

Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo A. Podestá"  
Repositorio Institucional

# Infancia, escuela y universidad

---

---

prácticas político pedagógicas en un espacio formal

Año  
2017

Autor  
Zavala, Gabriela Ivana

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

Zavala, G; [et al.] (2017). *Los barrios en la voz de los chicos y chicas*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María

## **“INFANCIA, ESCUELA Y UNIVERSIDAD: PRÁCTICAS POLÍTICO PEDAGÓGICAS EN UN ESPACIO FORMAL”**

***Zavala, Gabriela Ivana (CEPIA-UNVM)***

***Romano Roth, Carla (CEPIA-UNVM)***

***Fatyass, Rocío (CEPIA-UNVM-CONICET)***

***Iriarte, Isabel Andrea (CEPIA-UNVM)***

***Remondetti, Lucila (CEPIA-UNVM)***

**Palabras claves:** educación popular, infancia, escuela.

### **Introducción**

A partir de experiencias de investigación e intervención en el marco del Centro de Educación Popular para la Infancia y Adolescencia (CEPIA), desde el año 2014 venimos sosteniendo un proyecto de Voluntariado Universitario<sup>1</sup> en una escuela primaria ubicada en un barrio periférico de sectores populares de la ciudad de Villa María (Córdoba). Los antecedentes de este trabajo se inscriben, asimismo, en diversos procesos de producción de conocimiento con anclaje territorial a partir del año 2012, desde tres proyectos de investigación<sup>2</sup>.

Otro antecedente significativo, es la tesis de licenciatura de una de las integrantes del grupo (Fatyass, 2016), en cuyo caso se examinó a la Escuela como un sistema de enclasmiento institucionalizado (Bourdieu, 1996) poniendo el foco en las prácticas pedagógicas según lógicas de transmisión de conocimientos y de acuerdo a las visiones y divisiones sociales que las docentes reproducen respecto a las familias y a los/as niños y niñas desde una particular construcción de alumnos y alumnas.

Así, nuestras prácticas de investigación-acción en la Escuela recuperan teórica- metodológicamente la propuesta de Paulo Freire, articuladas con otras perspectivas sociológicas que nos permiten, por un lado, problematizar el espacio escolar, las prácticas de los/as adultos/as en ese contexto y objetivar las de los/as niños y niñas y sus espacios de vida para acercarnos a sus experiencias escolares y

---

<sup>1</sup> “Escuela, Infancia y Universidad”, desde el 2014 hasta la actualidad.

<sup>2</sup> Las prácticas de investigación se articulan desde los siguientes proyectos: “Prácticas de sectores populares en contextos de pobreza” (2012-2013), “Experiencias de niñas, niños y adolescentes de

territoriales y, por otro lado, desarrollar prácticas político-pedagógicas en clave de educación popular en el espacio de Jornada Extendida<sup>3</sup>. Desde esta trayectoria, observamos que niños y niñas de este territorio participan de relaciones adultocéntricas y sociocéntricas que los/as ubican en condiciones de subordinación de clase y de edad, que se refuerzan y adquieren ciertas especificidades en el espacio escolar.

En este marco, para esta ponencia, pretendemos reflexionar acerca de las particularidades y tensiones que emergen de la implementación de prácticas de educación popular, como apuesta política, en un espacio de educación formal.

Para ello, estructuramos el trabajo en tres apartados. En el primero, presentamos algunos antecedentes de investigación e intervención acerca de las prácticas docentes en la Escuela, refiriéndonos a formas de *institución de infancia* en dicho espacio. Luego, presentamos algunos aspectos de la propuesta de educación popular de Paulo Freire, desde donde nos posicionamos política y pedagógicamente como educadoras. Finalmente, señalamos algunas reflexiones sobre nuestra praxis con los/as niños y niñas en la Escuela.

---

clases populares” (2013-2014) y “Condiciones, disposiciones y experiencias de niñas, niños, y jóvenes adolescentes de clases populares” (2015-2017), dirigidos por la magíster Paula Pavcovich.

