

SENTIDOS CONSTRUIDOS SOBRE LA INFANCIA POR FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Autor/es: DOMENICONI, Ana Ramona; REVECO, Cristian Alejandro; MARTIN, Liliana Marisol

Procedencia Institucional: Departamento de Educación y Formación Docente. Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de San Luis. **Dirección electrónica:** aridomeni@gmail.com

Número de teléfono celular: 2664218734

Eje temático: La educación de la infancia. Prácticas pedagógicas, saberes y formación docente

Campo metodológico: Investigación

Palabras clave: infancia, mandatos sociales, sentidos, formación docente, subjetividad

Resumen

El presente trabajo refiere a una investigación en curso en el marco del Profesorado Universitario en Educación Primaria, una nueva carrera que la Facultad de Ciencias Humanas – UNSL - recientemente implementara en una localidad de la provincia de San Luis.

Esta carrera, por su carácter territorial, inaugural y casi experimental, nos interpela y obliga a investigar y construir saberes que aporten al proceso de implementación y desarrollo de la misma.

Este trabajo tiene como objetivo dar cuenta de algunos avances en torno a la investigación, centrados en el análisis de los sentidos construidos por los futuros docentes sobre la infancia, los mandatos, la educación, el control del cuerpo y la obediencia en la escuela y la familia como espacios disciplinadores.

Para alcanzar este propósito de investigación utilizamos algunas herramientas de recolección de información, que se constituyeron en dispositivos de escritura y que adquirieron el formato de tareas académicas. A partir de tópicos que intentábamos indagar, tales como infancia, mandatos familiares y escolares, control y disciplina sobre el cuerpo y la conciencia, etc., es que propusimos interrogantes que movilizaran las representaciones y sentidos construidos durante su vida y que

operan en el presente. Algunas actividades se propusieron en la asignatura “Los Sujetos de la Educación Primaria: Subjetividades y Contextos” y otras en espacios curriculares posteriores.

En los escritos de los estudiantes advertimos que las frases, dichos y expresiones recuperadas como significativas, develan experiencias, roles y mandatos de género, configurantes de la infancia típicamente moderna, en diversos ámbitos sociales.

1. Introducción

El tema de la infancia constituye una problemática de interés, no solo de las comunidades académicas, sino también de las políticas públicas, los medios de comunicación y la formación docente, con el objeto de poner la mirada en las prácticas concretas que afectan a niños y niñas en su situacionalidad.

Algunos autores colaboran en comprender la relación entre infancia y educación en el inicio del sistema educativo nacional; Carli manifiesta que “la configuración de discursos modernos acerca de la infancia en la Argentina se produce acompañando la implantación de la instrucción pública nacional, la fundación del sistema educativo escolar y la expansión del normalismo como cultura pedagógica” (2002, p. 31). Discursos que se fueron modificando paulatinamente y que estuvieron impregnados por los cambios sociales, políticos y económicos del país, en 1946, el primer mandatario nacional subrayó la necesidad de un cambio importante en la mirada sobre la infancia, el cual quedó plasmado en el Primer Plan Quinquenal, texto en el que el sentido de democratización social de la infancia y la adolescencia debía ser un interés de la política educativa. Según Carli (2006) durante el peronismo existieron condiciones, ligadas a las características sociales y demográficas de la población infantil, que hicieron posible la producción de un discurso en torno a la infancia, así el enunciado los únicos privilegiados son los niños se articuló fuertemente a estrategias para ofrecer mayor visibilidad, derechos y autonomía a los mismos.

En la actualidad conviven diversas representaciones sobre la infancia, muchas veces contrapuestas, que nos exige abordarlas, en el marco de un proceso formativo, para desentrañarlas y comprender sus orígenes y fundamentos, en tanto subyacen a las prácticas educativas.

Como formadores de formadores en educación primaria, la infancia nos interpela para pensar dispositivos de deconstrucción de categorías construidas históricamente, que den lugar a la reflexión y reconfiguración de sentidos, en relación con los “nuevos sujetos” y los “nuevos escenarios”. En este marco, el presente trabajo tiene como propósito central analizar los sentidos construidos por los futuros docentes del Profesorado en Educación Primaria, de la localidad de Tilarao, sobre la propia infancia, particularmente en relación con los mandatos, la educación, el control del cuerpo y la obediencia en la escuela y la familia, como espacios disciplinadores. Se concentrará la atención en el control, la vigilancia y la disciplina a la cual han sido sometidos los cuerpos de los/as distintos/as estudiantes en el contexto familiar y escolar, en otros términos, en la escolarización de los cuerpos y las alianzas posibles con la intimidad del contexto familiar, que definen una manera particular de estar en el mundo y de interpretar el modo en que otros sujetos deben estar en él.

2. Referentes teóricos-conceptuales

¿De qué hablamos cuando hablamos de sentidos?

Preguntarnos por los sentidos construidos en torno a la infancia por los futuros Profesores en Educación Primaria nos impone explicitar desde dónde entendemos dicho término.

Partimos de considerar que el sujeto necesita otorgarle sentido al mundo que lo rodea y a la intervención concreta que hace en él y con él, de modo que siempre produce sentidos de manera particular en su relación con el mundo y con los otros. Esta necesidad surge de encontrar/se a partir de un proceso de reconstrucción simbólica en que se interroga “*por qué el mundo es y para qué es y qué hago yo en el mundo, y qué relación o relaciones puedo establecer con los otros...*” (Melich, 2006, pp. 72-73).

