



**UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
VILLA MARIA**

Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo A. Podestá"
Repositorio Institucional

En búsqueda de la agencia

experiencias de infancias de clases populares en la
escuela

Año
2016

Autor
Fatyass, Rocío

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

CITA SUGERIDA

Fatyass, R. y Iriarte, A. (2016). *En búsqueda de la agencia*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

II Congreso de la Asociación Argentina de Sociología (AAS)

Pre-ALAS 2016

LAS CIENCIAS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE HOY:

PERSPECTIVAS, DEBATES Y AGENDAS DE INVESTIGACIÓN

GT 16: “Estudios sociales de las edades, las generaciones y el curso de la vida”.

Título: En búsqueda de la agencia: experiencias de infancias de clases populares en la escuela.

Autores: Fatyass, Rocío¹ e Iriarte, Andrea².

Resumen:

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

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. Bajo este andamiaje, se hace hincapié en la relativa autonomía que ofrecen los habitus en formación, enclasados y enclasantes (Bourdieu, 1994), en niños y niñas. Se sostiene como hipótesis 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.

La estrategia metodológica vincula entonces las condiciones sociales en las que se ha constituido el habitus con las condiciones sociales en las que éste opera.

Desde una perspectiva sociológica que complejiza los abordajes educativos y psicológicos sobre las experiencias infantiles en contextos pedagógicos, se abre un campo de debates enunciando que la producción de las infancias está atravesada por la reproducción de las desigualdades sociales.

Palabras claves: infancias, agencia, experiencias, habitus, escuela.

¹ Licenciada en Sociología, Instituto Académico y Pedagógico de Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional de Villa María – Becaria Interna Doctoral CONICET. rofatyass@hotmail.com

² Estudiante avanzada en Licenciatura en Sociología, Instituto Académico y Pedagógico de Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional de Villa María. iriarteandru@gmail.com

Introducción.

“Había una vez, una señora dulce, pero por dentro era un monstruo muy gordo, fea, mala con todos los niños [...] los adultos la querían pero los niños no la querían porque se comía a los niños [...] los niños nunca querían salir afuera [...] hasta que un día se reunieron todos los niños y la atacaron cuando estaba durmiendo y la vencieron [...]”³.

El eje transversal que articula esta ponencia refiere a nuestro interés por investigar prácticas de producción y reproducción de estados de infancia (Llobet, 2014a), en espacios pedagógicos formales, particularmente, en una escuela primaria de un barrio popular de la ciudad de Villa María, Córdoba.

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación denominado *Estrategias de reproducción social e infancia(s). Experiencias de niñas, niños y adolescentes de clases populares*, dirigido por Paula Pavcovich, bajo el cual se han desarrollado los primeros antecedentes. 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 implicó abordar las trayectorias en el campo educativo de las educadoras de jornada extendida⁴, 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 niños y niñas según asimetrías pedagógicas, sociocéntricas y adultocéntricas, instituyéndose “*pobres conocimientos para pobres sujetos de concomiendo*” (Fatyass, 2016), lógica de la práctica que se actualiza desde estos sistemas de enclasamientos institucionalizados.

Nuestra mirada ahora se centra en las experiencias, prácticas e interacciones de los niños y niñas, resultado de sus habitus en formación, enclasados y enclasantes (Bourdieu, 1994). En otras palabras, el problema de investigación, remite a explicar y comprender las miradas que estructuran las prácticas de las infancias de clases populares en la escuela, según la relación vivida y significada desde su posición de clase y edad⁵. Tomando como punto de partida las problematizaciones anteriores sobre las

³ Escrito producido por una niña de cuarto grado, en el marco de una actividad de intervención realizada en la escuela (2016). Aclaramos que durante todo el escrito se utilizan nombres ficticios para resguardar las identidades de los sujetos involucrados.

⁴ En cuyo espacio curricular se desarrolla el trabajo de campo, específicamente, interviniendo en el área de Literatura y TICs.

⁵ Reconocemos igualmente al género como condición que estructura sentidos particulares en las prácticas sociales, pero no es analizado en este momento de la producción teórica.

tomas de posición miserabilistas (Grignon y Passeron, 1991) que construyen los adultos, nos concierne estudiar las experiencias infantiles bajo estas relaciones de fuerza y de sentido, examinando los límites y posibilidades que encuentran los niños y niñas para 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).

En este caso presentaremos las primeras discusiones teóricas, fundamentalmente, desde la perspectiva de Bourdieu interpelado por otros autores como Williams, De Certeau y Scott, intentando además operacionalizar algunos indicadores empíricos sistematizados en nuestros cuadernos de campo etnográficos, para “ilustrar” estas construcciones teóricas y ubicar al lector en las aproximaciones iniciales, es decir, aún no hemos construido la triangulación inter e intra metodológica para abordar la dimensión objetiva y comprensiva de la temática⁶.

Puntos de partida: infancias y experiencias.

Sostenemos 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 niños y niñas. 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 infancia, 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 condición infantil: ¿qué es lo que hoy nos hace problema frente a la infancia?, ¿para qué y por qué abrir la puerta de la escuela cada día?; interrogantes problemáticos en términos políticos ya que contienen el sentido de la reproducción social.

