



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

El paso de niño a alumno y la cultura escolar: un análisis de los procesos de configuración del habitus escolar

CAROLINA CHALARCA ACOSTA  
STEPHANIE CARO CONTRERAS

Asesor:  
ANDRÉS KLAUS RUNGE PEÑA

Trabajo presentado para optar el título de Licenciadas en Pedagogía Infantil

# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Medellín

Octubre 2018

## TABLA DE CONTENIDOS

<b>Resumen</b>	<b>4</b>
<b>Introducción</b>	<b>5</b>
<b>1. planteamiento del problema</b>	<b>11</b>
<b>1.1 asunto problemático</b>	<b>11</b>
<b>1.2 estado del arte</b>	<b>15</b>
<i>1.2.1 estudios sobre el habitus</i>	<b>16</b>
<i>1.2.3 estudios sobre socialización primaria y secundaria</i>	<b>19</b>
<b>2. Objetivos</b>	<b>21</b>
<b>2.1 Objetivo general</b>	<b>21</b>
<b>2.2 Objetivos específicos</b>	<b>21</b>
<b>3. Referentes conceptuales</b>	<b>22</b>
<b>3.1 Socialización primaria</b>	<b>22</b>
<b>3.2 Socialización secundaria</b>	<b>23</b>
<b>3.3 Prácticas</b>	<b>25</b>
<b>3.4 Habitus</b>	<b>27</b>
<b>3.5 Campo</b>	<b>29</b>
<b>3.6 Capital Económico</b>	<b>32</b>
<b>3.7 Capital Social</b>	<b>32</b>
<b>3.8 Capital Cultural</b>	<b>33</b>
<b>3.9 Cultura Escolar</b>	<b>34</b>
<b>4. Marco metodológico</b>	<b>35</b>
<b>4.1 Diseño cualitativo</b>	<b>36</b>
<b>4.2 Paradigma hermenéutico (interpretativo)</b>	<b>39</b>
<b>4.3 Enfoque etnográfico</b>	<b>40</b>
<b>4.4 Contexto y participantes</b>	<b>43</b>
<b>4.5 Trabajo de campo</b>	<b>45</b>
<b>4.5.1 Fases</b>	<b>45</b>

<b>5. Técnicas e instrumentos de producción y registro de datos</b>	<b>46</b>
5.1 Observación no participante	46
5.2 Observación participante	47
5.3 Diarios de campo	48
5.4 Análisis documental	48
5.5 Entrevistas semiestructuradas	49
<b>6. Resultados y análisis</b>	<b>50</b>
6.1 La influencia del capital económico en la configuración del habitus infantil	50
6.2 ¿Bajo qué condiciones se relacionan los niños? Capital social	53
6.3 Qué saben los niños y por qué lo saben, Capital cultural	56
6.3.1 Familia como primera institución formadora de un Habitus	57
6.3.2 La norma como eje fundamental del habitus escolar y familiar	64
6.3.3 Motivación para la competencia	70
6.3.4 Rituales escolares	78
6.3.5 La desigualdad reflejada en la alimentación	84
6.3.6 Las formas de hablar como códigos elaborados y restringidos	89
6.3.7 Qué tienen en común en su cultura general	94
6.4 Cultura escolar y habitus institucional para la construcción de ser alumno	102
<b>7. Conclusiones</b>	<b>112</b>
<b>8. Anexos</b>	<b>114</b>
<b>9. Referencias</b>	<b>124</b>

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## Resumen

La siguiente investigación recoge las experiencias e indagaciones de dos estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, enfocadas en reconocer y analizar unas prácticas de diferencias para la configuración de un habitus primario y uno escolar y que en consecuencia es el paso de ser niño a ser alumno por medio de unas prácticas y dinámicas institucionales.

La investigación se realiza con un diseño cualitativo que se inscribe dentro de un paradigma hermenéutico (interpretativo) y con enfoque etnográfico. Es llevada a cabo con alumnos y profesoras de dos preescolares pertenecientes a una institución educativa pública de Medellín y que hacen parte de los estratos 1 y 2.

Las técnicas e instrumentos utilizados permitieron la interpretación y análisis por medio de la observación no participante, observación participante, diarios de campo, análisis documental y entrevistas semiestructuradas, facilitando el reconocimiento de las prácticas que ayudan a la construcción de un habitus tanto primario fomentado en la socialización primaria como institucional fomentado en la socialización secundaria y lograr afirmar la pugna existente entre ambos habitus, uno que se tiene de niño y otro que adquiere para la formación de ser alumno.

Para sustentar lo anterior, se retoman autores como Bourdieu con el concepto habitus y capitales económico, social y cultural para entender la influencia de estos en dichos habitus; Berger y Luckman con sus aportes acerca de la construcción de la

realidad en la infancia por medio de la socialización primaria y secundaria, entre otras investigaciones que posibilitaron y proporcionaron información para el análisis de la propuesta investigativa cuyo objetivo era identificar qué prácticas de diferencias van reestructurando un habitus primario o familiar a uno escolar o secundario para la configuración de ser alumno, en dos preescolares, de una Institución Educativa de la ciudad de Medellín.

Palabras clave: socialización primaria, socialización secundaria, habitus, prácticas, capital, cultura escolar.

## **Introducción**

El presente proyecto de grado es el trabajo de dos docentes en formación sobre el habitus planteado por Pierre Bourdieu y las implicaciones que tiene sobre la configuración de ser alumno, éste es estudiado bajo unos esquemas particulares que determinan la etiqueta dentro de las dinámicas escolares de acuerdo a unas prácticas que se hacen evidentes, unas de manera implícita y otras explícita de acuerdo al contexto en el que se desenvuelven, en este caso en una Institución Educativa de bajos recursos de la ciudad de Medellín.

El objetivo de este trabajo es mostrar los resultados obtenidos gracias al análisis de los movimientos de las prácticas escolares cotidianas de una Institución Educativa de carácter público, con el fin de comprender la transición del habitus primario al secundario



de los niños para configuración de ser alumno, además de esto examinar las prácticas de producción de familia (doing family) en el contexto escolar de este establecimiento, así como las prácticas de producción de la infancia (doing-pupil) para entrar en detalle de lo que se mantendría, se modificaría o se transformaría en ese paso de espacio y de adaptación de nuevas reglas que podrían ocasionar una ruptura de los ideales y de las acciones que fueron instauradas desde el hogar.

EL interés especial se encuentra en analizar las actividades cotidianas que evidenciaban un qué y un cómo de las formas de hacer de la escuela, unas formas que con la llegada de los niños a esta exige otras maneras de producir en las que es fundamental tener en cuenta su contexto, esto implica reconocer unas formas de percibir, unos comportamientos, unas formas de hacer, de relacionarse y unas expectativas por parte de los padres y los mismo niños, lo que refleja una confrontación permanente entre las prácticas difundidas en el hogar y las prácticas institucionales, lo cual llevó a preguntarse sobre cómo se constituían los hábitos en los niños y el conflicto que estos tienen al llegar a la escuela reconfigurando un hábito ya adquirido en las familias para la construcción del ser alumno, todo esto bajo el margen de un ambiente social donde no se ha realizado una investigación de este tipo y en una Institución Educativa de bajos recursos con el fin de hacer una comparación de los estudios hechos a nivel europeo y presentar como influye el contexto y la cultura para la conformación de un hábito individual. Esta investigación pone en manifiesto los resultados obtenidos después de un trabajo de campo, una interpretación y un análisis de la información recolectada por medio de diferentes técnicas e instrumentos de carácter cualitativo, bajo un enfoque etnográfico.

La familia ha sido el pilar fundamental y el primer ente socializador del niño con su llegada al mundo, esta se ve influida bajo una cultura dominante que le brinda unas maneras de desenvolverse en el mundo, además de esto unas formas de reproducir la economía y las prácticas culturales y sociales que hace prevalecer la armonía del funcionamiento social, esto es transmitido a los niños gracias a las predisposiciones y la performatividad que se evidencia en el hogar, esto lleva a instaurar unos códigos que pueden ser determinados por las clases, por ejemplo el desayunar arepa con huevo, o waffles con miel, estas estructuras se adentran en las formas de pensar, de hacer, de hablar, y marcan la reproducción de los ejercicios establecidos. Una vez esto se enseña (no como un manual de pasos que se deben aprender, si no por medio de las acciones rutinizadas y las percepciones) se comienza a hablar del niño como un sujeto que conoce la sociedad, sociedad que percata de igual manera que sus padres o cuidadores de generación en generación.

La escuela es entonces un aparato reproductor del sistema en tanto forma en competencias que ayudan a homogeneizar un grupo de personas que deben ser aptos para las demandas económicas y sociales que están establecidas en la sociedad, el niño en su proceso de desarrollo debe dejar la comodidades de su casa para comenzar a adentrarse en una segunda sociedad que le terminara de brindar las bases para insertarse en ese estado macro, esto quiere decir que es un asunto de adaptación a las nuevas formas de operar de la escuela bajo unas normas y unas relaciones distintas, si bien en el hogar tienen unos espacios y horarios particulares en la escuela no, allí hay unos horarios que se

deben cumplir para la realización de los objetivos propuestos y unos espacios de los que debe disponer, un ejemplo esto es que en la casa puede jugar a la hora que quiera, en el lugar que pueda, mientras que en la escuela no se puede jugar a menos que tenga un sentido pedagógico intencionado y en una hora que ya está planeada por el docente, las dinámicas de la escuela entonces tienen una cultura propia, denominada cultura escolar y que es diferente a la de otras escuelas pero que además de esto está fuertemente influenciada por la norma, la norma como mecanismo de dominación y de estructuración de alumno, en las disposiciones del cuerpo, en la forma de hablar, en los gustos y en las proyecciones que se tengan a futuro, es decir un sujeto que sea capacitado, idóneo, calificado a lo que la población que se vive afuera de esa realidad espera que sea, para que responda a un ideal tanto para su familia, como para el trabajo, la universidad u otros espacios en donde pretende socializar.

Todo lo anterior tiene que ver con la conformación de un habitus individual e institucional, el habitus es entonces el conjunto de disposiciones o esquemas que permiten obrar de acuerdo a la posición social, esto quiere decir que el habitus hace que los sujetos de un entorno social similar compartan estilos de vida parecidos, para esto es importante retomar el desglose conceptual que Bourdieu hace respecto al habitus, este se alimenta de varios factores que determinan el accionar de los sujetos, sujetos que están inscritos bajo una cultura particular y unas dinámicas que la hacen diferir de otra, el campo pues se organiza como un tablero de ajedrez en donde cada cuadro representa unos campos pequeños, allí emergen unos capitales que podrían definirse como todos aquellos atributos o recursos que tengan efectos sociales jugando esa suerte de poder y



que se ramifican en tres principalmente, capital social, capital, económico y capital cultural, todos estos trabajando entre sí para la conformación de un habitus.

Dentro de este trabajo es importante mencionar la socialización primaria ya que es la primera que tiene el niño como sujeto socializado en relación con la socialización secundaria que son todos los procesos posteriores, comprender en primera instancia la primera da luces sobre la interpretación a la que se llegar respecto a los comportamientos que se dan posteriormente, las crisis o las transformaciones que los niños sufren con el cambio de ambiente. Analizar la cotidianidad de las prácticas sociales de sectores de bajos recursos permite tomar conciencia del porqué de sus actuaciones o de las elecciones que hacen, por ejemplo el factor económico es determinante en la manera de edificar y perfilar los gustos, la manera de hablar los intereses, el proyecto de vida, las oportunidades que se despliegan a nivel económico ayudan o no a normalizar las cuestiones reproductivas del sistema y también el campo en el que se desenvuelve, la selección de amistades, la selección de lugares, la selección de temas y el conocimiento coloquial por decirlo de algún modo.

La constitución de ser alumno en la escuela conlleva a hacer un ejercicio de adaptación por parte de los niños en todos los ámbitos, la escuela siempre está jugando al papel de transformación de la sociedad en pro del desarrollo de sus “clientes” (niños y familias) a cambio de ofrecer un espacio propicio para la adquisición de valores, principios, y conocimientos académicos que sirven para no entrar en choque con las dinámicas de la sociedad, son entonces las competencias y el modelo educativo actual quienes se

encargan de modificar los esquemas de percepción y de vivencias que muchas veces entran en confrontación con el habitus primario.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## 1. Planteamiento del problema

En el marco de las prácticas de la Licenciatura en Pedagogía Infantil han surgido diversos interrogantes respecto a diferentes prácticas sociales que se dan específicamente en los procesos de socialización y como la escuela interviene en este para replicar ciertas dinámicas provenientes de algunas clases sociales. Además de esto aquí interesa pensar en cómo los niños y niñas perciben esta transición de su zona de confort, es decir de la socialización primaria (familia) al mundo exterior o a una socialización secundaria (generalmente la propiciada en la escuela).

La entrada del niño a la Institución Educativa constituye no solo aprender sobre áreas específicas del conocimiento sino también la adaptación a nuevas lógicas y dinámicas propias de la escolarización. En las prácticas de los intercambios escolares cotidianos se parte de la interacción entre los sujetos para que adquieran nuevas reglas que restringen ciertos comportamientos además unos deberes que pueden ser habituales en el hogar y que se tienen que adaptar o modificar a otros ambientes. Supone entonces aprender nuevas adaptaciones a los tiempos y a los espacios, cambiando en el comportamiento, reconocimiento de otros, la descentralización del sujeto, estructuras y jerarquías, dando incluso prioridades a cosas que nos son de importancia para un niño o niña pero que en última instancia deben responder y que la mayoría de las veces entran en tensión con el habitus familiar.

1 8 0 3

Todo lo anterior en la mayoría de escuelas contemporáneas, se replica en los diferentes contextos, como manera de homogeneizar y que los individuos vivencien prácticas reproductoras del sistema, como la educación para la competencia catalogando

de acuerdo a la clase social, de acuerdo a las habilidades para las que eres bueno o no, qué capacidades tienes o no, replicando o reproduciendo las mismas dinámicas de subsistencia económicas, entre otras cosas, sin necesidad de saber que son reproductoras. En palabras de Bourdieu (citado por Gutiérrez, 2005) afirma que: “hay un pensamiento subjetivista que toma en cuenta el sistema vivido de las prácticas, percepciones y representaciones sin considerar las condiciones sociales y económicas que constituyen el fundamento de sus experiencias” (p.17).

Teniendo en cuenta lo anterior, y en base a la línea del pensamiento de Bourdieu y Passeron nos hacemos la pregunta acerca de cómo son los procesos de reproducción social en la escuela, mediante determinadas prácticas, ya que allí es donde se construyen los primeros planteamientos a lo que se denomina habitus escolar. Para contextualizar un poco a que hace alusión la palabra habitus, Capdevielle (2011) se refiere a este como: “esa suerte de sentido práctico de lo que debe hacerse en una situación dada” (p.39). Es decir cómo asume cada sujeto, lo que el medio o un conjunto de agentes le brindan. Dicho de otro modo, las predisposiciones para la construcción de sus maneras de percibir, pensar y actuar frente a cualquier situación y que además ese habitus se transforma, no es un solo habitus, sino que se modifica mediante determinadas prácticas conscientes o inconscientes de cada individuo.

1 8 0 3

Teniendo en cuenta lo anterior esas formas de hacer, percibir y pensar, se empiezan a desarrollar en edades tempranas, lo que tiene que ver con los procesos de socialización primaria (familia) porque allí es donde se estructuran en cierta medida las

bases más fuertes del habitus. Lo interesante de ese habitus es que no necesariamente es consciente sin embargo se vuelve una práctica rutinizada, que se incorpora en el niño.

Hay que decir que la mayoría de los individuos pasan de una socialización primaria a una socialización secundaria, entonces empieza todo un trabajo de modificación del habitus con el propósito de dar como resultado un habitus secundario. Las formas de comportamiento en la escuela y el hogar son diferentes al igual que los tiempos y otros aspectos, pero generalmente los niños de estratos tres o cuatro no van a tener tanta dificultad en el paso a esa socialización secundaria, que alguien de estrato uno o dos, debido al capital económico que se tiene es decir más acceso a programas extras que necesitan ser pagadas o al capital cultural que se tenga sobre el deber ser y del ideal de persona que se quiere lograr con estas inversiones y esas prácticas de crianza. Se puede decir que entre más alto el estrato, las prácticas de familia eventualmente son más parecidas a las dinámicas de la escuela por lo tanto de determinadas clases de la misma sociedad, Por consiguiente se esperaría que no sea muy traumatizante su incorporación a la escuela, ya que los personas de las clase media-alta o alta tienen un acercamiento o más accesibilidad a espacios y formas más institucionalizadas, por ejemplo: ingresar los hijos a clases de artes, música, deporte, estimulación temprana, o comprar libros, cuentos, historietas, comics y que los padres los lean con ellos, eso no quiere decir que clases bajas no lo hagan o no lo puedan hacer, sin embargo la mayoría de ocasiones la intencionalidad no es la misma.



Entendiendo como clase social un tipo de división social, económica y política de la población, es decir que la división se establece de acuerdo a sus bienes materiales, dependiendo de su función productiva o su poder económico adquisitivo y denominándose bajo un concepto de estratificación, es decir se catalogan las personas de acuerdo a su función económica en estratos sociales. Weber (como se citó en Rojas, 2011) establece que:

Todo grupo humano que se encuentra en una igual situación de clase, y ésta a su vez como el conjunto de probabilidades típicas de 1. Provisión de bienes, 2. Posición externa, 3. Destino personal, que derivan, dentro de un determinado orden económico, de la magnitud y la naturaleza de poder de disposición sobre bienes y servicios y de las maneras de su aplicabilidad para la obtención de rentas o ingresos. (p.8)

Entendiendo lo anterior, se puede decir entonces que la sociedad se encuentra en fragmentos, de los cuales hacen parte determinadas poblaciones que tienen características similares como las formas de pensar, de ver, de consumir y que se pueden diferenciar unos grupos de otros.

Es entonces aquí donde nos inquieta el hecho de saber por cuáles procesos de reestructuración del habitus deben pasar los niños/as para configurarse como “alumnos/as” y empezar a funcionar en la lógica de la escuela, incluyendo en esta, responder a otros tiempos, espacios, formas de ver y hacer, analizando y contrastando las

prácticas, procesos, intercambios de saberes y cómo se confrontan las formas de la familia y las de la escuela, instaurando o dando paso entonces a la construcción de un habitus escolar, específicamente en la primera infancia.

En otras palabras, cuando aquí se habla de responder a otros tiempos y espacios, se quiere decir que en la escuela hay horarios establecidos para la realización de determinadas actividades, tales como el descanso y las tareas de clase y un lugar determinado para dejar las cosas y disponer del cuerpo y sus posiciones, por el contrario, en la casa es un poco más flexible, y las tareas extra clase pueden hacerse en cualquier momento del día y en el espacio que se desee, generalmente. El sentido nuestro problema radica en las formas de adaptación del niño/a en esas nuevas formas de ser, de pensar, de sentir, de hablar y de hacer.

## 1.2 Estado del arte

En el contexto Colombiano y más precisamente en Medellín, hablar de habitus y de cultura escolar es un tema que no ha sido investigado con rigor, mucho se dice sobre las diferentes socializaciones que un niño atraviesa a lo largo de su desarrollo pero no las acciones inconscientes que se configuran en ellos para responder a unas dinámicas emergentes de la sociedad en la cual se nace y en la que se adapta y más aún el paso que los niños deben dar para integrarse a una nueva sociedad que es la escuela.

En la bibliografía que fue consultada, si bien no se encuentran muchas investigaciones en el idioma español sobre el habitus con un trabajo de campo realizado en instituciones escolares, se lograron rastrear algunas de ellas y artículos asequibles sobre habitus, socialización primaria y secundaria que ayudarán a ampliar y sustentar el foco de este trabajo sobre ¿Cómo y qué prácticas de diferencias van reestructurando un habitus primario a uno secundario para la configuración de ser niño escolar (ser alumno) en dos preescolares de una institución pública en la ciudad de Medellín?

### **1.2.1 Habitus**

Se toma como base fundamental a Bourdieu, un autor que expone y profundiza el concepto de habitus y el cruce de un habitus familiar a un habitus escolar y donde se tiene una nueva idea de cultura, específicamente la cultura escolar, un nuevo mundo, unas nuevas formas de ver, de pensar, de actuar, de disponer el cuerpo a partir de ciertas prácticas que son intencionadas y otras que no, haciendo una modificación en las formas ya constituidas de ver y actuar en el mundo y cómo percibe cada composición de este, desde las relaciones hasta los gustos.

En la teoría sociológica de Bourdieu, el comienza a pensarse la idea de que el mundo social no solo está integrado de estructuras objetivas sino también subjetivas, por tanto representaciones, percepciones y miradas diferentes, que traen consigo unos sistemas simbólicos que ayudan a dotar de sentido el mundo para quienes lo habitan.

