

EXPERIENCIAS DE INFANCIAS DE CLASES POPULARES EN LA ESCUELA: PRÁCTICAS E IDENTIDADES.

Autor/es: FATYASS, Rocío. IRIARTE, Andrea.

Procedencia institucional: Instituto Académico y Pedagógico de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Villa María.

Dirección electrónica: rofatyass@hotmail.com

Número de teléfono celular: (02954)-15542959. (03537)-15681128

Eje temático: Culturas, representaciones e identidades de la infancia

Campo metodológico: Investigación y Experiencia Educativa

Palabras clave: experiencias, infancias, prácticas, identidades.

Resumen

La tesis que estructura esta ponencia remite a *comprender* las prácticas de las infancias de clases populares, que cobran significados particulares en los marcos institucionales en los cuales se organiza el trabajo de campo, es decir, se investiga y se participa de una experiencia educativa en una escuela situada en un barrio popular de la ciudad de Villa María, Córdoba.

Este trabajo se articula con el proyecto de investigación “Condiciones, disposiciones y experiencias de niñas, niños, y jóvenes adolescentes de clases populares”, dirigido por Paula Pavcovich (UNVM-2016/17).

Desde la propuesta teórica de Valeria Llobet, se conceptualiza a las infancias en su variabilidad histórica como *categoría social*, en sus relaciones desiguales de poder como *institución* y en su multiplicidad como *experiencia*. En este caso se hace hincapié en la *experiencia infantil* y en la relativa autonomía que ofrecen los habitus en formación en niños y niñas.

La estrategia metodológica vincula las condiciones sociales en las que se ha constituido el habitus con las condiciones sociales en las que éste opera. Se lleva a cabo entonces un análisis inicial de los recursos simbólicos que ponen en juego los niños y las niñas en espacios pedagógicos formales. Se utilizan así diversas técnicas y fuentes, fundamentalmente, notas de campo y observaciones participantes.

Se sostiene como hipótesis a profundizar que las infancias de clases populares experimentan y tensionan las ofertas pedagógicas formales de las que

participan, produciendo significados particulares sobre sí mismos, sobre sus pares y sobre su entorno social.

Desde una perspectiva sociológica que complejiza los abordajes educativos y psicológicos sobre las experiencias infantiles en contextos pedagógicos, los resultados alcanzados buscan abrir un campo de debates enunciando que la producción de las infancias está atravesada por la reproducción de las desigualdades sociales, empero, los niños y niñas (desde su posición de clase y edad) encuentran intersticios de posibilidad, según prácticas e identidades específicas, para ir resolviendo sus condiciones de vida.

1. Introducción

La tesis que estructura esta ponencia remite a explicar y, fundamentalmente, comprender los significados y relaciones que sostienen las prácticas de los/as niños/as de clases populares, según la relación vivida y simbolizada desde su posición de clase y edad. Estas prácticas cobran sentidos particulares en los marcos institucionales en los cuales se organiza el trabajo de campo, es decir, se investigan estados de infancia (Llobet, 2014) en una escuela situada en un barrio popular de la ciudad media de Villa María, Córdoba¹.

Lo que se intenta problematizar en los posteriores desarrollos es cómo los/as niños/as de clases populares experimentan las ofertas pedagógicas formales de las que participan, produciendo significados particulares sobre sí mismos, sobre sus pares y sobre su entorno social.

Ahora bien, para comprender estas prácticas y significaciones que se reproducen en la escuela desde las relaciones en y entre los/as niños/as y con

¹ Cabe aclarar que se analizan espacios educativos que desarrollan prácticas pedagógicas específicas y autónomas, con agentes especializados y en momentos y espacios particulares, distinguiendo a este trabajo pedagógico de la acción pedagógica anónima y difusa (Bourdieu, 1994); esto es, la diferencia entre el trabajo pedagógico secundario y el primario, que contribuyen a construir sistemas de acción, percepción y disposición más o menos diversos y en tensión.

Esta tarea de investigación localizada en la escuela involucra, a su vez, un trabajo de intervención participante a través de una propuesta de educación popular en espacios formales que busca ser disruptiva y co-habilitar otras experiencias escolares en los/as niños/as; dimensión que no se trabajará en esta oportunidad, ya que el acento está puesto en los primeros acercamientos teóricos y empíricos de investigación.

respecto a los adultos, es necesario reconocer los antecedentes de la investigación en cuestión.

En años posteriores se analizó la matriz institucional de la escuela mencionada y las prácticas pedagógicas enclasantes y enclasadas de los agentes institucionales, objetivación que involucró abordar las trayectorias en el campo educativo de las educadoras de jornada extendida², configurando el efecto de trayectoria social propiamente dicho (Bourdieu, 1994) para explicar desde dónde sus prácticas y discursos oponen posiciones respecto a las familias del barrio. A su vez, se reconocieron y comprendieron las mediaciones pedagógicas que posicionan a los/as niños/as según asimetrías pedagógicas, sociocéntricas y adultocéntricas, instituyéndose “*pobres conocimientos para pobres sujetos de concurriendo*” (Fatyass, 2016).

Se sustenta así que las representaciones y prácticas pedagógicas de los agentes institucionales contribuyen a crear opción, sentimiento y palabra, es decir, posicionan jerárquicamente a los/as niños/as que asisten a la escuela, en referencia a su entorno, a sí mismos y a los demás (Pavcovich, 2010). Los procesos de socialización secundaria buscan, por tanto, producir cuerpos afectivos y cognitivamente disciplinados desde los cuales sea posible sostener la división del trabajo entre las clases y las edades, es decir, reproducir las asimetrías en el espacio social general. Empero estos procesos de transmisión e imposición de ciertos capitales culturales, conllevan márgenes de aceptación, identificación e inscripción que nunca son mecánicos, ni totales.

La temática de estudio enlaza la pregunta por la agencia infantil, que significa pensar cómo y hasta dónde se afianzan dentro de las prácticas y experiencias de los/as niños/as de clases populares, los procesos de incorporación escolar dominantes.

