espacial es recurrente en el NI, presentándose como “forma” en una diversidad de actividades e instancias. Como rara vez los *profes* son invitados a organizar la ronda, esta actividad que visibiliza a los diversos

⁸⁵ En contrapartida, la participación de los niños y niñas es constante en *la sala* o el *patio*, al punto que es bastante frecuente escuchar a las *seños* pedir al grupo que dejen hablar a todos. Con esto, me refiero a que por momentos en la *sala* es necesario organizar los turnos de habla.

⁸⁶ Considerando que esta tesina se sustenta a partir de conceptualizaciones que la propia formación docente va construyendo, es relevante destacar las representaciones de estudiantes y docentes sobre el “saber pedagógico”. En este sentido, si nos remitimos a que toda disciplina se organiza y estructura en función de una episteme, es decir en un conjunto de relaciones que pueden unir, en un tiempo y espacio dado, las prácticas discursivas de las ciencias (Foucault 1982); podemos establecer que: “(...) el saber pedagógico debería constituirse como una episteme en el sentido de representar un principio organizador, un dominio que como archivo envuelve las configuraciones del discurso pedagógico. Sería un saber social, ideológico, colectivo, empírico; un saber que permite un desempeño en la situación educativa cotidiana; por tanto, un saber no metódico. Este saber se expresaría en los espacios relacionales y discursivos del profesorado” (Cárdenas Pérez, Soto-Bustamante, Dobbs-Díaz, Bobadilla Goldschmidt, 2012: 479).

integrantes de la *comunidad educativa* refuerza para todos ellos la imagen feminizada de los planteles docentes.

b.2. Cierre de la ronda y traslado a la sala

En este momento también se identifica una estrategia con bastante regularidad, el traslado en hileras, los conocidos *trecitos*. Éstos entran en la escena y, en consecuencia, en mi análisis, porque son utilizados como forma de traslado a la *sala*⁸⁷ luego de la *ronda de entrada*. Esta modalidad tiene una “batería” de canciones para su realización, para su *convocatoria*, entre las que podemos mencionar algunas más largas y otras más acotadas:

- “Suenan la campana y sale el treeeen,
voy a hacer un viaje y vos tambiéneeen,
a ver quién sube a mi fábrica de nubes
y toca la campaaaaanaaaa de nuestro tren.
Por la chimenea hay humo gris,
es el que te lleva a otro país,
a ver quién sube a mi fábrica de nubes
y toca la campaaaaanaaaa de nuestro tren”.
- “Chinche poroto, un nene atrás del otro” o “Chinche gusano, todos de la mano”.
- “Andar en tren, es de lo mejor, se tira del cordel y se para el tren,
el inspector, se enojará y mandará, a detener el tren”.
- ¡El tren se va, el tren se va, saquen los boletos,
suban ya, suban ya, ya se vaaaa!”.

⁸⁷ La *sala* se consolida en el espacio áulico dentro del NI. Rara vez he escuchado otras formas de nominarlo, siendo una categoría bien marcada dentro de este nivel del sistema educativo. En otros niveles, como el nivel primario (NP), suele hacerse mención al *salón* o el *aula*.

- “Una viborita, larga y finita, se pasea en mí jardín” [y así van yendo de un lado a otro por el espacio disponible].

Generalmente, y aunque en la canción el género gramatical masculino cubra al conjunto, esta práctica tiende a establecer una diferenciación sexual para los cuerpos, habiendo *trenes* de nenas y *trenes* de nenes. Igualmente, en algunas oportunidades he visto que realizan sólo un *trencito* o un intento por desestructurarlo, pero manteniendo la diferenciación de género, por ejemplo:

- “Ahí viene el pato, el pato con una pata, el pato con otra pata
el pato con el piquito, el pato con la colita, el pato que dice cuak, cuak, cuak” [y vas como caminando aclara Ani].

A su vez, he observado que la cuestión de la diferenciación sexual se extiende también a la *sala*, por ejemplo, asignando unos lugares para dejar las pertenencias de varones (pintados con colores azul o verde) y otros para las de nenas (con colores rosado y lila). Así pues, el *trencito* lleva a niños y niñas al espacio que se les ha adjudicado como grupo, generalmente identificado de forma totémica⁸⁸, la *sala* de “Las Loicas” o “Los Arrayanes” por ejemplo. Una vez dentro de la *sala*, el grupo suele realizar un nuevo saludo, más íntimo y en un clima de mayor confianza que durante la *ronda del jardín*. En una de las instituciones escuché una forma peculiar y sexuada de saludar, donde tanto los tonos graves que representan al colectivo de varones y los agudos al de mujeres como el uso de aumentativos pueden verse como índices de la jerarquía diferencial de lo masculino sobre lo femenino:

- “Sube, sube el mono a la palmera, sube, sube y no puede bajar.
Desde arriba tira bananitas, hola nenitas que tal ¿cómo les va?
(Gritando las nenas responden “Bieeeeeen” – con hipérbole-).

⁸⁸ Entre los principales se escogen animales y plantas. Levi-Strauss señala que “(...) el totemismo es la proyección, fuera de nuestro universo, y como por obra de exorcismo, de actitudes mentales que son incompatibles con la exigencia de que exista entre el hombre y la naturaleza una discontinuidad considerada esencial por el pensamiento cristiano” (Lévi- Strauss, 1965: 12). Excede los fines de esta tesina profundizar en la dinámica y efectos de estas maneras de identificar diversas salas en los jardines, aunque resulta interesante en pensar desde qué criterios y quiénes realizan esa identificación.

Sube, sube el mono a la palmera, sube, sube y no quiere bajar.

Desde arriba tira bananones, hola varones que tal ¿cómo les va?

(Gritando los varones responden “Bieeeeeen”).”

Además, la primera sensación que me generó la pragmática de esta canción apunta a que el objetivo de los nenes y las nenas fuera imponerse por sobre el otro “colectivo”, gritando más fuerte, a la hora de responder. Me llamaba la atención el empeño que le ponían miembros de ambos subgrupos, incluso temía por la exposición de sus gargantas con los gritos, lo que reinscribe la diferencia de género como oposición y antagonismo. También, pude observar como práctica recurrente -en las canciones que se empleaban- la utilización de hipérboles para cerrar estrofas y versos. Con esto último, me refiero a la exageración de una situación a partir de la extensión de la palabra, por ejemplo en la canción anterior: “Bieeeeeen”. Esta situación me despertó curiosidad al contrastarla con la utilización de las mismas, por parte de los *nenes*, en la interacción cotidiana, por ejemplo cuando hablaban entre ellos o bien cuando mantenían diálogos conmigo como *Profe*. Analizando esto, se puede inferir que es un uso -el de la hipérbole- que los *nenes* lo consolidan en el *jardín* y lo llevan a otros espacios.

b.3. Las horas especiales

El establecimiento de las disciplinas que se constituyen en *horas especiales* en el Nivel, por omisión -intencionada-, va delineando las áreas que las *seños* no cubren. A diferencia del siguiente Nivel (el Primario), en éste no encontramos dentro del DC la disciplina Plástica. Los por qué de esta situación, quizás con un análisis que remite a las “capacidades” que “debieran” ser de las *seños*, se orientan a instituir que ya “vienen” con una formación orientada a las artes plásticas y actividades manuales para ejercer la docencia en la *sala*. Es de este supuesto que se desprenden estereotipos e identificaciones que no siempre son bien receptados por las *seños*, tales como “(...) las seños son buenas con las manualidades”, “(...) la escenografía la preparan las seños que entienden de artes plásticas”, “(...) hay veces que tenés de esas maestras “goma eva” que para todo necesitan material”, como recurrentemente expresan distintos interlocutores.

Básicamente, como lo he señalado, encontramos dos disciplinas o áreas que demandan dos docentes especiales diferentes, Música y Educación Física. La presencia de la Educación Física en el Nivel, fundamentalmente por su vinculación con lo corporal, se profundizará en el capítulo siguiente. En éste es interesante centrarnos en las representaciones y sentidos que estos espacios generan en las *seños* y los *nenes*, que en definitiva son los protagonistas de la *sala*.

Tanto las *seños* como los *nenes* suelen manifestar mucha alegría cuando ven al responsable de la *hora especial*, situación que no sólo se manifiesta cuando entra a la *sala*, sino que también despierta comentarios de distinto tipo cuando los ven, por ejemplo, en la *ronda de inicio* de la *jornada*. Aquí, he escuchado con frecuencia pequeñas frases como:

- “¡Vino el profe!, ¡Hoy tenemos gimnasia⁸⁹!, ¡Está la seño de música!” (en comentarios entre *nenes* y *nenas*).
- “Hoy por suerte tengo especial, voy a aprovechar para completar el registro o mandar las *notitas* en el *cuaderno*”, “Menos mal que hay especial, porque los viernes se hacen eternos”, “Voy a citar a los papás de este *nene* el jueves, que tengo *hora especial*” (en charlas entre docentes previas al ingreso, en *jornadas institucionales* o en comentarios entre docentes durante la *ronda*).

Algunos de los discursos plasmados en las líneas precedentes dan cuenta de una multiplicidad de sentidos, como también de actividades, que se desprenden de la *hora especial*. A partir de esto, construyo algunos interrogantes en torno a las mismas, por ejemplo: ¿Cómo es la articulación entre estas disciplinas y la *sala*? ¿Hay una jerarquización de funciones o áreas dentro del Nivel? ¿Ese placer que genera en los *nenes*, se traduce o representa como “tiempo disponible” para continuar con otras tareas en las *seños*? ¿A qué responde ese sentimiento de alegría?

Evidentemente las *horas especiales* tienen un lugar de tensión en la cotidianeidad del NI, pues no ocupan el mismo lugar en todas las instituciones, ni mucho menos tienen los

⁸⁹ El empleo del término gimnasia se ha fortalecido por la fuerte presencia de esta disciplina en la constitución del campo de la Educación Física (Celentano; Chiani; Hernández y Carballo, 2013).

mismos sentidos. Sí pareciera vislumbrarse que existen conflictos en torno a ellas que radican más en lo que *seños* y *directoras* esperan y, no tanto, en lo que el docente del área especial entiende por el espacio. En síntesis, en función de las experiencias relevadas, puede decirse que hay una fuerte influencia de la institución en el desarrollo de las propuestas. Igualmente, como el caso de la Educación Física será el foco del siguiente capítulo, desentramaré algunas cuestiones más adelante.

b.4. La merienda o desayuno⁹⁰

Más allá de que es un momento estructurado en prácticamente todas las experiencias que pude observar⁹¹, este espacio permite darle visibilidad a uno de los roles que presenta mayor ambivalencia en términos de poder dentro de una institución, el del personal de servicios generales (de ahora en más *porteros* y *porteras*). Por lo tanto, la *merienda* o *desayuno* (según el turno), la *leche*, da pie para profundizar en algunas cuestiones vinculadas a este rol. Cuando me refiero a poder lo pienso en términos de lo que se les otorga y lo que asume este personal. Ha sido común escuchar entre docentes: “¡Acá, fulanito o fulanita (el personal de servicios generales), te maneja el *jardín!*”, “Si tenés alguna duda o querés saber más del barrio, preguntá a la *portera*, ella los conoce a todos”, son algunos de los discursos sobre el poder adjudicado que he podido relevar.

Por un lado, la antigüedad de las *porteras* y *porteros* termina siendo un condicionante de su rol en la institución. Mi experiencia profesional y las observaciones me llevan a señalar que es en la *cocina* (lugar de referencia de este personal) en donde se dirimen algunos aspectos del funcionamiento institucional. Es la *portera* quien generalmente sabe dónde se encuentran los materiales del *jardín*, quien establece muchos de los momentos de acuerdo a sus tareas⁹² e, incluso, quien sabe cuáles son los referentes adultos de gran parte de los *nenes* del *jardín*. En este apartado, menciono *portera* porque en mi trabajo de campo ha

⁹⁰ Este espacio habitualmente se conoce como *la leche*, al punto que hay canciones para iniciar este momento, *por ejemplo*: “Las manitos atrás, como dice Nicolás” o “Los enanitos en el bosque están, preparados para desayunar, uno, dos y tres, cuatro, cinco y seis, ya podemos comenzar, despacito y sin volcar ¡Buen provechoooo!”.

⁹¹ Existe todo un protocolo para los *nenes* en torno a cómo se prepara y se termina con esta *rutina*, al mismo tiempo que hay una estandarización de los elementos que prevalecen en la misma (generalmente la taza, un individual o mantel y una cuchara), siendo necesario contar con ellos en forma individual.