Ampliando las investigaciones y artículos encontrados, se trae a colación “Conceptos para pensar lo urbano el abordaje de la ciudad desde la identidad, el habitus y las representaciones sociales” de Marta Rizo (2006). En el cual se habla sobre tres conceptos básicamente, la identidad, habitus y representaciones sociales. En este se examinan las posibilidades de un diálogo conceptual de los términos anteriores para el abordaje de la ciudad y lo urbano. Así mismo la posibilidad de poder realizar una reflexión de dichos términos en el contexto específico de las ciudades. (p.1)

Por otro lado, el artículo de “Asimetrías, límites y paradojas en la noción de habitus” por Ignacio Farías (2010). En este el autor expone que la obra de Pierre Bourdieu tiene como pretensión superar las principales dicotomías de las ciencias sociales: objetivismo/subjetivismo e individuo/sociedad. Sin embargo, el concepto central que permitiría ese quiebre, el habitus, padece de ciertas asimetrías, que en último término reproducen tales dicotomías. Esto se observa en la diferencia entre hexis y en la comprensión de este como medio estructurar del habitus. Como resultado de lo anterior, la teoría del habitus choca con ciertos límites, tales como la incapacidad de explicar el cambio histórico y el tránsito a la modernidad. De esta forma, la sociología Bourdiana demuestra que la búsqueda de ‘soluciones’ a las paradojas derivadas de una lógica bivalente no hace sino reproducir sus dicotomías y antinomias. (p.1)

1 8 0 3

A continuación “La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro: explorando el papel del habitus institucional” de Tarabini, Curran, Montes y Parcerisa (2015). En esta investigación realizada en cinco institutos públicos de

Barcelona y a partir de una metodología cualitativa, basada en estudios de caso. Tiene como objetivo explorar el impacto que tienen los centros educativos y, en concreto su habitus institucional, en las actitudes de vinculación escolar de los estudiantes. La vinculación escolar, o más específicamente, la falta de vinculación. Así, estudiar de forma sistemática las diferentes dimensiones del fenómeno (conductual, emocional y cognitiva) y analizar los factores inhibidores o facilitadores de la vinculación es un punto de partida inestimable para avanzar en la consecución del éxito escolar. (p.2-3)

Y por otra parte, “El habitus institucional: una herramienta teórica y metodológica para el estudio de la cultura escolar” de Tarabini, Curran y Fontdevil (2015). Esta investigación fue realizada con dos instituciones públicas de Barcelona. Este tiene como objetivo avanzar en el debate académico sobre los efectos que genera la cultura escolar sobre las oportunidades educativas de los estudiantes. Para ello, el artículo defiende la importancia del habitus institucional como herramienta teórica y metodológica para avanzar en el estudio de la cultura escolar. Con esta finalidad, se lleva a cabo un análisis sistemático del concepto a partir de sus tres dimensiones claves: el estatus educativo, las prácticas organizativas y el orden expresivo de los centros. (p.1)

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



### ***1.2.2 Socialización primaria y secundaria***

Dentro de las investigaciones que se han realizado sobre socialización primaria y secundaria se encuentran como principales exponentes Peter L. Berger y Thomas Luckmann, si bien su enfoque se hace desde la sociología esta ha servido como referente para muchas otras investigaciones que competen la infancia, ya que es una de las obras teóricas más importantes e influyentes de las ciencias humanas en la contemporaneidad. A modo de contextualización ellos describieron en su obra dos teorías para sustentar las formas de socialización y la construcción de la realidad en los seres humanos, la primera, es que la realidad se construye socialmente por medio de unos mecanismos de interacción que se dan en la sociedad una vez se nace, y la segunda es que la sociología del conocimiento debe analizar los procesos por los cuales estos se producen; de allí se despliegan una serie de procesos que se pueden sintetizar en la ya mencionada socialización primaria y secundaria.

La socialización básicamente se trata del contacto que tiene el individuo con su entorno y con los agentes que lo conforman, dependiendo de unas etapas se puede clasificar dentro una primaria o una secundaria y al igual que el habitus hay unos agentes muy importantes para la configuración como ser dentro de una sociedad o en su efecto de un alumno en la escuela estos son principalmente la familia, la escuela y los medios de comunicación, trilogía que instaura unas formas de ver el mundo, de pensar y de relacionarse de acuerdo a las necesidades.

En “Proceso de socialización del niño: una aproximación al estado del arte: Medellín 1984-2010” de Rosana María Holguín Londoño se parte de la idea de que el ser humano no nace miembro de una sociedad, sino que nace con una predisposición hacia la sociedad y luego llega a ser miembro de esa sociedad, con esto lo que se busca es entonces pensarse en los problemas que hoy se aquejan y en la búsqueda de nuevos caminos con miras hacia nuevas formas que hagan que los individuos sean mejores objetos para la producción de las nuevas dinámicas que se presentan cotidianamente en todos los ámbitos, todo esto con el objetivo de estar socialmente adaptados y comprometidos entre sí con el proyecto social, Holguín (2011) menciona que:

todo individuo requiere de un proceso cognitivo, que le permita, además, en su desarrollo y crecimiento ir incorporando e interiorizando las normas que va adquiriendo de su entorno y, a la vez, desarrollando formas particulares en la manera como las asimila y utiliza el proceso de socialización. (p.15)

Es decir que en esta tesis lo que se busca analizar son las formas en que los agentes responsables de esas construcciones hacen que se adquieran determinadas normas, ya que indiscutiblemente el individuo (niño) no tiene la capacidad de discernir lo que quiere para su vida, el solo tiene conciencia de vivir su infancia y como lo menciona Wallon (citado en Holguín, 2011): “En definitiva el mundo de los adultos, es el mundo que el medio impone al niño...” (p.16). Es entonces cómo se hacen la pregunta sobre los conflictos que se pueden dar si se piensa en el niño como sujeto autónomo una vez estructura su socialización primaria o si en el paso a la secundaria todavía se ve reflejado el interés del adulto y del sistema de determinar lo que se quiere para ese sujeto.

## 2. Objetivos

### 2.1 Objetivo general

Identificar qué prácticas de diferencias van reestructurando un habitus primario o familiar a uno escolar o secundario para la configuración de ser alumno/a o pupilo, en dos preescolares, de una Institución Educativa de la ciudad de Medellín.

### 2.2 Objetivos específicos

- Analizar las prácticas de producción de familia (doing family) en el contexto escolar de una Institución Educativa de Medellín.
- Analizar las prácticas de producción de la infancia pre-escolar (doing-pupil) en una institución educativa pública de Medellín
- Analizar la transición del habitus primario al secundario.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

### 3. Referentes conceptuales

A continuación se describirán los conceptos que fundamentan nuestro objeto investigativo el cual serán desarrolladas para tener una mejor comprensión de los conceptos que serán utilizados en el análisis del elemento de estudio.

Es necesario definir algunos términos que serán utilizados frecuentemente durante el desarrollo de este ejercicio investigativo. Para comprender en qué términos se está hablando y como están siendo entendidos, estos conceptos serán abordados a la luz de autores, tales como Bourdieu, Passeron, Capdevielle, Berger y Luckman, Martínez, entre otros. Todo lo anterior con el fin de relacionar, analizar e interpretar dichas nociones y cómo convergen entre sí, en la estructuración, reestructuración y configuración de un habitus primario y un habitus escolar, entendiendo que este último implica la transición de niño a alumno/a.

#### 3.1 Socialización primaria

Para comenzar entonces, se puede decir que la socialización primaria necesariamente se da y se desarrolla en esa primera institución a la cual llega cada sujeto cuando nace, o sea la familia, como núcleo y unidad básica de toda sociedad, por tanto se vuelve un miembro de la misma sociedad, la cual está encargada de satisfacer las necesidades esenciales del niño/a, transmitir valores, modelar comportamientos, modos de ver el mundo, aprender normas, internalizar un lenguaje, formas de actuar e incluso de

reaccionar frente a determinadas situaciones, y es allí donde se adquiere una identidad. Al respecto Berger y Luckmann (1986) mencionan que:

La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad... crea en la conciencia del niño una abstracción progresiva que va de los "roles" y actitudes de otros específicos, a los "roles" y actitudes en general.(p.29-30)

De acuerdo a lo anterior, podría afirmarse que la familia es un primer agente socializador ya que proporciona una serie de prácticas para la conservación de la cultura, de la cual hace parte, además prepara al infante para una participación activa dentro de la sociedad, donde ineludiblemente se convive con otros.

### **3.2 Socialización secundaria**

Por otro lado “la socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad” (Berger y Luckmann, 1986) Así pues, dada la formación de una socialización primaria se da paso a una socialización secundaria que se da generalmente con el ingreso del niño/a cualquier otro espacio institucionalizado pero que en las sociedades contemporáneas generalmente se da con el ingreso a la escuela. Allí se da continuidad a los procesos de socialización primaria de una manera más marcada respecto a las normas, los comportamientos, los roles y formas de estar en el mundo.



En este orden de ideas la socialización secundaria se da en espacios que no pertenecen al hogar e implica relacionarse con los otros bajo unos intereses conjuntos que no siempre radican en los propios si no en los de los demás. O como lo dicen en tal sentido Berger y Luckmann (1986) quienes señalan que: “la socialización secundaria es la internalización de “submundos” institucionales o basados sobre instituciones” (p.6). Es decir, la adquisición de consciencia y discernimiento de unos roles o papeles, que están directa o indirectamente relacionados con la mano de obra y el mundo laboral para la productividad.

A modo de conclusión con respecto a las dos socializaciones, se puede decir que la socialización primaria es más fuerte que la secundaria puesto que fue internalizada desde la infancia, y si bien se va modificando, construyendo y configurando, no quiere decir que cuando se llegue a la socialización secundaria, no quede rastro de la primaria. Berger y Luckmann (1986) dicen que: “se advierte a primera vista que la socialización primaria suele ser la más importante para el individuo, y que la estructura básica de toda socialización secundaria debe asemejarse a la de la primaria” (p.3).

Sin embargo esto no se da tal cual, es necesario establecer algunas diferencias entre los escolares que pueden tener dicha semejanza entre la estructura de su habitus secundario al primario y los que no pueden tenerla, o sea que si se ve que en el preescolar hay unos tiempos u horarios para el baile, para leer cuentos, para hacer dibujos libres, entrar a piscina, jugar, practicar algún deporte, tocar algún instrumento, hacer teatro, entre otros, quiere decir que para que su construcción de habitus secundario sea parecido

al primario, tuvo las posibilidades de entrar o acercarse a alguna de las anteriores, de no ser así su habitus se va a reestructurar pero no necesariamente parecido a su habitus familiar.

### 3.3 Prácticas

Ahora bien dentro de esos procesos de socialización se producen las Prácticas, estas en cierta medida se encargan de darle identidad a un determinado grupo de personas o pequeñas sociedades bien sea la familia, un grupo de clase, o una comunidad religiosa entre otras, estas prácticas están conformadas por ciertas actividades características y que en sí se vuelven un eje vital de sus formas de ser, de decir, y de hacer.

(Schatzki, 1996). Hay tres formas de definir el concepto de práctica. Por un lado, está la idea de práctica referida a la habilidad de hacer algo, como cuando uno dice que va a practicar un deporte, practicar un instrumento musical, o cuando se dice que se tiene mucha práctica en cierta actividad, por decirlo de otra forma una habilidad para ejecutar ciertas cosas. De otro lado, está la idea de realizar algo, de llevar algo a la práctica. Finalmente, está la idea de práctica como la unidad más pequeña de lo social que se puede entender como un rutinizado “nexo de haceres (doings) y decires (sayings)”

Además de esto, este autor menciona otras dos perspectivas que titula como nociones centrales de práctica. La primera como una entidad coordinada y la otra como performance. La primera concepción (coordinada) se refiere a una práctica como un despliegue temporal y como un nexo espacial disperso de decires y haceres entendiendo

como nexo una vinculación entre ellas, puede ser entre el decir y el hacer, mediante reglas y principios o mediante estructuras “teleoafectivas” que comprende fines, proyectos y tareas entre otras. La segunda concepción tiene que ver con el performance es decir con las realizaciones de esos decires y haceres dentro de una escenificación puesto que esto presupone una práctica.

Así pues una práctica está conformada por ciertas actividades y por ciertos elementos interconectados los unos con los otros. Las prácticas sociales son los modos repetidos de hacer algo y estas implican acciones, sin embargo prácticas y acciones pueden ser confundidas ya que las formas de desarrollarse son muy similares. Generalmente las relacionan conceptualmente porque estas llevan al hacer. No obstante una conforma la otra, para la claridad del término, miremos a Rechwitz (2006) dice lo siguiente:

Una práctica no es idéntica a ni a una acción ni a un simple comportamiento. Las prácticas contienen en sí actos de acción que se producen repetitivamente; pero el concepto de “acción” se refiere puntualmente a un acto en particular que es pensado como el producto intencional de un actuante, una práctica es soportada por diferentes sujetos. Si la acción requiere de intencionalidad, la práctica contiene, por principio, un complejo de saber y disposiciones en los que se expresa el código cultural. (p. 38)

Las prácticas también tienen que ver con las formas del cuerpo ya en ese sentido Rechwitz (2003) ha afirmado que: “una práctica está compuesta de determinados movimientos rutinizados y actividades del cuerpo” (p.290). Aquí caben las formas de vestir, los movimientos, las formas de estar en cierto lugar, que en cierta medida recogen aspectos para una práctica se dé o no, que sea per formativa o no y lleve a lo que se denominaría un habitus.

### 3.4 Habitus

Todo lo anteriormente mencionado, socialización tanto primaria como secundaria se van elaborando y edificando por medio de unas prácticas, unas formas, haceres y decires, denominados habitus. Con el ánimo de precisar aún más, Bourdieu (como se citó en Martínez, 2017) define el habitus como:

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 que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente <<reguladas>> y <<regulares>> sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta.(p.92)

En este orden de ideas el concepto de habitus, va en la línea de subjetivación y corporalidad y con todas las disposiciones adquiridas que tienen un carácter estructurador y estructurantes, que no son sólo cognitivas, sino también en la línea de cómo se establecen esas formas de ver, percibir, pensar y actuar que están influenciadas en este caso por los procesos de socialización ya sea esta primaria o secundaria.

De esta manera se explica que el habitus produce prácticas, individuales y colectivas, conforme a los principios engendrados por la historia; asegurando de paso la presencia activa de la experiencia pasada. El habitus tiene entonces una tendencia a la reiteración de la misma manera de actuar, en la medida en que tiende a reproducir las regularidades inmanentes a las condiciones objetivas de la producción de su principio generador. (Capdevielle, 2011, p.35-36)

Ya ubicados dentro de un contexto de escuela Bourdieu y Passeron en su obra “La reproducción” (1970) afirman que el habitus es una forma reproductora, en la cual se da un proceso de adoctrinamiento de las conductas y de las formas de pensar. Es una forma también de homogeneizar y tener control sobre los sujetos y de hacerlos partícipes de un proceso de introducción a la sociedad, Bourdieu y Passeron define el habitus como:

1 8 0 3

Principio de la reproducción de las diferencias escolares y sociales más duraderas [...] principio generador y unificador de las conductas y de las opiniones de las que es asimismo el principio



explicativo, porque tiende a reproducir en cada momento de una biografía escolar o intelectual el sistema de condiciones objetivas de las que es producto. (p.218)

Siguiendo a Capdevielle (2011) “En efecto el habitus con su anclaje en las clases sociales permite, a nuestro entender las disposiciones a pensar y actuar homogéneas de los agentes que ocupan similares posiciones en el espacio social”(p.43).

### 3.5 Campo

El concepto de campo se despliega del habitus en el sentido de dar un espacio donde dichas formas de hacer, de decir y de sentir están siendo desarrolladas, el campo ocupa un lugar de construcción analítica que quiere alcanzar un beneficio, es decir dentro de un campo hay unos agentes que traen consigo unos habitus instaurados de acuerdo a sus relaciones establecidas desde la primera socialización, estos agentes entran en un campo buscando un interés conjunto, sin embargo cada uno trae su configuración, en relación a esto Chichu (citado en Valderrama, 2013) dice que: “cada campo se constituye como un espacio de conflicto entre actores enfrentados por los bienes que ofrece ese campo”(p.72). Este concepto se refiere entonces a un lugar donde ocurren inevitablemente relaciones un ejemplo de ello, la escuela, la universidad, un trabajo particular, cabe resaltar que los intereses que surgen dentro de un campo en específico pueden no tener valor fuera de él por ejemplo en un grupo de amigos con orientaciones

musicales similares y las dinámicas que se presentan dentro de este pueden no tener importancia si uno de sus participantes quiere desplegar su bagaje cultural en otro espacio como es la casa.

La escuela como campo genera ciertas dinámicas de interacciones que buscan la satisfacción de intereses a través de estrategias como el premio y el castigo, forma su propio habitus y lo instauro en los actores que de ella participan, los acopla a unas reglas del juego que se deben cumplir y que aun así deben alcanzar un objetivo por ejemplo, pasar todas las materias, las distinciones académicas, ser partícipes de actividades que los haga ganar un reconocimiento. Ese interés común de los agentes por acceder a ese tipo de bienes es lo que hace la escuela un campo. Como lo menciona Bourdieu (Citado en Valderrama, 2013)

El campo produce e impone, por su mismo funcionamiento, una forma genérica de interés que es la condición de este funcionamiento. De modo que las prácticas de los agentes en el campo se mueven necesariamente guiadas por él, ya que es lo que hace bailar a la gente, lo que le hace concurrir, luchar. (p.73)

Otro aspecto importante es que cada campo es independiente de otro, cada uno forja sus intereses y se sostiene gracias a la participación de actores que se identifican y buscan un beneficio no solo material, sino también simbólico, cultural, o económico.

Es entonces como se puede entender en términos de Bourdieu que el interés es un factor importante para el normal desarrollo de las dinámicas de un campo, como lo describe Valderrama no existiría en un campo relaciones de fuerza, de dominio y de dominación. Desde otra perspectiva Criado (Citado en Valderrama, 2013) propone otra forma de ver el campo: “a) Espacios estructurados y jerarquizados de posiciones. b) Donde se producen continuas luchas que redefinen la estructura del campo. c) Donde funcionan capitales específicos. d) Un tipo de creencia (ilusión) específica.”(p.74).

Es decir que siempre habrá un factor competitivo para poner a prueba los significados como algo verdadero y satisfacer también su interés, siempre habrá una lucha constante entre dominantes y dominados tratando de buscar una posición privilegiada. Esto brinda unas formas de intercambio social pues las prácticas que un sujeto pone en acción para obtener un bien depende del capital, de la manera en que se desenvuelve, en las formas de vestir, de hablar, de sus gustos todo esto de acuerdo al bagaje capital que construyó a lo largo de su vida, pues es un trabajo de tiempo y de procesos, es un trabajo acumulado que lleva un caminar de experiencias pero que determina si puede pertenecer o no a un campo en específico.

Como se mencionó anteriormente Bourdieu describe tres formas de capital, el capital económico, el capital cultural y el capital simbólico o social.

### 3.6 Capital económico

Bourdieu (2000) refiere que el capital económico, “es directa e indirectamente convertible en dinero y resulta especialmente indicado para la institucionalización en forma de derechos de propiedad” (p.135). Es decir se desprende de unas dinámicas capitalistas que se reproducen día tras día pero que dan cierto posicionamiento en la sociedad misma por ejemplo el salario de un trabajo de clase baja y un trabajador de clase media o alta, gracias a este único aspecto ya se puede pertenecer o no a un campo en específico, por ejemplo un obrero no puede pagar a sus hijos un mensualidad en la mejor academia de inglés, mientras que uno de clase alta si, esto crea relaciones y define realidades.

### 3.7 Capital Social

Este se puede definir como el conjunto de relaciones e interacciones que un individuo teje a lo largo de su vida, (Bourdieu, 2000). Propone ver este campo desde dos perspectivas, una la extensión de las relaciones que permiten al individuo demandar diferentes recursos de la colectividad y la otra la cuantía y la cualidad de estas relaciones.

Es decir que las posibles relaciones que se pueden desarrollar a lo largo de la vida de un sujeto, no son tan naturales como parecen sino que son el resultado de estrategias que como individuo se trazan para satisfacer sus necesidades y llega a obtener un beneficio del otro, según lo expresa Bourdieu pueden ser conscientes o inconscientes pero

que aun así pueden ser útiles en algún momento de la vida. Esto no hace el capital algo independiente pues del resultado de las interacciones del capital puede obtenerse un capital económico significativo.

### 3.8 Capital cultural

Esta se refiere a la relación que tiene el sujeto con la cultura dominante del campo al que pertenece, Valderrama (2013) refiere lo siguiente:

...El capital cultural no remite exclusivamente a la apropiación de una cultura dominante por un individuo, es decir, a su identificación con un género musical, una forma de vestir, un uso del lenguaje o un comportamiento, sino también es un instrumento de apropiación de riqueza simbólica, que es puesta en juego literalmente apostada- en las luchas de los intereses entre los agentes al interior del campo. (p.79)

Además se clasifica en tres formas, el primero es el incorporado que se refiere al tiempo que se toma para adquirir una habilidad tanto en mente como en cuerpo que se va cultivando a lo largo de la vida del individuo, la segunda es el capital cultural objetivado, que es el bagaje material que recolecta a lo largo de la vida como, libros, pinturas, música, instrumentos, etc., como lo menciona (Valderrama, 2013). es el resultado de una disputa intelectual o legitimación de teorías y de sus críticas, esto no necesariamente se puede relacionar desde el asunto de las clases sociales puesto que una persona acomodada que va al teatro no significa que traigo consigo interiorizado unas formas de concebir el



teatro como un arte ancestral, como una forma de expresión o de comunicación de algún mensaje sino solo como diversión y el hecho de que una persona de escasos recursos no tenga dinero para asistir no significa que empíricamente no tenga el significado que con el trae. Este capital va estrechamente relacionado con el capital cultural incorporado ya que es la forma también en que se aprecian o no este tipo de cuestiones que determinan a un sujeto culto o no. y finalmente el capital cultural institucionalizado que se refiere a los títulos escolares y a todos los reconocimientos que se puedan alcanzar en la academia.

### 3.9 Cultura escolar

Es necesario mencionar que cada institución es diferente, con alumnos diversos, con orientaciones, normas, deberes, formaciones y objetivos distintos, generando como producto final culturas escolares y habitus diferentes, construidas al interior de los establecimientos.

García (2013) realiza un trabajo donde se conceptualiza la cultura escolar como:

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**  
 Una estructura o modelo socialmente organizado y delimitado en un contexto históricamente específico, simbólicamente representado, con significados interiorizados de modo relativamente estable por los diferentes actores de la institución educativa en forma de representaciones objetivadas y comunicadas entre sí por medio de un código. (p.13)

Dicho de otro modo y siguiendo a Helsper (como se citó en Runge, s.f) piensa que:

La cultura escolar se puede especificar como el orden simbólico-imaginario-práctico-material de una institución educativa particular que se genera a partir de las luchas simbólicas de los diferentes actores en confrontación con las respectivas estructuras (normativas, regulaciones, directrices) del sistema educativo. Aquí las costumbres, rutinas, rituales, ideales, visiones, valores, creencias, mitos, celebraciones, ceremonias, resistencias, “mañas” de una cultura escolar específica se pueden entender como la resolución de esas luchas y de las contradicciones que se dan permanentemente dentro de marcos práctico-discursivos y materiales. (p.10)

#### **4. Marco metodológico**

La presente investigación se basa en un trabajo de análisis empírico con un diseño cualitativo inscrito dentro del paradigma hermenéutico. (interpretativo) y basada en un enfoque etnográfico —etnografía focalizada.