En otras palabras, tomando como punto de partida las problematizaciones anteriores sobre las tomas de posición miserabilistas (Grignon y Passeron, 1991) que construyen los adultos sobre sus alumnos/as, se busca examinar en esta oportunidad los límites y posibilidades que encuentran los/as niños/as para sostener procesos de agencia, siendo posible encontrar “*rastros micropolíticos*

² En cuyo espacio curricular se desarrolla el trabajo de campo, específicamente, interviniendo e investigando en el área de Literatura y TICs.

en ellas, a condición de reconstruirlos a posteriori y críticamente, y no suponerlos omnipresentes” (Llobet, 2015: 7).

Luego de esta introducción general, la organización del escrito será la siguiente: primero, se presentan los marcos conceptuales, en pos de abordar la noción de infancias y la dimensión de la experiencia, para luego centrar el trabajo analítico en el eje simbólico de la experiencia y las posibilidades de agencia de los sujetos (desde una perspectiva disposicional). En segundo término se articulan las metodologías que se desprenden de las anteriores decisiones y posicionamientos teóricos, detallando técnicas utilizadas en el trabajo de campo y dando cuenta, en términos generales, de la configuración social que estructura el objeto de estudio. La ponencia se centra en la dimensión comprensiva, por lo que en una tercera instancia, se construyen y analizan, recientemente, los datos empíricos sobre la experiencia infantil, según límites y posibilidades de acción de los/as niños/as en la escuela. Para cerrar con algunas reflexiones parciales y puntos a profundizar.

2. Referentes teóricos y/o conceptuales

Infancias y experiencias

Se parte de sostener que “la infancia” es un conjunto de categorías, moralidades y subjetividades, construido históricamente, que adquiere una estabilización temporaria y una hegemonía relativa. La tesis de Philippe Ariès (1987) explica que, entre fines del siglo XIX y principios del XX, el “descubrimiento de la infancia” se relaciona con el desarrollo de una “sensibilidad estatal moderna” que acentuó la necesidad del cuidado de los/as niños/as. El concepto moderno de infancia se articula entonces con la cristianización de las costumbres, el surgimiento de la familia conyugal y la especialización de la escuela (Ariès, 1987). Ahora bien, la “incorporación de los nuevos” (en sentido arendtiano), tiene un carácter siempre contemporáneo, ocasionando que en cada momento histórico sea válido renovar la pregunta por la experiencia infantil, que contiene de alguna manera sentidos políticos ya que involucra la problematización sobre la reproducción y la transformación social.

Un estudio crítico sobre las infancias lleva a considerar entonces una triada de relaciones, la cual propone Pavcovich (2014) : 1) el relato teleológico hacia la adultez, esto es, relaciones de sentido que articulan la diferenciación entre

grupos generacionales desde enunciaciones que oponen a los/as niños/as como incompletos, emocionales, inmaduros, maleables, conflictivos; 2) las disputas en campos de relaciones de fuerza, que influyen como factores reproductores de las condiciones de dominación o para la inserción de nuevas formas de transmisión intergeneracional de las culturas; 3) la reelaboración del orden adulto por las experiencias infantiles, ya que, los/as niños/as, en palabras de Corsaro (citado en Bustelo, 2013): *“no reproducen el orden adulto sin más, sino que lo producen en un proceso en donde reelaboran, interpretan y crean un nuevo orden de significaciones en una cultura entre pares”*.

La anterior construcción teórica refiere a una triple determinación del objeto que complejiza el análisis de las prácticas sociales en estados de infancia (Llobet, 2014). Bajo esta divisibilidad se inscriben las posiciones que pueden asumir los/as niños/as según: el “niño” de la experiencia infantil, el “niño” de las condiciones de vida, el “niño” de la institución infancia y el “niño” del gobierno de las poblaciones (Llobet, 2014)³. En definitiva, este enfoque analítico contiene el problema entre sujeto y estructura.

Posteriormente, se trabajará teóricamente sobre la explicación y comprensión de las experiencias posicionadas y significadas, para evaluar las condiciones sociales bajo las cuales el complejo proceso de socialización hace cuerpo y pensamiento las llamadas al orden desde las primeras experiencias de la vida social, aunque no de manera total, ni acabada (Pavcovich, 2016).

³ Brevemente, se explicita que la noción de niño/a de la experiencia infantil permite dar cuenta sobre cómo las infancias de clases populares viven y van resolviendo sus condiciones de vida, esto es, cómo procesan y tensionan las matrices hegemónicas de sus contextos socializadores complejos. El/la niño/niña de las condiciones de vida implica reconocer la composición de las estructuras patrimoniales de los grupos familiares (recursos materiales y simbólicos), en cuyas situaciones hay que distinguir lo que es producto de estructuras objetivas originales en relación con las actuales condiciones de existencia en donde operan las lecturas del mundo de los/as niños/as. Por su parte, las infancias como categoría e institución (esto remite al niño/niña de la institución infancia y al niño/niña del gobierno poblaciones) encierran una manera de conocer el mundo con efectos prácticos sobre aquellos a quienes se define. *“Categorías y procesos de institucionalización que, a su vez, reciben múltiples adjetivaciones, no sólo de los saberes especializados, sino también de los saberes del sentido común dominante. Unos y otros en permanente intercambio y tensión encarnados –y producidos – en la cotidianeidad de instituciones estatales y no estatales, familias, vecinos y de los propios niños y niñas”* (Pavcovich, 2014) Esto invita a problematizar las construcciones dominantes de sobre las infancias (según matrices adultocéntricas y sociocéntricas) y las disputas en y entre diferentes campos y agentes por las definiciones y prácticas respecto a los “recién llegados”, enfatizando la producción histórica de la niñez y la transformación del concepto moderno de “infancia”.

Esto no equivale a suponer que niñas/os tengan un poder equivalente en su capacidad de imponer formas de visión y división del mundo social, pero como afirma Llobet (2014):

“las categorías siempre presentan una distancia respecto de la realidad a la que se aplican [...] y esa distancia es "salvada" por las prácticas e interpretaciones de los agentes sociales. Las modalidades en que las categorías son negociadas, contestadas y resistidas son objeto de análisis empírico y no pueden ser tomadas como un dato dado.”

Por lo tanto, en otro apartado, se realizarán algunas aproximaciones a ciertas experiencias situadas, en el espacio y tiempo social, para investigar, en definitiva, cuáles son las múltiples determinaciones que condiciona la *razonabilidad* de las prácticas sociales (Bourdieu, 1994) de los/as niños/as en un territorio particular y en un espacio escolar definido.

