
**EL TIEMPO Y EL PROCESO DE ESCOLARIZACION
EN JARDIN Y PRIMER GRADO**

*(TIMING AND THE SCHOOLING PROCESS
IN KINDERGARTEN AND FIRST GRADE)*

Andrea Beatriz ALVAREZ* - Juan Carlos CASASOLA - Miguel Angel ZAMBRANO

RESUMEN

En la escuela tienen lugar relaciones sociales configuradas por un dispositivo pedagógico que traduce en su propio código, el de la sociedad. La incorporación de los niños a la escuela significa el aprendizaje de ciertos códigos espacio-temporales concebidos en la modernidad. Sin embargo, los chicos aprenden a decodificarlos en sus primeras experiencias como alumnos, en el contexto de la contemporaneidad.

Este artículo pretende analizar la regulación temporal del cuerpo en los procesos de escolarización de los niños en el jardín de infantes y primer grado de la escuela primaria actual.

Los datos se sustentan en una metodología cualitativa con rasgos etnográficos concretados en un Trabajo de Campo en una escuela urbana ubicada en el Departamento El Carmen de la provincia de Jujuy. La observación en las aulas, constituye una fuente relevante de información.

Los resultados muestran que la escuela se organiza en tiempos de producción, uniformes, variados, personalizados, cooperativos, etc. y tiempos de recuperación; cuyo aprendizaje representa "el como" acceder al conocimiento escolar. También, en este proceso se destacan los rituales y las rutinas.

Asimismo, los resultados obtenidos dan cuenta que la inscripción del niño a un orden temporal escolar tal como lo concibió la modernidad en las pedagogías disciplinadoras no permanece del todo en las aulas. La experiencia temporal del infante transita en la regularidad que imprime el docente para sujetarlo a un tiempo unívoco y los diferentes ritmos que el chico despliega, resocializando al adulto en la simultaneidad, contingencia y aceleración en el uso y manejo del tiempo.

Palabras Clave: alumno, dispositivo pedagógico, escolarización, infancia, tiempo escolar.

* Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Jujuy – Instituto de Formación Docente N° 6 – CP 4612
Correo Electrónico: ab_alvarez500@hotmail.com

ABSTRACT

In the school context there exist social relationships shaped by a pedagogical device that is interpreted in its own code, that of society. When children start school they learn certain space-temporal codes conceived in modern times. However, children learn how to decode them, from the very beginning of their schooling experience, in a context of contemporaneity.

This article aims to analyze the temporal regulation of the body in the schooling process of kindergarten children and first grade in the current primary school.

Data are supported by a qualitative methodology with ethnographic features achieved in the field work in an urban school located in the city of El Carmen, in the province of Jujuy. Classroom observation constitute a relevant source of information.

Results show the school is organized in production, uniform, varied, personalized, cooperative, etc. times, and remedial times, which learning represents the "how to" access to school knowledge. In this process rituals and routines are also highlighted.

The obtained results have also permitted to see that the way in which the disciplinary pedagogies expected children to adequate to a temporal order in class situations, is not totally present in contemporary classes. The child's temporal experience happens within the regularity the teacher imposes to subject him/her to a univocal time; and within the child's own pace which makes the adult adequate himself/herself to the simultaneity, contingency and acceleration of the child's use and handling of timing.

Key Words: *student, pedagogic device, schooling, childhood, schooling time.*

INTRODUCCIÓN

La incorporación de los niños a la escuela significa el aprendizaje de ciertos códigos, de ciertas reglas de actuación espacio-temporales consideradas como legítimas o ilegítimas según el contexto. Los maestros, inculcan el sentido específicamente escolar del tiempo y el espacio en la institución, originado en la modernidad. No obstante, los chicos aprenden a decodificar las señales de sus maestros, como parte de sus primeras experiencias como estudiantes en el contexto de la contemporaneidad. Ciertamente, "crisis" y "cambio", forman parte de la retórica actual del campo educativo, lo cual impele volver la mirada sobre la escuela a los fines de indagar los cambios y las continuidades en su dinámica, y sobre los sujetos que las habitan.

En el marco de la investigación denominada "*De niños a alumnos en Jujuy*"(1), realizada por un equipo de docentes de la Universidad Nacional de Jujuy y el Instituto de Formación Docente N° 6, se indaga la constitución del sujeto alumno en los primeros tramos de la escolarización obligatoria (Jardín de Infantes y primer grado). Los datos se sustentan en una metodología cualitativa

con rasgos etnográficos concretados en un Trabajo de Campo en una escuela urbana ubicada en el Departamento El Carmen de la provincia de Jujuy.

Este artículo pretende analizar: la socialización de los niños en el jardín de infantes y primer grado de la escuela primaria en los albores del siglo XXI y tiene como objetivos:

- Caracterizar las formas de regulación temporal del cuerpo en los procesos de escolarización.
- Determinar las diferentes modalidades de tiempo escolar en jardín y primer grado.

ACERCA DE NUESTRA MIRADA DE LOS NIÑOS ALUMNOS Y EL TIEMPO ESCOLAR

Se reconoce que en una institución escolar todo “educa”, todo se convierte en un dispositivo que incide en la constitución de los sujetos. El sujeto no asume una identidad homogénea y única, es válido pensar que asume diferentes formas de “ser en situaciones”, las que son susceptibles de modificarse. Esto lleva a considerar el contexto cambiante en el que tienen lugar las prácticas sociales y el quehacer educativo diario, en tanto escenario de las experiencias en el que se construyen y proyectan la identidad y la subjetividad escolar. Como expresa Jorge Larrosa (2000) *“mostrar la lógica general de los dispositivos pedagógicos que construyen y median la relación sujeto consigo mismo como si fuese una gramática susceptible de múltiples realizaciones”*; sería indagar en las operaciones que se despliegan desde las instituciones educativas y “producen” seres humanos con determinadas características que se llaman alumnos.

Una categoría construida en relación al discurso moderno de la infancia fue la de alumno. Y, en la búsqueda de los rastros acerca de la misma: como **ser que está en el aula**, tal como ahora la conocemos y representamos, encontramos que fue una invención tardía que surge con el desarrollo de los sistemas escolares.

Si bien los procesos de socialización, donde se incluyen los de escolarización, son el resultado de las interacciones ejecutadas en períodos más o menos largos, no es posible pensar que estas se desarrollan de la misma manera en distintos medios sociales, lo que plantea la cuestión de la influencia de las situaciones y de los contextos sobre las interacciones que los actores pueden representar.

Actualmente, en su configuración identitaria y subjetiva, docentes y alumnos son interpelados por otro tipo de comunicación, tecnologías, condiciones personales y sociales, diferentes de la escuela de la modernidad y sus dispositivos disciplinadores.

Es importante considerar el carácter histórico de la infancia. Philippe Ariés (1993) la muestra como producto de la modernidad, caracterizada por atributos de incompletud, heteronomía, dependencia, obediencia e ignorancia. Los dispositivos sociales y escolares fueron los encargados de producir y transmitir saberes para y sobre el cuerpo infantil.

Para Sandra Carli los niños se constituyen en el tránsito por un tiempo de infancia, cuyo sentido va variando históricamente, un tiempo histórico - cultural inscripto en la trama de una sociedad instalada y sus procesos de reproducción, donde el tiempo de la política y la educación vinculada a los procesos de escolarización atienden al presente pero se proyectan hacia el futuro. (Carli, 2005).

Hay muchos tipos diferentes de infancia afirma Valerie Walkerdine (2007), autora de números libros y artículos sobre la misma. En la actualidad, el discurso sobre la niñez que fue muy eficaz en la organización de la escuela y la sociedad, basado en un "sujeto niño" definido por la psicología del desarrollo infantil como inocente, asexuado, incompleto y claramente separado del mundo adulto; está en crisis.

Las categorías de pensamiento varían en función de las categorías y las épocas históricas, y están rehaciéndose constantemente. Tal como lo afirma Julio Varela (2000) las categorías espacio-temporales son conceptos, representaciones colectivas que están relacionadas con las formas de organización social, y más concretamente con las formas que adopta el funcionamiento del saber y el poder en cada sociedad. De esta forma, los procesos de escolarización en las instituciones escolares ponen en juego determinadas concepciones y percepciones del espacio y del tiempo.

