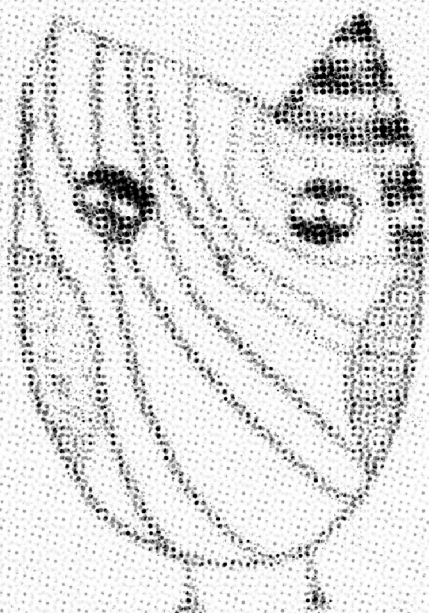


Compilación de
Sergio Andrade

Filosofar con Niñxs: Cartografías posibles entre infancias y filosofía



Filosofar con Niñxs: Cartografías posibles entre infancias y filosofía

Compilación de
Sergio Andrade

Autorxs:
Sergio Andrade
Ayelén Branca
Mariana Cruz
Sandra Lario
Constanza San Pedro

**Colecciones
del CIFYH**



Filosofar con Niñxs: Cartografías posibles entre infancias y filosofía/Sergio Andrade...[et al.]; compilación de Sergio Andrade. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1664-1

1. Filosofía para Niños. 2. Infancia. I. Andrade, Sergio, comp.

CDD 108

Publicado por

Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC

Córdoba - Argentina

1º Edición



Área de

Publicaciones

Diseño de portadas: Manuel Coll

Diagramación: María Bella

La imagen de la portada es un dibujo de unx niñx que participó de la ludoteca del Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) "Renée Trettel de Fabián"

2022



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.



La construcción de la subjetividad escolar. Un tema de niñxs

Sergio Andrade*

El tiempo es un niño que juega con los dados; el reino es de un niño.

Heráclito, Fragmento 52.

Cuando se piensan las infancias desde las instituciones sociales se suele ponderar ciertos objetivos desde determinados contenidos disciplinares que se consideran elementales para la transmisión de una cultura; así también, se procura orientar sus acciones con respecto a determinados ideales de ciudadanía u horizontes de formación en cuestiones éticas.

En tales proyectos se tiende a subsumir propósitos adultxs predefinidos, en detrimento de ahondar en las venturas y circunstancias en que lxs niñxs se van construyendo como sujetxs. De uno u otro modo, se les está vedando la oportunidad de, por lo menos, expresar -con palabras, pero también con gestos, con aquello que está ocurriendo en sus cuerpos, de las suertes que se suceden como colectivo- qué les está sucediendo a lxs niñxs, compartir y comparar las experiencias, sopesarlas, atisbar las preguntas que acucian, acompañarse desde la empatía y la incertidumbre, ponderar las respuestas provisorias a las que hayan llegado.

Todo eso se experimenta en un territorio donde extrañamente conviven una cierta cantidad de actitudes, señalamientos, gestos de supuesta objetividad ascética, junto a otras situaciones, episodios, escenas donde la misma práctica educativa violenta los espacios y las emociones de intimidad o privacidad de lxs niñxs.

Asumimos lapidariamente que esto es -por lo menos en parte, o al mismo tiempo de aquellos aprendizajes explícitos relativos a la lengua o la matemática- aprender a ser alumnx. Esa categoría de nuestras prácticas humanas que en forma performativa configura subjetividades. En este caso, la subjetividad escolar. Lo asumimos como inevitable; lo pensamos al mismo tiempo como una situación de paso; naturalizamos las relacio-

* Profesor en la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC y miembro del Centro de Investigaciones Maria Saleme de Burnichon, FFyH, UNC.
sergio.andrade@unc.edu.ar

nes de poder y las violencias que se ejercen en las instituciones como parte de un aprendizaje necesario; suponemos que tales prácticas no son relevantes ni definitivas; que así como antes se sostenía que la letra con sangre entra, hoy nos continúan marcando, dejando huella, una serie de dispositivos que se instrumentan en las prácticas educativas, fundamentalmente en la escuela.

¿Qué le cabe hacer a la filosofía con relación a esta problemática? ¿Puede asumir una forma de superación de una situación que se configura como natural a la condición etaria, a la necesidad de ajustarse a un sistema de normas o un mundo establecido? ¿Puede proveer de herramientas para evaluar desde el interior de esa problemática que se está haciendo con nosotros?

Así, Foucault (1982) propone como estrategia político y ética el intentar liberarnos y rechazar las formas de individuación que se nos han impuesto y que nos han constituido como tales sujetos. Resulta llamativa una imposición que procure o propicie el des-hacernos. Deshacernos para poder pensar otras formas de subjetividad a las impuestas, incluso autoimpuestas.

Antes de continuar con este análisis, recuperemos las formas de encuentro conocidas entre filosofía, infancia y educación y qué alternativas de una palabra propia proporcionan.

El juego de las preposiciones. Los lugares de la infancia según la filosofía

Una vez reconocida la posibilidad de relacionar la filosofía y los niños de forma productiva, se abren nuevas discusiones respecto a los modos en que dicha relación ha de expresarse particularmente en la escuela.

En tal sentido, una opción adjudica a la filosofía en las infancias una función propedéutica, una mecánica que, entre otras cuestiones, serviría para mejorar el pensamiento de los niños. En la misma no habría contenidos a desarrollar; los niños contarían con ciertos recursos técnicos para definir términos, proveerse de razones para una discusión, reconocer fallas en las argumentaciones, entre otras.

