

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS E INFANCIAS EN CONTEXTOS DE POBREZA RELATIVA

Autor/es: FATYASS, Rocío.

Procedencia institucional: Instituto Académico y Pedagógico de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Villa María-Centro de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Dirección electrónica: rofatyass@hotmail.com

Número de teléfono celular: (02954)-15542959

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

Campo metodológico: Investigación

Palabras clave: prácticas pedagógicas, educación primaria, enclasmientos.

Resumen

Esta ponencia profundiza líneas de análisis abiertas por el trabajo final de grado de la Licenciatura en Sociología, asimismo, se enmarca en el proyecto de investigación “Estrategias de reproducción social e infancia(s). Experiencias de niñas, niños y adolescentes de clases populares”, dirigido por Paula Pavcovich (UNVM-2014/15).

En esta oportunidad, el objeto es *explicar* y *comprender* cómo las prácticas pedagógicas de las educadoras de una escuela primaria -ubicada en un barrio popular y periférico de Villa María (Córdoba)-, *instituyen experiencias* particulares en los/as niños/as, posicionándolos como alumnos/as “*carentes de*”.

Se problematiza, a nivel micro social, cómo estas las prácticas pedagógicas en el caso analizado evidencian componentes sociocéntricos y adultocéntricos (Bustelo, 2011).

Para mapear los sistemas de enclasmientos que re-producen las docentes sobre los/as alumnos/as, se estructura un marco teórico, fundamentalmente, desde la perspectiva bourdieuana, haciendo hincapié en los conceptos de *posiciones* y *efecto de trayectoria social*. Por su parte, la estrategia metodológica recoge las nociones de Patricio Bolton (2006) respecto a la *matriz de aprendizaje institucional*, la *transversalidad de lo escolar* y la *red de*

sentidos, que en el espacio escolar dan lugar a la construcción de específicos dispositivos áulicos e institucionales.

En definitiva, como hipótesis a desarrollar, se sostiene que estas prácticas escolares en contextos populares vinculan, casi mecánicamente, a la pobreza como dificultad en el aprendizaje y adquisición de conocimientos; naturalizándose, en el mismo acto, lógicas de distinción social materializadas en prácticas pedagógicas que *“transmiten pobres conocimientos para niños y niñas construidos y construidas, como pobres sujetos de conocimiento”* (Fatyass, 2016).

1. Introducción

Aproximaciones al objeto.

Bajo la perspectiva de la sociología crítica de la educación, esta ponencia tiene como eje temático abordar los procesos de transmisión del capital escolar en contextos de pobreza (relativa), específicamente, aquellos que se desarrollan en el espacio de la jornada extendida de una escuela primaria ubicada en un barrio popular de la ciudad de Villa María.

Los antecedentes de este tema de investigación remiten a procesos de intervención e investigación sostenidos desde el año 2014, desde proyectos financiados por la Universidad Nacional de Villa María. A partir de los primeros resultados, se pudo caracterizar al barrio como uno de los espacios más postergados de la ciudad, conformado principalmente por pobres estructurales y, en menor medida, por grupos sociales medios bajos, los cuales se ubican, en términos generales, en una posición desventajosa en la acumulación de capital económico dentro del espacio social global y se encuentran en posición subordinada con respecto a las posibilidades objetivas de acumulación de capital cultural.

De tal manera, el objetivo de este trabajo es problematizar los significados que los espacios escolares en contextos populares re-producen en referencia a los niños, niñas y a sus familias. En términos analíticos esto implica, objetivar las condiciones de producción de las prácticas pedagógicas, reconstruyendo las trayectorias en el espacio educativo de los agentes institucionales involucrados en la jornada extendida, y analizando los sentidos que dichos agentes

construyen sobre las estrategias de reproducción social de las familias del barrio, y sobre los propios los alumnos y alumnas “en” la escuela.

Posteriormente se intentará mostrar, en clave de hipótesis, que los esquemas de acción y percepción de los agentes institucionales suponen la reproducción de enclasmientos sociales, mediados por prácticas pedagógicas que vinculan mecánicamente a la pobreza como imposibilidad de producción simbólica. De este modo, en la escuela se transmiten *pobres conocimientos* para niños y niñas construidos como *pobres sujetos de conocimiento*.

2. Referentes teóricos y conceptuales

Prácticas y significaciones enclasmadas y enclasmantes

Este apartado busca explicitar algunas herramientas conceptuales desde las que se construyó el objeto de estudio que articuló la investigación.

Se parte de la teoría estructural-genética de Pierre Bourdieu, que sustituye la falsa antinomia entre subjetivismo y objetivismo, por la dialéctica entre los dos modos de existencia histórica de lo social. Por lo tanto, 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.

Para explicar y comprender prácticas y representaciones¹ hay que “situarlas” en el espacio y el tiempo bajo los cuales se desarrollan, es decir, para encontrar los principios explicativos de las prácticas y discursos hay que reconstruir y construir las nociones de campo y habitus, respectivamente.

Ambos conceptos, campo y habitus, son relacionales en el sentido que se comprenden uno con el otro: “[...] *el campo estructura el habitus, que es producto de la incorporación de la necesidad inminente [...] el habitus contribuye a construir el campo como mundo significativo, dotado de sentido*” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 102-103).