⁹² Por ejemplo, cuándo se sirve *la leche*, en qué momento hay que desocupar el patio o hall central para su limpieza, hasta qué horario está disponible la institución para reuniones, entre otras.

sido más frecuente este rol a cargo de mujeres. Igualmente, en uno de los *jardines* había un *portero* que también se encargaba de servir *la leche* y llevarla a la *sala*. Por lo que no se puede establecer una restricción para varones en la *portería*, aunque sí una presencia más acotada. Además, también son quienes tienen cierta potestad para entrar a los *salones*, en algunos casos por requerimiento de las *seños* y en otros para resolver cuestiones operativas, como puede ser la anticipación o el retraso de *la leche*.

b.5. Las visitas:

En este apartado quiero remitirme puntualmente a las visitas de las *directoras*, lo cual no niega que existan otros tipos de visitas a la *sala*⁹³. El ingreso del personal jerárquico generalmente está vinculado con la necesidad de transmitir una información personal a la *seño*, generar un espacio de encuentro o referencia en los *nenes*, o supervisar el trabajo docente. Voy a detenerme en este último aspecto, porque es quizás uno de los puntos en los que mayores diferencias en las formas o desacuerdos sobre significaciones encontré.

Cabe resaltar que, durante mi trabajo de campo, sólo en una oportunidad observé esta situación en una *sala*. Es por este motivo que en este planteo se encuentran volcadas experiencias previas. En esa ocasión, el ingreso de la *directora* se debió a que la *seño* solicitó su presencia por una situación de violencia que se estaba dando entre algunos *nenes*. Esto llevo a establecer una pregunta que fui contestando a partir de la consulta a mis *seños* de referencia a lo largo de este trabajo: ¿Bajo qué circunstancias la *directora* va a la sala? Curiosamente las respuestas oscilaron entre un sinnúmero de cuestiones.

A modo de síntesis, puedo agruparlas en:

- Las directoras ingresan cuando algo pasa, generalmente un problema.
- La institución tiene un proyecto de seguimiento del trabajo en la *sala*, por lo cual todos saben que periódicamente la *directora* observa parte de la *jornada*.
- Existe algún malestar de los *padres* que llegó “a oídos de la *directora*” y ella quiere ver la tarea que se realiza en la *sala* para ver su vinculación con este “malestar”.

⁹³ Es frecuente que tanto desde el *jardín* como desde la *sala* se convoque a personas ajenas a la institución para brindar algún espacio, similar “charla”, presentar alguna propuesta artística o bien invitar a los *nenes* a una actividad. En prácticamente todos los casos, estas visitas están supervisadas y autorizadas por la *directora*. En los casos en que implica una participación de todo el *jardín*, suele informarse y requerirse una autorización a la supervisión correspondiente.

- La *seño* es nueva o tiene poca experiencia profesional, situación por la cual la *directora* quiere acompañar o bien controlar qué hace la docente.
- Hay un pedido explícito de la *seño* hacia la *directora* para que observe parte de la *jornada* en la *sala*.

Se torna fundamental destacar que, en gran parte de los casos, al menos desde la experiencia de las *seños* con las que trabajé, las visitas de las *directoras* se vinculan a cuestiones conflictivas dentro de la *sala* o cierta supervisión que las *seños* la traducen en situaciones de control. Este último señalamiento no significa que haya otros tipos de percepciones en torno a esta “visita”. Por el contrario, también encontramos un fundamento pedagógico ligado a la confianza, la devolución constructiva o el acompañamiento. Igualmente la situación de acompañamiento de otro docente no tiene los mismos sentidos en el trabajo del *patio*, escenario que se desarrolla en el próximo capítulo.

b.6. La salida.

Este momento de cierre de la *jornada* se torna significativo porque, de alguna manera, va mostrando el estilo institucional (Fernández, 1994). Si bien encontré múltiples formas de “salida” del *jardín*, ha sido una diferencia sustancial el rol supervisor de las *seños*. En contraste con el ingreso, el control estricto de quién “retira” a los *nenes* prevalece, siendo esto una obligación y responsabilidad jurídica, o al menos tal es el “fantasma” que circula entre todos los actores institucionales.

A partir de lo anterior, identifiqué algunas estrategias para tener este registro/control de quién busca a los *nenes*, habiendo observado dos metodologías o formas bien marcadas:

- Los *nenes* esperan en la *sala* que los vengan a buscar, permaneciendo la *seño* en la puerta para entablar un diálogo (que no suele trascender el saludo) o contacto visual con el adulto responsable. Es importante destacar que no siempre los *nenes* son buscados por adultos. Suele ocurrir que los retiren hermanos, primos o vecinos. Para esta última situación suele requerirse una autorización periódica e incluso diaria si es que ese otro responsable no cumple la función con cierta frecuencia.
- Se juntan todas las *salas* en un espacio común (hall o *patio*) y esperan que los retiren. En este caso, un referente de la institución, que suele seleccionarse por

turnos mensuales o semanales, oficia de *portero* para ver que ningún *nene* se retire sólo o sin un adulto referente/referenciado.

c. El jardín de infantes, entre profesionales, destinatarios y roles

La construcción de sujetos “pertinentes” para el espacio es una clave para poder profundizar e indagar en las prácticas que los “identifican y legitiman”. De esta manera, es fundamental para la investigación describir y explicitar -en profundidad- quiénes son *las seños* y *los profes*, cómo son construidas/os y se construyen, qué características se les y se atribuyen, qué prácticas realizan y qué saberes tienen en relación al espacio en donde se desenvuelven como docentes.

Las *seños* son las docentes referentes del grupo dentro de la institución. Aunque también suelen cumplir funciones de *preceptoría*⁹⁴, son las encargadas de llevar a cabo todas las actividades de la *sala* y responsables de los niños y niñas frente a las *familias* y *directivos*⁹⁵. Es así que resulta frecuente escuchar que los nenes y nenas son de “tal o cual *seño*”, son “sus *nenes*”.

⁹⁴ Es un cargo docente que se puede enmarcar como “polifuncional”. Por ejemplo la normativa para el caso bonaerense es clara en cuanto a las acciones: participar, intervenir, acompañar, compartir (véase: <http://www.suteba.org.ar/educacion-inicial-puesto-de-trabajo-del-preceptor-7121.html>). Si bien no me fue posible encontrar la normativa de Río Negro, el trabajo de campo y la experiencia profesional me permite señalar que quien ocupa este cargo se encarga de recorrer las *salas* para colaborar con las *seños* en situaciones diversas (algunas actividades puntuales que requieren de otra persona, el cambiado de pañales, el acompañamiento a una salida, entre otras). También desarrollan el rol de *seño* frente a la ausencia de la docente encargada de la *sala*. En algunos casos, suplen las funciones en la secretaría (fundamentalmente cuando el *jardín* no cuenta con este cargo) o cubren a la *seño* en las reuniones que ésta planifica. En función de mi experiencia de trabajo de campo y de docencia en el NI, se puede establecer que las funciones de la *preceptoría* suelen ser objeto de disputa institucional, en donde se muestran marcados intereses de *seños*, *directoras* e incluso de quién detenta el cargo.

⁹⁵ Dentro de las imposiciones que se dan en el discurso, puedo afirmar que no es para nada frecuente escuchar el término *las directivas*, a pesar de que en todos los casos que observé y en mis experiencias docentes en el Nivel primó la presencia femenina en los cargos jerárquicos dentro de la institución (en el espacio físico del *jardín de infantes*). Igualmente, y es aquí en donde cobra relevancia haber tenido la experiencia de trabajar en un equipo directivo, recuerdo haber acudido a una reunión del Nivel (como vicedirector de una Escuela de Gestión Social) de la Supervisión de Escuelas Privadas (hacia mediados del 2014), donde compartimos el espacio los equipos directivos de todas las instituciones de NI que están bajo la órbita de la mencionada Supervisión. En ese lugar, sobre un número aproximado de 40 personas, sólo había dos varones, de los cuales uno era yo. En reiteradas ocasiones, el constante “Chicas, fíjense que...” (Equipo de Supervisión) era interrumpido por una alusión: “Ah! Y también José y Gustavo” (Equipo de Supervisión). Inclusive, una de las intervenciones del otro directivo hizo referencia a que había asistido porque no podía ir la vicedirectora, que es quien se ocupa del NI de la escuela (la escuela contaba con NI y NP). Esta situación deja entrever lo feminizado que también se encuentra el nivel, puesto que la vicedirectora tampoco era docente de NI, sino que era Profesora de NP, al igual que el director.

Los *profes* aparecen en el *jardín de infantes* en roles y ámbitos bien definidos. Para el caso de Bariloche, son los docentes a cargo de las áreas especiales de Música, Educación Física o Maestro Integrador (éste último rol se da de manera extraordinaria, debido a que es un cargo designado por la Supervisión de Educación Especial). Por lo tanto, sólo desempeñan su tarea con los *nenes* en forma acotada dado que brindan, por lo general, dos estímulos semanales de 30 a 40 minutos. No necesariamente son varones, pero en los casos en que sí lo son, las *familias, seños* y *nenes* los llaman *profe*. Como contrapartida, los casos en los que la docente del área especial es mujer, la denominación que utilizan *padres* y *nenes* es la de *seño*, sedimentando esta nominación para las docentes mujeres en el *jardín*, sin establecer diferencias por su formación como profesoras de Educación Física o Música y como profesoras de NI.

d. Algunas experiencias de práctica desde el discurso docente

d.1. Algunas voces de las seños en torno a “las” presencias en el NI

Este fragmento surge a partir de la entrevista realizada en el mes de agosto del 2011 a dos profesoras de NI (Bel y Ani), recibidas en el año 2007 una y en el 2008 la otra. Ellas se desempeñaban laboralmente en dos *jardines* estatales como docentes de *sala*. También se suma otra entrevista realizada un mes después a otra *seño* (Ine) que se graduó en el año 2006. En los tres casos, las *seños* se graduaron en el IFDC. La concreción del encuentro se facilitó por el hecho de conocerlas previamente. Bel y Ani, al momento de la entrevista, se habían insertado al campo laboral de manera inestable, dado que el acceso a los cargos⁹⁶ requiere tener un buen puntaje en el listado de docentes aspirantes a cargos. Ani me señaló que el puntaje se incrementa fundamentalmente por la cantidad de años, la antigüedad, y que aún se encontraban en ejercicio docentes que trabajaban hace muchos años, a quienes de forma no despectiva llamó las *seños viejas*.

⁹⁶ El acceso a un cargo docente en el ámbito público del Consejo Provincial de Educación es a través de dos mecanismos considerados públicos. El primero tiene carácter anual y se realiza previo al comienzo del año escolar en una “Asamblea de cargos”, instancia en la que todos los docentes inscriptos en el Listado de Junta de Clasificación (LJC) tienen la oportunidad de tomar los cargos que se postulan. El segundo se realiza diariamente en el transcurso del ciclo lectivo y permite que todos los inscriptos en el LJC, en primer término, y en el Listado Fuera de Término, en segundo término, puedan tomar los cargos disponibles para suplencia o interinato.

En su relato, las *seños* consideraban que el *jardín de infantes* era para las docentes “un lugar en donde las cosas se solucionan entre todos”. Igualmente Bel manifestó que para ella “es un espacio en donde se termina cuestionando todo”. Esta última frase me parecía fundamental para contrastar las prácticas con lo discursivo. La presencia femenina en el *jardín* era naturalizada por las *seños* entrevistadas, al menos, siempre mencionaban a “sus compañeras”, siendo para ellas una cuestión emergente la presencia masculina. Planteo esto porque sólo podían materializarla –esa presencia- en sus experiencias, en el rol de *profe* de Educación Física. La diferencia entre el *patio*⁹⁷ y la *sala* parecía expresarse en la caracterización de la segunda como un ámbito de amor, soltura y “corazones dibujados”, mientras que el *patio*, se ligaba al movimiento, la energía y el contacto corporal. Al respecto, Ani consideraba que el trabajo del *profe*, era muy valioso, fundamentalmente por las situaciones de juego que generaba y por la transmisión de “lo masculino”:

“Hay una actitud que plantea la presencia masculina que nosotras no podemos generar” (Ani, 2011).

Eso que, desde la perspectiva de Ani, ellas “no pueden generar” no me parecía claro, pero tampoco pude profundizar con ella en esa cuestión. Mi intento por darle sentido a eso, me llevó a repensarlo en función de mis observaciones de clases de Educación Física. Observé que el trabajo masculino se desarrolla fundamentalmente alrededor de las necesidades que manifestaban los *nenes*: eran ellos quienes querían moverse. Esto se expresaba en situaciones en las que se desenvolvían libres, en las que “se copaban mucho”. Igualmente, mi comparación me mostraba que no era suficiente para entender las cuestiones que planteaba Ani, por eso el siguiente capítulo focalizará en esa “presencia masculina”.

Retomando la cuestión de “lo femenino” en el Nivel, pude sintetizar una impresión que en cierta medida aparecía en las entrevistas a Vivi, Ale, Bel, Ani e Ine. Quizás resulte un ejercicio forzado para esta instancia, pero al leer las transcripciones de las entrevistas, la cuestión se circunscribía a la frase:

⁹⁷ Espacio en donde se realizan las clases del área de Educación Física. Igualmente esta categoría y la consecuente vinculación con la educación física está siendo problematizada con el surgimiento de “nuevas aulas” dentro de las prácticas corporales, tales como el medio natural, las calles, las plazas, entre otras.