Experiencias posicionadas y significadas. Nivel comprensivo de las prácticas.

La experiencia es, para este proyecto (en vías de construcción), un articulador teórico y metodológico que permite operacionalizar, construir y analizar los datos, vinculando la dimensión micro y macro de la temática para superar la dicotomía estructura/sujeto, mediante la explicación y comprensión de las prácticas y representaciones infantiles reconociendo la capacidad de agencia de los/as niños/as en el marco de sus condiciones de vida.

De la discusión dentro del paradigma feminista, es importante resaltar, coincidiendo con Silvia Elizalde (2008) en “Datos sobre la experiencia. Un recorrido por la teoría y la praxis feminista”⁴, que la experiencia es aquella forma de nombrar, decir, que tienen los sujetos respecto a sus posiciones (casi como una clase particular de conciencia diferente a la razón), empero la experiencia no se agota en el discurso. Incluso aquello que los sujetos dicen sobre su propia historia suele estar condicionado (no determinado) por relaciones simbólicas que eufemizan relaciones de fuerza desiguales, lo cual limita, sin obturar, la posibilidad de un discurso reflexivo, a pesar de que aquellas explicaciones que los hombres y mujeres encuentran a sus vidas aún

⁴ En este caso se recuperan estas conceptualizaciones en diferencia a las construcciones teóricas más centradas en el nivel discursivo para explicar la experiencia, tal como lo hacen Joan Scott o Judith Butler, a pesar de sus aportes a la praxis política feminista.

bajo relaciones de dominación-dependencia dan cuenta, en parte, del sentido de sus prácticas.

De tal modo, todo relato de una historia ordenada y coherente, debe ser interpelado por el investigador, distinguiendo entre el tiempo de la práctica (lógica de la práctica) y el tiempo de la ciencia (práctica de la lógica), ya que el efecto de teorización es sustitución del sistema de productos por el sistema de los principios de producción de las prácticas (Bourdieu, 1994).

En otras palabras, la experiencia no debe ser tomada como un testimonio inmediato, auto identificador, hay que situarlo social e históricamente. No se trata de invitar al otro para que produzca un texto de sí mismo en una posición enunciativa establecida por el investigador, hay que re-construir y problematizar las posiciones, las trayectorias y el contexto que estructuran los discursos sobre la experiencia, dando cuenta, a su vez, de la marca corporal, la memoria, las percepciones sobre sí y los otros, los tiempos, los espacios, en cuyos intersticios se hace narrativa y se hace cuerpo la experiencia.

Para Williams, esta lógica de análisis contiene la dialéctica entre lo social, los límites (instituciones, formaciones y posiciones) y lo personal, lo subjetivo.

Ahora bien, como se mencionó, en esta ponencia se repondrán los marcos conceptuales y datos empíricos para analizar la dimensión comprensiva de las experiencias.

Para comprender cómo lo social es incorporado, re-significado y resistido, Williams elabora su concepto de estructura del sentir o estructura de la experiencia: *“estamos interesados en los significados y valores tal como son vividos y sentidos activamente [...]”* (Williams, 1997: 155), esto es conciencia práctica. Se trata del pensamiento tal como es sentido, y del sentimiento tal como es pensado. La estructura del sentir es una experiencia social que se halla en proceso, que está siendo, que puede contener jerarquías y elementos dominantes (pasado-presente), como preemergentes (presente-futuro). La estructura del sentimiento es definida como experiencias sociales en solución, diferentes de otras formaciones sociales sistematizadas.

Las estructuras del sentir al igual que el habitus -aunque con especificidades para cada concepto- dan cuenta de lo social hecho cuerpo.

Desde la perspectiva estructural-genética⁵ de Pierre Bourdieu, interesa remarcar que el habitus como principio generador de prácticas y representaciones, se encuentra inscripto o se actualiza dentro de una libertad limitada. Siendo producto de la historia y no del destino, es un sistema abierto de disposiciones perdurables pero no inmutables.

La lógica de los habitus de clase –originados en la historia individual y colectiva–, encuadra diferencias entre los grupos según las percepciones y disposiciones a actuar más de una manera que de otra. Esto varía en función de la trayectoria y posición de los agentes en el mundo social, desde dónde se incorporan los esquemas de conocimiento, legitimándose las divisiones sociales entre “lo que es para nosotros” y “lo que no es para nosotros”, “lo pensable” y “lo impensable”, esquemas clasificatorios que se naturalizan porque funcionan “en la práctica y para la práctica”.

Como estructura estructurante –también estructurada– el habitus se entiende entonces como un conjunto de esquemas de percepción, apreciación y acción, que permite llevar a cabo actos de conocimiento práctico:

“[...] *el habitus [...] genera prácticas ‘razonables’ y no ‘racionales’ [...] es decir es un conocimiento práctico que se va adquiriendo en el proceso de socialización, que permite actuar como si se conociera el mundo y las formas de moverse en él, que lleva a que se desarrollen estrategias dentro de los límites de las imposiciones estructurales [...]*” (Pavcovich, 2010: 130-131).

En definitiva, el habitus imprime *razonabilidad* a las definiciones provenientes del sentido común. El habitus es sentido práctico, conocimiento por el cuerpo, en tanto que involucra la incorporación, no total, de posibilidades objetivas en forma de expectativas y anticipaciones, que tienden a acomodarse a las condiciones estructurales.

El habitus, en términos de Bourdieu (1994), es *poder ser* que produce prácticas objetivamente ajustadas a las posibilidades, orientando la percepción y evaluación de las potencialidades inscriptas en la situación presente, pero como se verá, en otro apartado, el habitus también es *poder generador*.

⁵ Esta perspectiva sustituye la falsa antinomia entre subjetivismo y objetivismo, por la dialéctica entre los dos modos de existencia histórica de lo social: las estructuras sociales externas, lo social hecho cosas, plasmado en las condiciones objetivas; y las estructuras sociales internalizadas, lo social hecho cuerpo. El concepto de campo –lo social externo– y el de habitus –lo social internalizado– posibilitan explicar y comprender las prácticas y representaciones de los agentes sociales.

