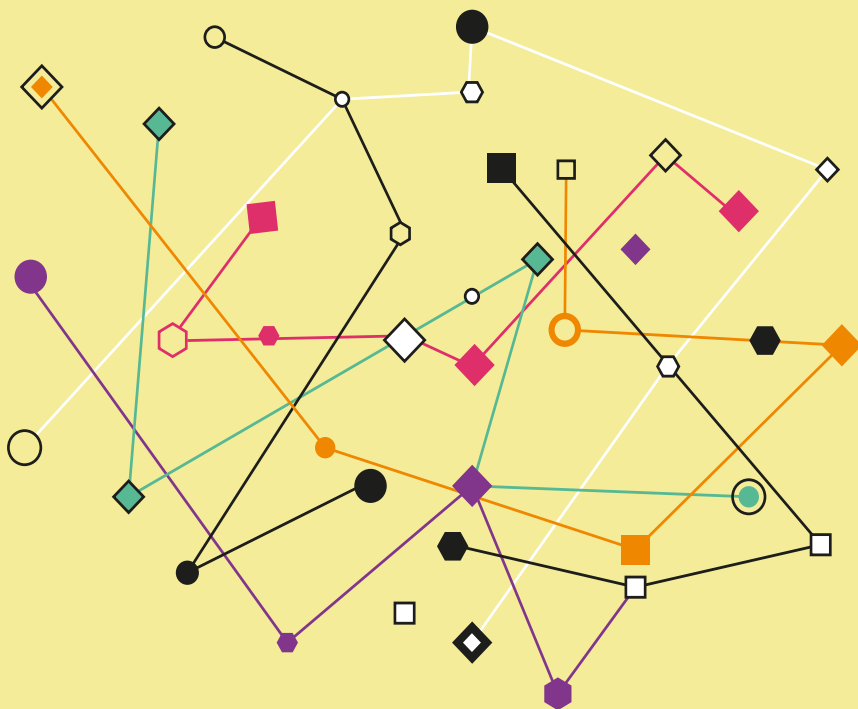


editoras
Mónica M. Maldonado
Silvia M. Servetto

Etnografías en tramas locales

Experiencias escolares, apuestas y desafíos



Universidad
Nacional
de Córdoba



Etnografías en tramas locales

Experiencias escolares, apuestas y desafíos

Etnografías en tramas locales: experiencias escolares, apuestas y desafíos / Carolina Saiz ... [et al.]; editado por Mónica M. Maldonado; Silvia Servetto; prólogo de Elena L. Achilli. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Córdoba: Universidad de Nacional de Córdoba (UNC), 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-722-849-6

1. Etnografía. 2. Educación Secundaria. I. Saiz, Carolina II. Maldonado, Mónica M., ed. III. Servetto, Silvia, ed. IV. Achilli, Elena L., prolog.

CDD 305.8

Diseño y diagramación: Eleonora Silva

Arte de tapa: Dominique Cortondo

Etnografías en tramas locales

Experiencias escolares, apuestas y desafíos

Mónica M. Maldonado y Silvia M. Servetto
(editoras)



Universidad
Nacional
de Córdoba





CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory - Gestión Editorial

Nicolás Sticotti - Fondo Editorial



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

Etnografías en tramas locales. Experiencias escolares, apuestas y desafíos (Buenos Aires: CLACSO, marzo de 2021).

ISBN 978-987-722-849-6

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

El contenido de este libro expresa la posición de los autores y autoras y no necesariamente la de los centros e instituciones que componen la red internacional de CLACSO, su Comité Directivo o su Secretaría Ejecutiva.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

Índice

Presentación y agradecimientos	9
<i>Mónica M. Maldonado</i>	
Prólogo.....	13
<i>Elena L. Achilli</i>	
Introducción. Coordinadas históricas y condiciones institucionales	15
<i>Mónica M. Maldonado</i>	
La atención y el interés en disputa. Entre pizarrones y lenguajes digitales	37
<i>Carolina Saiz</i>	
En el turno noche todos somos iguales. Estudio etnográfico en una escuela de la Provincia de Córdoba.....	77
<i>Adriana Bosio</i>	
Experiencias educativas de adolescentes que se escolarizan en escuelas confesionales católicas de Córdoba	113
<i>Silvia Servetto</i>	
“Me aceptaron como era y así fui cambiando...” Relatos de jóvenes que finalizan su secundaria en un PIT 14-17	145
<i>Valeria Balmaceda y Mónica M. Maldonado</i>	

Museos y escuelas como generadores de experiencias educativas	183
<i>Olga Bartolomé</i>	
Experiencias educativas y urbanas.	
Niños y niñas en el andar de la ciudad	221
<i>Mariano Pussetto</i>	
Sobre los autores y el autor.....	257

Experiencias educativas y urbanas

Niños y niñas en el andar de la ciudad

Mariano Pussetto

Introducción

El escrito que se desarrolla a continuación, es producto de una investigación realizada en el marco del proyecto titulado “Experiencias de escolaridad, prácticas y contextos sociohistóricos”¹, dirigido por Mónica Maldonado. Puntualmente, este trabajo indaga sobre las experiencias educativas de niños y niñas que se producen en el entramado de dos instituciones educativas, la escuela pública primaria Martín Miguel de Güemes² por un lado, y el Museo de la Estancia

¹ Proyecto “Experiencias de escolaridad, prácticas y contextos sociohistóricos”. Directora: Mónica Maldonado. CIFYH, Área Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades. Subsidio Secyt, UNC. Código 05/F715.

² Se decidió colocar un nombre ficcional a la escuela con el propósito de proteger la identidad de la institución y de los niños y las niñas con quienes trabajo. Asimismo, no se busca trabajar con la escuela en sí, sino con las experiencias de niños y niñas que allí se despliegan.

Jesuítica y Casa del Virrey Liniers de la ciudad de Alta Gracia³ por el otro, y que se articulan en función de sus propias demandas.

La primera de estas demandas respondía al interés particular del museo por “acercarse a la comunidad, y acercar la comunidad al museo” (directora del museo, diciembre 2013), para favorecer su apropiación como “centro productor de cultura” y revalorizar la posibilidad de participar en él, según me explica una trabajadora del área educativa. De esta forma, se proponían incorporar otras voces y dar respuesta concreta a la inclusión de poblaciones históricamente excluidas. La segunda demanda provenía de algunas maestras de la escuela dirigida al área educativa del museo. Las docentes manifestaban que tenían ciertas dificultades en incluir a las y los estudiantes en las dinámicas escolares y las propuestas de enseñanza. Concretamente solicitan su incorporación en alguna actividad que fortalezca los vínculos entre los niños, las niñas y la escuela.

A partir de estas demandas, comenzó un proceso de dos años de trabajo que permitió, desde nuestro quehacer como investigadores, reconstruir y analizar etnográficamente las experiencias educativas que realizaron niños y niñas de cuarto, quinto y sexto grado de la escuela Güemes de la ciudad de Alta Gracia, Provincia de Córdoba, Argentina, y los modos de significar dichas experiencias. Asimismo, indagar en las formas de experimentar y apropiarse del espacio público, en una estrecha vinculación a la experiencia educativa.

En el presente artículo compartimos algunas reflexiones e inquietudes surgidas durante este proceso de investigación que responden a dos ejes centrales de análisis: el primero, desarrolla la experiencia educativa que producen las y los estudiantes en el devenir del trabajo entre las instituciones educativas y sus formas de apropiarse de las prácticas educativas; mientras que el segundo trata sobre la relación

³ Alta Gracia es una ciudad de la Provincia de Córdoba, ubicada a 36 kilómetros al sudoeste de la capital provincial con una población mayor a los 45 mil habitantes según Censo Provincial 2008.

directa que establecen niños y niñas, en su experiencia educativa con el espacio público, más específicamente con el barrio que habitan.

1. Experiencias educativas y formas de apropiación

La escuela se encuentra ubicada al noreste de la ciudad, en el barrio que denomino Independencia, y a dos cuadras hacia el norte se encuentra el barrio que voy a llamar 17 de Agosto⁴. Ambos barrios son habitados por personas de sectores medios-bajos y bajos, que fueron ocupando estas tierras principalmente en la década de 1990. La historia de estos barrios está marcada por un proceso de lucha por el territorio que se corresponde con la construcción socio-urbana de la ciudad con una fuerte polarización de clases⁵.

La otra institución que es parte de esta intervención educativa es el Museo de la Estancia Jesuítica y Casa del Virrey Liniers, el cual depende de la Secretaría de Cultura de la Nación y su edificio es testimonio de diferentes momentos históricos. El museo se encuentra justo en el centro de Alta Gracia y ocupa una manzana aproximadamente. Al frente se ubica la plaza central de la ciudad y hacia la derecha el Tajamar, otra construcción jesuita. La edificación del museo se destaca por tener enormes e imponentes muros que no solo marcan una época, sino que también producen un importante impacto al querer ingresar. Como relatan los trabajadores y trabajadoras, este efecto sucede en recurrentes oportunidades con algunos visitantes que afirman “que no sabían que podían entrar”.

