

Haciéndose alumno. Una mirada antropológica sobre las experiencias de niños/as que inician su escolaridad primaria.

Melina Damiana Varela y Lorena Elizabet Veron

RESUMEN

En el siguiente trabajo nos proponemos analizar: la construcción de representaciones y expectativas de los docentes y alumnos sobre la educación formal, la particularidad del barrio donde encuentra la escuela, la relación docente -estudiante-conocimiento en el marco de la articulación¹ entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario.

Nuestro objetivo específico es introducir algunas reflexiones, desde una perspectiva antropológica, en torno al debate más amplio respecto a la construcción de la niñez y las intervenciones pedagógicas sobre ella.

Nos interesa indagar sobre el modo en que se construye la visión de la escuela y la escolaridad tanto por los docentes de los primeros grados de la escuela primaria como de los niños en una institución educativa del barrio de Villa Crespo. Esto implica analizar la construcción de los distintos puntos de vista y expectativas de los niños y docentes respecto a la noción de escuela, niveles educativos, aprendizaje. En tanto “no deberíamos olvidar que al hablar de niñez, hablamos de relaciones entre niños y adultos, entre niños e instituciones o entre pares” (Szulc, 2006: 39).

INTRODUCCIÓN

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

En el Nivel Inicial esta problemática adquiere particular relevancia ya que es nivel históricamente asentado sobre un “contrato fundacional,² basado en la socialización, el espacio de juego y el cultivo de hábitos de la vida cotidiana” (Harf et- al. 1997: 37), vinculado a los procesos de normalización de los individuos (Foucault, 2002) que continúa constituyéndose como uno de los ámbitos en donde las representaciones hegemónicas sobre la niñez se despliegan de manera significativa.

“La infancia como categoría construida sociohistóricamente no constituye una etapa única e indivisible, sino que se presenta diferente en momentos delimitada por ritos de pasaje (Van Gennep, 1960) o por cambios sociales o biológicos visualizados como significativos en el crecimiento de la persona” (Hetch, 2007: 3). Así mismo, cada grupo social le otorga diversas y desiguales valoraciones y expectativas a cada etapa.

El ingreso a la escolaridad primaria, entendemos que se desarrolla sobre determinadas condiciones objetivas y complementariamente ocurre bajo determinadas condiciones subjetivas. Creemos que este proceso permite

visualizar la presencia de marcas que impactan fuertemente en la subjetividad de los sujetos a lo largo de toda su historia escolar y social. En este sentido, sostenemos que no debe perderse de vista las diversas formas y experiencias de los sujetos en este y otros procesos.

En esta investigación³ nos apoyaremos metodológicamente en los aportes de Elsie Rockwell (1987) y sus definiciones del trabajo etnográfico como la documentación de lo no documentado, lo oculto, lo inconsciente de la realidad social. Como proceso abierto y flexible que implica un trabajo teórico que permite la construcción de una descripción. Este trabajo tendrá como producto final un documento descriptivo que aporte a las inquietudes teóricas más generales. Con una mirada que recupere la historicidad de los procesos, el sentido y la dirección de los cambios y transformaciones así como también la agentividad de los sujetos. Por lo tanto, tendremos en cuenta en nuestro trabajo la contextualidad de los procesos, donde se plantea como necesaria una mirada que permita una articulación entre lo local y lo general. (Varela y Veron, 2008).

Como aproximación al campo elegimos una escuela estatal de Villa Crespo considerada o señalada por algunos de los actores entrevistados como “evitada” por las familias cuya residencia se encuentra cercana a dicha institución. Dicha escuela cuenta con una sola sección en nivel inicial, a la que tradicionalmente concurren niños de 5 años. El abordaje de las diversas valoraciones de los sujetos en torno a la escuela, así como también al contexto sociocultural mayor en donde se encuentra la misma, permite comprender las particularidades que caracterizan a dicha institución.

Realizamos entrevistas informales y semiestructuradas a distintos actores como niños, docentes y directivos; participamos de algunas actividades con los niños de jardín y primaria durante varias jornadas escolares, entradas y salidas. Además, realizamos una exploración de material escrito como cuadernos, carpetas de trabajos de niños, diseños curriculares de nivel inicial y primario y el proyecto de articulación construido por las docentes de ambos niveles.