“(…) la mujer tiene una presencia muy fuerte en el *jardín*, se la ve siempre. Quizás esto se deba a la etapa de crianza y apego que atraviesan los *nenes* chiquitos” (Construcción personal en función del trabajo de campo).

Esto parecía consolidarse en *conditio sine qua non* para una institución en donde, según las *señoras*, todo es “dulzura, amor y corazones dibujados”.

Esta cotidianeidad, que surge a partir de la descripción del trabajo docente, nos permite empezar a introducir interrogantes y supuestos como: ¿Es sólo la mujer capaz de desarrollar un entorno o contexto de “dulzura, amor y corazones dibujados”? ¿Qué relación tiene esto con la crianza?

Construir respuestas a este respecto requiere, en primer lugar, confrontar la construcción del dato “espacio femenino” desde la estadística educativa y el análisis sociológico. Como se dijera, el *jardín de infantes* muestra una fuerte presencia de la mujer dentro de los planteles docentes:

“Como ocurre en el resto del mundo, la docencia en Argentina es una actividad predominantemente femenina: ocho de cada diez docentes son mujeres. La mayor presencia femenina se encuentra en el Nivel Inicial (94%); y la menor participación en el Secundario (70%). Esto es así tanto en las escuelas de gestión estatal como en las de gestión privada” (DINIECE, 2007: 9).

En este caso, adoptar una postura abierta, de una etnografía ecléctica que utiliza herramientas como la estadística, nos permite visibilizar y argumentar una afirmación que parece obvia, de sentido común, pero que no se dimensiona lo suficiente: “En el jardín de infantes son todas mujeres”. Esta situación, como vengo trabajando/señalando, se enmarca en discursos de la sociedad occidental que liga a las mujeres a la crianza de los hijos (una esfera doméstica o privada) y al hombre al campo laboral (una esfera pública) que no valora la docencia, dado que la jerarquiza como una actividad menos calificada que otras⁹⁸.

⁹⁸ En este sentido, la jerarquización más allá de traer aparejada la cuestión de mandatos hacia las mujeres, también trae aparejada la cuestión salarial. Hacia los noventa, la docencia experimentó uno de los ajustes más

Siguiendo el argumento, Henrietta Moore (1996) retoma a Ortner para señalar que todas las culturas valoran menos a la mujer que al hombre, debido a que todas las culturas relacionan a la mujer con algo que todas las culturas subestiman. Al mismo tiempo, Ortner plantea que asociamos simbólicamente a las mujeres con la naturaleza y a los hombres con la cultura: dado que la cultura aspira a controlar y dominar a la naturaleza, es "natural" que las mujeres (más próximas a la naturaleza) experimenten el mismo control y dominio. Para finalizar, esta universalidad a la que alude la autora, puede sintetizarse en función de dos cuestiones:

- Si la mujer crea de forma natural desde el interior de su propio ser, el hombre, por el contrario, crea sirviéndose de medios culturales y con la finalidad de perpetuar la cultura.
- El papel social de la mujer se percibe tan próximo a la naturaleza porque su relación con la reproducción ha tendido a limitarlas a determinadas funciones sociales, próximas a la naturaleza, como lo es el ámbito doméstico. De esta forma el hombre se ve asociado con la "sociedad" y el "interés público", mientras que la mujer se asocia a la "familia". (Moore, 1996)

Por último, encontramos el trabajo de Marcela Nari sobre la relación mujer y maternalización de las mujeres, en donde opera una progresiva confusión entre mujer y madre, entre femineidad y maternidad. Para profundizar este argumento, establece cuatro ejes de investigación: el rol de las doctrinas dominantes en la medicina; las instituciones como soporte material de esas ideas; las prácticas concretas de las mujeres; y las políticas del Estado como intento de reforzar y garantizar esa maternalización como extensión de mandatos (Nari, M., 2004). En definitiva, estas autoras nos señalan todo un aparato constituido para reproducir mandatos sociales hacia las mujeres. En ese sentido, es evidente que el lugar o los lugares adquieren los varones en este contexto, y particularmente en el NI, difícilmente puedan escapar a la tensión, el conflicto y la anomalía.

d.2. Lo masculino y el orden desde las señas

importantes del neoliberalismo, siendo lo salarial uno de los principales focos de recorte, tal como lo explica para el caso rionegrino Diana Milstein (2003).

Otro aspecto que despertaba interés en las docentes, sobre el rol del varón en sus prácticas, era la mención al respeto de los límites y las reglas o normas, de parte de los *chicos*, que imponía el *profe*:

“...el *profe* les dice un ¡no! Y los *chicos* responden a rajatabla” (Bel, 2011).

La *seño* lo destacaba y eso parecía indicar que en el trabajo dentro de la *sala* no siempre ocurría, situación que me llevó a pensar que, entre otras cosas, se está sugiriendo una relación entre presencia masculina y normativa, varón y límites, juego y respeto, movimiento y respeto de normas y reglas dentro del *jardín de infantes*, tensiones que profundizaré más adelante. Este análisis iba cobrando otra dimensión cuando mis interlocutoras reconocen explícitamente que los límites que trataban de imponer las *seños* no siempre obtenían respuestas favorables:

“(...) una les dice un no medio miedoso, dubitativo y los pibes ya te enganchan la vuelta” (Bel, 2011).

En todo caso, resta establecer si esto que señala Bel se puede enmarcar en un cruce de sentido entre masculinidad y respeto, o tal vez entre masculinidad y autoridad/violencia. En definitiva, la apreciación de Bel termina configurando características relacionales atribuidas. En términos de Gutmann (2002), se pondría en juego la relación cultural que tienen las mujeres con los hombres, con la masculinidad y con las identidades masculinas cambiantes, en este caso del NI, con una presencia disruptiva por no ser habitual sino extraordinaria.

d.3. Una cuestión de pertenencia/pertinencia o de cómo se construyen ciertas presencias

Pensar esta presencia del varón requiere incorporar “otras presencias”. En este caso, si consideramos que la preponderancia –prácticamente absoluta para el caso barilochense- de la mujer en el rol de *seño* es una de las características del NI, es fundamental orientar el trabajo hacia las implicancias de la misma.

Tanto Ine como Bel y Ani expresaban un sentimiento de pertenencia hacia la institución *jardín de infantes*, lo cual no siempre se traducía o interpretaba como algo positivo; incluso se podía vivenciar como “un bajón” porque se ve a la maestra de *jardín* estereotipada, como una especie de “mamá con otra función”, cumpliendo un rol de crianza y en el peor de los casos como “tonta”⁹⁹. Entonces, el quién puede desenvolverse mejor en este espacio no parecía ser un planteo válido en estas experiencias docentes; las graduadas no podían hacer una descripción o detalle de “capacidades o habilidades” para ser *seño*, menos aún señalar por qué sí “algunas” y no “otros”.

En cambio, desde la coordinación de la carrera, se identificaban algunas barreras para el varón fuertemente marcadas. Vivi destacaba que las canciones del jardín, los saludos, la manera de tratar, todos esos modos y formatos tenían una impronta “femenina”, que generaba en el varón que “ingresa” al *jardín* una reflexión sobre el lugar en donde está:

“(…) ese lugar de maestro varón hay que empezar a construirlo, porque no está y ahí está también el desafío” (Vivi, 2011).

Si consideramos que el desafío -que emerge- de construirse *seño* termina siendo una experiencia escolar desde la docencia tanto individual como colectiva, que demanda una acción de esos “actorxs-*seños*” y su entorno, encontramos que esta experiencia posee al menos una doble naturaleza. Por un lado, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los establece íntegramente *a priori* (por lo que los actores deben articularlos a partir de sus experiencias).

⁹⁹ Este comentario lo escuché en dos ocasiones. Primero me lo señaló Ani, pero también lo escuché de parte de Bel. Desde un principio me llamó la atención que tenía un carácter despectivo pero con cierta “asunción” de las protagonistas. Ani me indicó que estaba vinculado al constante uso de los diminutivos por parte de muchas *seños*, mientras que Bel fue más tajante, indicando que además –esas *seños*- terminan tratando de la misma manera a los *nenes*. Al querer profundizar en la cuestión, me encontré que había otras categorías despectivas -un tanto más agresivas- entre *seños*, las cuales se vinculaban a ciertos modos de ser y vestirse. Es aquí en donde aparecían las *seños goma eva*, las *barbies*, las que se visten como *gato*. Otra situación en la que se puso en tensión esta cuestión se dio cuando estaba en un cargo directivo hacia 2014. En ese momento, frente a la posibilidad de tener que suspender una salida de NP porque la docente no podía “acompañar” al grupo, convocamos a una de las *seños* que hacía suplencias en primer ciclo del NP (lxs profesores de NI, como ya lo señalé, están habilitados para dar clases en este ciclo) para que acompañe al grupo. Ante esta “solución”, viable, recibí un comentario de una maestra de NP que me llamó la atención: “Igual no es lo mejor, ella es de NI y viste que los de sexto son bichos, no están para que les hablen así (...) como si fueran boludos” (Mirta, 2014). Sin lugar a dudas, este comentario condensa mucho de lo que vengo señalando al respecto.

Por otro lado, esas posibilidades de acción que se combinan en la experiencia desbordan a los individuos, pues quedan en parte acotadas por los elementos del sistema escolar (me refiero a los modos y formatos) y enmarcan el actuar de los actores a modo de pruebas que ellos no eligen (Dubet y Martuccelli, 1998). Por lo tanto, eso que señala Vivi “ese lugar de maestro varón”, aún inexistente pero limitado por el sistema, termina operando como una estructura de (im)posibilidades que le “cae” a Ale y lo deja casi sin o con poca “elección”. Además, se identifica en el discurso docente –en este caso de una profesora del IFDC- que el desafío se circunscribe a cuestiones pedagógicas. Por una parte, porque la construcción de un rol docente es un problema pedagógico, independientemente si se es varón, mujer, trans, intersex, alto, bajo, moreno, albino, etc.; y por otra, porque demanda un trabajo colectivo, “hay que construirlo”. En contrapartida, la presencia de un *seño* -varón- parece ser algo muy diferente en el entorno familiar de los *nenes*. Al respecto, Bel contaba:

“Yo he hablado con gente, que si fuese un profesor... si en lugar de una *seño* de *jardín* tuviese un profesor dice: “hay no sé si me gustaría tanto, desconfiaría”, me parece una situación re-ridícula esa, porque ese 'desconfiaría' sé sabe para dónde va” (Bel, 2011).

En el fondo, esto que trae Bel, parece contener un prejuicio social que gira en torno a la desconfianza y se vincula a una “potencial” situación de abuso, situación que tiene repercusiones en la disposición de espacios, por ejemplo, en quién puede acompañar al baño a los *nenes*, en el hecho de trabajar siempre con las “puertas abiertas”. Al mismo tiempo, condiciona a quién o quiénes deben ser los encargados de trabajar en los distintos espacios. Profundizar en esto me llevó a establecer ciertos interrogantes, que al principio parecían básicos, pero que tenían una carga de sentidos orientados a: ¿Es posible pensar en una vinculación entre abuso y masculinidad dentro del espacio? ¿Cuáles son los discursos, la información y las fuentes que encontramos para sostener esto? ¿Las mujeres no abusan? ¿Qué mecanismo hace que frente a una determinada presencia se relegue la importancia de lo pedagógico? Pareciera que una parte de estas preguntas se desmitifican, o quizás pierden relevancia y complejidad, a partir del comentario de una de las *seños*:

“Además, yo conozco casos de mujeres que han abusado, entendés, de *niños*. Y me refiero a que abusar implica un montón de otros maltratos” (Bel, 2011).

Este comentario fuerte, sincero, que surge desde la bronca, me da pie para continuar en el próximo capítulo la etnografía desde dos lugares: la práctica docente en la Educación Física y la influencia de los medios de comunicación en las construcciones sociales en torno al *jardin*. También me da pie para articular estas construcciones con el impacto que se genera a partir de legislaciones como la Ley de Matrimonio Igualitario.

CAPITULO IV: LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO TERRITORIO DISCIPLINAR CON FOCO EN EL CUERPO, EL MOVIMIENTO Y EL ESPACIO

a. La sala y el patio desde la práctica docente

Mis interlocutores fueron marcando que existe una diferencia entre el trabajo que se desarrolla en la *sala* y el *patio*, y en líneas precedentes se fueron construyendo estos dos espacios a partir de ciertas interacciones que los diferenciaban, las “presencias” que los constituían, pero especialmente, por lo que generan como espacios de movimiento y de actividad para los *nenes*. Distinguir qué actividades y estrategias se desarrollan en estos dos lugares es indispensable para entender la experiencia masculina hasta ahora disponible en modos más recurrentes en el NI. Para esto, es necesario focalizar en prácticas concretas, en lo que se “hace” en estos espacios. Este apartado tiene ese fin: describir las prácticas que se desarrollan sobre los cuerpos y los espacios en *salas* y *patios*, utilizando como recurso de inteligibilidad algunos ejemplos de práctica concreta. Igualmente, el foco estará puesto más en el *patio*, principalmente porque la *sala* ha tenido mayor protagonismo en el capítulo anterior, a través de las *seños*.

a.1. La sala, las seños y el juego.