Esa construcción impactante contrasta con una ciudad que en mayor medida está urbanizada por casas pequeñas, sin grandes

⁴ Los nombres de los barrios son ficticiales con el motivo de resguardar la identidad de la escuela.

⁵ La larga historia de la conformación urbana y social de Alta Gracia muestra una relación entre las clases hegemónicas y las subalternas. Mientras que las primeras ejercieron el control de la producción de la ciudad y se instalaron históricamente en el espacio predilecto para el negocio inmobiliario, las clases subalternas disputaron y ocuparon espacios menos privilegiados para poder asentarse y construir un hogar.

expansiones. Aunque, por otro lado, el crecimiento urbano de las últimas décadas hacia las sierras deja ver grandes chalets con enormes jardines que se asemejan (no en tamaño pero sí en despliegue y lujo teniendo en cuenta las diferentes épocas) al museo. Esta polarización urbana atraviesa la experiencia educativa, y es una marca distintiva e importante para pensar a niños y niñas, la ciudad y los modos de socialización que allí se producen.

En el año 2015 se consolida el trabajo mediante un proyecto de extensión⁶ que se titula “Identidades en foco. Una producción conjunta entre el museo y la escuela”. Su objetivo es generar prácticas educativas que propicien la apropiación del Museo de la Estancia Jesuítica como centro de producción cultural y espacio público. El otorgamiento de la beca de extensión permite un desarrollo más profundo y específico al proyecto, así como también implica la incorporación de una nueva institución estatal, la universidad pública.

Al comenzar a trabajar con la escuela, encontramos que los niños y las niñas no pueden dar cuenta de cuál es el Museo de la Estancia Jesuítica. Algunos no lo identifican, otros lo confunden con el Museo del Che y solo algunos pocos lo conocen mediante un proyecto municipal denominado “Conocé lo tuyo”⁷ que tiene como fin realizar visitas escolares a espacios patrimoniales. Este “desconocimiento” del museo nos llama la atención, ya que, tras la declaratoria de las Estancias Jesuíticas como patrimonio de la humanidad por la UNESCO en el año 2000, Alta Gracia reconfigura su imagen institucional poniendo al Museo de la Estancia como el ícono de la ciudad.

A partir de los talleres realizados con las y los estudiantes en la escuela y el museo, surgen diversas valoraciones del barrio y la ciudad

⁶ Este proyecto de extensión está dirigido por Mónica Maldonado, co-dirigido por Guadalupe Molina y se enmarca en el proyecto de investigación con subsidio Secyt denominado “Experiencias de escolaridad, prácticas y contextos sociohistórico”. Este proyecto se sostiene con una beca otorgada por la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba

⁷ El programa “Conocé lo tuyo” es realizado por la Municipalidad de Alta Gracia. Consiste en la recorrida de lugares históricos de la ciudad junto a las y los estudiantes de los tercer y cuarto grados de las escuelas de Alta Gracia.

por parte de los niños y las niñas. Expresiones tales como “esta plaza es de los chetos”, mientras que otra es “más nuestra”, o aquellas que remiten a límites espaciales como “vos vivís allá en la villa”, constituyen indicios/pistas significativas que se producen en nuestras interacciones espontáneas. Ello motivó a pensar sobre los espacios urbanos que estos niños y niñas transitan, sus modos de apropiación y significación, y los límites que trazan los sujetos en el tejido urbano.

El trabajo con talleres

A través de talleres como herramienta metodológica, se va a ir desandando el proceso mediante el cual niños y niñas se apropian del Museo de la Estancia Jesuítica. Asimismo, una serie de episodios, tanto en la escuela como fuera de ella, van a dar cuenta de tensiones, negociaciones y movimientos que se ponen en juego cuando niños y niñas son protagonistas y constructores de sus propias experiencias educativas.

Como lo mencioné anteriormente, esta investigación se articula con una demanda del museo que busca incorporar a niños y niñas como parte de su comunidad, y otra de la escuela, que busca atraer a sus estudiantes con nuevas propuestas educativas que incluyan actividades culturales. Esto último es producto de una demanda que niños y niñas realizan a la escuela. Las maestras afirman que “no pueden sostener a los alumnos en el aula”.

Estas circunstancias implicaron que indagar en las formas de experimentar y apropiarse del espacio público suponía una necesaria articulación con las demandas provenientes de las instituciones educativas. Esta articulación hizo que los talleres realizados con las y los estudiantes muchas veces se vieran permeados por temáticas que involucrasen algún contenido educativo propuesto por las maestras o las talleristas del museo. Si bien esto implicó un mayor desafío a la realización de mis objetivos, considero que tanto la investigación como la experiencia educativa se vieron potenciadas una con otra. Asimismo, se buscó intercalar el espacio físico de los talleres entre la

escuela, el barrio y el museo. Partíamos de la hipótesis que sostener el intercambio con este último, propiciaría la apropiación del patrimonio y su uso como espacio público.

La elección de los talleres como la principal estrategia metodológica para el trabajo de campo se corresponde con la búsqueda de un mayor acercamiento a los niños y las niñas, ya que, por su corta edad, es más difícil abordarlos solo desde la palabra o la reflexión de una entrevista que apelando al juego, al dibujo, al movimiento. Los talleres, en ese sentido, son habilitadores para un intercambio con mayor fluidez y también dejan abiertas instancias que luego se pueden retomar con cada niño/a para profundizar en pos de mis preguntas.

Durante el año 2014 realizamos un total de diez talleres junto a las y los estudiantes, intercalando los espacios, mientras que en el año 2015 fueron más de quince encuentros incluido un viaje a la ciudad de Córdoba. Los talleres consistían en una jornada de trabajo en la escuela o el museo, con alguna actividad específica previamente programada entre las maestras, las talleristas del museo y yo, y se sucedían unos a otros de manera articulada. Luego de cada taller, de forma personal, continuaba trabajando junto a los niños y las niñas sobre las cosas que habían salido en cada uno de esos encuentros y que yo consideraba oportuno ahondar. Para el desarrollo de este artículo voy a tomar solo algunos episodios que considero de mayor relevancia para realizar mi abordaje y poder responder mis preguntas de investigación.

Con el fin de empezar a conocer las voces de los niños y las niñas: qué piensan, cómo son, qué cosas les gustan y cuáles no, cómo es el lugar donde viven, qué actividades realizan, entre otras cosas, realizo un taller en la escuela. Dentro del aula propongo una primera presentación personal, así es que, mediante una ronda, cada uno debe decir su nombre y realizar algún gesto con el cuerpo sobre alguna actividad que disfruta hacer. Cantar, bailar, correr, jugar al fútbol, tomar mates son algunas de las acciones que manifiestan niñas y niños. Luego, manteniendo la ronda, cada uno de las y los participantes

comenta, sosteniendo un ovillo de hilo en la mano, qué le gusta y qué no de su barrio, “lo que me gusta de mi barrio es que viven familiares míos, y no me gusta que rompan los juegos de la plaza”, “me gusta jugar al fútbol en la plaza”, “me gusta mi barrio por la naturaleza y la tranquilidad”, fueron algunas de las cosas que dijeron.

En el cierre de este primer taller, dibujaron y opinaron sobre su barrio.

Algunos de los comentarios fueron: “Me gusta porque hay canchitas de fútbol”, “Me gusta jugar al fútbol y andar en bici en la calle”, “Me gusta el barrio porque es tranquilo cuando no hay líos”, “Me gusta porque hay animales, hay caballos...”, “No me gusta que siempre hay tiros”, “Se cagan a tiros”, “Se chupan y se drogan”, “hay mucha basura”, “cuando llueve no se puede andar por tanto barro” (Taller, marzo 2014).

