

Narrativas en torno a las subjetividades en la escuela primaria

Fernando Hernández*

Resumen:

En este artículo presento algunas cuestiones, dilemas y hallazgos surgidos en la investigación *El papel de la escuela primaria en la construcción de la subjetividad* que durante cuatro años hemos llevado a cabo 24 investigadores –de cinco universidades de Cataluña, España- pertenecientes al grupo de investigación consolidado ‘Formación, Innovación y Nuevas Tecnologías’ (FINT). El principal desafío en el presente proceso de escritura ha estado en elegir sobre qué aspectos, de los múltiples que han surgido en este intenso periodo, podría dar cuenta para que el lector/lectora pudiera acercarse a lo que ha supuesto las experiencias de realizar una investigación sobre un ‘objeto’ que con frecuencia se nos escapaba ante nuestros ojos, en las notas de campo y en el proceso de escritura. Al final he elegido, utilizando diferentes registros o modos de escritura, algunos fragmentos del proceso vivido en la investigación que permiten mostrar nuestros tránsitos por lo que no sólo ha sido la comprensión de cómo las subjetividades infantiles se experimentan en la escuela primaria, sino por cómo ese proceso ha afectado a nuestra trayectoria como investigadores.

Palabras-clave: Subjetividad. Escuela Primaria. Investigación Narrativa.

* Doutor em Psicologia. Universidade de Barcelona. Centro de Estudos sobre o Cambio em a cultura e a educação (CECACE). Parque Científico de Barcelona.

Introducción: sobre la posición metodológica y el proceso de escritura

Desde la publicación del texto de Eisner (1991) ‘The enlightened eye’, pasando por el libro de Denzin y Lincoln (1998) ‘The landscape of qualitative inquiry’ hasta llegar a la reciente edición del ‘Handbook of Complementary Methods in Education Research’ (GREEN; CAMILLA; ELMORE, 2006) muchos caminos se han abierto que cuestionan que hay una única manera de ‘hacer investigación’ es la ‘investigación científica’ y que sólo hay único proceso de escritura para dar cuenta de ella – aquel en que el investigador desaparece del texto para dar – de nuevo – ilusión de objetividad¹.

Desde que Clifford y Marcus, (1986) y Geertz (1989) invitaron a los antropólogos a revisar su lugar en el proceso de escritura de las etnografías, las maneras de construir la narrativa de la investigación se consideran en sí misma como ‘un método de indagación’ (RICHARDSON; ST. PIERRE, 2005).

Desde que Bruner (1990) planteó que los seres humanos nos construimos y construimos la realidad por medio de relatos, una fecunda línea de indagación situada bajo el paraguas de la investigación narrativa (CONELLY; CLANDININ, 1995) ha puesto el énfasis en la necesidad de poner en relación los lugares del investigador o los investigadores como camino para desvelar la trama de relaciones que hace posible una investigación. Lo que significa que sólo ensayando nuevas formas de escritura es posible reflejar la complejidad de procesos de investigación en los que múltiples voces se entremezclan y realidades que no pueden ser representadas desde una sola dirección. Formas de escritura que, a pesar del carácter fragmentado, permiten construir un hilo narrativo, que no se impone al lector, sino que le deja lugar, para que establezca sus propios nexos y relaciones (CONELLY; CLANDININ, 2000).

Estas premisas y posicionamientos teóricos y metodológicos son los que han guiado la investigación que aquí se presenta y el proceso de escritura desde el que se ha tratado de narrarla. De manera deliberada se da cuenta de la investigación a base de fragmentos, pues son éstos los que permiten mostrar, por un lado, el propio proceso de la investigación (realizado en cuatro estudios de caso, con participación de catorce

investigadores) y por otro, la pluralidad de perspectivas que sobre el propio tema de la investigación (la subjetividad infantil en la escuela primaria) han emergido durante la investigación. Que un solo autor dé cuenta del proceso, que recoja las voces de otros investigadores ha sido negociado, pues las historias que se han construido forman parte de un proceso compartido que permite realizar ‘cortes’ y mostrar múltiples lecturas de las narraciones construidas. Esta forma de escritura no es una originalidad, sino que se encuentra avalada y reflejada en los trabajos de otros investigadores que tratan de cuestionar no sólo las formas hegemónicas de representar la relación entre conocimiento y realidad (GERGEN, 2000), sino las formas de mostrar y mostrarse en la propia narrativa de investigación (CONNELLY; CLANDININ, 2000).

Primer relato: más dudas que certezas al delimitar el problema de investigación

En la investigación a la que hace referencia este artículo, se ha estudiado el papel de la escuela primaria en la construcción de las subjetividades infantiles en el contexto de un mundo cambiante. Para responder a este desafío hemos explorado algunas experiencias y espacios de relación que tienen lugar en cuatro escuelas primarias y que nos han brindado indicios de cómo las subjetividades de los niños y las niñas se experimentan y proyectan, así como las representaciones de la infancia que se derivan de los discursos y las prácticas escolares. En el siguiente fragmento se reflejan las motivaciones del grupo de investigadores para plantear el proyecto.

Hace cuatro años nos planteamos un tema del que no se suele hablar ni investigar: las experiencias de subjetividad que propicia y/o limita la escuela primaria. En la propuesta que presentamos al Ministerio de Educación señalábamos que “El punto de partida de este proyecto es la sospecha de que los fundamentos básicos en los que se sustenta la escuela primaria están hoy en día en desajuste con la realidad social en la que ésta se inserta. La escuela primaria, como producto social e histórico, se ha construido a partir de una serie de nociones que la justifican, entre las que destacan la noción de ‘sujeto’, basada en la idea de desarrollo evolutivo de la psicología; la finalidad de aprender

“conocimientos culturales básicos”, lo que se supone que el individuo ha de conocer para situarse en su contexto social de referencia; o las nociones de ‘clasificación social’ y ‘disciplinización’ por las que transitan las posiciones sociológicas que conciben a la escuela como un espacio, dotado de una serie de dispositivos, que imponen construcciones identitarias y subjetivas. La formación del sujeto en la escuela primaria responde, por tanto, a representaciones derivadas de las disciplinas relacionadas con la escolaridad. Este proyecto se plantea precisamente investigar hasta qué punto estos fundamentos siguen siendo apropiados hoy en día. Nuestro propósito es hacerlo desde otro lugar y para responder a otras preguntas.

Pensamos que si exploráramos las experiencias vividas en las escuelas podíamos derivar algunos marcos y estrategias para intervenir de manera reflexiva sobre las actuales prácticas pedagógicas y quizá también para poder llegar a prevenir conflictos. Nuestra intención inicial también pretendía contraponer los relatos que se podían derivar de las experiencias vividas frente a las narrativas de la queja y del *desastre* que hoy circulan en torno a la escuela. El foco de nuestro estudio es lo que consideramos como una subjetividad en formación, que siempre está en proceso de constituirse y que conecta con diferentes posiciones pedagógicas, culturales, sociales y biográficas.