Cuando nos ubicamos en la vida cotidiana de las escuelas se encuentra una amalgama de términos que nos invocan de un modo u otro, el tiempo: anuario, historia institucional, ceremonias, memoria anual, proyecto, plan, recreo, clases, reuniones, etc. El tiempo está presente en la escuela y puede ser visualizado desde diferentes aspectos que hacen a la vida cotidiana de la misma.

En la literatura especializada, el tiempo objetivo remite a un legado de la visión técnica-instrumental de la educación. El tiempo aquí es considerado como entidad real, que existe objetivamente al margen de los individuos que forman parte integrante de ella. Las escuelas como instituciones disciplinadas, como ya lo señalara Foucault, definen su actuación dentro de ámbitos cerrados atendiendo rigurosamente a una premisa de economía del tiempo. El tiempo es desde esta perspectiva, objeto, recurso e instrumento que regula, ordena y estructura la realidad organizativa de la escuela. Sus notas más características son: medible, controlable, predecible, estable, uniforme; a las que podría agregarse el criterio clasificador y diferenciador, tal como apuntaba Julio Varela (2000). Otra dimensión en el análisis de tiempo es la subjetiva, el tiempo de lo vivido, de la conciencia y de las experiencias vivenciales. Cada sujeto, maestro, alumno, director, otorga al tiempo un sentido y valor diferente. El tiempo puede ser largo o corto, aburrido o entretenido depende de cómo es vivido por el sujeto.

Interpretar al tiempo como producto de la construcción humana significa admitir la complejidad que encierra la temporalidad. En este sentido, resulta gráfico considerar el análisis explicitado por Gimeno Sacristán (2008), quien nos propone conjugar cuatro dimensiones para comprender el tiempo escolar.

- La dimensión físico-matemática: un tiempo que se mide, el tiempo cronológico.
- La dimensión biopsíquica: a ese tiempo lo sentimos, lo distinguimos y lo percibimos en nosotros.

- La dimensión fenomenológica: remite a los contenidos y sentidos del tiempo escolar, y los vincula al valor que adquiere para los sujetos.

- La dimensión social: alude al tiempo que a través de la autorregulación del individuo orienta la vida social.

El análisis del tiempo en la escuela no se agota en sus dimensiones objetiva y subjetiva, sino que incluye una multidimensionalidad que se amplía cuando consideramos la escuela como un dispositivo, una gramática que traduce, según Basil Bernstein (1994) en sus propias códigos a la sociedad. De hecho, la vida escolar y la experiencia en ella, es la resultante de acciones que legitiman determinadas relaciones y condiciones organizativas, donde los sujetos son partícipes activos y constructores de los procesos de escolarización.

EL PROBLEMA Y SU RESOLUCIÓN METODOLÓGICA

Nuestro estudio considera al tiempo como una experiencia formativa para el niño en un proceso de socialización. El infante aprende códigos, a través de los cuales adquiere una identidad como alumno en prácticas escolares específicas y en culturas escolares específicas porque las instituciones construyen sus propias formas de tiempo escolar. Y, también comparte un tiempo objetivo común a otras instituciones escolares, siendo partícipe en términos de Gimeno Sacristán (2008) del tiempo social.

Si bien las prácticas escolares, y los significados en estado práctico que las organizan y orientan, son resultado de una larga construcción histórica y social, que se transmite y se reproduce y constituye el sentido común pedagógico, no significa que los actores actúen ciega y mecánicamente en ellas. (Milstein y Mendez, 1999).

La interiorización de modos de percibir, sentir, valorar estéticamente la sociedad están en gran parte corporizadas y hacen posible experimentar la realidad según cualidades que se viven como formando parte de la misma y no como resultado de procesos de socialización.

La enseñanza de la ubicación espacio-temporal, es parte de la tarea constante de los docentes en el inicio de la escolaridad, no como contenido a enseñar sino como lo interpretan Milstein y Mendez (1999), como *“un conjunto de enseñanzas no planificadas, incidentales y por ende, poco advertidas por los maestros en el momento en que suceden”*.

¿Qué características asumen las formas de regulación temporal del cuerpo en los procesos de escolarización? ¿Qué supone este proceso en relación a sus iniciales experiencias como alumnos?

Del abanico de posibilidades metodológicas se decide realizar una reconstrucción cualitativa de los procesos y relaciones educativas con la intención de comprender cómo y en qué condiciones se produce la regulación del cuerpo de los niños durante los primeros años de escolaridad.

Siguiendo a Rosana Guber (1991) la unidad de estudio es una escuela primaria localizada en el interior de la zona tabacalera de la Provincia de Jujuy. La selección de esta institución obedece a los siguientes criterios: a) mayor antigüedad

Andrea B. ALVAREZ - Juan C. CASASOLA - Miguel Angel ZAMBRANO
y larga trayectoria en la localidad; b) amplia demanda de la población y c) amplia
disposición como sede para las prácticas y residencias del Instituto de Formación
Docente N° 6.

Así se opta por un muestreo decisional caracterizado por la selección de unidades de estudio que respondan a ciertos criterios determinados por el equipo investigador. Asimismo, comparten los rasgos del muestreo de propósito dado que de acuerdo a lo anterior la finalidad es la generación de hipótesis comprensivas.

La Unidad de análisis está conformada por alumnos de jardín de infantes y docentes de sala del turno mañana y tarde, y estudiantes de primer grado observados en el ciclo lectivo en Jardín, y docentes de primer grado de ambos turnos de la misma escuela.

Se avanzó en el trabajo de campo a partir de la observación en las aulas de la escuela, la cual constituyó una fuente de información de gran relevancia en este estudio. Entre las diferentes corrientes que abordan la observación se opta por la que tiene sus orígenes en la antropología social, la sociología y la psiquiatría, que pretende observar situaciones y fenómenos, considerando de gran importancia el contexto espacio-temporal.

Se llevaron a cabo veinticuatro observaciones en jardín de infantes y treinta observaciones en primer grado a cargo de los cuatro miembros del equipo de investigación. La observación se realizó de a pares, es decir, dos en el turno mañana y dos en el turno tarde, pero no significó la presencia simultánea de los investigadores en el aula.

El análisis realizado tuvo una filiación con el concepto de "*descripción densa*" desde la significación atribuida por Clifford Geertz (1994), se abordó un estudio microscópico de los acontecimientos, a partir de cuestiones pequeñas. Se trata de llegar a conocer algún aspecto de la regulación temporal del cuerpo, por medio del conocimiento y análisis del hacer cotidiano de prácticas institucionales locales.

TIEMPO, INFANCIA Y ESCOLARIZACIÓN EN ARGENTINA

En el siguiente apartado se da cuenta como en la historia de la educación argentina, las definiciones acerca de la infancia, las políticas sobre su educación están relacionadas con diferentes propuestas pedagógicas. Estas implican maneras de representar las dimensiones espacio-temporales dando lugar a prácticas de socialización diferentes en las escuelas.

El niño va a la escuela y ésta hace al niño. En la Argentina, la emergencia de discursos acerca de la infancia está estrechamente ligada a la historia de la educación moderna. Y, por otra parte estos discursos se inscriben de distinta forma en la historia política argentina. (Carli, 2005).

Sandra Carli (2005), afirma que la expansión del sistema escolar en nuestro país se llevó a cabo bajo el debate entre dos discursos, el positivista acerca de la naturaleza salvaje del niño- especialmente de las clases populares(2)- y el krausista acerca del niño como sujeto ligado al orden divino y a la bondad de la

naturaleza. Desde el punto de vista de la enseñanza, el primero conduce a la visión de la sugestión pedagógica usada por el maestro. Este se basó en el poder disciplinario que parte del principio que es mejor vigilar que castigar, es decir, hacer productivos a los sujetos en vez de segregarlos o eliminarlos. Michel Foucault ha demostrado de cómo el tiempo y el espacio se reorganizó en el siglo XVIII a través del nuevo ejercicio de poder que él mismo denominó poder disciplinario. (Varela, 2000). Por, otra parte en la segunda visión, se promovió un maestro que orienta el crecimiento del niño y favorece experiencias de autogestión infantil. Esta posición, corresponde a las denominadas “pedagogías correctivas” fundadas en el modelo pedagógico propuesto por J.J. Rousseau. Su origen se remonta a las escuelas de corrección europeas, donde empiezan a aplicarse nuevos dispositivos de poder que implicaban una reutilización del espacio y el tiempo. Estos nuevos dispositivos fueron aplicados por los miembros de la llamada Escuela Nueva. (Varela, 2000). En nuestro país, se llevaron a cabo experiencias de renovación pedagógica en diferentes lugares, entre las cuales cabe recordar la experiencia de Olga Cossetini, entre otros.