Como sabemos, venimos a un mundo construido en lo material y simbólico, un mundo que “se experimenta como realidad objetiva, que tiene una historia que antecede al nacimiento del individuo y no es accesible a su memoria biográfica” (Berger y Luckmann, 1997, p. 82). Es por esto que los sentidos y los significados, anudados a ellos, nos son transmitidos como herencia simbólica, en el espacio familiar, escolar y social (más amplio), los incorporamos en la relación con los otros, a través de un proceso de resignificación, a partir de nuestra propia experiencia con

el mundo. De este modo los sentidos que atribuimos a algo no son en sí mismo una originalidad, sino que una reconstrucción compleja, tejido de sentidos configurados por otros y retejidos por cada uno, según el modo particular de situarnos y experimentar el mundo.

Entonces podemos decir que la infancia como mundo sobre el que el sujeto se interroga, al tiempo que la experimenta en el periodo de la niñez, remite siempre a una construcción que va teniendo forma en un momento y espacio determinado.

Estas primeras aproximaciones conceptuales nos llevan a interrogarnos sobre los sentidos que se construyen en el tiempo presente, cuando el vértigo de los avances tecnológicos, modificaciones sociales, comunicaciones, etc. ofrecen escenarios cambiantes para las nuevas generaciones, que se debaten entre diferentes significados que se les ofrecen. Significados heterogéneos y contrapuestos, muchas veces, que llenan de incertidumbre, en un mundo cuyos discursos mediáticos se sitúan en el terreno de la certeza.

Algunas notas sobre la infancia

Como es sabido, especialmente a partir de la influencia de la obra de Philippe Ariès, antes del Renacimiento los niños no tenían un trato diferenciado en la sociedad occidental. Es recién a partir del advenimiento de la Sociedad Moderna que se advierte un cambio en la vida familiar burguesa, observándose una fuerte inversión afectiva sobre los niños. Este sentimiento nuevo hacia la infancia, con base en la dependencia personal del niño al adulto, supone prácticas de cuidado y protección hacia los niños.

En términos de Corea y Lewkowicz (2004) en la modernidad el Estado como meta institución, dadora de sentido, conectaba y albergaba las diversas instituciones para producir la subjetividad del ciudadano, siendo la familia y la escuela los espacios encargados de tal fin. En este sentido los niños eran objeto de interés específico, dado que eran considerados ciudadanos del futuro, “el niño, en tanto tal, cuenta solo como hombre del mañana” (p.110).

En esta etapa el Estado parte del supuesto antropológico de que el niño es fundamentalmente inocencia y fragilidad, requiriendo por tanto educación y cuidados, para un desarrollo en la rectitud, es por ello que “tiene que ser tutelado, pues ahí, en el origen, está contenido el desarrollo posterior” (p.110).

Así, se asignó a los niños, progresiva y paulatinamente, características tales como heteronomía y necesidad de protección, que comienzan a delinear la figura de

la infancia moderna. Al respecto Baquero y Narodowski (1994) enfatizan el papel fundamental que tanto el discurso pedagógico como la institución escolar misma, desempeñaron en este sentido. La pedagogía como discurso destinado a producir saberes, categorizar y normativizar a los niños, mientras que la escuela se erigió en el dispositivo para encerrar a la niñez. “Encerrarla topológicamente, corpóreamente, pero encerrarla también en las categorías que la pedagogía ha elaborado para resignificarla” (Baquero y Narodowski, 1994, p.63). En esta institución moderna, el cuerpo del infante moderno se educa, se disciplina y se instruye.

Scharagrodsky (2013) retoma los distintos mecanismos disciplinadores expuestos en la obra de Foucault, y reconoce que “todas estas técnicas disciplinarias fueron eficazmente introducidas y desarrolladas en el ámbito escolar desde fines del siglo XIX y hasta por lo menos mediados del siglo XX” (p. 6). La vigilancia en el detalle, la inmediatez del acto corporal, considerado potencialmente desobediente, ante la orden; la lógica distributiva y la consideración de la temporalidad de la disciplina, se instalan en la educación propuesta por una escolaridad típicamente moderna.

El niño-alumno era visto como aquel sujeto carente en un plano epistemológico, operativo y moral: porque no sabe, no sabe hacer y no distingue el bien ni el mal respectivamente. Dicha triple carencia lo deja indefectiblemente sujetado a la racionalidad y ley del adulto, representada por el maestro en el contexto escolar (Narodowski, 2011).

Esta construcción teórica y práctica de la infancia, si bien da cuenta de un proceso socio-histórico, no tardó en naturalizarse y, al mismo tiempo la mayoría de las veces, también los discursos psico-educativos han tendido a describir “las” características de un niño en general, un niño idealizado y construido desde la ciencia moderna.

Si bien en nuestro tiempo, la historicidad de la infancia constituye algo ya aceptado, aun en nuestros días se observa la presencia de representaciones típicamente modernas sobre la infancia, que van a contrapelo de los niños y niñas de carne y hueso, cuyas subjetividades se configuran en el marco de los nuevos y complejos escenarios sociales.

En la actualidad las influencias sobre la crianza y la educación de niños y niñas parecen haberse desplazado, desde los contextos familiares y escolares, que otrora de manera casi monopólica instituían marcas subjetivas generadoras de un tipo de

lazo social, hacia el predominio de los medios de comunicación y el mercado, con la institución de otro tipo de lazo de la mano del consumo (Vasen, 2008). En este sentido, el mismo autor, señala sobre la configuración subjetiva actual que

... es nítido el predominio de lo informacional-mediático-consumista en los últimos años. De allí el neologismo “postmocositos”, esto es, niños ya no moldeados por los ideales de formación del ciudadano futuro en un marco de igualdad ante la ley sino estructurados por las lógicas de los medios y el consumo que ponen en primer plano una desigualdad según el poder adquisitivo y una preeminencia del presente sobre el futuro y de la imagen por sobre la palabra” (Vasen, 2008, p. 34).