Como estructura estructurante -pero también estructurada- el habitus se entiende como un conjunto de esquemas de percepción, apreciación y acción, que permite llevar a cabo actos de conocimiento práctico: “*el habitus [...]*

¹ Se puede decir que “*las representaciones sociales [son] aquellas construcciones de sentido que son producidas por los sujetos en base a una conciencia práctica del mundo cotidiano, sus objetos y las posibilidades que en él aparecen*” (Zanotti, 2010).

genera prácticas 'razonables' y no 'racionales' [...] 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.

Teniendo en cuentas estas conceptualizaciones generales es posible establecer la correlación entre una determinada práctica y el origen social, resultante del efecto de inculcación -condiciones de existencia originales- y el efecto de trayectoria social propiamente dicho. El efecto de trayectoria impone la representación de la posición ocupada en el mundo social y la visión de este mundo y su porvenir (Bourdieu, 1979). Cabe aclarar que la investigación se centró específicamente en el efecto de trayectoria social de las prácticas de los agentes institucionales.

Como los agentes están posicionados estructuralmente y a su vez son percibidos socialmente, se establecen tensiones en las percepciones en y entre las clases o fracciones de clases; es decir, *"una clase se define por su ser percibido tanto como por su ser"* (Bourdieu, 1979: 494).

Las clases objetivas representan al conjunto de agentes que se encuentran situados en condiciones de existencia homogéneas que, a su vez, producen unos sistemas de disposiciones más o menos homogéneas. Estos grupos originados por los principios de división social, incorporan las jerarquías que están presentes en los objetos, en las instituciones -para este caso, en el sistema escolar-, en los movimientos del cuerpo y en el lenguaje; son "llamadas al orden" que se interiorizan progresivamente (Bourdieu, 1979). Es lo que Bourdieu define como: por un lado, actos de enclasmiento, bajo los cuales los agentes se posicionan según el sentido de los límites hechos cuerpo y pensamiento, asegurando lugares comunes y distancias sociales en y entre los grupos. Por otro, actos enclasmados, causados desde los juicios de atribución o juicios de acusación y desde la lógica del estigma que funcionan en las divisiones entre "nosotros" y "ellos". Es por esto que los sistemas de enclasmiento son principios orientadores de las prácticas (Bourdieu, 1994).

La tarea del investigador, entonces, es la de objetivar estas prácticas agrupando objetivamente a las clases, como principios explicativos de las

prácticas (Bourdieu, 1994), mediante la noción de campo social. El campo posibilita construir un sistema de posiciones que agrupa relacionamente a los agentes involucrados en el juego social que ese campo supone (Costa, 2006). Dichas posiciones se diferencian por la desigual distribución, control y apropiación de capitales eficientes, estructurándose intereses comunes en pugna.

En síntesis, estos sistemas de enclasmientos -objetivados en propiedades específicas, incorporados o institucionalizados-, bajo los cuales los individuos “se enclasan y enclasan a los demás”, remiten a las relaciones en y entre los grupos y a los puntos de vista sobre el mundo que tienen los agentes de acuerdo al lugar ocupado en el espacio social. Estos esquemas clasificatorios y lugares comunes expresan formas de dominación y oposición.

Autoridad pedagógica y trabajo pedagógico.

En el caso de la investigación, interesó reconstruir los puntos de vista de las educadoras de la escuela del barrio, comprendiendo sus prácticas de diferenciación- enclasmadas y enclasmantes- en relación a los niños y niñas que asisten a la institución y a sus familias. Para analizar los procesos de transmisión del capital escolar, se posicionó entonces a las docentes y directivos como agentes institucionales e interesó objetivar sus prácticas de acuerdo al lugar ocupado en el campo escolar.

Desde los aportes de Bourdieu y otros autores se reconoció la homología existente entre el sistema de enseñanza y la estructura de clases, por medio de la cual se adaptan las prácticas escolares al funcionamiento y perpetuación de las jerarquías sociales. Esta complicidad entre el sistema de enseñanza y el espacio de las clases sociales es posible porque la escuela, mediante específicas prácticas y discursos que aparecen como “neutrales”, oculta el ejercicio de la violencia simbólica que eufemiza las relaciones de fuerza, en las que basa su propia fuerza.

Se sustenta así que las representaciones y prácticas pedagógicas de los agentes institucionales contribuyen a crear opinión, opción, sentimiento y palabra, es decir, posicionan jerárquicamente a los niños y niñas que asisten a la escuela, en referencia a su entorno, a sí mismos y a los demás (Pavcovich, 2010). Las prácticas y discursos docentes van haciendo, de los niños y niñas,

cuerpos afectiva y cognitivamente socializados y disciplinados, mediante específicos ritos de institución.

Ahora bien, las prácticas y discursos pedagógicos son eficaces socialmente porque se respaldan en la autoridad pedagógica de quienes llevan a cabo las acciones pedagógicas, lo que también puede asociarse al arte de la distancia.

La autoridad pedagógica se articula con la delegación, simbólica y jurídica, del derecho a la violencia simbólica, concedida por quienes sufren la inculcación. Aquí se enlazan dominación y legitimidad, lo cual no podría entenderse sin el reconocimiento de los dominados, que van aceptando -en parte- el orden social por el desconocimiento de la arbitrariedad objetiva en el cual se funda, "ignorancia" causada por el conocimiento práctico o consenso pre-reflexivo estructurado desde sus habitus, que van siendo escolarizados.