⁶ Cabe decir que, 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 y niñas evalúan sus vidas cotidianas.

Un estudio crítico sobre las infancias lleva a considerar entonces una triada de relaciones: 1) el relato teleológico hacia la adultez; 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 (Pavcovich, 2014). Bajo esta divisibilidad se inscriben las posiciones que pueden asumir los niños y niñas 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, 2014a). Intentaremos acercarnos empíricamente al punto tres, que se enlaza con los otros, dando cuenta asimismo de marcos teóricos que ayudan a analizar estas tipologías. Estas intersecciones contienen por tanto el problema entre sujeto y estructura, entre subjetivismo y objetivismo, entre idealismo y materialismo, entre otras dicotomías que el concepto de experiencia busca superar, entendido como proceso social total vivido en el que los agentes configuran y definen sus vidas (Williams, 1997).

En la experiencia (para el caso, infantil) convergen todas las dimensiones materiales y simbólicas de la vida social (prácticas, actividades, relaciones, significados, valores, expectativas). Significa un análisis situado e histórico de las prácticas sociales en pos de reconocer las complejas interrelaciones que existen entre los movimientos, tendencias y la dominación efectiva y específica. Se conceptualiza como vivencia y manejo cultural; conciencia práctica y conciencia oficial, lo que verdaderamente se está viviendo y lo que se piensa que se está viviendo; configuración cotidiana según significados y valores específicos y dominantes que se “hacen cuerpo”, proyectados desde un particular interés de clase (Thompson, 1995).

La categoría de experiencia involucra prácticas y significados que no son totalmente expresados en términos de la cultura dominante, procesos activos independientes, originales y trasformativos de las instituciones y tradiciones, esto es:

“comprensión de la cultura emergente, como algo distinto de lo dominante así como de lo residual [...] una preemergencia activa e influyente aunque todavía no esté plenamente articulada [...] no necesita esperar una definición, una clasificación o una racionalización antes de ejercer presiones palpables y establecer límites efectivos sobre la acción social” (Williams, 1997: 149 y 154).

Las experiencias sociales en solución o estados de las estructuras de sentimiento⁷ en clave de Williams, es decir, tipos de pensamientos y sentimientos efectivamente sociales y materiales, posibilitan, en este proyecto, operacionalizar, construir y analizar los datos, vinculado la dimensión micro y macro de la temática para romper con la dicotomía sujeto/estructura, en pos de reconocer la capacidad agencia de los niños y niñas, según nuevos significados, valores y tipos de relaciones que se crean continuamente, en el marco de sus condiciones de vida y en relación con las fuerzas gubernamentales e institucionales que construyen, integran y legitiman formas de intervención y derechos sobre las prácticas de las infancias, moldeando, en el mismo acto, sujetos infantiles e identidades, que sin embargo pueden ser resistidas y/o resignificadas, como intentaremos exponer.

Afirmamos así que la noción de experiencia informa sobre las impresiones en las prácticas infantiles ante situaciones más o menos problemáticas y/o nuevas, dado que la experiencia articula la dimensión del tiempo, no tanto como registro duradero inscripto en el organismo o estructura originaria creada en condiciones no elegidas y hereditarias, sino que la experiencia involucra (en parte) la temporalidad de la subjetivación en clave de cambio, construcción, posibilidad y proceso. Niños y niñas se apropian y crean así un nuevo orden de significaciones en una cultura entre pares e interpelan lo transmitido, dando “*densidad histórica a la idea de generación*” (Llobet, 2015: 5).

Empero hay que tener presente que los tipos o grados de agencia dependen de las situaciones, ámbitos de la actividad y posiciones ocupadas en el espacio social. La pregunta clave es ¿cómo los niños y niñas viven y van resolviendo las interacciones entre grupos (de clase y de edad), en el espacio escolar?; en otro términos, ¿dentro de una institución social particular como la escuela o dentro de un orden social determinado, hasta dónde se afianzan en las prácticas y experiencias infantiles los intentos de incorporación? Esto hace agudo el problema de la emergencia e implica

⁷ En la categoría de estructuras de sentimiento, Williams, incorpora una triada de relaciones. El autor explica que lo arcaico, como elemento del pasado que es observado, puede ser combatido, mediante otros dos términos. Lo residual, que se relaciona con aquellos significados que se originan en el pasado pero se renuevan creativamente por la actividad cultural actual, aunque estas prácticas contienen aún alguna versión de la cultura dominante, por la eficacia de la hegemonía. Sin embargo, el autor reconoce la posibilidad de desplegar la verdadera oposición a la cultura dirigente y a sus instrucciones, esto es formaciones y movimientos, lo emergente, es decir, el surgimiento de nuevos significados, creencias y prácticas, que por encontrarse en un estado de preemergencia, por ser un conjunto de relaciones no sistematizadas como la conciencia oficial, sino por tratarse de pensamientos y sentimientos experimentados por conciencia práctica y en constante actividad (o sea son cambios de presencias y soluciones), pueden, en definitiva, resistir y combatir la dominación.

tener presente los límites y presiones que estructuran las prácticas, conflictos y adiestramientos negociados.