De manera rica e interesante Minzi caracteriza los modos en que el mercado, a través de la publicidad y el consumo, instituye subjetividad. Y este consumo adquiere un carácter simbólico, de manera que los niños no solo adquieren productos, y/ o ven publicidades, sino que motorizan intereses, deseos, valores, preocupaciones. En palabras de la autora “...en sintonía con una clara estrategia discursiva del mercado el adulto ha dado un paso al costado... e interviene más desde un rol de proveedor que de guía o formador” (2009), lo que trastocaría de algún modo las relaciones generacionales. En la actualidad son los niños y adolescentes/jóvenes quienes portan los saberes valiosos culturalmente, porque el intercambio entre generaciones ha sido modificado por los vertiginosos cambios sociales (Narosowski, 2016).

El cuerpo de los niños y niñas como objeto de disciplinamiento

Considerar al cuerpo como objeto de análisis, para pensarlo como ámbito desde el cual desarmar tramas de disciplina y poder en los principales espacios de socialización de la infancia, implica reconocer el “supuesto ausentismo corporal en la trama educativa” (Scharagrodsky, 2013,p. 3).

Reconocemos al cuerpo como el contenedor, no solo de las dimensiones de los actores, sino como un campo atravesado por la compleja trama histórico-social. Así “el cuerpo es un fenómeno social, cultural e histórico (...) vale decir, es materia simbólica, objeto de representación y producto de imaginarios sociales” (Scharagrodsky, 2013, p. 2).

Como foco de la realidad sociohistórica, “el cuerpo siempre ha quedado prendido en el interior de poderes muy ceñidos que le han impuesto coacciones, interdicciones, autorizaciones y obligaciones permanentes” (Scharagrodsky, 2013, p.

2). Todas las acciones y categorizaciones que se depositan sobre los cuerpos, en la progresiva fijación y especialización de sus partes y funciones, han vinculado su forma particular de enfrentarlo desde lo más diversos ámbitos. Es así que “la sexualidad, la emocionalidad, la higiene, la moral, la dietética, la alimentación, la vestimenta” se configuran como espacios donde volcar dispositivos de coacción cuando se piensa hacer del cuerpo una forma especial.

Para comprender el disciplinamiento de los cuerpos propio de la modernidad, recuperamos los conceptos de disciplina, detalle y orden, desarrollados por Michel Foucault¹, en quien reconocemos una atención insistente hacia el cuerpo, “al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil” (Foucault, 2008, p. 158). Entendiendo a las disciplinas como “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (p. 159). El control minucioso que señala el autor se traduce en la fijación por el detalle, la disciplina consistirá en “la minucia de los reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones, el poner bajo control las menores partículas de la vida y del cuerpo...” (p. 163).

Otro concepto de este autor y que nos permite profundizar sobre la disciplina de los cuerpos es lo identificado como el arte de las distribuciones; una gestión de espacios como modo de parcelación y categorización en la mayor cantidad de unidades posibles, de los grupos cuya dispersión dificulta las posibilidades del control: “a cada individuo, su lugar, y en cada emplazamiento, un individuo. Evitar las distribuciones por grupos; descomponer las implantaciones colectivas; analizar las pluralidades confusas, masivas o huidizas” (p. 166).

Otra consideración es la dimensión temporal que se traduce en “dividir el ciclo vital en segmentos, sucesivos o paralelos, cada uno de los cuales debe llegar a un término especificado (...) y no pasar a una actividad hasta que la precedente no esté totalmente dominada” (p. 183).

¹ Foucault desarrolla estos conceptos específicamente en el texto *Vigilar y Castigar*. Consideramos fundamental este trabajo a partir de su desarrollo no solo en el contexto del nacimiento de la prisión, sino en distintos espacios institucionales como escuelas, hospitales y ejército. En segundo lugar, se considera a partir de la reconocida vigencia de estos dispositivos en los distintos contextos institucionales de la infancia, por los cuales circularon las corporalidades de los/as estudiantes involucrados en nuestro análisis.

Para la optimización de la combinación de fuerzas espacio- tiempo se requiere una figura y un sistema que dirija a modo de mandato. La orden (en términos de Foucault) adquiere una forma particular de suceder en la sociedad disciplinaria: se debe lograr la conducta deseada a partir de la orden en su precisión y claridad. La interacción entonces “se trata no de comprender la orden, sino de percibir la señal, de reaccionar en seguida, de acuerdo con un código más o menos artificial establecido de antemano” (p. 193).

Sobre el control de niños y niñas

Este despliegue institucional atento a la norma y el desenvolvimiento del cuerpo que (des)obedece, se deposita inevitablemente en la sexualidad de los/as infantes. Es así que “la obsesión por definir un tipo de sexualidad correcta, adecuada y conveniente atravesó todos los discursos y prácticas escolares y se extendió durante gran parte del siglo XX” (Scharagrodsky, 2013, p. 9). Esta actitud, extensible en su vigencia a la actualidad, encuentra su fundamento en una matriz heterosexual, que determina una forma única de ser de los cuerpos sexuados en la escuela: “ciertos comportamientos corporales, ciertos gestos y actitudes, ciertos movimientos, ciertos desplazamientos y ciertos usos del cuerpo están inscriptos como un deber ser para cada género” (p. 12). Ser varón y ser mujer (heterosexuales), sus roles y mandatos a partir de su genitalidad, refuerza la definición de una jerarquía clara, considerándose el género como ámbito cultural del desenvolvimiento del sexo de niños y niñas. Se despliegan así dispositivos que refuerzan la desigualdad social pensando desde una perspectiva de género.

