

Universidad Nacional
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Sociología

**Representaciones sociales de la infancia en niños y niñas:
El caso de la Escuela Unidocente de Lourdes Sacramento
de Barva de Heredia**

Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Sociología

Farlen David Blanco Solís

FEBRERO, 2022

Tribunal Examinador

Delia Tamara Fuster

Dr. Delia Tamara Fuster Baraona

Representación del Decanato

Yensi Vargas Sandoval

Máster. Yensi Vargas Sandoval.

Representante de la Escuela de Sociología

Maynor Antonio Mora Alvarado

Máster. Maynor Antonio Mora Alvarado

Tutor (a) del TFG

Luis Diego Soto Kiewit

Máster. Luis Diego Soto Kiewit
Lector

Laura Catalina Brenes Arce

Máster. Laura Catalina Brenes Arce.

Lectora

Dedicatoria

Con esta tesis, completo mi primera experiencia de formación universitaria. Proceso que me emociona y me enorgullece. Estas emociones se vinculan con muchas personas que han influido en mi vida y en mi trayectoria como estudiante, por eso, quiero dedicarle este trabajo sobre todo a mis padres, hermanas, hermano, sobrinas y sobrinos.

Hurgando un poco más, tengo que mencionar, pensar por quienes me han sostenido en todo este proceso, incluida mi madre, quien no completó la primaria y cada vez que le pregunto qué le hubiese gustado estudiar, me dice que no sabe y se queda pensativa. También mi padre, quien, de seguro, hubiera llegado a ser veterinario de haber tenido la oportunidad de estudiar.

Mis padres me acompañan desde mi primer recorrido escolar, el cual me gustó, no tanto por su pedagogía, sino porque me brindó la oportunidad de conocer a muchas personas y una gran diversidad de pensamientos. Ambos me escucharon y eligieron acompañarme desde lo más profundo de su amor. Nada de mi desarrollo académico hubiese sido posible, sin esa red afectiva que me ofrecieron.

Pienso en la importancia de la memoria, por ello, también dedico esta tesis a las niñas y niños que recorrieron la Escuela de Sacramento, mientras yo realizaba mi trabajo de campo.

Este documento es resultado de un esfuerzo colectivo, el cual tiene un valor enorme que me impulsa a seguir investigando, con el fin de transformar la realidad, en conjunto con otras personas. Constituye una salida frente a todo lo que parece indiferente, cerrado e insensible. Es una forma de explorar otras maneras de garantizar infancias y adolescencias más emancipadas, para cuestionarlo todo.

Agradecimientos

A todas las personas que fielmente me acompañaron durante este proceso, a mi madre, a mi padre, hermano y hermanas, pero especialmente a Marcela, Doreen, Yensi, Luis Diego, Laura y Maynor.

Gracias.

Dedicatoria:

A la memoria de Monserrat Torres Gutiérrez.

Resumen

Este trabajo investiga las representaciones sociales de la infancia que tienen los niños y las niñas de la Escuela Unidocente de Sacramento de Barva, con el fin de acercarse a este tema a partir de los mecanismos de participación de los niños y niñas y así mismo, la construcción social del espacio escolar.

El proceso investigativo implicó crear un estado de la cuestión, el cual diera cuenta de algunos estudios sobre la infancia, desarrollados en el marco de la sociología, así como de trabajos de investigación sobre representaciones sociales de infancia e investigaciones en torno a las escuelas unidocentes. Estos elementos permitieron crear las orientaciones para la propuesta del marco conceptual y metodológico.

El análisis de las representaciones sociales de la infancia se hizo desde la propuesta teórica de Pierre Bourdieu, principalmente, las categorías campo y habitus. Además, se tomaron en cuenta los postulados propuestos por Berger y Luckmann, aquellos que comprenden a los niños y niñas como sujetos políticos, con posibilidades de agencia en su entorno.

El enfoque de la metodología del trabajo fue cualitativo. Se recurrió a la observación participante, la entrevista semiestructurada y la entrevista grupal. El trabajo de campo se llevó a cabo durante las actividades habituales de la escuela, también en actividades extracurriculares. y la exploración de las relaciones sociales que se establecen en el espacio del aula, así como en el recreo, identificando las formas en que participan los niños y niñas, y las formas de habitar y construir el espacio escolar. Lo anterior permitió reflexionar sobre cómo los niños y las niñas configuran la noción de infancia.

Entre los principales resultados, se identificó que la noción de infancia está vinculada a poca libertad y se encuentra sometida, además, a un constante uso de la tecnología como productora de experiencias y mediadora de la producción del espacio escolar. El uso de la tecnología genera códigos en las relaciones entre pares y lenguajes propios, es un elemento importante en los procesos de comunicación y en los mecanismos de participación.

Acerca de los mecanismos de participación, se analizan los procesos con mayor autonomía y las experiencias más condicionadas por una cultura escolar adultocéntrica.

Se estudian las diferentes estrategias para resolver los conflictos, por ejemplo, el juego, el cual tiene un componente importante en la socialización y en la toma de decisiones entre pares.

Para terminar, se recogen las principales conclusiones de la investigación en torno a cómo se construye el espacio escolar, sus condicionantes y los mecanismos de participación que configuran las representaciones sociales de la infancia que tienen los niños y las niñas. Asimismo, se plantean algunas reflexiones finales, a fin de que sean tomadas en cuenta en futuros trabajos de investigación, los cuales se orienten a tratar temas relacionados con la infancia en procesos educativos, desde las ciencias sociales.

Tabla de contenido

Capítulo 1 Introducción.....	9
Justificación	12
Estado de la cuestión.....	18
La investigación de las infancias en las ciencias sociales	18
Estudios sobre la infancia y educación.....	21
La construcción de objetos de investigación en la escuela unidocente	23
Reflexiones generales del estado de la cuestión.....	24
Enunciación y delimitación del objeto de estudio	26
Objetivos de la investigación.....	29
Objetivo general	29
Objetivos específicos.....	29
Referente teórico.....	30
La construcción social de la realidad y las representaciones sociales.....	31
Espacio escolar y mecanismos y condicionantes sociales de la participación de los niños y las niñas.....	38

La mirada del adultocentrismo sobre el espacio social y los mecanismos de participación	40
Referente metodológico	43
Las técnicas de investigación en el proceso metodológico	46
Las fases del trabajo de campo	51
Diseño del proyecto de investigación	51
El trabajo de campo	51
Procesamiento y análisis de la información	51
Redacción de la tesis.....	52
El rol del investigador en la escuela	52
Contexto de la investigación	53
Aspectos socioeconómicos y demográficos de Sacramento de Barva	54
Aspectos socioculturales de Sacramento de Barva.....	55
Capítulo 2 La construcción del espacio escolar y los tipos de relaciones que se establecen en la Escuela Unidocente de Sacramento de Barva.....	56
Distribución del espacio escolar	56
El comedor.....	65
El aula.....	66

La cancha de fútbol en el tiempo del recreo	70
La producción del espacio escolar y el poder	71
Capítulo 3 La participación y sus condicionantes en los niños y las niñas de la Escuela Unidocente de Sacramento de Barva.....	75
Capítulo 4 Las representaciones de infancia que se desarrollan en el espacio escolar de la Escuela Unidocente de Sacramento de Barva	83
Conclusiones.....	89
Sobre la producción del espacio escolar	89
Mecanismos de participación de los niños y niñas en la escuela.....	91
Representaciones sociales de la infancia por los niños y niñas	92
Ideas finales	94
Referencias bibliográficas	96
Anexo 1	100
Anexo 2	101
Anexo 3	102
Anexo 4	104
Anexo 5	105
Anexo 6	106

Capítulo 1

Introducción

El re-creo es la turbulencia, el bullicio, el correr, el griterío desestructurado y el juego en sus múltiples formas. Es un estado musical en el que la niñez se siente libre y en el que se diluye la negatividad del mundo derrotada por la alegría. Desde el re-creo, niños y niñas ven a los adultos como un sindicato de tristeza. En el recreo, los movimientos son horizontales y comunicantes: es un estado igualitario de mínimas diferencias. Es un tiempo esencialmente diacrónico y desestructurado: todo es discontinuo y desorganizado pues éstas son las instancias decisivas previas para poder crear. El re-creo es una situación imaginante, es libertad para imaginar, pero para imaginar "otra" cosa. Cuando suena el timbre o la campana llega el momento de la libertad.

Pero el re-creo no representa un mero paréntesis entre dos campanas sino un estado de tensión en donde la infancia busca "recrearse" emancipándose de una transmisión totalmente sometida a la adultez. Acabado el re-creo, niños y niñas esperan intensamente el próximo "recreo". Su vocación primera es no renunciar nunca a la libertad. Re-crear tiene que ver con otro comienzo como creación. El acto creativo se diferencia de la invención. La invención requiere linealidad y acumulación. Un invento presupone un antecedente, un conocimiento previo con el que se encadena lo inventado. La creación, por el contrario, es una discontinuidad radical, es un acto desencajado, es diacronía. Por eso la infancia representa el quiebre con la clausura que exigen todos los procesos sincrónicos y es, por lo tanto, la apertura a una interrogación ilimitada. La creación presupone también la autonomía de la infancia y la autonomía de la sociedad. El "re" de recreación hace alusión a renovar, a ponerse continuamente en una actitud innovadora y, por lo tanto, ponerse en situación de infante en recreo como insolente rebelión ante la negatividad del statu quo. El "re", a su vez, tiene

que ver con iterar hasta alcanzar el desprendimiento y no como un retorno a un nostálgico pasado.

(Bustelo, 2007, pp. 187-188).

Esta investigación explora las representaciones sociales de la infancia en el marco de la producción del espacio escolar, así como los mecanismos y condiciones sociales para la participación de los niños y las niñas en la Escuela Unidocente de Sacramento de Barva, a partir de las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las representaciones sociales de la infancia?, ¿cómo se produce el espacio escolar?, ¿cuáles son los mecanismos de participación de los niños y las niñas en el centro educativo? y ¿se pueden articular las representaciones sociales que tienen los niños y las niñas sobre la infancia con la producción del espacio escolar y los mecanismos de participación?

Hablar de representaciones sociales de la infancia implica comprender esta población en el espacio escolar, lugar donde el alumnado pasa gran parte de su niñez. Este se construye desde las experiencias individuales y colectivas, las trayectorias de aprendizaje, el juego y el entorno local. Lo anterior supone mirar más allá del diseño y el espacio físico de la escuela, se debe tomar en cuenta su construcción simbólica.

Así las cosas, se considera oportuno indagar ampliamente en los mecanismos de participación y en los condicionantes para su producción y reproducción, factores elementales al crear el espacio escolar y configurar los procesos de subjetivación. Es decir, ¿cómo se propicia la participación en la escuela?, ¿qué se considera participación y qué no? y ¿cuáles son las condiciones sociales para desarrollar procesos de participación en el espacio escolar?

De acuerdo con las preguntas anteriores, esta investigación busca comprender a los niños y las niñas como sujetos protagónicos, con la capacidad de incidir en su entorno educativo y, al mismo tiempo, con una mirada crítica sobre los condicionantes sociales que permiten o no los procesos de participación. Por lo tanto, se posiciona desde la producción y el estudio de la infancia, desde las ciencias sociales. Así pues, se problematizan y se comprenden las representaciones de infancia desde los niños y las niñas, incluso, desde el personal docente que trabaja con esta población.

Asimismo, se pretende problematizar lo anterior en relación con los conocimientos que tiene el estudiantado sobre sus lugares de residencia, los usos que le dan a la tecnología, sus experiencias en actos cívicos y en debates electorales, sus experiencias en el comedor escolar, sus actividades a la hora del recreo y las nociones sobre ser niño y niña.

Para abordar las relaciones entre las representaciones sociales de la infancia, con el espacio escolar y los mecanismos de participación, la propuesta se desarrolló en la Escuela Unidocente de Sacramento de Barva, comunidad ubicada en las faldas del volcán Barva, en la provincia de Heredia.

Justificación

Costa Rica ha sido un referente internacional en materia jurídica sobre la infancia, ya que ha aprobado una serie de normas, entre ellas, códigos, convenciones y leyes.¹ Además, ha impulsado la creación de instituciones públicas para el abordaje integral de población menor de edad que se encuentra en condición de vulnerabilidad. Por ejemplo, la fundación del Patronato Nacional de la Infancia (PANI) y el Ministerio de Educación Pública (MEP), el cual garantiza el acceso a la educación en todo el territorio nacional.

En esta línea de avances progresivos, en torno al abordaje e intervención de la infancia, el país ratificó la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) en 1990. Esto implica considerar a los niños y las niñas desde un marco jurídico fundamentado en los derechos humanos. Se coloca a dicha población como un sujeto político, lo cual permite el ejercicio de su ciudadanía y la participación en el espacio público.

Con dicha ratificación, el país realiza un cambio de paradigma sobre el trato de la niñez, como se evidencia en la siguiente propuesta:

Con la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño, por parte de Costa Rica, en 1990. Así, la visión de beneficencia es abolida por un enfoque de derechos humanos. La persona menor de edad no es objeto de favores de la sociedad adulta, sino sujeto de derechos en una sociedad obligada a respetarlos y promoverlos (Sanabria, 2004, p. 27).

Este contexto permite explorar y analizar, de forma crítica, las acciones que el MEP desarrolló antes de introducir el enfoque de derechos humanos. Entre sus tareas, estuvo la

¹ Se pueden mencionar: la Primera Declaración de los Derechos del Niño Costarricense, la creación del Patronato Nacional de la Infancia, la Declaración de los Derechos del Niño y la instauración del Código de la Infancia, la ley en contra del castigo físico y el trato humillante, la Ley de Paternidad Responsable, ley de relaciones impropias y ley contra la explotación sexual de las personas menores de edad.

cobertura nacional. Así pues, en su afán de llegar a toda la población, creó distintas modalidades educativas, entre ellas, la escuela unidocente.

La escuela unidocente se caracteriza porque una o dos personas educadoras se encargan de todos los grados, en una pequeña población escolar. Se trata de una estrategia pedagógica donde la infancia asume una mayor responsabilidad, cooperación y participación con el resto del estudiantado, ya que hay un importante vínculo intergeneracional y se promueve una mayor cooperación.

Por lo anterior, en esta investigación surgió el interés por comprender las dinámicas sociales de los niños y las niñas en el espacio escolar de una escuela unidocente. Asimismo, se analiza la forma en que se construyen los mecanismos de participación escolar, de manera que sirva de insumo para su estudio, a la luz del enfoque de los derechos humanos y lo que propone la CDN.

Además de los avances progresivos antes mencionados, se deben considerar los resultados del *Sexto Informe del Estado de la Educación 2017*, el cual hace énfasis en la profundización de la actual red de pequeños centros educativos, debido a las transiciones demográficas que se presentan en la población costarricense.

Un ejemplo de cómo aprovechar la transición demográfica para producir cambios en favor de la calidad lo ofrecen las escuelas unidocentes. Estos centros han jugado un rol muy importante para mejorar la cobertura del sistema educativo en todo el territorio nacional, constituyéndose en una alternativa para la población que vive en comunidades muy alejadas y de difícil acceso (Programa Estado de la Nación, 2017, p. 138).

En el marco de dicho escenario, las nuevas demandas institucionales y la realidad social de esta modalidad educativa justifican la apertura de un espacio reflexivo para comprender las representaciones sociales que tienen los niños y las niñas sobre de la infancia.

Así las cosas, el interés de esta investigación es reflexionar sobre la forma en que se han construido las representaciones sociales de la infancia en niños y niñas, desde sus propias prácticas y discursos, ya que el sistema educativo se centra, sobre todo, en los intereses e ideas adultas. En ese sentido, la institución escolar contribuye, a través de prácticas y relaciones arbitrarias, a mantener una lógica de infantilización de la niñez (Batallán y Campanini, 2008). En otras palabras, se cuenta con instituciones escolares diseñadas por un entramado institucional (nacional e internacional), con ideas elaboradas solamente por población adulta:

En Costa Rica, al igual que en los demás países de la región, los acuerdos que se establecen por las autoridades ministeriales, en materia de educación, se concretizan en los centros educativos. La relevancia de este tema tiene relación con la percepción de las personas que implementan dichas políticas y su conocimiento con las entidades que las emanan como el MEP, Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y la Cultura (OEI), Banco Mundial (BM), universidades públicas y convenios internacionales (García-Martínez, Cerdas-Montano y Torres-Vitoria, 2018, p. 7).

De manera que, en el diseño de la política educativa y del currículum que operan en los centros educativos, no se consulta sobre la diversidad de realidades que experimentan

los niños y las niñas en sus espacios cotidianos. Se consideran en una etapa de transición, como una moratoria social:

Los niños y niñas construyen sus representaciones y, asimismo, como grupo social, son objeto de representaciones sociales. Principalmente, éstas se elaboran al situar a la infancia en la etapa de desarrollo y proceso de sociabilización primaria: los niños y niñas estarían en proceso para alcanzar la adultez, para en un futuro, saber, ser, actuar y producir en sociedad; los infantes son considerados seres que están aún aprendiendo para ser ciudadanos. Los niños y niñas se asocian y se identifican como una especie de moratoria social (Verhellen, 1992, citado en Casas, 2006, p. 32).

Asimismo, las representaciones sociales de los niños y las niñas están construidas desde un modelo adultocéntrico. Entonces, indagar el tema desde lo cotidiano y desde las propias vivencias de los niños y niñas, sus representaciones sociales, resulta importante para comprender su agencia en ese entramado social, por medio de los mecanismos de participación, tanto formales como informales.

En esa línea, esta investigación busca problematizar las representaciones de infancia desde el espacio escolar y los mecanismos de participación. El trabajo se realiza desde los aportes de la teoría de Bourdieu (1991), Berger y Luckmann (1989) y personas autoras provenientes de la sociología de la infancia, como Iskra Pavez (2012), Ferrán Casas (2006), Lourdes Gaitán (1999) e Iván Rodríguez-Pascual (2006). Se plantea que existen problemáticas sociales, económicas, políticas y culturales que tienen un tratamiento particular en la infancia.

Sobre el objeto de estudio de la sociología de la infancia, Gaitán (2006) plantea:

Se ha visto desde el mayor número de ángulos posible y que, si la perspectiva macro ayuda a ver realidades que de otro modo serían opacas al mirarlas demasiado cerca, la visión micro contribuye a poner de relieve la riqueza de las vidas de los niños. Una y otra tratan, en todo caso, de dar visibilidad a la infancia y a los niños como parte de la sociedad (p. 23).