La *sala* es construida por las *seños* como un espacio más restringido en cuanto al movimiento y el contacto corporal, pues hay más objetos (como sillas, mesas, estanterías, armarios) que representan cierto “peligro” frente a acciones como correr, saltar, reptar, etc.. A su vez, se desarrollan en ésta *rutinas* que requieren de mucho “cuidado” por presentar riesgo de accidentes, situación que lleva a las *seños* a pautar consignas y reglas que demandan posturas corporales precisas, por ejemplo al “tomar la leche”: deben estar tranquilos, sentados, cuando se sirve con las “manitos atrás”, no pararse y esperar que les “toque” el turno, empezar todos los “amiguitos” juntos, entre las acciones más evidentes. Esta organización en mesas “grandes” presenta una diferencia con otros niveles educativos, dado que caben en ellas varios *nenes*, disposición que implica no sólo “compartir” sino que también puedan verse las caras.

Igualmente, la *sala* es un espacio en donde hay lugar para el juego, medio de enseñanza por excelencia para este Nivel, siendo una de las premisas que “se enseña a través del juego”,

juego¹⁰⁰ que suele contener las expectativas y usos de los adultos (*familias*, docentes) puesto que son ellos quienes tienen caracterizados los roles que se esperan en él.

La organización espacial permite distribuir lugares para las pertenencias de los *nenes* (en percheros en las paredes, accesibles a la altura de los mismos), disponer armarios en donde se encuentran los materiales que utilizan las *seños* (que en algunos casos suelen estar con llave, porque cada turno/*seño* tiene su armario), destinar estanterías o cajones para guardar los juguetes comunes a todo el grupo y, también, espacios construidos como *rincones*. Estos últimos, representan una estrategia pedagógica institucionalizada en el NI. De hecho sólo en una sala de las tres instituciones en las que indagué no se daba esta práctica. Básicamente, son espacios delimitados en donde se reproduce una instancia en particular, a veces de la vida cotidiana y otras de ficciones de estructuras “idílicas”, de cuentos. Es así que encontramos como *rincones* a la “casita”, el “castillo”, el “taller”, el “bosque”. También observé *rincones* orientados a una actividad o materiales en particular, tales como el rincón de la pintura, de los disfraces, de los almohadones, de los ladrillos, de la plastilina o cerámica, entre otros. En líneas generales, las *seños* me marcaron que esos espacios los decidían ellas, en función de los intereses de los *nenes*.

Una lectura y observación minuciosa de estos lugares me lleva a plantearlos como espacios en los que las interacciones y roles de género, los mandatos sociales, las cotidianidades, se reproducen constantemente. Por ejemplo, en la “casita” era común y central el rol de la mamá (asumido por una nena), pero no vi papás en acción, como tampoco vi intervenciones docentes orientadas a mostrar otros roles dentro de la “casita” para nenas, ni para varones. Las nenas asumían roles bien marcados, hegemónicos en términos gramscianos, para las mujeres: cocinaban, despertaban a los *nenes*, daban órdenes a sus “hijos”, ordenaban y limpiaban, hacían referencia a que papá estaba trabajando, en definitiva, eran las que decidían lúdicamente en ese espacio “doméstico”. Los varones que pude observar jugando en la “casita” asumían el rol de hijos que respetaban las órdenes de la mamá. En este espacio, el juego seguía los hilos y la coordinación de la nena que asume el rol de madre. Como señalé en líneas precedentes, las *seños* no intervenían en estos roles, mostrando la

¹⁰⁰ Resulta interesante sostener esta pertinencia del juego como una estrategia indispensable y característica del Nivel, sin la necesidad de posicionarme conceptualmente, dado que mis interlocutores siempre daban por sentado qué se entendía por juego. No escuché en ninguno de los relatos una conceptualización al respecto; por el contrario se establecía como “la forma” de enseñar en el Nivel.

diversidad de opciones y situaciones que se pueden dar en ese espacio, escenario que me lleva a señalar que por “omisión” u “olvido” la “casita” lleva un curso “esperable” entre sus actores –los *nenes*- sedimentado por la no intervención docente.



a.2. El patio, los profes y la formación docente

Este apartado lo realicé en base a la observación de dos profes de EF –un varón y una mujer- en el año 2014. A diferencia del trabajo de contextualización de la formación de docentes de NI (capítulos I y II), para el caso de la formación de profesores de EF seré más escueto, realizando un desarrollo breve en torno a la disciplina, la cual en la práctica es considerada “hora especial” mientras que en los DC implica un área específica de conocimientos y saberes.

Con el primero de los *profes* (Da, de ahora en más) compartíamos la misma institución; ambos nos graduamos de la Universidad Pública, aunque él tenía una experiencia de formación más ligada a una práctica corporal específica, la escala deportiva. Este dato de formación universitaria volcada a una especialidad deportiva no convencional (dado que escapa a los 4 “fantásticos”: fútbol, vóley, básquet y handball), además de evidenciar algo

común, contenía una particularidad frente a muchos de los docentes del área en ejercicio, debido a que sólo hay cuatro universidades públicas que ofrecen la formación de profesorado en EF en Argentina, habiendo una tradición muy marcada de formación en Institutos. Esta tradición, remite esencialmente a la forma en que se han institucionalizado prácticas, que se han consolidado como habituales o “costumbres”. Encontramos en los Institutos cursos de ingreso restrictivo para los estudiantes (con escalas evaluativas que demandan alcanzar “marcas” diferenciadas para varones y mujeres), rituales de ingreso y egreso (“malteadas”, cortes de pelo para varones), clases diferenciadas de determinados deportes (hockey o cestoball para estudiantes mujeres y rugby para estudiantes varones), utilización de uniformes (en algunos casos distinguiendo varones de mujeres), cursado en franja horaria similar a la educación secundaria (por lo que muchos estudiantes la conciben como una prolongación de esta instancia educativa); todas ellas características abordadas en la compilación de Rozengardt y Acosta (2011). Esto no es menor si lo contrastamos con la reproducción de géneros y mandatos sociales que vengo desarrollando, dado que muchas de estas cuestiones tienen un correlato en la formación de estos profesionales. En pocas palabras, cómo nos podrían sorprender cuestiones ligadas al uso de guardapolvos diferenciados en función de ser nena o nene, o a la vinculación de la mujer a actividades con menor uso de la fuerza, o incluso prácticas corporales según el género, si una instancia como la formación docente aún las reproduce.

Con la segunda docente (Ro, de ahora en más), no compartíamos ni habíamos compartido institución. Ella se ha formado en un Instituto con mucha tradición en la disciplina, el Romero Brest de CABA. Me costó bastante acceder a sus clases. De hecho fue a partir de varias consultas que pude observarla en su práctica. Esta situación me sirvió para pensar la observación desde otros lugares. Con esto me refiero a que tanto las prácticas en EF como la residencia en el NI –ambas instancias de los profesorados- presentaban a la observación como estrategia fundamental y obligatoria en el ingreso a las instituciones y, por ende, a las prácticas de docencia. Respecto entonces de ciertas cuestiones, las experiencias de formación de mis interlocutores y la mía no planteaban frente a la observación antropológica resistencia ni dificultad alguna, quizás por los vínculos interinstitucionales previos. Me refiero con esto a los encuentros entre instituciones formadoras y las receptoras de practicantes y residentes. Por el contrario, ser un observador “colega” no facilitó la

tarea. De hecho, una situación que me había resultado insignificante en su momento empezó a cobrar significación a la luz de la dificultad que fui encontrando para encontrar espacios de EF para observar.

a.3. Un intento fallido de ingreso a un patio

Hacia el 2012 trabajaba en una de las escuelas primarias de "El Alto" de Bariloche, en un barrio que se dividía según las *familias* entre "chorros" y "laburantes", entre los que apoyaban a los policías y los que denunciaban la violencia e impunidad que los organismos de seguridad ejercían con sus hijos y el "Alto". En este contexto de gran violencia institucional de las fuerzas armadas provinciales (Policía de Río Negro y la Brigada de Operaciones, Rescate y Antitumulto) las cuales estaban siendo investigadas por dos crímenes en torno a una protesta social originada en el asesinato de un menor de edad (un total de tres asesinatos hacia junio del 2010), intenté ingresar en el *jardín de infantes* que compartía edificio con la escuela primaria de la que yo era docente.

Mi intento por observar las clases de EF de ese *jardín* encontró una barrera muy grande en su directora que, desde la perspectiva de mi profesora de Taller de Tesis (Ana), respondía al fuerte personalismo que caracteriza a las instituciones argentinas. Ella me decía: "Decime quien dirige la institución y te cuento como es". La directora me conocía, sabía que era uno de los profesores de la escuela de al lado, hasta habíamos compartido la organización de actos escolares en los que la escuela invitaba al *jardín*. Recuerdo que la primera vez que la fui a consultar me dijo:

"(...) no hay problema, tráeme una nota explicando un poco lo que estás haciendo, para qué querés entrar al *jardín* y entrás" (Directora).

A los pocos días, le llevé la nota en la que explicaba mi situación de estar terminando la carrera de antropología, que estaba trabajando mi tesina con la temática de género, antropología y educación física. Me recibió la nota, me comentó que ella primero tenía que conseguir la autorización de supervisión y que recién para la semana siguiente tendría noticias. Inmediatamente le dije que no había problema y que me servía al menos tener los horarios en los que estaba la *profe* (sabía que sólo había una *profe*, pero no la conocía) y un

contacto para presentarme y consultarle la posibilidad. Fue ahí en donde noté un cambio en su predisposición, pues me manifestó con tono poco amigable y una mirada penetrante que ella no podía dar el contacto de ningún docente. Frente a eso, le dije que la entendía y le dejé mi contacto para que se lo entregase.

La semana siguiente, esperé al viernes para ir cuando salía de mi turno y el jardín ya se encontraba sin *nenes* (estaban en el entretorno). Mi experiencia en la docencia me había construido la imagen de este día como ameno, como un día en donde los docentes, a pesar del cansancio, están con “buena onda” por aproximarse el fin de semana, y por ende, el descanso. Nada de eso ocurrió, y fue entonces cuando decidí no ir más. Toqué el timbre, me atendió la portera, que sabía que era el profe de al lado, me abrió y me dejó pasar. Le dije que necesita hablar con Nilda, a quien veía sola en su escritorio con unos papeles, dado que la puerta entreabierta me permitía observarla desde el hall de ingreso. La portera, con la mayor predisposición, fue y le dijo:

“¡*Dire!* Está el profe de al lado, dice que necesita hablar con usted”

Cuando levantó su mirada, percibí que me vio, y de hecho sentí que cruzamos miradas. Observé que con un movimiento de brazos pareció pedirle a la portera que cierre la puerta. Esperé unos minutos. La portera salió y me dijo:

“Mire, me dice la *Dire* que no lo puede atender, que todavía no sabe nada, si usted va a poder entrar, porque está complicada la cosa con los padres”.

En ese momento, mi apreciación de la situación no fue muy positiva. Incluso sentí que no me quería atender. Me despedí de la portera y me fui. Llegué a casa, tomé nota de toda la situación y traté de analizar qué le pasaba a la *Dire*. En esos días, una tarde, fui a la biblioteca popular de mi barrio (a la cual acudo hace años) y se dio algo imprevisto, pero que me llevó a entender que ahí –al jardín de al lado de la escuela- no tenía que ir más. Entré a la “biblio” y Lili me invitó unos mates. Estábamos charlando de múltiples cosas, cuando entra Nilda, la *Dire*. No entendía nada, incluso estaba con su guardapolvo puesto. Me miró como asombrada, me saludó con la mano a lo lejos (sin un beso, como si fuera la

primera vez que me veía), En eso Lili se paró, la saludó con un abrazo y le dijo que ya tenía su caja. Le entregó una caja y Nilda se fue. Yo estaba sentado en el escritorio de la “biblio”, cebando mates. Me quedé como sorprendido de la actitud de Nilda, pues sentí que se “hacía” la que no me conocía. En eso le pregunté a Lili:

¿Es maestra esa señora no? [recuerdo que lo planteé de forma ingenua, porque una mujer con guardapolvo, buscando una caja en una biblioteca, evidentemente alguna actividad profesional con libros ejercía]

Frente a eso Lili, muy amable y suelta de palabras me dice:

¿Ella? Sí, es maestra jardinera, vive acá en el barrio. Hace rato me anda hinchando con libros para los nenitos de su *jardín*. Le junté un par que están repetidos y esos que los chicos del barrio ni se llevan. ¿La conocés vos?” (Lili, bibliotecaria).

A lo que le respondí:

“Sí, hasta he hablado antes con ella, pero se ve que no es muy saludadora” (Gustavo).