<sup>3</sup> La Ley de Educación Nacional (N° 26.206) en su artículo 28 establece que “las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel por la presente ley”. Esta legislación se articula con la obligación de las provincias de poner a funcionar la jornada escolar completa. Según la Ley de Educación Provincial (N° 9.870), se destaca la finalidad de:

“[...] asegurar la escolarización de todas las niñas y niños en la educación de nivel primario y secundario en condiciones satisfactorias [...] Aumentar, hasta alcanzar el ciento por ciento (100%) el número de escuelas primarias de jornada extendida o completa, principalmente en el segundo ciclo, a fin de favorecer una mejor articulación con el nivel secundario dentro de los próximos cinco (5) años, para lo cual se prevé la incorporación de trescientas noventa y ocho (398) escuelas primarias en programa de jornada extendida”.

## **I. Cómo se instituye infancia en la Escuela del barrio**

En función de las investigaciones llevadas a cabo en el espacio escolar, se pudo reconocer cómo la Escuela “*instituye infancia*” (Llobet, 2014) desde prácticas y miradas meritocráticas, normalizadoras, miserabilistas y, en ocasiones, adultocéntricas. En el marco de la tesis mencionada, se reconstruyeron las trayectorias de las docentes de la Escuela para comprender algunos principios orientadores de sus prácticas pedagógicas. La posición social ocupada por el grupo docente posibilita que se construya un discurso común, estructurado en relación a una clase media, trabajadora y meritocrática. Desde estas definiciones, las docentes producen, en relación con las familias de sus alumnos/as, lógicas de distinción social que sostienen una analogía entre la privación económica y la supuesta “privación cultural y moral” de estas familias de sectores populares.

Asimismo, se cartografiaron los puntos de vista de las docentes respecto a los/as alumnos/as en la relación pedagógica. En su mayoría, los/as niños y niñas que asisten a la Escuela son definidos/as desde la mirada adulta en base a “problemáticas de aprendizaje, expresividad y/o conducta”. Los proyectos educativos y espacios curriculares analizados se organizan desde estas construcciones de sentido, centrándose las prácticas pedagógicas en la lógica del “desde-hasta las dificultades”. De allí que las propuestas se asocian con lo posible y lo útil para la vida en el barrio de estos “*pobres alumnos/as*” (Fatyass, 2016).

Las docentes elaboran la noción de fracaso y mérito escolar, asociando a la primera con la mayoría de las trayectorias escolares de sus alumnos/as, mientras que el mérito parece estar reservado para las clases medias y altas. En todo caso, el mérito de sus alumnos y alumnas es “portarse bien en la escuela” según normas específicas y aprender los conocimientos básicos. Como la mayoría de los/as niños y niñas no están alfabetizados/as (a una edad donde se espera que ellos/as vayan adquiriendo algunas herramientas que habiliten la lectura y escritura) e interpelan desde diversas prácticas los dispositivos escolares y a los/as propios/as adultos/as, las maestras clasifican a muchos de estos niños/as como “carentes” de capacidades de aprendizaje y de “buena conducta”.

Además, las docentes consideran que estos grupos no aprovechan las oportunidades que se les brindan debido a “su cultura”, a diferencia de sus propias experiencias sociales en las que narran aspiración de progreso y esfuerzo. Así, el trabajo pedagógico secundario

(Bourdieu, 1996) pone el foco en la responsabilidad individual de los/as alumnos y alumnas y, fundamentalmente, en sus familias.

Todo esto ocasiona que la relación pedagógica se vacíe y adquiera centralidad la autoridad pedagógica sobre el conocimiento significativo. Ana Abramowski (2014) analiza los procesos bajo los cuales la educación desplaza la centralidad del conocimiento socialmente válido y de la cultura intelectual. Esto lleva a pensar los problemas de los/as niños y niñas en la Escuela en clave individual y psicológica, partiendo de sus carencias, necesidades y problemáticas. La escuela ejerce así una acción normalizadora (Foucault, 2004) sobre las prácticas de los/as alumnos y alumnas, en el espacio y el tiempo escolar.