A continuación, retomaremos la teoría de Bourdieu que permite afrontar la dialéctica entre los dos modos de existencia histórica de lo social, no sin tensiones al momento de pensar la agencia, perspectiva que vinculamos con otros autores e indicadores, para presentar, inicialmente, hipótesis e interrogantes abiertos sobre resistencia o variabilidad social, de acuerdo a la explicación y comprensión de las experiencias infantiles de clases populares.

Límites y presiones en prácticas y experiencias.

Desde la teoría estructural-genética de Bourdieu, se 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.

En este sentido las prácticas de los agentes ni son acciones completamente determinadas, ni el resultado de la elección libre e individual; sin embargo suponen intencionalidad sin intención estrictamente consiente, como regularidad sin sumisión a la regla y racionalidad sin cálculo (Bourdieu, 1994).

Por su parte, se conceptualiza a las representaciones a partir de los esquemas cognitivos e incorporados por los agentes -habitus- en las relaciones producidas por la estructura social. 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).

Para explicar y comprender prácticas y representaciones 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:

“la relación entre el habitus y el campo es, ante todo, una relación de condicionamiento: el campo estructura el habitus, que es producto de la incorporación de la necesidad inminente; pero es también una relación de conocimiento o construcción cognitiva: el habitus contribuye a construir el campo como mundo significativo, dotado de sentido” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 102-103).

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 -cuya adaptación no supone la búsqueda consiente de los fines objetivos del campo-, 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. Este sentido práctico, conocimiento por el cuerpo, es incorporación, no total, de posibilidades objetivas en forma de expectativas y anticipaciones, es decir, las esperanzas, las formas de experimentar el tiempo, tienden a acomodarse a las condiciones estructurales.

El habitus es ese “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 veremos en otro apartado el habitus también es “poder generador”.

Por lo antes dicho, las prácticas y representaciones se pueden comprender desde las experiencias propias de los agentes sociales y se pueden explicar a partir de los puntos de vista asumidos desde las diferentes posiciones -que suponen relaciones entre posiciones- inscriptas en el tiempo social que sostiene a las trayectorias individuales y de clase, por el cruce entre el pasado, el presente y lo esperado (Fatyass, 2016).

Desde aquí 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; en función del origen social, la trayectoria va definiendo la pendiente de la carrera social (Bourdieu, 1979).

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 producidos 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, originados 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 es objetivar estas prácticas -y las que él mismo compromete en el acto de conocer- 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 grupa 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. Hablar de capital eficiente significa que ese capital específico vale en relación con un campo determinado, es decir, dentro de los límites de este campo y que sólo se puede convertir en otra especie de capital dentro de ciertas condiciones.

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, es decir, enuncian la división del trabajo entre las clases sociales y las clases de edades y los sexos, luchas que trabajaremos en el recorte empírico.

Habitus (experiencia hecha cuerpo): matices y tensiones para superar el determinismo social.

Ahora bien, expuestos los puntos de partida que se homologan con la teoría de las prácticas de Bourdieu, reconociendo la complejidad de este enfoque, nos interesa indagar, brevemente, en algunas consideraciones teóricas bourdianas que escapen al determinismo y a la reproducción social, es decir, retomar la conceptualización de habitus, desde el carácter no mecánico y fatal entre posiciones y tomas de posición, indagando en algunos matices para analizar la agencia infantil incluso en condiciones históricas no elegidas y en posiciones de subordinación, sin cerrar el debate en torno a estas problemáticas.

De esta manera, partimos de reconocer la pluralidad e incluso contradicción de lógicas de acción y la diversidad en las formas de incorporación de lo social, como multiplicidad de conocimientos y disposiciones. Así, no hay esquemas sociales totales, coherentes y transferibles mecánicamente, se trata de una heterogeneidad de experiencias socializadoras, cuya correspondencia (más o menos) entre disposición y posición termina por confirmarse en el trabajo empírico e histórico, pues el tiempo delimita lo que puede actualizarse del pasado incorporado.

Como expusimos antes, este trabajo analiza ciertas experiencias infantiles originadas en espacios de vida particulares, problematizando una doble subordinación e intersección

entre recursos y biografías: ser niño o niña en condiciones de pobreza relativa. La categoría “niño” de las condiciones de vida lleva a considerar una variedad de elementos que caracterizan los contextos materiales y simbólicos de las infancias de clases populares según: los recursos disponibles en los instrumentos de reproducción; el volumen y estructura de capital y la trayectoria individual, de clase y/o colectiva; las relaciones de fuerza entre clases sociales y los habitus en un territorio específico. En síntesis, las condiciones de existencia remiten a la composición de las estructuras patrimoniales de los grupos familiares, 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 niños y niñas, ya sea aquellas que expresan reproducción de relaciones de dominación o aquellas que involucran procesos liberadores; aquí el tiempo comienza a jugar como una de las claves para problematizar la experiencia y agencia infantil.