Para la incorporación de las normas dominantes y los valores distintivos por parte de los/as alumnos/as, dentro del campo escolar, se requieren ciertas especificidades en el tiempo de la educación, conforme al trabajo pedagógico como trabajo de inculcación con duración suficiente para ir produciendo una formación duradera, o sea, un habitus secundario como interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la acción pedagógica escolar. Dicha arbitrariedad cultural se instituye en función de las proximidades o tensiones de clase entre el trabajo pedagógico primario y el trabajo pedagógico secundario, transmitido por la escuela en tanto trabajo pedagógico dominante (Bourdieu, 1996). En el caso empírico se detectaron prácticas pedagógicas, sostenidas por las educadoras, que construían -al menos discursivamente- una "distancia cultural" en relación a las posiciones sociales de sus alumnos/as y vecinos del barrio.

3. Aspectos metodológicos

Dispositivos, matrices, transversalidad y redes de sentidos para operacionalizar el espacio escolar

Para la investigación de los sentidos de las prácticas pedagógicas se pensó a la institución conforme a la existencia de dispositivos áulicos e institucionales, desde la perspectiva foucaultiana.

Haciendo una lectura histórica de la obra de Foucault se puede decir que en el dispositivo se conjugan poder y saber. El dispositivo produce sentidos, prácticas e identidades excluyendo otras; tiene una dimensión estratégica, que implica reconocer de qué relaciones de poder-saber surge, y una dimensión táctica, que supone tener en cuenta qué efectos de poder-saber produce (Foucault, 1976). En definitiva el dispositivo es *“una especie de ovillo, un conjunto multilíneal [...] está compuesto de líneas de diferente naturaleza [...] que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio [...] Saber, Poder y Subjetividad son cadenas de variables relacionadas entre sí”* (Deleuze, 1990: 155).

El dispositivo escolar instituye así conexiones entre elementos heterogéneos, que regulan los tiempos, los espacios y las operaciones corporales de los sujetos, a través de la arquitectura, reglamentos, medidas administrativas, entre otras cuestiones. Disciplinar en la escuela es distribuir y controlar de un modo particular a los cuerpos de los/as alumnos/as en el espacio y en el tiempo.

Por otro lado, se retomaron los conceptos de Patricio Bolton (2006), según la matriz de aprendizaje institucional, la transversalidad de lo escolar y la red de sentidos.

En su texto “Educación y Vulnerabilidad: experiencias y prácticas del aula en contextos diferentes”, define a la matriz de aprendizaje institucional como currículum amplio, como la identidad o cultura institucional, más o menos narrada pero siempre actuada, que contiene rutinas, ritmos, mitos, representaciones, cierta división del trabajo, especificidades en la arquitectura -según las significaciones asociadas a los lugares- y lo imprevisto escolar.

De este modo, se educa con la propuesta explícita pero también con todo lo no explícito, a lo cual se denomina currículum oculto. Este refiere a los aprendizajes, normas, clasificaciones sobre sí mismo y los Otros, incorporados por los estudiantes que no son deliberadamente buscados por los educadores y sin embargo son transmitidos por ellos.

Por su parte, la transversalidad de lo escolar refiere a los dispositivos pedagógicos o didácticos, según estilos pedagógicos y metodológicos, es decir, qué y cómo se enseña-aprende en la escuela, dado las disposiciones, apreciaciones y tomas de posición de los agentes institucionales, lo cual se

plasma en la red de sentidos, en tanto espacios curriculares y proyectos institucionales.

Analizar los contratos didácticos permite examinar las relaciones entre agentes institucionales y alumnos/as, según la intencionalidad y la significatividad de la práctica docente y la explicitación -o no- del proceso de enseñanza-aprendizaje hacia el alumno/a.

Por otro lado cabe decir que el diseño metodológico -explicativo y comprensivo- de la investigación, utilizó la triangulación inter e intra metodológica para abordar la dimensión objetiva y comprensiva de la temática, lo cual involucró metodologías cualitativas y cuantitativas. La investigación significó de este modo, explicar y -específicamente- comprender, prácticas de enclasamiento social estructuradas en la escuela.

Ahora bien, más allá de que se partió de reconocer al territorio en el cual se localiza la escuela como una configuración social particular², con una historia distintiva y con específicas divisiones físicas y sociales (según estructuras de capitales de las familias del vecindario), lo que interesó reconstruir, y reponer como datos para este caso, son las condiciones objetivas dentro de la escuela, dando cuenta, en términos generales, de los recursos movilizados y las posiciones ocupadas por los agentes que participan de la institución, 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. Los alcances de este abordaje se definieron por criterios de saturación teórica.

A su vez, la aproximación a los esquemas de percepción y acción de los agentes institucionales, se sistematizó mediante guías de observación y notas de campo detalladas, conformando el cuaderno de campo en clave etnográfica.

² Cabe recordar que el barrio en cuestión se ubica en una posición subordinada en el espacio social general, en función de la acumulación de capital económico y cultural de sus habitantes.