La sociología como disciplina que se inclina a la reflexión sobre de lo social, en ese sentido, debe tener un espacio dedicado a pensar la infancia y comprender desde dónde, cuándo, para qué y en qué medida se producen los discursos que le dan sentido a esta categoría tan amplia. Por lo tanto, es necesario pensar la infancia desde los niños y las niñas, en este caso, bajo una modalidad de escuela unidocente.

La investigación se hizo bajo dicha modalidad educativa, ya que no se hace una segmentación del espacio físico, antes bien, el estudiantado comparte el espacio físico y simbólico del centro educativo. Además, según estudios previos, como el de Chaves y García (2013), la escuela unidocente posibilita la participación de los niños y las niñas. Se trata de un modelo educativo que orienta a un mayor protagonismo por parte de las personas menores de edad (Angulo, Morera y Torres, 2010).

El proceso de selección del centro educativo se llevó a cabo según el criterio de recomendación de expertos de la División de Educación Rural de la Universidad Nacional y tras un acercamiento a las oficinas regionales del MEP. En ambos casos, se recomendó la Escuela Unidocente de Sacramento de Barva de Heredia, las entidades coincidieron en que la docente asignada en esa institución tenía experiencia y formación específica sobre la modalidad de escuela unidocente.

Aunado a lo anterior, también se tomó en cuenta que es un centro educativo ubicado en un contexto rural, con una matrícula de doce estudiantes para el año 2018. El elemento de ruralidad permite analizar las inquietudes sobre las relaciones que se generan entre espacio rural y escuela, además, posibilita estudiar las trayectorias biográficas de los niños y las niñas y cómo estas se ven impregnadas en el espacio educativo.

Estado de la cuestión

Previamente, este trabajo asumió la tarea de consultar investigaciones realizadas en las ciencias sociales y la investigación educativa, en relación con la infancia, la educación e infancia y el tema de las escuelas unidocentes. En ese sentido, se toma en cuenta la diversidad de enfoques y perspectivas, para identificar las formas de construir el objeto de estudio. El material revisado trata las infancias en ciencias sociales, infancias y educación y las escuelas unidocentes en Costa Rica.

La investigación de las infancias en las ciencias sociales

Hasta la fecha, lo indagado da cuenta de que, en este campo, existe una gran cantidad de artículos, así como revistas especializadas, donde se encuentran, sobre todo, reflexiones de corte teórico sobre el tema estudiado. Además, muchas de las discusiones revisadas se centran en los cambios históricos y las implicaciones de la aprobación de la CDN en los años noventa.

A partir de una perspectiva histórica, en específico el artículo de Gaitán (2006), los trabajos sobre la niñez señalan que, desde mediados del siglo XVIII, el niño fue considerado como un adulto en miniatura. Luego, Juan Jacobo Rousseau realiza los primeros estudios sobre la infancia. Propone las premisas modernas que se enfocan en el estudio del niño, en las cuales se analizan los conflictos físicos e intelectuales de la vida infantil.

Los trabajos, en ese caso, se realizan desde la perspectiva de la ciencia occidental moderna, donde la persona adulta tiene la razón, sin considerar las percepciones del niño o niña. Además, un insumo importante de Gaitán (1998) es que él asume la perspectiva histórica, al dar cuenta del origen de la infancia en la modernidad y de la fundación de una

serie de instituciones, por ejemplo, la escuela, lo cual da paso a la creación del “niño o niña”.

En esta misma línea, el artículo de Wasserman (2001) propone que la palabra niño o niña presenta una polisemia muy amplia, aunque en general alude a la condición de las personas con pocos años de edad o que se encuentran en posición de subordinación social.

Por su parte, Gaitán (2006) menciona que la categoría niño/niña permite la construcción de otras categorías de igual importancia. En este caso, se hace referencia a la niñez, categoría que refiere al colectivo humano y que comparte características contingentes, como ser personas menores de 18 años, inscritas en el proceso de socialización escolar, económicamente dependientes y sometidas a la autoridad adulta.

Ahora bien, el artículo de Vergara (2015), “Los niños como sujetos sociales: el aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso”, plantea la capacidad que tienen los niños y las niñas para interpretar su entorno, así como para posicionarse de manera crítica respecto a los modos de vida y trabajo presentes en el contexto chileno. Además, permite evidenciar distintas perspectivas en el abordaje de la niñez, con lo cual se supera el modelo psicoevolutivo. El texto muestra las ventajas del análisis crítico del discurso para el trabajo investigativo en el campo de la infancia.

En el libro de Morales y Magistris (2018), *Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación*, se realiza un análisis de la noción de infancia y sus posibilidades de acción. Asimismo, se plantean reflexiones sobre conceptos como adultocentrismo, que alude a relaciones de poder a partir de la lógica generacional, las cuales se deben superar para poder plantear a la infancia con un actor político con posibilidad de transformación social. Así pues, un primer aporte del texto es su panorama teórico para comprender la infancia; mientras que un segundo aporte consiste en visibilizar

casos concretos donde se ha puesto en discusión la agencia de los niños y las niñas en sus espacios territoriales.

“La infancia contemporánea”, artículo de Gómez-Mendoza y Alzate-Piedrahíta (2014), discute sobre las representaciones sociales que se han constituido históricamente sobre la infancia. Se trata de un aporte histórico, con una mirada crítica frente a la idea de una infancia “natural” que cuestiona los prejuicios de una infancia “inocente”, “débil” y receptora de conocimiento. Además, como aspecto relevante, se muestra que las representaciones de la infancia en el mundo occidental obedecen a la influencia de la cultura del siglo XVIII europeo.

El artículo de Tappan (2008), “Notas preliminares sobre infancia y adolescencia”, permite considerar que gran parte del papel sociocultural que juega la escuela, en los procesos disciplinarios sobre la infancia, se debe en buena medida a que es una institución que ejecuta de manera eficaz el modelo adultocéntrico de vigilancia total, a través del temor al castigo. La escuela, entonces, es un espacio para pensar las relaciones de poder, a partir de las relaciones intergeneracionales.

En relación con los estudios sobre la infancia, los cuales vinculan el contexto rural, se encuentra la tesis “Infancia: Dos caras de una misma moneda, teoría y práctica”, de Galván (2014), la cual busca conocer la realidad de niños y niñas en contextos rurales, quienes realizan tareas que corresponderían a adultos. Dichos motivos la llevan a problematizar que la teoría de la concepción de niños/as como sujetos (as) de derechos sigue estando en lo escrito, sin práctica, o con muy poco desarrollo práctico en la cotidianidad.

En el contexto costarricense, se encuentra la tesis de Fernández-Herrera (2017), antropóloga que realizó un trabajo con la participación de seis niñas de la comunidad de

Los Pinos de Tejarillos. Ellas, por medio de sus vivencias y percepciones del espacio, dieron cuenta de cómo se construye la infancia en la comunidad. La tesis plantea que las niñas son actoras y reproductoras de la comunidad. En el documento, se muestra cómo la infancia se va hilando con componentes que dan cuenta del género y de lo femenino. También se presenta la condición del espacio físico, lo cual se manifiesta en las relaciones que las niñas crean con su entorno y una negación de este.

Estudios sobre la infancia y educación

En este campo, se ubica el aporte de Narodowski (1994), *Pedagogización de la infancia*, texto que se suma a la discusión teórica que propone las categorías niño (a), niñez e infancia y que ha desarrollado reconfiguraciones en el plano histórico, al hacer referencia al proceso de pedagogización de la infancia. De acuerdo con el autor, este se puede ubicar a partir del siglo XVII. Es lo que da pie a la creación del “pedagogo” y a un saber especializado sobre el aprendizaje del niño, el cual funciona como parte del “control social”, en el entramado social.

En esta línea, el artículo de Martinis (2015), “Infancia y educación”, reflexiona sobre la documentación oficial y las entrevistas a actores de la política educativa en Uruguay. De esa manera, muestra la continuidad relativa de formas de construcción de sentido establecidas al sujeto educativo y concluye que la politización del discurso pedagógico resulta imprescindible.

En relación con un análisis más simbólico, se encuentra el libro de McLaren (1995), *La escuela como un performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, el cual presenta los ritos en la escuela como parte de una institución adultocéntrica. Estos tienen como objeto vigilar, modelar y encauzar al alumnado, bajo el

modelo de visión del mundo que le propone el adulto. En ese sentido, permite plantear que la diversidad de rituales que se dan dentro y fuera del aula producen y reformulan la legitimación social del adultocentrismo. Se trata de una perspectiva teórica que puede fundamentar este trabajo sobre la construcción de la noción de infancia escolarizada.

Con respecto al análisis de lo simbólico, se encuentra la tesis “Espacio, poder y confinamiento: el Colegio San Luis Gonzaga entre la educación y el control”, presentada en el 2017 por Pablo Céspedes, Natalia Monge y Alder Senior. El texto realiza un aporte concreto a la antropología de la educación en el contexto costarricense, al analizar mecanismos, como la vigilancia en el espacio escolar, los cuales están presentes en la realidad sociocultural del espacio social y los significados que encierra. Además, permite reflexionar la escuela como un lugar con autoridad, el cual genera saberes y despliega sus mecanismos de disciplinamiento. Incluso, se observa que las normativas internas, más allá de crear un “espacio de convivencia”, construyen subjetividades y ciudadanía en función de una lógica de Estado.

Por último, y en relación con los estudios anteriores, se encuentra la tesis doctoral de Castro (2015), “Espacio escolar y sujetos. Políticas y experiencias”, la cual problematiza el espacio como componente de la realidad educativa. Este se plantea como elemento de una organización que constituye prácticas de espacialidad. Castro se interesa en analizar las formas consolidadas y tradicionales, pero también las resistencias y nuevas producciones.

Se concluye que el espacio escolar no es neutro, sino que habilita u obtura determinados aprendizajes, favorece ciertas ideas y concepciones de poder y posibilita formas específicas de interacciones, entre los sujetos y el contexto. Lo anterior produce y moldea subjetividades.

La construcción de objetos de investigación en la escuela unidocente

En la tesis de Ortiz (2014), “Prototipo de la escuela unidocente para Costa Rica”, se presenta una línea histórica de la escuela unidocente y su particularidad en la enseñanza, donde solamente se tiene un o una docente. En el caso de las personas menores de edad, por lo general provienen de familias que se dedican a actividades productivas ligadas con la agricultura, la ganadería, la pesca, entre otros, en las cuales participan todos los miembros de la familia. Lo anterior obliga a los niños no solo a estudiar, sino también ayudar a sus padres en tareas del hogar. Desde la arquitectura, se busca resolver el tema del espacio y el aprendizaje, a partir de un diseño de escuela que permita facilitar el aprendizaje en un espacio multigrado.

Otro trabajo final de graduación, bajo la modalidad de seminario, es “La práctica unidocente en las escuelas de Guanacaste: Una visión entre la teoría académica y su realidad en el aula”, realizada por Duarte, Corea y otros (2006). El texto ubica la creación de la escuela unidocente en los años setenta, pero, a diferencia del artículo de Pérez (2002), se indica que su estrategia fue pensada para abordar la mayor cantidad de niños y niñas del territorio nacional, es decir, para cubrir aquellas zonas donde la educación no está cubierta. La tesis se enfoca principalmente en las estrategias que realiza la persona docente para abordar la parte administrativa y académica. De forma muy general, asume el entorno educativo y las implicaciones de esta modalidad educativa en el aprendizaje.

Por su parte, el artículo de Pérez (2002) hace un recorrido histórico de la modalidad de escuela unidocente. Establece como dato que estas surgen en la década de los setenta y que responden principalmente a una necesidad institucional: reducir el personal docente, en concordancia con la cantidad de alumnos. A partir de este argumento, la autora realiza una

crítica a la poca rigurosidad que eso plantea en términos académicos, ya que, según su análisis, no se tomó en cuenta una estrategia que respaldara la calidad académica. Por ello, para concluir su artículo, establece los desafíos que estos centros educativos pueden presentar en el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje.

Reflexiones generales del estado de la cuestión

Para terminar con este apartado, después de la búsqueda de artículos, libros y tesis que abren camino sobre lo que se ha escrito, bajo las tres líneas planteadas, se puede identificar que, en la producción sobre infancias, se vislumbra un discurso sobre la agencia del niño (a). Además, se abordan aspectos simbólicos detrás de la concepción de niñez, al presentar la categoría como situada, histórica y con una fuerte dimensión política.

La producción académica citada, entonces, permite generar una discusión en torno a las concepciones de infancia y la producción de subjetividades, lo cual permite ubicar al niño (a) como un sujeto político y establecer relaciones de poder con la institucionalidad, con las políticas públicas y la producción científica.

En relación con las tesis revisadas, es importante reconocer que el tema de la infancia se aborda tanto desde la psicología, la educación, la antropología, la sociología y los estudios culturales. Se hace referencia a los cambios históricos y jurídicos, principalmente a la ratificación de la CDN y lo que eso implica en procesos de investigación e intervención, al considerar al niño y a la niña como un sujeto de derechos y no de protección.

En términos sociológicos, se podría pensar que en la revisión histórica de la noción de infancia se cuestiona la idea de una infancia homogénea, ya que se expresa una

multiplicidad de formas de desarrollarse, de acuerdo con el espacio y tiempo específico. La literatura existente da pie para establecer relaciones críticas sobre infancia y educación.

En el caso de la relación entre infancia y educación, las personas autoras coinciden en que se debe desnaturalizar toda desigualdad, por lo cual es necesario sostener una transmisión basada en el reconocimiento del otro como sujeto.

La bibliografía consultada da pistas, tanto teóricas como metodológicas, sobre el abordaje de los mecanismos de participación. Asimismo, ofrece elementos diferenciadores sobre la infancia rural y establece un panorama general sobre la escuela unidocente, aunque no se encontraron estudios sobre las relaciones entre representaciones sociales de la infancia, agencia y espacio escolar, en una modalidad de escuela unidocente.

Enunciación y delimitación del objeto de estudio

Esta investigación busca estudiar las representaciones sociales de la infancia, a partir del espacio escolar, sus condicionantes y los mecanismos de participación de los menores de edad. Lo anterior, con la finalidad de abordar, desde la sociología, las representaciones sociales de la infancia, al considerar que se encuentran en la modalidad de escuela unidocente, particularmente, la de Sacramento de Barva.

En dicho panorama, se pretende visualizar las representaciones de infancia que surgen en el marco de un contexto educativo, en este caso, sobre niños y niñas que asisten a una modalidad unidocente.

Según estudios previos, como el de Chaves y García (2013), la escuela unidocente ha desplegado una estrategia educativa con mayor participación protagónica. Por ello, es de interés para la sociología comprender las formas en que dicha modalidad construye la producción de infancias, además, conocer, desde las experiencias de los niños y las niñas, si se consideran protagónicos o no dentro de la espacialidad educativa.

Así las cosas, indagar sobre las representaciones sociales de la infancia, en niñas y niños, permite reflexionar sobre los mecanismos de participación y construcción social del espacio escolar. Es importante considerar que la escuela es una institución que se encuentra bajo el modelo del Estado nación, la cual cumple con la tarea de insertar a los niños y las niñas en el mundo social (Martínez, 2009). Se trata de una entidad que desarrolla procesos de enseñanza y aprendizaje, genera patrones culturales, relaciones de poder, jerarquizaciones, representaciones sociales y modos de concebir la cotidianidad (Batallán y Campanini, 2008).

Dicha concepción de la escuela permite plantear las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de participación tienen los niños y las niñas en el espacio educativo?, ¿se toman en cuenta sus experiencias cotidianas en el espacio escolar?, ¿de qué forma nos relacionamos con los niños y niñas en el espacio escolar? A partir de estas preguntas, se colocó el foco de análisis en la pedagogía cotidiana.

Estar en constante reflexión sobre las posibilidades y condicionantes sociales, que permite o no la participación de los niños y niñas, creando interrogantes como: ¿Qué mecanismos de participación tienen los niños y las niñas en la creación de las estrategias pedagógicas?, ¿se les considera participantes activos en el proceso educativo?, ¿cómo se incorpora la experiencia de los niños y las niñas en los procesos de aprendizaje?, ¿qué se considera participación y qué queda al margen de la participación?

Lo anterior permitió generar la pregunta central que orientó esta investigación: ¿Cuáles son las representaciones sociales de la infancia en niños y niñas, a partir de los mecanismos de participación en el espacio escolar del centro educativo unidocente de Sacramento de Barva? Dicha interrogante parte del hecho de que la sociología puede darse a la tarea de cuestionar la construcción del sujeto educativo, en el marco de la institucionalidad pública, al “desnaturalizar” las representaciones creadas sobre la infancia.

La investigación colocó su foco de análisis sobre la modalidad de escuela unidocente. Plantea un cuestionamiento sobre la idea de una infancia homogénea y universal en el sistema educativo costarricense.

En este caso, se parte de la necesidad de producir conocimiento sobre el campo de las representaciones sociales de la infancia, por parte de los niños y las niñas, de esa manera, crear articulaciones entre los diferentes debates en torno a infancia, educación y

contexto rural. Es decir, por medio del campo y el habitus se analiza cómo se entretajan esos procesos de subjetivación.

El planteamiento de esta investigación se encuentra en poner el foco de análisis en las representaciones sociales que tienen los niños y las niñas sobre su condición etaria. Dicha condición se comprende como una construcción social que genera habitus y formas de ver el mundo.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

- Describir las representaciones sociales de infancia de los niños y las niñas de la escuela unidocente de Sacramento de Barva a partir de los mecanismos de participación y la construcción social del espacio escolar.

Objetivos específicos

- Explorar la construcción del espacio escolar en la Escuela Unidocente de Sacramento de Barva.
- Identificar las formas en que se desarrollan los mecanismos de participación de los niños y niñas de la Escuela Unidocente de Sacramento de Barva.
- Caracterizar las representaciones sociales de infancia que se desarrolla en el espacio escolar de la Escuela Unidocente de Sacramento de Barva por parte de los niños y niñas.