Entre risas, traté de restarle importancia a la situación pero, evidentemente, me representó mucha incomodidad porque decidí no ir más a ese *jardín*.

Al vincular esta experiencia, que había descartado, con la dificultad que se presentó con Ro, surgieron varios aspectos a señalar que hacen a la práctica docente. En primer lugar, identifiqué que no siempre la observación de sus clases y de las instituciones en las que trabajan es bien receptada por los y las docentes. En segundo lugar, relevé que no todas las decisiones que se toman se fundamentan, sino que muchas veces se disuelven o decantan, al menos eso sentí con Nilda: ella no quería que yo observase *en su jardín* (al menos es la sensación que yo tenía). Aunque no pude inferir los motivos, sí podía inferir que su estrategia implicó “ponerme trabas burocráticas” (la nota, la autorización de supervisión), dado que fue la única directora que me solicitó nota, no quiso atenderme (aquel viernes que

no parecía desbordada de trabajo) y pareció más tarde hasta desconocerme (en la biblioteca popular). En tercer lugar, noté que detrás de esta experiencia existe un temor que no se basa solamente en el cuidado y protección de los *nenes*. Por el contrario, se relaciona a un “temor docente”, circunscripto a ser interpeladas por y en sus propias prácticas.

En definitiva, ese temor, ese cuidado y ese miedo que señalé (en capítulos precedentes) como instancias que se relacionan a prácticas sobre los niños y niñas, va encontrando lugar también en las personas que ejercen roles pedagógicos. No se tiene temor sólo a una sospecha infundada que te lleva a trabajar con las “puertas abiertas”, como señala Daniel Brailovsky (2008), sino que entra en escena un temor a ser interpelado “como docentes” por otrx colega, lo cual lleva a trabajar con la “puertas cerradas” o poco permeables a la visita de un par –docente-. De esta manera, una situación que parecía cotidiana, común y des-problematizada en la formación docente (ligada a que antes de realizar tus prácticas o residencia tenías que “observar” al grupo) no cumplía con estas características cuando no había instituciones formadoras de por medio. En las siguientes líneas trato de describir cuáles son esas prácticas que se dan en el *patio* teniendo como clave de lectura las corporalidades que se ponen en juego.

b. Las corporalidades en el patio¹⁰¹: Entre la educación Física, la pedagogía y otras ciencias

En todos los *patios* que observé para esta tesina, el espacio no se destinaba sólo a la EF. Por el contrario, tenía múltiples funciones: era el espacio común y central (en cuanto a su ubicación en el *jardín*) para todos los grupos; lugar de tránsito obligado para dirigirse a salas, cocina o dirección; sitio para el desarrollo de actos conmemorativos y también de las “entradas” y “salidas” de la *jornada*. Además era la superficie más grande de la que disponía la institución, característica que lo delimitaba como espacio en el cual confluía toda actividad que implicaba la presencia de todas las *salas*.

Tradicionalmente, la Educación Física en los Niveles Inicial y Primario siempre estuvo ligada a los *patios*, siendo éste el territorio de los *profes*. En el ámbito académico que en la

¹⁰¹ Para este apartado ha sido importante la propia experiencia de formación docente en el CRUB-UNComa y el período en el que me desarrollé como AYP-3 (ayudante de primera) en la cátedra de Práctica de la Enseñanza II (en el 2014). Esta última instancia fue la que me permitió profundizar en las experiencias de Práctica de la Enseñanza I (que focaliza en el NI) de los estudiantes del Profesorado en Educación Física.

actualidad caracteriza a la disciplina, dada su institucionalización dentro de los espacios científicos¹⁰², aún se mantiene la discusión que liga a los *profes-teóricos* a la formación docente o las políticas públicas, y a los *profes-prácticos* al trabajo en el *patio*. Esta distinción entre teoría y práctica, lejos de fortalecer a la disciplina, ha servido no sólo para clasificar a los *profes*, sino también para reproducir una lógica dicotómica de entender el conocimiento –teoría vs. práctica- que ha encasillado y reducido a la disciplina como “práctica”. Esta situación, asumida por muchos docentes, condujo a que los saberes y conocimientos de la Educación Física se hayan visto subsumidos y sistematizados por disciplinas de las ciencias sociales, médicas y biológicas. Lo dicho hasta aquí consolida aún más la importancia y relevancia que puede tener esta etnografía desde el rol de nativo (por ser *profe*) aunque mediado por la formación antropológica.

b.1. ¿Qué se hace en el patio?

El *patio* remite a un espacio abierto, en donde correr, saltar, rolar, reptar –en definitiva todas las habilidades motoras básicas- son acciones frecuentes y habilitadas, dado que no priman objetos como obstáculos (situación de la *sala*) y los y las profesionales del área tienen al movimiento y al cuerpo como pilares de su práctica. Las clases que pude observar (de distintas edades con ambos *profes*) no presentaban ese control visual constante que veía en la *sala* frente al movimiento. Tanto Ro como Da “dejaban hacer” a partir de consignas abiertas y en donde recorrer el espacio o buscar aquellos espacios que se encontraban “libres” eran premisas fuertes. En algunas clases pude notar que delineaban su propuesta en virtud de la exploración de un material, estrategia que también veía frecuente en la *sala*. Cambiaba sí el material disponible en los *patios*. Telas, sogas, cubiertas, aros, palanganas, almohadones, pelotas de distinto tamaño y material, cintas, rollos de papel, papel higiénico, tapitas, entre otros, se consolidaban como medio de “ingreso” a la planificación/propuesta en donde el protagonismo lo tenía la creatividad de los nenes. Si bien muchas de las estrategias para dar las consignas y lograr la atención de los nenes coincidían con las que se utilizaban en la *sala* (por ejemplo: rondas y canciones), me interesa focalizar en dos propuestas concretas. Primero en una clase de Ro en un *patio* “convencional” (que

¹⁰² Actualmente la disciplina ha ganado terreno dentro de la escena académica argentina, fundamentalmente por la concreción de congresos, jornadas, mesas específicas, posgrados específicos, entre otros.

responde a las características desarrolladas hasta aquí), y luego, en una clase que registré – como participante- a Da e involucra una actividad con fuerte impronta en lo corporal, el contacto y la presencia de un varón.

b.2. La práctica de la profe.

En el jardín en el que trabajaba Ro, se combinaban varias cuestiones que hacían de su clase una instancia que no daba lugar a “relajarse”. El *patio*, central y de paso obligado para todos los miembros de la institución, era de dimensiones bastante pequeñas. Los dos grupos que pude observar, en un rol que me recordaba mi práctica en el Profesorado del CRUB-UNComa (sentado, con cuaderno, tomando nota), eran numerosos (superaban los 20 integrantes). Esta combinación de poco espacio y muchos nenes, ansiosos por moverse, generaba intervenciones constantes –por parte de la *profe*- orientadas a evitar choques y golpes. Su voz, aguda, era una constante en las clases. No representaba la dulzura y los corazones dibujados que atribuían las señas al NI. Por el contrario, el clima que se generaba distaba mucho de la tranquilidad, era bullicioso por demás.

En las clases se observaba tal libertad de movimiento que los nenes hacían lo que querían, muchas veces sin respetar las consignas y señalamientos de Ro. En ambas clases se realizó la misma actividad: jugar con unas colitas de tres colores diferentes (de tela), supuestamente divididos en equipos, en donde había que quitarle la colita –dispuesta en la parte de atrás entre el pantalón y el cuerpo- a los compañeros que no tenían el mismo color. La profe les explicó que era por tiempo y que cuando ella “hacía palmas” ya no se podía sacar más colitas porque había que contar qué color se quedó con más colitas puestas. Noté, sobre todo en la segunda clase, que pocos habían entendido la consigna. De hecho, en un momento Ro se acercó y me dijo:

“Este grupito es tremendo, ya es el segundo año que lo tengo. Les cuesta muchísimo prestar atención. Por eso prefiero dar consignas cortitas y simples. Trato de ver qué entendieron y que descarguen. Si hablás mucho no te dan ni pelota; una vez que se cansan de correr ya te escuchan” (Ro).

Si bien los nenes de ese segundo grupo prestaban escasa atención, en más de una

oportunidad se acercaban a la *profe* para abrazarla. Incluso, frente a una caída de una de las niñas, Ro se acercó para ver cómo estaba, la alzó, la abrazó y le dio unos besos en el cachete. Luego la bajó y le dio palmadas en la cola, para que siga jugando. Lo corporal, referido al contacto, estaba más que presente en la clase de Ro.

El recorte de la clase de Da que haré también pone el foco en lo corporal, aunque en este caso se aplica una concepción de patio más amplia, trascendiendo las fronteras materiales del jardín, e introduciendo prácticas no convencionales en la Educación Física. Con esto me refiero a que no son las habituales en el NI. Sin embargo, se vienen paulatinamente dando en el campo de la disciplina, al menos para el caso de Bariloche, desde hace un par de años, en muchos casos motorizadas por el interés de los profes por mostrar las prácticas de la región en la que viven los alumnos y que no les son accesibles por cuestiones simbólicas y económicas.

b.3. El murito como medio de abordaje de la Educación Física en el NI

En el 2014, inicié mi período como vicedirector en una escuela de gestión social, cargo que me obligó a licenciar mis horas titulares de Educación Física en ese mismo establecimiento debido a que implicaba una carga horaria de 40 hs. semanales que presentaban incompatibilidad (espacial y temporal) con el cargo de Educación Física. En la escuela, de jornada extendida¹⁰³, esa cantidad de horas requería mi presencia constante durante todo el turno. Mediante un acuerdo institucional, mi tarea como vicedirector respondía al seguimiento de proyectos de los docentes, en general, y a la articulación entre grupos (de Ni y NP) y propuestas de los docentes.

Fue a principio de ese año cuando se realizó el concurso para cubrir mi suplencia, que constaba en 16 hs. cátedra, pues las escuelas de gestión social tienen la potestad de seleccionar su personal. A ese concurso se presentaron cuatro profes, de los cuales dos tenían una propuesta orientada a las actividades al aire libre, eje que seducía a los docentes de la institución, entre ellos a la directora. Existía la particularidad que uno, Da, también focalizaba en la escalada de “Boulder” o “Murito”. Esta práctica consiste en progresar/avanzar hacia arriba o los costados (puede ser también en diagonal) sobre superficies perpendiculares al suelo, a veces desplomadas, de escasa altura (no superan los

¹⁰³ En este caso, mi ingreso se daba a las 8 hs. y me retiraba a las 4.15 hs..

3 metros), con tomas de agarre diversas no erosivas y materiales acolchonados en el suelo que evitan riesgo frente a caídas. Algo gráfico e ilustrativo como¹⁰⁴:



Recuerdo que Da presentó un proyecto bien articulado, con instancias diversas como salidas al medio natural, visitas a otros espacios cerrados, construcción de materiales, instancias de conocimiento de la práctica a través de videos y material bibliográfico adecuado a los nenes (curiosamente producido por él); en síntesis, imprimía mucha pasión en su propuesta. En aquel concurso quedó primero en el orden, por lo que sólo faltaba su aceptación para “quedarse” con la suplencia.

El *profe* Da aceptó e inició el año tal como lo había planteado; activó lazos y vínculos con un “Murito” cercano a la escuela. Para mí era todo un desafío, más aún porque implicaba ver a *nenes de jardín* realizando una actividad totalmente nueva para ellos, *nenes* y grupos que además respondían a las características de una escuela de gestión social. Al mismo tiempo, sabía que eso significaba acompañar. No era un problema en sí porque mi función

¹⁰⁴ La siguiente es una fotografía extraída de http://www.escalada.cl/index.php?id_cms=7&controller=cms .

me lo demandaba; incluso el hecho de ser *profe* le adjuntaba pertinencia. Fue así que acompañé a Da en las dos primeras clases con uno de los grupos de *jardín*. Esta situación de acompañante “idóneo” no me permitía tomar registro *in situ* porque tenía que ejercer un rol de *profe* que me obligaba a realizar el registro con posterioridad. A mí me venía bien ese “acompañamiento” en dos aspectos. Por un lado, me permitía indagar en prácticas corporales de la EF en las que no había profundizado y, por el otro, era parte de mi tarea como vicedirector.

Fue en esta actividad en donde volví a toparme con una situación de contacto corporal que me hacía ruido, principalmente porque me evocaba aquellas experiencias compartidas con Ale y Juan, y observadas por Sa, en torno a los cuidados en el contacto físico. Este aspecto también me era resaltado por mis profesores del CRUB-UNComa, cuando era estudiante, e incluso por algunas directoras de NI en mi práctica profesional.

Para Ale y Juan, retomando, los *nenes* no podían sentarse en las piernas. Para mí, en la práctica del Profesorado, se bajaba un discurso que planteaba que con mis alumnos debía mantener más un contacto visual, verbal y no tanto uno corporal, siendo la demostración una de las estrategias primordiales. Si bien este no era un discurso mayoritario, sí aparecía con frecuencia en frases como: “hay que cuidarse”, “pasan tantas cosas en las escuelas”, “por las dudas siempre estar con otro”.