4. Resultados alcanzados y/o esperados

En el caso de esta ponencia se informará sobre los resultados de investigación que permiten identificar ciertas lógicas del campo escolar, las condiciones de producción de las prácticas pedagógicas según trayectorias docentes, y las significaciones que construyen las educadoras sobre las familias y alumnos/as para problematizar así los actos de enclasmiento social³.

Relaciones entre agentes, recursos, saberes y campos.

En este caso, se abordó la escuela como cuerpo, especie de agente colectivo que se relaciona con diversos agentes posicionados “en y por” fuera del campo educativo, quienes movilizan, ofrecen y se apropian de determinados bienes sociales.

El proceso que originó la constitución de la escuela del barrio se recuperó, en gran parte, desde un documento institucional. Resultó significativo incluir en este caso algunos de estos datos ya que permiten visualizar la historia de segregación que conecta a la escuela con la historia del vecindario, no solo a nivel material sino también simbólicamente.

El documento posibilitó dar cuenta de los agentes que movilizaron recursos para la conformación de la escuela, los cuales siguen operando, en gran parte, en el presente, entre ellos la Municipalidad, el Rotary Club, la Capilla y el Dispensario.

En definitiva, la historia de la escuela muestra el proceso y las dificultades para solventar la falta de recursos básicos para su funcionamiento y la necesidad de brindar, bajo una concepción asistencialista, la merienda y/o almuerzo como respuesta inmediata, en parte, a las condiciones objetivas desventajosas del barrio.

Hasta finalizada la década del 90, se representa la falta de intervención sistemática en educación por parte del Estado y un predominio del accionar de organizaciones no gubernamentales. Este tipo de prácticas re-producen

³ Sin incluir el detalle sobre otros resultados como: los datos objetivos sobre el barrio, las especificidades en los proyectos institucionales y la matriz cotidiana que hacen al tiempo y espacio de la escuela; este recorte pone el acento, en esta ocasión, en los sentidos sociales generales que reproducen las maestras y directivos desde sus posiciones de clase y según sus recorridos en el campo escolar, para no extender en demasía el escrito.

representaciones en los agentes institucionales de la escuela que impiden, aún hoy, la interpelación que la institución debería generar respecto al Estado para la obtención de recursos para los niños y niñas de clases populares en clave de derechos. En otros términos, la autonomía relativa de las estructuras simbólicas ocasiona que varias de las percepciones de los agentes institucionales de la escuela del barrio sigan nucleadas en el sistema de sentido de la pobreza, propio del contexto neoliberal.

Como se pudo revelar mediante el rastreo de la historia de la escuela, la misma continua intervenida por el accionar de diversos agentes y relaciones entre agentes que distribuyen y se apropian de diferentes recursos que circulan en el campo educativo, generándose incluso interacciones con otros campos -el religioso y el asociativo, por ejemplo-.

Por su parte, los agentes de la escuela distinguían otras redes según tres “cadenas” que enlazan una variedad de agentes, recursos, saberes y sentidos sobre cómo intervenir respecto a “las infancias vulnerables” y sus “familias problemáticas”.

Cadena 1): para intervenir en los “casos de niños con problemas de aprendizaje, expresividad y conducta”, el vínculo se establece junto con el Dispensario del barrio, el Muncierca y, en casos más críticos, con la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF) de la provincia. Los sentidos y prácticas que estructuran esta red institucional se asocian a lo que Villalta (2014) denomina como nuevas formas de gobierno de la niñez de sectores populares, donde se combina un discurso de derechos con aspiraciones de control social fundamentado en un discurso psicológico y judicial.

Cadena 2): conexión entre la escuela y la iglesia católica del barrio, en la que funciona un Centro de Educación No Formal, donde se despliegan actividades de apoyo escolar y de seguimiento a las trayectorias educativas de algunos niños/as de la escuela. Lo que resultó llamativo es que para los agentes educativos el apoyo escolar realizado en la capilla se percibe como una continuación del trabajo de la escuela, diluyendo la noción de espacio laico propia de un colegio público.

Cadena 3): vinculación con la Escuela Especial Número 20 y su equipo interdisciplinario, para el abordaje de los/as “niños/as con problemáticas”. Hasta el 2006 se derivaba a los/as alumnos/as a la Escuela Especial del

Instituto del Rosario, derivaciones que se suspendieron, en parte, ante la formulación de la Ley Nacional de Educación 26.206.

Lo que interesaba demostrar en este apartado era la circulación en las redes de miradas sobre los/as niños/as de clases populares en tanto alumnos/as, que coinciden en una clasificación de estos niños/as en situación de pobreza como “carentes de”.

Condiciones de producción de las prácticas pedagógicas.

Como se mencionó en el marco teórico los agentes sociales perciben el mundo social tensionando las percepciones en y entre las clases (o fracciones) incorporando así principios de división social, jerarquías, llamadas al orden - hechos cuerpo y pensamiento- que suponen actos de enclasmiento que unen y separan desde actos enclasmados bajo la lógica del “nosotros” y el “ellos”.

Dentro del espacio de la escuela, se posicionó a las educadoras como agentes institucionales con unas trayectorias docentes particulares en las que han incorporado -diacrónicamente- unas formas de pensar y actuar en el campo escolar.