Estas prácticas escolares refuerzan la posición de subordinación social de los/as niños y niñas, en tanto pertenecientes a sectores populares en situación de pobreza y como infancias, situándolos/as *“en una particular autonomía relativa, como si fueran adultos pequeños”* (Pavcovich, 2014); como si fuera responsabilidad de ellos/as asegurar las condiciones para su escolaridad. Desde estos sentidos y prácticas, en la Escuela se transmiten *“pobres conocimientos”* para niños/as construidos como *“pobres sujetos de conocimiento”* (Fatyass, 2016).

Entendiendo que el poder es una relación social, los/as niños y niñas tensionan la red de sentidos (Bolton, 2006) de su espacio escolar desde una variedad de estrategias de resistencia, subversión o apropiación (Rockwell, 2006), más o menos reflexivas, para resolver, lidiar y *re-significar lo instituido*. Sin embargo, en ocasiones, los/as niños y niñas reproducen el orden instituido asumiendo lugares de incapacidad en el proceso de aprendizaje o desde particulares interacciones entre pares y con los/as adultos/as, que involucran moralidades y sentidos de desigualdad social.

En definitiva, la noción de talento individual, el control sobre el tiempo, el espacio y el cuerpo en el proceso de aprendizaje, los contenidos poco significativos, la posición pasiva de los/as niños y niñas como sujetos de conocimiento, las relaciones de autoridad y falta de diálogo, y ciertos sentidos hegemónicos que organizan las relaciones entre niños y niñas y con respecto a los/as adultos/as, son los límites y desafíos que orientan nuestro proyecto de educación popular en el espacio formal de la Escuela.

## **II. Propuesta freireana de educación popular**

En nuestro trabajo en la Escuela, partimos fundamental, aunque no únicamente, de la línea político-pedagógica planteada por Paulo Freire (1997, 2008, 2011, 2014) en torno a la educación. Las prácticas de educación popular en

un espacio formal, como la Escuela primaria en cuestión, suponen sabernos condicionadas pero no determinadas como educadoras, con capacidad de decidir, de elegir, de romper con las limitaciones de la educación formal.

Freire (1997) refiere a la educación como un proceso permanente de formación, producto de nuestra finitud como seres humanos y la conciencia que tenemos de ella, en tanto seres curiosos/as de su entorno, en la relación con nosotros/as mismos/as y con los/as demás. Ahora bien, esa necesidad universal de conocer el mundo que habitamos, implica una respuesta histórica, política, ideológica y cultural concreta, esto es, que “[...] no hay educación sin una política educativa que establezca prioridades, metas, contenidos, medios, y se impregne de sueños y utopías [...]” (Freire, 1997: 28).

Así, nuestros talleres en el espacio de la Jornada Extendida están guiados por concretas reflexiones político-pedagógicas acerca, por un lado, de la política educativa que se lleva adelante en el espacio formal de la Escuela primaria, y por otro, en relación a los procesos de enclasmiento que se sostienen en la institución, como dimos cuenta en el apartado anterior.

Nuestro objetivo es presentar una propuesta en clave freireana de diálogo entre nosotras, las educadoras, y los/as niños y niñas para conocer sus espacios de vida y a la Escuela y, a su vez, ampliar sus horizontes de posibilidades, parafraseando a este pedagogo, en la búsqueda del “ser más”. Fundamentalmente, viendo a la educación como una “posibilidad” (Freire, 1997) para *reinventar, transformar el mundo*, conscientes de sus -y nuestros- condicionamientos de clase, de género, de edad u otros.