En la década de los 60 (1960) y 70 (1970), se difunde un nuevo discurso acerca de la infancia, a partir de la divulgación de nuevas corrientes psicológicas y psicoanalíticas, la pedagogía de la autogestión, la psicología genética, la literatura infantil. Las figuras paradigmáticas de este tipo de discurso, son Piaget y Freud, quienes se convierten en los referentes para las instituciones educativas. Estamos en presencia de nuevas formas de regulación social, a las que Julio Varela denomina “pedagogías psicológicas”. Estas se caracterizan por un control exterior débil: la creatividad y actividad infantiles son promovidas y potenciadas, y las categorías espacio-temporales deben ser flexibles y adaptables a las necesidades del desarrollo del alumno. Aquí, el control es mucho más fuerte, pues está regulado por pautas científicamente marcadas por los estadios del desarrollo infantil. Más adelante, estos estadios son sustituidos o solapados por las leyes del ritmo, que colocan en el centro al ritmo individual y las relaciones interpersonales. (Varela, J. (2000). El control se basa según lo señalado por Basil Bernstein (1994) en la comunicación interpersonal. El autor denomina a estas pedagogías invisibles claramente diferenciadas de las pedagogías visibles sujetadas a la vigilancia.

El final del siglo XX, encuentra a la Argentina en un franco proceso de recuperación de las instituciones democráticas, luego del que fue el más violento de los gobiernos de facto en el largo período 1976/82. El proyecto educativo autoritario de esa época, tuvo como objetivo principal disciplinar la sociedad, lo cual se tradujo pedagógicamente como restauración del orden, las jerarquías y la autoridad. En el proyecto de quien fue en aquel entonces ministro de educación: Bruera, aparece un discurso próximo a las “pedagogías psicológicas” donde se reivindica, la libertad, la creatividad y la participación basado en los teóricos de la pedagogía institucional y el personalismo. No obstante, considera al orden y la disciplina como un prerrequisito para el logro de esos postulados. En la gestión de su sucesor, el ministro: Llerena Amadeo, el discurso basado en la libertad y participación desaparece (Tedesco, 1987). Durante todo este período, los niños fueron convertidos en un botín de guerra y ubicados en otras cadenas

Andrea B. ALVAREZ - Juan C. CASASOLA - Miguel Angel ZAMBRANO generacionales (las de los apropiadores) (Carli, 2005). La pregunta, "¿dónde está su hijo?", afirma la desconfianza del Estado sobre la familia en la educación de los niños y jóvenes. Estos fueron presos de medidas persecutorias en las escuelas, una política represiva de la libertad y la autonomía. Las propuestas educativas concibieron a un niño- alumno controlado en su cuerpo (ropas, cortes de pelo, etc.), recluido en el espacio del aula, y escindido del tiempo social.

En la Argentina pos –dictadura, se produce el auge de las pedagogías psicológicas, con la proliferación de artículos que argumentan y justifican que el maestro resigne su situación de poder. Además, las lecturas orientadoras y las diferentes experiencias pedagógicas de la época fueron configurando un nuevo marco representacional para juzgar las prácticas áulicas. El constructivismo, como texto teórico hegemónico va a liderar el proceso de reciclaje docente, en un pasaje que va de expositor a coordinador de los supuestos intereses del niño, hasta el punto de propiciar la disolución del verbo enseñar. La delegación del poder del maestro se justifica en pos de no reprimir la espontaneidad, la libertad y la creatividad de los alumnos. La difusión de discursos sobre el déficit de calidad educativa, el deterioro del salario docente y la conminación a que el docente abandone su lugar de enseñante, fue configurando representaciones que llevaron a que se deje de creer en los agentes de la tarea educativa. (Pierella, 2006).

En la década de los 90 (1990), nuestro país adhiere a la convención internacional sobre los Derechos del Niño, el Estado argentino asume el compromiso de adoptar las medidas necesarias para hacerlas efectivas. Sin embargo, los resultados han sido notablemente escasos, permaneciendo muy alejados de lo deseado (Eberhardt, 2006). A principios de siglo, la Argentina se enfrenta a una situación donde la lógica del mercado permea el tiempo social a la par que el Estado parece tener dificultades en sostener un protagonismo social o en todo caso estar ausente, un tiempo donde coexiste el reconocimiento de los derechos del niño a la vez que se convalida la exclusión de amplios sectores de la población incluida la infantil.

MULTIPLICIDAD DE TIEMPOS

A continuación se presentan algunos análisis focalizados en el tiempo escolar, pero los mismos no agotan el trabajo realizado, puesto que se trata de una visión parcial del estudio que incluye el análisis de la constitución del alumno desde la visión del tiempo y el espacio en el cuerpo y sus formas de regulación.

I- LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO EN CLASES

a) Tiempos de producción

Como herencia de la categorización temporal en la modernidad, y en el marco de las denominadas "pedagogías disciplinarias", una de las características del tiempo escolar, es su producción y rendimiento en términos de aprendizaje. En la escuela el tiempo en las clases está dividido en tiempos de producción y en tiempos de recuperación.

El primero, asume varias modalidades entre las cuales podemos distinguir un tiempo uniforme y sus variantes, modalidad privilegiada del tiempo disciplinar, y tiempos no uniformes a los que hemos denominado tiempos variados o paralelos, tiempos cooperativos, tiempos personalizados, tiempos diferenciados, el tiempo de los rincones; lo cual no significa que no existan otras formas de tiempos productivos.

1) Tiempos de producción uniformes

El tiempo uniforme implica un tiempo sincronizado con el desarrollo curricular previsto y con un ritmo de progresión que deben seguir todos los alumnos a la vez. Se reduce a su mínima expresión los factores distractores: “no me entretengo”, y se pautan explícitamente las condiciones de producción: “en el cuaderno bajito”, “sentado”.

En el primer grado los tiempos uniformes están muy relacionados con las actividades que se suponen necesarias para los aprendizajes de la lecto-escritura y el cálculo. Así, entre las acciones que realizan los estudiantes está: el escribir el dictado, copiar, leer; y también otras que continúan las ya desarrolladas en el jardín como ser: dibujar, pintar, recortar y pegar.

Algunas de las formas que adquiere la modalidad del tiempo uniforme tanto en Jardín como el primer grado son los tiempos de participación secuenciada, los tiempos al unísono, los tiempos con producciones individuales frente a la clase.

1.1) Los tiempos de participación secuenciada

En primer grado

(La maestra dibuja una muela en la pizarra y les solicita que se toquen las muelas.)

P: Si no me cepillo van apareciendo.

Am: Bichos

(Una alumna comenta que tiene una muela careada).

P: ¿Cuántas veces me tengo que cepillar? Voy al dentista. Cuando los nombre contesten. ¿Cuántas veces? Analía.

Analía: Dos veces.

P: Maxi ¿María Usted va al dentista?

María: No

Uno de los códigos que aprende el niño para actuar en el contexto del aula, es de cómo participar, como se le habilita la palabra en las relaciones jerárquicas o verticales(3). Esta tiene un orden, implica una secuencia y puede tener variantes como ser: en algunas ocasiones el alumno es llamado a participar e identificado por su nombre, en otras la palabra es habilitada con el hecho de levantar la mano y en otras es espontánea. Siempre hay condiciones, como ser respetar el turno, escuchar al otro y no repetir (según la situación de la clase) lo manifestado o mejor dicho aportado por el compañero. Y los niños aprenden a decodificarlos, y esperan que los otros, sus compañeros también lo hagan.

1.2) Tiempos uniformes al unísono

Hacen referencia a las típicas respuestas a coro de los niños. Se presenta tanto en el jardín de infantes como el primer grado. Y aparece como una forma que representa la tendencia a uniformar las acciones escolares.

1.3) Los tiempos de producciones individuales frente a la clase

En Jardín

P: Maxi .

(Maxi pasa al pizarrón. La maestra le indica que escriba "Lunes" y le señala la palabra. Maxi escribe la letra "H" y la seño le dice que escriban la de "hoy". Maxi vuelve a escribir la letra "H".)