Esta desigualdad se sustenta en el discurso sobre la inferioridad inmanente al sexo femenino. La inestabilidad y debilidad con la que se representa el cuerpo de la mujer, encuentra sus dispositivos de disciplinamiento en la medida que fueron “sometidos a un proceso de contención cuyos límites estuvieron señalados por el ideal de feminidad, por la maternidad y por la familia nuclear patriarcal” (Scharagrodsky, p. 10).

La coacción concreta se traduce entonces en acciones y prescripciones donde el detalle en la atención minuciosa de la posición, se deposita en este cuerpo sexuado. Por lo anterior, “moverse como varón, vestirse como mujer, hablar como varón, sentir como mujer se convierten en regularidades corporales que deben cumplir... los y las estudiantes configurando cuerpos masculinos y femeninos, contribuyendo al mantenimiento de un cierto orden sexual jerarquizado” (p. 12).

Alianza escuela- familia en la modernidad

La escuela es la maquinaria desde la cual se definen roles y funcionamientos de los espacios por fuera de ésta. El escenario familiar y cívico se entenderá como ámbito en el cual se despliega una forma de estar que viene definida desde la escuela. No será una repetición, un paralelismo, ni una prolongación en el ámbito escolar de aspectos ocultos en la intimidad familiar. La determinación de las pautas y lógicas de control en proceso de adquisición y refuerzo sobre los/as infantes, nace desde la escuela como maquinaria y se despliega en acuerdo con una alianza oficial, fomentada por el Estado, que desde la escuela se establece con la familia.

Los alcances de los dispositivos que se desarrollan en la escuela moderna para disciplinar al cuerpo de los niños se potencian con formas de disciplinamiento y sujeción propias de la familia, dando cuenta de una compleja alianza. En este marco se disponen y expanden dispositivos disciplinarios, a modo de saberes, a la población y espacios por donde circula el infante, típicamente moderno. La fijación por la disciplina y el control sobre estos cuerpos incompletos, sistematiza sus concepciones, dispositivos y técnicas con otros adultos. Amplía su lógica desbordándose los muros de la escuela hacia su exterior, conservándose sus típicos métodos de vigilancia: distribución, minuciosidad, vigilancia jerárquica, orden o mandato; todas las anteriores contenidas en su dimensión temporal y sexual.

Desde este punto de vista, se convierte a “la pedagogía en un saber socialmente generalizado ya que todos los que participan de la alianza conocen y controlan los criterios de normalidad” (Narodowski, 1994, p. 12). El objeto típico de este proceso sería el infante, desarrollándose una fijación excesiva sobre el comportamiento de su cuerpo.

Para Narodowski esta alianza “se asienta en una división social de funciones y, a propósito de ésta, en la especialización de algunas personas en la profesión educadora” (p. 11). La inscripción de los estudiantes en la escuela por parte de los padres, el cuestionario minucioso sobre las condiciones familiares para el óptimo estado del cuerpo de estudiante para el estudio y la obediencia, formulan un contrato como parte del dispositivo de alianza. Este contrato “imagina al maestro como sustituto de los padres” y se representa la educación de los padres como incompleta.

Sobre esta división profesional de la educación del infante, esta alianza es de cooperación. La lógica del control y sus mecanismos se despliegan desde la escuela

hacia la familia, como un escenario complementario. En el hogar se refuerza el deber ser conductual, a modo de compensación mientras sucede la ausencia del docente, en esta pretensión por el panoptismo típico de fines del siglo XVIII y que se desarrolla en la escuela como escenario ideal.

3. Aspectos metodológicos

El trabajo de investigación se inscribe en una perspectiva cualitativa y es de tipo exploratoria, ya que no existen investigaciones previas sobre los sentidos que le otorgan los estudiantes que ingresan a carreras de formación de educación primaria a la infancia, que permitan establecer hipótesis de trabajo u objetivos más complejos.

Las herramientas de recolección de información se constituyeron, en esta primera etapa de la que damos cuenta, en dispositivos de escritura y adquirieron el formato de tareas académicas, en el marco de las primeras asignaturas del mencionado profesorado. Dichos dispositivos propusieron interrogantes que movilizaran las representaciones y sentidos construidos durante la vida de los estudiantes y que operan en el presente. Entendemos que la escritura constituye una herramienta de subjetivación, cuando lo que se propone es narrar experiencias de sí y develar los espacios de construcción, en este caso particular de la infancia, en el contexto familiar y escolar.

La primera propuesta de escritura buscaba indagar construcciones personales/sociales sobre la infancia y adolescencia que forman parte de la vida cotidiana de los estudiantes. Las preguntas orientadoras de esta tarea fueron: ¿Qué opino de los niños?, ¿Desde cuándo pienso así ellos? ¿Quién colaboró para construir esta imagen? Esta imagen, ¿Involucra a todos los niños? Durante mi infancia, ¿Mi círculo social pensaba lo mismo de mí? Sobre aquellas opiniones que escucho y me incomodan ¿Por qué me molestan? ¿En qué no acuerdo? Este primer sondeo y el trabajo posterior en el aula sobre la producción de los estudiantes, nos permitió advertir que establecían una primera diferencia significativa entre los niños, las niñas y adolescentes de su propio pasado con los actuales, a los que les atribuyen características ligadas al aburrimiento, la falta de respeto a las normas, a los mayores, las costumbres y el fuerte apego a las herramientas tecnológicas (celular y computadora).