Mientras el habitus tiende a engendrar conductas razonables, de sentido común, para unas regularidades objetivas, es decir, ayuda a comprender mejor las prácticas que son posibles en límites estructurales, y en todo caso es invención limitada, improvisación regulada, innovación sin intención; la estructura del sentir, además de ser incorporación de la objetividad, otorga pistas analíticas claras para reconocer, que bajo ciertas circunstancias, pueden estructurarse prácticas y sentidos que se vivencian y tienen efectos reales sin sistematizarse en instituciones o formaciones claras; están siendo, no son productos ya cerrados e incorporados como algunas acentuaciones del habitus, por esto la estructura del sentir puede significar un interrogante histórico abierto.

En búsqueda de la agencia. Dimisión disposicional de las prácticas.

Este marco teórico interpreta que las realidades de los focos subalternos no se agotan en la subordinación, reconociendo a los/as niños/as de clases populares:

“como portadores de saberes, de necesidades, de sentimientos, de deseos, de denuncias, de una visión propia del mundo aunque también semejante a la del grupo al que pertenece [participando de] su familia, su barrio, su grupo de amigos, su ciudad, su comunidad”
(Salviolo, 2014).

En esos entramados se juega la experiencia infantil, ahora bien, es importante partir del supuesto de que las interpretaciones sobre el mundo social no se definen sólo a nivel de la conciencia y de las representaciones, sino fundamentalmente, a nivel disposicional pues el mundo se habita simbólicamente y materialmente y es objeto de disputa política, incluso desde los puntos de vista posicionados en la niñez (Pavcovich, 2016).

Se postula que no hay esquemas sociales totales, coherentes y transferibles mecánicamente, se trata de una heterogeneidad de experiencias socializadoras, pues el tiempo y el espacio social delimitan lo que puede actualizarse del proceso hegemónico cultural.

Al estudiar infancias según experiencias en condiciones de existencia, este marco teórico acentúa entonces la relativa autonomía que ofrecen los habitus en formación.

La lógica del habitus asegura la presencia de experiencias pasadas, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción y de

acción que garantizan cierta conformidad de las prácticas y cierta constancia a través del tiempo.

Empero, el habitus como todo arte de la invención (Bourdieu, 1994), produce prácticas relativamente imprevisibles y en un número infinito. El habitus refiere a principios prácticos de organización de lo dado, que se elaboran a partir de las experiencias, que pueden ser adaptadas y renovadas. No sólo contiene un sentido unificador, elaborador y clasificador, restituye al agente un *poder generador*, capaz de elaborar la realidad social, a su vez socialmente elaborada.

El habitus como disposición es exposición, puesto en el mundo, justamente, *“por ello [niños/as] están en condiciones de adquirir disposiciones que también son apertura al mundo”* (Bourdieu, 1999: 186). La experiencia en el mundo implica un acuerdo entre las disposiciones de los agentes y las expectativas o exigencias inminentes al mundo, pero esta coincidencia no es completa:

“el hecho de que las respuestas que engendra el habitus sin calculo ni propósito parezcan, las más de las veces, adecuadas, coherentes e inmediatamente inteligibles, no ha de llevar a convertirlos en una especie de instinto infalible [...] La concordancia anticipada entre el habitus a las condiciones objetivas es un caso particular, particularmente frecuente, sin duda, pero no hay que universalizar” (Bourdieu, 1999: 209).

Ciertas disposiciones pueden deteriorarse o debilitarse por ausencia de actualización; aquí nuevamente aparece la clave del tiempo, de la transferencia, o incluso el habitus puede transformarse *“debido al efecto de una toma de conciencia [más o menos] asociada a una labor de transformación (como la corrección de los acentos, de los modales, etcétera)”* (Bourdieu, 1999: 210).

De tal manera, teniendo como eje la pregunta por la agencia en el marco de los procesos de incorporación dominante, cabe seguir indagando sobre prácticas preemergentes que no necesitan esperar una definición, una clasificación, para ejercer presiones efectivas sobre la experiencia; se trata de formas de sentir, hacer y pensar que están siendo y escapan a lo definido como legítimo.

3. Aspectos metodológicos

Configuraciones sociales del objeto de estudio.

La estrategia metodológica parte de pensar lo social dialécticamente, vinculando las condiciones sociales en las que se ha constituido el habitus con las condiciones sociales en las que éste opera. Se operacionaliza entonces el trabajo de campo según: 1) las condiciones estructurales objetivas que pueden funcionar (en parte) como límite desde el mundo adulto y desde las clases sociales dominantes; 2) las condiciones estructurales subjetivas como margen de posibilidad en el que niños/as evalúan sus vidas cotidianas. Hay que distinguir de tal modo lo que es producto de estructuras objetivas originales en relación con las actuales condiciones de existencia en donde operan las lecturas del mundo, en este caso de los/as niños/as, ya sea aquellas que expresan reproducción de relaciones de dominación o aquellas que involucran procesos liberadores; aquí el tiempo representa una de las claves metodológicas y analíticas para problematizar la experiencia y agencia infantil.

En términos de estrategias metodológicas para trabajar dichas dimensiones, para el punto uno, se llevo a cabo un acercamiento a las condiciones objetivas en las cuales los/as niños/as desarrollan sus prácticas; es decir, se construyeron datos e indicadores que informan sobre la lógica del espacio escolar y sobre las características, estructurales y simbólicas, del barrio en su totalidad.

Los barrios entendidos como espacios habitados constituyen unidades de análisis que abren las puertas a las prácticas infantiles desde un microcosmos social que posibilita acercarse a la experiencia de niños/as en su relación conflictiva con el mundo adulto y con el de las clases sociales dominantes (Pavcovich, 2016).

Para construir las condiciones objetivas del territorio se retoma el concepto de espacio social reificado, como parte del diseño teórico-metodológico, entendiendo al territorio como: *“la distribución en el espacio físico de diferentes especies de bienes y servicios y también de agentes individuales y grupos localizados físicamente y provistos de oportunidades más o menos importantes de apropiación de esos bienes y servicios”* (Bourdieu, 1999b: 120).

Se problematizó entonces la base de datos que se posee sobre el barrio - producto de un censo poblacional realizado en el marco del “Proyecto de

Investigación Prácticas de Sectores Populares en Contextos de Pobreza” (2014)-, reconociendo las diferentes especies de capitales en las estructuras patrimoniales de la mayor parte de las familias del territorio. Asimismo, se recuperaron algunos aspectos de la historia del barrio según ciertas lógicas prácticas, haciendo referencia al accionar de diversas organizaciones sociales y del Estado.