P: Lucas

(Lucas pasa a la pizarra y Maxi se sienta. Lucas escribe las letras L, U, W y H.)

P: Está nublado. La seño de la mañana puso el sol porque tal vez había sol, pero ahora está nublado.

(Facundo escribe copiando 17 de setiembre frente a la clase)

P: Ahora contamos cuántos niños preciosos vinieron hoy. Camila pase a hacer los palitos.

(Camila pasa a la pizarra y realiza la actividad solicitada.)

P: Pase Laurita. No. Después, para otra cosa. Que pase Matilde, que hace mucho que no la veo.

El asistir a la escuela implica la experiencia de exponerse, de manifestar el conocimiento y su ritmo de adquisición. El tiempo disciplinar implica la obtención del máximo de rendimiento, reguladas por lo que Basil Bernstein (1994) denominó las reglas de secuencia las que establecen lo que los alumnos deben saber tras una cantidad de tiempo determinada. Matilde, Maxi y Denis no asisten hace un tiempo a clases y parece necesario conocer sus saberes.

1.4) Relatos en la alfombra (Jardín).

Una modalidad de tiempo uniforme que se presenta como arquetípica del jardín la denominamos "Relatos en la alfombra", porque el lugar físico donde se desarrolla la misma es sobre una alfombra. Allí los niños escuchan cuentos y relatan sus experiencias de la vida cotidiana. Aquí se destacan por su recurrencia las temáticas en relación a: la comida, la asistencia del día, y en un bloque específicamente ligado al tiempo físico relacionado con el día, el mes y asociado con datos sobre el clima (tiempo atmosférico).

El tiempo en la alfombra se abre en un espacio de expresión oral infantil potente a la vez que altamente controlado por el docente como se analiza en los tiempos de participación secuenciada. Tiempo, donde además tiene lugar el desarrollo de contenidos relacionados con la alfabetización inicial. Asimismo, se observa como este momento se transforma en una rutina tanto para los niños como para el docente, cuando se tratan temas iguales, se repiten las actividades, se pregunta lo mismo y se responde sin mayores variaciones. Se vuelve un ciclo que parece reiterarse en cada jornada. A pesar del ello, también es un momento donde el

tiempo de la escuela se conecta con el tiempo de la dimensión social. Por otro parte, es ponderable el contacto que durante el mismo, establece el docente con el tiempo vivido por el niño desde sus experiencias en la vida cotidiana o el tiempo desde su dimensión fenomenológica. Un espacio que favorece el conocimiento del niño, su familia y su entorno.

Este tiempo, con las características anteriormente mencionadas, no tiene continuidad en el primer grado. De hecho, físicamente desaparece la alfombra y con ella ¿todo lo que allí acontecía?

2) Tiempos de producción no uniformes: tiempos paralelos, tiempos cooperativos, tiempos personalizados, y tiempo de rincones

Se identificaron, formas de organizar el tiempo escolar que sugieren la existencia de controles en la búsqueda de la uniformidad. Sin embargo, en las clases de jardín y primer grado tienen lugar otros tiempos que aparentan alejarse de un ritmo uniforme o sincrónico y que aún pueden coexistir con el mismo complejizando la experiencia del tiempo escolar.

2.1) Tiempos variados o paralelos

P: (Una alumna le muestra su cuaderno) Muy bien.

¿A quién le falta el dibujo? ¿A quién le falta que le de ese dibujo? (Gritando). Me están escuchando ¿no?

Ulises tiene que aprender a prestar más atención.

Parece que se portan mejor con la señorita Estela. No puede ser que uno esté con la tarea de Sociales, el otro con Matemáticas. Tienen que trabajar todos juntos. Ustedes son muy capaces.

(...) Lo terminamos en la casa. Tienen que pintar en la casa. Ahora coloreamos esos objetos nada más porque no tenemos tiempo. Vamos a pegar la copia.

En la clase de primer grado, se expresa la solicitud de parte de la docente de ajustarse a un mismo tiempo. Sin embargo, los datos dan cuenta que el trabajo en el aula no siempre se corresponde con ritmos homogéneos. Los alumnos de primer grado manifiestan estar dedicados a diferentes áreas disciplinares. En el jardín de infantes, esta situación tiene su correlato en las diferentes acciones paralelas que realizan los niños: unos dibujan otros juegan, unos ensayan el baile para un acto mientras otros juegan con plastilina, entre otras actividades.

2.2) Tiempos cooperativos

En situaciones durante las cuales los alumnos realizan las tareas y en situaciones donde algunos niños las finalizan y otros no, se observa una preocupación por parte de los mismos de prestar colaboración. Este hecho se registra tanto en el jardín como en primer grado. En primer grado, los niños dicen: “¿quién necesita una ayudita?”, y acuden a colaborar con sus compañeros. En el jardín, es posible encontrar situaciones como esta: Un niño le explica a otro como dibujar las formas. Le dice: -Así, ¡ve!

2.3) Tiempos personalizados

Los diversos ritmos de la clase tienen implicancias en las formas de desarrollar las actividades y en las maneras en que se “trabaja” en clase. Los maestros procuran tiempos, y desarrollan cierta sensibilidad para acudir en ayuda de sus alumnos y así, en términos de Jerome Bruner, construirles ciertos andamios. Los alumnos también acuden a ellos cuando tienen dudas, dificultades o simplemente buscan su aprobación. En primer grado:

P: A ver, “la”. A ver acá.

(Yazmín muestra su trabajo, Camila también).

P: A ver Mariano tu hoja. No en la “E” es la “A”. (Se acerca al banco y pronuncia: vela, la vela). Así, muy bien. Ahora ve, “e”. Ahí está bien. Ahí está, hay voy. Ah, bueno ya voy a ir a ver.

2.4) Tiempos en rincones (Jardín)

Por desarrollarse en un contexto particular como es la escuela, el juego tiene, necesariamente, limitaciones de espacio y tiempo. (Sarle, P, 2006). El tiempo en rincones, se corresponde con el tiempo de juego de rincones como modalidad que divide al espacio físico de la sala en sectores de juego con objetos diferentes. Este momento también tiene sus códigos.

P: Bueno, escuchamos, escuchamos. Vamos a trabajar en los rincones en cada lugar hay un color.

(Los niños dialogan entre sí.)

P: A ver, a ver escuchamos primero (levanta la voz).

(Una niña y luego un niño le habla a la docente. Ella menciona a dos alumnos.)

P: Cada lugar tiene un color. ¡Ezequiel!

Vamos a trabajar con los rincones. Donde está el color rojo, en esa mesita pueden trabajar los niños que quieran jugar con plastilina. En aquella mesa donde está el color amarillo, todos los que quieran ver libros de cuentos.

Bueno, entonces está el color azul. A ver, Solange. Vamos a trabajar en rincón de pensar con tapitas y... Si. A ver el color rojo ¿con qué van a trabajar?

En el jardín, según Basil Bernstein (1990) los tiempos de producción y los de recuperación no están fuertemente clasificados(4). No hay especializaciones marcadas en ellos y, esto es un legado de las pedagogías correctivas más emparentadas con la corriente de la Escuela Nueva, donde el juego y la preparación del ambiente tienen una gran relevancia educativa.

Sin embargo, desde el jardín de infantes el enmarcamiento de la comunicación es fuerte, especialmente en los tiempos uniformes. En términos de Basil Bernstein (1994) el enmarcamiento tiene que ver con quien controla algo. En las clases de tiempos uniformes el enmarcamiento es fuerte, y es el maestro quien regula la comunicación en el aula. Tiene el control explícito sobre la selección, la sucesión, los criterios y el ritmo de la comunicación. Para Bernstein, este forma parte del discurso regulador del orden social a partir del cual tiene lugar

el discurso de instrucción, el cual tiene que ver con la selección, secuencia y ritmo del conocimiento. El discurso regulador del orden social, hace referencia a las formas que adopta las relaciones jerárquicas en la clase. En las clases observadas, se registró como el enmarcamiento es más débil en los tiempos cooperativos, en los tiempos simultáneos o rincones en el jardín, y en los tiempos paralelos. También esta observación es válida para los tiempos de recuperación. El enmarcamiento fuerte también puede encontrarse en el tiempo de los rituales como ser los actos escolares o acciones ceremoniales como el izamiento y arrio de la bandera.