Al estudiar infancias según experiencias en condiciones de existencia, hacemos hincapié entonces en la relativa autonomía que ofrecen sus habitus en formación, libertad condicionada y condicional, ya que 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 son susceptibles a ser revisadas y rechazadas. Se trata de estrategias adaptadas y renovadas. No sólo contiene un sentido unificador, elaborador y clasificador, restituye al agente un “poder generador”, como adelantamos, capaz de elaborar la realidad social, a su vez socialmente elaborada.

El habitus como disposición es exposición, puesto en el mundo, justamente, *“por ello está 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:

“la homología entre el espacio de las posiciones y de las disposiciones nunca es perfecta y siempre existen agentes en falso, desplazados, a disgusto en su lugar y

también, como suele decirse, “dentro de su piel”. De la discordancia [...] puede surgir una disposición a la lucidez y la crítica que lleva al rechazo de aceptar como evidentes las expectativas o los requerimientos del puesto y, por ejemplo, a cambiar el puesto de acuerdo con las exigencias del habitus en vez de ajustar el habitus a las exigencias del puesto” (Bourdieu, 1999: 207).

Sólo hay reproducción total cuando las condiciones de producción de los habitus y de funcionamiento son idénticas, es decir, las condiciones objetivas permanecen estables y no hay interpelación de otras acciones y relaciones de contra-adiestramiento. La articulación pasado-presente adquiere significación plena cuando el pasado (incorporado) y el presente (contextual) son diferentes, en ocasiones de desajuste y de crisis. Más aún:

“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).

En definitiva, el habitus posee cierta inercia a perpetuar unas estructuras, unas disposiciones que corresponden a condiciones de producción, aunque no puede crear novedades impensables no es simple reproducción mecánica de los condicionamientos iniciales (Bourdieu, 1994). 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 [no reflexiva] asociada a una labor de transformación (como la corrección de los acentos, de los modales, etcétera)” (Bourdieu, 1999: 210).*

Entre la innovación e improvisación de prácticas, la re-significación de disposiciones en condiciones presentes (respecto a esquemas anteriores que contienen los signos de la reproducción social), y la posibilidad de generar nuevas experiencias y relaciones por la incidencia de una acción pedagógica específica, dilucidaremos, posteriormente, algunos datos contruidos para esta primera aproximación. Cabe aclarar que dejamos para otro momento de avance, el estudio de prácticas reflexivas, las tomas de conciencia crítica, los cálculos estratégicos, las acciones racionales que escapen de alguna manera a la razonabilidad de las prácticas aquí estudiadas, a la experiencia pre-reflexiva, y no por

eso determinada, del habitus; como otros puntos que podrían dar cuenta de otras dimensiones de las experiencias infantiles o quizás serían descartados.

Hipótesis de agencia en experiencias de infancias de clases populares, en la escuela.

En esta apartado, luego de todas las exposiciones teóricas, de las generales a las específicas que problematizan nuestra temática sobre agencia infantil en la escuela, trabajaremos (teórica y empíricamente) la dialéctica entre los habitus y las instituciones:

“el habitus como sentido práctico opera la reactivación del sentido objetivado en las instituciones: producto del trabajo de inculcación y de apropiación que es necesario para que esos productos de la historia colectiva que son las estructuras objetivas alcancen a reproducirse bajo la forma de disposiciones duraderas y ajustadas que son la condición de su funcionamiento, el habitus, que se constituye en el curso de una historia particular, imponiendo a la incorporación su lógica propia, y por medio del cual los agentes participan de la historia objetivada de las instituciones, es el que permite habitar las instituciones, apropiárselas de manera práctica, y por lo tanto mantenerlas en actividad, en vida, en vigor, arrancarlas continuamente al estado de letra muerta, de lengua muerta, hacer revivir el sentido que se encuentra depositado en ellas, pero imponiéndoles las revisiones y las transformaciones que son la contraparte y la condición de la reactivación”
(Bourdieu, 1994: 94).

Analizar al “niño” de la institución infancia significa examinar críticamente el relato teleológico hacia la adultez que delimita una categoría de niño y niña “minorizada, achicada y pequeñizada” (Bustelo, 2011). Aquí la infancia es homogénea en tanto proyecto, tránsito y preparación para la vida adulta (Salviolo, 2014). Se trata de relatos y prácticas adultocéntricas que ignoran la tensión entre autonomía y heteronomía (Bustelo, 2011).

Asimismo, las prácticas de los adultos, no en pocas ocasiones, están atravesadas por miradas sociocéntricas (Bustelo, 2011) que naturalizan lógicas de distinción social en relación a las clases sociales, géneros, etnias y localizaciones de los niños y niñas. En el caso de las infancias de clases populares suele estructurarse una mirada miserabilista (Grignon y Passeron, 1991), compasiva y/o de control social que define a estos niños y niñas como “carentes de”, peligrosos y amenazantes (Salviolo, 2014). Estas situaciones involucran la heteronomía conformada por valores socialmente hegemónicos que

inscriben las prácticas y trayectorias de estos niños y niñas en un porvenir ineluctable que no establece fracturas en el espacio de clases sociales.