La segunda tarea propuesta promovía la indagación de la propia experiencia como infantes y adolescentes en el contexto familiar y escolar, a partir de la recuperación de frases significativas que hoy reconocían como relevantes en relación con sus huellas. El objetivo que nos planteábamos era el reconocimiento de aquellos pequeños discursos sociales concentrados en frases que escucharan y a los cuales debieron sujetarse durante la infancia y adolescencia y que los hubieran constituido subjetivamente.

La relevancia de la indagación para la formación docente tiene que ver con que, desde nuestra perspectiva, sólo en la medida en que se visibilicen los sentidos construidos, pueden interpelarse ofreciéndose las condiciones para su reconstrucción, en confrontación con las construcciones modernas, para pensar las prácticas educativas de manera más pertinente a los actuales contextos.

4. Resultados alcanzados y/o esperados

A pesar de las transformaciones sociales en relación con la crianza y educación de los niños que tienen lugar en nuestro tiempo, que llevaron a la reconceptualización de la infancia y su problematización, aún perviven sentidos y representaciones sobre la misma que parecen desconocer tales procesos de cambio. Ejemplo de ello, son los sentidos atribuidos a la infancia por los estudiantes de la carrera de Profesorado Universitario en Educación Primaria, que, en el marco de esta indagación, abrevan en representaciones más bien modernas de niños y niñas.

Inscripción de la alianza escuela-familia en los estudiantes

Una primera categoría que emerge de la lectura de los relatos de experiencias de nuestros estudiantes, es el establecimiento de una alianza escuela-familia que adquiere múltiples formas y que se desarrolla en diversos escenarios a partir su efectividad.

La escuela como maquinaria eficaz para establecer un dispositivo de simultaneidad sistémica de alianza entre la escuela y la familia (Narodowski), queda en evidencia cuando se piensa en el sostenimiento de la minuciosidad de la vigilancia fuera del contexto escolar, en el caso de las frases analizadas. Este dispositivo simultáneo de vigilancia y corrección, podemos identificarlo a partir de dos formas de expresión en las frases recuperadas: la correlación explícita entre la

conducta en la escuela y su consecuencia en el hogar y la enunciación del vínculo entre docentes y padres.

La primera forma de definir esta alianza, se desarrolla a partir de una relación entre una conducta y su consecuencia, así el vínculo escuela-familia se determina a partir del ejercicio del condicionamiento que considera tanto recompensas, como sanciones. De este modo por un lado, se puede reconocer el vínculo a partir de la siguiente advertencia: *“si te portás bien en la escuela, tenés un premio”*. En lo relativo al castigo como un dispositivo que traduce la alianza en cuestión, rescatamos la siguiente expresión: *“te voy a arrancar la cabeza si repetís”*. El dramatismo y la radicalidad de la sanción, tiene su correlato en la interpretación de la gravedad de la falta.

La segunda modalidad desde la cual se puede inferir una posible alianza escuela-familia queda plasmada en la advertencia pronóstica de un docente hacia los padres del “mal alumno”: *“después que no venga el papá o mamá a preguntar por qué se llevan la materia”*. Aquí se enfatiza la atención en las consecuencias posibles de un mal resultado en las calificaciones. Se asume por parte del docente, como aquel que posee el saber pedagógico, un indicativo previo sobre los criterios de aprobación de una materia y las consecuencias de un mal desempeño. Advertida la familia desde un inicio, el docente es capaz de pronosticar dos cuestiones: la finalización de una materia como desaprobada y la reacción de los padres al enterarse de los resultados insuficientes. Sobre la base del establecimiento de esta alianza, “la acción del niño ahora será juzgada y consecuentemente corregida en relación a los instrumentos teóricos que la pedagogía ha construido para intervenir en ella” (Narodowski, 1994, p. 12).

A partir del reconocimiento de puentes que se pueden construir entre la escuela y la familia, se puede establecer la recreación de un escenario disciplinario en el ámbito de lo doméstico, que reproduce tanto el espacio, como la lógica desarrollada desde la escuela.

Dispositivos de coacción en la alimentación

La alimentación se involucra en la trama sociohistórica de los sentidos asociados a la infancia. Entendiéndose como una instancia que reúne adultos y niños en la misma actividad, espacio y distribución, se debe reforzar la jerarquía de los primeros sobre el niño o niña.

El encuentro en la mesa del hogar para una comida se puede identificar como un escenario típico donde la distribución, minuciosidad, vigilancia, la orden y la consideración de la temporalidad se ponen en juego, en coherencia con lo que promueve la sociedad disciplinaria.

La forma, el ritmo y el turno de comer; la cantidad y tipo de comida, junto a sus actividades complementarias que pueden ejecutarse antes, durante y después de la práctica alimentaria, son atravesadas por una reglamentación exhaustiva que atiende hasta sus mínimas partículas los dispositivos que hasta el momento se han asociado al desarrollo de la disciplina.

Esta exhaustividad que puede apreciarse en esta propuesta de reconstrucción de sentidos, se puede asociar, a la búsqueda por la maximización de las fuerzas y al funcionamiento óptimo de todos los cuerpos para orientarlos y superar su incompletud en miras de la adultez.

De este modo, se puede apreciar el establecimiento obsesivo de criterios y reglas que delimitan la actuación del cuerpo en su temporalidad. Parafraseando a Foucault, el tiempo de unos debe ajustarse al tiempo de los otros, pensando en las posibilidades y ventajas del cuerpo obediente. *“Hasta que no terminen de comer todos, nadie se levanta”, “espera a que todos terminen de comer y después te levantás”,* se identifica como un mandato revelador cuando se ajusta el tiempo del infante hasta en las más mínimas partículas de la vida.