Asimismo, siguiendo a Freire (1997), es necesario reconocer el carácter político de la educación, alejándonos de aquellas posturas que plantean su aparente neutralidad. En el marco de nuestras prácticas político pedagógicas, ello implica dar cuenta a los/as educandos/as cómo y por qué pensamos de cierta manera y cuáles son nuestras intenciones, lo que en el vínculo con los/as niños/as de la Escuela se vuelve un gran desafío pedagógico de no imponer nuestras visiones adultas, sino de *dialogar* con ellos/as. De esa manera, partimos del supuesto de que los vínculos construidos pueden provocar (des)encuentros entre nuestras miradas adultas y sus miradas infantiles.

Sobre el/la educando/a, Freire (2008) afirma que es capaz de conocer descubriendo los objetos y, en este proceso de encuentro con los significados, se va convirtiendo en significador/a crítico/a. Debido a esto, intentamos en nuestra

práctica entender a el/la educando/a como sujeto cognoscente y no como mero receptor de nuestro discurso. Es aquí donde reside, según el pedagogo, la gran importancia política del acto de enseñar.

Consecuentemente, como educadoras en un contexto de educación formal con infancias de sectores populares, debemos ser conscientes de los límites de nuestras prácticas educativas, reconociendo que tanto el *voluntarismo* como el *espontaneísmo* son dos obstáculos que podremos evitar sólo si tenemos en claro nuestro proyecto político pedagógico y conocemos la cotidianidad de los espacios de vida de los/as educandos/as. Freire (2008) destaca que el respeto al saber popular implica necesariamente el respeto al contexto cultural, que es el punto de partida para el conocimiento que los sujetos van creando del mundo. Por ello, es muy importante conocer qué saben y cómo saben acerca del mundo que habitan, cómo se reconocen en él y cómo lo nombran para, luego, a partir de allí, proponer reflexiones críticas sobre esa realidad. No es posible que nosotras, como educadoras, desconozcamos, subestimemos o neguemos los saberes con que los/as educandos/as llegan a la Escuela.

Pretendemos, entonces, trabajar *con* los/as niños/as de la Escuela sabiéndonos, tanto nosotras educadoras como ellos/as educandos/as, sujetos conocedores del mundo en el proceso educativo que es, de esa manera, dialéctico; educadoras educandas y educandos/as educadores/as: “[...] ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres [y mujeres] se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire, 2014: 85).

De esa forma, si bien sabemos que la educación tiene un papel de reproducción de la ideología dominante, consideramos que desde nuestra propuesta político-pedagógica se pueden habilitar nuevos saberes acerca del mundo. En tanto somos seres condicionados/as, *programados/as para aprender* pero no determinados/as, como educadoras, debemos ser capaces de contradecir la educación “autoritaria de derecha” o “neoliberal” (Freire, 1997), en tanto mera transmisión de conocimientos técnicos para la supervivencia de los/as niños/as de sectores populares o, como en el caso de la Escuela en cuestión, en contra de la transmisión de *pobres conocimientos* y prácticas educativas normalizadoras, sociocéntricas y adultocéntricas.

Freire (2011) defiende la idea de que no somos lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la realidad dinámica de lo que heredamos y lo que adquirimos. Estamos hechos para aprender y la identidad de cada sujeto es sumamente importante en el proceso

educador. A veces sucede que esa identidad se presenta como contradictoria, ya que somos la confluencia de muchos factores que se ven enfrentados a nuestros sentimientos y nuestras percepciones. Enseñar y conocer es cuestión necesaria para poder reflexionar sobre esa herencia cultural de la que habla Freire. Es aquí donde entra en juego la libertad del individuo. En ese sentido, y reafirmando lo dicho anteriormente, la educación implica una posición política: “No se hace investigación, no se hace docencia, ni se hace extensión como si fueran prácticas neutras. Yo preciso saber en favor de qué y de quién, y por lo tanto contra qué y contra quién, investigo, enseño, participo [...]” (Freire, 1997: 125).

Ahora bien, Freire plantea la “pedagogía del oprimido” (2014) como aquella práctica pedagógica elaborada *con* -y no para- los pueblos, en la recuperación de su humanidad y en la búsqueda de su liberación que, en nuestro caso, implica la creación y el desarrollo de una educación construida *con* los/as niños y niñas, quienes se encuentren en posiciones desventajosas de clase, de edad, de género, de etnia -u otras- y que los/as condicionen en su accionar cotidiano.