Referente teórico

La discusión teórica gira en torno a las relaciones entre la producción del espacio escolar, los mecanismos de participación de la niñez y su vínculo con las representaciones sociales de la infancia que tienen los niños y las niñas. Para ello, se comprende que la sociología tiene una larga trayectoria en la discusión sobre las relaciones entre el individuo-sociedad. Además, existen procesos de “objetivación” convertidos en “campos”, que son marcos duraderos y configuraciones independientes que son producto de las interacciones inmediatas (agencia) que se producen hora tras hora, a lo largo de la vida, entre los individuos, y que van configurando el habitus de las personas.

Así las cosas, se utilizan los postulados teóricos de dos corrientes de la sociología. Por un lado, la propuesta de Berger y Luckmann (1989) sobre la construcción social de la realidad. Por otro lado, una lectura más constructivista estructural de Pierre Bourdieu (1991) sobre los campos y el habitus.

Berger y Luckmann (1989) plantean la mirada microsociedad, es decir, esa lectura sobre las relaciones cotidianas. En tanto que Bourdieu (1991) amplía la discusión con una lectura sobre la categoría de campo y el desarrollo del habitus, desde una interpretación más estructural constructivista.

Bourdieu indica que, al enseñarle al niño lo que es, se le convierte efectivamente en lo que tiene que ser (1991). Las representaciones sociales, el habitus, el campo y la agencia que se dan en el marco de las relaciones entre niños, niñas y personas adultas son procesos que derivan de relaciones sociales con un sistema simbólico en construcción social permanente. No se trata de formas naturales de organización, son construidas y condicionan las formas de habitarlo y de imaginarlo, esto: “en tanto que la estructura y las funciones de

esta cultura no pueden deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual” (Bourdieu, 2006, p. 23).

Después de comprender los postulados más generales, tomados de la teoría sociológica, se profundiza en las contribuciones de la sociología de la infancia y los aportes más vinculados al campo de las representaciones sociales de la infancia, reconociendo los aportes de Moscovici (2000) pero profundizando en los aspectos teóricos propuestos por Jodelet (1986).

La construcción social de la realidad y las representaciones sociales

Berger y Luckmann (1989) proponen que la interacción entre distintas subjetividades permite la construcción de la realidad. Esa mutua relación da pie a que los actores sociales le den sentido y significado a su vida cotidiana. En este caso, al hablar de infancia, así como de cualquier realidad social, se habla tanto de una realidad objetivada, como de una realidad representada (Ferrán, 2006). Dichas realidades van construyendo subjetividades que, al mismo tiempo, permiten la reproducción de la estructura social:

El hombre está biológicamente predestinado a construir y a habitar un mundo con otros. Ese mundo se convierte para él en la realidad dominante y definitiva. Sus límites los traza la naturaleza, pero una vez construido, ese mundo vuelve a actuar sobre la naturaleza. En la dialéctica entre la naturaleza y el mundo socialmente construido, el propio organismo humano se transforma. En esa misma dialéctica, el hombre produce la realidad y por tanto se produce a sí mismo (Berger y Luckmann, 1989, p. 227).

Desde esta mirada, la experiencia cotidiana de un sujeto tiene sentido dentro del marco de las estructuras en las que se realizan las acciones. Se trata de una relación dialéctica, no homogénea y en constante construcción. En este caso:

Es necesario mirar las prácticas y los sentidos desarrollados al interior de las instituciones no como un dato accesorio que puede aportar a la comprensión de las fallas de la implementación, sino como aquella dimensión que la concreta (Llobet, 2006, p. 5).

Bourdieu indica que el mundo social está predeterminado y condicionado estructuralmente. Describe la realidad social como: “estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones” (Bourdieu, 1991, p. 127).

Lo planteado hasta ahora indica que se trata de lecturas teóricas de la realidad social, distantes, pero complementarias en alguna medida. La mirada de Berger y Luckmann más enfocada en lo cotidiano y lo microsocioal, en tanto que Bourdieu expone una mayor preocupación por el papel de lo estructural-constructivista. Aclaradas dichas propuestas teóricas, se pudo trabajar con un marco conceptual amplio, el cual permitió interpretar los resultados a la luz de las contradicciones, sin tener que asumir una sola postura teórica, sino aprovechar la riqueza y complejidad de la teoría social para comprender los elementos estructurales que tienen las representaciones sociales y los elementos más vinculados al habitus.

En el marco de estas discusiones teóricas, surge la relación con las representaciones sociales: “este conocimiento se construye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos

a través de la tradición, la educación y la comunicación social” (Jodelet, 1986, p. 73). Es decir, una representación social está compuesta por la forma de interpretar la realidad, una forma de conocimiento social, más conocido como sentido común. Para efectos de esta investigación, interesa conocer las representaciones sociales de la infancia de los niños y las niñas de la Escuela Unidocente de Sacramento de Barva.

Se consideró que las representaciones sociales de la infancia que tienen los niños y las niñas están construidas por las relaciones que se establecen con las personas adultas, pero también en relación entre pares:

Aunque el niño no sea un mero espectador pasivo en el proceso de su socialización, son los adultos quienes disponen las reglas del juego. El niño puede intervenir en el juego con entusiasmo o con hosca resistencia, pero por desgracia no existe ningún otro juego a mano (Berger y Luckmann, 1989, p. 171).

Tal y como se plantea en la cita anterior, explorar las representaciones sociales de la infancia, en los niños y las niñas, implica también analizar las relaciones de poder y las formas en que se han construido socialmente las interacciones cotidianas con los niños y niñas desde el mundo adulto. En este caso, las representaciones sociales están configuradas de forma multidimensional. Se puede señalar su dinamismo, transitoriedad y considerar que son múltiples y heterogéneas.

En la espacialidad educativa, las representaciones sociales sobre la infancia están atravesadas por una disputa por el poder. Lo anterior permite que sean susceptibles a cambiar, a través de un proceso dialéctico, porque muestra a los participantes en el marco de escenarios vivos de aceptación, resistencia, mutación y transformación, frente al juego social y la lucha de definiciones sobre infancias.

En el campo microsocioal, esa disputa por el poder constante no se da en lo abstracto, se da un espacio material y simbólico que se puede representar por medio del concepto de campo de Bourdieu y su relación con el espacio social de la escuela: “para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego” (Bourdieu, 1990, p. 36).

En este caso, en el espacio escolar se empleó el concepto de *campo*. Un concepto que tiene una trayectoria estructural constructivista, el cual da cuenta que los niños y las niñas llegan a la escuela con reglas del juego condicionadas por la historia educativa costarricense, mallas curriculares y otros elementos del campo educativo general. Lo anterior se ve representado en el escenario escolar.

Es decir, para comprender el “espacio escolar”, se debe ampliar la mirada y considerar que es un espacio social estructurado y estructurante, el cual se conforma en tres niveles: instituciones, agentes y prácticas. Bourdieu (1997) define el espacio como:

Conjunto de posiciones distintas y coexistentes, externas unas a otras, definidas en relación unas de otras, por su exterioridad mutua y por las relaciones de proximidad, vecindad o alejamiento y así mismo por relaciones de orden, como por encima, por debajo y entre (p. 16).

El espacio escolar es multidimensional y cuenta con elementos simbólicos encargados de la reproducción social que habilita los mecanismos de participación y, por ende, el desarrollo de las representaciones sociales, a partir de las relaciones que se generan con el otro(a): “se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene significado subjetivo de un mundo coherente” (Berger y Luckmann, 1989, p. 36).

En esta línea, es importante reconocer las relaciones entre lo estructural constructivista y los espacios microsociales. Se parte de un reconocimiento del papel estructural constructivista en las relaciones sociales, pero no se comprenden como determinantes, es decir, el estudio le dio énfasis a lo que sucede en lo cotidiano. Ya que juega un papel importante, las trayectorias de la docente de los niños y niñas, las dinámicas que se han establecido en el aula y demás aspectos que pueden producir contradicciones o resistencias con lo que se sucede en el orden de lo macrosocial.

Por lo anterior, el espacio escolar, al ser una categoría estructural estructurante, se ve reflejado tanto en la categoría campo, como en el habitus, ya que se expresa en la producción y reproducción de las políticas públicas y otros elementos al campo educativo. Por ejemplo, la política de ampliación de la cobertura, a costa de la reducción de horas de estudio, no solo afecta la calidad pedagógica, también reconfigura la vida cotidiana de los niños y las niñas, igualmente la de sus entornos familiares. Otro ejemplo es el cambio en las políticas de uso de los comedores alimentarios, ya que se reconfiguran constantemente los modos de habitar el espacio escolar y también repercute en los entornos familiares. Por ello, el espacio escolar es un espacio que se compone de elementos estructurales de más larga data y de elementos cotidianos del día a día del estudiantado.

En el espacio escolar hay un dinamismo del campo, del habitus y de las relaciones intersubjetivas. Se juegan relaciones entre el sector docente, los niños y las niñas que asisten a la escuela, los padres de familia y las personas de la junta de educación, ya que son esta variedad de grupos sociales las que hacen uso, apropiación, producción y reproducción del espacio escolar, son los agentes, quienes tienen una captación activa del mundo. Sin duda, construyen su visión del mundo. No obstante, esta construcción opera bajo condiciones estructurales (Bourdieu, 1991).

En este caso, también es importante considerar la agencia de los niños y las niñas, quienes ponen sus conocimientos, discursos y prácticas, en diálogo constante desde lo cotidiano. De esa manera, construyen las formas de habitarlo y permiten configurar y reproducir los mecanismos y condicionantes sociales de la participación dentro de la escuela. Comprenden los mecanismos de participación desde las posibilidades que desarrolla la categoría *habitus*:

Sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas, predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones, sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 1991, p. 92).

En este sentido, la teoría de Bourdieu permite posicionar a los niños y las niñas como sujetos (as) con agencia para construir sus representaciones sociales sobre infancia, las cuales están compuestas por saberes académicos, experiencias cotidianas, memorias colectivas, procesos de subjetivación y procesos históricos de más larga data. Por ende, no son homogéneas, responden a un espacio y tiempo determinado. Para esta investigación, se emplea la categoría de representaciones sociales de la infancia de Casas (2006):

Las representaciones sociales que acerca de la infancia tiene una comunidad dada constituyen un conjunto de implícitos o de saberes cotidianos resistentes al cambio (sean verdaderos o falsos desde cualquier disciplina científica), y tienen cuerpo de realidad psicosocial, ya que no sólo existen en las mentes, sino que generan procesos (interrelaciones, interacciones e interinfluencias sociales) que se imponen

a la infancia y condicionan a niños y niñas, limitando la posibilidad de experiencias o perspectivas de análisis fuera de esta lógica (p. 30).

Es decir, las representaciones sociales de infancia estructuran la manera de pensar sobre los niños y las niñas. Incluso, la representación de infancia que tienen los niños y las niñas sobre sí mismos condiciona sus experiencias cotidianas.

Ahora bien, para aportar a la categoría de representaciones sociales de la infancia, se suman algunas de las discusiones que han tenido diferentes disciplinas de las ciencias sociales. Se parte de que la infancia es una construcción social y que no queda solamente en un criterio etario, sino que la acompañan vivencias, elementos simbólicos y procesos estructurales que permiten dicha construcción social.

Se puede afirmar que en la realidad social “los niños se encuentran en múltiples espacios signados por condiciones de género, clase, etnicidad, además de, precisamente, la edad” (Franco, 2015, p. 6). Estas experiencias aportan a la construcción social del espacio escolar y a las que estructuran las representaciones sociales sobre infancia en los niños y las niñas.

Se pueden sumar los aportes de la sociología de la infancia, la cual plantea:

Las nuevas sociologías de las infancias intentan deconstruir el modelo clásico, se proponen introducir un marco teórico y conceptual renovado, basado en un espacio social que permita la inclusión de la niñez como agente activo de actuación y participación en la estructura social, pues se busca no “reforzar las pasadas pautas de control, negación de autonomía y refuerzo de la independencia que han venido acompañando el estudio de la infancia (Gaitán, 2006, p. 11).

En este caso, el aporte de la sociología de la infancia es posicionar a los niños y las niñas como sujetos activos en el estudio de las representaciones sociales, para analizar las ideas clásicas de infancia y ampliar la mirada sobre esta categoría. Las representaciones sociales de la infancia construyen subjetividades y mecanismos de participación, tienen múltiples dimensiones, tienen una configuración estructural y, al mismo tiempo, se comprenden desde lo relacional, desde elementos cotidianos.

Espacio escolar y mecanismos y condicionantes sociales de la participación de los niños y las niñas

La definición de participación que ofrece Hart (1993), el “proceso de expresar decisiones que afectan a la vida propia o a la vida de la comunidad en la que uno vive” (p. 9), implica que los niños y las niñas tejen su realidad en medio de estructuras sociales que, de acuerdo con la actividad, los potencia o limita. Al mismo tiempo aportan y recrean con su lógica.

En este apartado se proponen herramientas para analizar los mecanismos y estrategias de participación y las condicionantes sociales para que las acciones de los niños y las niñas no sean consideradas participación. Definir la participación no es un proceso sencillo, ya que esta y sus condicionantes sociales están en una constante tensión, contradicción y disputa: no todos los sujetos tienen la misma legitimidad para decidir y proponer en el espacio escolar. Por ello, en el análisis no se tiene una visión normativa de la participación, se considera que los procesos de participación son complejos y a veces contradictorios, entre lo que permite el espacio escolar y lo que pueden decir y hacer los niños y las niñas.

Anteriormente se definió el espacio escolar, comprendido, en términos de Bourdieu (1991), como una categoría teórica estructural-constructivista que tiene elementos del campo y del habitus. Además, posee relaciones intersubjetivas, las cuales permiten comprender la interacción constante que le da sentido al espacio escolar y que se puede rastrear su relación con lo estructural.

Cada niño y niña se considera un agente social con una trayectoria histórica heredada, pero con la capacidad de modificar su entorno. En este caso con capacidad de incidir en el espacio escolar y además que contiene trayectorias de vida más allá de la escuela:

Cuando hablamos de espacio escolar, no nos referimos solo a lo físico, a la materialidad de los edificios, a su arquitectura, sino que incluimos las ideas y los sentidos construidos por los sujetos en relación con los espacios y la espacialidad (Castro, 2015, p. 8).

Los niños y las niñas, entonces, a partir de su participación y los condicionantes sociales, construyen socialmente el espacio escolar, el cual, además, les permite construir representaciones de la infancia. Por ende, no es una categoría fija, homogénea, sino que varía en el tiempo y espacio. En la discusión sobre las representaciones sociales de la infancia, se puede colocar la idea de protagonismo:

El protagonismo infantil es el proceso social mediante el cual se pretende que niñas, niños y adolescentes desempeñen el papel principal en su propio desarrollo y el de su comunidad, para alcanzar la realización plena de sus derechos, atendiendo a su interés superior. Es hacer práctica la visión de la niñez como sujeto social de derechos y, por lo tanto, se debe dar una redefinición de roles en los distintos

componentes de la sociedad: niñez y juventud, autoridades, familia, sectores no organizados, sociedad civil, entidades, etc. (Gaitán, 1998, p. 86).

Es decir, considerar el protagonismo es poder visibilizar las formas en las cuales las niñas y los niños inciden en su entorno. Supone considerar mecanismos, estrategias y trayectorias en la producción del espacio escolar y, en un aspecto más general, en sus propias representaciones sociales de la infancia.

Además, la participación de los niños y las niñas es una práctica política, social y cultural. Gaitán (2006) la define como “el proceso tendiente a incrementar el poder de la niñez organizada en su relación con los adultos” (p. 88).

En este trabajo, se hace referencia a dos tipos de participación. Por un lado, la adultocentrada, la cual es condicionada por los discursos adultos, por nociones que consideran la sabiduría y la experiencia del mundo adulto como únicas fuentes orientadoras y de protección que moldea “el deber ser del niño y la niña”. Por otro lado, la segunda es de tipo disidente, según la cual conviven discursos que dan cuenta de posiciones alternativas y que cuestionan el metarrelato dominante por los adultos. Se da más en la interacción relacional, en sus espacios de autonomía y en relación de pares.

Además, se debe considerar que hay condicionantes sociales que construyen formas de relacionarse y prácticas que no son consideradas “participación” y que también son constructoras de las representaciones sociales de infancia y del espacio escolar.

La mirada del adultocentrismo sobre el espacio social y los mecanismos de participación

La sociología de la infancia y los estudios generacionales han desarrollado discusiones críticas sobre el adultocentrismo y su papel sobre la infancia. Lo definen como:

Un sistema de dominación que delimita accesos y clausuras a ciertos bienes, a partir de una concepción de tareas de desarrollo que a cada clase de edad le corresponderían, según la definición de sus posiciones en la estructura social, lo que incide en la calidad de sus despliegues como sujetos y sujetas. Es de dominación ya que se asientan las capacidades y posibilidades de decisión y control social, económico y político en quienes desempeñan roles que son definidos como inherentes a la adultez y, en el mismo movimiento, los de quienes desempeñan roles definidos como subordinados: niños, niñas, jóvenes, ancianos y ancianas (Duarte, 2012, p. 111).

En este sentido, se considera que es un factor determinante en el análisis sobre el uso del espacio escolar, en los mecanismos de participación y, por ende, en las representaciones sociales que tienen los niños y las niñas sobre la infancia.

El adultocentrismo se entiende como un condicionante estructural que modela el campo y el habitus, por ello, se parte de que la realidad se construye socialmente, tanto por las prácticas sociales diarias entre las personas, como por las estructuras que condicionan dichas prácticas; elementos que permiten el desarrollo de sentidos comunes de entendimiento, los cuales vienen a ser “las representaciones sociales de la infancia”.

Por todo lo anterior, esta investigación desarrolló un nodo articulador entre representaciones sociales de infancia, espacio escolar y mecanismos y condicionantes sociales de participación. Esto permitió comprender las distintas representaciones de infancia que se han generado en el espacio escolar, incluso, entender cómo dichas representaciones sociales tienen significancia en la cotidianidad de los niños y las niñas.