1 8 0 3

Para entender lo anterior es necesario hacer una descripción de dichos términos los cuales se desarrollaran en puntos siguientes.

##### **4.1 Diseño cualitativo**

La investigación cualitativa es un paradigma que llegó para romper esquemas en lo que la investigación compete, este nace bajo la necesidad de no cuantificar todo objeto de investigación y también como una respuesta a las experiencias, de personas o grupos sociales que no pueden ser medidos y estandarizados pero que aun así aportan al conocimiento y el análisis de la experiencia humana y los fenómenos sociales.

La investigación cualitativa trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De allí que el investigador debe tratar de entender los fenómenos en forma aún más profunda que la personas involucradas en ellos (observación de segundo orden). Por tanto, “la investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los diversos actores sociales, con una mirada ‘desde adentro’, y rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales” (Galeano, 2004, p.20).

Es decir que esta metodología apunta a narrar hechos descriptivos, lo que se dice, lo que se hace, lo que se expresa en forma oral o escrita, es una forma de encarar el mundo. Para ello entonces se modelan unas características o rasgos fundamentales que la diferencian de una metodología cuantitativa, ya que va más allá de una recogida de datos y un censo de valores, es más un trabajo de análisis y de intervención de las conductas observables, es entonces como se parte de un interrogante vagamente formulado, es una investigación que se puede desarrollar con un carácter flexible ya que la variabilidad de

recogida de información es amplia ( más adelante se desarrollarán algunas), el investigador ve el escenario y las personas como un espacio que se analiza como un todo, es decir desde una perspectiva holística y además de eso se trata de comprender la población desde de su mismo marco de referencia dejando de lado sus creencias, su forma de ver el mundo, su forma de actuar entre otras cosas que puedan desviar el objetivo de estudio, no se busca la verdad absoluta ya que todas las formas de expresión y comunicación y datos son valiosas y pueden aportar a la investigación. Como lo menciona Taylor y Bogdan(1984):

Esto no significa decir que los investigadores cualitativos no les preocupan la precisión de sus datos. Un estudio cualitativo no es un análisis impresionista, informal, basado en una mirada superficial a un escenario o a personas. Es una pieza de investigación sistemática, conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados (p.22).

De acuerdo a lo anterior entonces se tiene unos rasgos generales que adquieren matices y tonalidades diversas de acuerdo con los enfoques de los que se sirve, pero también según los métodos y estrategias para la recolección de la información y para la reducción de la misma (métodos para el análisis de la información) y según los intereses del investigador. Siguiendo a Ruiz (2012) la investigación cualitativa se caracteriza por los siguientes aspectos: “Su objetivo es la construcción y captación de los significados, su lenguaje es básicamente conceptual y metateórico, capta la información de manera

flexible y desestructurada, su procedimiento es más inductivo que deductivo, su orientación es holística y concretizadora” (p.23).

Esto implica rigor metodológico ya que es un enfoque que ha sido cuestionado por la comunidad científica, sin embargo en concordancia con los planteamientos de Morse (citado por Castillo y Vásquez, 2003) menciona:

Para que una investigación cualitativa tenga validez y sea de calidad dentro de los estándares de científicos, independiente del paradigma se debe encontrar resultados loables y creíbles, para ello entonces se hará uso de la creatividad, coherencia metodológica, muestreo apropiado, recolectar información y análisis de la misma, de manera periódica para no dejar de lado las nuevas interacciones entre lo que se conoce y lo que se necesita conocer. (p.166)

Reichardt (1986) destaca además de las características anteriores del método cualitativo las siguientes:

Una observación naturalista y sin control, perspectiva subjetiva, próximo a los datos; perspectiva “desde dentro” Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, y por ser descriptivo e inductivo,



orientado al proceso, es válido si los datos son “reales”, “ricos” y “profundo”, no es generalizable, asume una realidad dinámica (p.28)

En conclusión el método cualitativo luego de tener un proceso de recolección de datos pasa por un filtro de categorización de la información, es decir que trata de relacionar la información que más fuerza teórica pueda brindar, es una selección de la misma que implica la aplicación de un muestreo, la recogida de la información puede obtenerse por medio de instrumentos flexibles como lo son comúnmente la observación participante y las entrevistas semiestructuradas, sin embargo existen otras que se desarrollarán en apartados siguientes, finalmente es el proceso de análisis y teorización de la información que brinda en la mayoría de veces nuevas estrategias o formas de ver el mundo, con aportes que pueden ser muy importantes para el conocimiento humano, además de que crea cierta sensibilidad a la hora de dar a conocer temas que conciernen las relaciones o problemáticas que se dan en espacios sociales.

#### **4.2 Paradigma Hermenéutico interpretativo**

Como se ha descrito en el apartado anterior, cualquier información que se pueda recolectar es de gran ayuda para el análisis de la investigación, interesa entonces guiar el sentido en forma procesal ya que persigue transformar una realidad enmarcada y contextualizada. Como su nombre lo expresa el paradigma interpretativo lo que busca es encontrar una interacción entre sujeto y objeto, este no busca dar generalizaciones a partir de los resultados, todo el proceso es una descripción en donde el sujeto puede ser individualizado, tratando de comprender su conducta cuando se interpretan sus acciones

en el campo que se desenvuelven, con esto se logra que la realidad sea dinámica y diversa todo esto desde condiciones naturales penetrando el mundo de cada uno de los individuos que se están investigando, lo único, lo particular, lo singular de los fenómenos, centrándose en las diferencias todo se trabaja desde una estilo de interacción permanente, la acción es fuente de conocimiento y la investigación en sí una acción transformadora.

Ahora bien al enfoque hermenéutico interpretativo no le interesa llegar a un conocimiento objetivo, si no a uno de común acuerdo de lo que se está investigando, se determina si es buen o mal conocimiento de acuerdo a las interpretaciones que claramente deben tener cercanía con la realidad. La importancia de tener confianza en la interpretación, no es solo entender sino modificar o' adentrarse en eso que se entiende con el fin de asistir conocimientos más profundos y más amplios para que el investigador comprender lo que está pasando por medio de una interpretación ilustrada. La hermenéutica involucra un intento de describir y estudiar fenómenos humanos significativos de manera cuidadosa y detallada, tan libre como sea posible de supuestos teóricos previos, basada en cambio en la comprensión práctica. El método de Heidegger es "hermenéutico" porque existe una necesidad de interpretación cuando uno está explicando la experiencia.

#### **4.3 Enfoque etnográfico (etnografía focalizada) 3**

Históricamente la etnografía también es un estudio reciente que desde las ciencias humanas ha tomado fuerza desde el siglo xx, según expresa Ángel (2010):

Fue considerada por muchos críticos como una perspectiva colonialista para investigar culturas exóticas en territorios remontados en el tiempo y en el espacio o en las colonias, que les permitieran a los países europeos establecer tratos provechosos con las culturas remotas, exterminadas literalmente por la devastación colonial. (p.21).

Este enfoque básicamente documenta las características propias de una cultura en sus aspectos más relevantes como lo son, el lenguaje, las formas de hacer, los comportamientos, la alimentación, sus prácticas culturales y ancestrales entre otras, todo esto desde un trabajo de campo que generalmente es realizado por períodos de tiempo prudentes en donde los investigadores se adentran en esa cultura y sienten como propias todas las dinámicas que allí se presentan, aquí se conserva el interés por el aspecto simbólico y Harris (citado en Ángel, 2010) menciona que la etnografía “es una descripción e interpretación de un grupo social, cultural o un sistema. El investigador examina los patrones observables y aprendidos del comportamiento del grupo, las costumbres y las formas de vida.”(p.21). Es decir desde una observación participativa prolongada estando inmerso en la vida cotidiana o desde la utilización de entrevistas y otros instrumentos. Sin embargo (Creswell, 1995). Piensa en que este trabajo es desgastante y denso por la necesidad de tiempo que requiere y la exigencia de la interpretación y la comprensión del universo teórico que allí se puede desplegar, aun así es lo característico de las ciencias sociales, interpretar desde las pequeñas singularidades.

Dentro del trabajo investigativo que vamos a desarrollar no aplicaremos el enfoque etnográfico común si no la etnografía focalizada, esto quiere decir que el estudio será de manera corta y sin convivir en un cien por ciento con la comunidad objeto de estudio, hablamos de etnografía focalizada por contraste a una etnografía convencional, porque de lo que se trata, a manera de comparación, es de:

- Una fase de trabajo de campo corta.
- Una generación de datos orientada o enfocada en ciertas situaciones e interacciones.
- Una valoración de los datos en equipo.
- Un análisis de las situaciones sociales de interacción y una comprensión de los saberes de trasfondo para interpretarlas.

Por tanto, el análisis etnográfico focalizado en clave de una analítica empírico-interpretativa no se dirige necesariamente al desciframiento hermenéutico del sentido último y “verdadero”, sino al descubrimiento, mediante la observación, de las mismas prácticas como tales en su performance y de su lógica y sentidos, dadas en estos espacios y en estos tiempos.

Así, la principal tarea del etnógrafo como investigador-observador en su ejercicio de reconstrucción de las prácticas es la escritura. No obstante, ¿qué se escribe?, ¿qué se documenta? Pues, precisamente, su mirada analítica se dirige a la realización y efectuación de tales prácticas; pero también a los vínculos entre prácticas y saberes, así como al saber (mudo) oculto en las prácticas. La meta de la investigación es entonces el

análisis de prácticas situadas que se encuentran vinculadas con diferentes formas de saber y a diferentes espacios y temporalidades.

#### 4.4 Contexto y participantes

La investigación se realizó en una institución educativa de carácter pública, ubicada en la comuna 4 del municipio de Medellín. Sus agentes en formación son niñas, niños, jóvenes y adultos que se encuentran divididos en los siguientes ciclos: Preescolar, Básica Ciclo Primaria, Básica Ciclo Secundaria, Media Académica, Media Técnica y Educación de Adultos, todo lo anterior es llevado a cabo en la jornada de la mañana y tarde en las dos sedes de la institución. Cuenta con un núcleo educativo de 917 y con una capacidad de 3.100 estudiantes.

Tal como se menciona en el Proyecto Educativo Institucional (2002)

Busca contribuir a la formación y desarrollo humano de estudiantes de los niveles de preescolar básica primaria, básica secundaria, aceleración, procesos básicos, media técnica y CLEI, desde una perspectiva de educación inclusiva, para que sean individuos íntegros a nivel personal, social, espiritual e intelectual; que les permita desempeñarse en la educación superior, en el campo laboral, familiar y social aportando a la transformación del entorno y promoviendo los valores para una adecuada convivencia desde el respeto por sí mismo y por el otro, el cuidado del medio ambiente y el servicio comunitario.” lo anterior son los principios y



fundamentos que orientan la acción de la comunidad educativa en la institución.(p.13)

Cabe resaltar que la institución se proyecta como líder departamental en una educación innovadora, creativa, eficaz e inclusiva encaminada a una buena gestión en el entorno y promoviendo el uso de segundo idioma y tics, para quienes salgan de la institución puedan proyectarse también como líderes sociales.

La filosofía institucional considera al educando como “ser íntegro, con actitudes, aptitudes, habilidades y destrezas, por tanto, ofrece una educación basada en el modelo pedagógico institucional humanístico social integrador, el cual está fundamentado en valores y conocimientos que les permita ser competitivos en un mundo globalizado. La labor pedagógica de la institución es encaminar al educando hacia una formación integral que le permita interactuar con el entorno , tomar decisiones y ser destacado por su convivencia y valores que lo proyecten como ser social.” Y la institución se enmarca dentro de los siguientes principios: dignidad humana, alteridad, interculturalidad, autonomía y reciprocidad.

La institución educativa también tiene una política de calidad que se evidencia en el PEI (Proyecto Educativo Institucional) esta política tiene como compromiso brindar educación de calidad en los diferentes niveles, mencionados anteriormente “Mediante la formación integral con la exigencia académica y comportamental , para lo cual se implementan y fortalecen convenios interinstitucionales con: Universidad de Antioquia

(Áreas Ingles, Lengua Castellana, Sociales, Educación Física, Ciencias Naturales), Institución universitaria Luis Amigó ( psicología); Escuela Entorno Protector (psicología); INDER con el programa deportes sin límites atendiendo a las políticas de inclusión, el Politécnico Jaime Isaza Cadavid para implementación de la Media Técnica; PTA (Programa Todos a Aprender del MEN; JAC (Junta de Acción Comunal) que apunta a mejorar los índices de calidad en los procesos de lectoescritura y razonamiento lógico-matemático en la Básica Primaria); Centro Cultural de Moravia, el mejoramiento continuo de los procesos, el cumplimiento de requisitos y la generación de un ambiente de sana convivencia; con el propósito de contribuir al desarrollo humano y a un desempeño académico alto nuestros estudiantes, que les permita aportar a la transformación de su entorno familiar y de su comunidad” (p.24)

La investigación entonces fue realizada en dos preescolares de la institución con niños/as entre los cinco y siete años, que viven en zonas aledañas y que son procedentes de diferentes grupos o lugares como: Venezuela, Cúcuta, Barranquilla, Grupos Indígenas y Medellín. Y sus respectivas docentes encargadas del grupo, que oscilan entre los 33 y 58 años de edad.

## **4.5 Trabajo de campo**

### **4.5.1 Fases**

Fase 1: Se visitó la institución durante un mes y una semana, yendo tres veces por semana durante toda la jornada escolar.

En un primer instante se realizó una observación no participante, que si bien no se hacía intervención hubo un proceso de acogida y reconocimiento por parte de los escolares y profesores para con las investigadoras, tanto en el aula de clase como fuera de ella y en la cual se miraron aspectos tales como: las dinámicas institucionales, horarios de salida, de entrada, de los que reciben beneficios alimentarios por parte de programas de la institución, división de horarios dentro del salón, relaciones entre pares, relaciones docentes-escolares, como enseñan las profesoras y qué estrategias utilizan.

Fase 2: Ya en un segundo momento, cuando las investigadoras hacen parte de la comunidad y las dinámicas que transcurren en la escuela, se empieza una observación participante junto con otras técnicas e instrumentos para recopilar datos necesarios para la investigación, en este segundo momento se reafirma lo observado en la fase uno y se profundiza sobre otros aspectos, como: qué comen los niños y si les gusta o no, que ofrece la institución para los beneficiarios de programas alimentarios, como hablan, que hablan, que rituales y prácticas rutinizadas tienen, qué concepciones tienen sobre determinados asuntos, entre otras.

## **5. Técnicas e instrumentos de Producción y registro de datos**

### **5.1 Observación no participante**

La observación no participante es importante en nuestro trabajo de investigación, ya que permite llevar a cabo un trabajo con mayor objetividad, dado que al no estar

implicado de manera tan directa no incide en las dinámicas cotidianas de la jornada escolar y permite conseguir información de primera mano. Sandoval (1996) expone que:

La observación no participante, entonces, permite apoyar el "mapeo" sin exponer al investigador a una descalificación por "incompetencia cultural". Contar con un registro estructurado sobre ciertos elementos básicos para comprender la realidad humana, objeto de análisis, permite focalizar la atención de la etapa de observación participante o de análisis en profundidad, sólo o prioritariamente, sobre los aspectos más relevantes, lo que resulta muy conveniente, cuando el tiempo disponible para el trabajo de campo no es muy amplio.(p.139)

## **5.2 Observación participante**

La observación participante implica que los investigadores convivan e interactúen de manera activa dentro del contexto específico, esto permite que se recoja la información sobre el objeto a investigar directamente y poder indagar sobre ello.

La observación participante permitió reconocer, identificar y profundizar sobre los diversos habitus tanto primarios como escolares, cómo se construyeron desde las familias y cómo se van configurando a medida que se insertan en unas dinámicas escolares.

Campoy y Gomes, (2009) entienden la observación participante como:

Aquella en la que el observador participa de manera activa dentro del grupo que se está estudiando; se identifica con el de tal manera que el grupo lo considera uno más de sus miembros. Es decir, el observador tiene una participación tanto externa, en cuanto a actividades, como interna, en cuanto a sentimientos e inquietudes. (p.3)

### **5.3 Diarios de campo**

Por medio de este instrumento se recopiló y registró la información de la observación participante, no participante y entrevistas semiestructuradas, con los elementos necesarios para la investigación. Sandoval (1996) menciona que los diarios son: “un registro continuo y acumulativo de todo lo acontecido durante la vida del proyecto de investigación” (p.140).

### **5.4 Análisis documental**

El análisis documental del proyecto investigativo se realizó teniendo en cuenta los cuadernos de los estudiantes, trabajos realizados en clase y algunas planillas u observadores de las docentes. Peña y Pirela (2007) indican que:

El análisis documental constituye un proceso ideado por el individuo como medio para organizar y representar el conocimiento registrado en los documentos, cuyo índice de producción excede sus posibilidades de lectura y captura. La acción de este proceso se centra en el análisis y síntesis de los datos plasmados en dichos



soportes mediante la aplicación de lineamientos o normativas de tipo lingüístico; a través de las cuales se extrae el contenido sustantivo que puede corresponder a un término concreto o a conjuntos de ellos tomados aisladamente, o reunidos en construcciones discursivas. (p.59)

### **5.5 Entrevistas semiestructuradas**

El reto en las entrevistas semiestructuradas es además de lograr que los investigados se sientan en confianza y puedan hablar libremente, mirar la forma adecuada según la población, de que se pregunta y como se pregunta, si bien se pregunta concretamente sobre los aspectos importantes o de interés para las investigadoras, también debe parecer una conversación espontánea, de modo que los escolares, en este caso, no se sientan presionados o intimidados por parte de las docentes en formación. Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013) Definen la entrevista semiestructurada como:

Una “conversación amistosa” entre informante y entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor, alguien que escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan. Su propósito es realizar un trabajo de campo para comprender la vida social y cultural de diversos grupos, a través de interpretaciones subjetivas para explicar la conducta del grupo. (p.3).

## 6. Resultados y análisis

Los resultados y análisis que se presentan a continuación son organizados por medio de unas categorías que a su vez ayudarán en la comprensión del foco de la investigación y ampliará la perspectiva sobre habitus y cultura escolar.

Esta aproximación y ejercicio investigativo permitieron utilizar diferentes técnicas e instrumentos que no solo facilitaron la recogida de información sino también determinar qué prácticas rutinizadas pueden configurar un habitus primario a uno escolar y según ese habitus identificar unas formas comunes de percibir, relacionarse con otros, alimentarse y quienes en últimas son los actores que ayudan a modificarlo para lograr los patrones o normas de esa cultura escolar proyectada.

### 6.1 La influencia del Capital económico en la conformación del Habitus infantil.

Comenzar entonces hablando de capital económico y de clases sociales es fundamental ya que estas determinan de una manera progresiva y eficaz la consolidación de unas características propias de cada una, por tanto influye directamente en un habitus no sólo familiar sino también secundario o institucional, como se mencionó anteriormente entre más alto sea el estrato económico menos dificultad presentan los niños/as en involucrarse en las dinámicas escolares, por el contrario los niños/as que pertenecen a estratos económicos más bajos presentan mayor dificultad en adentrarse y desarrollar las actividades e itinerario de la escuela.

Es importante analizar y mencionar que no todas las clases pueden acceder a todas las labores, es decir que solo algunos pueden tener determinados cargos y no todos. Es posible también afirmar que muchas veces los hijos terminan dedicándose a lo mismo que sus padres. Hay trabajos propios de la clase alta y baja, aun teniendo acceso a la educación superior, los niveles de enseñanza son desiguales y existe una desventaja en las limitaciones de elección de profesión. Bourdieu y Passeron (2009) exponen que: “la desventaja educativa se expresa también en la restricción de la elección de los estudios que pueden razonablemente estar destinados a una categoría social dada” (p.19). Estas restricciones solo se encuentran en los más desfavorecidos.

En una de las visitas en la escuela, la maestra tenía una plantilla, en la cual se encontraban los nombres, cédulas y profesiones o quehacer de los padres y madres, en esta se encontró que la mayoría de madres eran amas de casa y la mayoría de padres eran vigilantes y otros trabajos como policías, carniceros, mecánicos y pintores (Diario 7, 15 de Agosto del 2018) Luego en otro encuentro se realizó un contraste cuando se le preguntó a los alumnos que querían ser cuando fueran grandes, que querían estudiar o que les llamaba la atención y sus respuestas fueron: profesores, médicos, artistas, bailarines y policías. Esos son sus gustos heredados porque es lo que ven y escuchan en su entorno, al igual que los estudiantes más favorecidos, pues como dice Bourdieu (2009):

1 8 0 3

No deben solo a su medio de origen hábitos, entrenamientos y actitudes que les sirven directamente a sus tareas académicas, heredan también unos saberes y saber-hacer, gustos y “un buen

gusto” cuya rentabilidad académica, aun siendo indirecta, no por eso resulta menos evidente. (p.32)

Los alumnos reconocen que hay unos que tienen y otros que no, de unos que pueden y de otros que no, saben sobre las desigualdades sociales, saben a cuál pertenecen ellos mismos, aceptando esa suerte de azar de familia y de lugar asignado en el mundo y en el contexto. En una conversación entre dos estudiantes de preescolar uno decía “mi familia es rica” a lo que el otro le respondió “oigan a este tan bobo ¿a usted quien le dijo que los de por aquí son ricos?” “mm bueno, ya no es rico porque la plata se perdió” (Diario 3, 6 de Agosto del 2018).

Se puede decir que el capital económico ayuda a definir también el capital social y cultural, entre más acceso a espacios extracurriculares y dependiendo de este, mayor capital social y cultural, pero no solamente por los espacios que frecuentan, sino también por las prácticas familiares que puedan tener gracias a su poder económico. En este sentido la constitución del habitus o sistema de disposiciones que actúan de manera estructurante, van formando concepciones con respecto a los que tienen y a los que no tienen.