En este marco, recuperamos, brevemente, nuestros resultados anteriores respecto la cartografía de la escuela del barrio como un sistema de enclasamiento institucionalizado (Bourdieu, 1979), cuyo concepto reconoce las homologías existentes entre el campo social general y el campo educativo. En este caso expondremos las hipótesis confirmadas (no los datos empíricos), para interpelar esto con las prácticas y discursos de los niños y niñas en la escuela, en proceso de estudio.

Los ejes primeros recuperaron los significados miserabilistas de la escuela del barrio (Grignon y Passeron, 1991) que, en gran medida, re-producen la mirada enclasada y enclasante en referencia a los niños, niñas, así como respecto a sus contextos familiares. Las tomas de posición miserabilistas de las educadoras se mapearon teniendo en cuenta las nociones de matriz de aprendizaje institucional, transversalidad de lo escolar y red de sentidos (Bolton, 2006), que en el espacio escolar organizan el currículum, tanto el oculto, como el oficial.

De este modo, se analizaron los sentidos construidos en la relación pedagógica con los/as alumnos/as, describiendo las prácticas escolares centrales y los proyectos institucionales que constituyen la transversalidad de lo escolar. Desde la redes de sentidos detectadas se establecen contratos didácticos en los cuales se re-produce una concepción particular de los niños y niñas de clases populares y del acto educativo en este contexto. Se puede afirmar que estas prácticas y discursos escolares vinculan, casi mecánicamente, a la pobreza como dificultad en el aprendizaje y adquisición de conocimientos. Estas prácticas operan en la lógica del “desde-hasta las dificultades” de los/as alumnos/as en clave individual y psicológica, reforzándose el sentido común clasista de este grupo de educadoras respecto a que estos niños/as sólo deben aprender lo posible y útil para sus vidas en el barrio (con los prejuicios que esto supone).

Asimismo, se investigó sobre la matriz institucional que organiza las prácticas cotidianas en la escuela, ampliando en cierta manera lo que sucede en la jornada extendida. Bajo esta matriz se observó cómo se estructuran contratos sociales que subordinan a los niños y niñas a la matriz adultocéntrica y sociocéntrica (Bustelo, 2011) de los agentes institucionales, antes explicada.

Por tanto, la relación pedagógica se vacía y prima una particular autoridad pedagógica como foco de poder (Foucault, 2004) organizador de las prácticas escolares: el trabajo

pedagógico secundario (Bourdieu, 1996) va definiendo entonces un habitus escolar asentado, principalmente, en lógicas de control social, desplazándose en dicho proceso la centralidad de la transmisión del conocimiento socialmente relevante.

En el caso de los sistemas de enclasmiento elaborados en referencia a las familias del barrio, los esquemas de percepción y acción de las maestras sostienen que las condiciones objetivas de las clases populares imposibilitarían la capacidad medianamente autónoma de producción simbólica (cultural) por parte de estos últimos. Se reveló, entonces, una analogía entre “privación económica” y “privación cultural y moral”.

Para explicar lo “razonable” de las miradas que significan estos puntos de vista de las educadoras de la jornada extendida, fue imprescindible reconstruir sus trayectorias en el espacio educativo, haciendo hincapié en el efecto de trayectoria social (Bourdieu, 1979)⁸.

Las primeras hipótesis concluyen en que estos sentidos y prácticas enclasantes transmiten pobres conocimientos para niños y niñas construidos como pobres sujetos de conocimiento (Fatyass, 2016). 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.

Ahora bien, las hipótesis actuales buscan interpretar referentes empíricos (según la construcción teórica-metodológica explicitada) que puedan operacionalizar cómo los niños y niñas de sectores populares experimentan -según lógicas de pertenencia y de diferenciación de clase- las ofertas pedagógicas formales de las que participan, prácticas que significan “aperturas finitas pero significativas” en el orden clasista y adultocéntrico hegemónico, mediadas por significados particulares sobre sí mismos, sobre sus pares y sobre su entorno social.

⁸ Estas docentes, como grupo que define un “nosotros” frente a un “ellos” y que genera sistemas de disposiciones más o menos homogéneas, comparten ciertas experiencias vinculadas al campo educativo y laboral, en cuyo proceso acumularon capitales culturales acreditados por sobre el económico, por lo cual el efecto de trayectoria reproduce una representación de la posición ocupada que se estructura en relación a una clase media, trabajadora y meritocrática. De tal manera, este grupo naturaliza lógicas de distinción social vinculadas con el esfuerzo y la posesión de determinados capitales, oponiendo posiciones con las familias del barrio.

Este proyecto explora así la politicidad de las infancias, su capacidad de producción de prácticas e interpretaciones que son negociadas en las interacciones con los adultos y las clases hegemónicas, sin juzgar la experiencia infantil incompleta pero complejizando perspectivas teóricas que hacen coincidir “*la noción de voz con la expresión verbal de un individuo, así como [...] presumen que el carácter de agencia es un presupuesto general que se expresa en cada acción de un individuo dado en un sinnúmero de circunstancias [...]*” (Llobet, 2015: 6).

Recapitulamos entonces nuestra forma de entender habitus en clave de generación de experiencias nuevas, pero nunca de modo radical, en tanto combinación de constancia y variación, donde hay margen de juego, innovación, improvisación, momentos críticos, de desfase, de creación.