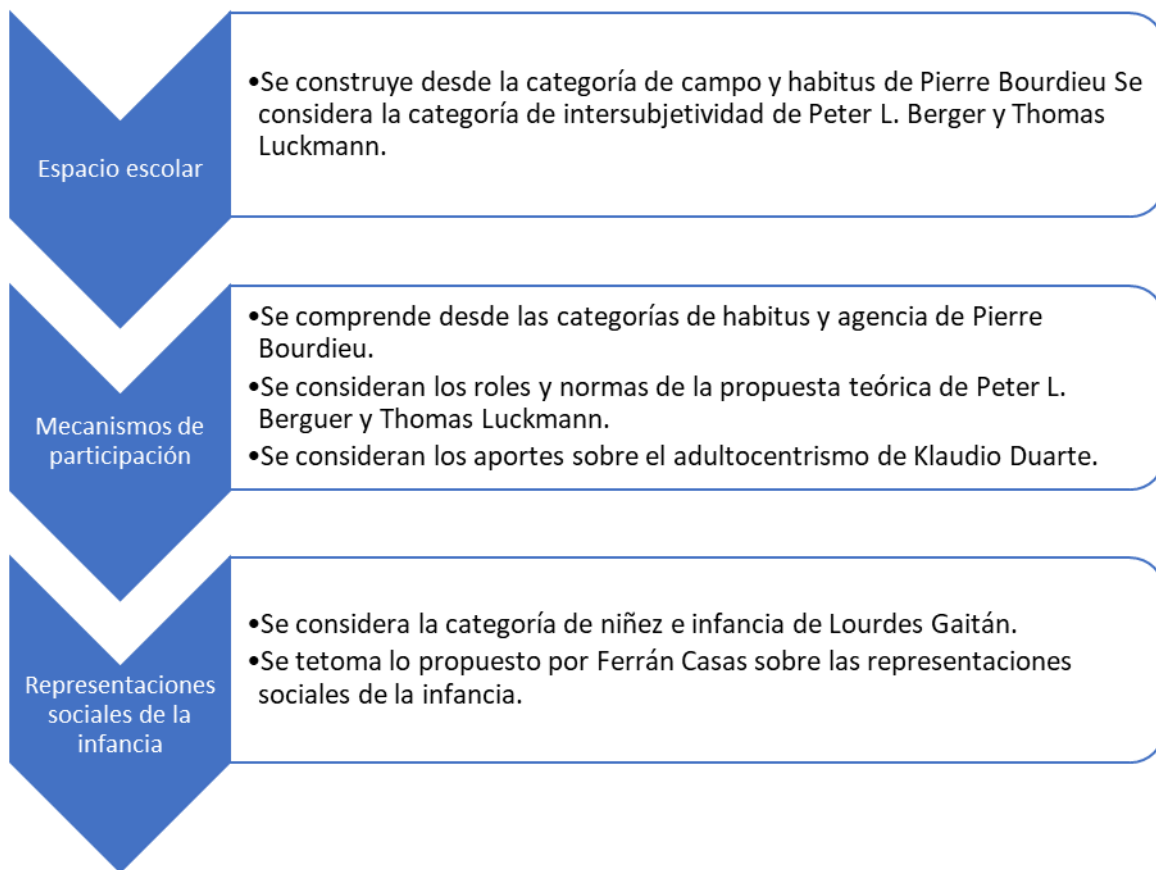


Figura 1. Nociones centrales de las categorías espacio escolar, mecanismos de participación, representaciones sociales de la infancia

Fuente: Elaboración propia.

Referente metodológico

Tal y como se planteó anteriormente, esta investigación busca caracterizar y comprender cómo se producen las representaciones sociales de la infancia, a partir de la producción social del espacio escolar, los mecanismos y condicionantes sociales de la participación en los niños y las niñas de la Escuela Unidocente de Sacramento de Barva.

En el apartado teórico, se revisan los postulados de Berger y Luckmann sobre la construcción social de la realidad y la propuesta teórica de Pierre Bourdieu sobre los campos y el habitus. Por lo tanto, se trabaja sobre una realidad social dinámica, la cual se construye en lo cotidiano, al igual que los procesos de construcción de conocimiento, como se plantea en el siguiente postulado:

La relación de interdependencia que existe entre el nivel de análisis epistemológico y ontológico, al fundamentarse en la constatación teórica que los múltiples procesos de conocimiento que median entre nosotros y lo que llamamos realidad, intervienen performativamente en el estatus mismo que adquiere la realidad (Sandoval, 2002, p. 112).

Este postulado permite comprender el fenómeno de estudio en permanente construcción y, en este caso, considerar que las representaciones sociales de la infancia son un conocimiento construido socialmente, de forma permanente y cambiante. Tiene elementos estructurales y de la acción social del sujeto, por lo cual, en el trabajo de campo se busca descifrar la pedagogía de lo cotidiano, del día a día de los niños y las niñas, la comprensión de sus interacciones, el conocimiento de sus tradiciones y las formas de solucionar sus problemas.

En el trabajo de campo se rastrearon las ideas, acontecimientos y construcciones simbólicas de los niños y las niñas, en particular, a partir de los discursos y prácticas expresadas en relación con el espacio escolar, la experiencia de la infancia y las formas y condicionantes sociales que tienen para participar en la escuela. En esta línea, se considera que “la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana” (Berger y Luckmann, 1989, p. 55).

Metodológicamente, es importante considerar que esta investigación tuvo como punto de partida una mirada situada y sus resultados no son generalizables, antes bien, son una versión parcial de la realidad social, ya que el objeto sociológico construido es el resultado del análisis de procesos materiales y simbólicos de niños y niñas en un espacio y tiempo determinado, por lo tanto, puede variar en otras escuelas con la misma modalidad o escuelas con otras formas de enseñar e impartir las clases.

La propuesta de investigación se posicionó desde un estudio cualitativo descriptivo, al proponerse comprender las representaciones de la infancia en las relaciones cotidianas de niños y niñas en el espacio escolar. Además, como se incorporan los aportes de los estudios de la infancia, metodológicamente se enfatiza en el enfoque relacional, según Pavez (2012). Este se convierte en una herramienta de análisis que permite comprender los procesos en los cuales participan las niñas y los niños, como las relaciones generacionales de poder y negociación.

El espacio de estudio fue la Escuela Unidocente de Sacramento de Barva. Se optó por este centro educativo, tras una consulta realizada a la División de Educación Rural de la Universidad Nacional. Esta entidad recomendó dicha escuela, por la disposición e interés que tiene la docente a cargo en promover la investigación educativa. La Dirección Regional

del MEP en Heredia mencionó el mismo centro, al considerar que la escuela de Sacramento de Barva es unidocente y con mucha trayectoria en la provincia.

Seleccionado el centro educativo, se establecieron los siguientes criterios para el trabajo de campo:

- a) Niños y niñas con interés de participar en la investigación.
- b) Estudiantes regulares de la Escuela Unidocente de Sacramento de Barva, Heredia.
- c) Edad entre 7 y 14 años, de manera que puedan participar de los juegos, de las conversaciones y actividades que propiciaba el proceso de investigación.
- d) La persona docente que, en el momento de la investigación, se encuentre impartiendo lecciones en la Escuela Unidocente de Sacramento de Barva, Heredia.
- e) Padres de familia o encargados de algún o alguna estudiante que hubiese aceptado participar de la investigación.

Las personas que se mencionan en las líneas anteriores se seleccionaron porque podrían ser informantes claves, en ese sentido, ayudarían a desarrollar contexto para la investigación. En el caso de las personas menores de edad, se tomaron en cuenta por el especial interés en analizar sus experiencias, relatos e ir construyendo las representaciones sociales de infancia que tienen, desde su propia voz.

La investigación se enfoca en el análisis cualitativo. Cada voz, experiencia y práctica de las personas configura las representaciones sociales de la infancia en el espacio escolar. Es importante tomar en cuenta que se trabajó con consentimiento informado de las madres y padres de familia, además, con un asentimiento con los y las escolares. En la

presentación de los resultados, todos los nombres, tanto de niños como de niñas, se cambiaron.

Las técnicas de investigación en el proceso metodológico

La escogencia y definición de las técnicas es un proceso reflexivo que surge a partir de la escogencia del método y de los aspectos metodológicos del proceso investigativo. Dicho lo anterior, para esta investigación se seleccionaron varias técnicas que se complementan y que permiten una mayor profundización del problema planteado. Las técnicas seleccionadas se mencionan a continuación.

Observación participante

Se dirige a comprender sobre todo la producción del espacio escolar y los mecanismos de participación. La técnica se aplicó en el espacio áulico, en el recreo y en actividades extracurriculares, a partir de una guía que permitió analizar las dinámicas y prácticas que realiza la niñez.

En este trabajo, la observación participante se toma como el registro de lo que las personas agentes hacen, “incluyendo lo que dicen y los componentes pertinentes de todo el escenario de esa situación” (Díaz de Rada, 2011, p. 17). Esta técnica estuvo presente a lo largo de todo el trabajo de campo, es decir, en el uso del espacio en el aula, en el recreo, en sus interacciones, en sus formas de relacionarse con la docente, incluso entre los mismos menores de edad, en todo evento que suceda en el momento de la observación.

La observación participante, durante cada visita a la escuela, fue elemental para conocer cómo se producen las representaciones sociales de la infancia en los niños y las

niñas y para saber cómo se instala en el día a día, de manera que se convierte en parte de la producción del espacio escolar.

Los elementos de análisis en la observación de la producción del espacio escolar fueron:

- a) Juegos que realizan en el recreo.
- b) Formas de usar el espacio áulico.
- c) Formas de usar el comedor.
- d) Ideas sobre su escuela de preferencia.
- e) Acciones que han realizado los niños y las niñas sobre el espacio físico de la escuela.

En relación con mecanismos de participación:

- a) Actividades entre el alumnado y las personas docentes.
- b) Actividades de los niños y niñas en el recreo.
- c) Conversaciones del alumnado y las personas docentes.
- d) Formas de comunicación entre el alumnado y las personas docentes.
- e) Formas de comunicación entre los niños y las niñas.
- f) Elaboración de discursos en actividades extracurriculares (actos cívicos y debates).

La entrevista individual no estructurada

Para caracterizar las representaciones sociales de la infancia, por parte de los niños y las niñas, se conversó con cada participante, ya que “constituye una modalidad de conversación que permite conocer aquello que las personas saben, creen y piensan,

referidas a su bio-grafía, al sentido de los hechos, a sentimientos, opiniones, emociones, acciones y valores” (De Sena, Del Campo y otros, 2012, p. 4).

La pertinencia de la entrevista individual no estructurada radica en que se pueden realizar modificaciones, según cada aplicación. Se cuenta con un hilo conductor general, pero es clave cada diálogo particular. Además, la técnica permitió construir un diálogo horizontal, ya que se puede conversar sobre sus dinámicas cotidianas y las experiencias, opiniones y discursos sobre ser niño o niña en la Escuela Unidocente de Sacramento de Barva.

Las entrevistas individuales no estructuradas fueron elaboradas con el fin de obtener relatos (Anexo 3), no verdades. Se partió del hecho de que la forma en que los niños y las niñas construyen sus relatos sobre la infancia forma parte de la configuración de la representación social que tienen sobre esta, ya que constituye la forma en que le dan sentido a sus historias y prácticas.

La entrevista sólo puede ser leída de una forma interpretativa, esto es, la información no es ni verdad ni mentira, es un producto de un individuo en sociedad que hay que localizar, contextualizar y contrastar. No hay lectura de la entrevista sin modelo de representación social y, por tanto, sus usos se inscriben en un proyecto de análisis de la realidad que no está en la simple transcripción o acumulación de las fuentes, sino en la construcción, por parte del investigador social, de una mirada propia sobre los materiales obtenidos (Alonso, 1998, p. 4).

Entrevista grupal

Se utilizó esta técnica en relación con la producción del espacio escolar y los mecanismos de participación. Según Patton, citado por Flick, la entrevista grupal se define de la siguiente manera:

La entrevista de grupo de discusión es la realizada con un pequeño grupo de personas sobre un tema específico, los grupos son normalmente de seis a ocho personas que participan en la entrevista durante una hora y media a dos horas (2007, p. 126).

En este caso, se usó el recurso del dibujo para promover el diálogo. Así pues, se entregaron hojas y lápices y se les dijo a los niños y niñas que podían realizar dibujos sobre su espacio escolar, dibujos de su escuela, de sus recorridos y sobre sus espacios cotidianos, los cuales luego utilizaríamos para conversar. Dicha técnica fue importante para poder recoger insumos visuales e interpretaciones que surgen en el habla, en la expresión escrita o en la observación sobre el espacio escolar. No solo se busca extraer información, sino también construir un espacio de reflexión colectiva sobre sus condiciones y posibilidades como niño o niña. Es decir, una vez que se tienen los dibujos, se busca la manera de conversar sobre lo elaborado.

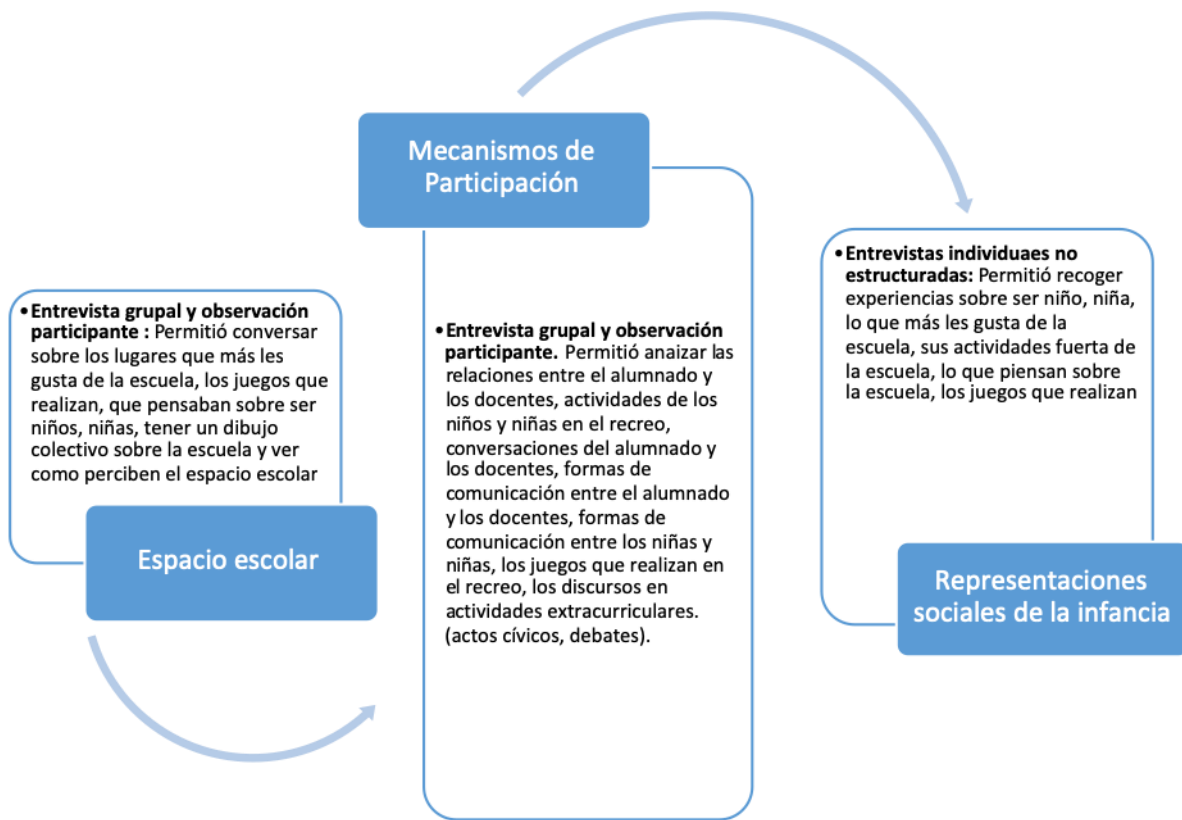


Figura 2. Síntesis de la aplicación de las técnicas y sus alcances

Fuente: Elaboración propia.

Las fases del trabajo de campo

Diseño del proyecto de investigación

La construcción del diseño metodológico y, posteriormente, la primera visita al campo, permitió conocer el centro educativo. Además, logré presentarme como un estudiante de la Universidad Nacional que realiza un estudio por un tiempo definido.

El trabajo de campo

Cuando el estudiantado y las madres y padres de familia me identificaron como un estudiante universitario, pude iniciar con la aplicación de las técnicas de investigación. Primero, las entrevistas individuales y la observación, también las entrevistas grupales. Lo anterior implicó dibujar la escuela, tanto individual como colectivamente, dibujar sus cotidianidades, sus juegos favoritos, sus formas de ver el centro educativo y sus actividades de recreo, es decir, poder dibujar en varias ocasiones y abrir espacios para que conversaran sobre sus dibujos, con lo cual se generó una suerte de *collage*, a partir de sus historias y trayectorias.

Se realizaron entrevistas a los y las estudiantes, para conocer acerca de sus formas de concebir la infancia y sus trayectorias de vida, de esa manera, generar insumos para poder interpretar sus respectivas representaciones de la infancia.

Procesamiento y análisis de la información

Esta fase implicó el procesamiento de la información y su análisis. A partir de lo anterior, se obtienen los insumos suficientes para evidenciar los datos y, de forma general, los resultados. Para el procesamiento del análisis, se ordenó la información de acuerdo con

las tres categorías teóricas: espacio escolar, mecanismos de participación y representaciones sociales de la infancia. Posteriormente, se realizó un análisis del discurso.

Redacción de la tesis

En la cuarta fase, se realizó el proceso de redacción de la tesis. Los resultados se redactaron según el orden propuesto en los objetivos. Primeramente, se hizo referencia a la construcción del espacio escolar, luego, se mencionaron los mecanismos de participación de los niños y las niñas de la Escuela Unidocente de Sacramento de Barva y, por último, se caracterizaron las representaciones sociales de infancia por parte del alumnado. Lo anterior permitió elaborar las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

El rol del investigador en la escuela

El trabajo de campo implicó el involucramiento con personas adultas y la informalidad del juego con los niños y las niñas. Estas relaciones se asumen como parte de la operacionalización, siempre en un rol de observador participante, en el cual se desarrolla un proceso de escucha activa que permita comprender las voces de los niños y niñas en el marco de sus interacciones.

Pero también este proceso busca posicionar la investigación social desde una lógica alejada de la pretensión de neutralidad científica, en consideración a que “el sujeto no puede evitar participar en la construcción del objeto al que se supone que observa de manera exterior” (Pérez, 1998, p. 327).

Cuando inicié el trabajo de campo, no sabía dónde sentarme, ni de qué forma observar. Me miraban constantemente como un extraño, pero después, con el transcurrir de las visitas, empezaron a saludarme por mi nombre. El acceso al campo fue un proceso que

involucró a todas las personas de la escuela, desde padres y madres de familia, hasta personas de la junta de educación, como la cocinera. El espacio del comedor fue clave para conocer a cada niño y niña, sus nombres, las relaciones que establecían con los demás y la forma de interactuar.