Ahora bien, las interacciones que se dan dentro de un campo o espacio en específico se interrelaciona con otros asuntos como es el carácter social, este campo económico influye notoriamente en las maneras de relacionarse y las personas con las que se relaciona, es muy difícil encontrar sujetos de clases bajas relacionándose

frecuentemente con personas de la élite como, políticos, el presidente, un cantante famoso, pues generalmente sus relaciones se determinan de acuerdo a los trabajos o lugares que habita, es entonces como una persona de estratos bajos va a relacionarse con pares de la misma posición,, a continuación se entrará en más detalles.

## 6.2 ¿Bajo qué condiciones se relacionan los niños? Estructura del Capital social.

Los niños descubren su conocimiento social por medio de las diferentes instituciones y demás espacios que los acompañen en su vida, de cada institución o grupo aprenden comportamientos, formas de hacer, representaciones y pensamientos. Sampedro (2010) indica que:

El niño descubre su conocimiento social por medio de la escuela, instituciones sociales, familia, estos contextos ayudan al niño a ir formando el conocimiento social; establecen relaciones amistosas y de esta manera introducen el efecto de su conducta sobre los otros, observando, probando nuevas conductas, imitando, recapacitando, percibiendo las diferentes posiciones que personas, grupos y naciones adoptan ante los mismos hechos. (p.35)

El capital social influye en la construcción del habitus tanto familiar como escolar, los alumnos gracias a las relaciones que tienen con otros ya sean sus amigos del sector donde viven, vínculos que entablan con las relaciones sociales de sus padres que a



la vez se vuelven cercanas, espacios extracurriculares o sus pares académicos, van edificando ciertas formas de concebir cosas, van teniendo cercanía con temas dependiendo de las personas con las que guarden cercanía, es decir que si tiene relaciones con personas cercanas a los padres que se desenvuelven en el área de la salud, sus conversaciones girarán entorno a esto, a las creencias y a la ciencia; si es con personas que pertenezcan al sector de la política, sus conversaciones estarán entorno a las problemáticas históricas y actuales del país; en caso de ser con el sector de derecho las conversaciones podrán ser sobre leyes, lo que está bien o mal, cual es el castigo o qué derechos se tienen o si es con ingenieros las conversaciones serán alrededor de diseños o construcciones, todo dependiendo del área específica. Si tienen relaciones son con personas de cursos extracurriculares como deportes o artes, pues sus conversaciones podrían ser sobre el perfeccionamiento de técnicas, personajes, referentes o modelos a seguir, sobre culturas de donde provienen esos referentes y las propias. Mientras que las conversaciones con amigos del barrio y dependiendo del barrio, pueden ser sobre videojuegos, lo que ven en las casas, lo que hacen sus padres, quien es mejor para determinada cosa, a quien le compraron y a quien no y necesariamente hay que mencionar que en los barrios menos favorecidos los niños son más vulnerables a involucrarse en relaciones que tienen que ver con violencia, drogas, extorsiones, entre otras. Lo mencionado anteriormente es lo que generalmente puede pasar sin necesidad de generalizar, o sea que no siempre se presenta así. Bourdieu (citado en Vargas, 2002) menciona que el capital social es:

El agregado de los actuales o potenciales recursos que están relacionados con la posesión de una red perdurable de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuo en otras palabras, con la pertenencia a un grupo que le brinda a cada uno de los miembros el respaldo del capital socialmente adquirido, una credencial que les permite acreditarse, en los diversos sentidos de la palabra. (p.4)

De modo que hay unos aprendizajes de hábitos y prácticas sociales como las formas de vestir, comer, comunicarse, conversar, saludar, despedirse o generar unos rituales de interacción, que son regulados por los grupos sociales y lo que consideran apropiado o no en las formas de hacer y decir.

En caso de los niños pertenecientes a los dos preescolares de la Institución Educativa, se puede decir que sus círculos sociales son muy reducidos, puesto que sus padres trabajan todo el día y no reciben visita de compañeros del trabajo ni hay integraciones, mencionaban en algunas sesiones que lo único que hacían era estar en casa, jugar, ver televisión o salir a comer con los padres, así entonces sus únicos grupos o redes sociales eran familiares o académicas.

### 6.3 ¿Qué saben los niños y por qué lo saben? Capital cultural.

El capital cultural no podría establecerse en los sujetos si no se relaciona con los dos aspectos antes mencionados, este capital se refiere a esas maneras en que construimos un conocimiento lógico que toda persona perteneciente a un campo específico debe saber, todo esto se capta del medio, de las configuraciones que se establecen en ese determinado campo y de las prácticas mismas de los sujetos, este capital tiene que ver con los aspectos simbólico es decir de las construcciones que determinan por ejemplo, si se sabe hablar sobre un tema en específico, sobre los gusto para escoger una obra de arte, sobre conocimientos generales y cultura general, en palabras de Bourdieu (citado en Gayo 2013) dice que: “... las prácticas culturales de las personas son un producto de —o se ven fuertemente influidas por la interiorización inconsciente de esquemas cognitivos, valóricos y afectivos, que es un conjunto de lo que podemos entender como «disposiciones»”(p.143). Es decir, es una suerte que se ve ligado a las clases sociales ya que este determina el conocimiento cultural y la manera en que las prácticas constituyen unos decires y haceres que se diferencian de otros, en cuestiones como la norma, la familia, la alimentación, las formas de relacionarse, las formas de vestir, los temas que se hablan en un grupo social, entre otros y los cuales se profundizarán en las subcategorías siguientes.

Los sujetos siempre están marcados por un habitus compuesto por contexto social, cultural y económico, los mismo que son denominados capitales en donde existen unos campos (espacios sociales), en la teoría de Bourdieu (citado en Capdevielle, 2011)

El capital cultural se presenta en tres estados: incorporado, objetivado e institucionalizado. El capital cultural en estado incorporado está ligado al cuerpo y supone su incorporación; en estado objetivado el capital cultural es transmisible en su materialidad en soportes tales como escritos, pinturas, monumentos, etc.; por último, encontramos el capital cultural en estado institucionalizado, la objetivación del capital cultural bajo la forma de títulos es una de las maneras de neutralizar ciertas propiedades que debe al hecho de que, estando incorporado, tiene los mismos límites biológicos que su soporte. (p.32)

En esta medida plantea que los individuos están marcados por diferentes contextos, desarrollan su propio habitus mediante prácticas e interacciones. por ejemplo: en Antioquia, se suele desayunar arepa con quesito y chocolate o calenta'o, que es característico en la cultura "paisa", en Venezuela cerca de la costa desayunan pescado, o en el Urabá, algunas zonas costeras de Colombia y Buga, se hace la siesta a mediodía, las cuales son prácticas culturales que van configurando un determinado habitus, según esos contextos.

### ***6.3.1 Familia como primera institución formadora de un habitus***

La familia como institución generadora de un habitus, en la que se aprende sobre una realidad y percepción del mundo, en la que se comparten unas peculiaridades propias,

ideologías, gustos, patrones, comportamientos, como hablar, como hacer, donde se enseñan aspectos morales según la cultura en la que se esta inmerso.

En la revisión de los se recogen los cuadernos de los estudiantes de uno de los dos preescolares para calificar las tareas dejadas como lo habitual, este día hacemos una revisión general de los cuadernos y encontramos una tarea antigua, que se trataba de recortar o dibujar los diferentes tipos de familia que conocieran. Todos los cuadernos tenían recortes y dibujos sobre los siguientes tipos: padre, madre e hijos; abuela, madre o padre e hijos; madre o padre e hijos; abuelos, tíos, primos, madre, padre e hijos. Además de los cuadernos que tenían recortes de libros, varios de ellos eran el mismo libro y las mismas imágenes.

La socialización primaria de cada uno de esos estudiantes y recordando que es allí donde se fomentan valores, costumbres, creencias, maneras de percibir según el habitus que tenga cada miembro de la familia y que ayuden a introyectar en los niños, la descripción de la tarea anterior logró evidenciar que tanto los padres como los niños tienen las mismas percepciones tradicionales sobre familia, de aceptarlas y concebirlas , una visión un poco cerrada de las diversas realidades sobre las familias. En este aspecto se pueden encontrar dos puntos de vista fuertes y ambos ligados a la realidad y experiencias de ellas y sujetos que la integran. Por un lado es posible que tengan una percepción de familia simplemente porque su núcleo se compone de esa manera y por otro lado porque es lo que encuentran en su entorno y no prestando mucha importancia al tema.



Para poder analizar y comprender el trasfondo de estas imágenes o más bien escogencias de los escolares, no se puede partir simplemente de lo que se observa ahí plasmado, sino que es necesario saber o tener luces del contexto familiar de ellos y su entorno. Allí ellos van configurando un habitus dependiendo de las elecciones de sus padres y sus preceptos morales y éticos que rigen tradicionalmente su cultura. En los niños se depositan ciertas imágenes o ideas, en este caso de familia y solo así van formando conceptos y representaciones simbólicas que lo constituyen como sujeto, como lo menciona Berger y Luckmann (1986)

El yo es una entidad reflejada, porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él los otros significantes; el individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran. Éste no es un proceso mecánico y unilateral: entraña una dialéctica entre la auto-identificación y la identificación que hacen los otros, entre la identidad objetivamente atribuida y la que es subjetivamente asumida. La dialéctica, que se presenta en todo momento en que el individuo se identifica con sus otros significantes resulta, por así decir, la particularización en vida individual de la dialéctica general de la sociedad. (p.166)

1 8 0 3

La escuela por su parte debe avalar, calificar y en últimas decidir si está “bien o mal” la tarea realizada y entonces reafirma esas formas de tener familia, de estar en una, de percibir las y presenta a los escolares también esas conformaciones de familias

tradicionales, que remontan sus orígenes históricos en la iglesia y que si bien la cultura como tal es un constructo social, que cambia, que es dialéctico y dialógico entre sus integrantes, a veces pareciera que se mantiene en el tiempo con modificaciones muy superficiales y no expanden la mirada de las nuevas generaciones desde que son infantes y replican en su linaje, desde las instituciones instituidas esas relaciones y aprehensiones de otros. Es decir que también la escuela se encarga de brindar unas representaciones para que sean asumidas por los escolares y entonces no solo es el reflejo de la familia sino también de una institución formal.

En esta misma línea de socialización primaria, en la revisión de otra tarea el 13 de agosto, pero siendo una tarea antigua también, correspondiente a la semana 3 del presente año, se encuentra un cuadro dividido con los nombres del papa, la mama, los hermanos y el estudiante, además con los deberes y derechos de cada uno, en la mayoría de los cuadernos se encuentra que los deberes de los papas son: “trabajar, educar, dirigir las normas de la casa, pintar, dar ejemplo, cuidar, dar estudió, llevar el sustento. Mientras que los derechos, es decir lo que reciben por cumplir los deberes son: pasar tiempo en familia, satisfacción, plata, amor, comprensión y apoyo, un día de descanso, agradecimientos por parte de los hijos, cariño, alegría, premian el trabajo, que los hijos sean obedientes”. Por otro lado, los deberes de las mamas son: “organizar todo, ayudar a ser mejores, hacer que se cumplan las normas de la casa, cuidar la casa, proteger los hijos, dar amor, dar buenos consejos, cocinar, tener la casa bonita, trabajar. Mientras que los derechos son: tener mejores hijos, satisfacción, mucho amor, respeto, descansar, pasear, obediencia por parte de los hijos”. Con respecto a los hermanos y ellos mismos como

estudiantes, tienen como deberes: “ayudar en la casa, estudiar y dar ejemplo si son mayores y tienen como derechos: jugar, comer mecato, estar en el celular o Tablet, ser premiado, tener educación, salud”.

Teniendo en cuenta lo anterior se puede interpretar y destacar un aspecto que tiene que ver con los roles que desempeñan los hombres y las mujeres en la sociedad siendo a su vez padres y madres. Estos quehaceres que son tradicionales siguen replicando unas formas de ser y estar en el mundo como mujer u hombre y de relacionarse, además es necesario mencionar que este tipo de tareas son propios o pertenecientes a lo largo de la historia de las poblaciones marginales, familias machistas, estratos socioeconómicos bajos y entonces pareciera que es una condición. Generalmente las mujeres y madres son encargadas de la casa, de cocinar y estar mucho más pendientes de los hijos que los mismos padres, puesto que están todo el tiempo en la casa, mientras que los padres son los de la fuerza de trabajo y la mayoría de su tiempo están por fuera. En esta lógica los niños integran esos roles. Berger y Luckmann (1986) indican que:

El individuo no sólo acepta los "roles" y las actitudes de otros, sino que en el mismo proceso acepta el mundo de ellos. En realidad, la identidad se define objetivamente como ubicación en un mundo determinado y puede asumírsela subjetivamente solo junto con ese mundo. (p.166)

Ahora bien, debido a que todas estas son las dinámicas en la socialización primaria de determinadas familias y por tanto los niños incorporan y habitan lo que ven

y cómo son esas relaciones intrafamiliares, las adoptan como ejemplo y como propias, que hacen parte de sí y que muchas veces esa es la forma como se deben desenvolver en el mundo, de aquí deriva que a las niñas les compren bebés y cocinitas y a los niños fichas para construcciones, balones, armas, entre otros y ellos acepten sin ninguna objeción.

Lo anterior se evidenció cuando uno de los alumnos expresó que “Los niños deben ver muñecos de goku, novelas de hombres, fútbol, mientras que las niñas deben jugar con muñecas de niña, y cuando crezcan ver novelas de mujer.” además en la entrevista realizada el mismo día, cuando se pregunta por los colores favoritos, la mayoría de niñas se inclinan por los colores pasteles como el rosado, lila y azul cielo; mientras que los niños por los colores fuertes como el amarillo, anaranjado, azul, verde y rojo. Lo dicho hasta aquí supone una atribución que es dada por parte de la familia a los hijos. Todo esto constituye una suerte de habitus primario que no solo se aprende a través del cuerpo sino también por medio de gustos y unas prácticas familiarizadas, que no necesariamente son conscientes. Por otro lado es posible indicar que dicho habitus es compartido en ciertas familias y clases, ya que sus entornos son homogéneos y por tanto parecidos mas no iguales. (Diario 10, 27 de Agosto del 2018). El habitus entonces es una suerte de sentido práctico no escogido pero que sus elecciones posteriores dependen de esa suerte y lo que aprendió en ella. Martínez (2013) expone que al tener en cuenta que el habitus es un principio no elegido de toda elección;

Los agentes sociales no eligen ni su nacimiento en este mundo, ni el sexo biológico al nacer, como tampoco la familia de adscripción y su respectivo nivel socioeconómico y cultural, como tampoco las prácticas familiares respectivas, etc. Con esos pocos insumos no escogidos, los agentes sociales realizan prácticamente toda elección posterior. (p.70)

Es necesario aclarar entonces que en la socialización primaria los niños aún no son miembros de la sociedad, es aquí donde empieza el proceso de internalización de la realidad para poder serlo; en la familia es donde se aprende qué es lo bueno o lo malo según los principios que se tengan al interior, es la encargada de transmitir unos valores culturales, unas formas de ver, ser y estar en el mundo, de ayudar a construir percepciones, gustos, ideas, de generar y aceptar unas jerarquías según la posición familiar y social, se construyen interacciones, relaciones, donde de manera consciente o inconsciente hay unos horarios (dependiendo de la familia), unos lugares para disponer el cuerpo, unas formas para hacer, decir, vestir, es donde se condensan y se apropian esas características, a todo esto le llamamos habitus primario que luego entra en pugna cuando los niños empiezan a hacer parte de una socialización secundaria y a modificar el habitus primario por uno escolar. Teniendo como base todas unas experiencias pasadas, ya aprendidas y que no pueden ser desconocidas porque fue lo que construyeron en sus familias. Bourdieu (como se citó en Capdevielle, 2011) explica que:

El habitus como sistema de disposiciones constituye una estructura que integra “todas las experiencias pasadas” y “funciona en cada momento



como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones”. De este modo, hablar de habitus

Implica, sin lugar a duda, tener en cuenta la historicidad de los agentes. Las prácticas que engendra el habitus están comandadas por las condiciones pasadas de su principio generador. Pero a su vez, el habitus preforma las prácticas futuras, orientándolas a la reproducción de una misma estructura. Existe, de esta manera, en el habitus una tendencia a perpetuarse según su determinación interna. (p.35)

### ***6.3.2 La norma como eje fundamental del Habitus escolar y familiar.***

En la familia se va construyendo la diferencia entre lo agradable y lo desagradable, una manera de ver el mundo y no otra, a hablar de cierta manera y no de otra, a tener ciertas normas y no otras, esto permite la constitución de un habitus familiar que se convierte en parte de una doxa que no es reflexiva sino que esta interiorizada, hace parte de un sentido común de unas experiencia compartidas de todos los humanos, según el capital económico, social y cultural, que funcionan de manera semiautomática, es decir que no están todo el tiempo reflexionando de porque les gusta comer una cosa o la otra, porque esto sí y esto no, ese habitus familiar se confronta cuando los niños llegan a la escuela, porque la escuela fomenta otro tipo de habitus, toca reconstruir las apuestas con respecto a ese habitus escolar.

Es ineludible mencionar que la norma es necesaria tanto en la casa como en la escuela por la diversidad de realidades que convergen en un grupo, debido a que todos tienen un hábito primario que fueron construyendo con sus familias durante los primeros cinco y seis años de vida, en ese tiempo interiorizaron conductas y normas que debían cumplir en sus hogares y a las afueras, facilitando no solo la convivencia y agilidad en las tareas al interior de las casas, sino también una serie de comportamientos que le permitan al niño involucrarse y compartir espacios con otros sin alterar el orden y dinámicas que se tengan en ese espacio determinado.

Cuando el niño/a ingresa a una institución educativa que por ende también cuenta con unas normas dependiendo de la cultura escolar y horizonte institucional trazado, las normas que ayudaron a conformar ese hábito primario en donde tenía incorporados ya unos comportamientos y unas elecciones con respecto a lo malo y lo bueno, porque son experiencias pasadas relevantes pero que entran en pugna con la escuela debido a que esta le impone al niño otro tipo de comportamientos que posiblemente no hicieron parte de ese conjunto de disposiciones iniciales. Bourdieu (2007) menciona que “las anticipaciones del hábito, suerte de hipótesis prácticas fundadas en la experiencia pasada, confieren un peso desmesurado a las primeras experiencias; efectivamente son las estructuras características de una clase determinada de condiciones de existencia” (p.90).

1 8 0 3

La norma es necesaria en la escuela por el mismo motivo que el hogar, facilitar la convivencia entre sus integrantes debido que se presentan dificultades entre las relaciones de pares y maestros-alumnos. Además en las formas y en las prácticas que se llevan a

cabo al interior de la clase, por ejemplo para captar una orden o seguir una prescripción, no atienden llamados, no se disponen para estar en el lugar, no hay respeto por el compañero, existe violencia física y verbal, todos se convierten en distractores, no es posible iniciar y finalizar las actividades como se planean, no asumen el lugar indicado por la docente. En este sentido la profesora debe utilizar unas estrategias y métodos para llevar a cabo unas normas ya establecidas que se deben imponer pero también construir con los alumnos para develar su importancia y necesidad al interior del aula, que le ayuden a mantener el orden de la clase para poder desarrollar con normalidad el horario y planeaciones escolares. . En otras palabras, como lo menciona Londoño (2010):

Las normas tienen como finalidad que los niños aprendan a vivir con otros, el objetivo no es castigar y sancionar sino de aprendizaje con el fin de obtener respeto por las necesidades de los demás. En síntesis, se puede decir que la norma, la disciplina, socialización y la moral, entretejen una relación que conduce a la formulación de pautas que permiten la interiorización de la norma en los niños y más aún en la edad preescolar, teniendo como referencia los parámetros de normalidad a los que el maestro preescolar aspira, es decir este personaje espera de sus estudiantes una serie de conductas que le permitan desarrollar los procesos requeridos para la edad de los niños más los contenidos requeridos para la edad escolar. (p.41)

Teniendo en cuenta lo anterior, desde los diferentes diarios de campo se logró evidenciar las normas y prácticas al interior de la clase. Por ejemplo, en una de las clases

la profesora estaba exponiendo un tema y preguntando saberes previos sobre el mismo, muchos alumnos empezaron a hablar al mismo tiempo, a esa situación la maestra dijo “Se levanta la mano para hablar” y al mismo tiempo uno de los niños expresó “¿Cierta profe que uno no puede hablar al mismo tiempo porque eso no es respeto?” a lo que la maestra respondió que era correcto. Todo el tiempo dentro de la cotidianidad de una clase se están corrigiendo comportamientos que son inadecuados porque van en contravía de un buen desarrollo de clase y los alumnos todo el tiempo están buscando la aprobación de que lo que hacen o lo que han aprendido está bien.