En este primer taller comienza a tejerse un espacio más distendido, amable y divertido de comunicación. La segunda instancia de encuentro se da en el museo y se realiza un recorrido por la muestra fotográfica “Memorias en la luz de Alta Gracia” de los hermanos Pujia que expone los retratos tomados por ellos en la primera mitad del siglo XX en la ciudad de Alta Gracia. Tras el recorrido, se propone hacer un pequeño análisis de alguna foto a elección y, en grupos, las y los estudiantes describen lo que ven en la imagen e intentan esbozar algún imaginario de la época o identificar algún espacio que se visualice en la fotografía. En ese marco observamos obras de otros artistas que intervienen espacios públicos y se propone intervenir una de las fotografías de la muestra. Este segundo encuentro es la primera vez que estos niños y niñas ingresaban al museo. Al comenzar la jornada con una ronda recordando el encuentro anterior, es muy llamativo ver sus posturas rígidas y en silencio, algo que en la escuela no se había producido. Esta característica, de un excesivo cuidado, continúa durante todo el encuentro, y solo al momento de intervenir artísticamente la imagen propuesta los cuerpos comienzan a tomar algo de soltura y el uso del espacio es más relajado. Este momento del taller, durante la intervención de la imagen, se da en el

área educativa. Si bien es el mismo espacio en donde en un comienzo estaban rígidos y tensos también, a diferencia de otros espacios del museo el área educativa permite mayor soltura. Acá no hay ningún sector por el cual no se pueda pasar o carteles que impidan tocar, además cuenta con mesas, sillas y objetos para realizar actividades como pintar, dibujar, leer, escribir, entre otras.

Para retomar el hilo de los relatos que niños y niñas manifestaban de su propio barrio en el primer taller, organizo un tercer encuentro que se realiza en la escuela. En el mismo propongo trabajar con una muestra fotográfica del Colectivo Manifiesto⁸ sobre una temática social y documental, que muestra problemáticas barriales, inmobiliarias y de toma de tierras. Una vez recorrida y analizada la muestra vuelvo a plantear el barrio como tema. Ante la pregunta de “¿por qué cosas debería pelear el barrio?”, algunas de las respuestas de los niños y las niñas son: “por la basura y las plazas descuidadas”, “por la falta de alumbrado público”, “falta de agua corriente”, “calles rotas que en días de lluvia no se pueden transitar”, “por la instalación de red de gas natural”, entre otras. Después de esto, y dando continuidad al encuentro en el museo, se propone “jugar a ser Pujia”, y tomando la posición de fotógrafo, pensar en grupos qué desean mostrar del barrio donde viven. Luego hacemos un recorrido por el barrio con los niños y las niñas junto a las maestras para conocer parte del espacio que rodea a la escuela. Durante el paseo conocemos “la plaza del mástil” y “la plaza de la música”, el recorrido es propuesto por las maestras, y durante el recorrido muchos señalan adónde viven o cuál es el camino que toman para ir a la escuela. Entretanto los niños y las niñas recuperan lo que habían decidido en grupo para mostrar del barrio.

Ante la posibilidad de utilizar la fotografía como denuncia, algunos niños de quinto grado deciden realizar una fotografía

⁸ El Colectivo Manifiesto es un grupo de fotógrafas y fotógrafos que residen en Córdoba, Argentina, y que a fines del año 2013 comienzan un proyecto colectivo de fotografía social que busca interpelar, protestar y reflexionar en torno a problemáticas sociales.

representando el abuso policial, porque “la policía nos golpea y somos menores”. Otras niñas retratan las calles en mal estado y la basura de las plazas. Por último, otro grupo decide representar las situaciones de presión que reciben de parte de adolescentes que los obligan a fumar cigarrillos y marihuana. Estas escenas son teatralizadas por los niños, y mientras que se ponen de acuerdo en cómo realizar la toma, se divierten y se ríen de sus propias acciones. Si bien dramatizan en torno a esto, también es objeto de diversión al momento de ser representado. Esto muestra el clima en el que se desenvuelven estos encuentros.

Antes de que lleguen las vacaciones de invierno, entre las maestras, las talleristas del museo y yo, proponemos realizar una intervención en la escuela como una forma de “apropiación” del espacio escolar. De esta manera trabajamos con el cuento “La silla de imaginar” de la escritora Canela. A partir de la lectura del cuento, y de acuerdo a su contenido, se les propone a las y los estudiantes una doble actividad. Por un lado, deben intervenir las paredes de la escuela para realizar la figura de una silla que los invite a imaginar, mientras que, por otro lado, deben intervenir una silla escolar en donde luego se van a sentar a imaginar en qué lugar desean estar.

Al momento del cierre de la jornada las paredes de la escuela se encuentran intervenidas y tres sillas de la escuela están totalmente transformadas. De estas tres sillas, una es llevada al museo, mientras que las otras quedan en la escuela. Luego de esta actividad, los niños y las niñas proponen realizar lo mismo con las sillas que se encontraban en desuso, mientras que otros ofrecen llevar sillas de sus casas para sumarlas a las ya intervenidas.

Si bien considero que la apropiación no se produce en la mera intervención de un espacio, interpreto que realizar dicha acción en un espacio que, para estos niños y niñas, es cotidiano, contribuye significativamente al proceso de apropiación del mismo. Siguiendo a Portal (2009) considero que “en este proceso no sólo se le otorga sentido al espacio, sino que se generan elementos que favorecen la identificación y la pertenencia. Es un ejercicio en donde se extiende

la identidad hacia afuera, al tiempo que se interioriza el espacio y su significación (hacia adentro)” (p. 63).

Un episodio resulta de gran relevancia los días posteriores a este último encuentro. Por una decisión propia, niños y niñas deciden pasar grado por grado e invitan a todas las maestras y directoras a sentarse en esas sillas a imaginar. Así, les proponen cerrar los ojos y figurarse a dónde les gustaría estar, con quién o quiénes, haciendo qué. En la genuina acción de las y los estudiantes de sentar a las maestras a imaginar, y recordando la demanda de ellas al museo, me pregunto: ¿qué esperan que sus maestras imaginen sentadas en las sillas que ellos y ellas han intervenido? ¿Podemos conjeturar también que niños y niñas están esperando que imaginen nuevas actividades en el aula? ¿Sería esta una expresión de “subversión” parafraseando a Rockwell (2011)⁹, de salirse de su rol de estudiante pasivo para ser quien ponga a la maestra en la silla de imaginar?

Las sillas: objetos de significación y reflexión

Luego del último encuentro, llega la propuesta del museo de realizar una muestra a fin de año en esta institución. Tras consultarles a los niños y las niñas qué les gustaría realizar y mostrar, en su totalidad concuerdan en las sillas.

Mientras trabajamos para la exposición, organizamos un encuentro en el museo. En este nuevo taller pude observar cómo los niños y las niñas comienzan a tener un mayor conocimiento del espacio. Sus cuerpos ya no lucen tensos ni sus voces se mantienen bajas, casi murmurando como la primera vez, por el contrario, comienza a verse una mayor comodidad en el espacio.

⁹ La autora habla de intersticios del cotidiano escolar que permiten aflorar, lo que ella llama, formas de “resistencia”, “apropiación” y “subversión”, generando prácticas y movimientos a tal fin. Si bien no hay un ejercicio reflexivo por parte de niños y niñas, ¿no puede esto, acaso, ser leído como una forma de dar vuelta aquel imaginario de “no poder sostener a los alumnos en el aula”?

Luego de trabajar interviniendo las sillas de la escuela, se propone realizar un recorrido por algunas salas del museo para observar las diversas sillas que se encuentran en él, sus usos en la historia y su capacidad simbólica de establecer jerarquías. Los niños y las niñas encuentran diferencias de estatus en las sillas representadas en el museo y dichas diferencias se encuentran fuertemente naturalizadas. En la sala “la evangelización y el arte” comparan la silla utilizada por el sacerdote, y las utilizadas por los indígenas o esclavos, y también comparan las sillas de las rancherías, donde vivían estos últimos, con las sillas que utilizó Liniers al momento de habitar la casa. En sus comparaciones dan cuenta de las desigualdades de estatus, pero estas desigualdades también se perciben enraizadas.

Mariano: ¿Quién creen que usaba esta silla?

Niños/as: El cura.

Mariano: ¿Y cómo se dan cuenta?

Niños/as: Porque es más cómoda. Por los detalles. Por el material con el que está hecha.

Mariano: ¿Y esta otra?

Niños/as: Los esclavos.

Mariano: ¿Por qué los esclavos y no el cura?

Niños/as: Porque son todas iguales y la otra es más linda.

[...]

Maestra: Si llevaran la silla transformada por ustedes a la escuela, al lado de las otras que son todas iguales ¿quién creen que la debería usar?

Niños/as: La directora (NdC, agosto 2014).

Vemos cómo la reproducción cultural que traen niños y niñas de su proceso de socialización también aparece en estas expresiones naturalizadas sobre las jerarquías sociales y los derechos heredados socialmente. Otro tema que surge en este encuentro es el de los

cuidados a las materialidades de los espacios públicos tomando la silla como eje.

Mariano: ¿Adónde llevarían las sillas hechas por ustedes?

Niños/as: Al museo.

Mariano: Por qué no a la plaza, por ejemplo.

Niños/as: Porque la romperían.

Niños/as: Le cortan las patas y se las llevan.

Tallerista: Podemos hacer en la plaza lo mismo que pensamos en el cole. Si hacemos entre todos sillas, quizás a nadie le gusta romper las sillas que son de todos. Quizás así aprendamos a cuidar, en la plaza o en donde sea. Esa podría ser otra alternativa para cuidar.