Entonces, basarnos en la propuesta político-pedagógica freireana implica alejarnos de lo que el autor denomina “educación bancaria” para plantear una “educación problematizadora” (Freire, 2014). La primera se sostiene en la narración de contenidos que son transmitidos a educandos/as oyentes y pacientes, siendo el/la educador/a dueño/a de un conocimiento estático y retazado del mundo, que pretende “[...] la memorización mecánica del contenido narrado” (Freire, 2014: 72). Los/as educandos/as se limitan, así, a memorizar y guardar contenidos, siendo ese su único margen de acción en una pretendida dicotomía seres humanos-mundo. Desde esta posición, la educación para la dominación niega a la educación y el conocimiento como procesos de búsqueda y (re)invención de los seres humanos, a la vez que se impone la pasividad y la ingenuidad de los/as educandos/as en pos de que se adapten al mundo que habitan y no a que lo transformen creativamente, como ocurre en la Escuela estudiada.

En oposición, la “educación problematizadora” (Freire, 2014) se basa en la superación de la relación educador/a-educando/a a partir de un compañerismo que, en nuestras prácticas, se traduce en la confianza y la habilitación de la palabra de las infancias con las que trabajamos en la Escuela. Lejos de pensar dicotómicamente a los seres humanos y el mundo que habitan, en cuanto hombres y mujeres que *están en él* como espectadores/as, una educación liberadora los/as piensa *con* el mundo y los/as otros/as, en su capacidad (re)creadora, como seres históricos. Dirá Freire (2014) que, a través de la educación

problematizadora, se hará un esfuerzo constante por percibir críticamente cómo los seres humanos *están siendo* en el mundo, *en el que y con el que* están, en tanto hombres y mujeres inacabados/as e históricos/as.

Es justamente desde esta educación liberadora que nos plantamos a la hora de hacer educación popular en el espacio formal. Desde aquí sostenemos nuestra praxis, es decir, la relación dialéctica entre *acción y reflexión*, a partir de la cual pensamos las acciones político- pedagógicas (Freire, 2014).

### **III. Nuestra praxis político-pedagógica en la Escuela**

Como ya mencionamos, nuestras prácticas se inscriben en la Escuela desde una lógica de investigación e investigación-acción que nos permite, por un lado, problematizar el espacio escolar, las prácticas de los/as adultos/as en ese contexto y objetivar las de los/as niños/as para acercarnos a sus experiencias escolares y, por otro lado, desarrollar actividades en clave de educación popular en la Jornada Extendida.

Nuestra problematización teórica-política-pedagógica se propone asumir una mirada compleja de la realidad social, del territorio y de las experiencias de los/as niños/as de clases populares y sus familias, que están atravesadas por un orden simbólico dominante:

- 1) directamente, por la separación y estigmatización ejercida por las clases dominantes y las dominadas entre las dominantes (clase media en sus diversas versiones, universitarios/as que creen *iluminar* los espacios que recorren, maestros/as, trabajadores/as sociales y de la salud, etc.);
- 2) indirectamente, por las mismas lógicas de distinción que se reproducen *entre* los sectores populares.

Asimismo, pensar la educación popular en la Escuela es pensar que la misma tiene la responsabilidad de mirar la historia desde la vida de los sectores populares, problematizando los procesos económicos y sociales y su impacto en los sectores más vulnerables (Galli, 2014).

En este sentido, nuestra propuesta tiene como intencionalidad trabajar desde las infancias en la consolidación de maneras diversas de acercarse al mundo social desde el conocimiento, propiciando experiencias educativas valiosas, dando lugar a un intercambio dialógico con los/as niños/as, mediante el cual se problematicen sus vivencias en relación a la Escuela y dentro y fuera del barrio y, a su vez, se ponga en tensión la relación entre las miradas adultas y las miradas infantiles.