En los diferentes diarios de campo se vislumbraron otro tipo de normas como que: Hay un lugar para las cosas perdidas y las pueden usar los que no tienen con la condición que luego se devuelvan al lugar y a menudo se escuchan las siguientes expresiones por parte de las maestras o los alumnos que tienen interiorizada la norma “Antes de salir se deben echar jabón en las manos” “primero comen y luego juegan” “en clase no se come, se guarda lo que haya” “para salir hacer la fila de niños y niñas” “mientras se come no hablan, porque se llenan de aire” “deben acabar rápido y para eso es necesario no hablar” (Diarios 1,2, 3,4, de Agosto y Septiembre del 2018). Es tarea de los docentes en la escuela, corregir actitudes, comportamientos, que se debe hacer, que no se debe hacer, en qué horario o tiempo se hace, cómo se hacen determinadas actividades, mencionando porque es importante hacerlo de esa forma para que los alumnos tengan claridad y puedan decir si están de acuerdo o no, aunque la mayoría siempre está de acuerdo. Sin embargo, no siempre se argumenta porque es de esa forma y no de otra, simplemente se dice y se aplica porque las acciones y prácticas no siempre son conscientes y nos siempre se está

pensando y reflexionando porque de esa manera y no de otra o porque a esa hora y no otra. Londoño (2010) alude a que:

El maestro es el que transmite a los alumnos autoritarismo y jerarquización, el niño aprende que hay personas superiores a las que les deben obedecer, el maestro programa las horas de estudio, ordena cómo debe formar y cómo debe entrar en el salón, prescribe cuándo y dónde debe guardar absoluto silencio, permite, castiga y hasta ordena con que color debe colorear de esta manera el niño va aprendiendo que existe un reglamento al cual debe ajustarse, es importante que el niño decida, critique, para el ejercicio de la libertad y la democracia. La autonomía en el niño no se consigue imponiendo normas o reglas, sino permitiendo la interacción y cooperación permanente entre alumnos y maestros, el niño puede ser corregido sin ser afectado excesivamente. (p.62)

En este mismo sentido se halló un desafío y oposición a la norma, es cuando se dice que el habitus primario entra en pugna con la configuración de un habitus secundario, pues no siempre el niño acepta las normas de clase y entonces ejecuta ciertas formas de resistir a eso. Por ejemplo, uno de los niños no le gusta acatar ninguna orden, se mete debajo del escritorio y hace sonidos fuertes para generar distracción, además se burla de que la docente le llame la atención y disfruta ver como los demás alumnos están pendientes de él. Se hizo tan difícil la situación que fue necesario llevarlo a coordinación y fue suspendido, al regresar debía hacerlo con su madre, quien pasados dos días estuvo en clase con el y pensando que todo mejoraría con la presencia de su cuidadora se adoptó



esa estrategia para que ella misma lo corrigiera junto con la docente encargada del grupo pero a pesar de acompañarlo durante toda su jornada escolar este seguía con la misma actitud, la docente le señalaba a la madre que esas eran sus actitudes diarias, que desconcentraba, que no dejaba dar clase, la madre escuchaba atentamente pero una vez la maestra se daba vuelta se burlaba junto con su hijo de las actitudes que tenía y le permitía que permaneciera en sus comportamientos cotidianos sin importar el orden de la clase. (Diarios 4, 5,6 Agosto y Septiembre del 2018).

De este modo se va constituyendo un habitus escolar y un tránsito de niño a alumno, por medio de unas diferencias, reglas y normas que deben ser internalizadas e incorporadas a través de unos horarios, unas formas de hacer, como hacer, unos valores culturales, unos rituales y en últimas un sistema de disposiciones que deben ser duraderas en el tiempo y susceptibles de ser transferidas para garantizar una cultura y unas prácticas reproductoras pertenecientes a cada clase.

Por otro lado, teniendo en cuenta que el niño se va convirtiendo en alumno, según lo expuesto en el párrafo anterior, hay que hacer mención de este concepto, ya que mediante esas prácticas escolares se va construyendo un habitus escolar que a su vez configuran el ser alumno y lo que esto implica. En tal dirección Hernández (citado por Ramírez, 2010) afirma que: “el alumno debe ser entendido como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar”(p.2). De acuerdo con lo anterior y ya que el alumno es producto de múltiples interacciones, se debe reconocer este actor como un integrante

activo de la sociedad y se reconoce dentro de ella gracias a esas relaciones con otros, actor que a la vez hace parte de unas instituciones, de la socialización secundaria, que van conformando un habitus escolar y además lo van configurando como alumno.

### **6.3.3 Motivación para la competencia.**

La escuela es un entorno que inevitablemente propicia espacios de interacción y de relaciones interpersonales constantes, relaciones que se dan en tres agentes fundamentales, la familia, el niño y los docentes, esta se ocupa entonces de brindar unas pautas que forman el objetivo de ser alumno en la institución educativa, por medio de la transmisión de valores, dinámicas, contenidos y pedagogías que en última instancia está configurando un deber ser, un deber ser que tiene unos derechos que se pueden recibir si se cumplen y se responden a todos estos preceptos, siendo la motivación uno de los factores fundamentales dentro de las interacciones de la escuela.

La motivación puede ser vista desde diferentes miradas, desde la docente, desde las familias y desde los niños, generar y utilizar este factor crea la satisfacción del deber cumplido, la ganancia al esfuerzo, a la dedicación y al tiempo invertidos para alcanzar el objetivo que se propone, todos estos agentes, principalmente familia y escuela tiene la expectativa de llevar a cabalidad todas las tareas y responder finalmente de manera satisfactoria a ellas; los niños la adquieren o la transforman de manera procesal una vez se configuran y se adaptan a esas formas de ser en la escuela, van tomando conciencia de

esto por las experiencias y por las rutinas que enfrenta en el contexto escolar, sin embargo en la familia también las ve y las vive en un sentido más ético y moral; es importante pensar en que si no hay una recompensa que propicie el alcance de estos logros no tiene mucho sentido para ninguno de ellos y se vuelve más tensa la relación de estos con lo que está establecido que se debe hacer, es decir una confrontación del habitus primario en relación con el habitus secundario, que busca en última instancia obtener el paso al próximo grado, ser reconocido como uno de los mejores estudiantes, obtener menciones de honor entre otros, pero también obtener la aprobación familiar.

Según la RAE la motivación es el conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona, es decir, es la razón que provoca la realización o no de una acción, muchas definiciones describen que esta puede ser vista desde varios campos sin embargo causa un efecto inevitable en el ser humano. Valenzuela, Muñoz, Silva, Gómez, Precht (2015) en términos escolares definen la motivación como:

... aquella sensación que impulsa al estudiante a realizar una serie de tareas que los profesores le proponen como mediación para el aprendizaje de los contenidos curriculares. Sin embargo, la motivación escolar si bien comprende la realización de la tarea, no se agota en ella. (p.352) 3

Es decir que tiene un trasfondo que puede ser subjetivo del agente, por ejemplo desde el punto de vista de la familia realizar una tarea no significa que la motivación sea

el aprendizaje del niño, que es lo que se espera sea el fin último en los tres casos, sin embargo pueden verse estimulados en el sentido de que obtengan una aprobación por parte de la Institución Educativa catalogándolo como buen padre, madre o acudiente por responder a los compromisos que se presentan, desde el punto de vista del niño podría interpretarse como el interés por la obtención de un premio como una felicitación o la aprobación del curso para vislumbrar en última instancia a sus padres y desde la perspectiva docente a cumplir con total cabalidad sus planeaciones y actividades de currículo que le demanda su labor obteniendo un reconocimiento; todas estas cuestiones giran en torno a un interés que puede ser consciente o inconsciente pero que genera una suerte de relaciones y de constitución de alumno y de expectativas por parte del sistema educativo como tal.

La escuela por medio de sus prácticas motivacionales ayuda a la conformación de un habitus secundario en tanto se construyen esos esquemas generativos que hacen ver y pensar el mundo, analizando que todo esto solo está reproduciendo las mismas dinámicas que se ven en la sociedad como macro-campo, se repiten en los trabajos de los padres, en las normas, deberes y quehaceres de las casas, pero que se vende como una idea de que se tienen que generar formas de motivación para el cumplimiento de las metas, sino no funciona ningún grupo social porque ellos en su campo comparten unos intereses particulares, por lo tanto si la motivación no existe, los procesos no se dan con normalidad, cabe resaltar que no siempre esta es vista desde una perspectiva positiva porque hay rupturas en los habitus de los alumnos una vez se incorporan en esas nuevas

relaciones de micro-sociedad o escuela, un ejemplo de ello es que en la casa tal vez son motivados a ejercer ciertas actividades como recoger los juguetes, ser educado, ser responsables, solo porque el objetivo final es un premio de carácter material que tiene más peso sobre el afectivo ya que crea una satisfacción más notoria de alcanzar el logro; mientras que en la escuela hacer estas mismas actividades ayudan a mantener una convivencia sana, una armonía o simplemente no siempre se puede obtener un regalo que sea significativo, todo esto puede depender de las construcciones que trae consigo a la escuela desde la casa pero que en la mayoría de los casos es el mismo, dicho de otro modo, dependiendo de lo que el niño ve y constituye en su habitus primario determina el valor de hacer las actividades o no.

Se hace una observación y descripción del espacio en el que los niños permanecen toda la jornada escolar, dentro del salón de clase de dos preescolares, en aspectos estéticos generan un impacto visual significativo ya que tiene unos arreglos llamativos y acordes a la edad y al momento de desarrollo por el que están pasando, los dibujos, los afiches con la fecha del cumpleaños, el póster con los nombres y las fotos, la organización del espacio con las mesas, todo a su tamaño, generan motivación estética y ganas de compartir en ese espacio porque es agradable y por qué contiene todo lo que un alumno de esas edad requiere como los juguetes, materiales y otros niños. (Diario 1, 27 de julio del 2018).

Ahora bien, una de las evidencias más significativas de esa motivación son los sellos que las docentes implementan como herramienta para medir el rendimiento y el



desarrollo del aprendizaje, en la etapa preescolar son muy pocas las ocasiones durante el día donde se brinda un conocimiento complejo, la mayoría de actividades rondan sus conocimientos previos, su cotidianidad, y su interés que es el juego principalmente, aun así la escuela se encarga de generar en sus hábitos primarios una modificación que tiene que ver con la aprobación, cualquier actividad que realicen necesitan ser apreciada y calificada por la docente para luego ser mostrada a los padres, incluso cuando los padres realizan las tareas con sus hijos buscan la aprobación de los agentes educativos para catalogarlos como buenas o malas tareas, en el registro fotográfico se puede evidenciar que todas las tareas son calificadas con sellos que en su mayoría están marcadas como excelentes, esto es determinante en el papel de la motivación y en el inicio del éxito escolar porque como se ha mencionado anteriormente el objetivo último es la obtención de premio o en su efecto de un castigo si no se cumple.

Un día la docente del preescolar 2 estaba haciendo un ejercicio de saberes previos en torno al tema de unidades, decenas y centenas correspondientes al componente matemático y ella por medio de preguntas hacía que los niños le dijeran qué valor numérico correspondía a esos conceptos, uno de ellos respondió que la unidad correspondía al número 1, que la decena al número 10 y que la centena al número 100 y por este conocimiento obtuvo dos chocolatinas como premio. El premio es importante en tanto se atribuya un valor simbólico del conocimiento, en un sentido de fortalecer el auto concepto, no en el interés por que se pierde el foco de los procesos, todo esto determinado por las configuraciones del niño respecto al premio y las configuraciones de la docente y su construcción a lo largo de la vida. (Diario 10 del día 27 de agosto)

La motivación por medio de lo simbólico y lo valorativo también se evidenció en las formas de hablar de la docente, en el lenguaje y el discurso implícitamente se puede generar motivación, en el preescolar 2 era común que la docente expresó que la actividad de algunos de los niños estaba muy bien hecha, el valor que le otorga a ese alumno es importante y trascendental ya que crea confianza, satisfacción y seguridad en el alumno, mientras que también puede tener un efecto peyorativo o positivo que llevará a los otros a que hagan un trabajo igual de bueno o mejor para superar sus capacidades o por el contrario no se hagan, porque nunca son reconocidos. Los docentes deben tener un especial cuidado en relación con los motivadores extrínsecos de premio o castigo ya que puede ocasionar lesiones en las configuraciones de los alumnos, no se puede llegar a extremos y tiene que ser un trabajo prudente porque fracturara el normal funcionamiento del habitus escolar, además porque desde la infancia se ha condicionado la labor del alumno y su desempeño a realizar bien las actividades solo para obtener un premio no para obtener un fin en sí, es decir el aprendizaje como resultado del buen desempeño. Respecto a lo anterior, Durand Y Huertas (2010) mencionan del premio y de la utilización de este que:

“Esta conducta orienta al estudiante a que haga las cosas bien por el hecho de obtener algo a cambio, no por la satisfacción en sí de hacerlas debidamente. Por otra parte, los castigos (amenazas de reprobar el curso, trabajos de sanción a los alumnos, reducción de sus calificaciones, etc.), lo único a lo que conduce es a

alimentar la inseguridad del alumno, el miedo al maestro como elemento de poder y autoridad irracional” (p.13).

Igualmente otro de los aspectos motivacionales que se pudo evidenciar y que configura un habitus secundario, en relación con lo que los autores nos plantean es el poster con los nombres y las fotos de los alumnos, de acuerdo al comportamiento de ellos la docente utiliza círculos rojos para mal comportamiento y círculos verdes para buen comportamiento, la mayoría de veces se utilizaba en el aspecto negativo, pocas veces en el positivo, en una de las actividades la docente expresó a uno de los niños que su mal comportamiento no dejaba desarrollar la clase con normalidad que siempre es lo mismo día tras día, por lo tanto iba a poner un punto rojo en el poster que ya acumulaba 4 y que iba a hablar con la mamá (Diario 10, 27 de agosto del 2018). Esto tiene implicaciones en la formación del auto concepto ya que varios estudiantes expresan que no se sentían motivados ni animados a realizar las actividades, porque siempre les estaban diciendo que eran los más lentos, los más necios, los que siempre ponen problemas entonces tomaron un lugar de apropiación del concepto de sí, que una vez se instaura es muy difícil de modificar, esto también tiene que ver con las relaciones en la familia y en la formación de los conceptos del niño desde el hogar, era común que ellos mismos dijeran que sus papás les dicen que hacen la letra muy chorota, o que no hacen las cosas cuando son, que siempre se comportan mal y hace que la motivación para realización de deberes pase por alto. Sobre la importancia de este concepto en referencia a las expectativas por parte de los alumnos (Valenzuela, Muñoz, Silva, Gomez y Prencht, 2015). Menciona 4 pilares que conforman la motivación en la realización de tareas, la primera es la importancia, es decir

que tan relevante es para el sujeto hacer esa actividad, la segunda es el interés, que tanto goce o gusto encuentra en hacer tareas, la tercera es la utilidad y como esto servirá en los proyectos a futuro del alumno y finalmente el costo es decir qué precio tiene esforzarse, sacrificar o invertir tiempo o recursos para ejecutar su deber.

Ahora bien se configura un habitus secundario desde el punto de vista de la motivación para la competición, toda la estructura escolar se basa en la educación por competencia, que tan apto se es para enfrentarse a la vida cotidiana, una vez se sale de la escuela esto se traduce al hecho de transmitir la idea de que deben ser excelentes estudiantes para sobresalir ante los demás o en efecto contrario chocar con ese habitus y seguir con la estructura en crisis, cuando se dice que esto hace modificaciones u ocasiona rupturas en el auto concepto se refiere a cómo se está constituyendo la propia idea de manera positiva, todo esto a partir de las experiencias y de las relaciones que entabla como tal en sus campos sociales y de aprendizaje, es un proceso que se va adquiriendo conforme se van alcanzando metas y se piensa en la superación de las capacidades, esto puede arrojar dos perspectivas, una de que se vea que es mejor que los otros o que no es peor que los otros, esto equivaldría al éxito de sus procesos en términos de competición y en segundo lugar no experimentar que es peor que los otros que equivaldría a no enfrentar los fracasos que puede enfrentar, sería un acto de negación.

1 8 0 3

Un aspecto muy importante es el cuidado que el maestro debe conceder a los motivadores extrínsecos tradicionales: premios y castigos. Los primeros, asociados a calificaciones aprobatorias excelentes deberán manejarse no sólo como un fin en sí del

motivo del aprendizaje, sino como una consecuencia objetiva del buen desempeño. Desde la infancia se ha distorsionado el desempeño del estudiante, condicionando a hacer bien una tarea dada, por el hecho de lograr a cambio un reconocimiento o un “premio”. Por lo tanto se debe de tomar conciencia de las prácticas que se están implementando dentro de las aulas de clases.

Finalmente se constituye un habitus escolar en tanto se configuran unas maneras de hacer las actividades en clase que se liga a la normativa que se establece dentro de las dinámicas de la clase para el éxito y el buen resultado de los deberes que se tienen como alumno, el alcanzar el objetivo que el docente impone o propone genera una suerte de adaptación y de reproducción de prácticas que genera la satisfacción de alcanzar el puesto de ser alumno en la escuela y que sus habitus primarios vayan sufriendo modificaciones que adaptan más a las necesidades de la sociedad en este caso la escuela como segundo ente implicado en la socialización.

#### **6.3.4 Rituales escolares.**

La configuración de un habitus también implica la ritualización de ciertas prácticas, esto tiene que ver con las interacciones y la sociabilidad del sujeto, todo esto se puede ver reflejado desde los decires y haceres hasta las formas de vestir, las posturas y los gestos, todo a través de la repetición de la praxis en un espacio social. Cómo se ha venido describiendo, la familia incorpora una serie de habitus que tienen como referente a



las normas de la sociedad, allí también se enseñan unas prácticas rutinizadas, una vez se llega a la escuela estas se desarrollan y van modificándose una vez más de acuerdo a la normativa y las expectativas de la institución como tal; esto también implica unas formas de socializar y de interactuar con los pares y medios, se dice que de acuerdo a esos rituales el sujeto experimenta en términos de Goffman unos roles en donde se desenvuelve un papel en la sociedad entendiendo a ésta como una escenificación de un juego teatral donde cada uno introyecta un perfil que se acomoda de acuerdo las necesidades del espacio o en términos de Bourdieu del campo, respecto a esto Goffman (Citado en Rizo,2011) menciona que:

Las personas muestran sus posiciones en la escala del prestigio y el poder a través de una máscara expresiva, una 'cara social' que le ha sido prestada y atribuida por la sociedad, y que le será retirada si no se conduce del modo que resulte digno de ella; las personas interesadas en mantener la cara deben de cuidar que se conserve un cierto orden expresivo. (p.83)

Para comprender más el concepto de ritual, este se retrata desde el punto de vista sociológico y se describe como algo inherente y cotidiano del ser humano, cuestión que lleva a pensar que todo lo que nos rodea, lo que hacemos o expresamos pueden ser analizados desde el punto de vista de una ritualización, en relación a esto, Goffman (citado en Rizo,2006) menciona que el ritual : “es parte constitutiva de la vida diaria del ser humano, por lo que se puede decir que la urdimbre de la vida cotidiana está

conformada por ritualizaciones que ordenan nuestros actos y gestos corporales” (p. 272). Es decir que todos estos actos se encarnan en una expresión del dominio del gesto y de manifestación de sentimientos para con los otros, otros que corresponden a los pares, medios y familia. De toda esta suerte de interacción se deriva la comunicación, es decir de las formas de expresión que pueda reflejar el sujeto configurando códigos de conducta y símbolos ya que traen significados para los actores, pero además de esto de los que se configuran de manera kinésica y proxémica es decir de la comunicación no verbal produciendo posturas que generan una nueva cultura.

Las formas de ritualización de la escuela no son muy diferentes a las de la casa, cuestiones de tipo religioso se hace muy notorias en la disposición del espacio por ejemplo la Institución Educativa tiene cierta inclinación por aspectos religiosos, se ven evidenciados en diferentes lugares, en la rampa que hay entre los dos salones de preescolar hay una cruz grande, en el hall principal hay una virgen y dentro de los salones mismos hay imágenes alusivas a la religión católica como cruces, vírgenes y frases sobre Dios (ver anexo 4) las docentes se inclinan también por esta tendencia cuando inician el día con una oración en español y la repiten en inglés, jugando al mismo tiempo las cuestiones de competencias, dentro de las observaciones realizadas en el preescolar 1 los rituales de saludo no son muy diferentes a los convencionales, se comienza con una canción y una oración por agradecimiento del nuevo día (Diario 1, 27 de Julio del 2018), en el preescolar 2 comienzan con video alusivo a las temáticas de la semana y luego hacen una oración (Diario 3, 6 de Agosto del 2018), estas prácticas se han desenvuelto de generación en generación y no sufren muchas modificaciones, es aquí cuando se

confirma la afirmación de que la escuela es reproductora de la sociedad, la cultura misma se ha encargado de preservar las cuestiones ideológicas y religiosas, por lo tanto esta también ha optado en la mayoría de veces por una educación laica, que ha manifestado dentro de sus lógicas no irrumpir con el culto y las creencias de los alumnos ya que es un derecho constitucional, sin embargo dentro de las realidades y de las prácticas del aula de clase se sigue reproduciendo sin importar las construcciones sociales e ideológicas del niño, esto debido a la cultura que allí se maneja y la influencia del que está transmitiendo esos conocimientos ya que hay apuestas pedagógicas, filosóficas muy distintas y que concretan en las prácticas cotidianas o que tienen que ver con la manera de ser de los docentes.

En esta época una de las apuestas que se han hecho desde el sistema educativo es que el niño por medio de las interacciones escolares experimente y construya sus conocimientos, pero se genera una ruptura cuando la escuela se apropia y estimula prácticas que reproducen, aquí se hace evidente la transición del hábitus primario al secundario una vez se comienzan a instaurar rutinas propias del espacio, respecto a esto Ángulo Y León (2010) manifiestan que:

La escuela como organización social crea elementos que se manifiestan en el momento que el niño y la niña ingresan a ella, así comienza el aprendizaje de una cultura escolar que toma forma en asuntos distintos. Los alumnos deben incorporarse a rituales mínimos que la escuela ha hecho suyos, pasando gran parte de su

tiempo en admiración, respeto y veneración de tales representaciones escolares. (p.307)

Es decir se comienzan a ocupar en los hábitos de los alumnos una suerte de adaptación, es aspectos tan simples como hacer silencio cuando la maestra sube el puño como símbolo de atención, el pito para captar la atención (Diario 1 y 8, 27 de Julio y 15 de Agosto del 2018) también son métodos que implementaba la docente del preescolar 2 como cantar la canción “levántate Juanito” (ver anexo 2) frecuentemente cuando el grupo está muy disperso, todo esto configura una ritualización de prácticas que configuran un hábito, tomando el docente un papel de autoridad y dominio de las actividades, siendo el salón un santuario para la realización de ritos comunes de los que necesariamente no se tiene conciencia pero aun así se captan y se siguen produciendo. Es entonces el espacio escolar una organización que se ancla a lo tradicional haciendo de los rituales un factor ineludible de acciones pedagógicas.