Maestra: A nosotros nos pasó en el aula, a sexto grado principalmente, ¿se acuerdan? Teníamos el aula muy desarmada, fea.

Niños/as: Y la arreglamos.

Maestra: Entonces les pregunté yo, qué podemos hacer porque es un lugar en donde vamos a pasar muchas horas.

Niños/as: Pero lo adornamos nosotros.

Maestra: Este año yo no hice nada y lo adornaron ellos. Las chicas sobre todo fueron las que más trabajaron, porque cuando fuimos a pintar fueron solo mujeres, los varones brillaron por su ausencia. Una de las cosas que hicimos fue pintar las paredes, y además lo adornamos, ¿con qué?

Niños/as: Con cosas del mundial, con cosas del mapa.

Maestra: Con láminas, después dibujaron sus rostros, depende la temática. Ahora estamos haciendo la biblioteca que va tomando forma, ahora les faltan las cortinas que las va a hacer una mamá, pero como que va teniendo su sello, porque lo van armando entre los chicos. Y lo que yo quería decir, es que veo, ¿no sé qué les parece a ustedes, chicos?, que me parece que está durando más el aula así.

Niños/as: Sí.

Maestra: Porque la estamos adornando nosotros, si no era todos los días ver cosas tiradas, rotas. Por eso ahora podemos probar afuera.

Niños/as: Sí, pero tienen que tener patas de fierro para que no se las lleven.

Niños/as: No, pero van a cavar y se las van a llevar. (...) (NdC, agosto 2014).

Se puede percibir que entre los niños y niñas tanto la cuestión de la jerarquía como la de los cuidados y la seguridad tiene un fuerte carácter conservador. Sus respuestas representan una naturalización de estas cuestiones, y aunque las talleristas del museo y las maestras intenten proponer nuevas formas de cuidado o reflexionar sobre las jerarquías, las y los estudiantes continúan respondiendo sobre lo que llevan aprehendido. Como propone Rockwell (2011),

Es tentador mirar a los niños y a los jóvenes resistiendo la hegemonía adulta y dominante, creando sus propios significados al recibir los múltiples mensajes inscriptos en su entorno, tanto escolar como social, creando puentes para comprender aquellos mundos hechos por los adultos. Podríamos pensar que de esta manera se liberan, por lo menos momentáneamente, de muchas mentiras y distorsiones recibidas, sobre todo por los medios. No obstante, es difícil que trasciendan los límites impuestos por quienes conforman ese mundo simbólico y material dentro del cual se desarrollan. Sus acciones y discursos reflejan las contradicciones de esa cultura dominante, recreando tanto las restricciones como la autonomía posible. [...] Por ello, la responsabilidad de crear otro mundo posible recae también en nosotros, los adultos (p. 50).

De esta forma, así como niños y niñas son capaces de producir acciones con una impronta transgresora, como por ejemplo lo realizado con las sillas en la escuela, también reproducen aspectos conservadores construidos socialmente.

El camino hacia la muestra final

A partir de este momento hacia la muestra en el museo, mantene-
mos múltiples encuentros enfocados a planificarla. Ya no van a tener
la dinámica de taller, sino que son intercambios con mayor frecuen-
cia para puntualizar cada uno de los detalles sobre el desarrollo de lo
que se va a exhibir.

Mariano: ¿Qué te produce la posibilidad de hacer la muestra?

Martina: Alegría, emoción, curiosidad..., y también vergüenza.

Mariano: ¿Por qué vergüenza?

Martina: Y porque imagínate, va a haber mucha gente, y está la silla
y vos la tenés que explicar y te pone nerviosa. Te da vergüenza, pero
a la vez te daría emoción porque vos estás contando lo que vos hicis-
te, y si le perdés el miedo no te da vergüenza contarlo (NdC, Martina,
septiembre 2014).

Los niños y las niñas comienzan a mostrarse con muchas expectati-
vas hacia este día. A las actividades que realizamos se suman dos dise-
ñadores y la encargada de las producciones audiovisuales del museo.
Esto permite un intercambio más fructífero al momento de pensar la
muestra, como también amplía el conocimiento de la totalidad de las
personas que participamos en esta instancia. La principal “regla” fue
respetar el deseo de las niñas y los niños en el armado de la muestra,
tanto en lo que se iba a mostrar como en la forma de presentarlo, así
como también la dinámica que tendría el día de la inauguración. Des-
de su título, hasta el lugar que ocuparía cada una de las sillas en la sala
de exhibición, fue diagramado por las y los estudiantes.

Para mí fue una experiencia inédita en lo que concierne a mi trabajo
como diseñador, una porque nunca había participado en un proyec-
to de este tipo, con niños, y también por la misma participación que
se le intentó dar a los chicos. No es un encargo como cualquier otro,
en donde yo tengo que resolver algo, en donde yo vengo con mi plan-
teo, con mi cabeza, con lo mío, sino que tenía que tomar lo que ellos

hacían y en base a eso darle una cierta forma, pero el desafío era no transformar demasiado como para que no se pierda lo que ellos habían hecho, que se viera reflejada realmente su impronta (Federico, trabajador del museo, diciembre 2014).

El título de la exposición, “La Güemes se muestra por un cambio de voz”, es otorgado por los niños y las niñas sin la intervención de adultos y parece resumir un proceso que inicia con aquella demanda de las maestras al museo. Si la acción de las y los estudiantes de sentar a sus maestras a imaginar nos despertó una serie de preguntas en torno a las posibles acciones como formas de “resistencia”, “apropiación” y “subversión”, el título de la muestra refuerza nuestros supuestos en torno al giro que le dan a sus experiencias educativas. Para Rockwell (2011)

es posible encontrar resistencias que no llevan a la reproducción del ciclo del fracaso escolar y social, sino más bien que intentan contrarrestar los mecanismos sociales y escolares que aseguran esa reproducción [...] Lo encontramos cada vez que los niños se involucran realmente en la tarea de encontrarle sentido a su experiencia escolar cotidiana (p. 32).

En ese sentido, *mostrarse por un cambio de voz* parece nacer de la resistencia misma al ciclo que lleva al fracaso escolar y social, es hacerse cargo de sus experiencias educativas de manera renovada, otorgándoles nuevos significados.

Así como el *cambio de voz* deja ver una resonancia en los niños y las niñas, también produce un efecto desestabilizante en ambas instituciones y en las y los participantes adultos que estuvimos vinculados a dicho proceso.

En cuanto al museo, la posibilidad de concretar esta muestra, en donde niños y niñas son quienes, acompañados de sus trabajadores, construyen la exposición¹⁰, produjo una serie de rupturas y problematizaciones hacia el interior de la institución. Sucede que, por

¹⁰ En el Museo de la Estancia las muestras son montadas por los/as mismos/as trabajadores/as de esta institución y no por las y los artistas dueños de sus obras.

primera vez, el museo deja de ser la única voz legítima que define el qué y el cómo, y se permite oír voces no legitimadas anteriormente, que proponen, irrumpen y transgreden la homogeneidad institucional.

Las semanas antes de la inauguración de la muestra mantenemos encuentros en la escuela y en el museo principalmente, para concretar cada una de las actividades que se harán aquel día, con una especial atención de parte de las talleristas del museo por respetar el lugar asignado por los niños y las niñas a cada una de las sillas a exhibir en la sala principal.

El 30 de octubre de 2014 se lleva a cabo la inauguración de la muestra en la sala principal del Museo de la Estancia Jesuítica. En ella están presentes los niños y las niñas, sus familiares, las y los talleristas del museo, las maestras de la escuela (no solo las que participaron activamente del proceso sino también otras) las directoras de ambas instituciones, la inspectora de las escuelas primarias de Alta Gracia y público en general.

Al llegar los niños y las niñas nos buscan, varios nos presentan a sus familiares, incluso también lamentan la ausencia de alguno de ellos. Se los percibe ansiosos y contentos esperando que lleguen todos para dar inicio.

En un primer momento, los niños y las niñas decidieron reunir a todas las personas que son parte del encuentro en el patio principal del museo y leen algunos escritos que habían preparado junto a las maestras. Luego se ingresa a la sala para dar inicio a la muestra en donde se proyecta un video que muestra gran parte del proceso trabajado a lo largo del año entre talleres. Al momento de ingresar a la sala niños y niñas rápidamente se sientan en las sillas montadas en la exhibición, girándolas o cambiándoles el lugar. Esto causa diversión entre las talleristas del museo que estaban preocupadas por respetar minuciosamente el lugar que las y los estudiantes le habían otorgado a cada silla. En ese sentido, niños y niñas no tienen tales preocupaciones sino, por el contrario, dejan ver que en el uso, en el movimiento,

está presente el proceso de apropiación y rompen con la lógica del museo rígido e impermeable que es solo para ser observado.