Esta situación me generaba grandes contradicciones cuando me formaba, primero porque el tema no se profundizaba y, segundo, porque no respondía a disciplinas deportivas que para mí implicaban un contacto permanente en la etapa de iniciación, tales como la gimnasia y la natación. Mirando retrospectivamente, no podía decir que en el Profesorado sólo se le planteaba esto de “los cuidados” a los varones, sinceramente no tengo registro de eso, pero en cambio sí veía que en la práctica docente propia y de mis interlocutores parecía una agenda para los varones recurrente, situación que me llevo a problematizar este fenómeno apenas tuve que elegir tema de tesina. Si hilamos fino, y contrastamos esto con el recorte y la descripción de la clase de Ro, ella se permitía todo tipo de contacto, no tenía resguardo para expresar su contención como cualquier padre o madre a sus hijos (con besos, abrazos, palmadas) y no parecía percibir que debía “cuidarse”.

El caso de la clase de muro de Da demandaba una acción que necesariamente implicaba un contacto atento y hasta a veces constante. El rol de “cuidador” o “espoteador” para ser

gráficos se sintetizaba en esta imagen¹⁰⁵:



La primera clase que fui con Da, y la *seño* del grupo, no presentó dificultad. Eran pocos niños, estaba feo el día y como había que ir caminando dedujimos que por el tiempo – meteorológico- las familias no habían mandado a los niños. Sólo trabajamos en el “Murito” con Da, mientras la *seño* se encargaba de mantener un control visual alejada del muro, acompañaba al baño, cebaba algún mate y motivaba a los *niños*.

La segunda clase empezó a visibilizar esta cuestión de los “cuidados”. El grupo estaba casi en su totalidad, y eran 18 integrantes. Al trío docente, se sumó una mamá. La estructura de la clase varió bastante, Da convocó al grupo en un colchón del centro del espacio para explicar varios aspectos vinculados a la seguridad: esperar el turno para escalar; sólo escalar cuando el *profe* lo autoriza; no estar debajo de un compañero que esté escalando; no tirarse de arriba si hay compañeros abajo. También mostró la forma en la que se debía cuidar y fue ahí en donde mis supuestos se complejizaron aún más. Pidió un voluntario para

¹⁰⁵ Extraída de <http://www.zenitclimbing.cl/ninos> .

mostrar a la *seño* y la *mamá* cómo “espotear”, focalizando en que eso brinda seguridad y apoyo a quien escala. Fue muy natural en lo verbal:

“Acá es necesario que frente a alguien que se queda estático, parado, como estatua le apoyemos la mano para darle confianza de que estamos para sostenerlo, así” [mostró cómo sostenía con una mano a la cintura y la otra cercana al omóplato de un nene y lo bajaba como con un abrazo final]. (Da)

Fue en ese momento que la *seño* se me acercó. Claro está que ahí tenía un rol jerárquico, y me preguntó:

“¿Che Choko y da para que lo agarremos así, porque viste que después cuentan en la casa los nenes?” (Seño Mar)

Creo que el comentario, en la temática que vengo desarrollando, es bastante elocuente. Había en ese cuidado, necesario, constante y fuerte (es el peso de un nene que está suspendido en el aire) algo que no se estaba diciendo y se vinculaba al menos, por la pregunta de la *seño*, a una acción desubicada realizada por alguien que no es la presencia “ideal”, por el contrario es la “anómala”. Ni Da, ni yo percibíamos una situación que implique “contar algo en la casa”, por lo que este recorte ya me permitía profundizar aún más en mi supuesto vinculado a un proceso de “masculinización del abuso” que se presenta y construye fundamentalmente frente a las situaciones en las que el varón ejerce contacto corporal con niños y niñas.

Si bien este postulado, es fuerte, frontal, empieza a cobrar vigor cuando la *sala* nos muestra que el contacto corporal de las *seños* es permanente, pues la contención se brinda con abrazos, alzadas y besos (contención que Ro también brindaba). Entender que esta presunción está ahí, latente, sin un abordaje serio en la formación docente (al menos eso ha mostrado esta etnografía), nos conduce a establecer impactos de distinta índole. Retomando uno de los planteos de Vivi, podemos señalar lo importante que es el trabajo sistemático, institucional, serio y profundo en torno a esta temática:

“La construcción del varón como abusador tiene que ver con los medios de comunicación: el maltrato está también en las *familias* pero no siempre se denuncia. Por ejemplo, si pensamos en abusos, el abandono es uno y la situación de abandono está en la higiene, en el tiempo que están solos en la casa (...) cuando se presenta un “maestro jardinero”, aparece esa duda, esa problematización. Eso está vinculado con construcciones y lo que muestran en los medios, el ser varón y que esté en el *jardín de infantes* provoca la duda de que abuse de los niños. Aquí la pregunta es: ¿Por qué estará ese varón en el jardín, ¿no?” (Vivi).

b.4. Tejiendo algunos posibles impactos o de cómo lo corporal en un escenario educativo permite desentramar ciertos supuestos

Este apartado de cierre de la estructura en capítulos de esta etnografía fue construido de manera proyectiva, desafiante y hasta un tanto arriesgada. Nadie dijo que entender y comprender la propia práctica era fácil, aunque sí puede resultar un ejercicio que dé lugar a la creatividad a la hora de pensar las relaciones entre esferas sociales.

Poner en relación las “presencias” masculinas en el NI con una legislación reciente -- particularmente me refiero a la Ley n° 26618, que modifica el Matrimonio Civil y es conocida como la ley de “Matrimonio Igualitario”-- nos posibilita anticipar impactos recíprocos de un proceso democratizador que, desde la perspectiva de Hiller (2012), puede constituir un escalafón a partir del cual discutir públicamente otros asuntos. En ese sentido, esta legislación fue puesta en consideración en mi trabajo de campo muy someramente. Específicamente con Bel y Ani comentamos sobre la distancia que hay entre lo que ocurre en el NI y la aceptación de lo que en Ciencias de la Educación se conoce como “nuevas configuraciones familiares”. Fue en ese momento que una de ellas señaló: “(...) como esto del matrimonio”.

Una lectura minuciosa de la Ley nos muestra la fuerte sedimentación de ciertos roles -- como la crianza- hacia las mujeres o la naturalización de que el bienestar de los niños está, en primera instancia, en sus madres:

“Los hijos menores de CINCO (5) años quedarán a cargo de la madre, salvo causas graves que afecten el interés del menor. En casos de matrimonios constituidos por

ambos cónyuges del mismo sexo, a falta de acuerdo, el juez resolverá teniendo en cuenta el interés del menor. Los mayores de esa edad, a falta de acuerdo de los cónyuges, quedarán a cargo de aquel a quien el juez considere más idóneo. Los progenitores continuarán sujetos a todas las cargas y obligaciones respecto de sus hijos” (Ley 26618, art. 4).

Teniendo como clave de lectura el texto de Hiller (op. cit.), y sumando que el Jardín de Infantes comparte la característica –con el matrimonio– de ser una institución eminentemente pública e intensa e históricamente estatalizada, me atrevo a realizar un aporte a su trabajo y a reconfigurar una de sus preguntas. En primer término, así como ella observa una rápida incorporación de la legislación a la burocracia estatal, esta etnografía da cuenta de que la incorporación dentro de otras instituciones estatales demanda trabajar muchísimos aspectos diferentes. En segundo término, frente a su interrogante sobre si es posible conciliar un movimiento de transformación social con el reclamo de inclusión en instituciones ya existentes, me atrevo a posicionarme desde un lugar que me lleva verlo posible, pero no automático, pues requeriría de mucho trabajo direccionado hacia el tratamiento explícito del tema. En síntesis, lo que muestra la feminización de la tarea docente en el NI refleja un proceso sociocultural más amplio de fuerte identificación de las mujeres con ciertas prácticas “permitidas/esperadas” para y de ellas por sobre otros colectivos --prácticas que hacen fricción con el desempeño de roles de género dentro de ciertas formas de las llamadas familias no convencionales. Si aún es incipiente la problematización de los roles de género dentro del *jardín*, y “ese lugar de maestro varón hay que empezar a construirlo, porque no está y ahí está también el desafío”, como dijo Vivi, mucho más silenciadas están otras formas de ser maestro ligadas a considerar la expresión de la diversidad en términos de opción sexual.

A MODO DE CIERRE: ALGUNAS CONCLUSIONES QUE INTENTAN SER CORROSIVAS EN UN ESPACIO SEDIMENTADO

Llegar a un espacio de “consideraciones finales” de un trabajo de años, caracterizado por etapas de mayor y menor intensidad, de más y menos entusiasmo, en su realización requiere para las lectoras y los lectores un ordenamiento sumario de los interrogantes que se fueron planteando. Si bien éste será el ejercicio central para este apartado, bien vale aclarar algunas cuestiones que se fueron sucediendo desde que inicié este trabajo hasta que lo concluí, por lo cual comenzaré este “cierre” con las aclaraciones, para mí, necesarias.

Una de las cuestiones más importantes a señalar es que algunos de los programas y políticas públicas existentes al iniciar el trabajo, por ejemplo el PDI, ya no están implementándose en la actualidad. A esto se suma que las lecturas y aportes sobre la temática/cruce Educación y Estudios de Género ha tenido un fuerte auge y visibilidad mediática. Esto responde en buena medida a un contexto donde las denuncias por los asesinatos de mujeres en tanto femicidios que son muy movilizadores para la sociedad civil, han llevado a declarar la violencia de género como situación de emergencia en muchos territorios. A partir de esto, quiero explicar que, al poner en tensión un espacio que se sedimentó como “femenino”, o bajo una hegemonía de lo femenino, esta etnografía de ningún modo niega la violencia ejercida hacia las mujeres. Diría, por el contrario, que resulta tan necesario incrementar las políticas públicas que mitiguen la violencia de género, como intervenir desde ellas sobre espacios institucionalizados, como lo es el NI, a fin de poder repensar cómo en estos ámbitos se recrea una estereotipación de las mujeres que impacta fuertemente en lo que la sociedad espera de ellas, reproduciendo formas, estilos y expectativas de ser y estar en el mundo como mujer, pero también como varón. En otras palabras, la hegemonía del personal femenino en el ámbito educativo parece reforzar más que discutir su subalternización en otras esferas de la vida social.

A su vez, si bien no fue objeto de esta tesina, se desprende como una necesidad empezar a trabajar sobre formas otras de concebir el género y las sexualidades. A partir de ese trabajo, se presenta como un desafío abordar temáticas vinculadas a la diversidad sexual en pos de ampliar el espectro de visiones tanto en torno al género como a las sexualidades en el “adentro” y el “afuera” escolar.

Focalizando en el “adentro”, se torna un ejercicio vital establecer las diferencias e

interacciones entre la tarea pedagógica y la crianza de los niños, de modo que el “afuera” no condicione las presencias que puedan expresarse en la formación profesional y, al mismo tiempo, contribuya a ampliar los escenarios y los actores del “adentro”. Así como Bel era interpelada -por las madres- en su saber pedagógico por no tener hijos, a Ale de poco le sirvió su experiencia de “ser padre” para salir del foco de miradas que, en ocasiones, hasta ponían en juego o en duda su sexualidad. Ese “qué estará haciendo ese varón en el NI” adquirió y adquiere múltiples sentidos en la experiencia de Ale, muchas veces des-ligados de la tarea pedagógica y ligados a una sospecha infundada que condiciona la práctica docente.

Realizadas estas aclaraciones, retomo las “aperturas” que cada capítulo generó. En el Capítulo I, historiar al Nivel en el escenario político y social más amplio me sirvió para identificar las disputas y luchas que fueron consolidándolo como un espacio posible y necesario, más aún frente a la presencia de instituciones abocadas al trabajo con las infancias que no focalizaban en lo educativo a la hora de desarrollar sus prácticas. Pero también para advertir cuestiones que, al venir sedimentándose desde hace décadas, resultan en prácticas cotidianas muchas veces implícitas sobre niños y niñas, de modo que las nuevas problemáticas sociales, conceptualizaciones y re-significaciones van introduciéndose en el discurso pedagógico del Nivel de forma acotada y gradual.

El segundo capítulo, además de mostrar las contradicciones entre la importancia o no de los documentos “actualizados” o “recientes” (en definitiva entre lo que se dice y lo que se hace), introdujo una serie de cuestiones que luego del “campo” me atrevo a profundizar. Hablo concretamente de la pregunta sobre cuáles son las prácticas y situaciones, implícitas y explícitas, que provocan que un profesorado con más de 20 años de historia no tenga ningún graduado varón, tal como era al menos el panorama al momento de mi “ingreso al campo”. Por un lado, entiendo que influía la inexperiencia institucional y profesional para realizar un trabajo más personalizado en términos de un acompañamiento pedagógico para Ale. Por otro lado se evidenció que la resistencia a ese “varón” estaba dentro de la visión de género de algunos docentes formadores, quienes no veían al Profesorado como una profesión viable para Ale por ser varón, tal como le manifestaron en el “ingreso” al Instituto.