Los tiempos escolares desarrollados en este apartado no agotan desde ningún punto de vista la multiplicidad de temporalidades que se evidencian en las escuelas. No obstante, lo expuesto sirva a modo de ilustrar las diversas temporalidades que los niños experimentan en el aula, y la multiplicidad de códigos temporales que adquieren en su oficio de alumno.

El tiempo y su registro

El tiempo escolar como tiempo productivo es un tiempo de trabajo y como tal adquiere materialidad en registros ubicados en diferentes portadores y espacios. En el aula se destacan el pizarrón y el cuaderno.

El registro del tiempo adquiere diferentes modalidades en el jardín y en el primer grado. En el primero, aparece con frecuencia en el tiempo que denominamos **Relatos en la alfombra**, conformando una especie de bloque que relaciona día, mes, estación, clima, asistencia, y efemérides en algunas ocasiones. Estos, especialmente la fecha, el día y el mes se registran en la pizarra y en otros portadores de texto como carteles. El tiempo es trabajado desde la dimensión física en tanto se puede medir, el tiempo del calendario y el horario, en relación con el tiempo atmosférico – día soleado, nublado- y los ciclos de sucesos marcados por el hombre, como ser las celebraciones tales como el día del niño, el día del maestro, las festividades religiosas, entre otras.

El registro del tiempo como tiempo productivo aparece registrado en primer grado en el pizarrón y especialmente en el cuaderno. Todas las clases se registran en el cuaderno organizadas en: tiempo (día y mes); disciplina/ tema y actividades. Esta organización es histórica en nuestro país y su origen es posible rastrearlo en los principios del siglo XX como un legado de las pedagogías correctivas en Argentina. Actúa a su vez como un dispositivo de control tanto del alumno como del docente.

La estructura del cuaderno en Argentina data de 1930, con cambios significativos desde 1970, en función de tres ejes centrales que se subordinan unos a otros. Estos son: tiempo, actividad y disciplina. El eje tiempo dividido en días y meses, no es solo un dato, sino una impronta que marca toda la tarea. Por cuanto, si hay trabajo- en términos de actividades escolares- hay datos del mismo. Cada día incluye un número de actividades realizadas. El tiempo que se registra es un tiempo productivo, un tiempo de trabajo. El cuaderno como herencia de las propuestas escalonovistas es un cuaderno del hacer. A través del cuaderno se vigila el rendimiento del alumno. (Gvirtz, 2005).

Andrea B. ALVAREZ - Juan C. CASASOLA - Miguel Angel ZAMBRANO
Los tiempos uniformes de hoy o los restos del tiempo disciplinar moderno. Tiempos de producción fuerte y débil

El tiempo uniforme se vincula con el hecho de organizar con relativa uniformidad los comienzos y finales de las diferentes actividades así como el ritmo con el que se desarrollan. Es un tiempo que nació en la modernidad basado en la necesidad de controlar las conductas.

Los maestros regulan a través de diferentes estrategias el comienzo y el final de las actividades. En el jardín son frecuentes las canciones para marcar el inicio y el final de una actividad, tales como:

En Jardín

P: "A ver. Que linda manito que tengo yo, que linda manito que Dios me dio.

Por favor estamos cantando. Manuel (con voz suave) Después, jugamos.

El más..., el más,..., donde vá. Aquí estoy. Gusto en saludarte, gusto en saludarte.

Ya me voy. Yo también. El que indica (con voz más fuerte), el que indica ¿Dónde está? Aquí estoy. Gusto en saludarte. Gusto en saludarte. Ya me voy. Yo también.

Es importante señalar que las canciones van acompañadas de gestos y movimientos que divierten a los niños. Se evidencia en ellos una postura corporal que expresa placer, y también distención. A la vez, la canción opera como una señal de freno en el flujo de interacciones que había hasta el momento.

También en el jardín, tienen lugar frases o consignas que tienen la finalidad de marcar el ordenamiento de las actividades, pero en mayor medida el docente apela a las canciones. En primer grado, las canciones desaparecen dando lugar a expresiones diversas que señalan el momento de inicio o fin de la actividad.

P: Si ya pusieron su nombre y apellido, sí. ¿Todos han terminado de colocar su nombre?

A: Sí (Algunos alumnos)

A: No (Algunos alumnos).

P: ¿Quién falta todavía?

A: La Romina (Algunos alumnos)

Am: Señó, Señó.

P: Así, bien prolijito ¿no?

Av: Sí, señorita (Responde como cantando)

(Los niños charlan entre sí.)

Am: Ya está, Señó.

P: ¿Ya está María? Ahora pinto. ¿Ya han terminado de pintar? que comenzamos.

Los niños no siempre responden inmediatamente a los comunicados de inicio. Los estudiantes continúan realizando otras actividades, como ser consultas al docente o se hacen corregir la tarea entre otras acciones registradas. En el estudio realizado por Diana Milstein y Héctor Méndez (1999) en aulas de primer grado

en escuelas primarias en las provincias de Río Negro y Neuquén se analizan situaciones similares, notándose como los alumnos toman posturas que no se corresponden con el inicio de la actividad- recostarse sobre la mesa, sentarse con la silla al revés, pararse arriba de la silla- o hacen ruidos diversos. Pero es siempre la maestra, como en nuestra investigación, quien determina el inicio y el fin de la acción tratando que los alumnos se ajusten a un criterio de uniformidad en los tiempos de producción.

El tiempo de producción especialmente al inicio de una actividad se corresponde con lo que hemos denominado una alta correlación entre tarea y cuerpo, es decir, una articulación o engranaje cuerpo/objeto/ espacio. El engranaje cuerpo-objeto, es señalado por Michel Foucault (2002) como una forma de disciplinar el cuerpo. Estaríamos en presencia de un **tiempo de producción fuerte**, es decir, altamente controlado e implica una disposición del cuerpo para trabajar con recursos materiales y postura de atención hacia la tarea en relación al contenido a aprender.

Las maestras de primer grado frecuentemente indican qué útiles utilizar en cada momento para determinadas actividades, por ejemplo el cuaderno gordo o el bajito, lápices negros o de colores; y también sobre todo al inicio de una actividad suele ocurrir la indicación sobre la distribución espacial de los niños en el aula, “*el volver a su lugar*”, el quedarse en su lugar “*trato de no levantarme*.”

P: Ahora vamos a hacer un pequeño trabajito sólo lápices de color y lápiz negro.

Av: ¿Amarillo?

(La maestra reparte hojas a los alumnos).

P: Guarden los cuadernos. No quiero ver ningún cuaderno en la mesa

(Un alumno llamado Maximiliano ingresa al aula).

P: Si, ahí donde dice alumno: nombre y apellido.

Guarden el cuaderno. Camila guarde la mochila

Además, se incluyen señalamientos acerca de cómo y dónde realizar la acción a la que denominamos **condiciones de producción**, la cual aparece como una categoría relevante en esta investigación, veamos: “*Allí donde dice nombre y apellido*”, “*Trato de no salirme de la línea*”, “*En el primer renglón vamos a escribir ahora*”. Todo está dispuesto a formar parte del acto requerido. Sin embargo, esto no significa adherirse a un código riguroso. Los chicos, muchas veces adoptan disposiciones corporales alejadas a la tarea escolar. Otras veces, no cuentan con el objeto requerido o las condiciones apropiadas del mismo. Es común escuchar, decir al docente “¿quién le presta el lápiz a...?” Otras veces, la maestra colabora en poner en condiciones el material a trabajar. La escena de sacar punta al lápiz por el propio docente es muy común.

Por otro lado, otra de las reglas que se aprende en la escuela son las de secuencia(5), a cada movimiento según Foucault se están asignadas una dirección, una amplitud, una duración, un orden de sucesión. En primer grado:

P: Trato de no levantarme ¿sí? Así muy bien. Puedo ir pintando hasta que terminen los compañeros. Voy pintando los dibujitos hasta que terminen los compañeros.

Av: Señor ¿pinto?

P: Sí, voy pintando

A: ¿Puedo pintar los dibujitos?

Si bien, los chicos reconocen lo que resulta apropiado adquirir en la secuencia. Hay una interacción permanente entre docentes y alumnos, una tensión entre actividad y pasividad, una negociación entre la palabra del docente y la propia actividad.