Otra alternativa consideraría que para la enseñanza de la filosofía no existe ninguna diferencia de acuerdo a las edades a quienes están destinados sus saberes. Así reproducen la distribución de áreas, campos disci-

plinares, o las históricas *ramas clásicas* (Antropología, Teoría del Conocimiento, Ética, Estética, etc.)

En ambas opciones se parte del supuesto que la tarea de la filosofía con niñxs en el orden escolar no requiere de contenidos específicos. Tal omisión resulta, a su vez, una afirmación respecto al lugar que se le otorga a los pensamientos de lxs niñxs y sus propios pronunciamientos en tales programas.

Cabe, al menos, interrogarse respecto a cómo se percibe a lxs niñxs en tales propuestas: ¿se lo considera como sujeto activo de sus procesos, sus experiencias; o simple destinatario de los conocimientos de una disciplina - esta vez en la escuela-?

Con recurrencia, la filosofía se ha asumido como una herramienta crítica y liberadora; Wittgenstein (1998, p. 253) afirma, con una imagen muy plástica: “¿Qué se propone uno con la Filosofía?, enseñar a la mosca a escapar del frasco”.

Por otra parte, resulta sugestivo que la filosofía, caracterizada por someter a crítica a todas las actividades humanas, deje fuera de su mirada inquisidora al orden escolar y lxs sujetxs que se relacionan en la práctica de su enseñanza.

En las propuestas y programas antes mencionados hay un uso de las preposiciones que ligan filosofía e infancias de modos no incidentales. La filosofía *para* niñxs ubica a la infancia -más bien concebida en términos universales o genéricos- en receptores del saber disciplinar. Asimismo, contiene presupuestos sobre una ciudadanía a la que habrá que arribar en un futuro prometedor.

Desde una asunción no meramente declarativa del protagonismo de las infancias en sus experiencias, un Proyecto que implique la actividad filosófica con niñxs debe incluir problemáticas propias, junto a instancias de reflexión, de compartir y confrontar experiencias que permitan registros múltiples y situacionales -y que puede incluir todas las áreas o distinciones que la tradición ha reconocido-. Podría argüirse, entonces, que cada Nivel de Enseñanza necesitaría *atenciones particulares*. Cuestión que resulta insoslayable desde la misma postulación crítica antes mencionada¹.

¹ No resulta aventurado pensar espacios curriculares en la Formación Docente que requieran, por ejemplo, contenidos particulares respecto al conocimiento filosófico, que revisen las dimensiones epistemológicas, éticas y políticas de la misma.

El Proyecto *Filosofar con Niños*, una experiencia pedagógica e indagativa en el orden escolar, desarrolla indagaciones en tal sentido. Este texto articula ambas dimensiones de trabajo. No se pretende agotar las problemáticas propias de las infancias, sino indicar ciertos hilos conductores particularmente de la experiencia escolar en la construcción de una subjetividad también singular.

En principio hacemos referencia a la labor investigativa presente en el Proyecto; para luego relatar algunas experiencias en la escuela.

Saberes legítimos y huellas institucionales en la construcción del sujeto alumno. Una mirada socioantropológica

La escuela, cuyo nacimiento deviene, entre otras cuestiones, de las necesidades laborales de la sociedad industrial, ha ido definiendo discursos y prácticas que señalan “en menor medida descripciones de instituciones existentes que enunciados prescriptivos acerca de por qué la escolarización debería extenderse y cómo debería organizarse” (Donald, 1995, p. 24).

Estas imposiciones y demandas van configurando sujetxs particulares, lxs alumnxs, distinguible de otrxs -por ejemplo lxs docentes, que se configuran en relación a lxs alumnxs-; sujetxs que se constituyen desde procesos de interiorización de modelos que se han ido naturalizando, al punto de desconocer su impacto. De tal modo Larrosa advierte respecto a un proceso de ocultamiento de los procedimientos de imposición tanto en las prácticas pedagógicas como terapéuticas:

Ambas aparecen como espacios de desarrollo o de mediación, a veces de conflicto, pero nunca como espacios de producción. Es como si las prácticas pedagógicas y/o terapéuticas fueran un mero espacio de posibilidades, un mero entorno favorable, delimitado y organizado para que las personas desarrollen y/o recuperen las formas de relación consigo mismo que las caracterizan (Larrosa, 1995, p. 272).

En tal sentido, planteamos el reconocimiento de determinados *ritos de institución* en el orden escolar. Los mismos operan legitimando ciertos saberes -junto a la denegación simultánea de otros-, procedimientos que distinguen qué es auténtico conocimiento de aquellos que se desestiman; el espacio escolar instaura clasificaciones, taxonomías, evalúa, discrimina,



establece un límite de lo legítimo, un *límite arbitrario* (Bourdieu, 1999, p. 79).

El sistema escolar cumple una función fundamental en la transmisión y reproducción social:

A través del sistema escolar, que pone a su servicio el poder de certificación, la gramática obtiene una verdadera eficacia jurídica: si a veces sucede que la gramática y el ortógrafo [...] sean objeto de decretos ello se debe a que, a través de los exámenes y los títulos que estos exámenes permiten conseguir, la gramática y el ortógrafo dominan el acceso a puestos y posiciones sociales (Bourdieu, 1999, p. 23).