Partimos de la conceptualización del niño como agente social activo y posicionado, constructor de significados, capaz de dar cuenta de la realidad y de actuar competentemente, cuya perspectiva se encuentra en interrelación con el punto de vista de “otros” adultos. Esto, a su vez no descarta la visibilización de las redes de poder y asimetría en la que se juega en estas relaciones. En este sentido, creemos que es posible un abordaje antropológico de la niñez que dé cuenta de las múltiples formas de vivir y experimentar el ser niño (Varela y Veron, 2008).

EN EL CAMPO

“Este es un jardín especial, en un barrio de claras casas tomadas”
(Docente de 1º grado)

Estas palabras condensan ciertas valoraciones y representaciones, que articulan tanto las expectativas docentes sobre la educación inicial y la educación primaria, la vinculación entre formas de trabajo y contenidos propios de primer grado como la incidencia de diversas problemáticas de carácter local y general.

Las docentes caracterizan al jardín como “especial” por dos cuestiones: primero por tratarse de una escuela de “alto riesgo” a “donde asisten niños migrantes” y “niños con problemas de conducta” y por otro lado porque debido a la baja matrícula en todos sus niveles⁴, actualmente la sala de jardín de infantes “es integrada⁵”.

El “alto riesgo” según las maestras se vincula con diversos aspectos: la residencia del alumnado y la desvalorización que se construye en torno a la misma (un gran número de niños habita en casas “tomadas” del barrio) y también por la concurrencia de “determinados tipos de niños” y su relación con el bajo nivel educativo.

“Para determinados tipos de chicos esta escuela es como que los recibe, en donde otras escuelas por ahí no quieren estos tipos de chicos, que son chicos con problemas de conducta, con problemas de aprendizaje. Y esta escuela realmente está abierta..Dentro de la buena zona que es esta de Villa Crespo, los chicos que vienen a esta escuela, a esta escuela pública generalmente son chicos con necesidades porque el resto están distribuido en privadas, hay muchas escuelas privadas alrededor”. (Docente de 2º grado)

Según las docentes esta escuela sería evitada por personas que viven en el barrio y que no provienen de casas tomadas. Parecería que la institución condensa rasgos negativos que contrastan con las representaciones que tienen los adultos a cargo sobre lo que se considera “una buena escuela”. Como sostiene María Rosa Neufeld (1996) a partir del concepto de “circuitos de evitación”, que permite dar cuenta de los procesos de selección negativa, en donde se combinan prácticas y representaciones de múltiples actores, por los cuales las instituciones son evaluadas, rotuladas y rechazadas (Palma y Sinisi, 2004).

De esta manera se destacan las relaciones que mantiene dicha institución con otras escuelas del barrio y que ponen de manifiesto “circuitos de diferenciación educativa”, que explica según los docentes la ausencia de alumnos en la escuela en donde trabajan.

Además, las docentes señalan que esta institución se caracteriza por recibir a “niños con problemas” mientras que otras escuelas privadas de las zonas aparecen en sus discursos como “cerradas para estos niños”. La “apertura” de esta escuela se relacionaría no solo con el ser gratuita, ya que hay “chicos con necesidades” sino por la aceptación de estos niños con “problemas de conducta”. Los desplazamientos hacia las escuelas privadas que se encuentran en el barrio parecerían exclusivos no solo de aquellos padres que tienen la posibilidad económica de hacerlo sino que también de aquellos cuyos hijos no presenten “problemas de conducta”.

Pero una de las maestras vincula un factor más a la fluctuaciones de matrícula que tiene que ver con la presencia de niños migrantes de origen boliviano y paraguayo y los cambios de residencia.

“Es una readaptación permanente porque hay muchos chicos extranjeros también que los padres van y viene a Bolivia o a Paraguay y muchas veces los llevan con ellos, por ahí están un mes allá y después vuelven a venir.” (Docente de 1º grado)

Seguendo a Palma y Sinisi (2004) esta institución aparece como una escuela en donde se concentran niños con dificultades de avance en el sistema escolar y que se encuentran ubicados en los niveles socioeconómicos más bajos de la estructura social.