Hay tiempos donde la disposición del cuerpo es más relajada por una menor atención hacia la tarea y una relación más distante con el contenido a aprender. A este momento lo denominamos **tiempo de producción débil**. Este puede llegar a convertirse en un tiempo de recuperación informal, como lo veremos más adelante. En primer grado:

P: Ahora sacamos los cuadernos

A Luciano: Tengo una carta de amor. (Sus compañeros/as se ríen.

Los alumnos sacan sus útiles mientras charlan y algunos juegan

Mientras la maestra habla, se asoma al aula un perro).

P- Beethoven... (es un perro), hace mucho que no nos viene a visitar (les dice a los alumnos).

A Cristian: Además odia a los gatos.

P: Pobre Beethoven no tiene mamá, papá, nadie quien le saque las pulgas.

Bueno, Fernando, trabajen (con tono elevado). Bueno, Beethoven afuera, bueno...

Vamos terminando la tarea. (Luciano y Pablo juegan a chocarse).

No existiría para los niños actuales una dicotomía entre la obligación y la diversión, entre las tareas y el juego. Todo fluye en la clase, y el maestro se ve desafiado a crear respeto y confianza con sus alumnos.

En cambio para la escuela moderna, la observación de la calidad del tiempo empleado, herencia según Foucault de las comunidades monásticas, era preciso la supresión de todo lo que pueda turbar o distraer. Si bien, hoy los maestros no dejaron de vigilar el empleo del tiempo productivo, los alumnos cada vez más parecen evadirse(6) de los lazos con el conocimiento escolar. Así, los vínculos con el conocimiento se experimentan de forma más frágil y discontinua. Mientras transcurre una clase los niños responden a preguntas, escriben, dibujan, pintan, se hacen corregir las tareas mientras comen y dialogan sobre temáticas ajenas a la clase donde aparecen dinosaurios, magia, zombis, cómo se vestirán para el día del festejo de la fiesta del estudiante, la película Kunfu Panda y el formato de la misma en DVD o VCD. Todo este paisaje simula un collage de escenas simultáneas muy alejadas de la otrora idea de un tiempo medido y un cuerpo aplicado en el ejercicio de la tarea escolar. Los chicos aparentan estar en un continuo zapping donde por momentos aparecen conectados con el conocimiento.

b) Tiempos de recuperación para la producción

La incorporación de los niños a la escuela significa el aprendizaje de ciertos códigos, de ciertas reglas de actuación espacio-temporales consideradas como legítimas o ilegítimas según el contexto. Los niños aprenden a decodificar las señales de sus maestros, es decir, ellos les inculcan el sentido específicamente escolar del tiempo y del espacio. La escuela se organiza, como ya se enunció anteriormente, en tiempos de producción y tiempos de recuperación, y el aprendizaje de los mismos es una de las tareas más importantes del oficio de alumno. Es posible diferenciar tiempos de recuperación formales e informales.

Con respecto a los tiempos de recuperación formales y retomando el tema de la dimensión social del tiempo, hay que tener en cuenta que en la historia de la humanidad, la idea de que nuestras vacaciones y nuestro año estén regulados por la escuela es algo relativamente reciente afirma Marta A. Tenutto (2005). La vida de la sociedad está regulada por el ciclo lectivo, la vida cotidiana está regulada por los tiempos escolares, las vacaciones y no importa si se tiene hijos en edad escolar o no. La escuela regula lo social. En este sentido, piénsese en el flujo del tránsito vehicular en el horario de entrada y salida de los alumnos de la escuela en una ciudad.

Las vacaciones, el recreo y el descanso son un legado del discurso higienista en relación al tiempo escolar influenciado por la literatura positivista en torno a la fatiga, cuyos orígenes se ubican a fines del siglo XIX. El horario escolar se empezó a concebir no tanto para someter a un orden la vida cotidiana escolar, sino como un dispositivo para aprovechar las actividades; sin que estas constituyan un elemento de fatiga tanto para el maestro como para el alumno. Esta situación pone en evidencia la consideración de la dimensión biopsíquica del tiempo en la escuela.

En nuestro país, el discurso higienista puede ubicarse en la preocupación de los socialistas con respecto a la cuestión social que se tradujo en prácticas relacionadas con el higienismo médico y en las múltiples asociaciones de protección y educación de los niños a fines del siglo XIX y principios del XX. (Carli, 2005).

Los tiempos de recuperación formales, en nuestro estudio, son aquellos que el sistema educativo designa como el intervalo de tiempo en los que los alumnos no están en relación con el conocimiento escolar. Son momentos en los que el alumnado se distiende y satisface sus necesidades. En la actualidad, es común escuchar el timbre, modalidad tecnológica que desplazó a la campana y que marca el inicio y final del recreo. Aunque en la vida cotidiana escolar, el tiempo de recuperación formal no se cumple, pues hay ocasiones donde suena el timbre y los niños continúan jugando en el patio. Lo importante es según Milstein y Mendez (1999), lograr la conciencia grupal del uso del tiempo.

Se presentan algunas variantes en el empleo del tiempo de recuperación formal. A las 9.50 toca el timbre para el recreo. Algunos alumnos salen al recreo pero muchos de ellos se quedan en el grado a desayunar. Luego, suena el timbre que anuncia el fin del recreo y los niños salen progresivamente a lavar las tazas.

El tiempo de recreo es utilizado de una manera personalizada por parte del alumnado. Compran golosinas en el kiosco, concurren a los sanitarios, juegan, se interrelacionan con los compañeros de otros grados o se quedan en el grado a completar las tareas, entre otras actividades. Se puede apreciar una modalidad de uso ritmada por elecciones individuales.

Ahora bien, este aprendizaje del tiempo escolar no significa una subordinación pasiva a tales formas de desarrollar las actividades. Los niños también se las ingenian para crear sus propios tiempos de recuperación. A estos los denominamos: tiempos de recuperación informales. Escenas en primer grado:

Luciano abandona su banco y va al lugar de Fernando, juntos se ponen las capuchas en la cara, caminan hacia el armario y terminan chocando con él. Luciano vuelve a su lugar y juega ahora con Cecilia, gritan. Celeste terminó la tarea de matemáticas y juega con las cortinas. Luego, se une al juego de las cortinas Fernanda.

Una alumna que se sienta detrás de Camila, dice: "No me hagas". Camila había empujado la silla de su compañera.

Hay ruidos de bancos. Los niños se corren con los mismos hacia adelante.

No se aferran a lugares (sus bancos, aula) o tiempos predeterminados. Situación no exenta de la regulación de las acciones por parte del docente, pero los lugares y tiempos fijos no parecen ser referentes que limitan su acción.

Algunas notas importantes de estos tiempos de recuperación informales son el placer y la complicidad. Son intercambios cortos e intermitentes que divierten a los niños. Por otra parte, están cargados de acciones motrices frente a una jornada escolar que los tiene ocupados, y sobre todo en primer grado donde la norma parece ser: sentados e inmóviles. De alguna forma, estos momentos se convierten en grandes canales de socialización entre pares a la par que actúan como formas de distensión psíquica y física de los niños. Estas situaciones dan cuenta de la dimensión biopsíquica del tiempo escolar.

Además estos tiempos no implican una clasificación fuerte entre el tiempo de producción y el tiempo de recuperación, puesto que los niños están constantemente como haciendo un zapping con el conocimiento, en el sentido que estar conectados y desconectados con el mismo.

II- RITUALES Y RUTINAS

a) *Rituales*

Un paisaje que puebla las escenas cotidianas es el ritual o rituales escolares. Un ritual es un acontecimiento cargado de simbolismo. Las escuelas argentinas, desde la época de la independencia han adoptado rituales para conformar pautas morales y de conducta acordes a un orden social. Estos en general representan o ponen en escena ideas de Nación, patria, argentinidad, tradición, etc. La literatura especializada nos habla de su origen militar y religioso. Los rituales están cargados de imágenes y percepciones del pasado que buscan

resignificar y fortalecer el presente. Los rituales interpelan a un sujeto pedagógico, es decir, empiezan a nombrarlo a definirlo socialmente.

Martha Amuchástegui (2005) afirma que el estudio de los rituales fue abordado principalmente por la antropología. La autora, agrega que los análisis teóricos de los rituales señalan como elementos estructurales la representación de significaciones simbólicas y la articulación de sentidos y símbolos para la transmisión de valores relacionados con la cohesión social. En nuestro estudio, los rituales adquieren la forma de acciones ceremoniales como los actos escolares, el izamiento de la bandera, entre otros o presentan una forma más laxa, pero también cargada de sentido y acompañada de una carga emocional. Se pueden diferenciar entre rituales ceremoniales y rituales áulicos.