Bourdieu (1999) considera que, lejos de constituirse en un ámbito de igualdad y construcción democrática, la escuela acentúa la diferencia mediante toda una serie de operaciones de selección, separa a los poseedores de capital cultural heredado de los que carecen de él. Como las diferencias de aptitud son inseparables de diferencias sociales según el capital heredado, tiende a mantener las diferencias sociales preexistentes.

Estas operaciones, con diversas alternativas, se instituyen al interior de la sociedad en diferentes lugares del mundo; sin embargo, también pueden proporcionar datos para evaluar las diferencias entre el Primer y el Tercer Mundo².

Examinar los rituales que se construyen en la escuela y su relación con los saberes que se consideran legítimos nos permite elementos para dilucidar cómo se configura la subjetividad del alumno. Por otra parte, debe considerarse el ubicarnos en la escuela, una institución compleja, cuya identidad es producto de las luchas sociales, que responde a diversas demandas que no se resuelven en lo educativo -ni en los procesos llamados de 'socialización'-. A un mismo tiempo cumple funciones laborales, asistenciales, de acreditación, contención psicológica, control social, de prestigio, de poder. Dichas funciones, más allá de las asunciones implícitas y explícitas,

² Bourdieu (1999) advierte: "El acto de clasificación escolar es siempre... un acto de ordenación en el doble sentido de la palabra. Instituye una diferencia social de rango, una relación de orden definitiva: los elegidos quedan marcados, de por vida, por su pertenencia (...); son miembros de un orden, en el sentido medieval del término, y de un orden nobiliario, conjunto claramente delimitado (se pertenece a él o no) de personas que están separadas del común de los mortales por una diferencia de esencia y legitimadas, por ello, para dominar. Por eso la separación realizada por la escuela es asimismo una ordenación en el sentido de consagración, de entronización en una categoría sagrada, una nobleza (Garimaldi, Peart, y Andrade, 2002).

se redimensionan en cada espacio particular, en cada escuela, según su gestión - pública o privada -, su relación con el entorno, etc.

Es relevante, para las intenciones de una pesquisa, reconocer que la escuela nos aparece -a investigadores e investigadxs- teñida por las *huellas de la escolarización*, a través de diversas valoraciones. De este modo, los escenarios educativos se configuran como implicados e implicantes, pues, se inscriben en la estructura simbólica que riga las relaciones humanas (Garay, 1997)³.

Nuestra alternativa investigativa es la adopción de un enfoque socioantropológico, según García Salord y Vanella (1992, pp. 9-10):

En el enfoque socioantropológico de la cuestión educativa, las funciones de la escuela se observan partiendo desde el terreno de las interacciones cotidianas, más que desde la relación macrosocial entre escuela y sociedad. Esto significa que el objeto de estudio articula la presencia de sujetos sociales 'genéricos' como son el Estado, las clases sociales, las instituciones y las dimensiones formales de las estructuras y sus funciones explícitas, la legislación y las políticas que instrumentan, pero se focaliza en la representación individual y cotidiana de "lo social" en sujetos concretos: maestros, alumnos, directores, e incorpora la dimensión informal e implícita que estructura las interacciones en el ámbito escolar.

Nuestras opciones teóricas iniciales se fundan en la teoría de la reproducción social y cultural de Bourdieu; no sólo por la lectura de la realidad social que desde la misma se opera, sino porque tematiza las relaciones que se establecen entre la familia y la escuela. Así, este autor nos dice: "La reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural se lleva a cabo en la relación de las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar" (Bourdieu, 1997, pp. 98-99).

Así también, nuestra decisión teórica-metodológica se complementa con el aporte de la etnografía. Rockwell enfatiza la necesidad de no confundir este enfoque con ciertas técnicas e instrumentos con los cuales se lo asocia -como la observación participante- reiterando el carácter casuístico de:

³ La autora, citando a Enriquez (1987), clasifica a la escuela dentro de las instituciones "de existencia", una institución cuyo eje son las relaciones humanas en la trama simbólica e imaginaria donde éstas se inscriben y no en relaciones económicas, relaciones de producción

la interacción etnográfica que por ser social en cierta medida está fuera de nuestro control, por tanto las opciones técnicas se articulan necesariamente desde el sujeto (el investigador) que los maneja; e identifica a la etnografía como el proceso de 'documentar lo no documentado... escuchar y ver al 'otro', admitiendo que se ha hecho análisis etnográfico cuando se modifica sustancialmente la conceptualización inicial del objeto de estudio; cuando a consecuencia de la construcción de nuevas relaciones, se puede dar cuenta del orden particular, local y complejo del fenómeno estudiado; cuando la descripción final es más rica, más 'densa' (Geertz, 1973), que la descripción inicial (Rockwell, 1987, p. 15).

El alumno que construimos, relato de experiencias

... Georges Davy continúa con una evocación de la función del maestro de escuela, maestro del habla que, por eso mismo, es un maestro del pensar: El (el maestro) actúa diariamente a través de su función sobre la facultad de expresión de cualquier idea y emoción: actúa sobre el lenguaje. (22) Al enseñar a los niños la misma lengua, una, clara e inamovible, niños que sólo la conocen confusamente o que incluso hablan dialectos o jergas diversas, les induce ya naturalmente a ver y sentir las cosas de la misma manera; y trabaja así en la edificación de la conciencia común de la nación.

Davy, citado por Bourdieu en *¿Qué significa hablar?* (1999)

La investigación reseñada surge de la práctica de trabajo en taller de *Filosofar con niños* en Primer Grado. Hace falta añadir que estxs chicxs contaban con una experiencia previa del taller en sala de Jardín de cinco años.