Cabe destacar que las tensiones en torno a la baja matrícula no son exclusivas de primer grado sino que también se despliegan en las conceptualizaciones sobre el nivel inicial y la inclusión de niños de cuatro años. Al destacar al jardín como “especial” las docentes de primer grado resaltan la especificidad actual de la última sección del nivel inicial y su relación con años anteriores donde solo concurrían niños de 5 años. Para las docentes de primaria no pasa desapercibido el ingreso actual de niños de 4 años en una sala que se caracterizaba por tener solo niños de 5 años. Según las maestras, esto incide de manera desfavorable en el trabajo de ciertos contenidos que parecen habilitados solo para la edad de 5 años, en tanto “preparación para” el ingreso a la primaria, y la importancia de la edad a cerca de lo que habilita y limita para llevar a cabo la articulación, como se explicitará a continuación.

“Es Especial porque no hay salita de 5 exclusivamente, hay chicos de 4, hay chicos de 5 y hay chicos a punto de cumplir 6, entonces los intereses que vienen del jardín son muy distintos”. (Docente de 1º grado)

“El tema que acá (esta escuela) es que están las dos salitas juntas de 4 y 5, es como que bueno, que no se trabaja ni con uno ni con el otro”. (Docente de 1º grado)

Las docentes de primer grado refieren a ciertas conceptualizaciones de la edad cronológica con cuestiones vinculadas a la homogeneidad/ heterogeneidad de intereses y la apropiación de ciertos aprendizajes. Parecería que la misma edad cronológica garantizaría por sí sola, la homogeneidad de intereses y experiencias por parte de los niños.

“...alguna actividad puedes realizar con 5 que no puedes realizar con 4,.... a nosotras nos cuesta bajar un poco más el nivel también. Ya tenemos que bajar a 5 y también a 4 para que se integren”. (Docentes de 1º grado)

Según Batallán y Varas “Las corrientes críticas sostienen que pervive un mito, fuertemente arraigado entre los formadores, que considera que el desarrollo es un antecedente del aprendizaje. De este modo se considera que el niño difícilmente logrará aprender si no llega a su escolaridad con el grado o nivel de “desarrollo” predefinido para su edad cronológica” (2002:14).

Respecto de las respuestas de las docentes en cuanto a las actividades del jardín y su vinculación con la apreciación de “bajar el nivel” parecería que cierta edad cronológica aseguraría la apropiación de ciertos tipos de contenidos y por lo tanto cierto aprendizaje exclusivo de la edad.

Desde este punto de vista las edades parecerían caracterizadas como unidades discretas que habilitan y a su vez limitan, una mirada que deja de lado la posibilidad de pensar en las múltiples y heterogéneas vivencias o trayectorias formativas de los sujetos. Para Jenks (1996) estas etapas naturalizadas forman parte de estrategias de control social de la modernidad occidental. En este sentido, es fundamental considerar el carácter social de la construcción de la edad, y por lo tanto reconocer las múltiples formas de ser niño.

Entendemos que las representaciones sociales que los sujetos construyen torno al nivel inicial, más precisamente la sección de 5 años y el nivel primario se vinculan con ciertas incertidumbres y expectativas respecto a una transición esperada que podría ser asociada al “éxito escolar”.

“Para que pases de grado tenes que estar atento y calladito”
 “Mi papá me decía que estudie”
 “A mí, que esté atento”
 (Niños de 1º grado)

Estos niños explicitan que han “comprendido” el mandato que se reitera ampliamente como norma y ley en los ámbitos educativos. El tema del control del cuerpo, de apropiarse y cumplir con determinados comportamientos necesarios que favorecen cierto orden escolar y que parecen caracterizar el ingreso a primaria, son destacados en los discursos de los niños. Pero por otro lado nos preguntamos “¿Cómo invertir la visión que sitúa a estos niños, como depositarios de una cultura “inculcada” por las generaciones precedentes y por las instituciones sociales, para observarlos como seres humanos en proceso de tomar decisiones y de reapropiarse de la experiencia vivida” (Rockwell , 2006:1).

En muchos casos el éxito o fracaso pareciera depender de ciertas disposiciones que deben adquirir los alumnos para transitar esta nueva etapa con “éxito”, vinculadas al mantenerse callados, atentos, etc. que demarcarían ciertos atributos a adquirir para ser “alumno de la escuela primaria”.