Para ello, buscamos habilitar procesos de simbolización que amplíen el diálogo cultural y el universo de lo posible de los/as niños/as desde dos ejes: por un lado, desde un orden cognitivo proponemos problematizar la dimensión de enseñanza/aprendizaje a partir de las preguntas de Paulo Freire (2014) -qué, cómo, cuándo, dónde, por qué y contra qué o quiénes enseñar-, generando conocimientos significativos y críticos de la realidad, y eliminando la autoridad pedagógica a través de una actitud “provocadora” que habilite espacios de diálogo para desnaturalizar el mundo social cotidiano, tanto de los niños/as como el nuestro; y, por otro lado, habilitamos el juego como derecho y como dimensión pedagógica, establecemos vínculos afectivos, entre nosotras, las educadoras, y los/as educando/as, basados en una idea política del reconocimiento de el/la “otro/a”, en pos de dar lugar a prácticas expresivas, reflexivas y a la creación individual y grupal.

Esta pedagogía tensiona el espacio formal, pues problematiza las problemáticas que comprenden las condiciones de vida de los/as niños y niñas. Además, contempla el hecho de generar prácticas educativas por fuera de las instituciones escolares, reconociendo al campo pedagógico en un sentido más amplio, para generar nuevas posibilidades de poner en juego el conocimiento y lo educativo en espacios no formales (Moyano, 2013). Desde aquí, tensionamos, dentro de *lo posible*, las prácticas docentes y los límites que las mismas establecen en el proceso de aprendizaje de los/as niños/as.

En ese sentido, si bien no podemos hablar de las docentes como “opresoras”, sí podemos afirmar que los/as niños/as se encuentran en una posición desventajosa en el espacio de la Escuela, respecto de las primeras. Como *oprimidas*, las infancias con las que trabajamos se autodesvalorizan, como resultado de la incorporación de la visión de algunas docentes, y resaltan su “incapacidad” a través de expresiones como “no sé leer”, “no sé escribir”, “no tengo imaginación”, “no puedo”:

“De tanto oír de sí mismos que son incapaces, que no saben nada, que no pueden saber, que son enfermos, indolentes, que no producen en virtud de todo esto, terminan de convencerse de su ‘incapacidad’. Hablan de sí mismos como los que no saben y del profesional como quien sabe y a quien deben escuchar” (Freire, 2014: 60).

Frente a estos límites, nuestras primeras intervenciones en el espacio de la Jornada Extendida se dirigieron a modificar tiempos y espacios escolares, a construir vínculos con los/as niños/as y a generar actividades en el espacio escolar, salidas al barrio y a la ciudad. Fuimos construyendo y negociando con los/as niños/as el espacio áulico como un espacio

democrático a través de la dinámica de la ronda, el trabajo en equipo, la participación y el uso diverso de los espacios y los tiempos.

Sumado a ello, y siguiendo a Freire (2008), es importante destacar que la práctica educativa implica la tensión permanente entre la libertad y la autoridad. La exacerbación de alguna de ellas no puede ser aceptada dentro de una perspectiva democrática, ya que la misma es contraria tanto al autoritarismo como a la permisividad. Debido a esto, en nuestra práctica habilitamos el diálogo entre nosotras y los/as niños y niñas como otra lógica de negociación, en oposición a las prácticas de sanción y evaluación, contra el control social y el discurso miserabilista y moralizante que observamos en el espacio escolar.

Otra de las cuestiones que nos interpela en nuestra intervención es la escasa circulación del capital escolar, en cuanto niños/as de 4°, 5° y 6° grado no saben leer ni escribir fluidamente y la escritura sólo se realiza desde el copiado del pizarrón a la carpeta. Esta problemática asociada a la alfabetización provocó que, en los primeros años de trabajo, nuestras prácticas se centraran en actividades que motivaran la lectura y la escritura desde diversos dispositivos. Esto generó en nuestra propuesta un sesgo que tendió a reproducir lógicas propias del espacio escolar formal, sin habilitar una problematización política de lo que significa la alfabetización.