El día de la muestra se manifiesta una desenvoltura de parte de los niños y las niñas en el museo nunca antes vista, se posicionan como anfitriones del encuentro y recorren la muestra junto a sus invitados, se toman fotos y les cuentan a las y los visitantes sobre los objetos exhibidos. En la finalización del evento un saxofonista junto a una percusionista realizan algunas canciones y al terminar algunos niños se acercan a tocar la percusión, otros corren por el patio del museo o continúan tomándose fotografías junto a sus invitados, mientras otros ofrecen bebidas y cosas para comer a los presentes.

La muestra fue tan valorada durante el tiempo que se mantuvo en exposición, que al año siguiente el Museo Barrilete de la ciudad de Córdoba solicitó trasladarla a su propio espacio, lo que implicó, no solo el reconocimiento hacia los niños y las niñas, sino toda una serie de significaciones en ellos y ellas que movilizaron una experiencia inédita en sus vidas.

Experiencias de niños y niñas

En el proceso que se construye entre los niños y las niñas junto a las acciones educativas que promueven museo y escuela, entiendo que se produce una experiencia subjetiva valiosa. Comprendo que no es producto de una simple intervención, sino que es algo que elaboran los sujetos tras el largo proceso en el que se encuentran inmersos.

Dubet y Martuccelli (1998) afirman que la socialización en la escuela contemporánea ya no puede ser vista como la sociología clásica la comprendió, como un proceso de interiorización de normas y de valores. Al admitir que la integración de las diversas “funciones” que se le atribuía a la escuela (repartir bienes culturales útiles, función educativa y función de socialización) ya no sirve, entonces, el proceso de socialización debe estudiarse en la actividad de los actores que construyen su experiencia escolar y en cuanto que son formados por ella.

Es en esa capacidad misma de elaborar su experiencia, donde los jóvenes individuos se socializan más allá de una inculcación cultural, cuando la unidad del mundo social ya no es un dato inmediato de la experiencia, cuando las situaciones escolares no están reguladas al inicio de roles y expectativas acordadas, sino que son construidas *in vivo* por los actores presentes (Dubet y Martuccelli, 1998: 63).

Dubet y Martuccelli (1998) definen la *experiencia escolar* como “la manera en que los actores, individuos y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar” (p. 79). Esta experiencia posee una doble naturaleza:

Por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee a priori. En esta perspectiva, la socialización y la formación del sujeto son definidas como el *proceso* mediante el cual los actores construyen su experiencia [...] Por otra parte, las lógicas de la acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen (p. 79).

Asimismo, el “cambio de voz”, en mención al título de la muestra, lo considero inobjetablemente una decisión política y la misma toma relevancia hacia los modos del trabajo interno en la escuela y el museo. Este hecho problematiza a las instituciones, con el desafío que implica dar lugar a otros saberes que están anclados en la comunidad escolar y barrial, interpeándonos como trabajadores de la educación y en nuestras prácticas laborales en diferentes espacios. Es en esa interacción con los otros que se produce una movilización interna y por lo tanto esos diálogos dan como resultado el aprendizaje como fenómeno institucional. También para las maestras, el trabajo conjunto permitió “escuchar de manera distinta a los alumnos” (NdC, maestra, noviembre 2014).

Como propone Rockwell (1995),

el contexto social y político impone límites y a la vez abre posibilidades de influir en las escuelas y de orientar direcciones o

modificaciones futuras. [...] En la determinación de las transformaciones se encuentran en juego numerosas decisiones políticas, que son el trasfondo de otras tantas acciones técnicas o administrativas (p. 56).

En ese sentido, los logros y transformaciones no son solo producto de voluntades personales, sino que también se deben a que la experiencia educativa se desarrolló en un tiempo en el que se revalorizó la educación como derecho y bien público.

En su análisis de los tres planos para el estudio de las culturas escolares, Rockwell (2000) propone a la *co-construcción cotidiana* como un pilar fundamental para pensar las experiencias educativas. No se puede pensar a la escolarización como algo que las y los adultos le hacen a niños y niñas, sino que es necesario visibilizar la otra cara, aquella que muestra lo que niñas y niños hacen con la vida escolar, y las formas en que ellos contribuyen también a formar a las maestras.

La co-construcción apunta hacia todo lo que producen los sujetos que se encuentran en la escuela, al interactuar entre sí y al trabajar con los objetos culturales en ese espacio. [...] En este plano, es importante situar la actividad como proceso y como unidad básica de análisis. La actividad, espacio de la microgénesis, incluye tanto una dimensión objetiva, cultural, como una dimensión subjetiva, de intervención activa de cada sujeto. Por ello es posible decir que, a partir del encuentro con la cultura heredada, se produce nueva cultura, nuevos significados, nuevas prácticas (Rockwell, 2000: 20).

De esta forma la co-construcción resultó parte de esta experiencia educativa en particular, y en ese movimiento doble, en el encuentro entre niños y niñas y adultos/as, se pudo articular una nueva dinámica al momento de “transmitir una cultura” y así recrearla de una manera novedosa. Aun así, el proceso de co-construcción permitió, además, reflexionar en torno a las relaciones que se iban tejiendo entre niños y adultos, y me permitió, particularmente, reflexionar en mi posición de etnógrafo adulto con respecto a niños y niñas estudiantes.

En relación a mis preguntas acerca de las experiencias educativas y de cómo niños y niñas significaban las instituciones, pude observar las transformaciones que se fueron produciendo en dichos sujetos a lo largo del año. Transformaciones que se vieron manifestadas desde la palabra, hasta sus propios cuerpos en la utilización del espacio. El museo, en ese sentido, permitió dilucidar un abanico de comportamiento que fue desde la rigidez hasta la total libertad y espontaneidad manifestada con el correr del año, siendo la muestra final el momento consagradorio a tales observaciones.

Siguiendo los aporte de Mayol (2010) que entiende que la “apropiación implica acciones que recomponen el espacio propuesto por el entorno en la medida en que se lo atribuyen los sujetos, y que son las piezas maestras de una práctica cultural espontanea: sin ellas, la vida de la ciudad sería una vida imposible” (p. 10), sumado a los aportes de Rockwell (2011) que propone que los niños y las niñas no solo se apropian de espacios, también pueden apropiarse de tiempos, palabras y saberes. “Los niños toman para sí lo que quieren, lo que les interesa o conviene, lo mezclan con lo que ellos traen de por sí y lo transforman para poder comprenderlo” (p. 35). Es que considero que, efectivamente, los niños y las niñas han realizado una apropiación del museo, la escuela y de sus propios procesos de aprendizaje, entendiendo que apropiación es aquel proceso de interiorización y exteriorización de significaciones en estrecha relación con sus experiencias educativas.

Trabajar con el concepto de experiencia supone no desconocer que el mismo posee una dimensión temporal en donde van a experimentarse transformaciones, y estas van a estar condicionadas por factores externos a los sujetos que construyen dicha experiencia. Para Lahire (2007) los públicos más jóvenes (niñez y adolescencia) “viven en un régimen cultural caracterizado por constricciones múltiples, más o menos interiorizadas bajo la forma de costumbres y de gustos personales” (p. 32). Así plantea que existen tres grandes constricciones: del grupo de pares, basadas mayoritariamente en los productos de la industria cultural; de la escuela, en materia de prácticas culturales legitimadas; y constricciones culturales parentales.

De esta forma, Lahire entiende que son tiempos marcados por socializaciones múltiples, esto implica comprender a niños y niñas “en el seno de las diferentes configuraciones de relaciones de interdependencia entre los actores que componen el universo familiar, el grupo de pares y la institución escolar” (2007: 23).

Por último, voy a recuperar los aportes de Thompson (1989) sobre el concepto de experiencia: “Su noción de experiencia conjuntó las ideas de influencia externa y sentir subjetivo, lo estructural y lo psicológico”. [Para Thompson] “la experiencia significaba «ser social», las realidades vividas de la vida social, [...] y las dimensiones simbólicas de la expresión” (Scott, 2001: 56). “La gente no sólo experimenta su propia experiencia como ideas, dentro del pensamiento y su procedimiento, también experimentan sus propias experiencias como sentir” (Thompson en Scott, 2001: 56).

De esta forma, comprendo a la experiencia educativa de niños y niñas como un proceso diacrónico estructurado por socializaciones múltiples, con una fuerte agencia en el sentir singular y colectivo, que deja *marcas/huellas* (Rockwell, 1995) en las subjetividades de los individuos.