“En el jardín jugamos y en la escuela primaria no”(Niño de 1º grado)

De esta manera las diferencias entre estos ámbitos educativos son puestas de manifiesto. En principio, no hacen hincapié en cuestiones como el espacio físico, como sí lo manifiestan los adultos entrevistados⁶. Los niños en las entrevistas plantearon la distinción de actividades: “antes jugábamos, ahora no”, “en primero estudiamos y escribimos”, “los juegos ahora están en el armario”. Otro niño cuestiona a sus compañeros señalando que ahora (en primer grado) también hay espacio para el juego pero que esta actividad se desarrolla “en la hora extra”.

Entendemos que los niños reconocen por un lado las diversas actividades que se despliegan en ambos niveles, pero además expresan como estas adquieren distintas valoraciones, poseen tiempos particulares y nuevos espacios. En las entrevistas señalan la resignificación del tiempo y el espacio de juego.

Uno de los niños de primer grado, plantea que “antes dormíamos un ratito” seguidamente otro niño agrega “y jugábamos” es entonces cuando un tercero señala: “Y jugábamos en la computadora y escribíamos. Salíamos a comer y después dormimos”. Entendemos que estos últimos niños no se sintieron del todo cómodos con la idea de que sólo “dormían” en el jardín. Sino que dan cuenta de un número mayor de actividades que llevaban a cabo en el jardín de manera cotidiana. Frente a otras preguntas los niños dejan claro las rutinas establecidas y la presencia del timbre, ausente en el nivel inicial, como marca del comienzo o fin de determinadas actividades.

En síntesis, estos discursos nos permiten repensar las múltiples formas como estos niños experimentan este tránsito hacia la educación primaria. Esto sumado a las entrevistas y observaciones previas realizadas a docentes y padres nos permiten distinguir que frente a la dicotomía que marcan los adultos entre juego-estudio, dibujo-escritura y sus vinculaciones con el espacio en que se desarrollan las actividades. En las interpretaciones de los niños observamos que no aparecen visiblemente estas dicotomías sino que más bien son resignificadas y adquieren nuevos sentidos.

REPENSANDO-NOS:

“Como señala Bourdieu la mera decisión de hacer de la población infantil “objeto de estudio etnográfico” supone una ruptura epistemológica con la perspectiva adultocéntrica (Hirschfeld, 2002), dominante en las Ciencias Sociales” en este sentido, recuperamos la relevante y creciente producción antropológica latinoamericana que aborda de modo sistemático a la niñez, atendiendo a su carácter diverso e históricamente construido (Cohn 2001; Colangelo 2004; Donoso 2005; Enriz 2006; García Palacios 2006; Hecht 2004; Santillán 2009; Szulc 2001, 2006; Trpin 2004) en especial por el uso y la problematización de los diversos recursos metodológicos para su abordaje.

Una de las cuestiones que merecen ser repensadas tiene que ver con el acceso a los niños. En el ámbito escolar es común la rutina de solicitar diversos permisos para introducirse en su dinámica. Coincidimos con lo apuntado por Andrea Szulc en cuanto a que la problematización de la dificultad en el acceso al campo con niños nos advierte sobre la manera en que está estructurado dicho campo. Se reactualiza en la instancia de investigación empírica el carácter subordinado de los niños respecto de los adultos y su definición como seres “a proteger” (Hecht, Szulc, Verón, Varela, Tangredi, Leavy, Hernández, Finchelstein, Enriz; 2009). Si bien, reconocemos que esta noción de niñez no es universalmente válida, si se imprime con fuerza en el ámbito escolar, como lo explicitamos anteriormente.

Al presentarnos en el aula y ser la docente la que transmita a los niños nuestro objetivo allí: “*Cierren los cuadernos y presten atención a lo que ella les va a decir*” tiene profundas implicancias metodológicas en lo que se refiere al acceso, calidad y cantidad de información que podrá ser recolectada (Berreman, 1962). La docente además, en una de nuestras visitas, se ubicó al lado de la investigadora que se encontraba en una ronda con los niños. Nos preguntamos, en este sentido, que incidencia tiene su sola presencia para el despliegue “espontáneo” de los aportes de los niños.

En esta entrevista con los niños uno de ellos señaló que había cosas que no le gustaban de la primaria. Al seguir indagando, notamos que otros niños miraban la actitud de la docente ante este comentario. De alguna manera, como sostiene Berreman

(1962) pareciera que el control de la información estaba representado por la docente a cargo de ellos, separándose de la visión o la respuesta esperada en ese ámbito.