Desde esta autocrítica y en los procesos actuales, nuestra intencionalidad se corre del eje de la alfabetización en sí misma y se enmarca en rescatar cómo los/as niños/as simbolizan el mundo que habitan, dando lugar desde allí al diálogo, la oralidad y la escritura. Resignificamos el espacio escolar posicionando a los/as niños/as desde otro lugar y rescatamos la noción de “círculo de la cultura” propuesto por Freire (2014), reconociendo los repertorios culturales de los grupos como punto de partida, lo cual promueve la circulación de la palabra y la enunciación de la vida en el barrio, en la escuela, en sus hogares y con respecto a la ciudad.

En este sentido, los ejes de trabajo no sólo involucran actividades dentro y fuera de la Escuela, sino que pretendemos que la Universidad -de donde provenimos- empiece a formar parte del universo de sentido de los/as niños y niñas, generando actividades en las cuales ellos/as puedan conocer dicho espacio (por ejemplo, se han llevado a cabo talleres de música). También se han realizado otras salidas educativas a espacios culturales de la ciudad. En algunas de estas oportunidades, los niños y niñas manifestaron en sus prácticas ser “extraños/as” a esos lugares; particularmente en el caso de la visita a la Universidad, los

varones dijeron que iban a “robar” cosas del espacio, cuya presentación de sí (Foucault, 2014) se vincula con una identidad del *aguante* que atraviesa, en parte, la identidad del territorio o lo que figura sobre el mismo en el discurso público.

En cuanto al trabajo en relación al Barrio, a partir de actividades de escritura, cortos, autobiografías, trabajo periodístico, fotografía, entrevistas por parte de los/as niños/as a instituciones, animación a la escritura desde la encuadernación, observamos que, en general, los sentidos de los/as niños/as sobre su territorio se asocian con la *droga*, el *aguante*, el repudio hacia la policía, el número 74 (que significa “los negros”), es decir, estas simbolizaciones van reproduciendo y naturalizando construcciones que circulan en el Barrio y desde la ciudad al Barrio, aunque algunos niños/as se distancian de dichos significados. Estas clasificaciones sobre el territorio se refuerzan con otros sentidos y relaciones que se evidencian en el espacio escolar, generando relaciones de confrontación entre los grupos de niños/as<sup>4</sup>.

En definitiva, conocer estos sentidos asociados a la pobreza significa, para nuestra apuesta política-pedagógica, la aspiración de interpelarlos/as desde otras visiones y divisiones sociales asociadas a la ciudadanía infantil, que se puedan poner en juego en los procesos de conocimiento que desarrollamos en la Escuela, pero sabiendo que los sentidos dominantes van siendo internalizados, transformándose en un límite hecho cuerpo, pensamiento y territorio. De todas maneras, entendemos que en el estado de infancia (Llobet, 2014) los procesos de socialización no están cerrados ya que los esquemas de percepción y acción de los niños y niñas están en formación, de aquí se desprenden posibilidades de cambio y nuestra responsabilidad de tensionar las miradas de clase y edad (entre otras) hegemónicas.

Por todo lo dicho, nuestra praxis político-pedagógica en la Escuela, a pesar de los límites del contexto en el que se interviene, busca producir nuevas disposiciones en los/as niños y niñas

---

<sup>4</sup> Los/as niños y niñas, por ejemplo, suelen estigmatizar a sus compañeros/as por: su color de piel (pues se relaciona “lo negro” con prácticas asociadas a la pobreza, la suciedad, etc.); su nacionalidad (la pertenencia a la nacionalidad boliviana suele ser un motivo de insulto); el aspecto físico (la presentación de sí y de los/as otros/as está mediada por sentidos hegemónicos del cuerpo delgado, alto y de piel blanca); condiciones sexuales y de género (se discrimina lo homosexual y lo que se define como “puta” en referencia a las niñas, etc.); incluso algunas interacciones entre pares se sostienen desde la violencia corporal. Como dijimos, los sentidos de diferenciación social que aparecen en las relaciones grupales refieren a las distinciones territoriales, esto es, pertenecer o no a ciertos sectores del barrio significa para los/as niños/as identidades “negativas” o “positivas”. Esta variedad de significaciones varían de acuerdo a los contextos de interacción (dentro y fuera de la escuela) e involucra procesos de enclasmientos particulares.

desde diversas formas de conocer y habitar el mundo, generando, en el ahora y en un tiempo que será sin nosotras, otras posibilidades en sus trayectorias, no sólo escolares sino sociales.