A partir de estos procesos metodológicos, se pudo caracterizar al barrio como una de los espacios más postergados de la ciudad, conformado principalmente por pobres estructurales y, en menor medida, por grupos sociales medios bajos. Esta configuración social se ubica entonces en una posición subordinada en el espacio social general, en función de la acumulación de capital económico y cultural de sus habitantes.

Otro dato importante son las distintas visiones sociales que se construyen en el territorio, por agentes pertenecientes o no a dicho espacio. Estas visiones sociales implican procesos de incorporación de esquemas clasificatorios, en el marco de condiciones objetivas similares como desiguales. Bajo estas miradas en disputa, las visiones sobre los diferentes grupos sociales que conviven en el vecindario, se configuran a partir de la construcción de un Otro, ya sea, extranjero, vecino nuevo, vecino antiguo, joven peligroso, “los que viven de planes”, entre otras definiciones.

Justamente algunas de estas clasificaciones se estructuran desde las posiciones y discursos hegemónicos de las educadoras de la escuela del barrio en referencia a las estrategias de vida de las familias del territorio, cuyas visiones y divisiones, a su vez, median las ofertas pedagógicas que estas maestras destinan a sus alumnos/as.

Por su parte, para reconstruir el espacio escolar se rastrearon, en términos generales, los recursos movilizados y las posiciones ocupadas por los agentes que participan del espacio, por medio de observaciones, entrevistas y otras fuentes secundarias. Con el objetivo de acceder a las estructuras objetivas incorporadas por parte de los agentes institucionales, se desarrollaron entrevistas semi estructuradas y abiertas, cuya muestra teórica fue intencional y selectiva, ya que se entrevistaron sólo a directivos y docentes que participan del espacio de la jornada extendida.

Para cerrar este apartado se remarca que acercarse al *mundo habitado* por los/as niños/as, ofrece la oportunidad de analizar las condiciones que generan ese principio de producción de prácticas -enclasadadas y enclasantas- que es el habitus, para así poder restituir, como lo pretende el segundo momento metodológico indicado, el poder clasificador de los agentes sociales, pero sin olvidar los límites que lo producen, pues:

“la descripción fenomenológica, aunque acerque a lo real, amenaza con convertirse en un obstáculo para la comprensión completa de la comprensión práctica y la propia práctica, porque es totalmente antihistórica e incluso antígenética. Por lo tanto, hay que rehacer el análisis de la presencia en el mundo, pero historizándolo, es decir, planteando el problema de la elaboración social de las estructuras o los esquemas que el agente pone en funcionamiento para elaborar el mundo” (Bourdieu, 1999: 193).

4. Resultados alcanzados y/o esperados

Experiencias situadas: prácticas, sentidos y relaciones en y entre niños, niñas y adultos, en contextos escolares.

Luego de haber expuesto las características sobre algunas de las condiciones objetivas en las que se actualizan las experiencias de los/as niños/as en la escuela del territorio estudiado, interesa centrarse en el nivel subjetivo de las prácticas, en tanto inscripción de la objetivación.

Se retoma entonces el eje analítico de la ponencia, para arribar a algunos resultados que informan sobre cómo y hasta dónde se afianzan dentro de las experiencias de los/as niños/as de clases populares, los procesos de incorporación escolar dominantes.

Este interrogante supone fijación de límites y ejercicio de presiones (materiales y simbólicos), cuyos procesos refieren a distribuciones y posiciones específicas de poder. En este punto, los márgenes de autonomía relativa que presentan las prácticas de los/as niños/as son estrechos, dado una doble intersección entre recursos y biografías: ser niños/as en contextos de pobreza (relativa). Sobre sus experiencias operan, como se explicitará, diferencias generacionales y de clase, ya que los adultos construyen discursos y prácticas que los clasifican como incompletos, conflictivos, “carentes de”, y por tanto deben ser controlados para llegar a ser “buenos” adultos.

Empero, esta ponencia intenta aproximarse a ciertas posibilidades en las experiencias infantiles que suponen la re-significación el espacio escolar, aunque esto no signifique impugnaciones al orden social establecido. Igualmente no hay que desconocer que estas disputas se resuelven empíricamente, es decir, en cada contexto particular los/as niños/as tendrán más o menos condiciones de posibilidad para producir otras visiones y divisiones del mundo.

Como se mostrará posteriormente, lo social hecho cuerpo, sentimiento y pensamiento, en las experiencias de los/as niños/as del barrio, informa sobre prácticas que contienen significados sobre sí mismos y el mundo, que están expresando, en términos generales, la reproducción de relaciones de dominación. De todos modos se recuperan algunas lecturas que involucran procesos de re-significación del proceso de socialización hegemónico sostenido desde la escuela.

Estos andamiajes se entienden desde la dialéctica existente entre los habitus y las instituciones, en este caso escolar: el trabajo de inculcación que se lleva a cabo desde la escuela busca que los/as niños/as almacenen bajo disposiciones duraderas las divisiones sociales entre clases y edades, aunque, para que esto ocurra los/as niños/as deben habitar las instituciones, apropiárselas de manera práctica; esta actividad hace posible cierta re-significación del sentido que se encuentra depositado en la institución.

Entre estos dos niveles de la experiencia, entre la incorporación y la reactivación, se organizan los posteriores desarrollos.

Relaciones y prácticas de dominación.

Las ofertas pedagógicas de la escuela del barrio se asientan en asimetrías pedagógicas, sociocéntricas y adultocéntricas, respecto a los/as niños/as en tanto alumnos/as, instituyéndose “*pobres conocimientos para pobres sujetos de concomiendo*” (Fatyass, 2016).

Estas prácticas pedagógicas miserabilistas (Grignon y Passeron, 1991) de los agentes institucionales contribuyen a crear sentimiento y palabra, es decir, posicionan jerárquicamente a los/as niños/as que asisten a la escuela, en referencia a su entorno, a sí mismos y a los demás (Pavcovich, 2010).

Desde un proceso complejo de socialización los/as niños/as van naturalizando estas lógicas de diferenciación social⁶. Dentro de la escuela, la experiencia de subordinación se hace cuerpo en los/as niños/as, opera como conciencia oficial y como conciencia práctica, unión y tensión entre discurso y disposición.