CONCLUSIONES

Durante el paso de los niños por la escuela varias serán las transiciones que experimentarán. El ingreso a la escuela primaria conlleva una serie de cambios en la vida de los niños que afectarán de manera significativa su experiencia escolar y su historia personal. Estas transiciones, comprenden espacios de oportunidad. No obstante, es la biografía de cada sujeto, su condición y su forma de interpretar el mundo, reelaborar y negociar significados, lo que trazará el itinerario y la naturaleza del camino marcado por una transición. Así, a pesar de que las transiciones “marcan la historia ... ellas mismas tienen una historia” (Gimeno, 1997).

Consideramos que una perspectiva que dé cuenta de la heterogeneidad de las experiencias de los niños/as en su paso por la escuela, permite cuestionar y desnaturalizar estereotipos homogeneizantes sobre la niñez. Buscamos repensar la noción adultocéntrica de los niños como seres inacabados o absolutamente subordinados y como “objetos” del proceso de una socialización unidireccional, es decir de adultos –niños. Como marca Ballestrin (2009) “los adultos socializan y los niños son socializados”. Alejándonos de estas nociones, consideramos importante documentar la pluriperspectiva en relación al proceso de articulación entre ambos niveles (inicial y primario) ya que como destaca Rockwell (1987:11) en la etnografía es importante conocer y “escuchar nuevas versiones sobre lo ya conocido”.

El dar cuenta de las perspectivas de varios docentes y niños permite observar la heterogeneidad del ámbito escolar no solo por las características y la historia particular de dicha institución sino como los sujetos implicados ponen en práctica saberes y conceptos que fueron adquiridos en trayectorias propias y diversas. Esto implica

tener en cuenta la diversidad de experiencias vividas por los actores así como también las posiciones adoptadas dentro de la estructura social.

Creemos que esta etnografía puede significar un aporte interesante para conocer el rol social de los niños. Además repensar las transiciones escolares y sus desafíos como la articulación entre niveles, entre otros. Si bien estas temáticas fueron ampliamente abordadas por investigadores de Ciencias de la Educación consideramos que las mismas aún no han sido documentadas desde una perspectiva antropológica.

NOTAS

¹ Según la definición que figura en la fundamentación del Diseño Curricular de Nivel Inicial y de Educación Primaria del GCBA: “La articulación debería asegurar la continuidad del proceso educativo entre niveles, entre ciclos, entre secciones, y en el interior de una misma sección, entre docentes”

² La Educación Inicial es históricamente el nivel de más reciente desarrollo. Desde sus orígenes se perfila con una identidad confusa y a veces contradictoria. Las antinomias “asistencial / educativo, socialización / alfabetización” se han manifestado en su devenir histórico. (Varela y Veron 2008)

³ Este artículo forma parte de la segunda etapa de una investigación conjunta de ambas autoras iniciada en 2008. En un primer etapa se abordó la misma problemática pero haciendo hincapié en las representaciones y expectativas de docentes y padres. En esta segunda etapa procuramos profundizar dichas construcciones a partir de las experiencias y/o interpretaciones elaboradas por los niños.

⁴ Respecto a la matrícula cabe destacar que en primer grado hay un total de ocho niños en el grado “A” y diez en el “B”.

⁵ “Integrada” definida por las docentes es porque asisten niños de diversas edades (4 y 5 años)

⁶ Ver Varela y Veron (2008).

BIBLIOGRAFÍA

BALLESTRIN GONZÁLEZ, B. 2009: “La Observación participante en primaria: ¿un juego de niños?. Dificultades y oportunidades de acceso a los mundos infantiles”. AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana. Volumen 4, Número 2. Pp. 229-244

Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red. ISSN: 1695-9752.

BATALLAN, G. y VARAS, R. 2002: Regalones, Maldadosos, Hiperkinéticos. Categorías de sentido. La educación de los niños y niñas de cuatro años que viven en la pobreza urbana. LOM Ediciones PIIE, Santiago de Chile.

BERREMAN, G. 1962: “Detrás de muchas máscaras”. En Society for applied anthropolog. Monograph N°8.