El Proyecto, atendiendo a su dimensión pedagógica, se instala en la escuela desde una propuesta que no se sostiene desde la *artificialidad* de contenidos ajenos a lo que ocurre en el aula, sino desde los proyectos que surgen en ella, en un trabajo de correspondencia con las propuestas de lxs doctxs a cargo del grado. En tal sentido, un acuerdo temático con lxs doctxs de primer grado fue ocuparnos de la escuela, no solo porque constituya un nuevo territorio para lxs niños. Nos interesan las construcciones que los niños van haciendo respecto a su habitar la escuela primaria, y consideramos necesario reflexionar sobre lo que allí (nos) ocurre - desde las relaciones interpersonales, con la institución, con otras instituciones, a las relaciones con el conocimiento, los afectos, las corporeidades-.

En las declaraciones de lxs chicxs nos llama la atención las referencias a la escuela y sus *vivencias* en la misma *de un modo acrítico*. En sus relatos borran experiencias de aprendizaje previas, incluso las más recientes de Jardín (es *otra escuela*, decían, aludiendo al cambio de espacio físico). También valoran de modo cualitativamente diferente los conocimientos anteriores -los precedentes fuera de la escuela y los de Jardín- y los del Primer Grado⁴.

Coordinadorx (Coord.): Bueno, les voy a pedir que cierren los cuadernos... hoy vamos a empezar con los talleres de Filosofía.

León: ¿Ahora es más fácil o más difícil?

Seño: ¿Por qué preguntás eso?

León: Porque ahora estamos en 1º grado.

Coord.: ¿Por qué les parece que 1º es más difícil?

Nico: Es más difícil porque estamos más horas.

León: porque estamos aprendiendo cosas nuevas.

En ciertas ocasiones señalaban como experiencias propias situaciones que otrxs sujetxs les habían relatado. Así decían que cuando unx alumnx *se portaba mal* era enviadx a dirección *para llenar el libro de firmas*; claro que, interrogadx respecto a si ellxs habían sufrido dicha sanción, lo negaban categóricamente.

¿Qué hacía que lxs niñxs se manifestaran de ese modo, a poco de iniciada su escolarización si no formaba parte de un reciente repertorio de experiencias escolares?

⁴ Los registros son realizados por lxs docentes de sala en el momento del taller. Dicha producción es aproximativa, recorta el taller a las posibilidades de "lo dicho" -no da cuenta de las miradas, de los tonos de voz, de los 'humores', etc.- y dentro de ese recorte no atiende a todas las voces que se pronuncian -o no alcanza a identificar su portavoz-. Los registros tienen una intencionalidad doble: a) documentan respecto a la marcha del taller; b) resultan una guía de consulta para quien coordina el taller y para lxs docentes en la prosecución de un proyecto determinado

Otro orden de preguntas allí se supone: ¿Qué mediaciones actúan en la construcción conceptual de lxs niñxs en la escuela? ¿Estas *comienzan* a operar en el momento de iniciarse en la escolarización o hay indicios previos a las mismas? ¿Cómo interviene el contexto *más próximo* -la familia- y el contexto *mediato* -la tecnología, los medios de comunicación-? ¿Cómo participa la historia individual y social en estas construcciones?

Así decidimos iniciar un trabajo de explicitación y puesta en común de las representaciones que lxs chicxs tenían de la escuela:

Coord.: *Yo quería preguntarles ¿Para qué vienen a la escuela?*

Pedro: *Porque tenemos que aprender.*

Rodrigo: *Para que cuando seas grande sepas más cosas.*

León: *Porque si no estudiás no vas a saber cuando seas grande leer.*

Fran: *Porque por ejemplo ... (se interrumpe).*

Coordinador: *Pensalo.*

Cande: *Para que si nos dan un cartel lo leamos.*

León: *Si nos dan algo para trabajar y somos grandes y no trabajamos en la escuela no vamos a saber leer.*

Coord.: *¿Para qué otras cosas vienen a la escuela?*

Nico: *Para trabajar.*

Coordinador: *¿En qué trabajás?*

León: *Aprender cosas de Filosofía.*

Fran: *Estamos aprendiendo qué hacemos en la escuela.*

Coord: *¿Vienen a otras cosas también?*

Eze: A aprender a usar algunas cosas... como la computadora...

Lautaro: A aprender a usar el lápiz.

Coord.: ¿Y antes de venir a la escuela, no sabías usar el lápiz? (...) Ustedes

¿Cuándo están en el patio de la escuela aprenden algo?

Ailín: A jugar.

Lautaro: A correr.

Coord.: ¿Vos no corrías antes de venir al colegio? Lo que dijo Ailín ¿Era sobre los juegos que aprenden?

León: La mancha.

Melisa: A la rayuela.

Cande: A jugar a la escondida.

Pedro: Al fútbol.

Ana Paula: Yo desde que era bebé aprendí a jugar a las escondidas... desde el jardín.

Coord.: ¿Únicamente vienen a la escuela a aprender cosas?

León: Porque sino no estaríamos todo el tiempo jugando.

Coord.: ¿Y en la escuela no juegan?

Pedro: En el recreo.

Coord.: ¿Y en la sala?

Ailín: Al juego de los nombres (un juego que hicimos en el taller).



Rodrigo: No, venimos a aprender... a trabajar... a las dos cosas.

Coord.: ¿Qué diferencia hay entre aprender y trabajar?

Meli: En gimnasia jugamos.

Abril: En computación jugamos.