Cuadro 1: Del informe final de la investigación presentado al Ministerio de Educación en febrero de 2007

Inicialmente nos acercamos a este problema de investigación después de un año de compartir lecturas entre los miembros del grupo, en las que exploramos los aportes/ las contribuciones que diferentes ámbitos disciplinares han planteado en torno a la noción y la experiencia de la subjetividad (HERNÁNDEZ, 2003). En esta primera aproximación nos sentimos cercanos a las posiciones de investigadores socioconstruccionistas (BURR, 1995; GERGEN, 1991) y de algunos educadores críticos (KINCHELOE, 1993) que habían cuestionado la asunción esencialista que supone aceptar una identidad pre-existente a la que los individuos, de una manera determinista se adhieren al insertarse en determinadas prácticas

sociales – la escuela sería una de ellas –. Frente a este postulado, estos y otros autores como O’ Loughilin (2001) argumentan que la identidad es socialmente construida y que cambia a lo largo del tiempo, las sociedades y los grupos. O’ Loughilin (2001, p. 49-62) hace una distinción entre subjetividad y procesos de identificación y considera que nociones como *identidad individual* y *yo autónomo* son problemáticas ya que postulan posiciones del ser estáticas y esenciales, mientras que la noción de subjetividad es más apropiada ya que es más dinámica.

Desde esta posición, la propuesta de una noción moderna de identidad como unificada, completa, segura y coherente parece inadecuada para comprender cómo diferentes tipos de personas, en diferentes contextos, construyen y experimentan sus sentidos de ser. Esto nos llevó a asumir que la noción de sujeto, no sólo está vinculada a la experiencia de ser, a cómo cada cual aprender a pensarse, sino también debía ser considerada como una construcción social que se proyecta históricamente – aunque no de manera determinista, como luego veremos – en el sentido de ser. En esta dirección, diferentes autores socioconstruccionistas como Walkerdine (2002) y los mencionados Gergen y Burr, sociólogos como Giddens (1995) y Castells (2001), o educadores como Luke (1999) y Hernández, (2004), han argumentado que el “sujeto” no es una entidad fija y estática, que no posee unas características que pueden ser identificadas objetivamente y que las experiencias de los sujetos no pueden clasificarse sin más en categorías como fases o estadios de desarrollo. Estas consideraciones nos llevaron a un posicionamiento desde el cual las subjetividades no son entidades estáticas sino cambiantes que se ‘transforman’ en función de las experiencias que cada cual mantiene con otras personas y las propias experiencias de conocer. En lo que sería un proceso de construcción de subjetividades siempre en tránsito, la subjetividad, como señala Moore (1994, p. 4) se aprende e interpreta “intersubjetivamente”, a través de interacciones sociales con otros sujetos y con textos culturales, a modo de una “anatomía vivida” que tiene lugar en un espacio geográfico personal extenso y múltiple situado en diferentes localizaciones y posiciones. Para una buena parte de los sujetos contemporáneos, uno de estos espacios significativos es, o ha sido, la escuela primaria. Pero si bien esta fue la posición de partida la “reflexividad” (STEITER, 1995) que caracteriza el enfoque de investigación escogido, me lleva a mostrar como esta posición inicial tuvo que ser cuestionado cuando entramos en el campo.

Esta posición de partida si bien nos sirvió para articular el proyecto, también nos planteó más dudas que certezas. Por una parte, nos enfrentaba a una serie de nociones que estábamos utilizando de manera provisional como sinónimos, – sujeto, persona, individuo, subjetividades, subjetivación, identidad –, pero que sabíamos que ni eran lo mismo, ni nos ayudaban a nuestro propósito: “capturar” experiencias de subjetividad en la escuela primaria. Por otra parte, tener este marco no nos ayudaba a dirigir nuestra mirada cuando fuéramos al campo. Decir que la identidad o la subjetividad es socialmente construida nos iba a servir de muy poco cuando estuviéramos en la clase de cuarto de primaria observando una lección de matemáticas, o una asamblea en un sexto curso. Por último, estos referentes nos daban autoridad, pues nos protegían con una coraza académica, pero no nos autorizaban a decir qué significa, dónde se produce, qué efectos tiene la experiencia de ser sujetos en la escuela primaria. Para afrontar este hecho adoptamos dos estrategias. Por un lado, escribir cada uno de los miembros del grupo un relato en el que reflejáramos aspectos de nuestra memoria/posicionalidad respecto a nuestras experiencias como sujetos de la escuela primaria (FERRER; DÍAZ; PÉREZ DE LARA, 2005) y por otro, adoptar una posición metodológica ‘débil’ que nos permitiera ir construyendo la investigación desde la relación que cómo sujetos-investigadores establecíamos no sólo con las experiencias que observábamos sino con la forma no ‘autoritaria’ de presentar el resultado de las observaciones en la actividad etnográfica.

Cuadro 2: Del informe final de la investigación presentado al Ministerio de Educación en febrero de 2007

Por eso no es de extrañar que para nosotros la noción de subjetividad no sea única ni transite en una sola dirección. Algo que también acontece en este campo de estudio y que consideramos una riqueza que nos permite aprender desde miradas diferentes y no una dificultad que nos haya impedido compartir. Al menos hemos intercambiado cuatro posiciones que presentan, a la vez, vinculaciones y énfasis diferenciadores que nos han ido permitiendo interpretar cómo las prácticas y experiencias de subjetivación/subjetividad tienen lugar en la escuela y en las aulas:

- *La subjetividad como posibilidad de reconocimiento de quien se es y de (la) autorización para seguir siendo y para ser más, a partir del espacio de autoconstrucción que se hace posible.* Tres serían los aspectos que se destacan en esta construcción de la subjetividad: Reconocimiento, Autorización y Tener el espacio de hacerse: la indeterminación de sí. Las dos primeras indican que, para hacerse, para construirse, es necesaria la relación. Es reconocimiento y aceptación de quien íntimamente se es y de cómo se es, y a la vez autorización para atreverse a ser otras cosas o de otras maneras. La tercera, tiene que ver con las situaciones en las que ni el reconocimiento, ni la autorización están resueltas, por lo que se abre una posibilidad, pero no está determinada en su resolución. Es un vacío en la resolución del propio ser, del sentido en el que actuar o pensar, pero que aparece en una relación, en donde el otro significativo permite al otro ser, resolver su ser. Hay, por lo tanto, reconocimiento y autorización;
- *La subjetividad como la constitución de maneras y sentidos de ser,* que se derivan e interactúan con las formas de relación que cada ser humano establece con las pautas y agentes de socialización y culturalización en las que se encuentra inmerso desde su nacimiento y a lo largo de la vida. Formas de relación que van dando sentido a su manera de sentirse y de pensarse, de mirarse y de mirar, no desde una posición determinista sino en constante interacción con los otros y con lo otro y desde una capacidad de acción que se manifiesta mediante formas de resistencia, transformación o aceptación de las estrategias y experiencias de subjetivación por las que cada cual transita;
- *La subjetividad como un núcleo de mi (la) búsqueda personal.* La subjetividad como una mirada hacia el interior, hacia aquello de irrepetible y de nuevo que cada uno hace de su existencia en el mundo. Es el resultado único del diálogo de cada persona desde que nace, siempre mediado por relaciones que va estableciendo en el curso de su vida. El proceso de subjetivación es así la respuesta personal en el diálogo con el otro, con lo otro. Es esa posibilidad de elaborar un mundo interior mediada por las relaciones con los otros, entre uno y el mundo, y en el diálogo