Este trabajo de objetivar las representaciones, mediante entrevistas semi-estructuradas y abiertas a las educadoras de jornada extendida, posibilitó comprender algunos principios orientadores de sus prácticas pedagógicas, que siendo producto de un habitus particular permite vivir el mundo social sin cuestionarlo.

El punto de partida que da cuenta de los puntos de vista desde los que se construyen las visiones y divisiones sociales -de las educadoras de la escuela en estudio- con respecto a los niños, niñas y familias del barrio, se centra en el efecto de trayectoria social propiamente dicho que impone la representación de la posición ocupada en el mundo social y la visión de este mundo y su porvenir. El discurso que sostiene esa representación de la posición ocupada en las entrevistadas se estructura en relación a una clase media, trabajadora y meritocrática, que se fundamenta fuertemente en la acumulación de capital cultural acreditado por sobre el capital económico.

De esta manera se fueron recuperando los recorridos por el espacio educativo de los agentes institucionales, que en algunos casos, dan cuenta de las inversiones educativas como parte de estrategias de reproducción de sus familias de origen. En otros, se detectaron dificultades para sostener

trayectorias educativas a nivel universitario, conectándose la historia social-individual con condiciones socio-económicas de partida.

Es pertinente mencionar que la mayor parte de las entrevistadas comienza su recorrido profesional en la época de los 90, en escuelas rurales y, en menor medida, populares, cuyas experiencias de trabajo implicaron mucho esfuerzo según los relatos de los propios agentes institucionales, pero a su vez dichas experiencias son percibidas positivamente, a diferencia de cómo perciben sus trayectorias docentes en la escuela en estudio.

Retomando la lógica de que quienes se encuentran situados en condiciones de existencia más o menos homogéneas producen sistemas de disposiciones también más o menos homogéneos, se definió (en este análisis, al menos discursivamente) la pertenencia a un grupo social que se autopercibe como tal en contraposición a otros grupos o clases sociales. Tal es el caso de las definiciones de estos agentes institucionales que oponen, a las prácticas sociales de las familias de sus alumnos/as, lógicas de distinción social vinculadas al campo educativo (en virtud del capital cultural acreditado y acumulado, que se analizó precedentemente) y al esfuerzo que dicen vivenciar en el campo laboral.

Se retomaron entonces las construcciones discursivas de oposición simbólica - el “ellos” que reafirma un “nosotros”- sobre las familias de los/as alumnos/as en referencia al trabajo y al esfuerzo (o punto de vista meritocrático), situadas ambas dimensiones desde la experiencia del espacio escolar.

Bajo los procesos de enclasmientos sociales, estas educadoras culpabilizan la pobreza y definen los arreglos de crianza de las familias de clases populares como prácticas de “mal cuidado”, caracterizando a dichas situaciones como “violentas y desorganizadas”.

En gran parte estas concepciones esencialistas se basan en una analogía entre la privación económica y la supuesta “privación cultural y moral”. Más allá de que se conocen -más o menos- las condiciones objetivas de pobreza - relativa- de los grupos con los cuales se trabaja, también se los responsabiliza por esa situación, dado que “su cultura” no presentaría los signos propios de la “cultura legítima”. Dicho de otro modo, la ausencia de “cultura del trabajo” se debería a “vivir de planes sociales” o desde la “ayuda” del Estado, así como la ausencia de “cultura del estudio” supondría la incapacidad para esforzarse y

planificar expectativas escolares a largo plazo. Desde estas matrices interpretativas la cultura es vista como un objeto ahistórico y exento de relaciones de poder, cuyas interpretaciones hegemónicas a su vez se distancian -en parte- de los datos duros recogidos por este trabajo.

En el marco de procesos de distinción entre clases, las educadoras suelen catalogar la relación entre pobreza y Estado como “asistencial”, estigmatizando a los “beneficiarios” mediante el supuesto de que “el que no trabaja o no estudia es porque no quiere”.

De tal manera se va produciendo una familiarización del conflicto (Llobet, 2013), donde se desconocen -en parte- y, a su vez, se estigmatizan las estrategias sociales de las familias de sectores populares, que sin embargo son razonables en el horizonte de sus condiciones de existencia, justamente porque son prácticas enclasadadas, diferentes a las enclasadadas de las educadoras, las cuales obviamente también son producto de las condiciones objetivas que operaron en los efectos de inculcación y que operan en los efectos de trayectorias propios de sus experiencias sociales.

Actos de Enclasmiento: prácticas y sentidos de los agentes institucionales sobre los alumnos y alumnas.

El centro del trabajo supuso, fundamental aunque no exclusivamente, cartografiar las explicaciones y valoraciones de las educadoras respecto a los/as alumnos/as desde la relación pedagógica que supone la reproducción de prácticas de enclasmiento, enclasadadas y enclasantas. Para este eje comprensivo se incluyen fragmentos textuales de las educadoras que dan cuenta de los discursos o prácticas pedagógicas, testimonios que fueron registrados por medio de diferentes técnicas.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se estructura entonces desde proyectos institucionales y prácticas particulares que se asientan en las gramáticas escolares del examen y el registro “necesario para instruir” (Martin Criado, 2010), organizándose -más o menos explícita y sistemáticamente- un campo documental que selecciona y clasifica a un grupo de alumnos/as según categorías jerárquicas y distintivas, que a su vez castiga los grados de “desviaciones” respecto a lo definido como “normal”. Estas categorizaciones se basan en las representaciones negativas que las educadoras -desde sus

posiciones y trayectorias docentes- construyen respecto a los horizontes educativos probables de estos niños y niñas de clases populares.