Si bien la tesis no pretendió construirse de forma participativa, ya que eso hubiese implicado otras formas de redactar los resultados y de construir el problema de investigación y todo su proceso, durante el trabajo de campo pude ser parte de la comunidad educativa, ser parte de los tiempos de comida, de las actividades extracurriculares y ser reconocido por mi nombre. De manera que el trabajo de campo transitó entre lo cotidiano de la escuela y los eventos extracurriculares, celebraciones del 15 de Septiembre, ferias y otras actividades que se realizaban.

Es importante considerar que a lo largo del trabajo de campo hubo complicaciones de carácter ambiental. Por ejemplo, fuertes lluvias y deslizamientos, los cuales impidieron que lograra desplazarme hasta el centro educativo. Aunado a lo anterior, se presentaron situaciones que ameritaron la gestión de conflictos entre los niños y las niñas, por ejemplo, al hacer una actividad fuera del aula, algunos y algunas no deseaban participar, preferían jugar. Incluso, en algunos momentos surgieron discusiones entre el estudiantado. En esos casos, fue importante la mediación de la docente o de algún padre o madre de familia presente en la actividad.

Contexto de la investigación

El trabajo de campo se realizó en la Escuela Unidocente de Sacramento de Barva de Heredia. Puesto que es una comunidad pequeña, se recurrió a indagar con fuentes orales sobre la comunidad. De acuerdo con una conversación sostenida con la docente de la

escuela, Lidieth Otárola, la comunidad se encuentra ubicada en las faldas del volcán Barva de Heredia. A continuación, se presentan breves descripciones del entorno comunitario, aspectos históricos, económicos, sociales y ambientales.

Aspectos socioeconómicos y demográficos de Sacramento de Barva

Las principales actividades económicas son el cuidado de fincas y la actividad ganadera. La población mayoritaria es migrante nicaragüense y, según fuentes de la docente, residen alrededor de sesenta familias. La matrícula cuenta con doce estudiantes.

La zona se caracteriza por mantener una fuerte producción de leche, dedicación a la ganadería y además se observa una alta presencia de flora no endémica, como la siembra de pino, lo cual se puede asociar con extracción maderera. Según el plan local cantonal, la zona se puede describir de la siguiente manera:

Se presenta, una notable especialización en el sector primario de la economía, donde la agricultura y la ganadería de leche tienen un peso dominante. Destaca la existencia de actividades turísticas, principalmente en las partes más altas como Sacramento y Cipresal, donde se cuenta con cabañas y restaurantes a las que se asocia una demanda de mano de obra, que diversifica un poco la estructura distrital, aparte de contar con el atractivo del Volcán Barva (Municipalidad de Barva, 2014, p. 42).

Por su parte, la presidenta de la junta directiva señaló que la zona tiene un significativo faltante de empleo, a la vez, el sector turismo está relativamente estancado. En este sentido, aunque antes generaba más empleo, en realidad no ha podido aún consolidarse como un sector dinámico de generación de empleo local.

Aspectos socioculturales de Sacramento de Barva

El sociólogo Emilio Vargas, quien ha investigado sobre la historia oral de dicha comunidad, menciona que la escuela ha sido un espacio de encuentro entre los habitantes, además, que la zona está afectada por problemáticas relacionadas con la disponibilidad de agua y el decrecimiento de su población. De acuerdo con una entrevista realizada a la presidenta de la junta educativa, no existe una asociación de desarrollo propia; la comunidad mantiene una relación directa con la Asociación del distrito de San José de la Montaña. En espacios organizativos, se cuenta con la junta de educación y el comité de deportes.

Es importante señalar que la docente y la presidenta de la junta de educación manifestaron que la relación que se tiene con el gobierno local es cercana, pues se ha intentado, desde la comunidad, gestionar inversiones del gobierno local en la escuela.

Capítulo 2

La construcción del espacio escolar y los tipos de relaciones que se establecen en la Escuela Unidocente de Sacramento de Barva

Distribución del espacio escolar

Este capítulo inicia con la mirada de una niña sobre el espacio escolar. Ella lo describe de la siguiente forma:

Tiene 2 aulas, y tiene dibujos de gallinas, vacas, pollitos, montañas, arboles, nubes y pasto pintado, y hay ventanas, y está el comedor y ahí está el play arriba, tiene el patio afuera (Paula, 10 años, comunicación personal, 2018).

Se comienza con dicha descripción porque permite ver elementos simbólicos del espacio, distribuciones del espacio social y distintos elementos que los niños y niñas mencionaron en diferentes momentos del trabajo de campo y que están presentes en su cotidianidad.

Por lo anterior, el espacio escolar, como se mencionó en el marco teórico, recoge elementos materiales y simbólicos sobre las trayectorias de las personas que lo habitan, por lo cual, el espacio no es solamente un lugar que funciona para encargarse de los procesos educativos de los niños y las niñas. Este se convierte también en un centro comunitario, el cual responde a demandas culturales, sociales y políticas. Incluso, se generan procesos de gestión de las familias con la docente (consejos sobre trámites, impresiones y demás asuntos comunitarios y familiares).

A fin de comprender cómo se produce la construcción del espacio escolar, se analizan algunos detalles del espacio, en el relato de una estudiante. Ella lo describe de la siguiente forma: “Hay un play arriba, y cocina, dos aulas, no, tres con la cocina y el patio, la salida y la calle, y el portón” (María, 9 años, comunicación personal, 2018). En este primer plano, se tiene una descripción general del espacio físico de la escuela, la cual se puede complementar con uno de los dibujos que realizaron los y las estudiantes durante la entrevista grupal (Figura 3).



Figura 3. Dibujo del espacio físico de la escuela

Fuente: Elaboración del estudiantado.

De acuerdo con las narraciones del alumnado, dentro del aula de primaria se encuentra un pupitre para cada estudiante, dos escritorios para la docente, una pizarra, un

espejo, un estante con libros, un basurero y las paredes tienen información sobre algunos premios y concursos en los cuales ha participado la escuela.

La observación participante permite caracterizar la distribución de los pupitres para cada estudiante, los cuales se organizan según el nivel que cursan, es decir, cerca de la pizarra se encuentran los de primer grado, en segunda fila los de tercer grado y así sucesivamente. Fuera del aula, en la parte superior de la escuela, se encuentra la huerta, un *play* con un tobogán, una hamaca y un mini plantel de cemento. Este último se usa para las clases de educación física y, durante el recreo, se convierte en un espacio de juego, principalmente fútbol (Figura 4).



Figura 4. El patio del recreo

Fuente: Elaboración propia.

La Figura 4 permite visualizar uno de los espacios escolares con mayor uso en los recreos, por parte de los niños y niñas. En este se realizan diferentes juegos, se sientan a conversar, estudian y se toman decisiones con respecto a actividades extracurriculares. Es el espacio donde hay mayor participación disidente, ya que se pueden tomar decisiones, sin la dependencia de una persona adulta, y la participación se da más en la espontaneidad del juego.

En este caso, en el espacio social construido por los niños y las niñas, se brindan pautas sobre las formas de participación social que se pueden ejercer. Es decir, el uso y la distribución del espacio y su organización social pueden dar cuenta del tipo de relaciones sociales que se establecen dentro y fuera del aula, tanto estudiantes con estudiantes, como estudiantes con la docente. Un ejemplo de esto es la organización del espacio en el aula, la cual refleja toda una estructura de jerarquía definida por la docente, donde se emplea el criterio de la edad, por lo cual, su ubicación en el aula no obedece a su voluntad y preferencia, sino a la organización preestablecida. La observación en el aula, en ese sentido, permitió describir el uso del espacio y analizar cómo las formas de habitar el espacio producen mecanismos de participación.

El hecho de que una persona estudiante se encuentre constantemente más cerca de la puerta o del escritorio es un elemento de producción y reproducción del habitus dentro del aula y es condicionante de las posibilidades de participación. Es decir, quien estudia condiciona su participación con sus pares y con la docente, por medio de su ubicación en la espacialidad del aula; sin embargo, no es una condición limitante, ya que genera códigos para relacionarse con sus compañeros y compañeras, para ir constantemente a sus pupitres y buscar crear juegos o formas de comunicación.

En este caso, muchos de los juegos continúan en el recreo o en la comunidad, por ello, la experiencia cotidiana de los niños y niñas en la espacialidad se manifiesta en diversas prácticas y roles, los cuales reproducen, cuestionan y cambian las formas del espacio escolar instituidas y solidificadas, construidas en el marco de determinadas condiciones sociales. Lo anterior sin limitar la estructura educativa. este continúa con el contexto más próximo al espacio escolar, como la comunidad y hogares familiares, que también juegan un papel importante en la configuración de las relaciones sociales y de la construcción social de la espacialidad. Por ejemplo, las relaciones más próximas en el aula las realizan con las personas que viven más cerca o con sus familiares (primos y primas), así pueden continuar los juegos en sus casas de habitación.

La docente, entonces, distribuye el uso del espacio para el desarrollo de la clase, pero este va formando relaciones entre los estudiantes y la docente, según diferentes intereses y más allá del interés curricular, por ejemplo, pasarse papelitos con mensajes y hablar por señas son algunas de las estrategias y códigos que utiliza el estudiantado.

En un primer plano, las relaciones de proximidad se construyen con personas de su mismo nivel o niveles más cercanos, por el orden de los pupitres y su mismo tamaño, lo cual permite un tipo de lenguaje verbal y no verbal diferente entre estudiantes. No obstante, en un segundo plano de análisis, los y las estudiantes utilizan estrategias con los más lejanos en el espacio, pero más cercanos en su cotidianidad, y emplean elementos no permitidos (papelitos y señas), pero que son parte de su producción del espacio y de la cultura de los niños y las niñas en la comunidad.

El tema continúa en el recreo. Durante este tiempo pueden usar más el juego, también suelen contarse cosas al oído, pasarse papelitos con mensajes, es decir, en palabras de Berger y Luckmann (1989), el espacio se construye socialmente y a partir de relaciones

intersubjetivas de distinto orden, mediadas por proximidad de nivel educativo, de género y de edad.

En este caso, es importante también considerar que se da una reproducción de roles y normas vinculadas al género. Las niñas realizan más actividades vinculadas al género femenino, como jugar casita y con las muñecas; mientras que los niños juegan a las peleas, a las pandillas, con carros o juegan al fútbol. Lo anterior se puede evidenciar en el siguiente extracto de entrevista:

Si porque a veces juegan bola los hombres y las mujeres hablan, pero a veces las mujeres juegan con los hombres, pero a veces si hay momentos que por ejemplo llego una nueva compañera entonces jugamos más, porque antes éramos como 3 mujeres, pero ahora somos 4 y es más divertido (Lucía, 9 años, comunicación personal, 2018).

En este relato, resulta importante extraer el elemento de la interacción mixta. No ocurre solo durante el recreo, también sucede en el aula. Es un elemento de interés, puesto que, a partir del tipo de interacción, cambian los códigos verbales, los códigos corporales (por ejemplo, uso de fuerza) y los roles en las relaciones.

Entre estudiantes y docentes, se presenta mayormente una relación de verticalidad. La docente tiene dos pupitres más grandes, está autorizada para ordenar el espacio y su lenguaje corporal y verbal es de mayor formalidad. El alumnado mantiene una relación más de respeto hacia la docente y una comunicación más verbal, tanto para establecer preguntas como para participar en la clase.

La distribución del espacio, en estos casos, permite la consolidación de roles entre el espacio áulico, además, configura el habitus del grupo, es decir, cada niño y niña sabe que

día con día tiene un lugar establecido para sentarse. Asimismo, distingue lo que está permitido decir y aquello que no, a quién le debe consultar la materia y de qué forma hacerlo, entre otros elementos cotidianos que se establecen con las relaciones sociales.

Para continuar con la distribución del espacio físico y sus implicaciones en las relaciones sociales, otro elemento de importancia es que, en la parte externa del aula de primaria, se cuenta con un mural que fue realizado por los niños y niñas en el año 2012. Este mural surge en las entrevistas grupales como un símbolo de orgullo, por parte del estudiantado (Figura 5), desde su perspectiva es: “Lo más lindo que tiene la escuela, es el mural que nosotros hicimos” (Entrevista grupal, 2018).



Figura 5. Fotografía del mural hecho por los niños y las niñas de la escuela

Fuente: Elaboración propia.

Durante un debate electoral, una niña comentó dentro de sus propuestas la posibilidad de pintar la escuela, a lo cual un estudiante candidato a la presidencia mencionó “que ni la policía podría quitar el mural de la escuela” (Ignacio, 8 años, comunicación personal, 2019). Lo anterior demuestra que hay una apropiación, por parte del alumnado, sobre la infraestructura de la escuela, es decir, en lo material se reflejan trayectorias biográficas de las personas estudiantes. El mural también tiene presente un elemento simbólico de apropiación y pertenencia con el espacio físico.

Los niños y las niñas no solo construyen elementos simbólicos en el espacio escolar, también tienen incidencia en el espacio material. Según lo anterior, es posible identificar que el mural también es una expresión de las representaciones sociales de la cotidianidad del estudiantado, ya que es una construcción colectiva. En el proceso de construcción, ellos y ellas tuvieron que tomar decisiones para realizar y determinar qué era lo más importante en su entorno. Así pues, seleccionaron actividades económicas de su entorno familiar y su forma de entender el paisaje. Se trata de una mirada colectiva sobre su cotidianidad.

En este caso, el mural, más allá de ser un elemento del espacio físico, representa las relaciones sociales de las personas estudiantes fuera de la escuela, su vínculo con la ganadería y el contexto rural. Estos elementos también surgieron en las entrevistas individuales, como se puede observar en los siguientes extractos:

Entrevistador: ¿Qué te gusta hacer después de la escuela?

Ignacio: Echarles agua a las gallinas.

Julio: Mi papá me lleva a la ganadería.

Lucía: Sembrar matas.

Dichos relatos se vinculan con lo que contiene el mural y sus relaciones sociales cotidianas. Esta descripción del espacio escolar también se puede asociar a las actividades que los niños y las niñas mencionan fuera de la dinámica escolar. Uno de los estudiantes menciona que lo que más disfruta en su cotidianeidad es trabajar con el ganado, otro niño menciona específicamente que le gusta ordeñar. Ambos aspectos se pueden asociar con la representación del espacio escolar, es decir, la producción del espacio físico también está signada por experiencias como niños y niñas, por sus gustos e intereses, los cuales, en este caso, responden a un contexto rural y a actividades económicas agropecuarias.

Así las cosas, el espacio educativo se complejiza, no solo está determinado por las políticas educativas y por un campo de conocimiento cerrado, también entra en juego el habitus que se desarrolla a nivel comunitario, las experiencias en la vida rural. Estos aspectos les brindan riqueza y complejidad a las relaciones en el aula. En este caso, la docente tiene que trabajar con una serie de normas y conocimientos brindados por la academia y la institucionalidad del MEP, pero también se ve enfrentada a las normas y roles que se han configurado en la comunidad y el habitus y la agencia de los niños y niñas, con sus demandas específicas.

En la reflexión del espacio escolar, entonces, no solo se considera la distribución de este, como se analizó anteriormente, también se toma en cuenta el contenido que tiene la escuela, porque da cuenta de la configuración del habitus. No se trata únicamente de su rol como estudiante, la escuela también conlleva sus campos, en términos de Bourdieu (1991), y capitales vinculados a sus espacios familiares y comunitarios. En este contexto, el disfrute por actividades agropecuarias es un elemento que reproduce el espacio social de la escuela y proviene del capital cultural familiar.

En las entrevistas individuales, las referencias del mural, la distribución del espacio áulico y las observaciones dan cuenta de un vínculo entre el contexto rural y su relación con la producción del espacio social de la escuela. Por lo tanto, en la producción del espacio de la Escuela Unidocente de Sacramento de Barva hubo tres espacios a considerar: el comedor, el aula y la cancha. En los siguientes subapartados, se detalla cada uno de estos.

El comedor

La cocina es uno de los lugares que no les gusta, específicamente por la prohibición de no entrar. La valoración negativa de este sitio surgió en varias ocasiones, tanto en las entrevistas como en los procesos de observación. Se considera que es uno de los espacios más controlados por las docentes, donde se manifiestan relaciones adultocéntricas, ya que deben estar sentados en todo momento y constantemente se señala que está prohibido entrar a la cocina. Tales elementos elaboran símbolos de significación del espacio social del comedor. Se le otorga el valor de un espacio prohibido, el cual no da comodidad, como lo muestran las entrevistas grupales, donde se menciona, de forma consensuada, que no les agrada el espacio del comedor, tal y como se puede leer en estas valoraciones: “No nos gusta el comedor por qué no me dejan entrar” (Lucía, 8 años, comunicación personal, año). Además, como reacción a este comentario, los niños y las niñas dijeron que sí y asintieron con la cabeza, con lo cual le dan la razón a Lucía.

En este caso, la perspectiva del adultocentrismo permite brindar herramientas para comprender cómo funcionan las relaciones de poder, ya que solamente se prohíben, se controlan y se restringen las relaciones sociales en el comedor, sin explicarles a los niños y niñas los riesgos que conlleva dicho espacio.

Una perspectiva más liberadora haría un uso más pedagógico del espacio, por ejemplo, se harían clases en las mesas del comedor y se podría explicar por qué es un riesgo que ingresen al área de preparación de alimentos.

El aula

En el caso del aula, en todas las observaciones participantes que se realizaron, la edad fue un factor determinante en la organización del espacio, los de menor edad, es decir los que están en primero y segundo año, van adelante (cerca de la pizarra), y los de mayor edad se ubican en la parte de atrás. En este sentido, si consideramos la organización social del espacio desde habitus de Bourdieu (1991) y las categorías de roles y normas de Berger y Luckmann (1989), se puede entender que el hecho de atribuirle un mismo rol a un estudiante, por un tiempo prolongado, posibilita una norma en el espacio escolar, por consiguiente, es un elemento que construye socialmente las representaciones sociales de infancia.