con uno mismo. ¿Qué es lo que hace “marca” en un sujeto?, ¿qué deja huella en su transitar por los distintos vínculos que establece? Nacemos por el deseo de una mujer y somos fruto de la relación. De esa relación primera se van desgranando todas las demás. El deseo de ser y de saber son un mismo motor que hace del ser humano un sujeto en crecimiento, un hacerse siendo. La criatura aprende a hablar en su deseo de ser y de entender. La madre transmite en su vínculo afectivo una relación con el mundo.

La cuarta aproximación nos la brindó Nuria Pérez de Lara – una de las investigadoras del grupo – durante nuestra estancia en una de las escuelas:

Siguiendo con mi propuesta de pensar el sujeto desde la hipótesis de un trayecto marcado por los diálogos con los demás, conmigo misma y con el mundo (un diálogo, de contacto y de distancia, de caricia y de mirada, de cosas y de palabras con las que nombrarlas...) podríamos decir que se pueden ocupar diversos lugares:

- El de aquello de lo que no se habla, el de la absoluta distancia de lo que se supone no existe para nosotros, el lugar de la exclusión que durante tanto tiempo ocuparon las personas encerradas en instituciones totales, por ejemplo;
- El de aquello de lo que se habla: la deficiencia, la pobreza, la mujer, la infancia, la juventud, la vejez (ahora la tercera edad) la homosexualidad, el servicio, la familia desestructurada, la inmigración, la diversidad... (la mirada sociológica);
- El de aquel o aquella de quien se habla: el niño, la niña, el alumno, las mujeres, los absentistas, los jóvenes del botellón, el que no aprende, los padres (las madres), las madres, el extranjero, el sin papeles, el predelincente... (la mirada pedagógica, psicológica, de los estudios del género...);
- El lugar de aquel o aquella *a quien se habla*: el alumno, la alumna, la asistente, el trabajador, el ciudadano... (la mirada del poder, del control, de la policía...);

- El lugar de aquel o aquella *con quien se habla*, porque le hablamos, nos habla y entre una y otra palabra media la escucha, *el lugar del sujeto*, que supone un diálogo fundamentado en el deseo de relación sin una finalidad u objetivo concretos, un diálogo fundamentado en la escucha del otro desde el vacío que permite la verdadera palabra del otro la nacida de su deseo y no de nuestra intención. Pienso que sólo desde este tipo de relación se hace posible la relación educativa, por ejemplo, mediada por el saber o mejor dicho, mediada por el deseo de saber que debe anidar en quienes habitan en la escuela, maestras o maestros y alumnas y alumnos: (la mirada de y a las relaciones humanas... ¿la de la educación?).

Desde ahí, puedo pensar *el sentido de sí*, como una búsqueda a través de un caminar entre los demás orientado por el deseo de ser más allá de sí, o como un estar siendo entre los demás hacia aquella (o aquel) que deseo ser.

En esa búsqueda se produce la necesidad de un referente otro, que, para una mujer es otra mujer y para un hombre otro hombre (en ningún caso uno o una es ángel, apolo o neutro) y en la conciencia de que el primer referente para todos y todas es una mujer. De ahí que considere que en cada uno de nosotros la diferencia sexual es significada y significativa de la relación con los otros, y, por tanto de ese ser sujeto del que hablamos.

Cuadro 3: Texto enviado por Nuria Pérez de Lara cuando con su grupo se planteaba la localización de las experiencias de subjetividad. Del informe final de la investigación presentado al Ministerio de Educación en febrero de 2007

Estas posicionalidades en el acercamiento al problema de la investigación se hacen presentes en las miradas que cada uno hemos llevado a las escuelas y a las aulas en la que hemos realizado el trabajo de campo. Estas posiciones se reflejan en los relatos que hemos escrito, los intercambios que hemos propiciado con las educadoras y en el planteamiento ‘polifónico’ que se evidencia no sólo en los informes de cada escuela, sino también en este artículo. Pero no de una forma fija y estática, sino que ha ido ‘sufriendo’ transformaciones, incorporando matices, estableciendo nexos entre una y otras a lo largo de la investigación.

Señalar estas posiciones nos llevan también a compartir la conciencia de una dificultad (que se deriva de nuestro trayecto de ser, compartir y pensar) en la investigación: podemos señalar prácticas y experiencias – escenas significativas, las hemos denominado siguiendo a Denzin (1997, p. 207-208) – en las que localizamos, derivamos e interpretamos experiencias de subjetividad, pero no tenemos la certeza de su efecto subjetivador. Sólo podemos formular hipótesis y plantear supuestos, pues *no es sencillo saber realmente qué es lo que pasa con la subjetividad*. Tan sólo podemos aproximar interpretaciones que nos permiten aventurar posibilidades; pero lo que pasa con la formación de la subjetividad, en relación con la escuela primaria, es un misterio en lo que se refiere a efectos causales – cotidianas y a corto y medio plazo – de las prácticas concretas que observamos y se reflejan en las escenas y en los análisis realizados. Podemos abrir el significado hacia lo que supone ver una relación de reconocimiento o de autorización, o la creación o supresión del espacio de ser; pero todo lo demás son conjeturas. No podemos “saturar” el significado respecto a prácticas que son de subjetivación precisamente porque “no saturan al sujeto”, sino que le permiten ser. O que le permiten – por la relación en la tienen lugar – elaborar prácticas de resistencia, que subviertan el significado inicial de lo observado o dicho.

Desde este “lugar” del saber, que no elude reconocer nuestra incertidumbre, es desde donde compartimos intuiciones, hipótesis y dudas, y desde donde tratamos de responder a la pregunta en torno a la cual hemos ido organizando la investigación:

¿Qué subjetividad(es) trata de promover la escuela primaria?