Para estos niños/as definidos según “problemáticas de aprendizaje, expresividad y/o conducta”, se implementan las adaptaciones curriculares, o las integraciones, o las derivaciones -poco frecuentes al momento de la investigación-, o los convenios de conducta.

A continuación, se describen y explican, brevemente, estas diversas prácticas que organizan, distintivamente, las variables de instrucción y de evaluación de los/as alumnos/as.

Dentro del espacio de jornada extendida, se pudieron visualizar “casos” de niños que en sus trayectorias educativas las educadoras detectan supuestas “problemáticas de aprendizaje y expresividad”, por lo cual se realizan las adaptaciones curriculares o adecuaciones estructurales, así definidas por los agentes institucionales.

Estas prácticas combinan el accionar de las docentes, la directora y la maestra de apoyo quienes planifican prácticas y dispositivos para hacer accesible el conocimiento a estos niños. Las adaptaciones curriculares son conceptualizadas de la siguiente manera:

“lo que hacemos nosotros es hacer adaptaciones curriculares, adaptando los objetivos para ese niño, si no es así empezamos a tender redes, que es primero ir al dispensario y buscar la asistencia del psicopedagogo o del psicólogo, primero hay que hablar con los padres y que ellos acepten, que ellos se dirijan a este centro a pedir ayuda, y bueno de ahí empieza todo un camino, que a veces los padres, son los padres los que lo tienen que seguir, no nosotros, pero en el aula siempre esta esto de que se trabaja con adaptaciones curriculares mas allá de la respuesta que tengamos o no de las familias” (Fragmento de entrevista realizada a la maestra de apoyo. 2013).

En la práctica, las adaptaciones curriculares dentro del aula tratan de “hacer más fáciles” los contenidos para que los niños y niñas con “problemáticas” puedan asimilarlos; bajo esta perspectiva se incluyen: a) trabajar los mismos temas que los demás alumnos/as pero donde las respuestas “difíciles” vienen del lado de los adultos; b) calificar el desempeño escolar haciendo hincapié en el esfuerzo individual, la buena predisposición del alumno/a y no por sus conocimientos adquiridos; y c) separar a dichos alumnos/as de las prácticas

pedagógicas que son consideradas por la docente como valiosas para el resto de los estudiantes, de manera que estos niños/as participan como “niños/as secretarios”.

En síntesis, las adaptaciones curriculares, más allá de las buenas intenciones, implican prácticas pedagógicas que operan “desde-hasta” las dificultades, desconociendo, muchas veces, las potencialidades de cada niño/a y sus intereses por conocer otras cosas complejas:

“Las adaptaciones curriculares son plantearse otro objetivo, ver claramente hasta dónde puede llegar cada niño, lo que es capaz de hacer, entonces en una clase decir bueno tal personita llega hasta acá...” (Fragmento de entrevista realizada a maestra de apoyo. 2013).

En el caso de los niños integrados, la dinámica pedagógica se articula con diversos agentes, saberes e instituciones, quienes constituyen un dispositivo cuyas líneas de acción se conjugan para conformar curvas de visibilidad y enunciación (Deleuze, 1990), como visión dominante sobre las problemáticas de las infancias de sectores populares:

*“¿Y son chiquitos con discapacidades?
No, no, tienen ciertos problemas de aprendizaje [por eso] se adecuan los contenidos a estos chicos... O sea, esas dificultades vienen de la casa y se manifiestan después en el aprendizaje...”
“Si bien yo podría darte un diagnóstico no preciso porque no soy profesional, aproximadamente te pudo decir lo qué le pude llegar a estar pasando, pero bueno nosotros necesitamos un diagnóstico profesional para derivarlos al dispensario quien realiza un informe, entonces es como que nos ayuda, se manda también a la asistente social a las casas... algunos tienen problemas de aprendizaje, algunos tienen problemas graves psicológicos que los manifiestan en las conductas de aprendizaje...”* (Fragmento de entrevista realizada a la directora de la escuela, bajo el Proyecto Prácticas de Sectores Populares en Contextos de Pobreza. 2012).

De esta manera, por un lado, se filtran discursos psicológicos mediante los cuales se interpretan y, a veces, se interviene sobre las infancias de clases populares y, por otro, se desliza el sentido común que reduce a estos niños/as a necesidades asociadas a carencias que justifican la pobreza de los conocimientos que circulan en la escuela.