Las divisiones sociales entre “lo que es para nosotros” y “lo que no es para nosotros”, “lo pensable” y “lo impensable” (Bourdieu, 1994), se expresa, en la cotidianidad escolar, en cómo los/as niños/as asumen, de modo más o menos pre-reflexivo, una cosmovisión construida por los adultos que los va incluyendo como “pobres sujetos de conocimiento”. En algunas tareas escolares los/as niños/as manifiestan, en sus relatos y con el cuerpo tenso, “no lo quiero hacer”, “no me sale”, “no sé”, “no puedo”. Esto no es solamente una expresión de falta de autoestima, como percepción individual, aislada y ocasional, sino que informa sobre el lugar de incapacidad, imposibilidad, carencia, tal como son posicionados los/as niños/as por parte de los agentes institucionales, lo que se actualiza en las representaciones y en la marca corporal de algunos de ellos/as.

El horizonte de las posibilidades se estrecha bajo estos procesos de enclasmientos, produciéndose ciertos esquemas de anticipación y expectativas incorporados, esto quiere decir que muchos niños/as desconocen bienes culturales “legítimos” u ofertas educativas futuras, como el espacio universitario. Ciertos conocimientos y posibilidades, están por fuera de los mundos habitados por los/as niños/as. En este marco de desigualdad social las maestras les ofrecen, en parte, conocimientos útiles y posibles para la resolución material de sus vidas en el barrio.

En definitiva, algunas actividades del pensamiento, como la abstracción, no forman parte de “lo conocido”, “lo practicado”, por estos niños/as⁷.

⁶ La socialización no se suscribirse únicamente al espacio escolar, dado las homologías y tensiones existentes entre la escuela, el barrio y la ciudad. Sin embargo en esta ponencia no se reponen datos de la experiencia de los niños y niñas en el marco de sus estrategias de reproducción que en ponen en juego en el barrio y en la ciudad, lo cual podría dar cuenta de otras lógicas prácticas que serían trasladadas, con especificidades, al campo escolar.

⁷ Por lo tanto, a pesar de que algunas producciones dan cuenta de una simbolización cultural que no re-significa las condiciones de vida, esto no obtura el carácter creativo, si se quiere poético, y complejo, de estas manifestaciones. Las producciones culturales de los/as niños/as son complejas, contradictorias, con potencialidades, dado la relativa autonomía de producción y apropiaron cultural, incluso en condiciones de subordinación. Una de las niñas de la escuela escribe: “*Tú papá fue ladrón, se robó la estrella que falta, para que te pongas en los ojos*”;

En esta oportunidad interesa marcar algunas características de sus escritos al momento de que el proyecto de investigación comienza a ingresar a la escuela⁸.

Muchos cuentos, leyendas e historias que niños/as producen remiten a simbolizaciones bastante ligadas a su espacio cotidiano y a una dimensión material. Estos escritos elaboran ficciones sobre el territorio que se conjugan con historias reales personales o cercanas. Se relata sobre mascotas, bebés, madres y padres, la policía, sorpresas o sueños ligados a encontrar dinero, el amor y la sexualidad, los paseos en el barrio o por lugares cercanos, enfrentamientos con los adultos (que en los cuentos suelen resolverse positivamente), entre otras cuestiones.

Por su parte, es llamativo como van asumiendo otras significaciones hegemónicas que circulan en este espacio escolar respecto a las reglas de convivencia e incluso a los derechos de los/as niños/as. Ellos/as reproducen matrices de sentido sobre el control social, que los/as posiciona subalternamente al momento de enunciar sus derechos, y obviamente para ejercerlos: *“no molestar al otro, no discriminar al otro, no romper la escuela, no matar seres vivos, no reírse de la gente diferente”*⁹. Para analizar estos postulados se debe tener presente que se construyen desde espacios y tiempos particulares, con recursos discursivos disponibles (en este caso por los/as alumnos/as) y según matrices de interpretaciones dominantes, en las que suele primar la mirada del adulto que autoriza, no reflexivamente, aquello que los/as niños/as pueden enunciar sobre sus necesidades y derechos.

Por otro los adultos de la escuela catalogan a determinados niños/as como casos con “problemáticas de aprendizaje, expresividad y conducta”, considerando a estos alumnos/as como parte de “infancias problemáticas” que no podrán revertirse, poniendo el foco de responsabilidad en lo individual y en las estrategias familiares. Los/as niños/as van incorporando estas posiciones lo

podría conjeturarse que este escrito otorga otra significación a una práctica enclausada negativamente, dentro de un sistema de relaciones desiguales.

⁸ Cabe aclarar que en esta ponencia no se hará mención a los procesos de conocimiento, específicamente, referidos a la literatura y a la alfabetización, que se organizan desde la intervención del proyecto en cuestión, lo que habilitaría otros matices sobre algunas reflexiones que en esta oportunidad se están exponiendo.

⁹ Estas frases fueron recuperadas en distintas actividades de producción propuestas desde el proyecto de investigación, y rescatadas mediante dibujos, escritos, fotos y notas de campo.

cual se hace visible, nuevamente, en la experiencia corporal y en el modo de transitar el espacio y el tiempo escolar.

Estos niños/as no soportan estar en aula cohabitando con conocimientos que deberían estar circulando, frente a esto resuelven, con ciertos márgenes de posibilidad habilitados por los adultos, transitar constantemente por los pasillos de la escuela, salir de la hora de clase o adoptar el papel de “secretarios” de las maestras ocupándose de tareas manuales como borrar el pizarrón, buscar el proyector u otros materiales, distribuir los recursos didácticos que se vayan a utilizar entre los compañeros. Estas son formas que hacen posible estar en la escuela y ser visibilizados por sus compañeros y maestras en una posición que no refiere directamente a lo problemático.

Dadas las tensiones de clase entre el trabajo pedagógico secundario y el primario (Bourdieu y Passeron, 1996), debido a la distancia cultural que las educadoras oponen a las condiciones de clase de los/as niños/as, la relación pedagógica se vacía y así los agentes institucionales consideran, en términos generales, que los/as alumnos/as “no van aprender”. La autoridad pedagógica como tal instituye una arbitrariedad cultural y en este caso, además, va constituyendo un habitus escolar asentado en lógicas de control social.