Es no obstante fundamental señalar que no se pudo mapear lo acontecido con otras

“presencias de varones” (debido que habían más estudiantes varones cursando) para definir si ese rechazo respondía a un abordaje institucional para el Profesorado o, por el contrario, a que los formadores establecen impresiones desde su parecer particular sin un trabajo previo de pares, contextualizado. Aún sin una empiria al respecto, me atrevo a decir que ese trabajo institucional no existía, fundamentalmente porque de haber existido no hubiera sido permitido el tormento en su autoestima que sufrió Ale al empezar el Profesorado, cuando las intervenciones de sus “profes” apuntaban a orientarlo para “que encare para otro lado” porque lo elegido por él “no era lo suyo”. Más adelante en la etnografía, este ninguneo se extiende aún más, dado que esta incomodidad y tensión también se la hacían sentir sus compañeras y su *maestra guía*.

Otra situación que surgió en el apartado II remite a que la tarea docente en el Nivel trae aparejada toda una estética, en el sentido más llano del término, que les hace asumir a sus docentes las “formas” que “deben” portar/vestir. El guardapolvo, como uniforme, puso y pone en juego los gustos y las figuras que nos construyen desde que nacemos. De este modo los volados, encajes y flores (consolidados por la preponderancia femenina en el Nivel) tensionaban la “masculinidad” de Ale, generándole incomodidad. Claramente se perpetuaba en él una forma de concebir la indumentaria que se crea en la infancia y se recrea/reproduce a lo largo de la vida. Al respecto, me quedé pensando en qué pasaría si Ale en lugar de sostener las formas y los colores que a los varones se nos imponen (azul, pelo corto) hubiera adoptado la indumentaria, los motivos y los colores que cumplen con los estándares que el mercado ofrece para los uniformes del Nivel Inicial. Posiblemente, aquello que pensamos como una adaptación a la “normalidad” del Nivel generaría una mayor disrupción. Más allá de los costos que hubieran implicado para Ale poner en juego esta performance, respondiendo como un sujeto que construyó su diferencia a partir de una presencia excepcional por su condición de varón en la institución, esta situación --que podría haber implicado una adaptación de Ale a los “estereotipos de la *señor*”-- hubiera visibilizado los presupuestos más fuertes en torno a la presencia del varón en el Nivel, tales como la “presunción” de un varón ligado a situaciones de violencia o de abuso. Quizás moviendo así los pisos de lo que se entiende por el rol docente, por lo “masculino” y por lo “femenino” dentro de este ámbito.

El capítulo III nos mostró cómo la organización espacio-temporal de lo cotidiano no

establece en principios condicionantes según se sea varón o mujer. Sin embargo en la práctica comienzan a tensionarse condiciones y atributos que la sociedad adscribe de forma diferenciada a varones y a mujeres. Emergen aquí interrogantes como: ¿Es sólo la mujer capaz de desarrollar un entorno o contexto de “dulzura, amor y corazones dibujados”? ¿Qué relación tiene esto con la crianza? Un posicionamiento en función de la experiencia de campo me lleva a señalar que, para el primer interrogante, el atribuir características de ese tipo sólo a las mujeres ayuda poco a establecer marcos de igualdad, fundamentalmente porque esas características condenan y encasillan tanto a mujeres como varones en los estereotipos que la sociedad recrea. Más aún, si los extendemos a atributos necesarios para ejercer la “crianza”, representan un obstáculo para dar lugar a nuevas configuraciones de familia, reales y legales. Es así que las posibilidades de criar hijos/hijas para varones solos, o para matrimonios homosexuales, deberían enfrentarse a una resistencia, al menos implícita en las prácticas, de una de las instituciones a las que tendrán que asistir los infantes, puesto que el NI es obligatorio en la Argentina. En ese escenario, uno de los puntos a profundizar gira en torno a indagar la existencia de espacios en donde los formadores y los formadores de formadores puedan expresar o tematizar la diversidad por opción sexual y las posibilidades que la legislación habilita.

Por último, el capítulo final intentó visibilizar desde el trabajo focalizado en y sobre las corporalidades de niños y niñas ciertos supuestos que se ponen en juego y que condicionan y problematizan la presencia masculina en el *jardín*. Termina siendo no tanto el “cómo se construye” un maestro varón a través de convocatorias, canciones, indumentaria, tonos de voz desde rutinas feminizadas, sino el contacto corporal lo que interpela de un modo absoluto y negativo al varón en ese espacio. En definitiva, embarcarme en este trabajo en el rol de “nativo” o “insider” no sólo fue un desafío, sino que además me llevó a establecer algunos intereses nuevos, cambiar mi punto de vista en torno a la situación, y a ensayar un ejercicio que tuvo entre sus directrices la premisa que:

“Abordar el estudio de género requiere algo más que hablar de hombres y mujeres: se necesita investigar y entender las formas en que las diferencias y semejanzas relacionadas con la sexualidad física son comprendidas, discutidas, organizadas y practicadas por las sociedades. Deberíamos esperar encontrar, entonces, una

diversidad de significados, instituciones y relaciones de género dentro y entre diferentes agrupaciones sociales. Al mismo tiempo, y más allá de lo que normalmente se reconoce, no debe darse por sentado lo que significa físicamente ser hombre o mujer, antes bien, requiere de explicación” (Gutmann, M., 2002: 101).

Esta tesina ha sido un intento por ampliar esa diversidad de significados, instituciones y relaciones.

Bibliografía

ACHILLI, E (1990) "Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario". Rosario: Cricso- Facultad de Humanidades y Artes.

ACHILLI, E. (1987) "Notas para una antropología de la vida cotidiana". En: *Cuadernos de la Escuela de Antropología*, N° 2, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, 5-31.

ACHILLI, E. (2000) Investigación y formación docente. Rosario: Laborde Editor.

ACHILLI, E. (2010) Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales. Rosario, Laborde Editor. Caps. V, VI, VII.

ALTHUSSER, L. (1974) Ideología y aparatos ideológicos del Estado. En *Escritos*. Barcelona: Laia.

Antropología, Septiembre, XVIII, N°61, Mexico DF, pp. 99-116.

ARIES, P. (1987) El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Madrid: Taurus. Cap. 2.

BATALLÁN G. y NEUFELD M.R. (1988). Problemas de la antropología y la investigación educacional en América Latina. *Cuadernos de Antropología Social* 1 (2): I-VI.

BATALLÁN, G. (2007) Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria. Col. Cuestión de Educación. Buenos Aires: Paidós.

BAUDELLOT, C. Y ESTABLET, R. (1975) La escuela capitalista. Buenos Aires: Siglo XXI.

BAUMAN, R. (1977) Verbal Art as Performance. Illinois: Waveland Press.

BAUMAN, R. y BRIGGS, C. (1990) Poetics and Performance as Critical Perspectives on Language and Social Life. *Annual Review of Anthropology* 19:59-88.

BEATTY, B. (2002) "Vengan, convivamos con nuestros pequeños". Federico Froebel y el movimiento alemán del Jardín de Niños, en Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I y II. SEP. México. pp. 85-97.

BEATTY, B. (2002) "Vengan, convivamos con nuestros pequeños". Federico Froebel y el movimiento alemán del Jardín de Niños. En Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I y II. SEP. México. pp. 85-97.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (1977) La reproducción. Elementos para una teoría del Sistema de enseñanza. Barcelona: Laia.

BRAILOVSKY, D. (2008) "Educación infantil y masculinidades: el caso de los maestros jardineros varones". En MORGAGE Y ALONSO -comp.- *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

BRIGGS, C. (1986) Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research. Cambridge: Cambridge University Press. Cap. 1 y 6.

CARLI, S. (1992) El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la educación nueva. En Historia de la Educación en la Argentina. Tomo 3: Escuela Democracia y orden (1916.1943) Buenos Aires: Galerna.

CARLI, S. (2002) Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955, Miño y Dávila, Buenos Aires. Introducción, pp. 13-34.

CARLI, S.; MIRANDA, P.; PIRES MATEUS, S.; GONZÁLEZ, S.; VASTA, L. (2000): Informe Final. Proyecto de investigación "Instituto Superior del Profesorado Sara Ch. de Eccleston. Orígenes e historia reciente (1939-1989)". Investigación dirigida por la profesora Sandra Carli.

CATTARUZZA, A. (2012) Historia de la Argentina 1916-1955. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

CEBALLO, M.; FERNÁNDEZ, M. y otros (2003) "Preguntándonos acerca de la didáctica de la educación física". En: desde la Patagonia, Revista de Divulgación n° 1, Año 1, Centro regional Universitario Bariloche.

CITRO, S. (1997) "Cuerpos festivos-rituales: un abordaje desde el rock". Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

CITRO, S. (2004) "La construcción de una antropología del cuerpo: propuestas para un abordaje dialéctico". En: *Anales del VII Congreso Argentino de Antropología Social*, Simposio: propuestas para una antropología del cuerpo. Villa Giardino, Córdoba, s/d.

CITRO, S. (2009) Cuerpos Significantes. Travesías de una etnografía dialéctica. Buenos Aires: Editorial Biblos.

CITRO, S. –coord- (2010) Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos. Buenos Aires: Editorial Biblos.

CLIFFORD, J. (2007) "Notas sobre las notas de campo". En: R. Sanjek (ed.) *Fieldnotes. The making of anthropology*. New York, Cornell University Press, 1990, pp. 47-70. Traducción de la cátedra Metodología y Técnicas de la Investigación de Campo a cargo de Mercedes Pico; Florencia Girola y Jimena Boland (Supervisión Mercedes Pico).

COLANGELO, M. A. (2005) "La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje".

COLÁNGELO, M. A. (2014) "La crianza como proceso sociocultural. Posibles aportes de la antropología al abordaje médico de la niñez". *Primeras jornadas diversidad en la Niñez*. Hospital El Dique, Ensenada (Buenos Aires).

CONNELLY, M. y CLANDININ, J. (2008) "Relatos de experiencia e investigación narrativa". En: LARROSA, Jorge et al. *Déjame que te cuente*. Buenos Aires: Laertes.

DA MATTA, R. (1999) "El oficio de etnólogo o como tener 'Anthropological blues'" en: M. Boivin, A. M. Rosato y V. Arribas, *Constructores de otredad. Una introducción a la antropología social y cultural*, Buenos Aires, Eudeba.

- DE GREGORIO GODEO, E. (2003) El análisis crítico del discurso como herramienta para el examen de la construcción discursiva de las identidades de género. Interlingüística.
- DÍAZ, R. (2001). Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- DÍAZ, R. Y ALONSO, G. (2004) Construcción de Espacios Interculturales. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- EDITORA COMAHUE (1998) Universidad Nacional del Comahue 1972-1997: Una Historia de 25 años. Neuquén: Educo.
- ELÍAS, M. (2004) La adopción de niños como cuestión social. Buenos Aires: Paidós.
- ESQUIVEL, V.; FAUR, E. y JELIN, E. Editoras. Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado. 1a ed - Buenos Aires : IDES 2012
- EZPELETA, J. (1991) Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina-UNESCO.
- EZPELETA, J. Y ROCKWELL, E. (1985) “Escuela y clases subalternas”; en *Educación y clases subalternas en América Latina*, IPN – DIE, México.
- FAIRCLOUGH, N. (1992) Una Teoría Social del Discurso. En *Discourse and Social Change*. Oxford: Polity Press. Cap. 3.
- FOLEY, D. (1990) *Learning capitalist culture: deep in the heart of Tejas*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- FREIRE, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- GARCÍA PALACIOS, M. y BILINKIS, M. (2013). Antropología, educación y género en la capacitación docente. Buenos Aires: Boletín de Antropología y Educación pp. 13-18. Año 4 - N° 06.
- GEERTZ, C. (1987) Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En: *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa. Pp 19-40.
- GEERTZ, C. (1994) “Desde el punto de vista nativo” (Cap3: 73-90) en: *Conocimiento Local*. Buenos Aires, Ed. Paidós.
- GÉLIS, J. (1986) “L’ individualization de l’ enfant”. Ariès, P. y Duby, G..*Histoire de la vie privée*. Scuil. Paris. Vol. 4.
- GIROUX, H. (1997) *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- GIROUX, H. y MCLAREN, P. –comp- (1989) *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*. Nueva York: Sunny Press.
- GOCIOL, J. (2014) “La primera escuela Normal de la Argentina”, en EL MONITOR n° 35 <http://elmonitor.educ.ar/secciones/la-escuela-por-dentro/la-primera-escuela-normal-de-la-argentina/>.