Los convenios de convivencia o de conducta pueden sintetizarse como un conjunto de prácticas disciplinarias que intentan encauzar el orden escolar

aplicando micro penalidades (Foucault, 2004) sobre niños que tendrían una “carga emotiva” que la escuela no podría contener por lo que deciden “liberarlos” de la jornada extendida y/o derivarlos a otras instituciones extraescolares. Tal es el caso de los llamados “Matones”, con cuyas madres se pacta, mediante un acuerdo de palabra con la directora, la no asistencia a las horas de contra turno:

“yo tomé la medida, encubierta, de decir a vos te suspendo, pero es una suspensión este... bueno vino lo mamá charlamos con la mamá de haber más acompañamiento todo esa cuestión, y bue, empezó a venir otra vez, no fue una echada, frente a los otros también porque los otros se sentían muy mal con las cosas que él hacía, porque es un niño que anda mucho en la calle, está muy desprotegido, el hermano más grande que terminó acá, es él que sale a delinquir, él que se droga, tiene una historia detrás él pobrecito que bueno, y la mamá no asume eso, no se da cuenta, no sé, es como que ella dice que no sabe qué hacer... bueno nosotros solicitamos que ella vaya a trabajar con la asistente social del dispensario de salud, con la doctora, haber qué se puede hacer...” (Fragmento de entrevista realizada a la directora de la escuela. 2014).

Se apela a la idea de la contención, pero no se problematizan ni la noción de contención, ni la noción de inclusión:

“nosotros lo contenemos, lo contenemos, el año pasado lo contuvimos bastante, este año se nos está haciendo más difícil porque según versiones de los chicos y yo lo he visto en la plaza, no lo he visto fumar porro pero si lo he visto con el grupo de muchachos que se juntan en la plaza... él viene acá a la mañana viene con toda un carga emocional que le cuesta integrarse, es todo un tema, un trabajo de qué se hace, de que lo charlas que se yo porque él tiene otros intereses, no está en el nivel primario... son Matones digamos, le decimos nosotros como que quieren imponerse al más débil, hay chiquitos que son buenísimos, es como que les quieren hacer pagar como peaje, es muy feo lo que estoy diciendo pero es así, entonces trabajamos con las reglas de convivencia ...” (Fragmento de entrevista realizada a la directora de la escuela. 2014).

Así se van contraponiendo los discursos de inclusión y las experiencias de exclusión, que van marcando las trayectorias potenciales de algunos niños del barrio.

Por último, las derivaciones a otras escuelas implican fracasos en los contratos didácticos, asociados a problemáticas de discapacidad o a problemáticas

psicológicas, que se cierran en torno a los casos “punto final”, tal es la situación, por ejemplo, de un grupo de niños llamados “los Lobos”:

“los lobos, así llamados los chicos que fueron sacados de la escuela del barrio por “mal comportamiento”; actualmente están en otras escuelas en donde según las maestras: “roban, amenazan a la gente, lo mismo que hacían acá, mienten, ¡les mandamos a Los Lobos [risas]!” (Nota de campo 22. 27-08-2014. Reunión entre varias instituciones del barrio, que conforman parte de las redes con las cuales trabaja la escuela).

En estas prácticas pedagógicas específicas, “se extrae al sujeto de su propia historicidad, se lo extrae de los vínculos actuales, [de] los aprendizajes, [y de] las posibilidades de transformación” (Llobet, 2011).

Por otro lado, en la jornada extendida se insertó el trabajo de investigación-intervención en la escuela. Teóricamente la jornada extendida presenta un desafío al poner en movimiento transformaciones vitales para las escuelas, los modos de pensar lo que se enseña, la organización de los contenidos curriculares y de los tiempos didácticos. Debería ser un espacio para repensar la organización escolar con nuevas ofertas curriculares articuladas en los campos de Literatura y Tics, Ciencias Naturales, Lengua Extranjera, Educación Física y Expresiones Artísticas y Culturales

A continuación se sintetizan las actividades que proveen los campos de formación de jornada extendida y se comparan con las prácticas efectivas que circulan en los espacios curriculares.

	Lo previsto por el programa de Jornada Extendida	Prácticas efectivas en Jornada Extendida
Literatura y Tics	El eje es el trabajo grupal e individual utilizando múltiples materiales y soportes de lectura que incluyan a las Tics para ampliar el marco de interpretación de la	Devaluación de la literatura y del formato Tics; se copian textos en las computadoras: <i>“En cuanto a literatura y tics, según la maestra le es más fácil dar la clase, ya que “los chicos se entretienen pasando cosas en</i>

	realidad.	<i>las compus</i> ” (Fragmento de entrevista realizada a maestra de jornada extendida. 2014).
Ciencias	El objetivo es el fortalecimiento de los conocimientos y capacidades científicas.	Devaluación de las capacidades e intereses de los/as niños/as por aprender ciencia: <i>“...uno trata de buscarle contenidos que sean amenos... en la segunda experiencia ya empiezan a jugar, ya rompen las cosas, te empiezan a decir ¿cuánto falta?... o sea, tenerlos, contenerlos hasta las dos de la tarde es realmente difícil...”</i> (Fragmento de entrevista realizada a maestra de jornada extendida. 2014).
Expresiones Artísticas y Culturales	El eje es la disposición de los/as niños/as para el uso de los distintos lenguajes para la expresión y la creación, desde una perspectiva crítica y transformadora.	La clase se transforma en “prácticas de manualidades”, con escasos materiales, con procesos inconclusos y nula puesta en juego de creatividad de los niños.
Lengua Extranjera y Tics	Se busca promover la participación en situaciones de interacción comunicativa con el idioma inglés.	Transcripción de textos al formato digital y memorización de canciones.
Prácticas Corporales y Locomotrices	Se basa en ofrecer un espacio y tiempo institucional en el cual el estudiante construya	Reproducción de las clases de educación física de la modalidad tradicional; separación de cuerpos por sexo:

aprendizajes válidos en el campo de lo cultural, social, corporal, motriz y lúdico.