1) Los rituales ceremoniales

Todo ritual acaece en un tiempo y lugar determinado, así se destinan horarios y sitios para efectivizar el "acto alusivo". La organización del espacio se sitúa en un escenario compartido en el que se entremezclan los diferentes actores: padres, niños, y docentes.

Otro de los rituales es el izamiento y arrío de la bandera. En uno de los patios cercanos al mástil se realiza diariamente la formación del ingreso, antes de pasar a las aulas. El saludo es acompañado por una canción patria "Aurora", que inscribe el ideal de construcción de patria común.

2) Los rituales áulicos

2.1) El rezo

"Gracias dios mío, por papito y por mamá, por el jardincito y el tecito que voy a tomar"

La religión y su implementación en las prácticas escolares fue un tema de debate en la historia del sistema educativo argentino. La primera ley educativa 1420 adoptó una posición laica. Sandra Carli (2005), en sus análisis de los discursos sobre la infancia en la historia de la educación argentina destaca que los liberales en la década del 80 (1980) defendieron la libertad de conciencia, la concepción de la religión como problema individual, la necesidad de evitar el freno a la inmigración. Sin embargo, la presencia de la religión en las escuelas fue adoptando diferentes concepciones y prácticas ligadas a distintas políticas educativas de los gobiernos de turno.

El ritual del rezo antes de la alimentación en las salas de jardín (turno mañana y tarde) en una escuela localizada en el interior de la provincia de Jujuy, representa una práctica que legitima una formación religiosa en la institución educativa y, probablemente responda a una profunda devoción a la Virgen de esta localidad.

2.2) El saludo al jardín de infantes

"Cuando llego a mi jardincito con mi mochila y mi delantal le doy un beso a mi señorita y con los chicos voy a jugar allá en los bloques, allá en los juegos, y las muñecas dormidas están y yo me acerco a despertarlas como lo hace siempre mamá. La, la , la, la..."

El ingreso al jardín implica como requisito estar vestido de determinada manera. El niño de este modo aprende uno de los códigos de la escuela relacionado con una disposición corporal: vestir "el delantal".

Por otra parte, venir a la escuela significa asistir con elementos a utilizar en la sala que se guardan en la mochila. Así, estos van formando parte de la cotidianidad de su vida escolar. Asimismo, ir al jardín significa llevar la mochila. Esta representa una forma actual de transportar los recursos necesarios para la escuela. Para O. Avila et. al.(2007), basada en la noción de objeto transicional del psicoanalista Winnicott, la mochila se constituye para los niños en una especie de objeto transicional. Le permite construir una relación en el nuevo espacio, porque es un objeto que viene con ellos desde la casa, y al mismo tiempo, un punto de apoyo para la permanencia en el jardín. Es, para el alumno un poco de su casa que le posibilita estar en el jardín.

El jardín constituye un lugar donde el niño es recibido afectivamente "*le doy un beso a mi señorita*", supone una interacción donde el vínculo afectivo está presente. Forma, quizás más relevante que en los otros niveles del sistema educativo. Beso a la señorita como beso a mi madre. En la historia del magisterio argentino, el género femenino como docente de los niños más pequeños era preferido al género masculino.

El jardín es un lugar de socialización donde el niño se encuentra con sus pares, y juntos realizan una actividad: "*jugar*". En la historia del nivel inicial la misma representa lo central del nivel. Y, ligado a esto, la presencia de bloques y juegos, evidencia la incorporación de pedagogías correctivas(7) donde se ponen en marcha técnicas destinadas a acondicionar el medio a la medida de las necesidades e intereses de los niños. La clase es concebida como la prolongación del cuerpo infantil.

La canción se presenta como una versión del espacio de transición de la familia a la escuela, donde el niño puede realizar conductas pertenecientes a la cotidianidad familiar, como es despertar a las muñecas con un beso como lo haría la madre. El saludo a la maestra que da inicio a la jornada de clase constituye una escena cotidiana. Ritual que afianza la autoridad del docente en el aula. En la escuela los niños también aprenden lo que Basil Bernstein (1994) denominó "*reglas jerárquicas*", las cuales consisten en que el transmisor debe aprender a ser un transmisor y el adquirente también debe hacerlo. Los alumnos así aprenden la condición para la realización de conductas apropiadas en la relación pedagógica.

En la actualidad, las condiciones desde las cuales se produce el aprendizaje de esta relación han cambiado. Juan Vasen (2008), enuncia que la perspectiva docente fundada en la asimetría del saber estructurado y sacralizado contrasta con la subjetividad donde hay un predominio de la opinión, que relativiza ese tipo. En la práctica, los docentes chocan con niños menos "moldeables", autodidactas en campos cultivados y adquiridos previamente en ámbitos extraescolares, niños que muchas veces no suelen aceptar saberes sin negociar tanto con los padres como con los docentes.

Es común observar, como en determinadas circunstancias los niños corrigen los errores de sus docentes en la clase, por ejemplo en la actividad de la Feria de

Santa Ana se recaudó \$92, 55, la maestra escribe incorrectamente lo recaudado en la pizarra y los niños la corrigen. En otra oportunidad, una alumna interpela a la maestra (secretaria de la escuela a cargo del grado por ausencia de la docente del grado), sobre el tipo de actividad que no parece corresponder con lo estipulado por la docente titular.

A: *¿Subrayamos el 16?*

P: *No, ahora les doy la copia*

A: *¿Este es el nuevo número?*

A: *No hizo la casita*

P: *Si, me olvidé*

Los chicos opinan y los docentes justifican en algunas oportunidades su accionar frente a los alumnos. En otra oportunidad al cambiar la disposición de las mesas y sillas del grado en grupos, los niños preguntan ¿por qué?. La docente explica que trabajarán en un taller, y así compartirán y se comunicarán mejor. Escenas que contrastan con la frase sarmientina "*El maestro sabe lo que hace*", de finales del siglo XIX en nuestro país.

b) Rutinas

En la escuela es común encontrarse con acciones mecánicas, es decir, por el mero hábito adquirido de hacer las cosas, por mera práctica y sin razonarlas. Se diferencian del ritual, porque son procesos donde predomina la repetición de prácticas no necesariamente ligadas a la representación de símbolos o significaciones sociales.

Las rutinas son conjuntos de comportamientos repetitivos, fuertemente anclados en lo cotidiano y muy codificados en lo que se refiere a su desarrollo y se ejecutan en situaciones precisas y en secuencias. En otros estudios realizados acerca de la temática estas acciones aparecen con la denominación de rituales escolares. En este estudio se optó por hacer la diferencia entre rituales y rutinas.

En el momento de su alimentación los alumnos tanto de jardín como de primero realizan diferentes acciones rutinarias como ser: preparar la mesa para desayunar o merendar. También, finalizada esa acción los estudiantes se dirigen generalmente en filas a los sanitarios para higienizarse. La participación en secuencias, la formación, la asistencia, hacer corregir los trabajos con el docente, son parte de las prácticas que se inicia en el jardín y se continúan en el primer grado para instalar a los niños en las prácticas sociales de la institución. Por otra parte, las actividades de enseñanza y aprendizaje pueden convertirse en rutinas cuando han perdido el sentido para los que las llevan a cabo.

El interés de los rituales escolares reside justamente en su carácter repetitivo, al trivializarlos, termina por "borrarlos" de la conciencia. , de manera que los actores dejan de percibir las acciones que ejecutan cotidianamente y dejan de percibir también el sentido que tienen. (Vásquez Bronfman y Martínez, 1996).

CONCLUSIONES

Después de este recorrido, el tiempo en la escuela se presenta en su complejidad traducido en su multidimensionalidad y pluritemporalidad simultánea. Y, por otro lado, esta complejidad también se traduce en la amplia codificación temporal del niño en el proceso de escolarización implicado en el aprendizaje del oficio de alumno: tiempos uniformes y sus diversas variantes, tiempos paralelos, tiempos personales, tiempos cooperativos, tiempos de recreo, tiempos de rituales y rutinas, entre otros.