Otra de los rituales que se evidenciaron fueron los de despedida, no son muy distintos a los de saludo, en el caso del preescolar 1 se hace una oración y se hacen dos filas una de niños y otra de niñas, cada uno tiene su lugar (Diario 1 y 9, 27 de Julio y 24 de Agosto del 2018), en el preescolar 2 se ve un video y se hace una oración, se persignan en inglés y hacen dos filas que se construyen en tanto los alumnos terminan sus actividades académicas, (Diario 5, 10 de Agosto del 2018) se puede notar también que sus padres cuando los dejan en el colegio o los recogen no manifiestan rituales religiosos en sus acciones de saludo o de despedida a menos de que sea la abuela la que los lleve o

quien conviva más tiempo con ellos durante el día, un niño que tenga dichas bases desde la casa su construcción de habitus secundario no va a sufrir muchos traumas por lo que se trataría de una cuestión de adaptación, mientras que un niño que no las tenga o en efecto pertenezca a otra religión va a sufrir fracturas y su configuración de habitus secundario va a ser más difícil, porque son unas formas de hablar diferente, unos actos específicos que no conoce por lo tanto no encuentra un sentido de hacerlo, mientras lo busca eso generará crisis que se pueden ver manifestadas en su comportamiento como por ejemplo no participar de las oraciones o no persinarse irrumpiendo con las dinámicas de la clase.

La reiteración de esos hábitos forman un simbolismo que como producto final constituye un ritual con un entramado simbólico siendo un ejercicio de repetición respecto a esto McLaren (citado en Valencia, 2015) dice que:

La escuela opera como un rico receptáculo de los sistemas sociales, estos cumplen un papel crucial en la formación de los sujetos, los procesos del ritual son intrínsecos a las transacciones, intercambios y estrategias del mundo institucional y de los entramados de la cultura escolar. (p.152)

El sentido de estos rituales es darle significado a la experiencia humana y solidificar las significaciones simbólicas que perdura el mundo que está establecido, además de esto las realidad social que se instaura con la consolidación de esa cultura escolar es reproducida y mantenida ya que los rituales tienen una naturaleza coercitiva, es decir que es impuesta de acuerdo a todo ese capital cultural que se construyen entre todos



los actores que conforman la escuela y las necesidades que este demande, la configuración de un habitus desde la mirada de la escuela es darle un lugar de sí mismo por medio de una construcción social que brinda herramientas para tener en términos de Goffman un Self estable para que las interacciones de la escuela sean eficientes y que puedan marchar con normalidad.

### ***6.3.5 La desigualdad social reflejada en la alimentación***

En esta subcategoría se profundiza sobre algunas evidencias que hacen parte del habitus y como se confronta el habitus primario con el escolar con respecto a la alimentación; recordando que a mayor estrato económico menor confrontación del habitus primario con el escolar, por el contrario a menor estrato económico mayor disputa entre el habitus familiar y escolar.

La cultura como tal y el capital económico generalmente es el que determina el capital cultural y especialmente la alimentación, el tipo de alimentos, vitaminas, porciones, que se puede comer y que no, Harris (citado en Franco,2010) alude a esto diciendo que “La selección de los alimentos (de origen animal y vegetal), así como las preferencias alimentarias de un grupo determinado, están asociadas a lo que el autor denomina bueno o malo para comer” (p.143). De igual modo a qué hora se come y a cuál no o si no existe horario para la alimentación, que pueden comer los hombres o las mujeres, que se come de niño y que no y esto también responde a un ideal de belleza y salud que se tenga dependiendo de la clase socioeconómica. Las clases sociales se

alimentan de formas muy diferentes y desiguales. Así lo mencionan los autores de esta corriente, Drèze, Sen, Maluf, Parikh y Mellor (citados en Franco, 2010):

Analizan el problema alimentario a la luz de las desigualdades sociales generadas por las economías de mercado y consideran que la pobreza, entendida no solo como la consecuencia de la concentración del ingreso, sino también como la falta de libertades y capacidades para acceder a mejores condiciones de vida, es uno de los factores de mayor incidencia en la inseguridad alimentaria. (p.142)

Es necesario entender la alimentación como una identidad cultural y que en el habitus familiar se desarrollan determinados gustos o no por ciertos alimentos, que sabe bueno y que no dependiendo precisamente de una cultura social pero también, religiosa y familiar.

Durante las visitas se encontró que la institución educativa posee programas de complemento alimentario como lo son: la media mañana, en la que ofrecen waffles, sándwich, queso rallado, jugos, huevo, etc. y la leche ofrece yogurt con granola, maní, galletas, ponqués o pastel, en la media mañana ingresan los alumnos de mayores dificultades económicas y la leche es para todos. Sin embargo ambos preescolares cuentan con estudiantes que llevan alimentos desde sus hogares (jugos en caja, gaseosas, papas, doritos, en general mecatos empaquetados, de vez en cuando alguno lleva fruta, salchipapas, papas fritas, sándwich), otros llevan poco dinero y compran mecatos (empaquetados, gaseosas y dulces) y otro no llevan nada pero comen con los programas

de la Institución. En el transcurso de esas visitas y por medio de los registros fotográficos, diarios de campo, se logró evidenciar que la mayoría de los niños de los preescolares que llevan comida desde sus casas y los que compran tienen las mismas elecciones y preferencias alimenticias guiadas por sus familias. Es aquí cuando en la constitución de un habitus escolar surgen antagonismos con el habitus primario ya constituido e incorporado pues ese habitus escolar replica un habitus más acorde con las clases medias y altas y la alimentación de la clase baja dista mucho de las dos anteriores por sus estructuras sociales y el gusto de cada sujeto, Bourdieu (citado en Sánchez, 2007) expone que:

El habitus tiene una estrecha relación con la alimentación, hasta el extremo de que son un exponente no sólo ya de la interacción entre la estructura del gusto en alimentación, sino también de la estructura social y la sociología del gusto de cada sujeto. Cultura convertida en natura, esto es incorporada, clase hecha cuerpo, el gusto contribuye a hacer el cuerpo de la clase (...) el cuerpo es la más irrecusable objetivación del gusto de clase, que manifiesta de diversas maneras. En primer lugar, en lo que tiene de más natural en apariencia, es decir en las dimensiones (volumen, estatura, peso, etc) y en las formas (redondas o cuadradas, rígidas y flexibles, rectas o curvas, etc) de su conformación visible, en las que se expresa de mil maneras toda una relación con el cuerpo, esto es, toda una manera de tratar el cuerpo, de cuidarlo, de nutrirlo, de mantenerlo, que es reveladora de las disposiciones más profundas del habitus (p.106).

Como se ha mencionado anteriormente la clase económica es determinante de muchos factores como los diversos tipos de la educación formal, acceso o no a cursos de artes, deportes y la alimentación como parte de un capital cultural no se escapa de esta, se refleja en el acceso a los diferentes lugares para comer (hoteles, restaurantes, chuzos, carros de comidas rápidas, centros comerciales), la exploración de alimentos por culturas (según sus viajes) o degustaciones. Todo lo anterior a largo plazo hace parte también de la configuración de ese habitus primario que se fomenta desde la casa. Por tanto se desarrolla un tipo de gusto ya sea por lujo o por necesidad. Bourdieu (citado en Sánchez, 2007) se refiere a lo anterior exponiendo que:

En lo concerniente al gusto (de cualquier tipo) es la que se establece entre “gustos de lujo” y “gustos de necesidad”, siendo los primeros propios de quienes tienen unas condiciones materiales de existencia que les distancian de la pura necesidad. Respecto a los gustos de necesidad, expresan las necesidades de las que son producto, pudiéndose deducir estos gustos “populares” en lo concerniente a los alimentos, por la preferencia por los alimentos más alimenticios y más económicos. En cualquier caso, la idea de “gusto” en Bourdieu es un concepto básicamente burgués, puesto que lleva implícita la libertad absoluta de elección, y está tan vinculada a la idea de libertad que hace difícil entender el gusto por necesidad. (p.107)

Dicho lo anterior, esto se puede ver reflejado en la entrevista realizada el 27 de Agosto del 2018, (Ver anexo 3) en donde los niños expresan lo que generalmente les

gusta comer en la escuela y fuera de ella. por ejemplo una de las investigadoras pregunta a varios de los alumnos ¿qué les gusta desayunar? o ¿que comen antes de venir a la escuela y los fines de semana? y sus respuestas fueron “me gusta desayunar cereal, pero desayuno casi todos los días buñuelo con aguapanela”, “ a mí no me gustan las frutas porque me gusta más el pan”, “yo como siempre galletas con café”, “me gustaba mucho comer pescado”, “a mí me gusta comer mucho pan y buñuelos y a veces como cereales”, “profe, yo desayuno solo y mi comida favorita es el huevo”, “a mí me gusta salir con mi papá los fines de semana y comprar chucherías porque aquí es más barato, en Venezuela una chupeta valía 500 y aquí vale 300”. Se pueden vislumbrar tres aspectos importantes teniendo en cuenta las fotos, diarios y entrevistas, el primero es que todos los niños tienen las mismas tendencias alimentarias porque además es lo que encuentran con más frecuencias en sus alrededores y en su cotidianidad; segundo, que los niños migrantes de las zonas costeras de Venezuela tenían un habitus familiar ya construido y a manera de violencia simbólica ejercida directamente tuvieron que abandonar ese habitus y construir otro de manera imperiosa, por las condiciones en las que migraron y el contexto social y económico en el que encajaron y pudieron acceder, estos niños tenían dentro de su habitus generalmente comer pescado con queso y tercero, una pugna existente entre los dos habitus porque no coincide el familiar con el escolar.

La familia y la escuela se convierten en ejes fundamentales para la constitución o estructura de un habitus alimentario, pues allí es donde se enseña como comer, qué normas existen mientras se come o si no hay normas, posturas, que cantidad se debe comer, qué alimentos son dañinos y cuáles no, que se ingiere en cada comida del



día, cuantas veces se come, qué alimentos tienen más en su cotidianidad y se empieza a establecer una relación entre una alimentación saludable y una dañina. Estas dos instituciones estructurantes fomentan un tipo de gusto, de aquí que los escolares se sientan atraídos por determinados alimentos o no, y que dentro de lo que consumen a diario prefieran el mecato que las frutas, los jugos de cajita que los jugos naturales, los fritos que los asados o lo que les empaican de sus casas y no lo que les dan en la escuela, entre otras alternativas.

### ***6.3.6 Las formas de hablar como códigos elaborados y restringidos***

El primer medio socializador que tienen los sujetos es la familia, ahí se adquiere y se apropia un lenguaje, que con el transcurso de la historia este es adaptado según las clases y las necesidades del contexto específico ya sea familiar, social y cultural. Es decir que el lenguaje revela unas condiciones socioculturales y familiares del hablante.

Mientras más se entable una comunicación con los familiares y personas cercanas, mayor es el desarrollo lingüístico del escolar. Hay niños que tienen una “buena” expresión lingüística y otros que con su lenguaje son más introvertidos y tímidos, de poco léxico y respuestas solo con lo necesario. Por eso se debe estimular desde edad temprana la comunicación entre el niño, el medio y las personas del medio, ya que esto también influirá en la escuela y en el transcurso de su vida. Además de reconocer que hay alumnos que hablan mucho y otros poco, se destaca dentro de esas formas de hablar independientemente de la cantidad de lenguaje que utilizan diariamente, dos formas: la

formal y la informal o coloquial. Sin embargo Bernstein (citado en Mayoral, 2005) lo propone en términos de código restringido y código elaborado:

En el caso del código elaborado, el hablante seleccionará entre una gama relativamente amplia de alternativas y, por tanto, la probabilidad de predicción será reducida. En el caso del código restringido, la cantidad de alternativas se encuentra enormemente limitada y la probabilidad de predicción del modelo se incrementa notablemente. A nivel psicológico, se pueden diferenciar los códigos en función de cómo cada uno de ellos facilita (código elaborado) o inhibe (código restringido) la expresión simbólica de las intenciones bajo una forma verbal explícita. Sugiero que la conducta procesada por estos códigos desarrolla diferentes formas de orientación. Los propios códigos son funciones de una forma particular de relación social o, más generalmente, cualidades de la estructura social. (p.120)

Es decir que el código elaborado si bien tiene muchas alternativas dependiendo del campo, es menos probable ser entendido, mientras que el código restringido que es más informal, tiene aún muchas más posibilidades de ser entendido. Esto responde a unas características propias de una clase o estructura social y ambos códigos son entendidos el contexto. Usategui (1992) expone de una manera más explícita que:

Desde el punto de vista del aprendizaje, los códigos son diferentes. Las estructuras de un código restringido pueden aprenderse de manera informal y rápida; se

habitúa uno rápidamente a él. En cambio, la gama de elecciones estructurales posibles y de elección realmente operadas es mucho más extensa en el caso del código elaborado; esto hace que requiera habitualmente un período mucho más largo de aprendizaje informal. Como el modelo del código restringido es universalista, todos los sujetos tienen acceso a este código y al tipo de significaciones especiales y condenadas que expresa. Por el contrario, como el modelo del código elaborado es particularista, algunos sujetos únicamente tienen acceso al código y a los significados potencialmente universalistas que expresa (p.175)

Los preescolares de la Institución Educativa Pública donde se realizó la investigación, son multiculturales y además de estar compuestos por alumnos de Venezuela, Barranquilla, Cúcuta, Medellín y Comunidades Indígenas, estos mismos alumnos son provenientes de zonas marginales y aledañas a la institución, en donde generalmente se hace uso del lenguaje informal.

Las docentes indispensablemente deben partir por saber el contexto específico en cual se va a desenvolver su labor, conocer sus prácticas, reconocer las dinámicas y sus formas de hablar ya que esta última es el puente y la conexión concreta entre los alumnos y el conocimiento específico. Esa comprensión se refleja en el modo en que la docente por medio del lenguaje extienda esos conocimientos y la relación dialógica que pueda tener con los escolares. De este modo la profesora también utiliza frecuentemente un

lenguaje informal para dar sus clases. Según Llamas (citado en Castro, 2014) menciona que

Es relevante la utilización del lenguaje informal en el aula, tanto por parte del profesorado como del alumnado, no sólo para facilitar la comprensión de los contenidos a través de la contextualización en un lenguaje que esté al alcance del alumnado, sino que, y principalmente, por medio de ese lenguaje informal el alumnado pueda acceder al lenguaje formal. (p.53)

Alumnos y docentes, ambos actores dotados de condiciones particulares y diversas y aunque sus formas de hablar pueden parecerse y tener cosas en común a su vez son diferentes y el aula se convierte en el lugar donde convergen relaciones, prácticas, interrelaciones, interacciones que conforman un entretejido de lenguajes informales para también alcanzar el lenguaje formal.

Por otro lado, es posible hacer referencia a que el lenguaje es incorporado y al ser hecho cuerpo cuando se habla también se hace, dependiendo de lo que se diga y el tono que se use, las palabras denotan significado, órdenes, instrucciones y sufre variaciones conforme al contexto. El lenguaje tiene poder, por medio de lo que dice se crean unos prototipos y estereotipos sociales, que se propagan cuando un emisor menciona algo y aunque el receptor no comprenda que es, por medio de la descripción que el emisor hace al receptor este ya posee una idea de lo que se quiso decir.

Generalmente cuando están realizando una actividad que consiste en dibujar o pintar personas, las colorean de color “piel” o piden este color a la docente o entre ellos, y todos se refieren al mismo color, que en realidad es color palo de rosa o durazno. En una de las actividades una niña afro pintaba un personaje de color durazno y que ellos denominan color piel, cuando se le preguntó ¿Por qué pintas de ese color? ¿Crees que ese es color piel? La niña respondió “todos pintan del mismo color y el café no es color piel es café” diciendo esto con una postura y actitud retraída. (Diario 2 y 5, 1 y 10 de Agosto del 2018). Castro (2014) alude a que “La escuela, a su vez, detenta poder incluso por el lenguaje que utiliza y que enseña. Y por ese lenguaje disemina el conocimiento. Pero también por ese mismo lenguaje puede diseminar la discriminación y los estereotipos sociales” (p.222).

También se escuchan expresiones como “Párese derecho como un hombre en clase”, “usted sabe escribir su nombre choroto”, “mucho loco en la calle durmiendo y recogiendo basura” (Diarios 4,5 y 8, agosto del 2018) que no solo son lenguajes informales, sino que también crean estereotipo. Sin embargo, es el lenguaje que todos entienden, tanto docentes como pares. Bourdieu (citado en Mayoral, 2005) afirma que:

Los usos sociales de la lengua deben su valor propiamente social al hecho de que tales usos tienden a organizarse en sistemas de diferencias que reproducen en el orden simbólico de las separaciones diferenciales el sistema de las diferencias sociales. Hablar es apropiarse de uno u otro de los estilos expresivos ya constituidos en y por el uso, y objetivamente caracterizados por su posición en



una jerarquía de estilos que expresa la jerarquía de los correspondientes grupos. Estos estilos, sistemas de diferencias clasificados y clasificantes, jerarquizados y jerarquizantes, dejan su huella en quienes se los apropian y la estilística espontánea, provista de su sentido práctico de las equivalencias entre ambos órdenes de diferencias, expresa clases sociales a través de las clases de índices estilísticos. (p.115)

Esta subcategoría del capital cultural que tiene que ver con las formas de hablar y lenguaje, aportan a la conformación del habitus en tanto es la manera más directa de construir un sistema de percepciones, de formas de ver el mundo, de generar interacciones. Las formas de hablar no solo muestran evidencias sobre el contexto del que provienen los alumnos y sus clases, sino que es la forma apropiada por ellos para comunicar ideas, pensamientos, sentimientos, oposiciones, percepciones, certezas, dudas, gustos, entre otras cosas.

### ***6.3.7 Que tienen en común en su cultura general***

La cultura general puede ser entendida como una acumulación de saberes diversos sobre el mundo o determinada cultura, sin necesidad de desenvolverse en ese campo específico de conocimiento, Vargas (2007) menciona que es aquella:

referida a los entendimientos compartidos por los miembros de una sociedad y que permiten adecuadamente predecir y coordinar la actividad social. Es mediante un proceso de socialización como los individuos aprenden la cultura, el cual se efectúa en la familia (socialización primaria) y durante la participación individual en grupos sociales a los que pertenece. (p.30)

Teniendo en cuenta lo anterior, nos centraremos en la cultura general que tienen los alumnos de los dos preescolares, la cual se registró y se vio reflejada a lo largo de todas las visitas en la institución por medio de conversaciones entre ellos, entrevistas y prácticas en el aula. Dentro de esas conversaciones e información recogida se logró resaltar tres temas: lo que tienen que ver con libros y pinturas, personajes y música y programas de televisión. Es importante mencionar que los temas anteriores se pueden enmarcar dentro de los medios masivos de comunicación, pues son estos los encargados de propagar y difundir información por medio de una especie de currículo oculto, donde se presenta a los espectadores sin discriminar si es una población de niños, jóvenes o adultos. Dicha información termina siendo consumida por todas las poblaciones y es la forma como todos se homogenizan hablando de los mismos temas, escuchando la misma música, viendo los mismos programas, de este modo piensan que lo que ven o escuchan es lo que los representa.

No obstante, también hay unos programas y música dirigidos a las poblaciones infantiles, pero en últimas son esos medios de comunicación o más bien, los que

manipulan esos medios de comunicación, quienes terminan seleccionando el contenido a presentar, no solo estandarizando sino creando estereotipos sociales, que los niños van a asumir y apropiarse de manera pasiva y sin ningún tipo de discrepancia o replica. Ya conociendo el contexto del que provienen los estudiantes y sin tener otras posibilidades de acceso al lenguaje elaborado y otros conocimientos pertenecientes a otros status sociales, no les queda más opción que recurrir e invertir su tiempo en estos medios. A pesar de lo anterior la escuela tiene que ser la institución que promueva una información más amplia para enriquecer la cultura general de sus alumnos, pero también es la encargada de reproducir una información ya dada a ellos. Aquí emerge cierta hostilidad entre el hábitus familiar y el escolar, porque la escuela debe brindar otros saberes y conocimientos que pueden ser igual de válidos que los de la casa.

Lo anterior se manifiesta cuando al final de una de las clases la docente menciona que es la hora libre y entrega varios libros y cuentos por mesa, los alumnos se muestran curiosos ante la situación, por tanto hay una buena respuesta por parte de ellos. Debido a que en sus casas no tienen la oportunidad de interactuar con libros, según lo manifestado por ellos en las conversaciones con las docentes investigadoras, esto una vez más reafirma lo limitado que es el acceso de los niños a otras fuentes, otros lenguajes, otras formas de interpretar o contar, es la escuela la que propicia la interacción entre los alumnos y este material así mismo manifiestan que en sus casas no poseen cuadros de nada, pero si tienen fotografías enmarcadas, esto influye mucho con las cuestiones de clases, la participación de una cultura “cultura” que sabe sobre la lectura de una obra de arte o de la literatura actual, es determinada por el capital económico, entre más alto sea, más

accesibilidad tiene, sus tiempos libres es determinante ya que allí implementan sus gustos por algo en específico, Riveiro (2014) habla que:

La realización de todas las actividades de tiempo libre elegidas aumenta a medida que aumenta la clase social. Estas diferencias se dan especialmente en las categorías “nunca...” Las mayorías diferencias por clase social se encuentran por ejemplo en la asistencia al cine. En cuanto a la participación en asociaciones deportivas, culturales, comunitarias o políticas predomina la no participación. Sin embargo, la participación aumenta a medida que aumenta la clase social en la declaración de utilización del tiempo libre para relajarse o descansar o para establecer contactos útiles por clase social, no se observan grandes diferencias. (p.2)

Por ejemplo, las familias que tienen un capital económico, social y cultural mayor, tienden a tener hábitos o prácticas diferentes, suelen comprar libros de todo tipo y en diferentes idiomas, para los padres leerlos con los hijos o mostrarlos para que ellos con su capacidad de discernimiento puedan leer las imágenes, así como también tienen cuadros y tipos de pinturas como realismo, surrealismo, arte abstracto, hiperrealismo, impresionismo, entre otras y que pueden representar desde hechos históricos hasta percepciones de belleza y amor, como La Gioconda, Guernica, La noche estrellada, La última cena, El beso, La joven de la perla, La ronda de la noche, Los horrores de la guerra, La libertad guiando al pueblo, Los comuneros, entre otras. Mientras que las familias que tienen un capital económico, cultural y social menor no tienen estas

oportunidades ya que tanto libros como pinturas tienen un costo y valor alto, ellos prefieren invertirlo en otras cosas “más necesarias” como comer y tener pasajes, por tanto, sus hijos más bien ven televisión e internet, sin tener además acompañamiento porque sus padres trabajan, es decir que tampoco pueden guiar u orientar todo el tiempo lo que los niños pueden ver.