Por lo anterior, el hecho de que Ignacio y Mateo deban sentarse en el mismo lugar, cerca de la pizarra, y que, antes de preguntarle a la docente, deban consultarle previamente a sus compañeros de niveles superiores, condiciona socialmente. Es decir, les forma un habitus sobre la infancia, en el cual niños y niñas configuran ideas, sentidos y experiencias sobre la significancia de ser niño o niña en el marco de la escuela. En este caso, se trata de una representación social marcada por hacer silencio en clase, participar levantando la mano y hablar solamente de temas de clases.

Ahora bien, más allá de ese proceso de instrucción e institucionalización, también hay juegos de miradas, silencios y ritos, lo cual evidencia resistencias. Por ejemplo, pasarse

papeles, de manera que son constructores de las representaciones sociales de infancia de una forma más relacional, entre pares.

Las representaciones sociales de la infancia en los niños y niñas están mediadas por los mecanismos de participación habilitados institucionalmente, pero también por los que se cierran y prohíben. La participación formal en el aula está condicionada socialmente por levantar la mano o pedir la palabra, elementos que son atribuidos por los niños y niñas como aburridos, por ejemplo, “las clases son un poco aburridas” (Mateo, 9 años, comunicación personal, 2018), “porque uno tiene que estar escribiendo y después tiene que estar haciendo otra cosa y después otra cosa y uno se aburre” (Ignacio, 8 años, comunicación personal, 2018), es decir, consideran el espacio áulico como un espacio aburrido. En este caso, es una participación condicionada por aspectos adultocéntricos, donde no se les consulta previamente y no se sienten parte.

En contraposición al espacio áulico, está el espacio del recreo. En las entrevistas individuales, se tuvo este diálogo en relación con esta tensión de espacios y formas de relación:

Entrevistador: ¿Cómo los son recreos?

Ignacio: Son cortitos.

Entrevistador: ¿Qué hace en los recreos?

Ignacio: Jugar, jugar bola, a veces jugamos escondido.

Igualmente, Mateo hizo el mismo comentario:

Son divertidísimos, Dura hasta las 9, el otro dura 5 minutos verdad porque hoy salimos a las 10, salimos a las 11 y algunas veces tenemos un recreo que es el último que es el más largo (Mateo, 9 años, comunicación personal, 2018).

En este caso, el recreo se hace corto, no alcanza para el juego, para la socialización entre pares. No obstante, en ese corto tiempo tienen la posibilidad de escoger el tema de conversación, el juego que deseen o las interacciones con cualquier persona de la escuela.

El habitus del aula es distinto al que se tiene en el recreo, la agencia tiene otras posibilidades, es decir, la dinámica escolar, la cual dentro del aula es percibida como aburrida, en espacios de mayor relación entre pares se considera más divertida o de agrado para los niños y niñas. En términos de la propuesta de la sociología de la infancia (Lisboa, 2018), las relaciones entre pares son constitutiva de una participación más disidente, en este caso, el recreo habilita otras condiciones sociales para la participación de los niños y las niñas.

Las relaciones sociales dentro del aula desarrollan representaciones sociales más institucionalizadas y con menos participación disidente. En el aula, las relaciones sociales son jerárquicas, las y los estudiantes de niveles superiores tienen mayores posibilidades de participar y más responsabilidades con los estudiantes de menor nivel.

Un ejemplo es que, si los de primero o segundo no saben algo, deben pasar primero por los grados superiores. En caso de no poder atender las dudas, se recurre a la docente. Es decir, las personas estudiantes de grados superiores tienen una responsabilidad en el aprendizaje de sus compañeros y compañeras. Esto se retrata en el siguiente extracto de una de las entrevistas:

Todos tienen compañeros, nada más que solo soy yo y Keisi, como yo estoy cerca del grado de Keisi yo me ayudo con Keisi. Joshua no se puede ayudar ni de mi ni de Keisi siempre lo dejan él solo, si no nos pegan de mesa a los 2 y así, y a veces

Michelle con los de segundo, con Joshua se pega (Roberto, 8 años, comunicación personal, 2018).

Otro elemento constitutivo de la participación en el espacio escolar es el tecnológico, ya que se puede considerar como un elemento de mediación, producción y reproducción del habitus y de las representaciones sociales de la infancia. Se trata del cómo se enseña y se disciplina, a través de mecanismos digitales. Una gestión del espacio de la escuela, ya que no es solo la docente relacionada con las personas estudiantes, es un vínculo mediado por la tecnología, es decir, en el trabajo con la tecnología.

Según las experiencias, las y los estudiantes abren un mundo de imaginación con material que está en la web. Se permiten construir otras ideas sobre nuevas cosas, por ejemplo, en las observaciones de campo, se identificó que las y los niños buscan juegos en internet, coreografías y ven contenido en Youtube. Es un ejercicio que realizan de forma colectiva, es decir, tienen un mismo consumo cultural, el cual luego es expuesto en el espacio áulico y en el recreo, pues, usan expresiones escuchadas en los videos, imitan personajes o coreografías y construyen ideas colectivas de lo que puede hacer un niño y una niña en su entorno. Es decir, la tecnología es un mediador, productor y reproductor de representaciones sociales sobre ideas, experiencias y sentidos vinculados a las posibilidades de infancia.

Las tecnologías de comunicación, específicamente, el acceso al internet y aparatos electrónicos, juegan un rol social y pedagógico, pues se configuran como un ordenador social en la producción del espacio escolar. Se vuelven socializadoras y mediadoras de relaciones. Esto se puede evidenciar en que, si no se encuentra presente, los niños y niñas también lo imaginaban, por ejemplo, los niños tenían una “pandilla” y cada miembro tenía

su teléfono hecho con materiales de cartón y lo usaban para “comunicarse” entre la pandilla, es decir, en momentos en los que no tenían acceso a internet y a la tecnología, dichos dispositivos estaban presentes en el juego, por medio de metáforas y de la imaginación.

En este caso, el elemento tecnológico se incorpora en el espacio y tiempo de la escuela, por medio de juegos, coreografías y otros elementos culturales, ya que constantemente los niños y las niñas en sus conversaciones hacen referencia a temas que encontraron en internet.

La cancha de fútbol en el tiempo del recreo

El juego permite el vínculo entre pares, la aceptación y la construcción de reglas, el establecimiento de roles y de acuerdos y la puesta en juego de normas sociales. Además, se da en un espacio y tiempo determinado, con un valor simbólico para los niños y niñas. Por ejemplo, la cancha de fútbol es la parte que mayor uso tiene en los recreos, se puede segmentar en el espacio de las “hamacas” que es utilizado en el mayor de los casos por las mujeres y el espacio de “la cancha” que es usado más que todo por hombres. En el recreo, los niños y niñas ponen las reglas del juego y deciden con quién y de qué forma jugar. En las observaciones, se identificó que cambian las reglas con respecto a tener o no portero, a marcar los límites de la cancha, a jugar o no con zapatos y la duración de los juegos.

En el caso de las niñas, igualmente, se escogía la forma de usar las hamacas, el tiempo de intercambio y el tipo de conversación que se mantenía durante el juego.

La producción del espacio escolar y el poder

La escuela en su producción del espacio cotidiano crea las condiciones para que las niñas y los niños configuren una representación social de sí mismos, la cual mayormente está asociada a una idea de “inferioridad”. Deben mantener un “orden social”, bajo el poder y la autoridad de una persona adulta que se considera racional y civilizada, en este caso el papel de las docentes.

En esta línea, se puede ejemplificar con una observación realizada en agosto del 2019. En la escuela hay espacios a los cuales no pueden ir solos o solas, como sucedía en las observaciones sobre el recreo, donde tenían límites para jugar. En este caso, los niños y niñas tenían una discusión porque un niño estaba jugando en una zona “prohibida” y unas estudiantes lo querían “acusar” con la maestra, de manera que la situación de juego derivó en una acusación con la autoridad.

Los niños y niñas en su agencia, entonces, reproducen y contradicen el poder de la autoridad y se vuelven extensiones y disidentes del discurso adulto para lograr mantener o desestabilizar el orden. Si bien en las entrevistas grupales dicen que no les gusta las reglas y limitaciones, en la práctica buscan reproducir y contradecir el orden ejercido por la docente, es decir, en las construcciones sociales de la infancia hay tensiones permanentes entre la reproducción y tensión al poder, elementos que van construyendo un habitus y una agencia marcada por diferentes estrategias de participación.

En esa misma lógica tensional, con respecto al uso y apropiación de los espacios escolares, hay factores determinantes, por ejemplo, las formas del uso, el tiempo y las relaciones que pueden establecer. En este caso, otra dimensión donde hay tensiones con el poder es la tecnológica. En los relatos de varios niños, se menciona que lo que más le gusta

de estar en la escuela es usar la computadora, pero les gusta realizar sus propias búsquedas y no las que determina la docente.

En la observación durante los recreos del 4 de abril del 2019, se nota que se utiliza mucho la computadora, tanto para jugar y ver videos de forma individual, como también para el desarrollo de actividades grupales. Por ejemplo, durante los momentos de observación, con frecuencia varias niñas usaron la computadora para realizar coreografías, pero, cuando la docente les asignaba alguna tarea, buscaban la forma de evadirla o de realizar otras actividades en la computadora.

En las entrevistas individuales, se hace referencia a espacios sociales condicionados por el género y que hay diferenciaciones en los usos del espacio. Por ejemplo: “cuando estamos con todos los chiquillos nos gusta jugar a ladrones y princesas, y cuando estamos nosotras solas nos gusta jugar a patinar o hacer bailes” (Ana, 10 años, comunicación personal, 2018). Durante la entrevista grupal, las niñas hicieron referencia a que les gustaba el espacio donde mayormente jugaban los hombres, pero que casi no podían hacer uso de este porque la cantidad de niñas es menor. En este caso, los niños y las niñas hablan de procesos de socialización diferenciados, hacen referencia a experiencias signadas por el género y que se construyen en el juego. El juego no es solamente un elemento de socialización y de participación social entre pares, también es un elemento en la construcción social de la representación social que se tiene de infancia y un elemento de poder para el uso de los espacios escolares.

La particularidad de la escuela unidocente condiciona las formas de juego. Las niñas mencionan que el hecho de ser pocas limita sus posibilidades de juego y recreación, así como sus opciones de negociación en el uso del espacio. Es decir, las dinámicas que

producen y reproducen dentro de la escuela están signadas por el género, las posibilidades en el uso del espacio y por la cantidad de estudiantes.

Otro aspecto importante asociado al poder es que no pueden escoger el espacio escolar. En las entrevistas grupales, cuando se les consultaba a los y las estudiantes sobre la escuela a la cual les gustaría asistir, imaginan un espacio muy distinto. Por ejemplo, una de las estudiantes hace referencia a que le gustaría ir a una escuela que tenga un aula para bailar, otra que sea para dar clases y la otra para los de kínder.

Durante las entrevistas individuales, se les consultó por la escuela a la cual les gustaría asistir. Se obtuvieron las siguientes respuestas:

Mónica: Como un castillo (10 años, comunicación personal, 2018)

Lucía: Me gustaría como que fuera más alegre, bueno es alegre, pero no mucho (11 años, comunicación personal, 2018).

Mateo: Divertida (9 años, comunicación personal, 2018).

Adicionalmente, respecto a cómo les gustaría que fuera el centro educativo, también se hizo referencia a lo que no les gusta sobre la escuela. En este tema, las respuestas están relacionadas con “levantarme temprano para venir a la escuela” (Isaac, 11 años, comunicación personal, 2018) y “sí me gusta, pero no me gusta levantarme tan temprano” (Mónica, 10 años, comunicación personal, 2018).

En este caso, se puede asociar dicho disgusto al hecho de que muchos de las y los estudiantes recorren largos trayectos para llegar a la escuela, o bien, antes de asistir a la jornada escolar, deben realizar tareas domésticas, tanto en el sector agrario, por ejemplo, ordeñar las vacas, como tareas relacionadas con el cuidado, ya sea de una persona adulta

mayor o de un hermano menor, incluso, actividades domésticas, como colaborar con la limpieza del hogar.

Consideran la escuela aburrida y no atractiva, según sus intereses. Asimismo, en la entrevista grupal (2018) y de forma consensuada, mencionaron que les gustaría tener recreos más largos. Esto puede asociarse a que los recreos son los únicos espacios de encuentro que posibilita la dinámica social más allá del aula. Es decir, en la comunidad no hay parques o actividades comunitarias que permitan la asociatividad entre los niños y las niñas. La escuela se ha convertido en el único espacio de encuentro, en el cual se puede desarrollar el juego, ya que no hay iglesia y las actividades en la plaza son esporádicas.

En las entrevistas individuales, se menciona lo siguiente: “A mí no me gusta salir temprano porque casi nada hacemos y mejor salir tarde porque así si hacemos todo, las materias y también talleres” (Pablo, 12 años, comunicación personal, 2018). Al ser un aspecto que se volvió general entre los estudiantes, no les gustaba entrar temprano a la escuela, pero compartían el interés por salir tarde, porque después de la jornada escolar debían cumplir con ciertos tipos de trabajo (cuido, ganadería o trabajo doméstico) o no tenían más pares con quien compartir.

En este sentido, el análisis del tiempo en el centro educativo permite comprender que el hecho de que no les guste entrar temprano a la escuela no está asociado con un desinterés por esta, ya que prefieren quedarse hasta más tarde y sus días favoritos eran cuando tenían jornada extendida. Antes bien, se relaciona más a las actividades extracurriculares que debe realizar gran parte de los y las estudiantes, las cuales están vinculadas con esfuerzos físicos.

Capítulo 3

La participación y sus condicionantes en los niños y las niñas de la Escuela Unidocente de Sacramento de Barva

En un primer momento, fue difícil entender la participación y el significado que se le da a esta dentro de la dinámica escolar. Tal y como se propuso en el marco teórico, participación se entiende como aquellas prácticas sociales donde se le otorga significación al espacio social, desde una participación que puede ser adultocéntrica o disidente (Hart, 1993).

En los procesos de participación y sus condicionantes sociales, existe una constante tensión, contradicciones, disputas y reproducciones del poder. No todos los sujetos, ni todos los espacios sociales tienen la misma legitimidad para decidir y proponer. Así pues, en el espacio escolar hay diferenciaciones, por ello, este análisis no asume una visión normativa de la participación. Se analiza lo que se ha posibilitado en el espacio escolar y lo que pueden decir y hacer los niños y niñas sobre la participación.

Se asume el derecho al reconocimiento a ser informados e incidir dentro de la dinámica escolar, en manifestaciones como emitir opinión, a ser escuchados y considerados en las decisiones que se toman respecto de temas que son de interés para los niños y las niñas. Se retoma lo planteado por Vergara, Peña y otros (2015), sobre considerar a los niños y niñas como sujetos sociales y la capacidad que tienen para interpretar su entorno, incluso, para posicionarse de manera crítica con respecto a los modos de vida.

Igualmente, se respalda la tesis de Duarte (2012), la cual analiza el adultocentrismo como un sistema de dominación que brinda posibilidades de decisión y control social, económico y político, a quienes desempeñan roles que son definidos como inherentes a la adultez. y, en el mismo movimiento, quienes desempeñan roles definidos como subordinados: niños, niñas, jóvenes, ancianos y ancianas. De esa forma, se limita la participación de ciertas poblaciones en ciertos contextos.

En esta línea, los niños y las niñas juegan con diferentes mecanismos para el desarrollo de la participación. La primera que se puede identificar es la participación adultocéntrica, la cual se da mayormente en el aula, está “diseñada por la docente”. Se puede hablar de “participación condicionada”, ya que es planteada por las personas adultas para los niños y las niñas.

En el caso de las personas estudiantes de la escuela de Sacramento de Barva, participan únicamente en el marco de lo establecido, no obstante, se considera que pueden incorporar sus intereses. Por ejemplo, se encuentran las elecciones escolares, una “participación condicionada”, ya que es la docente quién establece la forma en que se debe ejercer la “democracia escolar”. En esta participación, las niñas y los niños tuvieron que realizar dos partidos políticos, crear sus propuestas e ir a un debate. Además, deben organizarse de acuerdo con una lógica impuesta desde la política educativa. Es decir, se les otorga la figura de la organización de partido político, de manera que se cubren los puestos de presidente, vicepresidente, persona tesorera, persona secretaria, vocales y fiscales.

Aunado a lo anterior, deben participar en un debate escolar. Dicho debate se llevó a cabo en el mes de octubre del 2018. Permitted conocer los intereses del estudiantado sobre la escuela, por ejemplo, una de las propuestas de un candidato presidencial era: “crear un

cercos para que no se fuera la bola” (Walter, 10 años, comunicación personal, 2018). Esto permite conocer sus intereses y el uso del espacio físico.

Resulta importante considerar que, aunque se les condiciona la forma de participar, pueden incorporar sus intereses y nociones sobre el espacio escolar. En este sentido, el cerco no es solo una demanda para que no se les vaya la bola, es apropiación del espacio escolar. Tratan de colocar sus intereses en un espacio colectivo y buscar materializarlo en propuestas. El colocar un cerco para los niños y niñas representa resolver un problema para sus intereses.

Los procesos de participación propuestos por la docente están relacionados con la construcción del habitus (Bourdieu, 1991) y el establecimiento de roles y normas en la dinámica escolar (Berger y Luckmann, 1989). Tanto en el debate electoral como en los actos cívicos, se espera una disposición específica del cuerpo y un comportamiento singular, por ejemplo, estar sentados en todo momento, levantar la mano para hablar y participar según lo practicado previamente.

En las observaciones de abril del 2018, por ejemplo, se logró estar presente en diferentes ensayos de canciones para actos cívicos. La docente les solicitaba estar en silencio, repetir varias veces la canción y estar ordenados en filas. El día del acto cívico igualmente se debe responder a una forma de participar (en silencio y según lo establecido en la agenda). En este caso, en los procesos de participación condicionados por la docente hay una dimensión de disciplina corporal, material y simbólica.

Se trata de elementos que van estructurando una manera de estar en el espacio escolar y es una forma de establecer los mecanismos de aprehensión de sí y de la espacialidad. Los procesos de participación condicionados por la docente son más complejos en sí mismos, hay grietas para que los niños y niñas incorporen sus intereses.

Por ejemplo, en el marco del debate escolar, una estudiante le preguntó a uno de los candidatos a la presidencia: “¿Por qué en su partido no hay mujeres” (Silvia, 8 años, comunicación personal, 2018). El niño sonrió y dijo: “mis propuestas van para todas y todos los niños de la escuela” (Walter, 10 años, comunicación personal, 2018).