### **Reflexiones finales**

En conclusión, en estos años de trabajo en la Escuela, pudimos problematizar los procesos de conocimiento que se sostienen desde particulares prácticas enclavadas y enclasantes, en pos de proponer otra oferta educativa en clave de educación popular. Nuestra mayor apuesta fue generar otras relaciones con el conocimiento, que fueran interpelando los vínculos de los/as niños y niñas con la Escuela, el Barrio y la ciudad. El mayor límite siguen siendo las miradas y prácticas adultocéntricas y sociocéntricas que forman parte de los contextos institucionales en los cuales participan los/as niños y niñas, cuyas lógicas van siendo, en parte, internalizadas en la experiencia infantil.

Esto lleva a preguntarnos hasta dónde los/as niños y niñas han podido reconocer en nosotras otras formas de vincularse con los/as adultos/as, particularmente, en tanto educadoras. A pesar de los integrantes pendientes y a sabiendas de que el proyecto de investigación-intervención finaliza a fines del año 2017, seguiremos articulando con este grupo de niños y niñas desde otras propuestas educativas que sostenemos en distintos barrios de la ciudad con el colectivo CEPIA (Centro de Educación Popular para la Infancia y Adolescencia) y continuaremos investigando sobre qué significa ser niño y niña en situación de pobreza en Villa María, para ir produciendo conocimientos situados que vinculen la vida de los/as niños y niñas con los barrios y la Universidad.

Bajo estas líneas de acción, conocer los recursos materiales y simbólicos que ponen en juego los niños y niñas en espacios pedagógicos formales y no formales y en sus territorios, aporta 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**

- Abramowski, A., *Los afectos magisteriales: el problema de amar los niños*, Clase XI, Diploma Superior Infancia, educación y pedagogía, FLACSO Virtual, 2014.
- Bolton, P., *Educación y Vulnerabilidad: experiencias y prácticas del aula en contextos diferentes*, Buenos Aires, Editorial Stella, CELADEC, La Crujía.

- Bourdieu, P. y Passeron, J.C., *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Distribuciones Fontamara, S.A.
- Fatyass, R., *Cartografía de una escuela para clases populares*, Villa María (Córdoba), EDUVIM, 2016.
- Foucault, M., *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2004.
- Freire, P., *Cartas a quien pretende enseñar*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2011.
- Freire, P., *Pedagogía de la esperanza*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2008.
- Freire, P., *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2014.
- Freire, P., *Política y educación*, Madrid, Siglo XXI Editores, 1997.
- Galli, G., *Escuela Secundaria y Educación Popular: cartografía de una experiencia*, Buenos Aires, Editorial Stella, La Crujía, La Salle, 2014.
- Llobet, V., *Infancias, políticas y derechos*, Clase III, Diploma Superior Infancia, Educación y Pedagogía, Cohorte 1, FLACSO Virtual, 2014.
- Moyano, S., *Los bordes de la educación, debates acerca de la pedagogía social en el Siglo XXI*, Clase IX, Diploma Superior Infancia, educación y pedagogía, Cohorte 1, FLACSO Virtual, 2013.
- Pavcovich, P., “Asir la(s) infancia(s) y hacer junto con l@s niñ@s”, En: *VIII Jornadas de Sociología*, Universidad Nacional de La Plata, 2014.
- Rockwell, E., “Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?”, En: *XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación*, Buenos Aires, 2006.