COHN, C. 2001: “Noções socias de infancia e desenvolvimento infantil”. En: Cadernos de campo. N° 9. FFLCH-USP. São Paulo. Brasil.

COLANGELO, A. 2004: “En busca de una infancia sana: La construcción médica del niño y del cuerpo infantil”. VII Congreso Argentino de Antropología Social. Córdoba. Argentina.

DISEÑO CURRICULAR para la Educación Primaria. Primer Ciclo (2008) Volumen 1. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

DISEÑO CURRICULAR para la Educación Inicial.(2000)Dirección de Currícula. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

DONOSO, C. 2005: “Buscando las voces de los niños/as viviendo con VIH: aportes para una antropología de la infancia”. Primer Congreso Latinoamericano de Antropología. Rosario, Argentina. 11 al 15 de Julio.

ENRIZ, N. 2006: “¿De que chicos hablamos?”. VIII Congreso Argentino de Antropología Social, Universidad Nacional de Salta.

FOCAULT, M. 2002 [1976]: Historia de la Sexualidad, Tomo I La voluntad de saber. Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina.

GARCÍA PALACIOS, M. 2006: “Dejad que los niños vengan a mí”: la construcción social de la niñez en la iglesia Católica”. VIII Congreso Argentino de Antropología Social. Universidad Nacional de Salta, Salta, 19 al 22 de septiembre.

- HARF, R.; PASTORINO, E.; SARLÉ, P.; SPINELLI, A.; VIOLANTE, R.; WINDLER, R. 1997: Nivel Inicial. Aportes para una didáctica. El Ateneo. Buenos Aires.
- HECHT, A. C. 2007: "Un aproximación antropológica a la categorización toba de las primeras etapas del ciclo vital". En Messineo, C. Malvestiti, M; Bein, R. (eds) Estudios de Lingüística y Antropología. Homenaje a Ana Gerzenstein de colegas y discípulos por sus tres décadas de contribución a las investigaciones de las lenguas indígenas en la Argentina, Instituto de Lingüística, F.F. y L., UBA, Argentina.
- _____. 2004: "Hacia una revisión de la categoría 'niño' y 'cultura wichí' a través de la escuela en el departamento Ramón Lista (Formosa)". VII Congreso Argentino de Antropología Social, Villa Giardino, Córdoba, 25 al 28 de mayo.
- HECHT, A. C; SZULC, A; VERÓN, L; VARELA, M; TANGREDI, I; LEAVY, P; HERNÁNDEZ, C; FINCHESTEIN, I y ENRIZ, N. 2009: "Niñez y etnografía. Debates contemporáneos". En: VIII Reunión de Antropología del Mercosur (29 de septiembre al 2 de octubre de 2009), Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires.
- HIRSCHFELD, L. 2002: "Why don't anthropologist like children?". En: American Anthropologist 104 (2): 611-27.
- JENKS, C. 1996 *Childhood*. Routledge. London.
- NEUFELD, M. R. Y THISTED, J. (Comps.) 1999: *De eso no se habla, los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba. Buenos Aires.
- PALMA, 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. Buenos Aires Argentina.
- ROCKWELL, E. 2006: "Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?". Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México DF. Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación. Buenos Aires.
- ROCKWELL, E. 1987: *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*, Mimeo. Centro de investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- SANTILLÁN, L. 2009: "La crianza y la educación infantil como cuestión social, política y cotidiana: una etnografía en barrios populares de Gran Buenos Aires". ANTHROPOLOGICA. Lima: Departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Perú, N° 27 pp. 47-73.
- SZULC, A. 2001: "La construcción social de la niñez en Chacabuco (Provincia de Buenos Aires)". VI Congreso Argentino de Antropología Social. Mar del Plata. Argentina.
- _____. 2006: "Antropología y niñez: de la omisión a las culturas infantiles". *Cultura, comunidades y procesos contemporáneos*. Wilde, G. y P. Schamber (Eds.). Buenos Aires. Editorial SB.
- TRPIN, V. 2004: *Aprender a ser chilenos. Identidad, trabajo y resistencia de migrantes en el Alto Valle de Río Negro*. Antropofagia. Buenos Aires.
- VARELA, M. y VERON, L. 2008: "Abriendo las puertas para ir a estudiar". V Jornadas de Investigación en Antropología Social. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Argentina.