Mateo: Dibujamos el animal que queremos estudiar.

Coord.: ¿A qué viene la seño...?

Varios: Para enseñar.

Lautaro: No sabemos nada todavía sin la señorita.

León: Nos podrían enseñar las mamás.

Coord.: ¿Puede venir a otra cosa la seño?

León: A cuidar la sala.

Lautaro: Parece un policía.

Nico: El perro es policía.

Tomás V.: El perro se usa para cazar leones.

Coord.: ¿Por qué decías que es como un policía?

Lautaro: Va, da una vuelta y viene... da una vuelta y viene.

Cande: Los que cuidan acá son los que limpian.

Victoria: El perro es el que cuida.

Abril: La seño nos cuida a nosotros porque sino vamos a estar solos.

Coord.: ¿Y por qué los tiene que cuidar?

Cande: Por si viene un ladrón.

*Lautaro: Si viene una mamá y estamos solos ¿Quién les va a responder? Coord.:
¿Cómo saben ustedes que la seño los está cuidando?*

Paula: No puede venir un ladrón porque está Guillermo (el portero).

Rodrigo: Está la alarma.

Fran: Puede sonar el timbre y los asustamos a los ladrones.

León: La seño nos cuida porque cuando nos vamos le avisamos.

Coord.: Ustedes vieron que en el recreo... ¿Para qué están las seños?

Pablo R.: Para cuidarnos si nos golpeamos.

Seño: ¿Qué pasaría si no hubiera escuelas?

Eze: No aprenderíamos... por ejemplo Filosofía.

Coord.: ¿Y cuál es el problema de no aprender Filosofía?

Fran: Cuando seamos grandes, si hay una cosa que tenemos que leer, no la vamos a poder leer.

Facu: Los profesores vienen a tu casa...

Seño: ¿Siempre hubo escuelas?

Pablo R: En el 25 de Mayo no.

Coord.: ¿Y cómo podrían haber aprendido?

Pablo: Con las mamás



Marcos: Algunas mamás son profesoras.

Pablo: Pero si no hay escuelas las mamás tampoco saben.

Tomás: Si no hay escuelas aprendés en el trabajo.

Abril: El trabajo es casi una escuela.

Fran: Las mamás no pueden ir al jardín, por eso trabajan.

Nico: A los que no trabajan no les dan plata.

El registro es extenso, pero muy rico contenido. En el mismo aparecen imágenes de lxs chicxs acerca de la relevancia que le asignan a la escuela. Además del borramiento de otros saberes que portan y que se denominan *saberes previos* por los discursos pedagógico y psicológico. También aparecen definiciones sobre el rol del docente, la relación juego/trabajo -donde el juego comienza a separarse de la actividad áulica, cuestión que no se diferenciaba en Jardín-, todas representaciones, más allá de su énfasis, aún en construcción -como nos sucede a todxs-.

Dentro de aquellas cuestiones no previstas en su análisis, la dimensión del cuidado aparece como parte del rol que asumen deben llevar adelante lxs docentes en su vínculo con lxs niñxs. Asimismo, *el cuidado* se une a los lugares de poder de lxs adultxs, es *cuidado* y *vigilancia*. Lo mismo ocurre en las familias, en lxs docentes y en otras instituciones sociales -lxs policías-.

En otro momento del taller, iniciamos un intercambio con otra escuela, a través de cartas, que nos permitió observar semejanzas y diferencias entre sus experiencias, relativizar algunas expresiones, sostener con mayores elementos otras.

El ejercicio continuó en otros talleres donde indagamos respecto a los lugares que lxs chicxs encuentran para cada sujetx en la escuela. Así, refieren al tema del poder de decisión de lxs mismxs:

Coordinador: Melisa dijo que es la directora la que decide... ¿Y ustedes pueden decidir algunas cosas?

Abril: Sacar la merienda.

Victoria: Comprar la merienda.

Pablo R: Jugar en el recreo.

Coordinador: ¿Y en la sala?

Cande: Leer.

Tomás V.: Escribir.

Fran: La seño dice si escribimos la fecha.

Abril: Nosotros podemos decidir cuándo escribimos la fecha.

Cande: ¡No!

Lautaro: En su casa, pero acá no.

Coordinador: Yo sigo preguntando... ¿Hay cosas que ustedes pueden decidir en la sala?

Rodrigo: La seño dice que tenemos que trabajar.

Cande: ¡Trabajar!

Lautaro: No podemos jugar en la mesa con muñequitos. Rodrigo: No se puede porque estamos trabajando.

Coord. escribe quiénes piensan lxs niñxs que pueden tomar decisiones en la escuela. DIRECTORA - SEÑO - CHICXS.

Coord.: ¿Hay alguien más que pueda decidir qué se puede y que no se puede? ¿Y lo que dijo la seño sobre las ideas que ustedes tenían para la biblioteca del aula? ¿Y los grupos para trabajar?

León: (También) los nombres de los grupos.



Pablo R: Cuando armamos los libros con n° para el jardín, decidimos hasta qué número íbamos a escribir.

Coord.: ¿Decidieron otra cosa? Fran: Decidimos el nombre del libro.

Coord.: El nombre de cada grupo. ¿Lo puso la seño?

Varios: ¡No!

Coord.: ¿Y cómo hicieron?

Rodrigo: Lo inventamos.

Lautaro: Nosotros decidimos el nombre del libro, los dibujos, hasta qué número... a veces decidimos nosotros.