Teniendo en cuenta lo anterior sobre la orientación de los padres con respecto a lo que pueden ver o no y sin olvidar que, aun teniendo la orientación, pueden tener los mismos resultados que no tenerla, esto influye mucho en la representación que ellos puedan tener como personajes y música importante y en sus gustos, por ejemplo en una de las clases todos empezaron a cantar “Amantes” de Greicy Rendon( diario 6, 13 de Agosto del 2018) de acuerdo a lo que vivencian en el hogar, sus recepciones del mundo se van a instaurar con facilidad.

Con respecto a los personajes y música, en una visita estaban hablando sobre los personajes más representativos para ellos y varios de los alumnos hicieron mención de “Juanes”, “Shakira”, “Rene Higuita y James”, “el ángel de la guarda” y “Dios” con esta última haciendo alusión a la siguiente expresión “Es más fuerte Dios y a papa dios le clavaron unas cosas en la mano” cuando terminaron de dar sus ideas la maestra encargada del preescolar reafirmó que los personajes más representativos si eran ellos, porque nos representan, esto tiene mucho que ver con lo anteriormente mencionado sobre los medios de comunicación, cada vez más aumenta la ola tecnológica y estos niños no son la



excepción, desde los conceptos que se brindan en la escuela se puede hacer evidente que lo que dicen y lo que saben es relacionado con lo que esté puesto en los medios de comunicación, es importante recalcar lo bueno que ha sido la globalización de la información pero hasta qué punto es viable o no, lo que los niños de este contexto (clase baja) tiene una cultura con unas características que le hacen identificarse al grupo social, es común que en vez de leer un libro estén viendo la última novela televisiva pero el capital cultural se determina de acuerdo a esas predisposiciones que se forman en el habitus primario y en el campo social, lo que está en el medio lo que se dispersa en el mundo en el que se desarrolla se vuelve su manera de hablar.

A lo largo de las otras clases se vieron situaciones que implican escuchar y aprender canciones como “La gloria de Dios” mientras dibujaban un ángel y un video de “Colombia tierra querida” en donde el personaje mencionaba que “era la tierra más linda que había hecho papito Dios”. (Diario 2 y 7, 1 y 13 de Agosto del 2018), Aún se ve muy marcada la religión y los preceptos que este conlleva ya que son un factor fundamental dentro de la cultura de nuestra sociedad latinoamericana, por parte de las docentes el habitus institucional está regido por conservar la obediencia y el aprendizaje de lo que Dios ha hecho por este mundo, esto también delimita si se es buena o mala persona, aquí también se está introyectado un código que domina los quehaceres y los pensamientos de las personas, a través de la norma. 1 8 0 3

Ahora bien, dentro de las interacciones que tenían los niños dentro del orden de la clase con los compañeros, especialmente desde sus conversaciones expresaban sus gustos

por algunos programas de televisión como “Toy Story”, “Dragon Ball Z” y caricaturas en general, (Se evidencia en todos los diarios), Además, se preguntaban ¿Quién se ha visto sin tetas sí hay paraíso y el niño de terror?, ¿Usted se ha visto enamorándonos, véalo pa que mire de que se trata?( diario 10, 27 de Agosto del 2018) estas percepciones se pueden interpretar desde el punto de vista del consumo, lo que el medio está alimentando a nivel de gustos que tienen los niños, la popularización de ciertos productos, que en la mayoría de veces se extraen de lo que la televisión vende, por ejemplo de los programas televisivos genera una cultura de consumo a través de colecciones de muñecos, juegos de celular o juegos físicos, incluso irrumpe en las manera de hablar o de ver el mundo; esto capta la atención de los niños, por qué el marketing ha visto que ellos también pueden ser consumidores a través de la economía de los papás .Por otra parte esta misma masa de consumo está generando a nivel inconsciente unas configuraciones del rol que debe tener un hombre o una mujer, esto se puede evidenciar cuando uno de los alumnos dice que: “los niños ven muñecos de Goku, novelas de hombres y fútbol y las niñas juegan con muñecos de niña y cuando crezca novelas de mujer.” (Diario 10, 27 de Agosto del 2018) determinar los medios de comunicación significa otorgarle un poder social, no solo por el contenido que pueda transmitir, sino por la atmósfera que crea y la atención que despierta, es como un espejo que refleja la realidad social y además de esto es el lugar en el que se desenvuelve, Fiske (citado en Martínez, 1988) manifiesta que:

1 8 0 3

La televisión en realidad actúa a nivel ideológico promoviendo y dando mayor preferencia a ciertos significados del mundo que a otros...y sirviendo unos

intereses sociales en vez de otros. Esta labor ideológica puede ser más o menos efectiva, dependiendo de muchos factores sociales. (p.165).

¿Cuáles factores sociales? lo que determina el interés o no de una población en específico, podría decirse entonces que el capital económico genera unas maneras de construir a la par un capital cultural que se ve influenciado por las masas de la comunicación por lo tanto genera unos intereses específicos que colma u ocupa sus gustos en las cosas que dicen, hacen, saben y consumen todo esto en un vaivén de interacciones específicas de un lugar, es decir, las personas que no tiene muchos recursos económicos no puede gozar de espacios como ir a una función del circo del sol, para eso entonces lo más accesible es ir a cine o en su efecto quedarse viendo televisión en su casa, es así como las dinámicas difieren entre unas clases a otras y se constituye un capital cultural característico y diverso gracias a la función y al rol que ocupa en la sociedad.

#### **6.4 Cultura escolar y habitus institucional para la construcción de ser alumno.**

La cultura escolar es un término que trata de esbozar las formas en que la escuela conforma un clima escolar de acuerdo a unas prácticas específicas que caracterizan un grupo de personas gracias a unas creencias del deber ser tanto de la institución, como de los agentes que participan de ella, todo esto depende del contexto y del capital cultural que se desarrolla en su habitus colectivo, allí se desprenden aspectos pedagógicos, sistemáticos y comportamentales conforme a sus necesidades y sus realidades. Cabe resaltar que en este punto entramos en contraposición con los planteamientos de Bourdieu

cuando universaliza la escuela resumiéndola en una sola cultura escolar, ya que estamos en contextos, países y épocas diferentes por lo tanto la cultura no es la misma, las prácticas difieren y las necesidades son otras, cada institución educativa conforma una cultura escolar diferente, porque sus metas y sus formas de hacer están enmarcadas bajo unos criterios propios que aunque tengan varios aspectos en común, las formas, lo que se dice y lo que se hace no, por lo tanto el formato del sujeto en ese espacio puede variar en relación con los otros.

Cuando se habla de cultura se habla de una construcción de carácter experiencial, que se incorpora de acuerdo a la historia de los sujetos y del lugar el cual habita teniendo como base una cultura dominante que le suministra todos los recursos para que estos los interioricen y se desarrollen en varios ámbitos, hay que destacar que la cultura como expresión no se desenvuelve en sujetos aislados sino en sujetos dialógicos que entretejen relaciones y se hacen partícipes de ellas.

La cultura escolar entonces rodea una serie de factores que la componen y que solidifica unas maneras particulares de operar dentro del ambiente, factores como la norma, los valores, los rituales, las relaciones entre pares y medios constituyen ese clima escolar, la escuela como campo crea la necesidad de instaurar unos reglamentos. algunos implícitos y otros explícitos reproduciendo simbolismos, prototipos, comportamientos, que influyen en cada agente y que por lo tanto son importantes dentro de esta construcción, tanto alumnos como directivos, docentes y familia, aportan a que se fortalezcan esas acciones que se vuelven rutinizadas y se naturalizan como una verdad

absoluta para el normal funcionamiento de las metas propuestas, entretejiendo unas prácticas que forman no solo un habitus individual sino uno institucionalizado, es decir se teoriza las dinámicas en colectividad y cómo éstas operan en esa suerte de relaciones, también es importante observar no sólo qué hace la escuela, si no el cómo y el para qué lo hacen, es decir no pensar solo en la idea de qué metodologías utiliza, qué estrategias son llevadas al aula de clase, ni qué dispositivos se implementan, sino también pensar en sus lógicas y cómo éstas operan en relación a lo anterior tratando de esbozar las micro dinámicas que establecen unas maneras de actuar en ese espacio y que lleva a edificar su particularidad, es decir una cultura escolar. Para comprender mejor el sentido del término Deal y Peterson (citado en Elías, 2015) se refieren a que:

La cultura escolar está compuesta de reglas y tradiciones no escritas, normas y expectativas que permean todo: la manera en que la gente actúa, cómo se visten, de qué hablan, si buscan o no ayuda en sus colegas y cómo se sienten los docentes acerca de su trabajo y de sus estudiantes. (p.287)

Del mismo modo (Elías, 2015). tiene una mirada muy similar a los autores anteriores pues expresa que la cultura escolar es un patrón de significados que comprenden las tradiciones, los rituales, las normas, ceremonias, valores, tradiciones y mitos por personas o miembros de una comunidad escolar.

Por otro lado Tagiuri y Litwin (citado en Elías, 2015) proponen que: “La cultura escolar incluye sistemas de creencias, valores, estructuras cognitivas generales y



significados dentro del sistema social caracterizado por un patrón de relaciones de personas y grupos dentro de ese sistema” (p.287).

Lo anterior se hace evidente en la institución educativa cuando establece un horizonte institucional que revela una maneras particulares de accionar y propone unas normas que están equiparando una cultura escolar, por ejemplo, como se describe en el Plan educativo Institucional (2002) su ambiente escolar se basa en:

Formar individuos íntegros a nivel personal, social, espiritual e intelectual; que les permita desempeñarse en la educación superior, en el campo laboral, familiar y social aportando a la transformación del entorno y promoviendo los valores para una adecuada convivencia desde el respeto por sí mismo y por el otro, el cuidado del medio ambiente y el servicio comunitario.(p.13)

Además de proyectarse como una de las mejores instituciones de la ciudad en los próximos años, destacándose por la implementación de asuntos como las TIC, o el segundo idioma inglés que se hace notorio cuando modifican ciertas actividades y como se describió anteriormente en los rituales la oración en inglés, el saludo y asuntos similares que responden a la competitividad y a un supuesto de aprendizaje contextualizado.

De lo anterior se desprenden aspectos muy importantes que permiten hablar de una cultura escolar particular de esta Institución Educativa y la constitución de un habitus

institucional, al ofrecer por ejemplo valores particulares como el respeto, servicio y solidaridad, honestidad, sentido de pertenencia y responsabilidad, aunque son valores universales y que pueden verse reflejados en otras instituciones educativas, su caracterización se basa en las formas de concebirse y de aplicarlas a la cotidianidad, el contexto influye mucho en estas construcciones y en cómo se desenvuelven en sus casas, en sus barrios y como atesoran estos aspectos, por ejemplo no es lo mismo la solidaridad en clases altas, que en clases bajas, sus símbolos se determinan de acuerdo al capital cultural y económico que forman sus círculos sociales y el para qué lo hacen, no es lo mismo para un niño de clase alta ser solidario llevando un mercado para ayudar a los niños pobres, cuestión que puede ser motivada desde su escuela, a un niño de clase baja que no puede dar un mercado pero sí puede compartir el refrigerio que llevó a la escuela con otro compañero, todo esto de acuerdo a la construcción de su realidad y de sus necesidades, sin dejar de hablar de solidaridad.

Caso contrario se puede ver en los principios que se proponen, uno muy importante la “interculturalidad” (en PEI, 2002, p. 20), esto es determinante en la conformación de una cultura escolar puesto que la diferencia del otro se hace valiosa y aporta al capital cultural en tanto se establecen unas predisposiciones en las formas de relacionarse con ese sujeto que es “diferente”, esto se puede evidenciar cuando las relaciones que hay entre los niños es sana, en el preescolar 2 hay niños venezolanos, uno indígena y una afro, en los diarios de campo realizados se evidencia que en sus interacciones no se ve ningún tipo de prejuicios, comprenden totalmente la singularidad

del otro y desde sus contexto y las personas que habitan el barrio se normaliza la cuestión de la diferencia por la interculturalidad que hay en el sector y por la realidad que los abunda, esto instaure un habitus cuando se interioriza, se hace cuerpo y se asimila de manera implícita porque es el mundo que lo rodea.

Para entrar en más detalle es inevitable no hablar sobre la norma ya que esta determina la cultura escolar, y por medio de las reglas se trata de regir a los alumnos de acuerdo a sus intereses particulares (los de la escuela) y lo que quieren lograr en ellos, a través de asuntos como la ética, la moral, los valores, los ritos, las ceremonias y de las predisposiciones que los docentes transmiten en el que hacer de sus prácticas. Por medio de la norma también se generan aspectos de convivencia escolar que entretejen una clima sereno de las praxis y de la cultura como tal, la norma es indispensable ya que esta determina en última instancia si se es buen o mal alumno, si se cumplen lo es, si no se cumple no lo es, y es donde se pone en juego la norma como factor esencial en la configuración de un habitus y una cultura institucionalizada para formar alumnos competitivos, eso que ellos evidencian por medio del PEI y el horizonte institucional, traza el ideal de alumno y como lo puede educar de manera que responda a las necesidades de la sociedad, pero más que todo al contexto, todo esto por medio de acciones sencillas pero que entran en tensión cuando se analiza la transición del habitus primario al secundario de los alumnos.

No solo el PEI y el horizonte institucional compone la cultura escolar, las acciones implícitas también, en el primer día de observación se hizo la clase de educación

física en el patio con los dos preescolares, una de las docentes al ver que la mayoría de los niños estaban distraídos, alzó el puño para que generarán silencio y esto frente a esta acción prestaron atención y se organizaron de manera tal que acataron las indicaciones para la actividad (Diario 1, 27 de julio del 2018), otro ejemplo puede verse cuando en la clase de educación física por medio del juego se establecen reglas en una actividad de educación física, hay un pito para indicar un movimiento, una acción o el cumplimiento de una norma dentro de los roles y de las reglas del juego (Diario 3, 6 y 10, 6,13 y 27 de Agosto del 2018) otro ejemplo que constata estas dinámicas del juego y que configuran una cultura escolar es juegan no cuando quieren sino cuando se les dice y no lo que ellos quieren si no lo que se les brindan como cuentos, armatodos, fichas, esto hace parte de currículo oculto de las instituciones que de manera indirecta está siendo utilizada como herramienta para homogeneizar las prácticas ya que este estímulo por medio del juego hace que sea más fácil el aprendizaje de la norma, Alonso (2012) manifiesta que:

En el Jardín de Infantes, el vínculo entre normatividad y práctica social se torna evidente en relación al análisis del juego: la historia de constitución del mismo como nivel educativo está íntimamente relacionada con la apropiación del recurso cultural del juego como estrategia primaria. Ésta, es curricularizada, y legitimada como práctica pedagógica a través de numerosas teorías que fundamentan prescripciones lúdicas dadas por la norma oficial.(p.10)

La homogeneización por medio de códigos no verbales tiene que ver con la norma y la conformación de la cultura escolar, porque se deben realizar ciertas actividades en unos tiempos y espacios establecidos, en ese lugar se debe hacer la directriz que trace el docente si no, se irrumpe la normalidad de las actividades, seguir la norma implica entonces acomodarse y pertenecer en última instancia a unas dinámicas escolares, no seguirla sería faltar al rol que se le está delegando y al incumplimiento de las responsabilidades, valores que se plantea en el PEI. Respecto a esto último en los dos preescolares se hacía semanalmente la aplicación de un valor, en un extremo del salón se colocaba una hoja con la palabra de la semana, se hacían conversatorios y actividades que comprendían un valor, dentro de estos los mencionados anteriormente y de acuerdo a las experiencias de los alumnos se construía un concepto general, cada actividad, debía tener en cuenta este valor y aplicarlo de manera notoria era una de las responsabilidades, todo esto puede ser posible por el habitus ya que este tiene la capacidad de recepcionar conductas regladas pero al mismo tiempo que tanto sentido tiene la norma en el niño para poder cumplirla, al respecto Bourdieu (citado en Reyes,2006) dice que:

El habitus mantiene con el mundo social del que es producto una verdadera complicidad ontológica, principio de un conocimiento sin conciencia, de una intencionalidad sin intención y de un dominio práctico de las regularidades del mundo que permite adelantar el porvenir sin tener ni siquiera necesidad de presentarlo como tal. (p.128)



Es decir el habitus se muestra en este sentido como un conflicto entre el mundo de las reglas (sociedad) y la libertad de elección ( individuo), que en últimas instancia tiene que ser cumplida por qué es lo que está establecido, si se rompe la norma ese ambiente escolar no funciona, entra en crisis por las dos partes y no será un sujeto competente, Bourdieu (citado en Reyes,2006, p.130) retoma la noción de Weber que expresa que la norma influye solo cuando hay un interés en obedecerla, sin embargo es tan importante e influyente que se universaliza en todos los ámbitos independiente de cualquier interés personal.

Otra de las evidencias que genera una cultura escolar, un habitus institucionalizado e individual es la distribución del salón, en él se encuentran elementos que propician la competencia y la norma, ya que influye y motiva de acuerdo a la realización de las actividades por ejemplo en el preescolar 1 hay piezas como “los aspectos a mejorar” de los estudiantes, “mis trabajos” en la parte frontal del salón, un letrero que dice “escucho a Dios” esto deja que decir de las expectativas de la institución y de los padres, la mayoría de alumnos tiene hermanos mayores que estudian en la misma Institución, tener una experiencia anterior crea en la familia también unas expectativas propias y un gusto por las manera en que educan a sus hijos en esta escuela, aspectos de asuntos religiosos o motivacionales para la competencia es algo que interesa en ese contexto social y en la escuela como tal, porque es lo que fomenta, es lo que determina un buen ser humano para la sociedad o no, la conservación de estas prácticas no sufren muchas modificaciones y se transmiten de generación en generación, se reitera que todo esto se hace de manera inconsciente así no se esté de acuerdo por qué es lo establecido es

entonces cuando se codifica la norma, es decir, se da forma a la norma, se objetiva y se hace público homologando el discurso o sea que se repite lo mismo en los mismos términos sin modificaciones porque no cabe en el libreto y se comienza a desplegar lo que Bourdieu denomina Violencia simbólica que va mucho más allá de lo físico, pero aun así, trasciende lo que se tiene instaurado en el habitus primario, violentando los criterios, los gustos, y las actividades que se quieran realizar de manera autónoma, respecto Reyes (2006) indica que:

La codificación es entonces la operación de producción jurídica de las normas, la toma de formas que es la consagración de la violencia simbólica, de las relaciones de dominación, que para Bourdieu es precisamente el derecho, lo jurídico. El paso de la violencia física, podríamos decir, a la violencia simbólica es el paso, de alguna manera, de la barbarie a la civilización, pero con una constante: la violencia; y con una transformación importante: el derecho. Como una realización de la violencia en las formas y con una apariencia de universalidad, de abstracción fundada en la razón o la moral. (p.130)

En relación a lo anterior, las formas de hablar también son un componente esencial, expresiones como - si uno no habla termina más rápido (Diario 4 y 7, 8 y 15 de Agosto del 2018) la norma se instaura de manera tal que ya se acomoda a la forma de pensar, de actuar y de decir, se sabe que si se cumple con las actividades en los espacios establecidos su transición y configuración como alumno va por buen camino, también se

demuestra que a cultura escolar por medio de la norma trabaja bajo unos horarios establecidos, los alumnos tiene que hacer sus responsabilidades en el tiempo que la docente establezca, caso contrario sucede en la casa, donde puede hacer sus responsabilidades en los tiempos que quiera o que se pueda, en la escuela se debe cumplir esto evidencia una vez más la ruptura del habitus familiar en relación con el escolar, esto requiere unas formas específicas de hablar, de comportarse, de hacer, y de adecuación del cuerpo, la postura también juega un papel muy importante, la forma de sentarse, de disponer del espacio no son las mismas que en la casa, allí se puede hacer la tarea en la cama, en el piso o en la sala, en una silla, en una mesa, en un mueble, mientras se ve televisión o se escucha música, en la escuela no, la normativa es hacer las actividades en las mesas, con buena postura, y cuidando el espacio para que los otros también se sientan cómodos, es común escuchar expresiones por parte de la docente del preescolar 2 cómo “parese bien como un hombre en clase” (Diario 5, 10 de Agosto del 2018), se hace un trabajo de educación del cuerpo que también tiene que ver con todos estos aspectos culturales y en ocasiones de género como que las niñas deben sentarse bien, con delicadeza, mientras que lo niños tienen que sentarse como hombres, toscos, esto réplica unas formas de cultura que están instauradas en la sociedad y que pudieron haber sido transmitidas en los hogares con lo que ellos perciben de sus mayores.

En conclusión, la cultura escolar además de ser particular genera un suerte de dominación de las prácticas ya que son impuestas bajo unos parámetros que la apaciguan pero que se evidencian por medio de los tiempos, de las formas del cuerpo, la performatividad, lo que se dice, cómo se relacionan y lo que enseñan, el currículo, todo

esto bajo un azar de situaciones de enseñanza que tienen el propósito de describir la enseñanza escolar como un suceso interactivo y comunicativo con su dinámica propia, con una autonomía en el accionar, se dice que es reproductiva en tanto se genera un perfil que determina si se es bueno o mal alumno, es una clasificación y una etiqueta que se está asignando, en la escuela se produce —clasifica— y, sobre todo, se construye durante la enseñanza cierto tipo de sujeto alumno que va más allá de la misma situación de enseñanza escolar y se hace efectivo en otros contextos y ámbitos sociales (etiquetado). Ello quiere decir que el mal alumno no solo es mal alumno en la clase, sino, como efecto, también en la sociedad y en la familia.

## 7. Conclusiones

Para concluir se ha propuesto una mirada un tanto minuciosa de las maneras en que funcionan dos puntos importantes de la sociedad, una la familia y otra la escuela teniendo como protagonista al niño en su desarrollo del habitus, se evidencia que son procesos por los cuales no se denota una magistralidad, sino por el contrario como una interacción fluida e implícita de la interiorización de unas prácticas específicas: cuando el agente o el sujeto actúa de forma no consciente su comportamiento debe ser analizado por medio de dispositivos que evidencian la interacción de su cotidianidad, por ejemplo las relaciones sociales, los grupos a los que pertenece, su socialización. La integración de estos dispositivos encapsulan en esencia la teoría Bourdiana y permite tener un acercamiento más acertado sobre el porqué de los comportamientos de las personas en especial de los niños por lo tanto lo humanístico es importante para la elaboración de esta aproximación investigativa.