Mediante la quietud del cuerpo de quien ha desobedecido el tiempo de duración de la alimentación establecido por los adultos, se inaugura un tiempo de aprendizaje. Ya no basta con estar en silencio, se debe demostrar ante los otros la quietud del cuerpo, en una repetición que se proyecta como gradual, hasta coincidir con el tiempo de alimentación establecido los adultos, el tiempo correcto, el tiempo convencional donde el proceso de alimentación resuelve su desarrollo.

En ocasión de que no baste con la indicación de la quietud, mientras se espera la finalización de la actividad de los otros, sucede en algunos testimonios lo siguiente: *“hasta que no terminen todos de comer no te levantas de la mesa, si no, no hay postre”*. Se desarrolla una particularidad en esta orden, que se vincula con la presencia inexorable de la sanción en la disciplina. Al respecto Foucault, señala que *“en el corazón de todos los sistemas disciplinarios funciona un pequeño mecanismo penal. Goza de cierto privilegio de justicia, con sus propias leyes, sus delitos especificados, sus formas particulares de sanción, sus instancias de juicio”*

(Foucault, 2008, p. 208). En el mecanismo penal asociado la desmesura en la utilización del tiempo de la alimentación infantil, se puede reconstruir el privilegio de justicia detrás de la falta, leyes acordadas y reconocidas, delitos definidos, forma de sanción e instancia de juicio.

Es así que se puede identificar lo que entiende Foucault por la micropenalidad del tiempo. Adelantarse al tiempo acordado por las leyes establecidas en torno a la minuciosidad de la alimentación como actividad, es una alteración que no solo se debe advertir, sino eventualmente, penalizar.

Otra de las dimensiones temporales que se despliegan en torno a la alimentación y que suponen su constante vigilancia y posible sanción, es el periodo de realización misma de la tarea. Ya no solo es el tiempo de duración, ni su exposición frente a la autoridad del adulto. Se entenderá este tiempo como un tiempo que “debe ser también un tiempo sin impureza ni defecto, un tiempo de buena calidad, a lo largo del cual el cuerpo esté aplicado a su ejercicio” (Foucault 2008, p. 175).

Entendemos que este dispositivo de coacción, también tiene su continuidad en las normas escolares y el tiempo de sujeción del cuerpo, algunas frases recuperadas logran dar evidencia de estas formas que son vigiladas por la autoridad: *“el que no termina la tarea no sale al recreo”, “el que llega 5 minutos tarde tiene media falta”, “toca el timbre y adentro”*. Algunas frases están ligadas a las tareas académicas, que no respetan los procesos y otras que regulan una vida institucional que debe regir en los cuerpos y conciencias de los sujetos para evitar la desorientación.

Es así que la búsqueda de la perfectibilidad de la tarea que realiza el infante, se puede advertir a partir de la serie de indicaciones y prohibiciones a los intentos por realizar otras tareas que disocian, que distorsionan el objetivo original de la tarea misma, así como la realización incorrecta o incompleta de la actividad que convoca: *“no hablar con la boca llena”, “no se juega con la comida”, “en la mesa no se canta”, “nada de televisión a la hora de comer”*, Todas ellas frases rescatadas que complejizan en su ilustración, el escenario y los sentidos por donde han transitado nuestros estudiantes como infantes típicamente modernos.

Se pueden apreciar también pequeñas licencias en esta búsqueda de la realización de la tarea sin defectos, pero que se contienen en claras escalas de valoración y delimitación: *“primero comés y después tomás gaseosa”*. La indicación y la recompensa se pueden apreciar en algunos casos. Siempre y cuando se realice

la actividad y a modo de pausa, se abre el espacio para la gaseosa, puntillosamente delimitado, con su margen de disfrute y transgresión claramente determinados.

Asimismo, en ocasiones es la cantidad del alimento la que se vigila para la correcta realización de la práctica. El mandato es claro, hay que comerse toda la comida, si no la penalidad se asoma con una forma bien definida: *“si no comés toda la comida no hay postre”*, *“comé todo o no salís”*, son variantes de una misma penalidad que evidencian la plasticidad de la sanción. Esta flexibilidad encuentra en algunas oportunidades, vínculos con una forma fantástica de representación de la pena: *“come bien, si no te va a salir un sapo en la barriga”*, donde las consecuencias se pueden alojar en la interioridad del cuerpo del infante. La polivalencia de sentidos en torno a comerse toda la comida abre el espacio también para la recompensa, una vez realizada la tarea de forma correcta: *“si comés toda la comida, te doy postre”*.

El análisis detallado del momento de la alimentación en el caso de las frases reconstruidas, se ha desarrollado para develar el despliegue de métodos disciplinares, su puntillismo y la consideración del desarme de la interacción entre los sujetos, hasta la última partícula de vida que convoca este momento en particular y que se establece como un puente claro, coherente y exitoso entre los dispositivos de control del cuerpo desde la escuela hacia el contexto familiar.

Ser niño y niña en la escuela

La fijación de la escuela típicamente moderna por la categorización y distribución de los cuerpos, como parte de los dispositivos disciplinares, conlleva la atención en el cuerpo sexuado. Sobre la base de dos matrices representacionales, se definen las instrucciones para la circulación correcta de los niños y las niñas. La matriz de pensamiento escolar, promotora de un pensamiento dicotómico, bipolar, se acopla a una matriz patriarcal, que impregna la definición de roles y mandatos para lo masculino y lo femenino, desde la inferioridad reconocida que se deposita sobre el cuerpo de una mujer.