Destacamos dos dimensiones analíticas para pensar la agencia infantil en la escuela, percibiendo diferencias donde otros ven obediencia y uniformidad, según habitus en formación, enclasados y enclasantes.

Por un lado, aquellas prácticas que remiten a tácticas, formas de resistencia improvisadas, espontáneas, tipos de desviación, muchas veces individuales, como dice Bourdieu: “*los agentes siempre consiguen oponer a la degradación impuesta por unas condiciones degradantes unas defensas, individuales y colectivas, puntuales o duraderas [...] como la ironía, el humor, o [...] el empecinamiento obstinado, y tantas otras formas menospreciadas de resistencia*” (Bourdieu, 1999: 304).

No se trata de una producción sistematizada y privada de la resistencia que precede a las relaciones de dominación, y luego irrumpe en ella, cuando los sujetos entienden que hay condiciones de posibilidad para la acción de oposición, como deja entrever James Scott en *Los dominados y el arte de la resistencia* (2000), en tanto este autor entiende a la resistencia como discurso oculto que se elabora y encuentra su plena realización fuera de “escena”. Quizás fuera de la escuela las prácticas de los niños y niñas den cuenta de otras significaciones, pero lo que ahora nos convoca estudiar son las formas mediante las cuales reelaboran el orden escolar, dentro de su propia lógica, aunque esta separación sea posible sólo como términos analíticos.

Por otro lado, queremos dar cuenta, inicialmente, de las nuevas disposiciones que van operando en el cuerpo de los niños y niñas de la escuela mediante nuestra intervención en el espacio escolar con una propuesta pedagógica en la línea de la educación popular que busca ser disruptiva y emancipadora con respecto al dispositivo escolar vigente.

Aquí de alguna manera se tensionan los tiempos de la investigación con los de la intervención social: la objetivación científica adquiere un desafío particular que demanda desnaturalizar los puntos de vista de clase -social e intelectual- y de edad incluso del investigador. El proyecto asume el carácter conflictivo del trabajo de campo haciendo hincapié en el establecimiento de vínculos con los niños y niñas para el intercambio de miradas y prácticas así como para la mutua interpelación. En este punto marcamos entonces la existencia de autonomía relativa del orden simbólico, sobre todo en los periodos en que las expectativas y las posibilidades se desajustan, en este caso por la actuación de una oferta pedagógica específica, permitiendo cierto margen de libertad para reabrir el espacio de los posibles.

La primera dimensión antes explicitada, retomando además los aportes de De Certeau, implica recuperar los estilos en los intercambios sociales, en las intervenciones y en las resistencias morales, maneras de emplear los productos impuestos, maneras de hacer a través de las cuales los sujetos se reapropian del espacio organizado:

“un calculo que no puede contar con un lugar propio [...] más que el lugar del otro. Se insinúa, fragmentariamente [...] No dispone de una base para capitalizar sus ventajas [...] debido a su no lugar, la táctica depende del tiempo, atenta a “coger del vuelo” las posibilidades de provecho” (De Certeau, 2000: L).

Afirmamos por lo tanto que los niños y niñas no reproducen el orden hegemónico y adulto, sino que lo producen mediante prácticas que pueden:

A) alterar 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”⁹.

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

⁹ Nota de campo 9. 2016.

“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”¹⁰.

“Los niños se retiraron contentos a los 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”¹¹.

“Un nene comentó que no le alcanzaba la plata para comprar los materiales por eso no había podido realizar la tarea, la respuesta de la maestra fue: ‘bueno que tú mamá salga a trabajar’; el nene dijo, ‘mi padrastro no está porque trabaja’; ‘y bueno’, dijo la maestra, ‘no tenes excusa’; y el nene le respondió, ‘pero no alcanza la plata’; ‘bueno, bueno, entonces hace algo vos, así no se puede’, le contestó la maestra”¹².

C) reclamar otras narraciones y categorías de identidades alternativas:

“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.

¹⁰ Nota de campo 11. 2014.

¹¹ Nota de campo 25. 2014.

¹² Nota de campo 11. 2014.

¹³ Nota de campo 9. 2016.

¹⁴ Nota de campo 10. 2016.

D) disputar 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 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 grites’, 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.

Diversas maneras de hacer y deshacer el juego del otro, de enfrentar el espacio instituido²⁰ por no tener uno propio, arreglándose en una red de fuerzas y representaciones establecidas. Esto es usar el tiempo, practicar el lugar. Empero no se pueden revertir las posiciones de dominación, ya que a pesar de que los niños y niñas tensionan los dispositivos de control escolar, las reglas de autoridad-obediencia no se modifican e incluso transitan estos contextos pedagógicos formales sin poder apropiarse

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.

²⁰ Victoria del lugar sobre el tiempo, mientras que la táctica es ganancia del tiempo sobre el espacio.

de conocimientos significativos, en términos simples, la resistencia de las infancias acá relatada, muchas veces, no evita la sanción ni habilita el aprendizaje.

Lo antes detallado enumera, de igual manera, algunos usos y gramáticas que abren intersticios de posibilidad por tratarse de prácticas emergentes y en constante actividad (Williams, 1997), por tanto, no cooptadas por el orden simbólico dominante y adulto.