Coord.: Entonces podríamos revisar esto que ustedes pensaban de que todo en la sala lo decidía la seño... Me gustaría ver qué piensan lxs otrxs chicxs.

Flor: Que... no me acuerdo... la directora es la que manda... algunas cosas las podemos decir nosotros y otras la seño.

Coord.: ¿Alguien más decidirá? La directora, la vice, la seño, lxs chicxs... ¿Deciden las mismas cosas? ¿Serán las mismas o serán otras?

Pablo R: Otras.

Coord.: ¿Por qué? A ver, les ayudo un poco ¿La directora podrá decidir qué pueden hacer en la sala?

Eze: La directora puede mandar acá porque es grande...

Coord.: ¿Les parece?

Pedro: Hay chicxs que son grandes, pero no mandan.

Coord.: Pero en el ejemplo que ustedes decían sobre los libros con números. Cande: Los nombres del libro (la directora) no tiene ni idea.

Coord.: ¿Qué cosas podrá decidir la directora?

Lautaro: Jugar en el patio.

Cande: Nos separa en el recreo... los de 5 y no sé cuál.

Coord.: Yo encontré que algunxs chicxs ponían en una lista que no se puede jugar y otros que sí se puede jugar... ¿Cómo podemos hacer?

Fran: Sí se puede jugar en el recreo y no en la sala.

Facu: ¿Pero cuando está lloviendo?

Pedro: Se puede jugar en la sala cuando llueve.

Abril: ¿Pero cuando jugamos en la sala con los cartoncitos? (Con los nombres de lxs chicxs).

Fran: Pero tenés que jugar a los cartoncitos y no tenés que jugar a otra cosa. Lautaro: Ah! Podemos jugar con el libro de matemática.

Coord.: ¿Entonces? ¿Cómo ponemos? ¿Se puede jugar en la sala?

Algunxs: ¡Sí!

Otrxs: ¡No!

Cande: No se puede jugar en la sala sin que la seño diga el juego.

La dificultad para encontrar en sus repasos por las experiencias en Primer Grado de instancias donde los mismos niñxs toman decisiones en la sala y en la escuela provee de datos respecto a una cotidianeidad que no está siendo problematizada. E informa respecto a la carencia en oportu-

nidades para experimentar aprendizajes relativos a la toma de decisiones propias.

En la continuidad del trabajo, acercamos a lxs niñxs algunas preguntas para revisar sus representaciones. Cada grupo tuvo que responder una pregunta que luego debía exponer en la sala relativa a otrxs sujetxs y espacios en la escuela, muchos de ellos veladxs a su percepción.

Trabajos de lxs niñxs en grupos:

Ana Paula, Eugenia, Abril, Tomás V., Facundo: ¿Qué hace la directora cuando los chicos están en clase?

Charlar, retar, caminar, charloteando, mandar a la dirección a los chicos, charlar con la seño, charlar con la vice.

León, Cande, Flor, Maca: ¿Qué hacen los chicos de segundo grado?

Sumas y restas, aprender a leer e ir a la granja, aprender otra letra es distinta la sala, es distinto como el nombre de la sala, estudiar de los animales y de las personas.

Lautaro, Huaira, Ailin, Victoria, Lautaro: ¿Qué hacen las seños en la sala de maestrxs?

Hablan de lxs chicxs, si se portan mal, si se portan bien, si las tareas están incompletas, toman mate, descansan, toman mate y café. Porque están cansadas de decirles a los chicos que se porten bien.

Francisco, Pablo R., Rodrigo, Sebastián: ¿Qué hace la seño cuando se va de la escuela y llega a su casa?

Se pone a tomar el café. Se pone a imprimir cosas en la computadora para el colegio. Se va a visitar a sus amigas. Ponerse a ver las noticias. Se va al médico para curar a sus hijos. Se baña.

Marcos, Tomás, Pedro, Anabella, Katya: ¿Qué hacen lxs chicxs en el patio grande? Juegan a la rayuela, a la pilladita, al fútbol, hacen gimnasia.

Esta última apreciación merece cierto detenimiento para completar la escena. Lxs chicxs del patio grande, son lxs niñxs más grandes. Cuando este grupo estaba contestando la consigna, unx de ellxs sentencia: *Lo que hacen esxs chicxs es mirar fotos de chicxs desnudxs... pero eso no lo vamos a poner.* Un claro ejemplo de reconocimiento, por parte de lxs niñxs, de los límites entre lo permitido y lo prohibido en la escuela. Además, lo prohibido aparece con otro nivel de exposición en la expresión oral o escrita. Se lo pueden mencionar en confianza a quien coordina, sin embargo no será parte del registro público compartido con todxs.

Así también, indagamos cómo lxs niñxs concebían sus aprendizajes, quienes intervienen en su producción, si unx compañerx era portador de un saber a ser aprendido. Examinamos las tareas (su uso, su necesidad, etc.), como otro indicador de los tiempos escolares (que rebasan justamente los límites de la escuela como materialidad), donde inesperadamente revisamos ciertas ideas sobre la escuela:

Coord.: ¿Qué es una tarea?

Nico: El libro de matemática tiene tareas.

Meli: No puede ser una tarea porque hay juegos... Una vez jugamos a dados y dedos acá en la sala.

Coord.: ¿Puede haber una tarea que sea un juego?

Eze: Una vez tuvimos una tarea de jugar a un juego de matemática.

Raúl: En el colegio te mandan una cosa y lo tenés que hacer en tu casa... Un papel.

Lauti: Una notita

Cande: Una tarea es cuando tu mamá te dice "ordená los juguetes" y lo tenés que hacer.