“...los chicos no tienen ganas de aprender, ellos quieren ir directamente a jugar y todo lo que sea correr, correr, correr, o sea, no una situación donde yo los tengo que poner a pensar sobre cómo resolver algo... jugar al fútbol es lo prioritario...” (Fragmento de entrevista realizada a maestra de jornada extendida. 2014).

Fuente: Trabajo Final de Grado “Cartografía de una escuela para clases populares: procesos de transmisión del capital escolar”. 2014.

En definitiva, los proyectos educativos que enlazan prácticas en los espacios curriculares analizados se organizan desde las construcciones de sentido de los agentes institucionales, centrándose las prácticas pedagógicas en la lógica del “desde-hasta las dificultades”, proyectando la profecía de repetición de las trayectorias educativas modales de los padres y madres de los/as niños/as. De allí que las propuestas se asocian con lo posible y lo útil para la vida en el barrio de estos “pobres alumnos/as”.

A causa de la distancia cultural que las educadoras oponen a las condiciones de clase de los/as niños y niñas, 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 directora señaló el mal comportamiento de algunos niños, haciendo mención a uno de ellos con nombre y apellido, diciendo: “que mal educado que sos... me tenes harta... sos desafiante como en tu casa” (Nota de campo 6. 04-06-2014).

“Comenzó la clase con la ritual presentación: “haber si se callan de una vez, no cambian más ustedes, harta me tienen...yo no tengo problema si no quieren trabajar agarran sus cosas y se van, luego yo tengo que evaluar”. La maestra continuó repitiendo que no iba a

comenzar la clase, que por ella “se iba a tomar un café hasta que el tiempo pase” (Nota de campo 5. 29-05-2014).

En conclusión, desde estos sentidos y prácticas enclasantes, en la escuela se transmiten *pobres conocimientos* para niños y niñas construidos y construidas como *pobres sujetos de conocimiento*. En los esquemas de percepción y acción de estas maestras, el “destino escolar” de los/as niños/as de clases populares está signado, mayoritariamente, por el fracaso escolar. En este sentido, el trabajo pedagógico secundario (Bourdieu, 1996) pone el foco en la responsabilidad individual de los/as alumnos/as y, fundamentalmente, de sus familias, según sus “dificultades” para atravesar sin mucho éxito sus trayectorias escolares potenciales. Así, *“la exclusión de las clases populares opera [...] mediante formas de eliminación como son el retraso [...] la relegación a unas vías de segundo orden que implica un efecto [...] de estigmatización [...] para imponer el reconocimiento anticipado de un destino escolar y social, y por último la concesión de títulos devaluados”* (Bourdieu, 1979: 153).

Por todo esto, quedan como interrogantes pendientes profundizar cómo las miradas construidas por los agentes institucionales son interiorizadas pero también resignificadas por los niños y niñas desde los límites y potencialidades que sus condiciones de existencia y sus sistemas de disposiciones, apreciaciones, percepciones y acciones habilitan. Se trata de reconocer que las experiencias infantiles, bajo determinadas relaciones de fuerza, pueden sostener procesos de agencia, siendo posible encontrar *“rastros micropolíticos en ellas, a condición de reconstruirlos a posteriori y críticamente, y no suponerlos omnipresentes”* (Llobet, 2015: 7).

5. Bibliografía

Bolton, P. (2006). *Educación y Vulnerabilidad: experiencias y prácticas del aula en contextos diferentes*. Editorial Stella, CELADEC, La Crujía: Buenos Aires.

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

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

- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una Antropología reflexiva*. Grijalbo: México.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara: México.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Bustelo, E. (2011). *El Recreo de la Infancia, argumentos para otro comienzo*. Siglo XXI Editores: Buenos Aires.
- Costa, R. (2006). La lógica de las prácticas en Pierre Bourdieu. *Current Sociology*, vol. 54, SAGE Publications, Londres.
- Criado, M.E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Bellaterra: España.
- Deleuze, G. (1990), "¿Qué es un dispositivo?". Deleuze, Glucksmann, Frank y Balbier. *Michael Foucault, Filósofo*. Gedisea.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la Sexualidad 1. La Voluntad de Saber*. Siglo XXI Editores: Buenos Aires.
- Foucault, M. (2004). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI 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.
- Llobet, V. (2011). Las políticas para la infancia y el enfoque de derechos en América Latina: algunas reflexiones sobre su abordaje teórico. *Revista de Psicología*, núm.3, Buenos Aires.
- Llobet, V. (2013). *Pensar la Infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*. CLACSO: 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: Buenos Aires.
- Pavcovich, P. (2014). *Juanito Laguna Va a la Escuela: La Educación Popular desde la Sociología de Pierre Bourdieu*. Eduvim: Villa María.
- Villalta, C. (2014). *Estado, familias e infancia. Técnicas de gestión y dispositivos jurídico-burocráticos destinados a la infancia*. Clase XIV, Diploma Superior Infancia, Educación y Pedagogía, Cohorte 1, FLACSO Virtual.

Zanotti, A. (2010). *Jóvenes y trabajo en sectores populares: representaciones, trayectorias y habitus*. Eduvim: Villa María.