La autoridad se convierte en una de las principales gramáticas escolares para el caso estudiado; representa el foco local del poder o el principio de poder-saber organizador de las relaciones dentro de este ámbito (Foucault, 2004), que opera mediante diversos dispositivos de normalización-homogenización y de gratificación-sanción, lo que violenta, en definitiva, la posición de subordinación social de los/as niños/as, en tanto pertenecientes a clases populares en situación de pobreza.

Los propios niños/as reproducen lógicas autoritarias de la escuela, delatando a compañeros/as frente a las maestras para que reciban sanciones. Así la distinción social que organiza las relaciones entre agentes institucionales y niños/as, cobra ciertos sentidos similares en las relaciones entre los propios alumnos/as. De tal manera, los/as niños/as se separan en grupos según aspectos físicos o capacidades, quedando excluidos los clasificados entre pares como “los que no saben leer y escribir”, “negros”, “bolivianos”, los/as que son “diferenciados” mediante frases típicas y frecuentes del grupo que refieren, por ejemplo, a tener “olor a queso”, “olor a pata”, “no tener calefón”,

imputándose entre los propios niños/as posiciones de subordinación (material y simbólica), lo cual es reforzado por las acciones pedagógicas dominantes.

A modo de hipótesis las prácticas y relaciones trabajadas, no se estructuran sólo al nivel de la conciencia y de las representaciones, sino fundamentalmente en el nivel de las disposiciones.

En síntesis, estos indicadores ilustran algunas dimensiones del proceso de socialización secundaria que produce cuerpos afectivos y cognitivamente disciplinados desde los cuales es posible sostener la división del trabajo entre las clases y las edades, para reproducir las asimetrías en el espacio social general.

Relaciones y prácticas de re-significación del aparato escolar.

Este apartado sobre las presiones que puede ejercer la agencia infantil, incluso entre los intersticios de posibilidad que se construyen en el espacio escolar, está siendo procesado por la investigación, intentando recuperar teórica y empíricamente cómo los niños/as de clases populares poseen capacidades para imponer formas de visión y división del mundo social, según un cuerpo de prácticas que incluye, sentidos, energías, formas de pensar, de hacer, de transitar el tiempo y el espacio escolar.

Aún con interrogantes pendientes, los resultados obtenidos hasta el momento conllevan a afirmar que los/as niños/as no reproducen el orden hegemónico y adulto mecánicamente, así, bajo ciertas condiciones de posibilidad, producen prácticas que:

A) alteran los usos y significados de los espacios y tiempos en los cuales participan:

“Los niños se dispusieron a sacarse las mochilas, sólo dos no quisieron, se sentaron en sillas a ver las proyecciones, se mantuvieron atentos y expectantes incluso cuando tardamos en comenzar; uno de ellos decidió usar el suelo para mirar con la mochila ‘tipo almohada’, muchos de los otros comenzaron a copiar esta conducta, pero poniendo de modo diferente sus mochilas; algunas de las niñas sacaban camperas para preparar la ‘cama’ para mirar, estaban muy cerca unos con otros, se los notaba relajados, atentos, algo movedizos como siempre; la maestra llamó la atención a una de las niñas que continuaba acomodando su ‘cama’ mientras había comenzado el video, la nena la miró casi sin

*entender el planteo, se tomó su tiempo y se acostó, con los gritos de la maestra por detrás pidiendo atención*¹⁰.

B) resisten a los discursos clasistas sobre sus condiciones de existencia y capacidades:

*“Antes de irse la docente y la directora ordenaron hacer una fila para entregar unas naranjas. La docente notó que algunos se atropellaban entre ellos para agarrar la naranja con el apuro de irse. Se enojó nuevamente con Brenda, refiriendo a esta niña del siguiente modo: ‘es igual a la prima, unas mal habladas, no saben nada’ [...] Brenda decidió irse sin mirarla, sin decirle nada, con cara de enojada, sin saludarnos, sin la naranja*¹¹.

*“Los niños se retiraron contentos, con gritos, pidiendo sus naranjas; las maestras dijeron: ‘bueno chicos parecen muertos de hambre ya se las van a dar’; se repartieron las naranjas, ordenado que hagan una fila; Brenda estaba fuera de ella entonces tuvo un enfrentamiento nuevamente con la docente: ‘Brenda deja de molestar, hace la fila o no vas a comer naranja y te vas’; en varias oportunidades se repitió esto; Brenda sólo miraba a la maestra; ‘a mí no me vas a mirar así, te vas a tu casa’, dijo la docente; ‘bueno me voy, no me voy a morir por una naranja’, dijo Brenda*¹².

C) reclaman otras narraciones y categorías de identidades alternativas a lo delimitado como correcto en la escuela:

*“Martin andaba dando vueltas por el piso, debajo de las mesas, haciéndose pasar, según él, por un ratoncito travieso y malo, ayudo un poco a cortar las tarjetas para trabajar, pero no quería hacer la actividad, estaba muy exaltado, había peleado con unos compañeros en torno a una situación familiar, no quería estudiar ese día y no lo hizo*¹³.

*“Observé que muchos de los varones quizás los más movedizos o desafiantes, se habían marcado todo su cuerpo con marcador negro, con letras de iniciales de amigos, haciéndose bigotes, cuestión que según el gesto y el relato de uno de ellos representaría ser ‘más grande’, ser ‘pulentas’ [...] aparecían también los signos o iniciales que identifican al barrio*¹⁴.

D) disputan las reglas del juego lingüístico dominante desde códigos propios o con movimientos del cuerpo, humor, “indisciplina”:

“Noto que los niños, en clave de burlarse del dispositivo de la fila, se mueven, quieren que los castiguen para salir últimos, no utilizan el guardapolvo elemento necesario para izar la bandera, usan gorras

¹⁰ Nota de campo 9. 2016.

¹¹ Nota de campo 11. 2014.

¹² Nota de campo 25. 2014.

¹³ Nota de campo 9. 2016.

¹⁴ Nota de campo 10. 2016.

*en la formación lo cual está prohibido o se las sacan ante los ojos de la maestra y se las ponen cuando no los ven*¹⁵.

*“Algunos niños no se ‘engancharon’ con la actividad, daban vueltas por el aula, se molestaban entre ellos con los almohadones y pedían salir al baño o a tomar agua*¹⁶.