Pablo: "Tendé la cama"

Pedro: Es como trabajar... yo siempre tengo que limpiar los equipos de batería de mi papá.

Coord.: ¿Cuál es el trabajo de ustedes?

Pedro: Por ejemplo, acá jugamos a un juego y nos dan de tarea ese juego de nuevo.

Coord.: ¿Puede ser que en la tarea les den algo que no hicieron en la sala?

León: Anoche hicimos una cosa que no hicimos con la seño en la sala. Coordinador: ¿Qué había que hacer?

León: Completar un juego.

Meli: Yo tiendo la cama de tarea.

Abril: Acá aprendemos por ejemplo un juego que no conocíamos.

Coordinador: ¿Y a las tareas las hacen solos?

Lauti: A veces con mi papá y a veces con mi mamá.

Coord.: ¿Para qué estarán?

Paula: Para que aprendamos a leer y escribir.

Abril: Yo sé leer desde los cuatro años.

Pedro: Yo sólo... mirando las letras.

Coord.: ¿vos solo? ¿Alguien te ayudó?

Pedro: Un poquito mi mamá y mi papá.

Pablo: Primero aprendí las letras y los sonidos, después con mi mamá aprendí a leer los carteles.

Ailín: Los papás en la tarea no leen lo que tenemos que hacer.

Coord.: ¿Para qué estarán las tareas?

León: Para aprender más cosas en la casa.

Tomás: Por ejemplo, si vamos a hacer la tarea de sumar 10 más 10 aprendemos cuánto es.

Meli: Para aprender a leer.

Coord.: ¿Y eso no lo hacen en la sala? ¿Para qué servirán las tareas?

Pablo: Para seguir aprendiendo más rápido, porque estamos cuatro horas acá.

Nico: Hay días que no hay tarea.

Ailín: El viernes nos llevamos un libro para leer.

Marcos: Es más fácil porque no hay que escribir.

Lautaro: En las tareas seguimos viendo el libro de matemática y el álbum de los animales.

Abril: Como nos gusta tanto estar en el colegio queremos seguir haciendo tareas.

Eze: Leer un libro es una tarea para aprender a leer.

Pablo R: Pero a veces te los leen.

Coord.: ¿Ustedes se pueden divertir con las tareas?

Fran: Es lo más lindo que hay en la escuela.

Pablo: Como la de ayer... estuvo buenísima... había que unir unos números para ver qué se formaba.



También analizamos las libretas de calificaciones -y asistimos al descubrimiento de su no entendimiento, porque no estaban pensadas para ellxs, sino para su familia nuclear-. Reconocimos las diferentes formas en que eran evaluados en forma simultánea -que incluían *caritas alegres o tristes*, expresiones de felicitación o reclamos de mayor atención o esfuerzo, pero ninguna calificación del tipo *Muy logrado*, como se leía en la citada libreta-.

Así llegamos a elaborar con lxs niñxs un cuestionario para su familia, con la intención de que relataran sus experiencias escolares que fue contrastado con lxs chicxs y un grupo de abuelxs que nos visitaron, narraron su vida escolar, con anécdotas plagadas de referencias al orden disciplinar, a la enseñanza basada en la repetición y memorización, y cantaron canciones desconocidas para sus nietxs.

Al finalizar el proyecto realizamos un taller con las familias, donde revisamos, desde la lectura de textos y las tareas emprendidas con lxs niñxs, la escuela que entre todxs estamos construyendo (Carli, Lezcano, Karol y Amuchástegui, 1999).

En el Segundo Ciclo iniciamos una experiencia a partir de un intento de ampliar la mirada a los llamados procesos metacognitivos de lxs niñxs (Andrade y Foglia, 2005).

En tal sentido aventuramos: cuando se hace referencia a procesos meta cognitivos se omiten ciertos aprendizajes, es decir, se consideran como tales únicamente aquellos saberes considerados legítimos en la escuela. La dificultad consiste en que su encubrimiento no provoca que dichos aprendizajes dejen de existir.

De tal modo, la tarea colectiva que nos propusimos consistió en indagar esos aprendizajes ocultos:

La escuela funciona con un esquema de caja negra, donde los sujetos alumnos son receptáculos de contenidos provistos por la cultura adulta. Desde este esquema, por ejemplo, no se reconocen las verdaderas posibilidades de atención - muy distintas a los cuarenta y cinco minutos con diez de recreo distribuidos a lo largo de cuatro horas -. No hay suficiente reflexión respecto a las sucesivas imposiciones, la violencia simbólica y el ejercicio de la violencia física (como el hecho de impedir el movimiento) que supone el espacio áulico tradicional.

Aceptamos los avances de la psicología, fundamentalmente respecto a una consideración y valoración de la afectividad en las acciones escolares:

hoy el alumno posee cierta identidad ceñida por esta afectividad, pero no existe suficiente reconocimiento de los mecanismos de poder que funcionan a partir de dispositivos pedagógicos (como el examen).

Asimismo, si bien reconocemos los cuestionamientos a la institución escolar como un espacio disciplinario, nos importaba subrayar otras prácticas estudiadas por Foucault, en sus últimos textos y que impactan fuertemente en la escuela (Foucault, 1996 y 1990). Aquello que nuestro autor considera como el estudio de los mecanismos que transforman a los seres humanos en sujetos, la fabricación de sujetos al interior de ciertos aparatos de subjetivación (pedagógicos, terapéuticos). Es decir, la acción de ciertos dispositivos, tecnologías para la construcción de la experiencia de sí.