Por otro lado, queríamos hacer jugar como se tensionan los modos de instituir infancia, la segunda dimensión aludida, ya que las construcciones de “infancia dominante” conviven con otras alternativas porque *“toda relación social, también es producto de las disputas en campos de relaciones de fuerza, cuyos resultados van imponiéndose sobre las nuevas generaciones desde una lógica de poder que va más allá de los intentos normalizadores de los nuevos”* (Pavcovich, 2014).

De tal manera, este proyecto invita a pensar procesos educativos de institución de infancias, desde la propuesta teórica, metodológica y política del “re-creo” de las infancias: *“el re-creo no representa un mero paréntesis entre dos campanas sino un estado de tensión en donde las infancias buscan “recrearse” emancipándose de una transmisión totalmente sometida a la adultez”* (Bustelo, 2011: 188).

Nuestra oferta pedagógica en el espacio de jornada extendida de la escuela del barrio, busca trabajar desde las experiencias de las infancias para la consolidación de maneras diversas de acercarse al mundo social desde el conocimiento, propiciando experiencias educativas que vayan desnaturalizando los límites estructurados por el sistema de enclausamiento institucionalizado (Bourdieu, 1979):

“Al terminar de acomodar los materiales de trabajo, a esperas de que comience la clase, nos paramos en la puerta, algunos niños se acercaban a charlar, incluso varias nenas venían y preguntaban si hoy tenían clase con nosotros, a pesar de que algunos no fueron nuestros estudiantes años anteriores, nos reconocían en sus palabras como ‘profes copados’, algo nuevo en la escuela que pasa y que está bueno, una posibilidad de aprender”²¹.

En esta lógica, intentamos poner en tensión las dicotomías alumno-docente, adulto-niño/a, saber-no saber, conocimiento “legítimo”-conocimiento popular, así como también generar prácticas disruptivas con respecto al tiempo y al espacio normalizador de la escuela. El tiempo habilitando en el proyecto de intervención se define entonces como un tiempo diacrónico, desordenado, disfrutable. El aula se transforma en un

²¹ Nota de campo 6. 2016.

espacio significativo y agradable. El dispositivo de la ronda que utilizamos habilita el encuentro entre los cuerpos, las miradas y las palabras de todos/as -en contraposición al dispositivo de la fila que sólo habilita la palabra de quienes están al frente-. Lo lúdico se entiende de tal manera no como técnica sino como posición política y pedagógica para pronunciar y estar en el mundo.

Uno de nuestros ejes pedagógicos centrales es la alfabetización, ya que la mayoría de los niños y niñas no saben leer y escribir, dado los escasos conocimientos que circulan en la escuela, en todo caso, algunos niños/as pueden copiar pero sin reconocer el sentido de las letras. Nuestro trabajo con la alfabetización presenta un sentido político, ya que parte de reconocer a la lectura como dispositivo que permite activar preguntas, desnaturalizando el orden social, es decir, saber leer y escribir posibilita la resignificación y la complejización de las experiencias individuales y colectivas:

“Antes de cerrar la actividad le pedimos los textos, muchos de ellos comentaban que querían seguir trabajando en la clase próxima o en sus casas, los chicos son autoexigentes con sus producciones cuando se ‘enganchan’, ven resultados, que pueden, entienden las lógicas de proceso que les proponemos, se animan a realizar las actividades, a veces incluso nos piden trabajar con lo que se hizo la clase anterior”²².

“Se dispusieron a leer relajados, algunos debajo de la mesa, otros en sillas, elegían los espacios, lo cual no era censurado de nuestra parte [...] algunas niñas pedían que les ayudemos con la lectura, fuimos pronunciando y reconociendo los significados de las palabras, escuchando los sonidos, construyendo entre nosotros y ellas la aproximación a la lectura, dándoles tiempo para participar”²³.

En definitiva, el proyecto de intervención en la escuela propicia espacios -como apropiación simbólica territorial, dentro y fuera de la escuela y del barrio- y tiempos -como apropiación del conocimiento, por medio de otras disposiciones expresivas e intelectuales- para la construcción de la ciudadanía.

Cabe decir, por último, que incluimos en este caso aspectos teóricos e indicadores (breves) que nos permiten avanzar en el tema de la agencia infantil, sin dejar de reconocer que, por el peso de las estructuras, estructurantes, estructuradas, los niños y niñas, la mayor parte de las veces, incorporan en el cuerpo, el pensamiento e incluso en

²² Nota de campo 7. 2016.

²³ Nota de campo 7. 2016.

sus territorios de vida, los sentidos dominantes producidos en este caso por la escuela, naturalizando lógicas de desigualdad social.