*“Los gritos de la directora fueron muy fuertes posicionando a los chicos en una amenaza constante, respecto a echarlos de la jornada extendida o rendir finales extras [...] ante los sermones los chicos ponían caras de enojo, movían su cuerpo sentándose ‘mal’ en la silla, mirando para otro lado, moviendo sus hombros intentando desautorizar los retos y explicaciones de la directora ante los hechos, intentando exponer sus propias opiniones*¹⁷.

*“Gastón le pregunta a la maestra dónde tenían clases, la maestra le responde gritando [...] ‘bueno que me gritas’, dice Gastón. La maestra vuelve a contestar: ‘no me hagan preguntas tontas’. Mientras la maestra grita, el niño hace gestos, la mira fijamente [...]*¹⁸.

*“Alexis y Agustina durante el desenlace de la actividad se molestan, generando que la maestra se enoje y eche a Agustina de la clase [...] la niña no se ‘resiste’ agarra sus cosas y se retira del aula; Alexis, en cambio, se queda quieto en su lugar enojado pero no quiere seguir trabajando [...] luego nos enteramos que fue sancionado con una nota en el cuaderno*¹⁹.

Estas formas de experimentar el espacio y tiempo escolar desde visiones y divisiones no legítimas, interpelan pero no modifican las reglas de autoridad-obediencia, estas siguen operando y constriñen aún más a los/as niños/as que buscan escapar de ellas. Por su parte, a pesar de las “resistencias”, los/as niños/as continúan transitando estos contextos pedagógicos formales sin poder apropiarse de conocimientos significativos.

Queda pendiente investigar sobre otras formas de experimentar la escuela según las ofertas pedagógicas en clave de educación popular que se intentan habilitar desde el proyecto de intervención/investigación, como labor de contra adiestramiento de hábitos escolares incorporados en los/as niños/as. Esto no quiere decir que esta otra oferta pedagógica sea liberadora por sí misma, ya que supondría una actitud adultocéntrica e intelectualista; entonces, para analizar los sentidos, prácticas y relaciones que se re-estructuran en la escuela bajo otros marcos de acción, será necesario renovar la pregunta sobre cómo y

¹⁵ Nota de campo 11. 2016.

¹⁶ Nota de campo 6. 2016.

¹⁷ Nota de campo 10. 2016.

¹⁸ Nota de campo 6. 2015.

¹⁹ Nota de campo 3. 2015.

hasta dónde se afianzan dentro de las prácticas y experiencias de los/as niños/as de clases populares, los procesos de incorporación escolar, y si estos pueden sostener en un horizonte emancipador.

Algunas reflexiones parciales

Bajo esta ponencia, que muestra avances fundamentalmente teóricos y algunas pistas empíricas para pensar la temática, se buscó problematizar la relación compleja entre experiencias e infancias de clases populares en contextos pedagógicos formales, en pos de dar cuenta de los límites y presiones que condicionan (no determinan) la agencia infantil.

En estos mapeos iniciales, se concluye, parcialmente, que a pesar de que las negociaciones entre universos de sentido suelen resolverse con la coerción explícita de los adultos sobre los/as niños/as, porque tienen lugar entre posiciones asimétricas y desiguales -de condiciones de edad y de existencia-, una teoría que se pronuncie por el cambio social no puede diluir su compromiso intelectual y político de reconocer que las prácticas infantiles producen “aperturas finitas pero significativas” dentro del orden social dominante, desde otras clasificaciones y sentidos. Hay que tener presente que estas simbolizaciones y afectividades no remiten, necesariamente, a la resolución material de las condiciones de existencia de subordinación.

Es necesario continuar entonces con un análisis exhaustivo de los recursos materiales y simbólicos que ponen en juego las infancias de clases populares en sus espacios de vida. Dicha heurística debe profundizar en la experiencia vital, intelectual y emotiva de los/as niños/as.

5. Bibliografía

Ariès, P. (1987). *El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus: Madrid.

Bourdieu, P. (1979). *La Distinción. Criterios y Bases del Gusto*. Taurus: Madrid.

Bourdieu, P. (1994). *El Sentido Práctico*. Taurus: Madrid.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara, S.A: México.

Bourdieu, P., (1999). *Meditaciones Pascalianas*, Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (1999b). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.

- Bustelo, E. (2011). *El Recreo de la Infancia, argumentos para otro comienzo*. Siglo Veintiuno Editores: Buenos Aires.
- Elizalde, S. (2008). Debates sobre la experiencia. Un recorrido por la teoría y praxis feminista. *Oficios Terrestres*, n°23, Universidad Nacional de La Plata.
- Fatyass, R. (2016), *Cartografía de una escuela para clases populares*. Eduvim [en prensa]: Villa María.
- Foucault, M. (2004). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno Editores: Buenos Aires.
- Grignon, C. y Passeron, J.C. (1991). *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y Populismo en sociología y literatura*. Nueva Visión: Buenos Aires.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Siglo Veintiuno Editores: Buenos Aires.
- Llobet, V. (2014). *Infancias, políticas y derechos*. Clase III, Diploma Superior Infancia, Educación y Pedagogía, Cohorte 1, FLACSO Virtual.
- Llobet, V. (2015). *Infancia y Dictadura en el siglo XX. Perspectivas desde el Cono Sur*. CLACSO Virtual.
- Pavcovich, P. (2010), *Juanito Laguna Va a la Escuela: La Educación Popular desde la Sociología de Pierre Bourdieu*. Eduvim: Villa María.
- Pavcovich, P. (2014). *Asir la(s) infancia(s) y hacer junto con I@s niñ@s*. VIII Jornadas de Sociología, Universidad Nacional de La Plata.
- Pavcovich, P. (2016). Proyecto de Investigación "Condiciones, disposiciones y experiencias de niñas, niños, y jóvenes adolescentes de clases populares". Universidad Nacional de Villa María.
- Salviolo, C. (2014). *20 años de derechos infantiles. Debates y perspectivas*. Clase XV, Diploma Superior Infancia, Educación y Pedagogía, Cohorte 1, FLACSO Virtual.
- Thompson, E.P. (1995). *Costumbres en común*. CRITICA: Barcelona.
- Williams, R. (1997). *Marxismo y Literatura*. Editorial Península: Barcelona.
- Wood, M. (2000). *Democracia contra capitalismo: la renovación del materialismo histórico*. Siglo Veintiuno Editores.