El código de género instalado en la escuela moderna, asocia al varón con lo masculino y a la mujer con lo femenino. En una separación rígida, se va asociando la genitalidad a una serie de nociones y comportamientos correspondientes a cada género. Además, se observa en las sanciones posibles cuando los usos del cuerpo desobedecen al mandato heterosexual definido desde la escuela. Finalmente, se

ofrecerán análisis que indagan en espacios de exclusión y segregación social producto de este ordenamiento corporal.

A partir de las frases formuladas por los/as estudiantes, se puede inferir en primer lugar, el énfasis en las instrucciones dirigidas hacia las niñas cuando se busca vigilar y corregir el rumbo del cuerpo hacia su sexualidad correcta. Se puede afirmar entonces que la actitud sexista, esta actitud que ataca la peligrosidad de la mujer como una amenaza, por su naturaleza impulsiva, requiere una atención especial, descuidándose la presencia de las instrucciones a los varones, pensando desde una perspectiva de género. Pareciera, finalmente, que el varón obedece al androcentrismo propio de la escuela mixta, que ve al hombre como lo objetivo, como lo neutro.

Las indicaciones a las niñas que se enfocan en la disposición y contención correcta del cuerpo, se enfocan en cuatro aspectos: el uso de la voz, la postura, las actividades y el orden del cabello. En el primer aspecto la señal es clara: *“calladita se ve más bonita”*. Se puede colegir además de la instrucción dada para promover la quietud y silencio de la niña, en tono condescendiente, un sexismo benévolo reconocido por Glick & Fiske (1997), que entiende la inferioridad y fragilidad inmanente al cuerpo de una niña.

Con el mismo sexismo benévolo se dirige la postura del cuerpo de las niñas. La instrucción *“sentadita que Jesús te mira”*, refuerza una instrucción clara sostenida en una ternura para quién debe rigidizar el cuerpo frágil, pero que contiene una pulsión transgresora. No obstante, también se pueden apreciar instrucciones precisas, despojándose de la ternura, en un tono más estricto y que se traduce en frases como *“sentate como una señorita”*.

Respecto a las actividades, se pueden observar dos tipos de mandatos en torno al juego. Una primera instrucción general, sobre la base de la dicotomía niños/as: *“Los niños juegan por un lado y las niñas por otro”*. Esta indicación traduce la distribución de los cuerpos cuando se piensa en la sexualidad correcta y en la reunión pertinente de cada estamento en función del sexo. Las consecuencias reconocidas en este tipo de indicaciones, son la segregación espacial que afecta a las niñas frente a los niños, se promueve la fuerza y el movimiento exploratorio para los niños y la quietud y espacios cerrados para las niñas. En este sentido, “en lo que se refiere a los juegos, condicionan unas determinadas relaciones entre grupos de

género y de edad que comparten un uso sociocultural del espacio, de una manera diferenciada y excluyente” (García, Ayaso, Ramírez, 2008, p. 179).

La exclusión que se manifiesta en la distribución del espacio, de manera constante y sutil, adquiere una forma de interacción particular y clara, se impone “una hegemonía de la cultura sexista, donde las niñas empiezan a asumir que deben desarrollar estrategias de adaptación/aceptación que no impliquen ningún conflicto con los niños varones” (García, Ayaso, Ramírez, 2008, p. 179).

El segundo mandato puntualiza en una actividad particular y la indicación se dirige específicamente a las niñas: “*¡Cómo vas a jugar al fútbol, si sos una nena!*”. Es una exclamación que cuestiona las posibilidades de divertimento y capacidades de un sujeto por el solo hecho de ser niña. La condición femenina del sujeto que pretende acceder a un ámbito social, totalmente restringido a la figura del varón, es marginada. Se devela como un atrevimiento, como una transgresión que tiene que ser aplacada cuestionándose las posibilidades de acceso a una actividad típica de juego.

Una de las consecuencias, junto con la cosificación y refuerzo de roles tradicionales limitando las posibilidades de desarrollo del cuerpo, es la segregación en los contextos sociales/escolares de actividades, espacios e interacciones por donde transcurre la infancia.

Finalmente, el último aspecto para abordar es una instrucción puntual sobre los protocolos asociados comúnmente con algunas formalidades. La instrucción subraya lo siguiente: “*las nenas con el pelo recogido, los nenes (varones) con el pelo corto*”. Se percibe a la niña con el pelo largo y naturalmente suelto, como sello de desorganización y por lo mismo de desviación y el cabello de los varones única y exclusivamente corto. Se puede inferir en esta instrucción la igualación en el aspecto formal debido a dos fenómenos: asumir el desorden natural en el cabello de las niñas, por lo tanto la indicación de su debido control sobre el cabello/cuerpo. Desde la perspectiva del varón, también se puede identificar un mandato asociado al corte del cabello; ser varón supone ser un sujeto con el cabello cortado.

Una variación en este último aspecto es la presencia de la sanción escolar una vez desarrollada esta frase: “*Las nenas con el pelo recogido y los varones con el pelo corto, si no, no entran*”. El apéndice de esta frase que suma la penalidad como última palabra, asocia la desobediencia a la posibilidad de marginación de un espacio. El carácter neutral de esta indicación, designa una autoridad objetiva,

omnipresente, natural. El asomo de la pena, en último término es un mandato tanto hacia niño y niñas. Ser correcto y formal, supone el despliegue de una instrucción dicotómica. La correcta disposición del cuerpo atraviesa el género, las posibilidades de cumplir con la solemnidad de algunos espacios y momentos dispone para cada sujeto sexuado una instrucción clara y diferenciada: el manejo y largo del cabello.

El cabello largo y suelto resulta más revelador de las concepciones de lo que creemos, por ello es que hemos escuchado una y otra vez “parece una nena”, cuando es el varón el que desea transgredir y no cortar su cabello; también, durante la última dictadura militar la obsesión por el disciplinamiento de los cuerpos que tenía su fuerte correlato en el señalamiento sobre el cabello corto para los varones y la imagen de pureza de las niñas con cabellera larga.