Responder a esta cuestión nos ha llevado con frecuencia a estar más preocupados por detectar y señalar qué tipo de sujeto intenta formar la escuela primaria, en lugar de saber cuál es el que realmente forma. Y esto ha sido así porque, por lo general, nuestras miradas se han centrado más en la acción y el decir de la maestra o maestro, en las prácticas escolares que organizaban las educadoras y en las relaciones que establecían con los niños y las niñas, que en el decir, hacer y sentir de los niños y las niñas.

Segundo relato: uno no escoge la metodología, sino que es elegido por ella

Como he señalado, para llevar a cabo la investigación asumimos, en un primer momento, un posicionamiento metodológico construccionista (GUBA; LINCOLN, 1994; SCHAWANDT, 1994) que nos guió por las evidencias extraídas del análisis de documentos, las entrevistas a diferentes miembros de la comunidad educativa, las aportaciones en los grupos de discusión de padres, madres, educadores y chicos y chicas y la realización de estudios etnográficos (DENZIN, 1997). Las evidencias recogidas, además de a diferentes informes, artículos y presentaciones a congresos INTERNATIONAL CONGRESS FOR SCHOOL EFFECTIVENESS AND IMPROVEMENT (ICSEI) 2005; EUROPEAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION (EERA) 2006, han dado lugar a cuatro historias calidoscópicas de carácter etnográfico que han sido escritas desde una perspectiva narrativa (CONNELY; CLANDININ, 2000).

La investigación se inició con un análisis discursivo de documentos producidos por autoridades educativas, partidos políticos y formadores de futuros educadores con la finalidad de hacer explícitas las representaciones sobre infancia y subjetividad que mediaban.

Después de un cuidadoso proceso de negociación con cuatro escuelas primarias seleccionadas con criterio de representatividad intencional (PATTON, 2002), se inició el trabajo de campo en el que se observaron diferentes escenarios y situaciones donde eran mediadas prácticas y experiencias de subjetividad. Las notas de campo se completaron con el análisis de documentos producidos por la escuela (objetivos de la escuela, planificación curricular, publicaciones) y en algún caso, con la realización de fotografías, todo ello con la finalidad de producir diarios de campo.

De estos materiales se escribieron una serie de ‘escenas clave’ (DENZIN, 1997, p. 207-208) para explorar los significados – en términos de experiencias de subjetividad – que le atribuían educadoras y niños y niñas. Inicialmente decidimos elegir las escenas a partir de dos atributos: por su *repetición* y por su *singularidad*. De este modo, consideramos que una escena llega a ser significativa para el dispositivo pedagógico específico de la escuela cuando forma parte de la cotidianidad, de la *rutina*, de tal forma que casi se hace invisible. Es decir, forma parte de lo *natural*, de lo que *hay*

que hacer porque funciona y así se decidió en un momento dado. Pero también hay escenas que pueden ser significativas por su singularidad, porque rompen la *rutina*, hacen irrumpir el *conflicto*, enfrentan a situaciones nuevas, o muestran otras formas de hacer y otros tipos de relación.

En la práctica de la investigación las escenas seleccionadas han sido aquellas que parecían significativas para la construcción de la subjetividad en tanto promueven diferentes tipos de interacción (con otros, con situaciones, con lo que se hace en la escuela...) recreando aspectos diferentes del sujeto. También porque describen procesos donde el sujeto tiene que definirse a partir de expresar sus opiniones o puntos de vista, a veces incluso entrando en conflicto con otras opiniones también propias, definidas en otros contextos, todo lo que resulta en un ejercicio de subjetividad y que pone de manifiesto el carácter inestable y móvil de este sujeto.

Las escenas se insertaron más tarde en relatos etnográficos que muestran, no sólo, lo que hemos considerado como ‘experiencias de subjetividad’ sino que, nos ha permitido inferir derivaciones y relaciones sobre el papel de la escuela primaria en la construcción de experiencias de subjetividad infantil.

Pero realizar esta investigación también ha comportado para nosotros reconocer nuestros prejuicios, identificar formas limitadas de mirar, señalar dificultades para establecer interpretaciones y asumir el desafío permanente de encontrar canales de intercambio con el profesorado que no sólo diera cuenta de lo que veíamos, sino que les pudiera ‘servir’ para quizá mirar sus posiciones y prácticas desde otros ‘lugares’. El siguiente párrafo supone una ‘salida de la narrativa del texto’ para introducir de nuevo, un posicionamiento reflexivo sobre lo que ocurrió en el proceso de la investigación.

Si bien el grupo compartía una misma perspectiva metodológica, la que se deriva de la lectura y discusión del libro de Connely y Clandinin (2000), sin embargo asumía que la entrada en el campo implicaba reconstruir y adaptar lo que se podía considerar como marco común, a la realidad de los diferentes escuelas, y sobre todo, a la diversidad de posiciones epistemológicas, metodológicas y políticas de las investigadoras. Esto nos llevó a decidir que cada grupo de investigadoras podía acercarse al campo desde una organización diferenciada, en

función no sólo de lo que la escuela le autorizaba, sino desde la narrativa que cada grupo – en función de la negociación de posicionalidades entre sus miembros – se autorizaba a construir. Así, un grupo adoptó en su informe/retrato final una perspectiva de estudio de caso pues se había acercado a la escuela como de manera holística desde la observación en los espacios comunes; otro trató de captar las experiencias de subjetivización que tenían lugar en cada clase, en cada curso de la primaria; otro, se acercó sólo a las experiencias que les brindaron los tres educadores que aceptaron participar en la investigación; y el cuarto partió de reuniones con grupos de niños y niñas, para luego ir completando estos registros con observaciones tanto en los espacios públicos como en las aulas de las maestras que aceptaron colaborar. Lo que nos vinculó a todos fue el tratar de captar las experiencias de subjetivización que tenían lugar en los espacios comunes y en cada clase con la finalidad de poder construir una relación próxima y rica que permitiera, en el momento de compartir las ‘escenas significativas’ observadas, generar un intercambio con los educadores que posibilitara matizar sentidos y completar significados.

Cuadro 4: Del informe final de la investigación presentado al Ministerio de Educación en febrero de 2007

Además de reconocer nuestras dudas, al acercarnos a cada una de las escuelas, han ido apareciendo algunas cuestiones que nos aparecen fundamentales hacer públicas para situar nuestra posición en la investigación:

- la construcción de un tema de investigación difuso como la subjetividad, puede surgir o posibilitarse a partir de la consolidación de una red de relaciones en el campo;
- no obviamos que miramos la escuela y sus prácticas y experiencias de subjetividad desde nuestra posición de investigadores, y
- en relación con lo anterior, ha estado la decisión de construir la metodología en lugar de adoptarla. Por ejemplo, al aceptar que puede ir surgiendo una agenda paralela a la inicialmente planteada a raíz de estar en el campo o en nuestro intento de tender puentes en la separación entre nosotros-ellos. Estas cuestiones quedan reflejadas en el siguiente registro de una de las reuniones que, de

manera quincenal o mensual (en función de los momentos de la investigación) realizaba todo el grupo.