Por otro lado retomamos la importancia de la familia para los procesos de desarrollo del niño, allí se instauran o no códigos muy importantes que le ayudarán a enfrentarse a la vida, también es relevante dentro de las relaciones de la casa hacer una distinción de la producción de diferencias por medio de acuerdos que refuerzan el sentido de sus prácticas como sistemas balanceados es decir la estabilidad que se da en las restricciones, en las limitaciones, los acuerdos, las relaciones de poder, la distribución de los quehaceres, así como también sus vínculos y el sentido de pertenencia de la familia como centro y por último cómo todo esto se escenifica de tal modo que el niño pueda percibir esas maneras de hacer y apropiarlas como suyas para encajar en ese círculo social.

La producción de alumnos en el sistema de enseñanza también presenta unas formas de identificar las diferencias, esto corresponde no solo a lo que observamos diverso de acuerdo a prácticas, creencias, color de piel y estos asuntos si no también prácticas de diferencias en cuanto al atender o no en la clase, en hacer las actividades o no, la lentitud o la rapidez, cabe resaltar que esto hace parte de la constitución de los social en la enseñanza o en la escuela por medio del sujeto como cuerpo (posturas, formas del cuerpo y disposición del mismo) el sujeto como interacción ( como habla, como se remite a los otros, el sujeto del objeto o materialidades ( quien tiene el poder sobre esto, es una mirada un tanto económica) y finalmente el sujeto en un espacio (procesos social colectivo en sitios que puedan desplegarse). Todo lo anterior generando una propuesta de cultura escolar que no es definida ni planeada por los agentes escolares, sino resultado de todo lo que ronda la constitución del aprendizaje en este caso de ser alumno y apropiarse de esta,



una de las tantas etiquetas sociales pero que difieren de las otras maneras de operar de otras escuelas, es aquí donde se hace énfasis en contraposición con Bourdieu ya que universaliza la escuela, mostrando la cultura escolar como una sola, sin tener en cuenta que todos los campos, intereses y cultura son diversos y ejecutan sus maneras de ser distinto.

## 8. Anexos

### Anexo 1

#### Consentimiento informado

#### Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los padres de los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por \_\_\_\_\_, de la Universidad \_\_\_\_\_.

La meta de este estudio es \_\_\_\_\_.

La autorización para la participación de su hijo(a) en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Su aprobación será para el registro de tomas fotográficas (en las cuales no se revelará la identidad del(la) menor) y una entrevista semiestructurada a través del diálogo, las respuestas a estas serán codificadas de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Desde ya le agradecemos su disposición.

Acepto que mi hijo(a) participe en esta investigación, conducida por \_\_\_\_\_ He sido informado (a) de que la meta de este estudio es \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

-----  
 -----  
 Nombre del Participante  
 Fecha

Firma del Participante

### Anexo 2

Canción: “Levántate Juanito”

Levántate Juanito para ir a la escuela.

- Ay!! Mamáaaa, me duele la muela.

Levántate Juanito que te compré un helado.

- Ay!! sí, mamá, Ay!! si, mamá ya estoy levantado.

Estrategia utilizada por la docente del preescolar 2 para captar la atención de sus alumnos.

### Anexo 3

Entrevista semiestructurada realizada a los niños de ambos preescolares para recolectar información.

¿Qué les gusta de la casa?

1 8 0 3

¿Qué les gusta del colegio?

¿Qué quieren ser cuando sean grandes?

¿Qué les gusta hacer en el tiempo libre?

¿Qué hablan cuando comen?

¿Qué hacen en vacaciones?

¿Con quién se relaciona su papá los fines de semana?

#### Anexo 4

Registro Fotográfico (Fotografías realizadas por las docentes en formación 2018)

Distribución del salón:



**Aspectos de tipo religiosos:**





Alimentación:





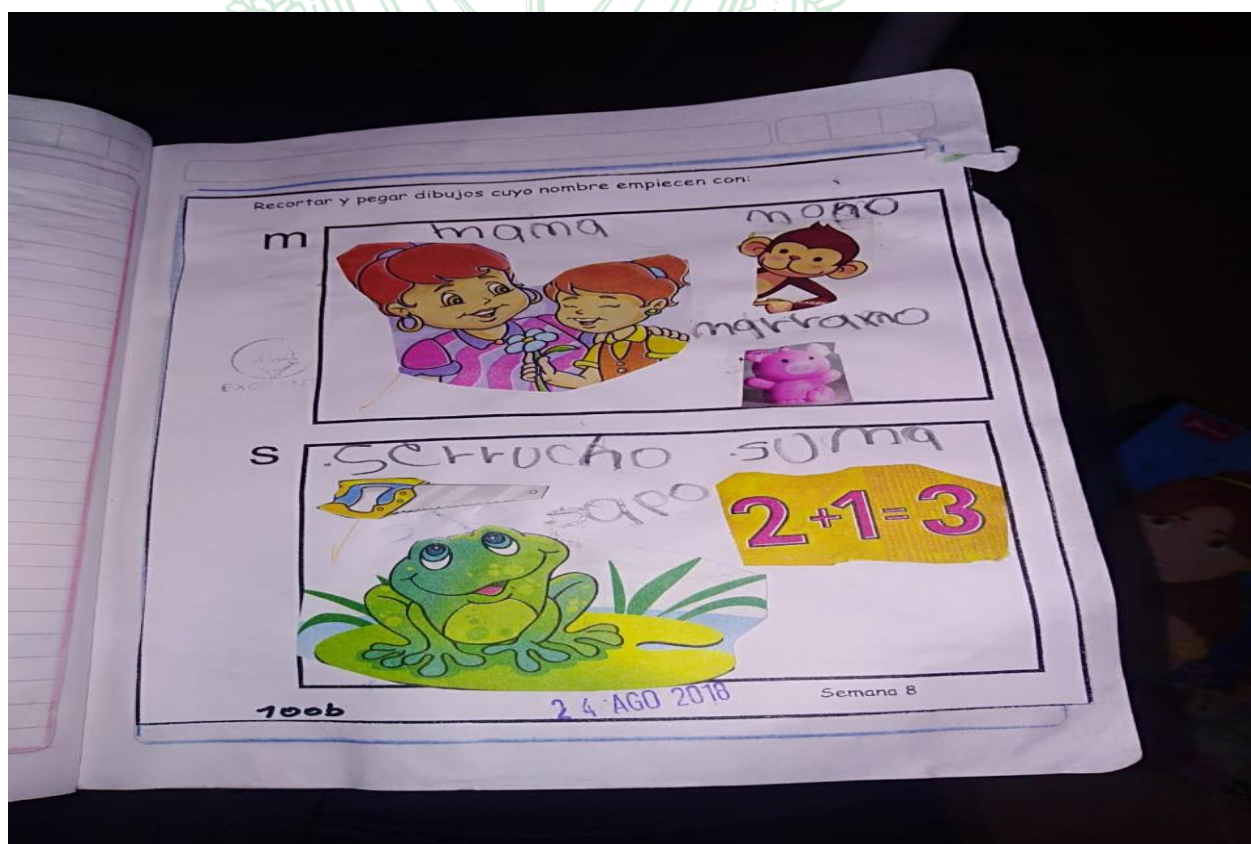
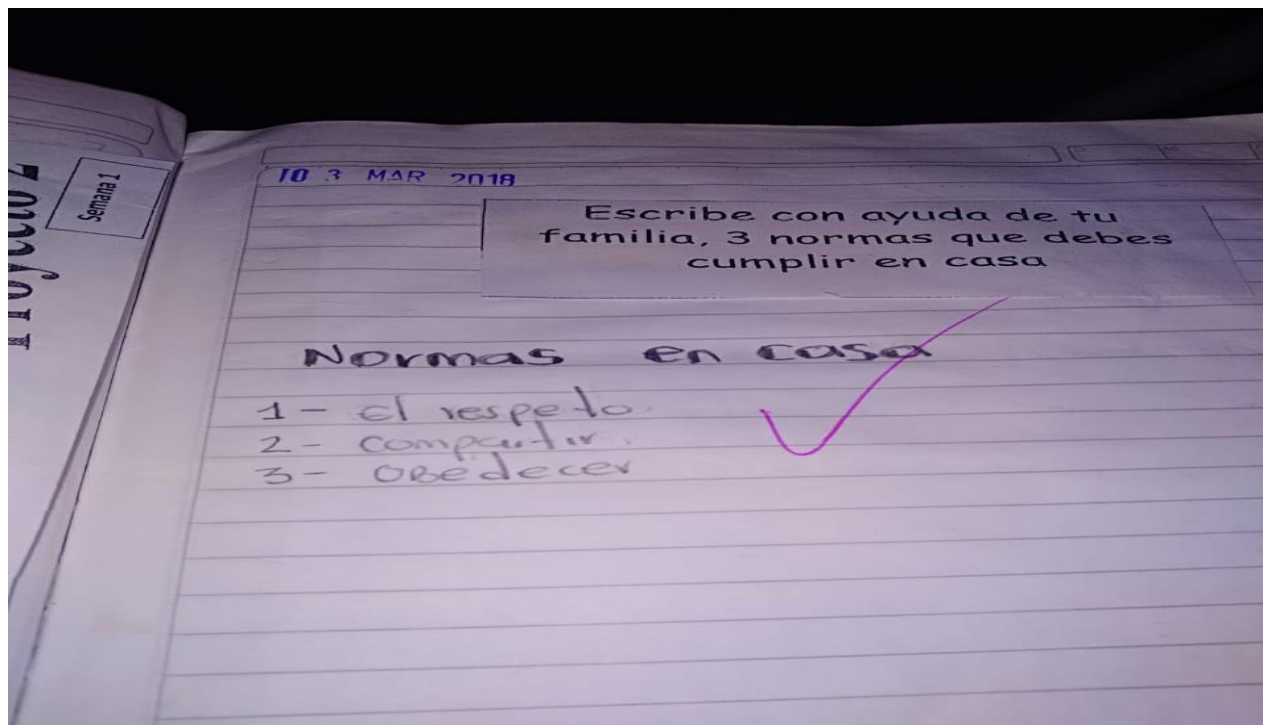
Socialización y orden de la clase:







Tareas y aproximación a la familia:



Contestamos en familia:  
Escribe el nombre de:

	LOS DEBERES Los que hacen	LOS DERECHOS Lo que reciben por cumplir los deberes
MI PAPA Yosimar YOSIMAR	cuidar y educar	Recibe el amor y el agradecimiento de parte de sus hijos
MI MAMA Yesica YESICA	Brindar compañía y dar amor.	ver crecer a los hijos y recibir todo el amor
MI HERMANO(S)		
MI HERMANA(A)		
EL MIO Juan Diego - Juan Diego	obediencia y el respeto.	Jugar y a una educación.

Semana 3

Recorta y pega láminas que representen a distintas familia

BIEN

1 8 0 3

Recorta y pega láminas que representen a distintas familia



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## 9. Referencias

- Alonso, D. (2012) El juego, todos los juegos. Entre la norma y la práctica. Sentidos del juego en el jardín de infantes. *Revista Lúdicamente*. 1(1) 1-12
- Anaya-Durand, A., Anaya-Huerta, C (2010) ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, ciencia, educación*. 1(25), 5-14
- Ángel, D (2010) La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estud.filos*, 44. Recuperado desde: <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02>
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 635-648. Recuperado de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/464/256>
- Berger,P., Luckman,T. (1986) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Buenos Aires, Argentina.
- Bourdieu,P. Passeron,J. (1970) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona. Editorial Laia, S.A
- Bourdieu, P. (1989), *Prólogo: Estructuras sociales y estructuras mentales en: Bourdieu,Pierre. La nobleza de Estado. Grandes Ecoles y espíritu de cuerpo*, Paris: Minuit, s/n.
- Bourdieu, P (2000) *Poder, derecho y clases sociales*. México: Bilbao

Bourdieu, P. (2007). El sentido práctico. Recuperado de:

<https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/bourdieu-el-sentido-practico.pdf>

Bourdieu, P., Passeron, J (2009) Los herederos los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Castillo, E, y Vásquez, M. (2003) El rigor metodológico en la investigación cualitativa.

*Colombia médica*, vol 34(3). Recuperado desde:

<http://www.redalyc.org/html/283/28334309/>

Castro, M. (2014). Título de la tesis (Tesis doctoral). UNIVERSIDAD DE VALLADOLID, España. Recuperado de:

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4577/1/TESIS507-140307.pdf>

Campoy, T. y Gomes, A. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. Recuperado de:

[https://mestrado.prpg.ufg.br/up/97/o/T%C3%A9cnicas\\_e\\_instrum.\\_cualitat.Libro.pdf](https://mestrado.prpg.ufg.br/up/97/o/T%C3%A9cnicas_e_instrum._cualitat.Libro.pdf)

Capdevielle, J. (2011) El concepto de habitus: Con Bourdieu y contra Bourdieu. *Revista*

*Andalza de ciencias sociales*. pp. 31-45

Clacso (2011) Las clases sociales en Karl Marx y Max Weber, elementos para una comparación de. 11, Recuperado desde:

[http://biblioteca.clacso.edu.ar/Paraguay/ceepg/20170404051519/pdf\\_1024.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Paraguay/ceepg/20170404051519/pdf_1024.pdf)

Díaz-Bravo, L., & Torruco-García, U., & Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación*

*Médica*, 2 (7), 162-167. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>

Elias, M (2015) La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)* 19(2), 285-301

Farías, Ignacio. (2010). Adieu à Bourdieu? Asimetrías, límites y paradojas en la noción de habitus. *Convergencia*, 17(54), 11-334. Recuperado en 19 de octubre de 2018, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-14352010000300001&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352010000300001&lng=es&tlng=es).

Franco, S. (2010). APORTES DE LA SOCIOLOGÍA AL ESTUDIO DE LA ALIMENTACIÓN FAMILIAR. *Revista Luna Azul*, 139-155. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n31/n31a10.pdf>

Galeano, M. (2004) *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín. La carreta editores.

García, M. (2013). La caracterización de la cultura escolar de una escuela Normal a través de su normativa, ceremonias y valores (Tesis Doctorado Interinstitucional en Educación). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Guadalajara, México: ITESO. Recuperado de: [https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1212/Tesis\\_III\\_Mar%C3%ADa\\_L\\_Garc%C3%ADa.pdf?sequence=2](https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1212/Tesis_III_Mar%C3%ADa_L_Garc%C3%ADa.pdf?sequence=2)

Gayo, M (2013) La teoría del capital cultural y la participación cultural de los jóvenes. El caso chileno como ejemplo. *Última década*. 1(38), 141-171

Gutiérrez,A.(2005) *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu.*

Argentina. Ferreyra Editores.

Hernández, A., Nayive, L., Salazar, L., Ramón, A. (2010) Los rituales en la escuela. Una cultura que sujeta el currículo. *Educere*, 14(49), 305-317. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/356/35617102007.pdf>

Holguín, R (2011) *Proceso de socialización del niño; una aproximación al estado del arte: Medellín, 1984-2010.* (Tesis de pregrado) Corporación Universitaria

Lasallista, Caldas, Antioquia. Recuperado de:

[http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/638/1/Estado\\_del\\_arte\\_proceso\\_socializacion\\_ni%C3%B1o.pdf](http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/638/1/Estado_del_arte_proceso_socializacion_ni%C3%B1o.pdf)

Londoño, D. (2010). EL PAPEL DEL MAESTRO EN LA INTERIORIZACIÓN DE LA NORMA EN LOS NIÑOS DEL COLEGIO CANADIENSE DEL GRADO DE TRANSICIÓN. Recuperado de:

[http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/637/1/Interiorizacion\\_norma.pdf](http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/637/1/Interiorizacion_norma.pdf)

Martínez, J. (1998) El impacto moral y social de los medios de comunicación social.

*Comunicar*, 2(10) 164-170. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/158/15801025.pdf>

Martínez, J. (2017). “El habitus. Una revisión analítica”. *Revista Internacional de Sociología* 75 (3): e074. doi: [http:// dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.115](http://dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.115).

Recuperado

de:

<http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/viewFile/680/870>

Mayoral, D. (2005). LA TEORÍA DE LOS CÓDIGOS Desigualdades lingüísticas en educación. *Revista Internacional de Sociología*, (63), 109-135. Recuperado de:

<http://www.acuedi.org/ddata/10381.pdf>

Peña, T., y Pirela, J. (2007) La complejidad del análisis documental Información, cultura y sociedad: *revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, (16), 55-81.

Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=263019682004>

Proyecto educativo institucional:

<http://www.franciscimiranda.edu.co/archivos/PEIIEFM2017.pdf>

Ramírez, M. (2010). Paradigma sociocultural y sus aplicaciones educativas. Recuperado de: <https://studylib.es/doc/633000/paradigma-sociocultural-y-sus-aplicaciones-educativas>

Reichardt, Ch., y Cook, T. (1986) Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. *En Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa (1986)* (p. 25-57). Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Recuperado desde:

[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/42343500/Cook\\_Reichardt.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1536210088&Signature=Sd%2FS%2FecX459tk3NybXUn59YwPvY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCook\\_Reichardt.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/42343500/Cook_Reichardt.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1536210088&Signature=Sd%2FS%2FecX459tk3NybXUn59YwPvY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCook_Reichardt.pdf)



- Rizo García, M. (2011). De personas, rituales y máscaras. Erving Goffman y sus aportes a la comunicación interpersonal. *Quórum Académico*, 8(1), 78-94. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199018964005>
- Rizo, M. (2006). Conceptos para pensar lo urbano el abordaje de la ciudad desde la identidad, el habitus y las representaciones sociales. Recuperado de: <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/080904.pdf>
- Reyes, M (2006) EL concepto de las reglas en Pierre Bourdieu. *Revista colombiana de sociología*. 26(1), 125-132. Recuperado de: <http://bdigital.unal.edu.co/16498/1/11394-27830-1-PB.pdf>
- Riveiro, M (2014) Análisis del uso del tiempo libre desde la clase social (Tesis doctoral), Universidad de Buenos Aires, Buenos aires. ( [https://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2014/116998/TFG\\_mriveiro.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2014/116998/TFG_mriveiro.pdf))
- Rojas, G. (2011). Las clases sociales en Karl Marx y Max Weber: elementos para una comparación. PUBLICACIÓN PERIÓDICA DE ANÁLISIS Y ESTUDIOS SOBRE LA REALIDAD SOCIAL Y POLÍTICA DEL PARAGUAY. Recuperado de: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Paraguay/ceepg/20170404051519/pdf\\_1024.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Paraguay/ceepg/20170404051519/pdf_1024.pdf)
- Runge, A. (s.f). Cultura escolar en Antioquia: Prácticas de diferenciación y escenas de reconocimiento.
- Sánchez, P. (2007). CUERPO, “CLASE” Y ALIMENTACIÓN: SANCHO PANZA Y LOS ESPAÑOLES. *BARATARIA. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (8), 105-126. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322127618007>

Sandoval, C. (1996). Investigación Cualitativa. Recuperado de:

<https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>

Tarabini, A., & Curran, M., & Montes, A., & Parcerisa, L. (2015). LA VINCULACIÓN

ESCOLAR COMO ANTÍDOTO DEL ABANDONO ESCOLAR PREMATURO:

EXPLORANDO EL PAPEL DEL HABITUS INSTITUCIONAL. *Profesorado.*

*Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19 (3), 196-212. Recuperado

de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56743410013>

Tarabini, A., & Curran, M., & Frontdevila, C. (2015). EL HABITUS INSTITUCIONAL:

UNA HERRAMIENTA TEÓRICA Y METODOLÓGICA PARA EL ESTUDIO

DE LA CULTURA ESCOLAR. *Revista Tempora*, (18), 39-58. Recuperado de:

[https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2015/173887/tempora\\_a2015m1n18p37iSPA.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2015/173887/tempora_a2015m1n18p37iSPA.pdf)

Taylor, S.J, Bogdan, R (1984). Introducción. Ir hacia la gente. *En Introducción a los*

*métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados (1984)* (p. 17-

23) Nueva york. Paidós Ibérica. S.A, recuperado desde:

[https://books.google.com.co/books?id=EQanW4hLHQgC&q=investigaci%C3%B3n+cualitativa&hl=es&source=gbs\\_word\\_cloud\\_r&cad=5#v=snippet&q=investigaci%C3%B3n%20cualitativa&f=false](https://books.google.com.co/books?id=EQanW4hLHQgC&q=investigaci%C3%B3n+cualitativa&hl=es&source=gbs_word_cloud_r&cad=5#v=snippet&q=investigaci%C3%B3n%20cualitativa&f=false)

Usategui, E. (1992). La sociolingüística de Basil Bernstein y sus implicaciones en el ámbito

escolar. *Revista de Educación*, 163-197. Recuperado de:

[https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-](https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre298/re2980800486.pdf?documentId=0901e72b81357696)

[educacion/articulosre298/re2980800486.pdf?documentId=0901e72b81357696](https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre298/re2980800486.pdf?documentId=0901e72b81357696)

- Valencia, A. (2015) Las fiestas, los rituales y los simbolismos en las escuelas. *Praxis y Saber*. 6(12), 149-167.
- Valderrama Alarcon, C. (2013). Bases teóricas para una interpretación del complejo del mundo de la escuela. In: C. valderrama alarcon, ed., *Conociendo reglas e inventando estrategias*. bogota, colombia: xpress estudio grafico digital s.a, pp.72-83.
- Valenzuela, J., Muñoz, C., Silva, I., Gómez, V., Prencht, A. (2015) Motivación escolar: claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios Pedagógicos XLI*. 1(43), 351-361
- Vargas, G. (2002). Hacia una teoría del capital social. *Revista de Economía Institucional*, 4 (6), 71-108.
- Vargas, G. (2002). Hacia una teoría del capital social. *Revista de Economía Institucional*, 4 (6), 71-108. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/419/41900604.pdf>
- Vargas, J. (2007). La culturocracia organizacional en México. Recuperado de: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2007b/301/index.htm>

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3