Vínculo jerárquico adulto- niño

La imagen moderna del niño carente, en el triple plano epistemológico, operativo y moral lo coloca indefectiblemente bajo la racionalidad y ley del mundo adulto. Podemos decir que, si bien la jerarquía así establecida y naturalizada, constituye una categoría transversal, ya que se manifiesta en casi todas las narraciones de nuestros estudiantes, ella queda particularmente evidenciada por ejemplo respecto al turno y las posibilidades del habla y la escucha entre niños y adultos, que dan cuenta de espacios de interacción y control posibles de vigilar. Se desarrolla una pedagogía acerca del lugar de cada uno, mediado por el uso de la palabra.

Si el emplazamiento debe ser el mismo, el adulto a causa de su carácter acabado, debe fortalecer sus privilegios: *“no interrumpas, ni te metas en las conversaciones de los mayores”, “cuando los mayores hablan, los niños callan”, “cuando los mayores hablan, no tenés que opinar”,* son órdenes, mandatos que traducen la atención a tiempo real y de manera permanente sobre el actuar de niños y niñas frente a la presencia y autoridad del adulto.

Junto con el carácter incontrolable y transgresor que posee el uso de la palabra del niño al momento de la reunión familiar, se debe vigilar la rapidez y la energía vital del infante a destiempo del adulto y de los demás integrantes de la misma edad. Así resulta revelador que algunas frases ofrecen significados relativos a la asimetría autoritaria en la familia: *“porque yo quiero y punto”, “mientras vivas en mi casa mando yo”, “respetame que soy tu madre”* y nuevamente estableciendo esta continuidad anudada de disciplinamiento con la escuela *“lo que dice el maestro es palabra santa”*. Autoridad, disciplina y santidad resultan tres dimensiones

estructuradas y articuladas entre sí, que regularon y regulan las infancias y adolescencias.

Finalmente puede decirse que en los escritos de los estudiantes advertimos que las frases, dichos y expresiones recuperadas como significativas, develan experiencias, roles y mandatos, configurantes de la infancia típicamente moderna, de una manera de ser niño y niña diversos ámbitos sociales, que en nuestros días parece ser puesta en cuestión.

A modo de cierre provisorio

El análisis de los relatos de los estudiantes del Profesorado en Educación Primaria, dan cuenta de sentidos construidos sobre la infancia que remiten a la modernidad, estrechamente vinculados a sus experiencias infantiles.

Ha quedado evidenciado el modo en que los espacios familiares y escolares, en alianza, han resultado los escenarios privilegiados donde se despliega la sujeción de los distintos actores en función de la disciplina.

La forma en cómo los cuerpos de los/as estudiantes han transitado en los espacios principales de socialización dan cuenta de su sujeción. El cuerpo como una pieza de una máquina multisegmentaria, que como nos enseña Foucault, combina la segmentación con la economía del uso del tiempo, de manera tal que se extraiga la mayor cantidad de fuerzas para un resultado óptimo, siempre acorde a la manera moderna de ver el mundo, con sus mandatos para niños y niñas.

Tal como señaláramos a lo largo del trabajo la actitud de vigilancia en torno a las posiciones, roles y tareas infantiles, se reconocen como una obstinación de las familias y escuelas por las que transitaron los sujetos intervinientes en esta indagación. Obstinación que tiene su sentido frente a “la desobediencia y el desorden de los cuerpos de niños y niñas” y de allí la necesidad de imponer una serie de exigencias y delimitaciones, de las cuales rescatamos algunas de especial interés para esta exposición.

Esta modesta indagación, nos permite vincular docencia e investigación, en la medida que hemos trabajado persiguiendo un doble propósito. Por un lado construir conocimiento sobre nuestros estudiantes, puntualmente respecto a los sentidos construidos en torno a la infancia; y por otro lado favorecer procesos de deconstrucción en el proceso de formación, necesarios para un posicionamiento reflexivo y crítico, que permita dejarse interpelar por los nuevos niños y niñas, que

demandan asimismo nuevas prácticas. Por último pensar en nuevas estrategias de trabajo con los futuros docentes para dar continuidad a este proceso de ruptura y creación de nuevos sentidos.

5. Bibliografía

Carli, S. (2002), *Niñez, pedagogía y política*, Bs. As.: Miño y Dávila.

Carli, S. (2006) "Educación pública: historia y promesas", en: Los sentidos de lo público: reflexiones desde el campo educativo ¿existe un espacio público no estatal?, Bs. As.: Manantial.

Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Bs. As.: Paidós.

Foucault, Michel (2008) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*, Argentina: Siglo XXI.

García, C T., Ayaso, Margolfa & Ramírez, M. G. (2008) "El Patio de Correo en el Preescolar. Un espacio de socialización diferencial entre niños y niñas", En Revista venezolana de estudios de la mujer, Caracas, Vol. 13, N° 31.

Mèlich, J.C. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*. Argentina: Miño y Dávila.

Multimedial "Explora", Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación Argentina

Narodowski, M. (1994), *Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Bs. As.: Aique.

Scharagrodsky, P. (2013) "El Cuerpo en la Escuela", En Programa de Capacitación.

Narodowski, M. (2011) "No es fácil ser adulto. Asimetrías y equivalencias en las nuevas infancias y adolescencias", En Revista Educación y Pedagogía Vol.23

Vasen, J. (2008) *Las certezas perdidas. Padres y maestros ante los desafíos del presente*. Bs. As.: Paidós.