Algo fundamental en el planteamiento de Connelly y Clandinin es la idea del investigador como alguien que está dentro, *que sostiene historias y no sólo las recoge*, un personaje vulnerable y necesariamente en crisis. Desde este punto de vista, lo que se genera con la investigación narrativa no es estrictamente conocimiento, sino un texto que alguien lee, y es precisamente ahí donde reside un nuevo nivel de relación fundamental: *contar una historia que permita a otros contar(se) la suya*. El objetivo no es tanto capturar la realidad como producir, desencadenar nuevos relatos. Esto tiene grandes implicaciones para la construcción de la relación investigador-investigado-lector (ahora una tríada frente a la díada tradicional) y sitúa al paradigma narrativo, siquiera inesperadamente, de cara al deconstruccionismo. En este sentido, la investigación narrativa nos ofrece la posibilidad de dejar huecos, de evitar la ficción perfecta, de hacer visible el metarrelato, de dar la posibilidad al lector de *completar* el relato. Esta *incorporación* del lector es de hecho un posicionamiento radicalmente nuevo frente a la investigación, como decíamos antes una cuestión de tríada de ahora en adelante. Un posicionamiento que de hecho tiene que ver con los intentos de descentramiento del sujeto que ya se han llevado a cabo en el terreno artístico, cinematográfico o literario.

Cuadro 5: Del acta de la reunión del 12 de noviembre de 2003 realizada por Isaac Marrero. Materiales no publicados producidos durante el proceso de investigación

Tercer relato: la estancia en el campo o como la realidad hace revisar los supuestos de la investigación y reposiciona a las investigadoras

Nuestra posición en esta investigación no se ha construido, como he señalado, desde las certezas, sino desde las dudas y el aprendizaje que hemos ido haciendo a lo largo de la misma. Un aprendizaje que se ha reflejado en la transformación de nuestras miradas ante lo que compartíamos en las aulas y con las educadoras, en las reuniones periódicas que realizamos en el grupo de investigación y entre los miembros de cada

grupo de investigadoras² que se acercaba a cada una de las cuatro escuelas y con quienes hemos estado pensando y viviendo nuestras relaciones y descubrimientos desde la experiencia que cada escuela nos ha brindado.

Lo que hemos tratado durante la estancia en el campo no ha sido tomar ‘datos’ para escribir un relato etnográfico, sino dialogar con lo que las escuelas dicen de sí mismas y muestran en sus prácticas y reflexiones cotidianas. En este sentido, lo que hemos pretendido explorar es la vinculación entre lo que las escuelas dicen que pretenden favorecer, tal y como se refleja, por ejemplo, en sus Proyecto(s) Educativo(s), y los modos en que estas intenciones se llevan a la práctica. En especial, prestamos atención a las formas de hacer y relacionarse que se utilizan en el aula y en la escuela, y las experiencias de subjetividad que favorecen o inhiben.

Así en la primera escuela, a la que hemos denominado Montaña Verde, lo que parece vincular al profesorado es la creación de un clima de tranquilidad para el quehacer de la escuela. “*Se trata de un sosiego que ayuda en la labor educativa, que da seguridad, bienestar, que permite impartir los contenidos del currículo, que fomenta la sensación de que todo se puede aprender y enseñar, que hay una posibilidad, y que al ser comparada con otros lugares parece que esta escuela es la ideal y la buscada por cualquier maestro.*” (Del informe de investigación).

En la segunda escuela, a la que hemos denominado San José, el profesorado comparte con matices y diferencias el considerar el papel mediador de la palabra, el énfasis en conseguir un niño y una niña autónomos, la regulación en las relaciones, y una práctica escolar bajo el paraguas de la pedagogía activa que trata de desarrollarse a partir de favorecer las relaciones de grupo y una estrecha apertura al entorno (Del proyecto de la escuela).

La tercera escuela, a la que se denominó B, “*se reconoce en las historias de la tradición educativa progresistas, vinculada a los movimientos de renovación pedagógica de Cataluña. Las prácticas educativas de un currículo centrado en el niño/a están conectadas con los ideales de las pedagogías modernas. De este modo, los procesos se organizan a partir de principios que entienden el aprendizaje como una acción compartida y que se basan en la experimentación directa. [...] Nuestra convicción de que íbamos a estar en una escuela donde la vida del/la alumno/a está en el centro del currículo, la infancia es protagonista, algo que desplaza el foco del “conocimiento disciplinar”, que es muy habitual encontrar en las instituciones de enseñanza primaria*”. (Del informe de investigación).

La cuarta escuela, denominada como E. B., pone el énfasis en el aprendizaje de contenidos y en la creación de un clima de orden. “*Se trata de un centro que se presenta como un sitio cálido, seguro y cómodo. Existe un clima de paz y armonía, es una escuela muy ordenada y limpia. Las personas se ven relajadas y con gusto de estar allí. Pintado de color blanco, con puertas de color azul, nos recuerda a las antiguas casetas de pescadores, situadas en el pueblo*”. (Del informe de investigación). Las características de ubicación y de titularidad de las escuelas, así como la población a la que atienden se reflejan en el siguiente cuadro.

En Cataluña, la generalidad de las escuelas de primaria, incluyen en su Proyecto Educativo, la idea de educar de manera integral a los niños y las niñas y persiguen favorecer su autonomía, a la vez que adquieran los contenidos que establece el currículo. Pero estas coincidencias en las declaraciones no producen una realidad homogénea. Por eso en nuestras intenciones iniciales queríamos buscar cuatro escuelas que representaran otras tantas formas de favorecer experiencias de subjetividad, en función de lo que su orientación y sus prácticas priorizaran. Hicimos listas, identificamos escuelas. Al final, optamos por cuatro escuelas que nos facilitaron poder realizar el trabajo de campo. Tres de ellas de titularidad pública. Una de titularidad privada, pero en régimen concertado. Dos de ellas en la ciudad de Barcelona, una en el Casco Antiguo y otra en una zona de viviendas de clase media alta. Dos en ciudades de la periferia de Barcelona. En las cuatro se manifiesta el hecho social de la emigración, pero sin estridencias ni marcas negativas. Nos hubiera gustado poder estar en alguna escuela donde los valores de las maestras y los de las familias no fueran coincidentes. También en una escuela de confesionalidad religiosa. Pero no fue posible en esta ocasión. En todo caso, pensamos, que desde la singularidad de cada escuela, las experiencias de subjetividad que por ellas transitan brindan características que pueden ser identificadas en otros centros y en otros lugares.