La investigación permitió observar transformaciones en todos los sujetos que fuimos parte de la misma. Una entrevista con la maestra deja ver el efecto de esa experiencia educativa:

Mariano: ¿Cómo viste y cómo viviste ese proceso en los niños? ¿Pudiste ver algunos cambios?

Maestra: Yo vi muchas cosas positivas, una de ellas es esto de que ellos se sienten parte del museo, se sienten parte y se sienten como anfitriones, esto de entrar y sentirse..., yo los he retado los días que íbamos que estaban los guardias de seguridad y ellos se mandaban a buscarlos a ustedes. Ellos entraban con ese entusiasmo que nada que ver los primeros días que tenían un miedo, no entraban solos ni de casualidad, atrás nuestro. Eso, por un lado, que está bueno que ellos se sientan... como anfitriones en el museo, igual que si estuvieran en la escuela. Ellos perciben que hay cariño y un verdadero interés, más

allá de una cuestión de amistad que puedan sentir ellos con ustedes, pero ellos sienten y perciben, los padres y los chicos, que hay interés en ayudarlos, en compartir, en realizar cosas juntos, hay interés. Y yo creo que eso es lo que logra cambios. Distinto si fueran ustedes como han ido otras instituciones a darles una charla, enseñarles algo y se van, “chicos resuelvan esto”, “hagamos lo otro”, pero realmente acá se vio, y lo han contado los chicos de distintas formas, el interés. Y yo he visto eso, los chicos están más relajados en los talleres. Pero yo creo que el punto está en que este proyecto los hizo sentirse importantes, que son importantes. Y eso del interés, me parece que moviliza en cualquier ser humano, a uno le pasa porque todos necesitamos sentirnos útil e importante para hacer un montón de cosas. [...] Pero eso, esa intervención así de decir en algún momento yo fui importante para alguien, en la escuela, en lo que sea, el museo, o demostré que podía hacer cosas. Sobre todo en estos chicos que tienen una mochila desde primer grado, “no sabés” “no podés” “no querés” “no te gusta” “no hacés nada” “no servís”, ver que pueden hacer cosas, y que pueden ser parte de un museo, de una actividad artística, que ellos en otro momento no se imaginaban que podían ser parte (Entrevista maestra, diciembre 2015).

Este registro nos permite ver los efectos que puede producir una experiencia educativa articulada. Investigar en torno a ella nos obliga a introducirnos al cotidiano escolar, a las singularidades que no pueden ser explicadas desde miradas globales sino, por el contrario, es en esa cotidianeidad que es posible percibir lo que niños y niñas hacen con sus propios procesos de aprendizaje.

La existencia de esa heterogénea y contradictoria realidad cotidiana, su construcción como objeto de conocimiento, permite cuestionar el círculo teórico de “la reproducción”. Permite asimismo conocer las condiciones para una ruptura y reelaboración de prácticas y concepciones educativas emprendidas sobre la base de esa misma cotidianeidad (Ezpeleta y Rockwell, 1983: 17).

La manera en que las y los estudiantes se hicieron cargo del proceso educativo, lo tomaron y lo reelaboraron para poder torcer así un

imaginario que los ubicaba como “incapaces”, “indeseados”, permitió vislumbrar, no solo las consecuencias de la participación misma, sino la construcción de un proceso profundamente educativo y colaborativo. Posibilitó que niños y niñas colectivamente alteren esa “mochila que llevan desde primer grado”, ese lugar social que les toca y nadie desea ocupar.

Así como esta maestra cuenta que para los niños y las niñas participar de este proyecto implicó ser reconocidos y valorados, también para nosotros, los adultos, significó transformaciones en múltiples aspectos. Desde pensar un abordaje más amplio que los límites del aula al momento de construir el aprendizaje, hasta el desarrollo de diálogos más horizontales entre la totalidad de quienes forman parte de él.

La efectiva apropiación del museo y la escuela y el vínculo que se fue tejiendo entre las instituciones y los espacios públicos durante este primer año, me despertaron una serie de preguntas vinculadas a estos últimos. La ciudad y el barrio se presentaban ahora con mayor resonancia, y el deseo de indagar sobre los modos en que niños y niñas transitaban estos espacios se consolidaba como un objetivo de investigación.

2. Experiencias urbanas de niños y niñas¹¹

Las experiencias educativas de los niños y las niñas se mostraron en un diálogo constante con las experiencias urbanas. Pensar las primeras de manera aislada sería trazar un recorte que limitaría su análisis, así como también pensar lo barrial sin lo escolar se ofrecería como un proceso discontinuado, ya que, como intentaré desarrollar en este apartado, al momento de experimentar el espacio urbano la escuela se torna un eje fundamental para los niños y las niñas.

¹¹ Un abordaje más detallado sobre estas experiencias urbanas puede encontrarse en Pussetto (2018).

Analizar así la relación barrio¹²-escuela es trascender el recorrido cotidiano de lunes a viernes, a la institución: implica una serie de prácticas y significaciones sobre el espacio escolar que va más allá de la actividad misma de ir a clases.

En este apartado se intentará dar cuenta de esa relación que niños y niñas construyen con el espacio urbano ingresando de lleno en sus modos de transitar el barrio, haciendo especial foco en los límites, principalmente el que separa barrio-asentamiento, y en los vínculos que tejen niños y niñas entre el barrio y la escuela.

De Certeau (2000) entiende el espacio como lugar practicado; para el autor, son los caminantes los que transforman en espacio la calle, geoméricamente definida como lugar por el urbanismo. Es en el espacio y en el andar donde se produce una “triple función enunciativa: es un proceso de apropiación del sistema topográfico por parte del peatón; es una realización espacial del lugar; implica relaciones entre posiciones diferenciadas, es decir contratos pragmáticos bajo la forma de movimientos” (De Certeau 2000: 110). Esta triple función es útil para pensar la manera en que los niños y las niñas transitan el espacio y mediante ese transitar le otorgan significado, que no pretende cristalizarse sino, por el contrario, se sostiene en constante fluctuación.

Fronteras urbanas

Muchas de las reflexiones por parte de los niños y las niñas sobre el espacio público y sobre la construcción y las maneras de apropiarse de él se desprendieron de continuos talleres que giraron en torno a esos temas. También estas instancias mostraron la capacidad de acción que tienen las y los estudiantes en el andar por el barrio, el transitarlo, modificarlo y vivenciarlo de múltiples formas.

¹² Cuando hago referencia al barrio en singular, me refiero a los barrios Independencia y 17 de Agosto. Su cercanía, continuidades históricas y el hecho de que los niños y las niñas que asisten a la escuela Güemes vivan en estos dos lugares, posibilitan ser pensados en singular al momento de hablar de lo barrial.

Una cuestión particular fueron los límites socio-urbanos con la principal problemática que giraba en torno al barrio y el asentamiento.

La demarcación *villa/barrio* era utilizada por los varones, para burlarse de quienes vivían en la villa que estaba asociada por los niños con ciertas características negativas, tal como: “en ese lugar son todos choros” (NdC, mayo 2015). La cuestión de los límites se vuelve un hecho de especial atención en la dinámica urbana y escolar. Como afirma Maldonado (2002),

en diferentes momentos históricos se observa que la fuerza del *límite social* es más significativa y persistente que los contenidos culturales. Límites lábiles, generados en la interacción social, donde la característica de la misma es la asimetría en la relación. Unos tienen derechos de atribuir identidades (generalmente descalificadoras) y otros luchan por mantener su autoidentificación o tratar de esconder y negar su origen para no ser objeto de estigma y discriminación. La educación es uno de los espacios privilegiados de disputa de estos límites, tanto desde las políticas como desde la interacción entre los diferentes actores que conforman las instituciones (p. 58).

Los límites vinculados a las configuraciones espaciales que realizan los sujetos en la ciudad tienen un componente histórico y, por supuesto, una continua actualización. De esta forma, retomando a Simmel (1986), entiendo a los límites como hechos sociales con forma espacial. Para el autor, es el hecho sociológico el que establece la relación espacial.

Los límites o fronteras espaciales constituyen fuertes marcas en las subjetividades de niños y niñas; el *límite social*, en este caso, produce distintos efectos en cada uno/a de ellos/as. Aunque ambos barrios, Independencia y 17 de Agosto, albergan a clases subalternas, *vivir en la villa* representa una fuerte marca estigmatizante. En ese sentido, los límites no solo nos hablan de polarización de clases sociales, sino que también se producen al interior de una misma clase. Escapar de esas marcas, para niños y niñas, es una necesidad, aun cuando para ello reproduzcan estas mismas estigmatizaciones.