El trabajo con chicxs de Quinto Grado estuvo centrado en el develamiento de aprendizajes que la escuela propicia y que, sin embargo, no son reconocidos (como el aprender a *hacer machetes*⁵). Aprendizajes relativos a su posición de alumnxs en la relación con el conocimiento y lxs otrxs sujetxs

Juegos de niñxs para ampliar la agenda escolar

El niño se perdió de vista y señaló los límites del mundo.

María Teresa Andruetto, *Trece modos de mirar a un niño* (2014).

El juego es la forma de vida en donde anida la infancia. No sólo la de niñxs en edad de ir a la escuela -que suele confundirse con una *edad escolar*-. A través del juego sujetxs de todas las edades recuperamos momentáneamente la infancia, aunque sea el tiempo que dura ese juego.

Hay otras dimensiones del jugar que sí tienen mayor relación con el jugar en la escuela. Entre otras cosas, el habitar la escuela nos enseña a jugar a ser alumnxs. No suele ser un aprendizaje lineal, tampoco se lo enuncia con todas las letras. Aprendemos con ensayos de prueba y error. El problema es que estos ensayos suelen ser calificados, que todo lo que ocurre en los tiempos y espacios escolares se categoriza. Y no nos dicen todas las reglas. Tal vez porque no se alcanzan a completar, o comprender.

⁵ Un modo de copiarse en las evaluaciones. En los talleres se analizó su uso, los modos de realizarlos, su relación con los aprendizajes, los espacios curriculares donde les encontraban sentido, podían o no hacerlos

Mientras, hay infancias que están ocurriendo y escapan a nuestro campo perceptivo. Suceden invisibles, mudas, secretas. No sólo los machetes son estrategias apócrifas de circulación de los conocimientos por canales ocultos -hay tanto de saberes puestos en el papel, como hay saberes en la misma construcción de esa estrategia prohibida-. Lo mismo sucede con modos de comunicación que circulan en paralelo al discurso oficial y sostenido de la clase. Así es con las cartas o notas que se suceden ininterrumpidamente mientras la clase discurre por los nombres de los triángulos a partir de observar sus ángulos, o las capas que cubren la corteza terrestre. Epístolas que van de mano en mano por debajo de los bancos, disparan su mensaje a una velocidad por lo común no detectada o naturalizada por parte de todxs lxs presentes en el aula.

Cuando ambos planos de realidad se interceptan suele producirse la sanción.

¿Qué sentido tiene subrayar la existencia de distintos planos de la realidad que por lo común conviven ignorándose mutuamente? ¿Qué relevancia tiene uno o más planos de la realidad respecto a los aprendizajes escolares? ¿Qué aprendemos en los retos, los silencios, las exposiciones públicas, las advertencias a lo fuera de lo común, a lo desviado? ¿Qué más se aprende en la escuela?

No son preguntas en el vacío. Al mismo tiempo, no son interrogantes que cada niñx deba, pueda o alcance trazar solx, o dibujarlos en el dorso de su mano, en un cuaderno, en la sala de un gabinete psicopedagógico, en la pared de un baño.

Preguntarse por quiénes somxs y qué hacemos, qué enseña y qué aprendemos de nosotrxs y del mundo en la escuela, no son interrogantes fútiles, innecesarios. Es algo tan serio o divertido como un juego de niñxs. Y a ese juego habría que animarse, animarnos, todxs lxs que habitamos la escuela.

Referencias bibliográficas

Andrade, S. (2005) "Buscando contenidos propios en la filosofía con niños: La construcción de la subjetividad escolar", en *Childhood & Philosophy; a journal of the international council of philosophical inquiry with children*; Julio.

- Andrade, S. y Foglia, A. (2005) *Pensando el orden escolar*, en Novedades Educativas, Año 17, No 170. Bs.As. Febrero.
- Bourdieu, P. (1999) *Los ritos de institución*; en ¿Qué significa hablar? Ed. Akal, 2º edic. Madrid.
- (1997) *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*, Ed. Anagrama, Barcelona.
- Carli, S.; Lezcano, A.; Karol, M. y Amuchástegui, M. (1999) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Ed. Santillana. Bs. As.
- Donald, J. (1995) *Faros del futuro: Enseñanza, sujeción y subjetivación*; en Larrosa J., *Escuela, poder y subjetivación*. Ed. de La Piqueta, Madrid.
- Foucault, M. (1996) *Hermenéutica del sujeto*, Ed. Altamira, La Plata.
- (1990) *Tecnologías del yo*, Ed. Paidós, Barcelona;
- (1982) *Por qué estudiar el poder: la cuestión del sujeto*.
- Garay, L. (1997) *La cuestión institucional y las escuelas en Pensando las instituciones*, Paidós, Bs.As.
- García Salord, S. y Vanella, L. (1992) *Normas y valores en el salón de clases*, Ed. Siglo XXI, México.
- Garimaldi, N.; Peart, S. y Andrade, S. (2002) “Pragmatismo y Neoliberalismo. Aportes para una lectura de los actuales procesos de reformas educativas”; en *Cuadernos de Educación*, Publicación del Área Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC, Año II, N° 2, Dic. 2002.

Larrosa, J. (1995) *Tecnologías del yo y educación (notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)*; en Larrosa J., *Escuela, poder y subjetivación*. Ed. de La Piqueta, Madrid..

Rockwell, E. (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-85)* Departamento de Investigaciones educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.

Wittgenstein, L. (1998) *Investigaciones filosóficas*. México: UNAM, Crítica.