Cuadro 6: Del informe final de la investigación presentado al Ministerio de Educación en febrero de 2007

En cada caso hemos compartido con el profesorado lo que hemos ido descubriendo y aprendiendo a partir de lo que cada escuela nos brindaba y nosotros hemos sabido ver, *pero sin pretender juzgar, valorar o evaluar lo que*

la escuela es ni en lo que la escuela se hace. Lo que hemmos pretendido es rescatar cómo la(s) subjetividades(s) se reflejan en lo que las escuelas dicen de sí mismas y en algunas experiencias y relaciones que tienen lugar en el acontecer diario en las aulas y en otros entornos.

En definitiva, valoramos que el cómo nos hemos posicionado en la investigación, además de generar conocimiento sobre la subjetividad en la escuela primaria, nos ha permitido hacerlo sobre otras maneras de hacer investigación. Una ilustración de lo dicho aparece en una de las actas del grupo de investigación. Precisamente la que tuvo lugar los días en que formalizábamos nuestro contacto con una de las escuelas, y que tiene que ver con la forma de recoger y dar cuenta de nuestras observaciones y experiencias:

Esta última cuestión introdujo un tema clave: las estrategias para compartir el diario de campo. En primer lugar, habría que diferenciar el diario de campo de las notas de campo: estas últimas son las que se toman in situ (o al volver del campo) y suponen en todo caso una primera anotación. El diario de campo, por el contrario, es una elaboración posterior, un relatar(se) en el que las primeras anotaciones se complementan con reflexiones, con comentarios sobre lo observado, con relaciones teóricas, etc. Es evidente que el proceso de compartir empieza a partir del diario de campo. Sin embargo, no está tan claro cómo es ese proceso, algo que no aparece en la literatura al uso. Se dibujaron varias opciones: Laura dijo que la estrategia que ellas se habían planteado era compartir primero entre las investigadoras los diarios y luego con los profesores. Fernando se preguntaba si incorporar el debate tras la elaboración del diario de campo o tras el trabajo en grupo con los colegas, tras la reflexión colectiva y la elaboración de un nuevo texto. No se trata tanto de dar respuesta a estas cuestiones como de ir compartiendo las estrategias que pongamos en marcha en las reuniones. Al fin y al cabo, se trata de algo relativamente infrecuente este método de trabajo, por lo que la experimentación es parte importante del proceso

Cuadro 7: Del acta de la reunión del 12 de enero de 2005 realizada por Isaac Marrero. Materiales no publicados producidos durante el proceso de investigación

Como ejemplo de esta preocupación que nos permitieran compartir el proceso y los resultados de la investigación, en más de una ocasión como grupo hemos debatido si estábamos realizando una investigación colaborativa (que implicaría definir la finalidad y el proceso de forma conjunta con la escuela) o una investigación que pretendía construir relaciones de reciprocidad, haciendo partícipes a los docentes de los procesos que emergen y los tránsitos por los que va pasando la investigación. A estas alturas, y después de escribir los informes de investigación y de las sesiones de ‘devolución’ al profesorado, e incluso de una presentación pública que hicimos a la comunidad educativa, pensamos que han sido relaciones de reciprocidad las que se han tenido su reflejo durante el desarrollo de la investigación.

Cuarto relato: las narrativas de la investigación y algunas aportaciones sobre la subjetividad en la escuela primaria

El proceso de escritura nos ha ayudado a dotar de sentido a nuestras observaciones y conversaciones. Al final hemos podido quebrar la mirada dominante sobre el sujeto que ha creado la psicología del desarrollo y la sociología de orientación marxista y foucaultiana. Consideramos que la subjetividad es una experiencia compleja e inestable que no puede inscribirse en periodos o etapas o colocar a los sujetos como víctimas pasivas de las superestructuras y estructuras sociales y de poder o de las tecnologías del yo. Hemos constatado que los niños y las niñas contribuyen a estas inestabilidades y descentramientos con sus apropiaciones, resistencias y respuestas no previstas.

Si miramos al conjunto del proceso del estudio, los primeros momentos – el análisis de documentos, los grupos de discusión – fueron los más duros. La entrada en las escuelas significó lanzarse a lo desconocido, para hacer algo que nadie nos había enseñado. Las escuelas nos sorprendieron de manera positiva con su acogida y formas de colaboración. En una de las reuniones finales del grupo nos dimos cuenta que habíamos conseguido una forma de diálogo y una aproximación no hegemónica a la infancia en la escuela.

Pensamos que lo hemos logrado abriendo nuestras sensibilidades como observadoras y oyentes a experiencias sutiles. También por

posicionarnos de una manera más humilde (desde un no saber) a la hora de dar cuenta de lo que hemos observado. Y a dejar en suspenso nuestra crítica de las experiencias, abriéndonos a la sensibilidad de los gestos y las palabras que se pueden escapar si sólo miramos y oímos lo que ya sabemos.

Este no saber explica la diversidad de los informes que dan cuenta del trabajo de campo en las cuatro escuelas. Los caminos estaban abiertos y en cada escuela hemos encontrado y explorado caminos diferentes. El conflicto entre el saber y el no saber nos ha ayudado a encontrar destellos de comprensión que están en otro lugar y que nos ha permitido mirar experiencias que no suelen tomarse en consideración en otras investigaciones. Por ejemplo, las que tienen que ver con aquello de lo que no se habla.

En la primera escuela, Montaña Verde, “del trabajo de análisis e interpretación del considerable volumen de información recogido durante la estancia en la escuela emergen tres ámbitos simbólicos de saber y experiencia colectiva en los que los sujetos infantiles hipotéticamente instituyen su subjetividad.

El ámbito del niño-niña feliz

El primero, en el que el sujeto es mirado en sí mismo, tiene que ver con la *afectividad*, con la *felicidad*, con la voluntad de que niños y niñas se sientan cuidados, queridos, acogidos y seguros. Una frase repetida por el profesorado de la escuela que parece impregnar todo el clima de relación y trabajo es el deseo de que los *niños sean felices*. Es algo que se refleja en la relación afectiva que se establece, en cómo los cuidan y en la forma de tratarlos y que se observa en distintos momentos, incluso en los pueden suponer conflicto o tensión. Este marco afectivo y relacional en el que se busca la *felicidad* del alumnado y se le proporciona un entorno en el que se sienta emocionalmente seguro – algo que parece fundamental para que el aprendizaje tenga lugar (Sancho, 2002) –, también plantea al profesorado del centro una serie de cuestiones que traspasan las actuaciones educativas del centro.