Caminar el barrio

La indagación sobre las significaciones en torno al barrio de parte de los niños y las niñas permitió profundizar sobre la complejidad que se visibilizaba en el análisis de la ciudad. La heterogeneidad de comportamientos y aprehensiones de lo barrial nos imposibilita inscribir un sujeto plural y mucho menos universal pero, teniendo en cuenta ciertas características compartidas como la edad y la clase subalterna o las prácticas y experiencias escolares, es posible encontrar similitudes y diferencias en sus experiencias urbanas cotidianas que permitan mostrar el complejo entramado de lo social y la continua construcción de la ciudad y de sus experiencias por parte de los sujetos.

Cada uno de los niños y las niñas trazaba diferentes formas de vivenciar el espacio urbano. Muchas de las formas de transitar están marcadas por los padres de cada uno/a, los permisos en relación al destino y a la hora.

Una niña cuenta que por el lado de las vías no la dejan ir porque “te roban hasta las orejas...”, pero cuando estamos en ese espacio por un recorrido que decidimos hacer todos juntos dice: “a mí me dio alegría por donde estábamos caminando y el puente, también me gustan las montañas que se ven desde el puente” (NdC, agosto 2015).

La inseguridad es algo que se repite de manera continua y muchas veces actúa como un límite más al momento de ocupar ciertos espacios. Las descripciones del barrio que realizan, oscilan entre el barrio *tranquilo* y el barrio *quilombo*. Muchos relatos cuentan episodios de violencia y en su mayoría suelen estar asociados a dos grupos distintos que “tienen problemas entre ellos y la policía”.

Asimismo, la tranquilidad del barrio se asocia con la cercanía al “campo”, al fin del trazado urbano. También destacan que viven cerca de sus familiares, primos, tíos, abuelos, y eso hace que sea un barrio en el que les gusta estar.

“La plaza del mástil” es un espacio muy frecuentado por parte de los niños y las niñas. Diversas actividades durante el horario escolar se realizaron ahí, ya que era la plaza elegida, incluso hasta llevaron adelante

un proyecto para plantar árboles, ya que era una de las cosas que hacía falta en dicho espacio. *Jugar al fútbol, tomar una gaseosa, pasar el rato, estar con amigos*, suelen ser actividades que realizan en esa plaza. Asimismo, las maestras comenzaron a utilizar este espacio para diversos encuentros como jornadas barriales con otras organizaciones o instituciones, plantar árboles, y también para realizar el tejido de las sillas para la muestra realizada en el Museo de la Estancia en el año 2014.

Nos pedían ir a la plaza del mástil y nosotros queríamos la otra... la más linda... Después de recorrer el barrio con el Museo, nos dimos cuenta, que había que escucharlos de otra manera, que esa plaza era la suya y la otra era la de 'los chetos' del barrio, y así empezamos a intervenir también la plaza (Silvina, maestra de grado, octubre 2014).

La plaza comienza a ser frecuentada también dentro de las horas de clases, mediante las actividades propuestas por las maestras. En los dibujos del barrio realizados por las y los estudiantes "la plaza del mástil" fue uno de los espacios más pintado en sus carpetas y cuadernos.

Las canchitas

Todas las canchitas del barrio tienen en común ser un espacio rectangular, en donde se ubican, en sus lados más cortos, dos arcos de fútbol, ya que suele ser un espacio en el que principalmente se practica dicho juego. Si bien esta es la condición principal para ser considerado como canchita y se repite en cada una de ellas, no todas van a estar atravesadas por las mismas condiciones.

Mariano: Vamos a organizar un partidito entonces.

Diego: Pero acá en la escuela.

Mariano: No, yo quiero jugar ahí en el barrio.

[...]

Lucas: ¿Vos no podés venir mañana, Mariano? Jugamos al fútbol acá en la escuela, en la clase de gimnasia (NdC, junio 2015).

En el barrio hay cuatro canchitas. Las cuatro comparten las características para ser consideradas canchas de fútbol, pero mantienen diferencias sustanciales en la significación que los niños realizan. Todas ellas están a un alcance no mayor a los quinientos metros de la escuela, que está ubicada en el centro del barrio.

La canchita frente a la iglesia es un espacio ubicado en un terreno baldío, que varios de los vecinos y vecinas fueron preparando para ponerlo en condiciones como cancha de fútbol. Allí suelen hacerse torneos barriales de fútbol y es frecuentado por niños y niñas para realizar dicha actividad en sus tiempos fuera del colegio.

Otra de las canchitas es la que se encuentra dentro de la escuela, en el patio. Este espacio suele ser utilizado por los niños y las niñas en los horarios de los recreos, en las clases de gimnasia y ratos libres dentro del horario escolar, principalmente.

La tercera canchita en donde los niños y las niñas suelen ir a jugar está en “la plaza del mástil”. Esta plaza es la más grande del barrio y, como se ha dicho, fue espacio de múltiples encuentros durante actividades escolares que proponíamos junto al museo y las maestras.

Por último, la cuarta canchita es de propiedad privada, se llama “Los Pinos” y solo se puede jugar ahí mediante un alquiler. Este lugar se encuentra ubicado hacia el sur del barrio, en el extremo opuesto al asentamiento. Los niños cuentan que a veces juntan plata entre muchos y van a jugar, pero no suele ser una actividad rutinaria, ya que el dinero limita su uso. Asimismo, cuando van a jugar ahí, solo lo realizan por una hora, que es el tiempo que permite su alquiler.

Las canchitas comenzaban a vislumbrarse como espacios en disputa y fue precisamente eso lo que me permitió ver que, durante un tiempo, mis prenociones en torno a la escuela me hacían perder de vista qué estaba sucediendo en los niños y las niñas y el vínculo que establecían con esta institución, en especial con el espacio de la canchita.

La canchita frente a la iglesia, junto a la canchita de “la plaza del mástil”, eran frecuentadas por los niños y las niñas fuera del horario de clases, entonces ¿qué había en la canchita de la escuela, que era elegida para jugar al fútbol conmigo, antes que en los otros espacios?

La respuesta comenzaba a aclararse tras compartir diversas charlas con ellos.

La cancha de la escuela se mostraba como el único espacio del barrio donde los niños y las niñas eran los protagonistas únicos de ese espacio. Si bien, mayormente, debían respetar ciertos horarios escolares para su utilización, al momento de poder usarlo nada ni nadie podía sacarlos de ahí. Asimismo, al tener parte de un alambrado cortado, la cancha de la escuela también era usada por ellos durante los fines de semana. Por esto último, eran frecuentes las quejas de los niños y las niñas cuando otras personas del barrio (no estudiantes) se metían a jugar al fútbol, ya que “rompen la escuela”. De esta forma, estar dentro de la escuela les otorgaba un cierto marco de protección en relación con los *quilombos* del barrio o a jóvenes que abusaran de su fuerza y los pusieran en lugares de sometimiento. En la escuela, ellos eran los dueños y señores.

Las canchitas y la escuela, espacios en diálogo

Al comenzar a dialogar con niños y niñas mis preguntas se centraban en el espacio de las canchitas, poniendo una cierta distancia a cuestionarme sobre las instituciones. Este “retorno” a la escuela que hacían continuamente los niños mediante el uso de la cancha, fue fundamental para (re)pensar esta institución como un espacio de empoderamiento de niños y niñas, así como también para profundizar mis preguntas en torno a las instituciones públicas y el barrio, no como espacios distantes, sino con una permanente interacción y vínculo por parte de las y los estudiantes en su continua apropiación y significación. En este sentido, es imposible concebir la escuela como una isla ajena a lo que sucede en el barrio, no existe, para los niños y las niñas, tal fragmentación del espacio escolar/barrial. Por el contrario, hay continuidades que se perciben en el andar por el barrio junto a niños y niñas y en las actividades, juegos o charlas que se realizan dentro del aula. Un buen ejemplo de ello fue ver cómo para las maestras resultó indispensable, una vez visibilizados, continuar

sus actividades cotidianas trazando esos vínculos, y al hacerlo, habilitar nuevas preguntas, dinámicas y actividades que continuaron esa relación dialéctica entre el adentro y el afuera escolar.

Ese “volver a la escuela” no solo fue un disparador para percibir dicha institución como un espacio de empoderamiento de niños y niñas, sino que también significó una alerta para dejar de pensar las experiencias educativas como algo que se produce únicamente dentro del perímetro de la escuela y en el horario de clases. Experiencias educativas y urbanas conforman un entrelazado dinámico de significaciones y disputas por parte de niños/as y adultos/as, incapaces de ser leídas de manera aisladas. Los modos de socialización que se (re) producen en la escuela, las canchitas, la plaza del mástil, los límites barriales, dan cuenta de ello.

3. Reflexiones finales

La reconstrucción de algunas dinámicas y prácticas que niños y niñas realizan tanto en esta escuela de la ciudad de Alta Gracia como fuera de ella, nos ha permitido conocer y analizar experiencias educativas que construyen en el cotidiano escolar, así como también en el entramado con el museo y el barrio en el que viven.