Esto se expresa, por ejemplo, en cómo los/as niños/as incorporan la posición construida de pobre sujetos de conocimiento, asumiendo la lógica del “no sé”, “no puedo”, “no es para mí”, “no me da la cabeza”. Las propias madres muchas veces consideran que sus hijos/as no podrán continuar sus trayectorias escolares, menos aún en el ámbito universitario. Los propios niños y niñas reproducen lógicas autoritarias de la escuela, delatando a compañeros/as que no cumplen con las reglas frente a las maestras para que reciban sanciones, 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”, niños/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”, tematización subalterna²⁴ que articula nuestro problema de investigación, discursos que determinan de alguna manera las condiciones objetivas con las posibilidades subjetivas, imputándose, entre ellos mismos, posiciones de subordinación (material y simbólica), lo cual es reforzado por las prácticas pedagógicas dominantes. Continuaremos investigando respecto a estas experiencias posicionadas y significadas, que no se juegan sólo al nivel de la conciencia y de las representaciones, sino fundamentalmente en el nivel de las disposiciones.

Algunas reflexiones parciales.

En esta ponencia comenzamos a pensar la relación compleja entre experiencias e infancias de clases populares en contextos pedagógicos formales, abordando algunos marcos teóricos sobre infancias, experiencias y hábitos, en pos de dar cuenta de los límites y presiones que condicionan (no determinan) la agencia infantil, elaborando algunas hipótesis provisorias de resistencia y de cambio social, en el cruce entre las teorías, metodologías y los primeros índices empíricos.

En resumidas cuentas este andamiaje teórico-metodológico 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. Intentamos desarrollar una heurística centrada en las infancias que recupere la experiencia vital, intelectual y

²⁴ Esto es, horizontes de sentidos compartidos y a la vez opuestos, es decir, formas de valorar y jerarquizar las diferencias (incluso entre grupos de edades y de clase).

emotiva de los niños y niñas de clases populares como “*portadores de saberes, de necesidades, de sentimientos [...] de una visión propia del mundo aunque también semejante a la del grupo al que pertenecen [participando de] su familia, su barrio, su ciudad, su comunidad*” (Salviolo, 2014: 16).

En estos mapeos iniciales, concluimos en que a pesar de que las negociaciones entre universos de sentido suelen resolverse con la coerción explícita de los adultos sobre los niños y niñas (en este caso dentro del espacio de educación formal), 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 adquieren, subrepticamente, creatividad dispersa, táctica y artesanal (De Certeau, 2000).

Desde una perspectiva sociológica que complejiza los abordajes educativos y psicológicos sobre las experiencias infantiles en contextos pedagógicos, este trabajo abre un campo de debates enunciando que la producción y reproducción de las infancias está atravesada por la reproducción de las desigualdades sociales (Llobet, 2011b).

Continuar con el análisis exhaustivo de los recursos materiales y simbólicos que ponen en juego los niños y niñas en espacios pedagógicos formales y no formales, posibilitará producir conocimientos situados y ofrecerá un primer acercamiento a la comprensión de las temáticas en cuestión, aportando reflexiones sobre nuevas formas de pensar y actuar con diferentes realidades de niños y niñas, estructuradas desde el Estado, las organizaciones comunitarias y los ámbitos de formación académicos.

Bibliografía.

- Ariès, P., (1987), *El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid: Taurus.
- Bolton, P., (2006), *Educación y vulnerabilidad: experiencias y prácticas del aula en contextos diferentes*, Buenos Aires: Editorial Stella, CELADEC, La Crujía.
- Costa, R., (2006), *La lógica de las prácticas en Pierre Bourdieu*, *Current Sociology*, Volumen 54.
- Bourdieu, P., (1979), *La Distinción. Criterios y Bases del Gusto*, Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P., (1994), *El Sentido Práctico*, Madrid: Taurus.

- Bourdieu, P. y Wacquant, L., (1995), *Respuestas por una antropología reflexiva*, México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C., (1996), *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México: Distribuciones Fontamara, S.A.
- Bourdieu, P., (1999), *Meditaciones Pascalianas*, Barcelona: Anagrama.
- Bustelo, E., (2011), *El Recreo de la Infancia, argumentos para otro comienzo*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- De Certeau, M., (2000), *La Invención de lo Cotidiano. I Artes de Hacer*, México: Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Fatyass, R., (2016), *Cartografía de una escuela para clases populares*, Villa María: Eduvim [en prensa].
- Foucault, M., (2004), *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Grignon, C. y Passeron, J.C., (1991), *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y Populismo en sociología y literatura*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Llobet, V., (2014a), *Infancias, políticas y derechos*, Clase III, Diploma Superior Infancia, Educación y Pedagogía, Cohorte 1, FLACSO Virtual.
- Llobet, V., (2014b), Reflexiones sobre un malentendido: producción de necesidades infantiles en políticas de protección, *Revista de Psicología de la Universidad de Maringá*.
- 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*, Villa María: Eduvim.
- Pavcovich, P., (2014), Asir la(s) infancia(s) y hacer junto con l@s niñ@s. En: VIII Jornadas de Sociología, Universidad Nacional de La Plata.
- 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*, Barcelona: CRÍTICA.
- Scott, J., (2000), *Los dominados y el arte de la resistencia*, México: Ediciones Era.

- Williams, R., (1997), *Marxismo y Literatura*, Barcelona: Editorial Península.
- Zanotti, A., (2010), *Jóvenes y trabajo en sectores populares: representaciones, trayectorias y habitus*, Villa María: Eduvim.