La inscripción del niño a un orden temporal escolar tal como lo concibió la modernidad en el marco de las pedagogías disciplinadoras no permanece del todo en las aulas. Si bien, la escuela sigue concibiendo al tiempo como un tiempo productivo, este no se traduce siempre en un tiempo uniforme. Si bien, el maestro comunica, actúa y habla, para incorporar a los niños en un ritmo uniforme, este resocializa al adulto en la simultaneidad, contingencia y aceleración en el uso y manejo del tiempo. La experiencia temporal del niño transita en la regularidad que imprime el docente para sujetar al niño a un tiempo unívoco y los diferentes ritmos que ellos despliegan, donde las interacciones verticales (con los docentes) y horizontales (compañeros), constituyen las formas cotidianas de acceder al conocimiento. Tiempos donde los límites entre el tiempo de producción y el tiempo de recuperación no aparecen claramente delimitados, pues los niños generan estrategias para realizar las tareas escolares a la par que realizan otras actividades fisiológicas (comer), motrices (saltar, subirse a los bancos,), verbales e interactivas. El movimiento no parece la excepción sino la regla en las aulas de estos nuevos tiempos. La diversión no aparece refida con la tarea escolar.

En efecto, la educación siempre se planteó como regulación de las inhibiciones y desinhibiciones del ser humano y apuntó a serenar los espíritus. Sin embargo, expresa Juan Vasen (2008) la fluidez posmoderna produjo una ola desinhibitoria debido a un desfasaje entre la activación de impulsos estimulados sensorialmente por doquier y una desactivación de las instancias inhibitorias.

La conducta de los niños en las aulas hoy se distancia del disciplinamiento moderno de los tiempos, con ritmos secuenciados y sincronizados, aunque este sigue presente. En la modernidad el lema era "primero la obligación y después la diversión", así secuenciadas y separadas. En la vida cotidiana del aula esta rígida división parece desdibujarse. Los niños portan rasgos de una cultura hedonista y consumista, la cual anima a disfrutar de la vida, a ceder a los impulsos, a no esperar. Para Gilles Lipovetsky (1993), los principios de la moral puritana socavados por las tarjetas de crédito, la publicidad, la moda, los mass media, entre otros; cede el paso a los valores hedonistas. Frente al individualismo-resultados de las tecnologías de poder disciplinarias- se erige el narcisismo-resultado de las tecnologías del psicopoder-del mundo de los afectos y los deseos. (Varela, 2000).

NOTAS

1) En el trabajo de campo se contó con la colaboración de las profesoras Berta Liliana Alvarez y Marina Lozza del I.F.D. N° 6, y nuestros borradores fueron visados por la profesora Ana María Vedia del I.F.D N° 6.

2) La aclaración es nuestra.

3) Diferenciamos las relaciones horizontales, es decir, las relaciones de los niños con sus compañeros o pares de las relaciones verticales o jerárquicas que incluyen las relaciones con sus maestros, directivos o autoridades formales de institución.

4) Clasificación: Límites o aislamientos entre categorías (agencias, agentes, recursos, discursos), creados, mantenidos, y reproducidos por el principio de la distribución de poder de la división social del trabajo, principio que regula el posicionamiento de las categorías en una división del trabajo dada. Bernstein, B. (1990) Poder, Educación y conciencia, Barcelona, El Roure, p. 146.

5) Se emplea el concepto de “reglas de secuencia” según el sentido atribuido por el autor Basil Bernstein.

6) Facundo Ortega (1997), sostiene que el alumno construye estrategias de evasión del conocimiento. Este concepto refiere a “disposiciones, en relación a las instituciones educativas, a los docentes y a los conocimientos escolares, construidas en sus prácticas educativas pre-universitarias y que se prolongan en la universidad con características específicas”. El autor expresa que en el aprendizaje de las estrategias de evasión del conocimiento –en primaria y secundaria-el alumno trata de ahondar en los aspectos psicológicos y sociales de los docentes, en sus valoraciones (más que sobre sus propuestas de conocimiento), buscando una interacción en la cual debe posicionarse no sólo en relación al docente, sino también a la institución y a los demás alumnos. En Ortega, Facundo (1997), Los desertores del futuro. Parte II-Docencia y evasión del conocimiento. V Congreso de Antropología Social.

7) Julia Varela y Fernando Alvarez Uria destacan en su análisis sobre la formación del individuo moderno las pedagogías disciplinarias, correctivas y psicológicas. En Varela, J. y Alvarez Uria, F. (1997) Genealogía y Sociología. Bs. As., El cielo por asalto, pp. 146-147.

BIBLIOGRAFÍA

AMUCHÁSTEGUI, M (2005) Escolaridad y rituales. En Carli, S. et.al., De la familia a la escuela (2a.ed.pp.107-128). Buenos Aires, Santillana.

ARIÉS, P (1993) La infancia. Revista de Educación, 254, 5-16.

AVILA, O *et al* (2007) Mundos de niñez y adolescencia. V Jornadas de Investigación en Educación, 1-13.

BERNSTEIN, B (1990) Poder, educación y conciencia. Barcelona, El Roure.

Andrea B. ALVAREZ - Juan C. CASASOLA - Miguel Angel ZAMBRANO
BERNSTEIN, B (1994) La estructura del discurso pedagógico. Madrid, Morata.

CARLI, S *et al* (2005) De la familia a la escuela. Buenos Aires, Santillana.

CARLI, S (2005) Niñez, Pedagogía y Política. Buenos Aires, Miño y Dávila.

EBERHARDT, ML (2006) Enfoques políticos sobre la niñez en la Argentina en los años ochenta y noventa. En Carli, S. (Comp.). La cuestión de la infancia (1a.ed. pp. 57-81). Buenos Aires, Paidós.

FOUCAULT, M (2002) Vigilar y Castigar. Madrid, Siglo XXI.

GEERTZ, C (1994) Conocimiento local. Barcelona, Paidós.

GIMENO SACRISTÁN, J (2003) El alumno como invención. Madrid, Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J (2008) El valor del tiempo en educación. Madrid, Morata.

GUBER, R (1991) El salvaje metropolitano. Bs.As., Legasa.

GVIRTZ, S (2005) La escuela, los cuadernos y el zapping: revisando viejos mitos, pensando nuevas propuestas. En Gvirtz, S. (comp.), Textos para repensar el día a día escolar (2a. ed. pp.179-194). Buenos Aires, Santillana.

LARROSA, J (2000) Tecnología del yo y educación. En: Larrosa, J. (ed.), Escuela, poder y subjetivación. Madrid, Ediciones de La Piqueta.

LIPOVETSKY, G (1993) La era del vacío. Barcelona, Anagrama.

MILSTEIN, D y MENDES, H (1999) La escuela en el cuerpo. Madrid, Miño y Dávila.

ORTEGA, F (1997) Los desertores del futuro. Parte II-Docencia y evasión del conocimiento. Recuperado el 16 de marzo de 2011 de <http://www.naya.org.ar/congresos/contenido/laplata/LP2/16.htm>.

PIRELLA, MP (2006) Infancia y autoridad en el discurso pedagógico posdictatorial. En Carli, S. (Comp.), La cuestión de la infancia (1a.ed. pp. 83-108). Buenos Aires, Paidós

SARLÉ, P (2006) El juego y la escuela un problema para la didáctica del Nivel Inicial. Universidad de Buenos Aires. Universidad Nacional de Quilmes. Artículo.

TEDESCO, JC (1987) El proyecto educativo autoritario. Buenos Aires, Miño y Dávila.

TENUTTO, M (2005) La escuela, una construcción moderna. Recuperado el 10 de octubre de 2010 de http://www.nuestraldea.com/wpcontent/uploads/2011/07/escuela_una_construccion_moderna.pdf

VARELA, J y ALVAREZ URIA, F (1997) Genealogía y Sociología. Buenos Aires, El cielo por asalto.

CUADERNOS FHyCS-UNJu, Nro. 47: 233-257, Año 2015

VARELA, J (2000) Categorías Espacio-Temporales y Socialización escolar: del Individualismo al Narcisismo. En Larrosa, J. (ed.), Escuela, poder y subjetivación (1a.ed. pp. 20-35) Madrid, Ediciones de La Piqueta.

VASEN, J (2008) Las certezas perdidas. Buenos Aires, Paidós.

VASQUEZ BRONFMAN, A y MARTINEZ, I (1996) La Socialización en la escuela. Barcelona, Paidós.