A partir del trayecto construido junto a niños y niñas en el marco de esta investigación, se brindan una serie de reflexiones que buscan resaltar las principales contribuciones que esta aporta al estudio de infancia, escuela y museo en la provincia de Córdoba.

Experiencias educativas y urbanas. Las desigualdades sociales en la ciudad de Alta Gracia marcan las experiencias de las y los estudiantes con quienes trabajamos, y forman parte de las que atraviesan los sectores populares. Asimismo, esa subalternidad en la que viven no está dada: se construye históricamente y niños y niñas la viven de manera dinámica. A través de ellas vislumbraron los diversos modos en que transcurren sus prácticas, de esta forma, niños y niñas se

apropian de nuevos espacios, viajan a otra ciudad, producen nuevos modos de aprendizaje. Los límites no son fijos y desde las prácticas cotidianas es posible analizar y descubrir los matices que se encuentran en cada una de estas experiencias de subalternidad.

Entendiendo que museo y escuela son constructoras de infancias, es indispensable ver qué hacen las y los estudiantes con dichas instituciones. De esta forma, la experiencia educativa que construyeron permitió comprender a museo y escuela como terrenos de disputa política. Fue así que las y los estudiantes permearon espacios y prácticas educativas logrando producir algunas transformaciones hacia los modos de aprendizaje.

Sentarse a imaginar. Ese fue el primer sobresalto para dar cuenta de estas disputas que se producen hacia el interior de la escuela. Sentar a maestras y directivos a imaginar es analizado en este trabajo como un acto de *subversión* del cotidiano escolar, ya que fue este suceso el que trastocó el orden establecido. Al tomar la palabra y la acción, niños y niñas promovieron una manera de cuestionar contenidos y dinámicas educativas, así como también hicieron visible una pregunta fundamental, ¿estaban quizás produciendo una nueva forma de encarar la escuela?

Salir del aula para originar una posible transformación es llevar la esfera de lo privado –lo que se produce en la clase–, al espacio público, al lugar de lo visible, donde efectivamente se disputa lo político. Entonces me pregunto, ¿puede este acto de *subversión* ser pensado como una acción o práctica política por parte de niños y niñas? Es preciso tener en cuenta que existió una preocupación de parte de las instituciones por dar lugar a estos procesos, como se puede ver, por ejemplo, al disponer del equipo del área educativa del museo, dotado de recursos, para acompañar durante dos años esta experiencia educativa.

“*Un cambio de voz*”. El nombre que niños y niñas le otorgan a la muestra realizada en el museo, parece condensar una serie de cuestiones

que fueron entrando en tensión a medida que esta investigación avanzaba. “La Güemes se muestra por un cambio de voz” parece ser una suerte de metáfora del proceso educativo que comienza con una movilización de las maestras mediante una demanda y culmina con niños y niñas siendo protagonistas y constructores de sus experiencias educativas.

Esta experiencia nace de una construcción colectiva entre adultos/as y niños/as. Este fue un pilar fundamental para propiciarla, pudiendo dar lugar al efecto de la interacción que producen los sujetos en el cotidiano escolar. Durante los dos años de esta investigación y en el medio de una coyuntura específica, es de destacar que las políticas educativas que se fueron implementando en la última década, tanto en escuelas como en museos, son habilitadoras de este tipo de innovación. Es en la articulación de vidas cotidianas y políticas públicas que se producen acciones particulares y es, ahí mismo, donde suceden valiosas transformaciones que no solo movilizan a cambios en prácticas educativas, sino que alcanza significaciones impensadas para estos niños y niñas.

El empoderamiento no sucede solo en la acción de las y los estudiantes, sino que tanto adultos como espacios (escuela, barrio, museo), posibilitan tal resultado. No se trata de recortar efecto a las acciones de niños y niñas, sino de dar cuenta que las experiencias educativas suceden en múltiples vínculos, tornándose así posible la transformación.

“El sentirse importantes”, como relata la maestra en una entrevista, es sustancial en el proceso de aprendizaje. El ser reconocidos, no parte tanto de una lógica verticalista como del hecho de que niños y niñas fueron protagonistas y produjeron sus propias prácticas educativas. En ese sentido, el reconocimiento implica poner al otro en pie de igualdad y articular saberes en función de una experiencia común.

El andar de la ciudad. Otro efecto directamente vinculado a la experiencia educativa que se pudo evidenciar fue el diálogo que se trazó entre escuela y barrio. Fue esta investigación la que permitió

dilucidar esa continuidad entre ambos espacios, así como también la extensión e incorporación del museo a ese continuo. En ese sentido, los espacios no quedaron reducidos a una suerte de plataforma para la acción de niños y niñas, sino que fueron el efecto mismo de sus propias prácticas.

El espacio de *las canchitas* fue el lente propicio para dar cuenta de tal continuidad. Nuevamente los límites volvían a ponerse en tensión y ese adentro y afuera escolar no constituyó un núcleo cerrado de socialización. La canchita de la escuela, apropiada por niños y niñas fuera del horario y días de clases, hizo posible comprender que barrio y escuela entablan límites permeables que ofrecen mucha más continuidad de las imaginadas.

Los modos de transitar y apropiarse que tienen niños y niñas permiten ver que las fronteras entre los espacios de la ciudad no son claras e impenetrables, sino, por el contrario, admiten grietas y porosidades susceptibles de ser permeadas por los propios sujetos. En este diálogo que entablaron escuela y barrio, la canchita permitió comprender a la escuela no solo como un espacio de coerción, sino como un espacio propio que permite el vínculo de pares entre lo lúdico y el aprendizaje constituyéndose en un espacio para la infancia.

Considero que esta investigación se torna valiosa para desmentir la idea de que la escuela pública “no sirve”, ya que es, precisamente, quien permitió que estos niños y niñas hayan podido acrisolar una experiencia de cómo torcer una trayectoria que los posicionaba como sujetos “incapaces”. Es la educación pública, en tanto museo y escuela, la que los reconoce a estos niños y niñas y a partir de ahí que resulta factible construir una experiencia educativa realmente transformadora y significativa para sus propias vidas. Es justamente lo público lo que se pone en debate y es desde ahí mismo que estos/as estudiantes construyen sus experiencias, trazan vínculos, se apropian y (re)elaboran su aprendizaje. En ese sentido, niños y niñas también disputan los significados de lo público, cimientan sus vidas desde ese lugar y revalorizan este espacio para su bien común.

Bibliografía

De Certeau, M. 2000 “Andares de la ciudad” y “Relatos de espacio” en *La invención de lo cotidiano I* (México: ITESO).

Dubet, F. y Martuccelli, D. 1998 *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar* (Barcelona: Losada).

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. 1983 “Escuela y clases subalternas” en *Cuadernos Políticos*, (México DF: Ed. Era) N° 37.

Lahire, B. 2007 “Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples” en *Revista de Antropología Social* (Buenos Aires: UBA).

Maldonado, M. 2002 “Diversidad y desigualdad: Desnaturalizaciones y tensiones en el análisis educativo” en *Revista Páginas*, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (Córdoba: Narvaja Editor) N° 2 y 3.

Mayol, P. 2010 “El barrio” en De Certeau, M. *La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar* (México: Universidad Iberoamericana/Instituto tecnológico y de estudios superiores de Occidente).

Portal, M. A. 2009 “Las creencias en el asfalto. La sacralización como una forma de apropiación del espacio en la ciudad de México” en *Cuadernos de antropología social* (Buenos Aires: FFyL, UBA) N° 30.

Pussetto, M. 2018 “La Producción del Espacio Urbano. Experiencias de Niños y Niñas de Sectores Populares en la Ciudad de Alta Gracia” en *Revista Cuestión Urbana* (Buenos Aires: Centro de Estudios de Ciudad, Facultad de Ciencias Sociales, UBA) Año 2, N° 3. ISSN 2545-6881.

Rockwell, E. 1995 “De huellas, bardas y veredas” en *La escuela cotidiana* (México DF: Fondo de Cultura Económica).

Rockwell, E. 2000 “Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural” en *Revista Interações* (San Pablo, Brasil) jan-jun, Vol. V, N° 009.

Rockwell, E. 2011 “Los niños en los intersticios del cotidiano escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión?” en Batallán y Neugeld *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela* (Buenos Aires: Ed. Biblos).

Scott, J. (1992) 2001 “Experiencia” en *Revista La Ventana* (Guadalajara, Jalisco, México) N° 13, julio, pp. 43-73.

Simmel, G. [1927] 1986 “El espacio y la sociedad” en *Sociología 2. Estudios sobre las formas de socialización* (Madrid: Ed. Alianza).

Thompson, E. P. 1989 *La formación de la clase obrera en Inglaterra* (Barcelona: Ed. Crítica, trad. Elena Grau).