En la situación anterior, la pregunta de la estudiante muestra una agencia particular sobre ser estudiante mujer y su demanda por la participación desde una perspectiva de género. Posterior al debate, durante una entrevista semiestructurada, se le preguntó a ella el origen de su intervención, a lo cual respondió, “No están las propuestas de las niñas, yo le cambiaría el play, hacerlo que no esté arriba, que este aquí abajo, para que así tengamos otro rato más de diversión” (María, 11 años, comunicación personal, 2018). Es decir, el debate y el proceso electoral pueden ampliar el análisis, para considerar aspectos de la participación no “adultocentrada”, identificar sus intereses y ser un espacio enriquecedor para conocer las formas de habitar el espacio escolar desde las diferencias de género.

El análisis se puede comprender desde un espacio híbrido, con aspectos condicionados por la docente y con procesos de participación no adultocéntrica, sin embargo, tiene límites. Posterior al proceso, no se les dio continuidad a las propuestas de las y los estudiantes, ni a los espacios de debates. Es decir, el habitus sobre la democracia escolar y las formas establecidas de participación en un proceso electoral están enmarcados dentro de la dinámica de políticas educativas y políticas públicas, las cuales buscan la construcción de un “sujeto escolar particular” que siga ciertas normas y roles.

Los niños y las niñas, en ese sentido, no pueden diseñar sus formas de representación y organización electoral dentro del espacio escolar. Deben ajustarse a lo impuesto y seguir ciertos roles establecidos, desde ahí proponer sus intereses. Igualmente

pasa en la dinámica cotidiana de la escuela, por ejemplo, alzar la mano para participar, seguir la fila ordenada para ir al comedor y pedir permiso para ir al baño.

En el caso de la dinámica del aula, la participación adultocéntrica se expresa en esos actos corporales y simbólicos. En el levantar la mano para ir al baño, para participar, ayudarle al compañero de su mismo nivel o grado inferior, hacer silencio la mayor parte del tiempo, usar el uniforme correctamente, hacer la fila del comedor según el grado que corresponde y decir “presente” cuando se pasa la lista de asistencia.

Sin embargo, en cada acción condicionada por la docente, hay mecanismos de participación disidente, los cuales se pueden denominar acciones autónomas y entre pares. Se dan tanto en el aula como en el recreo. Se comprende el juego como uno de los principales mecanismos de participación disidente, ya que el lenguaje y su intención construyen una significación sobre el espacio físico.

Entre lo mencionado por las y los estudiantes, los juegos a los que más acuden son el fútbol, escondido y las computadoras, como se refleja en el siguiente extracto de entrevista: “Jugamos, usamos las computadoras en el día de física que es hoy, y como decirlo, es muy divertida” (Jimena, 9 años, comunicación personal, 2018).

Con respecto al juego y una participación entre pares, se debe hablar también de la gestión del conflicto, ya que, en la observación participante, se presenciaron varios conflictos y las formas en los que se resolvieron. Por ejemplo, en las entrevistas individuales una niña relató lo siguiente: “Como que se caen y se raspan, como que se caen del play y se golpean o se empiezan a pelear por una hamaca o algo” (Lucía, 9 años, comunicación personal, 2018). En este caso, se hizo referencia a un conflicto por un juego. En todas las observaciones realizadas en el recreo, los conflictos se resuelven entre los y las

estudiantes, sin llegar a oídos de la docente, ya que, si interviene la profesora, lo hace de manera “jerárquica” y en muchas ocasiones realiza una “boleta” o llamada de atención.

Durante la observación del 27 de mayo, por ejemplo, en el área de la cancha de fútbol, se presenció una discusión entre niños, la cual fue resuelta antes de terminar el recreo, con la motivación de no tener una boleta.

El 12 de junio del 2019 sucedió algo similar, durante la observación del recreo. Otros dos niños vuelven a tener un conflicto por la bola, pero lo resuelven por sí mismos, antes de ir a clase, ya que no querían una boleta. Posteriormente, el 22 de junio del 2019, en una clase de educación física, dos niñas discuten por jugar con los conos, pero, antes de que el profesor se los quite, optan por jugar juntas con estos.

Con respecto al papel de las docentes y el tema de la participación, observaciones dentro del aula, como la desarrollada el 23 de mayo del 2019, permiten ver que generalmente asumen el rol de limitar expresiones ruidosas, organizar el clima de trabajo a partir de un supuesto de tranquilidad y contar con silencio para trabajar. Por ejemplo, constantemente, tanto en los ejercicios del aula como en el comedor, se estuvo limitando el ruido y se buscó evitar el conflicto.

Otro elemento de la participación, que está en tensión entre la participación adultocéntrica y disidente, es el mural, ya que fue una propuesta realizada por el sector docente, pero que fue acogida por parte de los niños y las niñas, donde tuvieron la posibilidad de plantear sus temas de interés, colores, figuras y representar sus gustos.

En el mural participan, así, desde una mirada propia y situada sobre la comunidad, escogen los colores, las temáticas a abordar y se apropian del espacio, según sus intereses. Las representaciones de la comunidad no solo quedan plasmadas a nivel físico,

constantemente están en sus relatos, de manera que se convierten en un asunto cotidiano en sus conversaciones.

Igualmente, en los recreos hablan del mural, en las conversaciones del aula mencionan el mural y cuando califican momentos, como aburridos y divertidos, el mural se encuentra como una buena experiencia, la cual fue muy divertida. Caso contrario, cuando se pregunta sobre la forma de recibir clases en el aula: “es aburrido, cuando sale un texto y la profe nos pone a escribir y nosotros lo escribimos” (Luisa, 11 años, comunicación personal, 2018).

El transgredir la norma también es una forma de participación disidente, por ejemplo, cuando se pasan a “espacios de la escuela no permitidos”, cuando se pasan papelitos y está prohibido, cuando usan las computadoras sin permiso y cuando van al comedor sin la autorización de la docente. Se trata de escenas cotidianas en las observaciones realizadas, es decir, una tensión constante entre la norma y la disidencia.

Las formas en las cuales se da la participación de los niños y niñas no es uniforme y unívoca. Hay un habitus que se juega entre las políticas educativas, las directrices de la docente, la forma de enseñar y las formas de vivenciar e interpretar la experiencia escolar, por parte de los niños y niñas.

Ese habitus responde a elementos contruidos socialmente y que se van construyendo en el momento, en un sitio con diferentes capitales. Esto le da sentido a una interpretación “estructural constructivista”, donde se puede hacer un foco en lo fenomenológico y comprender que cualquier acción cotidiana puede ser parte de la construcción del espacio escolar, tanto para reproducir roles y normas, como para desafiarlos y construir nuevas formas de vivir la espacialidad.

La participación y la construcción del espacio educativo no son hechos naturales, no responden a una sola lógica dada. Antes bien, se construyen en el marco de relaciones sociales atravesadas por el género, por la edad, trayectorias familiares y el contexto comunitario. En ese sentido, se transforman en una combinación de elementos, los cuales posibilitan las formas de estar y ser en la espacialidad educativa y configuran las representaciones sociales de infancia que tienen los niños y niñas sobre sí mismas. En este caso, posterior a la descripción y análisis de los mecanismos de participación, se pueden caracterizar brevemente las formas de participación que mayormente conviven en el espacio educativo.

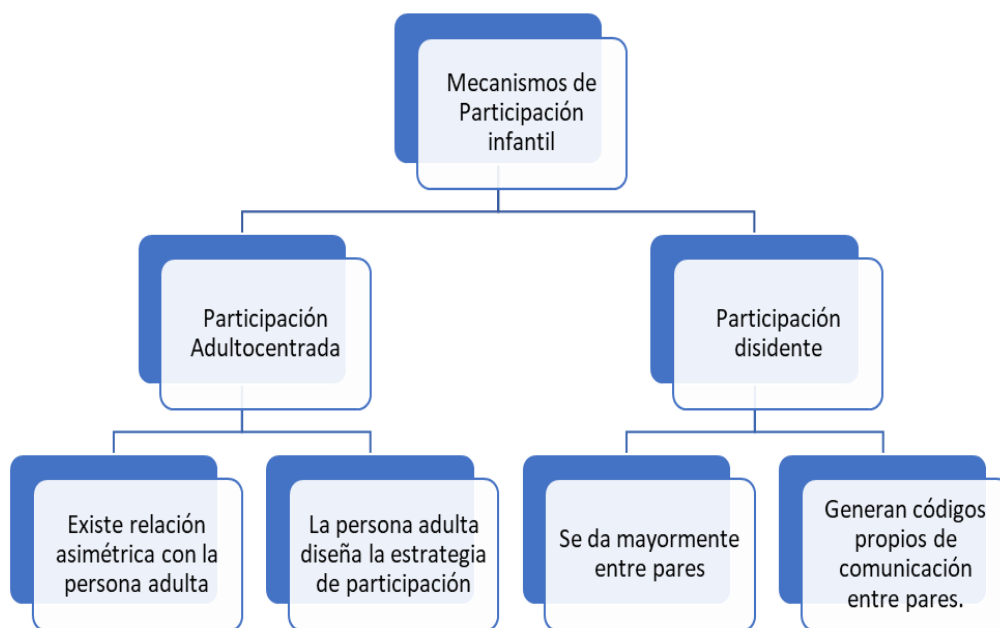


Figura 6 . Mecanismos de participación infantil

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 4

Las representaciones de infancia que se desarrollan en el espacio escolar de la Escuela Unidocente de Sacramento de Barva

Anteriormente, se abordaron la construcción del espacio social y las formas de participación de los niños y niñas en la escuela de Sacramento. Esto ha permitido tener una caracterización general, para entrar en el tema de las representaciones sociales de la infancia en los niños y niñas.

Así las cosas, a partir de las prácticas y discursos en el uso del espacio escolar y sus interacciones, los niños y niñas configuran representaciones sociales de la infancia. Se trata de nociones dinámicas, pues, están en proceso de construcción y deconstrucción permanente. En el campo de las representaciones sociales, no se puede dejar por fuera el papel que juega la vivencia en la vida cotidiana, en este caso, los y las estudiantes vinculan ser niño o niña con los siguientes aspectos, los cuales fueron tomados de las entrevistas grupales:

- “Uno tiene que estudiar”.
- “Es como uno estar chiquitico y uno tiene que ir aprendiendo”.
- “Que cuando es adulto uno puede hacer todo lo que quiera, pero cuando estamos niños no porque los papás nos tienen que decir que hacer y qué no hacer”.
- “La niñez es como estar en una celda amarrado, porque no nos dejan salir donde queremos”.

- “Es como divertirme, aprender, hacer muchas cosas, pero no con mucha libertad” (Entrevista grupal, 2019).

En las entrevistas grupales, salen a la luz mandatos, formas de entender la espacialidad, roles establecidos sobre la niñez, discursos sobre sus experiencias y diferentes elementos que son construcciones sociales de los niños y niñas sobre la infancia, los cuales configuran las representaciones sociales de esta.

Resulta muy común encontrar en los relatos de los niños y niñas la frase “uno tiene que...”. Esto permite comprender que su vivencia y uso de la espacialidad está permeada por un tipo ideal de persona adulta. Dichos relatos no son inocentes y no son ajenos al contexto social donde se desarrollan prácticas cotidianas que van construyendo el habitus escolar, las normas y roles de los niños y niñas.

Los relatos colectivos sobre qué es ser niño o niña permiten analizar el peso que tiene el rol de la persona adulta durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que sirve “para demostrar que, se quiera o no, un sistema de dominación es estable, eficaz y duradero” (Duarte, 2012). En este caso, el sistema adultocéntrico es parte del habitus escolar y, por ende, de las representaciones sociales de infancia que tienen los niños y niñas. La discusión sobre la espacialidad educativa está relacionada con sus vivencias y representaciones sobre la infancia. El hecho de que se mencione que la niñez es “estar en una celda” también se puede vincular a que constantemente deben permanecer sentados, en silencio y realizando las tareas asignadas.

Además, en las entrevistas individuales igualmente se denuncia que no se tiene la misma libertad que las personas adultas, como se señala en el siguiente extracto de entrevista: “hay momentos que usted quiere jugar, pero no puede porque tiene que estudiar”

(Marcos, 9 años, comunicación personal, 2018). Estas caracterizaciones encontradas en la entrevista grupal y en las entrevistas semiestructuradas se pueden relacionar con los roles y normas signados en la espacialidad y sus experiencias de ser niños y niñas.

En este caso, las normas y roles a cumplir en el espacio educativo dan cuenta de una obligación con el estudio, de permanecer en un espacio definido con poca libertad. Así pues, se construyen las representaciones sociales de la infancia en un permanente faltante de algo (de poder, de autonomía, de ejercer libertad). Se está constantemente en un sentido de vigilancia del adulto, sobre la vida del niño y la niña. Las representaciones sociales dan cuenta del sentido simbólico y material que se construye socialmente, en relación con la categoría infancia, por parte de los niños y las niñas. Por lo tanto, esta realidad de elaboración común (Jodelet, 1986), corresponde a un conocimiento socialmente elaborado y compartido, el cual guía el comportamiento grupal (Pérez, Moscovici y Chulvi, 2002).

Estas elaboraciones discursivas y prácticas de los niños y niñas también entran en juego con los planteamientos de la docente sobre ser niño y niña, quien en sus discursos menciona que “es una etapa hermosa” (M. Cruz, comunicación personal, 2019). No define con claridad qué viven, qué realizan, qué hacen, solamente coloca un adjetivo de belleza, con lo cual se reduce la niñez a un solo adjetivo. En ese adjetivo se imprime una idealización sobre lo que debe ser la infancia.

A lo largo de las conversaciones, la docente también se refiere a la infancia como inocente y sincera, en este sentido, las representaciones sociales se constituyen a partir de ideas adultas sobre una infancia “como un cierto modo de ser”, un modelo de niño y niña que construye la sociedad, lo cual no necesariamente es lo que piensan y dicen los niños y niñas.

En este caso, en el espacio educativo hay producción, reproducción y tensiones sobre la significancia de ser niños y niñas. En las observaciones dentro del aula, se tomó en cuenta que la docente constantemente está ubicando al alumnado en sus pupitres. Además, verifica que el uniforme se encuentre correctamente y que se encuentren escribiendo la materia en el cuaderno correspondiente. Es decir, existe un constante disciplinamiento sobre el cuerpo: que el uniforme esté limpio, con las faldas por dentro, que tengan buena postura en su pupitre y que los zapatos tengan los cordones amarrados y limpios.

También hay un disciplinamiento sobre su comportamiento colectivo en la espacialidad educativa, en este caso, las relaciones sociales que se establecen con las personas menores de edad son de poder y tensión constante. Poder porque, desde la política pública educativa, la enseñanza está pensada para obedecer, y una constante tensión porque los niños y niñas, desde su agencia, desafían el poder a partir de múltiples códigos, tanto verbales, como no verbales.

Con respecto a la profundización de las representaciones sociales de la infancia por parte de los niños y niñas, en el trabajo de campo, tanto en las observaciones participantes como en las entrevistas grupales, se repite mucho entre los niños y niñas el principio: “todos somos diferentes” (Entrevista grupal, 2019). Por ende, entre sus representaciones sociales, hay un desarrollo práctico de la diversidad y no se asume un solo calificativo para describir la infancia.

De este modo, las representaciones sobre la infancia no son una condición dada de forma espontánea, ni responden a un modelo de niño y niña, sino que los niños y niñas las producen y reproducen en el marco de relaciones de poder, entre lo que pueden hacer y lo que deben hacer. Se trata de un marco de interpretación condicionado por el entramado político institucional, la política educativa, incluso, por las prácticas de crianza que generan

las condiciones para el desarrollo de ciertas representaciones y el día a día de los niños y niñas con sus posibilidades de agencia.

En este caso, la construcción social del espacio educativo y el sistema adultocéntrico han construido un discurso sobre la infancia como una categoría homogénea e idealizada. Lo anterior ha dificultado la posibilidad de diseñar procesos de participación más protagónicos, los cuales permitan cuestionar las representaciones sociales de la infancia que produce la espacialidad educativa y sus actuales modos de relaciones sociales.

Cuando se trabaja sobre dichas representaciones sociales de la infancia, se debe pensar en las prácticas que sostienen la legitimidad de esas representaciones sociales, es decir, no es casual que los niños y niñas en las entrevistas individuales y grupales asocien la infancia con estar encerrado en una cárcel. Dicha representación es una interpretación de los niños y niñas sobre su vida cotidiana.

Las ideas de infancia en los niños y niñas son complejas, puesto que aluden a que constantemente están obedeciendo y aprendiendo, que están para un mandato del otro y que están bajo un modo de supervisión constante. Lo anterior deriva en un discurso de poca libertad, pero también aluden a una etapa de juego, de disfrute con sus pares, de la diversión, de la posibilidad de juego.

Las representaciones sociales de la infancia, por parte de los niños y niñas, se construyen bajo un relato de ser opuesto al mundo adulto, es decir, “el tener poca libertad” en su imaginario es algo que no sucede en el mundo adulto. El habitus del espacio escolar, el cual les otorga sentido a las representaciones sociales de infancia en los niños y niñas, se construye desde lo carente, pero también desde la posibilidad del juego y desde las relaciones con sus pares.

Otros contextos no lo permiten tan fácilmente, por ejemplo, el familiar. Por ello, se puede pensar que las representaciones sociales de la infancia tienen aspectos binarios y dicotómicos con lo adulto. A las personas adultas les corresponde el espacio público, el tener voz, y a ellos el espacio privado y guardar silencio.

Como afirma Casas (2006), “la infancia es considerada un tema fundamentalmente privado. En la cancha pública, nunca es un tema prioritario: pueden esperar, ya se harán mayores, mientras tanto ya se ocuparán sus padres y sus maestros, son los ciudadanos del mañana” (p. 31).

En esta línea, pertenecer al espacio privado condiciona su forma de entender la espacialidad educativa y el modo de actuar en ella. Sus relatos sobre las experiencias cotidianas, en términos de Berger y Luckmann (1989), están condicionados por los procesos de socialización, procesos que van construyendo el habitus de la infancia. Es decir, su agencia se ve plasmada por lo que pueden hacer con los recursos que están al alcance, en este sentido, las representaciones sociales están en construcción constante, entre la herencia social y la agencia de los actores sociales.