¿Puede implicar este posicionamiento un exceso de protección?, ¿una falta de riesgo?, ¿una falta de exigencia? Porque ¿qué significa que el niño sea feliz y cómo contribuye este *estado de felicidad* a su desarrollo, aprendizaje y crecimiento? ¿No puede significar, se pretenda o no,

situar al niño y la niña en un *limbo* que no le permita cuestionar nada de lo que le sucede a él o a ella misma y al mundo que le rodea? ¿El exceso de protección que puede conllevar procurar un entorno *feliz* no entra en contradicción con la autonomía, el derecho a equivocarse, y la necesaria contribución del alumnado a su desarrollo personal y escolar? En este espacio simbólico de relaciones se plantea la cuestión de los límites entre, por ejemplo, el cuidado y la autonomía; el amor y la responsabilidad; la acogida y la independencia; la seguridad y el riesgo; y la interpretación del deseo de ser de los alumnos y el deseo de ser de cada uno de ellos y ellas.

El ámbito de la persona con valores, con conciencia social y equilibrio emocional

El segundo espacio, que pone al sujeto en relación con *las problemáticas del mundo actual*, tiene que ver la conciencia y el compromiso social, la sensibilidad cultural y el reconocimiento de uno mismo en relación con el otro.

En los intercambios mantenidos con el profesorado aparece el deseo de lograr que niños y niñas sean *personas*. Las manifestaciones de los docentes coinciden con las orientaciones recogidas en el Proyecto Educativo de Centro. El deseo de lograr el crecimiento de los alumnos como personas necesita de distintas experiencias educativas que son fundamentales para el desarrollo y la adquisición del conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes y posicionamientos que los convertiría en personas con valores, con conciencia social y equilibrio emocional. Para ello, la escuela propone un conjunto de actividades y fomenta un modo de relación entre el profesorado, el profesorado y el alumnado y entre la escuela y las familias.

Estas actividades dan lugar a lo que en un trabajo anterior hemos denominado *el tiempo social de la escuela* (BOSCO; ORTIZ; RUIZ; SIMÓ, 2005) en el que se desarrollan acciones que implican a todo el centro. Este espacio, en el que la reflexión y la discusión con el alumnado se orientan a incentivar el compromiso que plantean sectores de la sociedad occidental en torno a las problemáticas sociales y medioambientales, se considera fundamental en esta escuela para la construcción de la subjetividad en la escuela primaria.

Las temáticas relacionadas con este ámbito simbólico de subjetivación – en la que se interpela al sujeto como parte de la comunidad – tienen que ver, en primer lugar, con la capacidad para conectar con los intereses, deseos, predisposiciones y valores de los diferentes alumnos. En segundo lugar, con la habilidad de la escuela para integrar el conjunto de actividades propuestas y propiciar que cada sujeto las dote de sentido. Y tercero, con el grado de continuidad o discontinuidad entre las experiencias de aprendizaje que tienen lugar en este espacio y las que se generan en relación con el currículo escolar.

El ámbito de preparación para asumir conocimientos escolares

El tercer espacio sitúa la relación con el contenido considerado propiamente *escolar*, constituido por el conocimiento y las habilidades que permitirán a niños y niñas continuar con *éxito* su tránsito por el sistema educativo y su vida.

El contenido del currículo sigue las indicaciones del *Departament d'Educació* y la articulación de su contenido se concreta en un horario organizado por materias.

Cada materia aborda los temas considerados privativos de la misma y apropiados para un determinado grupo de edad.

Este tipo de currículo, que cuenta con una larga tradición y está profundamente enraizado en la práctica de la escuela, facilita la planificación, la gestión del aula y las tareas de enseñanza y aprendizaje que suelen venir pautadas por el libro de texto. Todo lo cual representa una relativa tranquilidad para la escuela, el profesorado, las familias y los alumnos, ya que todos ellos tienen la impresión de saber qué se ha enseñado (aprendido) y qué falta por enseñar (aprender). Como contrapartida, este tipo de currículos suelen vehicular una visión superficial (a menudo factual y conceptual) del conocimiento, desconectada de su contexto de producción, despojada de los valores, ideologías, y relaciones de poder generadas en las áreas de referencia y con un escaso margen de conectar con los intereses y procesos de pensamiento del alumnado en su descubrimiento del mundo.

La dinámica de clase se centra en el docente quien a partir de la lección del libro de texto o del tema que estén trabajando, plantea las preguntas

y estimula a la clase a responderlas, a encontrar conexiones, a prever resultados. Los recursos más utilizados son la pizarra el libro de texto o de lectura y las fichas.

El análisis realizado hasta aquí, nos ha permitido relatar un escenario en el que los sujetos, a partir de las diferentes prácticas culturales que proporciona la escuela aprenden “formas de ser en el mundo”, dinámicas cambiantes con puntos de encuentro y desencuentro en los que cada niño y niña se sitúa en el interior y en los márgenes de las formas de saber que la escuela instituye (HERNÁNDEZ, 2005).

Cuadro 8: Del informe final de la investigación presentado al Ministerio de Educación en febrero de 2007

Nos hemos dado cuenta que en un aula de primaria acontece mucho más de lo que dicen la maestra y los alumnos, y que al mirar sin prejuicios se aprecian otros significados de las interacciones y experiencias que tienen lugar. De una manera especial, que aquello que da posibilidad de ser es precisamente lo que se escapa de lo reglamentado y pedagogizado. Lo que nos ha llevado a mirar lo que pasa en la escuela desde los márgenes de las intenciones de las educadoras y de los límites curriculares. Al final, prestar atención a lo que tiene vida y fuerza en la periferia del currículo y de las rutinas escolares puede ayudar a encontrar un nuevo sentido, a escribir una nueva narrativa para la Escuela Primaria.

En la segunda escuela, San José, hemos observado que existe un supuesto de continuidad – en lo que se refiere a las prácticas de subjetivación dominantes – que si bien no sabemos si es algo explícito y compartido por todos los miembros de la escuela, nos ha parecido relevante reseñarlo como una característica de la escuela. En los primeros años (hasta tercero) un cuidado casi maternal marca la relación en el aula. En estos años, pero sobre todo a partir del tercero, un nuevo campo cobra especial interés que es la regulación de las relaciones entre los niños y las niñas. Para terminar, de manera especial desde cuarto, a destacar el énfasis en la preocupación por los conocimientos académicos.

Cuidado Maternal	Regulación de las relaciones	Preocupación por los contenidos académicos
------------------	------------------------------	--

Esta línea de continuidad no es interpretada de manera unívoca y se observan diferencias y énfasis entre el profesorado. También parece preocupar más que se lleve a cabo un trabajo “bien hecho” que las notas que se puedan dar u obtener.