- GODELIER, M. (2002) “*Romper el espejo de sí*”, en GHASARIAN, C. et al: De la etnografía a la antropología reflexiva, Ediciones del Sol, Buenos Aires. Cap. 8, pp.193-213.
- GONZÁLEZ JIMÉNEZ, R. M. (2009) Estudios de género en educación. Una rápida mirada. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 14, núm. 42, pp. 681-699. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C..
- GRUGEON, E. (1995) Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo. En: Peter Woods; Martyn Hammersley (Comp.) Género, cultura y etnia en la escuela: informes etnográficos. Barcelona: Paidós pp.23-48.
- GUBER, R. (2001) La observación participante. En La etnografía. Método, campo y reflexividad. Buenos Aires: Norma. Pp. 55 -74.
- GUBER, R. (2004) El salvaje metropolitano. A la vuelta de la antropología postmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires: Paidós.
- GUERRA GONZÁLEZ, M. y SALVADOR BENÍTEZ, J. (2005) “La ética implícita en la transmisión de conocimientos”. En Tiempo de Educar, vol. 6, núm. 11. Universidad Autónoma del Estado de México Toluca. México. Pp. 9-35.
- GUTMANN, M. (2002) Las mujeres y la negociación de la masculinidad en: *Nueva*
- GVIRTZ, S. Y PALAMIDESSI, M. (1998) El ABC de la tarea docente: Currículo y enseñanza. Buenos Aires: Aiqué.
- HARF, R. y OTROS (1996) Nivel Inicial, Aportes para una didáctica. Buenos Aires: Ateneo.
- LE BRETON, D. (2002) La sociología del cuerpo (1992). Buenos Aires: Nueva Visión.
- LIBANEO, J. (1986) “Tendencias pedagógicas en la práctica escolar”. En Revista Associação Nacional de Educação, Sao Paulo (Traducción de Hebe San Martín de Duprat).
- MALINOWSKI, B. (2001) Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación. En: Los argonautas del Pacífico occidental. Barcelona: Ediciones Península.
- MARCUS, G. (2001) “Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal”. En Alteridades 11 (22), pp. 111-127.
- MCLAREN, P. (1995) La escuela como un performance ritual. *Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- MCLAREN, P. (1997) Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna. Buenos Aires: Paidós Educador.
- MÉNDEZ, L. Y PODLUBNE, A. (2011) “Identidades, instituciones y prácticas corporales: La región andina rionegrina entre 1930 y 1945”. En Historia de la Educación Física y sus instituciones: continuidades y rupturas. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MERLEAU-PONTY, M. (1945) *Phénoménologie de la perception*. Paris: Éditions Gallimard. Traducción Ediciones Península.
- MILSTEIN, D. (2003) Higiene, autoridad y escuela: madres, maestras y médicos, un

- estudio acerca del deterioro del Estado. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- MIRA LÓPEZ, L. y HOMAR DE ALLER, A. M. (1970) “Educación preescolar” Ed. Buenos Aires: Troquel.
- MONTESINOS, M.; SARA PALLMA, S. y SINISI, L. (1997) “Repensando la relación ciudad-escuela en la trama de desigualdades sociales y culturales”. Ponencia presentada en el II Congreso de Antropología del Mercosur, Piriápolis.
- MORGADE, G. (1992). El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.
- MORGADE, G. (1997) “La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos”. En Morgade, G. (comp.) Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 18701-1930. IICE (UBA) Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- MORGADE, G. y ALONSO, G. (2008) CUERPOS Y SEXUALIDADES EN LA ESCUELA. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- MOSCOSO, M. F. (en prensa) La mirada ausente: Antropología e infancia-Ecuador:<http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/369/File/PDF/CentrodeReferencia/Temasdeanalisis2/ninezadolescenciayjuventud/articulos/Moscoso.pdf>
- NARADOWSKI, M. y BAQUERO, R. (1994) ¿Existe la infancia? en: Escuela y construcción de la infancia. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación- IICE, Año III, nro. 4.
- NARI, M. (2004) Políticas de maternidad y maternalismo político. Buenos Aires, 1890-1940. Buenos Aires: Biblos.
- NEUFELD M.R. y THISTED, J.A. -comps.- (1999) El “crisol de razas” hecho trizas”, Cap. I de *De eso no se habla...*” los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires: Eudeba.
- NEUFELD, M.R. (2011) El campo de la antropología y la educación en la Argentina. Problemáticas y contextos. Workshop Diálogos Iberoamericanos sobre etnografía na educação. Belo Horizonte, septiembre.
- NOVARO, G. (2011) La interculturalidad en debate. Buenos Aires: Biblos.
- PALLMA, S. y SINISI, L. (2004) Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica. En *Cuadernos de Antropología Social N° 19*, pp. 121-138. Buenos Aires.
- PUIGGRÓS, A. (1992) La educación Argentina desde la reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la década infame. En Historia de la Educación en la Argentina. Tomo 3: Escuela Democracia y orden (1916.1943). Buenos Aires: Galerna.
- REYBET, C. (2009) Construyendo un objeto de investigación desde la antropología que articule: género, escuela y primera infancia. Aljaba v.13 n.13- Luján- Argentina.
- ROCKWELL, E. (2009) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos

educativos. Buenos Aires: Paidós.

ROCKWELL, E. (2011) Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión? en Batallán y Neufeld, coords. Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela. Biblos, Buenos Aires.

ROIZMAN, G. (s/f) “La escritura del proceso de formación”. Memoria docente y documentación pedagógica. Laboratorio de Políticas Públicas. Disponible en: http://www.memoriapedagogica.com.ar/publicaciones/PDF_ArtPon/groizman.pdf

ROZENGARDT, R. y ACOSTA, F. (2011) Historia de la Educación Física y sus instituciones: continuidades y rupturas. Buenos Aires: Miño y Dávila.

RUBIELA, A. (1993) “Una aproximación entre la antropología y la educación física”. Educación física y deporte, vols. 14-15 Medellín.

RUBIN, G. (1975) «The traffic in women : notes on the political economy of sex », REITER, R. (ed.). *Toward and Anthropology of Women*. New York, Monthly Review Press pp. 157-210.

SAN MARTÍN DE DUPRAT, H. (1988) “Educación inicial y desigualdades sociales”. Mimeo.

SANTILLÁN, L. (2006) “La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares”. En *Intersecciones en Antropología 7*: 375-386. 2006. ISSN 1666-2105 Copyright © Facultad de Ciencias Sociales UNCPBA – Argentina.

SAVIANI, D. (1983) “Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina”. En *Revista Argentina de Educación Año II N° 3*”.

SCHEPER HUGHES, N. (1997) Introducción en *Morir sin Llanto. Violencia y vida cotidiana en Brasil*, (13-40) y Cap 7 Dos pies de hondo y un ataúd de cartón y Cap.8 Amor materno/amor alterno, en: *Morir sin Llanto. Violencia y vida cotidiana en Brasil*, (263-382)

SERO, L. (1993) *Los cuerpos del tabaco. La percepción social del cuerpo entre las cigarreras*. Misiones: Editorial Universitaria.

SINISI, L. (1999) “La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma estereotipo y racialización”. En: María Rosa Neufeld y Jens Ariel Thisted (comps.). “De eso no se habla...” Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires: Eudeba.

SUBIRATS, M. (1999) “Género y Escuela” en C. LOMAS (comp.) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Madrid: Paidós, pp. 19-31.

SZULC, A. (2004) “Eso me enseñé con los chicos”. Aprendizaje entre pares y contextualizado, entre niños mapuche del Neuquén. En *Boletín de Antropología y Educación* pp. 37-43. Año 4 - N° 06. 2013 ISSN 1853-6549

TAYLOR, D. (2003) Acts of transfer. En *The Archive and the Repertoire*. Duke University Press. Chapter 1. Pp 1-52.

TOLA, F. (1999) “Fluidos corporales y roles paternos en el proceso de gestación entre los tobos orientales de la provincia de Formosa”. En Papeles de Trabajo. 8: 197-221.

VARELA, P. (2011) “Disputas y negociaciones en el campo pedagógico argentino. Influencia de los saberes escolanovistas sobre el sistema educativo público nacional, 1930-1943”. En Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4753 Vol. VIII N° 8. Pp. 75-105

VASTA, L. y GISPERT, F. (2009) “Recuperando la trama fundacional: orígenes del Profesorado de Educación Inicial Sara C. de Eccleston y del Jardín de Infancia Mitre”. Temas de Educación Infantil- Año 5. Número 12.

VASTA, L. y GISPERT, F. (2009) “Recuperando la trama fundacional: orígenes del Profesorado de Educación Inicial Sara C. de Eccleston y del Jardín de Infancia Mitre”. En *e- Eccleston*. Temas de Educación Infantil. Año 5. Número 12.

VOLOSHINOV, V. (1992) *Marxismo y filosofía del lenguaje. Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje*. Madrid: Alianza.

WALLERSTEIN, E. (2006) “La construcción histórica de las ciencias sociales desde el siglo XVIII hasta 1945”. En *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI. Pp.: 3-36.

WILLIS, P. (1988) *Aprendiendo a trabajar (1977)*. Madrid: Akal.

Documentos

Mapa Curricular del Profesorado de Nivel Inicial IFDC.

Resolución N° 1195/08 del Consejo Provincial de Educación de Río Negro.

Ley de Educación N° 1420.

Ley Nacional de Educación N°26.206.

UNIFE, 2011. Disponible en: <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=70951>.

Ley provincial de Educación N° 4819.

Estatuto Docente promulgado por la Ley N° 14.473 de 1958.

Diseño Curricular de Nivel Inicial, versiones 1994 y 2009.

Programas de Asignaturas del Profesorado de Nivel Inicial año 2014.

Página del IFDC de Bariloche: <http://ifdbariloche.rng.infed.edu.ar/sitio/>

Programa Nacional Nuestra: <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/>

Página web Unter Bariloche: <http://www.unter.org.ar>

PDI página web oficial: <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/>

BOLETÍN DINIECE, 2007

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Censo Nacional de docentes 2004.

ANEXO

Mapa curricular

N°	ASIGNATURA	HS	CORRELATIVIDAD		
			CURSADA	APROBADA	
PRIMER AÑO					
1	Ciencias de la Educación y Psicología 1	anual	192	--	--
2	Historia Argentina, Latinoamericana y Educación	anual	96	--	--
3	Comunicación y Expresión I	1er cuat.	128	--	--
4	Alfabetización académica	anual	64	--	--
5	Taller Instrumentos y análisis	anual	64	--	--
6	Taller de producción e instrumentación 1	2do cuat.	96	--	--
7	Taller el docente y el uso de la voz	2do cuat.	32	--	--
8	Las Tics y la enseñanza	2do cuat.	32	--	--
9	Taller de prácticas 1 y Trabajo de Campo	2do cuat.	64	5	5
CARGA HORARIA PRIMER AÑO	768				
SEGUNDO AÑO					
10	Ciencias de la Educación 2	anual	128	1	1
11	Formación ética y política	1er cuat	48	--	--

12	Seminario de Filosofía y epistemología	1er cuat	32	--	--
13	La enseñanza de las Ciencias Naturales	1er cuat	48	--	--
14	Didáctica de la matemática	anual	64	--	--
15	Taller de Prácticas 2 y Trabajo de Campo	anual	128	1-3-6-9	1-3-6-9
16	Seminario Introducción a la profesionalidad docente	2do cuat	32	--	--
17	Seminario Infancias, políticas y derechos	2do cuat	48	11	11
18	La Educación Ambiental y su abordaje en el Nivel Inicial	2do cuat	32	13	13
19	Comunicación y expresión 2	2do cuat	96	3	3
20	Taller de producción e instrumentación 2	1er cuat	96	6	6
CARGA HORARIA SEGUNDO AÑO	752				
TERCER AÑO					
21	Ciencias de la Educación 3	anual	96	10	10
22	Didáctica de las Ciencias Sociales 1	1er cuat	128	2	2
23	El cuidado de la salud desde la Primera Infancia	1er cuat	48	13-17	13-17

24	Seminario Arte y cultura	1er cuat	32	--	--
25	Enseñanza de la matemática	anual	64	14	14
26	Taller de Prácticas 3 y Trabajo de Campo	anual	192	--	--
27	Didáctica de las Ciencias Sociales 2	2do cuat.	128	2	2
28	Educación Tecnológica	2do cuat	32	8	8
29	Comunicación y expresión 3	2do cuat	64	8	8
30	Proyectos Pedagógicos con el uso de las Tics en Nivel Inicial	2do cuat	32	24	24
31	Taller de producción e instrumentación 3	1er cuat	64	2-10-11-13-14 15-16-17-19	2-10-11-13-14 15-16-17-19
CARGA HORARIA TERCER AÑO	880				
CUARTO AÑO					
32	Seminario: El lugar del educador en relación a las problemáticas institucionales	1er cuat	32	--	--
33	Taller: El ambiente Social y Natural	anual	32	--	--
34	Comunicación y expresión 4	anual	32	--	--
35	Ateneo de Matemática	anual	32	--	--

36	Seminario: El lugar del educador en relación a las problemáticas actuales de la infancia	2do cuat	32	--	--
37	Taller de prácticas 4 y Trabajo de Campo	anual	304	Todas las asignaturas hasta Tercer Año inclusive	Todas las asignaturas hasta Tercer Año inclusive
CARGA HORARIA CUARTO AÑO	464				