Conclusiones

Este trabajo reflexionó sobre los vínculos entre las formas de producir el espacio escolar, los mecanismos de participación de los niños y niñas y sus relaciones, con las representaciones sociales de la infancia, las cuales derivan en una noción de infancia asociada al encierro, a poco conocimiento y en espera de ser una persona adulta.

Sobre la producción del espacio escolar

La investigación permite identificar que el habitus educativo se produce a partir de las vivencias de los niños y niñas en su comunidad y de las dinámicas sociales que han establecido en el espacio escolar. Es decir, la forma de producir lo cotidiano está conformada por lo que sucede en el centro educativo y la comunidad, además, se puede expresar en múltiples formas, tanto simbólicas como materiales. Por ejemplo, el mural de la escuela y sus relatos de ir a ordeñar, trabajar con las vacas y hacer el oficio en sus hogares. Igualmente, al celebrar los actos cívicos, las reuniones familiares y los juegos en los recreos construyen cotidianamente sus representaciones sociales de infancia.

El habitus escolar se produce desde múltiples espacios signados por el género, la edad, los roles y las normas dentro y fuera del aula. Dichos condicionantes sociales propician lo que entra y lo que no en las formas de la participación del estudiantado. En este sentido, la participación escolar se construye a través del tiempo y en su constante práctica, lo cual permite establecer las representaciones sociales de la infancia.

La investigación también permitió situar y reconocer el adultocentrismo en la producción del espacio escolar. Los niños y las niñas se enfrentan acciones que buscan el

silenciamiento y la normalización del cuerpo, por ejemplo, la forma en que se deben sentar, usar el aula, el lenguaje que deben utilizar con sus compañeros y compañeras, el uniforme y el orden del espacio escolar.

Se considera que las representaciones sociales de la infancia no son homogéneas, no reproducen un idea de niño y niña, no son solamente una etapa de la vida y no son una etapa transitoria. Se trata de una construcción social en tensión permanente, tanto de los grupos sociales, las representaciones sociales y de las relaciones sociales a nivel educativo. Las infancias son dinámicas, están mediadas por el obediencia a la maestra, así como también por el desafío. Son diversas desde sus expresiones, los niños y las niñas reconocen la diferencia. En otras palabras, las infancias se construyen de múltiples formas ante el mundo social. Lo anterior vuelve pertinente el diálogo sobre la multiplicidad de infancias en la escuela y la posibilidad de intervenciones/acompañamientos educativos que se pueden desplegar.

En este caso, la particularidad de la enseñanza unidocente, el contexto rural y las actividades agrarias permitieron comprender la importancia de lo comunitario en la construcción de sus representaciones sociales sobre la infancia. Además, analizar las representaciones sociales de la infancia por parte de los niños y niñas permite ampliar la discusión sobre múltiples territorios, singularidades y otras modalidades de escuela que existen en el modelo educativo costarricense y que los acompañamientos educativos pueden desarrollar de múltiples formas.

Se puede comprender, entonces, la escuela como un espacio de construcción de subjetividades, no es solamente una salida obligatoria para los niños y niñas del espacio privado. Es también un espacio de encuentro con sus pares y con otras personas adultas. Es

una experiencia que habilita otros marcos de representación social de la infancia fuera de sus familias.

Mecanismos de participación de los niños y niñas en la escuela

De acuerdo con los hallazgos, en la construcción de las representaciones sociales de la infancia se expresa una disputa con un sistema adultocéntrico, donde se les dice en qué forma participar y cuándo hacerlo, pero también el trabajo de campo evidencia resistencias, confrontaciones y modos propios de participar. Se observa que hay condicionantes sociales que tipifican ciertas prácticas como participación y otras quedan en el silencio, pero también son elementales en la construcción del habitus, de la agencia y de las representaciones sociales.

Un elemento importante es que se pueden diferenciar los procesos de participación en dos: los que han sido diseñados por personas adultas y son producto de una trayectoria educativa, la cual busca producir un cierto habitus educativo; y los que son diseñados por los niños y niñas en sitio. En estos procesos los niños y niñas tienen un papel importante con su agencia, en ambos participan desde sus intereses y los modifican según sus intenciones con respecto a la dinámica educativa. En este caso, el habitus educativo se construye desde las trayectorias educativas, pero también desde la agencia de los niños y niñas.

En el caso del espacio escolar estudiado, la participación está mediada por lo que la docente produce y reproduce de lo establecido por la política educativa y, además, de acuerdo con una idealización sobre lo que debe ser la infancia. En todo esto hay un mandato a la obediencia, se espera que la docente enseñe más y juegue menos, por lo que, pensar el papel de la participación es también pensar en las posibilidades que tiene la

docente para relacionarse con los niños y niñas, pensar cuándo y cómo puede jugar y desde qué posición les habla y les enseña.

La tesis puso su foco de análisis en la voz de los niños y niñas: qué decían, qué hacían y cómo consideraban la infancia en su espacio escolar, tanto en el aula, en el recreo y en actividades extracurriculares, siempre enfatizando sus propias perspectivas y relatos. En esta línea, es importante pensar la forma en la cual la docente le da significado a la infancia y a su participación, donde se ponen en juego elementos políticos, como la disciplina del cuerpo de las niñas y niños, el significado social que se establece en las relaciones sociales con las personas menores de edad y la producción de espacios entre infantes y para infantes.

Pensar la noción de infancia, entonces, es pensar también los vínculos sociales que se generan. En el caso de esta investigación, las personas docentes se relacionan con ellas y con ellos, en cuanto estudiantes y no en cuanto niños y niñas. Las relaciones sociales se generan desde el adultocentrismo, los niños y niñas responden de diversas formas, desde códigos lingüísticos y corporales propios, hasta la reproducción de roles y normas establecidas.

Representaciones sociales de la infancia por parte de los niños y las niñas

El estudio de las representaciones sociales sobre la infancia en la escuela unidocente estudiada permitió un acercamiento a las formas en que los niños y niñas entienden su agencia y su relación con el campo, lo cual les permite darles sentido a las prácticas sociales establecidas en la espacialidad educativa y comprender el proceso de construcción social de la infancia.

En el estudio de caso, la construcción social del espacio escolar tiene importantes relaciones con los modos de participación, en cómo inciden y cómo se construye el habitus educativo en la espacialidad educativa. El estudio muestra que, en la manera de trabajar, operan algunas lógicas jerárquicas que hacen que la participación sea adultocéntrica, pero, al mismo tiempo, se muestran las estrategias por parte de los niños y niñas para tener su voz en el espacio educativo.

Así las cosas, la investigación permitió reflexionar sobre la construcción social del espacio escolar de una escuela unidocente, desde la sociología. El centro educativo se pudo situar como un espacio que alberga la producción de habitus, normas y roles, donde se aprenden y aprehenden esquemas interpretativos, los cuales permiten representaciones sociales de la infancia vinculadas con la poca libertad, el encierro y con una etapa de espera del mundo adulto, pero que se puede revertir en otras representaciones sociales más emancipadoras.

En fin, tal y como se observó en los resultados, si abrimos espacios para los niños y niñas, ellos y ellas pueden hablar por sí mismos e interpretar y construir su realidad a partir de sus trayectorias de vida.

Ideas finales

Las personas encargadas de diseñar la escuela unidocente también deben pensar en cuáles posibilidades y experiencias están diseñando para los niños y niñas. Esta tesis permitió plantear las siguientes preguntas, las cuales son una suerte de recomendaciones para próximas investigaciones relacionadas con el tema:

- 1) ¿Cómo afectan las relaciones entre docentes y estudiantes los procesos de subjetivación de la infancia?
- 2) ¿En el modelo educativo quién puede hablar?
- 3) ¿Sobre qué se puede hablar en la escuela?
- 4) ¿Cómo se pueden desarrollar procesos de participación no adultocéntricos?
- 5) ¿Está incluida la participación protagónica de los niños y niñas en la planeación curricular?

Responder estas interrogantes permite pensar las relaciones sociales que se establecen con la escuela y poner en cuestión el adultocentrismo, que han permitido visibilizar la infancia y las particularidades en que se construye en cada caso.

En toda acción que se lleve a cabo, bajo procesos de participación, es importante tener presente las representaciones sociales de la infancia que tienen los niños, niñas y el mundo adulto. Asimismo, comprender el desarrollo de las actuales representaciones sociales para poder establecer nuevos discursos posibles.

Si se desarrollan investigaciones para comprender la infancia en diferentes modalidades educativas y contextos territoriales, estas pueden funcionar para ampliar el conocimiento, evidenciar la multiplicidad de infancias, sus capacidades de organización y participación y pensar en diseños de escuelas más inclusivos. Además, podrían favorecer al bienestar social y a disminuir estereotipos, los cuales solo alimentan y reproducen representaciones sociales que generan más desigualdades y sustentan relaciones de poder.

Referencias bibliográficas

- Angulo, L., Morera, D. y Torres, N. (2010). Modelo y práctica pedagógica en la escuela rural unidocente y multigrado centroamericana: condiciones, limitaciones y potencialidades. *Patria Grande. Revista Centroamericana de Educación* 1(1), 1-13.
- Batallán, G. y Campinini S. (2008). La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. *Cuadernos de Antropología Social*, 28, 85-106.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1989). *La construcción social de la realidad*. Editorial Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2006). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43(1), 27-42.
- Castro, A. (2015). *Espacio escolar y sujetos. Políticas y experiencias. Un estudio de caso en la ciudad de Córdoba* (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba.
- Chaves, A. L. y García, J. (2013). Las escuelas unidocentes en Costa Rica: fortalezas y limitaciones. *Revista Educación*, 37(1), 1-27.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/10626>
- Céspedes, P., Monge, N. y Senior A. (2017). *Espacio, poder y confinamiento: el colegio San Luis Gonzaga entre la educación y el control* (Seminario de graduación para optar por el grado de licenciatura). Universidad de Costa Rica.
- De Sena, A., Del Campo, N. y otros. (2012). La entrevista como modo de indagación social. Una experiencia compartida. En G. Gómez Rojas y A. De Sena (Comps.), *Clave metodológica. Reflexiones y prácticas de la investigación social* (pp. 75-98). Ediciones Cooperativas.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U. y otros. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
<https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Díaz de Rada, A. (2011). *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en etnografía*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Bustos, L., Corea, M. y otros. (2006). *La práctica unidocente en las escuelas de Guanacaste: Una visión entre la teoría académica y su realidad en el aula* (Seminario de graduación para optar por el grado de licenciatura). Universidad de Costa Rica.
- Franco, K. (2015). *Trazar líneas de fuga. Niños y niñas como agentes políticos* (Tesis de maestría). Colegio de la Frontera Norte.
- Fernández-Herrera, C. (2017). *La comunidad de Los Pinos vista desde seis niñas: un planteamiento a partir de la agencia y el espacio* (Tesis de licenciatura). Universidad de Costa Rica.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Morata.
- Galván, M. (2014). *Infancia, dos caras de una misma moneda, teoría y práctica* (Tesis de licenciatura). Universidad de la República, Uruguay.
- García-Martínez, J., Cerdas-Montano, V. y Torres-Vitoria, N. (2018). Gestión curricular en centros educativos costarricenses: Un análisis desde la percepción docente y la dirección. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-28.
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/8681>
- Gaitán, A. (1998). *Protagonismo Infantil. La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño. Visiones y perspectivas*. Unesco.
- Gaitán, L. (1999). *El espacio social de la infancia. Los niños en el Estado de Bienestar*. Conserjería de Sanidad y Servicios Sociales.
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la infancia*. Síntesis.
- Gómez-Mendoza, M. A. y Alzate-Piedrahíta, M. V. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 77-89.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social* (pp. 478-494). Paidós.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF.
- Loan, W. (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía*. Laertes.

- Llobet, V. (2006). ¿Retratos de niño? Políticas sociales y derechos de niñ@s en situación de calle. En S. Carli (Comp.), *La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping*. Paidós.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Editorial Siglo XXI.
- Martínez, A. (2013). *Del menor como objeto de compasión-represión a la infancia como sujeto de derechos* (Tesis de licenciatura). Universidad de la República, Uruguay.
- Martínez M. (2009). Minorías activas y movimientos infantiles. En M. Liebel y M. Martínez (Coords.), *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica* (pp. 393-406). IFEJANT.
- Morales, S. y Magistris, G. (Comps.). (2018). *Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación*. Editorial El Colectivo.
- Pérez, J. A., Moscovici, S. y Chulvi, B. (2002). Natura y cultura como principio de clasificación social. Anclaje de representaciones sociales sobre minorías étnicas. *Revista de Psicología Social*, 17(1), 51-67. <https://doi.org/10.1174/021347402753408668>
- Programa Estado de la Educación. (2017). *Educación primaria en Costa Rica* (Capítulo 3). Programa Estado de la Nación.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder*. Editorial Aique.
- Tappan, J. (2008). Notas preliminares sobre infancia y adolescencia. *Revista de Psicología, Psicoanálisis y Cultura: Erinias*, 3(9), 72-83.
- Martinis, P. (2015). Infancia y educación: pensar la relación educativa. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 25, 105-126. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384541744007>
- Montesino, G. (2013). *Concepciones de niñez en Papelucho* (Tesis de licenciatura). Universidad de Chile.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, 27, 81-102.
- Pérez, I. (2002). Las escuelas unidocentes rurales como organizadores de cambio. *Revista Educare*, 3, 161-173. <https://doi.org/10.15359/ree.2002-3.12>

- Ortiz, A. (2014). *Prototipo de escuela unidocente para Costa Rica* (Tesis de licenciatura). Universidad de Costa Rica.
- Ramírez, P. (2007). *Concepciones de infancia: Una mirada a las concepciones de infancia y su concreción en las prácticas pedagógicas de un grupo profesionales de educación*. Universidad Academia Humanismo Cristiano.
- Rodríguez-Pascual, I. (2006). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. ARFO Editores.
- Wasserman, T. (2001). ¿Quién sujeta al sujeto? Una reflexión sobre la expresión ‘el niño como sujeto de derecho’. *Ensayos y Experiencias*, 8(41), 60-69.
- Vergara, A., Peña, M. y otros. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Revista Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65.

Anexo 1

Tabla 1. *Síntesis de las categorías de análisis*

Categoría teórica	Categorías de análisis	Técnica
Representaciones sociales de la infancia	Ideas de infancia en los niños y niñas Discursos sobre la niñez y ser niños y niñas Los relatos sobre sus experiencias cotidianas	Entrevista individual
Mecanismos de participación	Formas de hacer uso del recreo Formas de hacer uso del aula Formas de participar en las actividades extracurriculares	Entrevista grupal y observación participante
Espacio escolar	La relación niña (a) con la persona adulta Las relaciones entre los mismos niños y niñas La apropiación del espacio del aula y comedor El uso espacios del recreo	Entrevista grupal y observación participante

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 2

Para la realización del trabajo de campo se cumplió con el siguiente cronograma:

Tabla 2. *Cronograma*

Fecha	Actividad
14 de septiembre de 2018	Ir al acto de faroles y presentarme formalmente con la docente y padres de familia
Septiembre-noviembre de 2018 y febrero-junio de 2019	Realizar las entrevistas individuales a cada estudiante. Una entrevista por semana hasta completar las doce
Febrero-junio de 2019	Realizar observación y participar de los juegos en los recreos
Agosto-noviembre de 2019	Realizar entrevistas grupales y participar de las actividades en los recreos
Febrero de 2020	Redacción del informe de investigación

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 3

Guía de preguntas en la entrevista semiestructurada

Nombre de la persona investigadora:

Nombre anónimo de la persona estudiante:

Edad:

Locación de la entrevista:

Fecha:

Hora de inicio:

Hora de cierre:

Guía de preguntas

1. Si yo le preguntara a usted ¿Qué es ser un niño (a)?
2. ¿Hay diferencias entre ser un niño y ser un adulto?
3. ¿Cuáles son esas diferencias?
4. ¿Te gusta ser niño (a)?
5. ¿Los adultos pueden hacer las cosas de niños (as) ?
6. ¿Cuáles son las cosas que te gustan hacer?
7. ¿Con quién le gusta jugar?
8. Su comunidad yo no la conozco y tengo que conocerla entonces usted, ¿cómo me la describiría?
9. Ok, si me sigue contando de la escuela, ¿qué me contaría?
10. ¿Qué actividades hacen en clases?

11. ¿Cómo participan los niños y niñas en la clase?
12. ¿Qué hacen las personas en Sacramento?
13. ¿Qué es lo que más le gusta de Sacramento?
14. ¿Qué es lo que más le gusta de la escuela?
15. Por último, ¿qué es la infancia o la niñez?

Anexo 4

Guía de observación

Nombre de la persona investigadora:

Locación de la observación:

Fecha:

Hora de inicio

Hora de cierre:

Elementos de observación:

- Formas de hacer uso del recreo
- Formas de hacer uso del aula
- Formas de participar en las actividades extracurriculares
- La relación niña (a) con la persona adulta
- Las relaciones entre los mismos niños y niñas
- La apropiación del espacio del aula y comedor
- El uso espacios del recreo

Anexo 5

Guía de entrevista grupal

Nombre de la persona investigadora:

Cantidad de estudiantes:

Locación de la entrevista:

Fecha:

Hora de inicio

Hora de cierre:

Guía de preguntas:

Para ustedes, ¿Qué es ser un niño (a)?

¿Hay diferencias entre ser un niño y ser un adulto?

¿Cuáles son esas diferencias?

¿Cuáles son las cosas que te gustan hacer en la escuela?

¿Con quién le gusta jugar?

¿Qué actividades hacen en clases?

¿Cómo participan los niños y niñas en la clase?

¿Qué hacen las personas en Sacramento?

¿Qué es lo que más le gusta de Sacramento?

¿Qué es lo que más le gusta de la escuela?

Por último, ¿qué es la infancia o la niñez?

Anexo 6

Guía para dibujos grupales

Nombre de la persona investigadora:

Cantidad de estudiantes elaborando el dibujo:

Locación del dibujo:

Fecha:

Hora de inicio:

Hora de cierre:

Preguntas orientadoras

1. ¿Pueden realizar un dibujo sobre la escuela?
2. ¿Pueden marcar los lugares que más les gusta de la escuela?
3. ¿Pueden marcar los lugares que menos les gusta de la escuela?
4. ¿Pueden marcar los lugares que más les gusta de la comunidad?
5. ¿Pueden marcar los lugares que menos les gusta de la comunidad?