Cuadro 9: Del informe final de la investigación presentado al Ministerio de Educación en febrero de 2007

Esta hipótesis de continuidad refleja unos énfasis en lo que a la línea de construcción de sujeto(s) se refiere, y que hemos observado que se puede articular a partir de las siguientes formas de subjetivación:

Favorecer la autoestima	Socialización armoniosa	Valorar el rendimiento académico
-------------------------	-------------------------	----------------------------------

Todo ello impregnado por una visión “cognitivista” del aprendizaje evidenciada en el tipo de prácticas que se favorecen en la mayoría de las actividades escolares. Esta impregnación, lleva, desde nuestro punto de vista, y en ocasiones, a producir la sensación de que el clima general de respeto, cariño y diálogo parecen contrastar con una práctica escolar, que podríamos denominar convencional. Con la aparente paradoja de que dentro de un formato tradicional en el aula, los niños y las niñas se mostraban muy despiertos y comunicativos y desbordaban los márgenes del formato, en la medida en que la buena relación entre ellos y con el profesorado permitía cierta holgura. Esto nos ha hecho suponer que “cabe más” en las actividades que plantean los educadores de lo que podría esperarse a priori.

A partir de las observaciones en las clases y en los pasillos, en la plaza, en los patios, en los comedores... hemos visto unos puntos de luz, unos ejes de sentido, para esa mejora de la formulación de las preguntas:

El cuidado y la regulación

La mediación por la palabra

La experiencia y el saber

El cauce y la creatividad

La conciencia de sí y la pertenencia a un grupo

Hay otros posibles focos de atención, pero hemos elegido estos porque han sido los que en la escuela nos han dado que pensar. En otras escuelas habrán aparecido otros ejes con más intensidad. Algunos se relacionan con estos que nosotros hemos detectado. En nuestras conversaciones y encuentros, lo que hemos tratado es de explorar el sentido que cada una de las maestras y maestros de la escuela San José le dan, de manera ‘intencional’, en su práctica educativa. Además del sentido que le pueden encontrar ahora, a partir de nuestras observaciones. Sentido que quizá, sin estas observaciones, podría permanecer aparentemente oculto o ajeno a la intencionalidad de los educadores.

Cada uno de estos ejes nace de nuestras observaciones, en un aula concreta. Pero vale para todas las demás, si las pensamos como un cierto itinerario que niños y niñas recorren en el día a día, en el tiempo de su estancia en la escuela. Así, el cuidado y la regulación van encontrando manifestaciones y equilibrios diferentes en la clase de primero que en la de quinto. Si nos llama la atención es porque el valor que estas dos acciones, cuidar-regular, tienen en la relación educativa sigue siendo válido en todo momento, incluso cuando ya somos personas adultas. Sin embargo, la pregunta que nace en primero va tomando formas distintas a lo largo de los otros cursos, sobre qué es prioritario, qué es imprescindible, qué es secundario... en cada edad, en cada clase, en cada grupo. Por eso cuidar-regular constituye para nosotros un espacio de relaciones en la que las subjetividades se van negociando y constituyendo.

Cuadro 10: Del informe final de la investigación presentado al Ministerio de Educación en febrero de 2007

A pesar de todo lo que se dice en contra de la escuela, los niños y las niñas no se representan sus vidas sin la escuela. Pero la valoran, sobre todo, como un lugar de encuentro con los otros, como uno de los pocos espacios de socialización que hoy se les permite en las sociedades urbanas.

El tema de la subjetividad interesa a los docentes de forma individual, pero no es algo que compartan con sus colegas. Hay respeto o miedo a hablar sobre lo que pasa en el aula, más allá de lo que se hace o de lo que puede suceder con un niño o una niña determinada. En este sentido las

conversaciones con los investigadores han brindado un espacio para conversar de manera diferenciada sobre aquello que no se menciona normalmente.

Se observa una práctica que favorece un acompañamiento más próximo, un cuidado cercano de los niños y las niñas en los primeros cursos, pero que después se va abandonando en función de una deseada autonomía, que es algo sobre lo que no se suele hablar entre las educadoras.

En alguna de las escuelas las educadoras, una vez que han cambiado de curso o de ciclo, dejan de ver a los niños y a las niñas con los que han convivido como parte de sus responsabilidades. Sin embargo, los niños y las niñas viven las situaciones escolares de forma diferente. Como una continuidad trenzada de experiencias, no en función de cursos, profesores o materias separadas.

En la escuela B, han sido tres los ejes en torno a los cuales se han articulado la construcción de la subjetividad.

La construcción del espacio y del tiempo

En nuestros informes hemos prestado atención a la descripción y análisis de las relaciones entre tiempos y espacios y su influencia en la ritualización de conductas, la comprensión del saber y la vivencia de las acciones dentro de lógicas específicas que median en la percepción de la realidad y de nosotros/as mismos/as como niños/as, maestros/as e investigadoras (Varela, 1992). Las relaciones espacio-temporales aparecen como una cuestión importante en el análisis de de la subjetividad en la escuela B.

La tensión entre el tiempo escolar –1 a franjas horarias –, el tiempo de aprendizaje y el tiempo personal es algo que media en las jornadas en la escuela B e influye en los tránsitos de las/os niñas/os y las/os maestras/os que observamos. En las observaciones en la clase de música, la limitación horario de una hora semanal por grupo se convierte en algo que imposibilita completamente el desarrollo de las actividades complejas que la maestra plantea a las/os niñas/os.

***La expresión de sí mismo en el aula y fuera del aula:
aprender a ser sujeto en la vida cotidiana frente a la
importancia de los saberes y las tareas escolares***

Encontramos evidencias de la importancia que tiene para la escuela “la expresión de sí mismo”, de lo que los sujetos tienen para decir en relación a su día a día en la escuela, tanto si esta ‘vida escolar’ se desarrolla dentro de los límites del centro, incluyendo todos sus espacios o fuera de él, ya que muchas de las actividades se desarrollan en ámbitos sociales diversos e incluso en el seno de la misma familia.

En las clases de cuarto esta manifestación del sí mismo está presente en los espacios de toma de decisiones relativos al trabajo que realizan, a lo que hacen. Es decir, expresiones que van desde con quién trabajo en el día a día escolar, qué grupos conformo para desarrollar un proyecto determinado y qué proyecto realizo, hasta qué haremos como grupo para la muestra de arte de la escuela en relación al “año Dalí” o cómo participamos en la fiesta de carnaval. Este ofrecer la posibilidad de expresarse y de alguna manera hacer “lo que deseo” se presenta como una de los espacios de construcción de subjetividad en la escuela B.

En las clases de música, la expresión del sí mismo, se pone en juego, por ejemplo, en la propuesta de la maestra cuando promueve la creación por parte de las/os niñas/os de sus propias músicas a partir de aprender a construir pequeñas secuencias rítmicas inspiradas en otras composiciones musicales y a través de experimentar con instrumentos. Éste es un tipo de trabajo que conecta especialmente con un aspecto de las pedagogías activas en las que se promueve la libre elección como una forma de auto-control y desarrollo autónomo. Sin embargo, el aprendizaje centrado en la acción y la “libre elección” de lo que deseo, de lo que siento y de lo que pienso no solamente está regulada por “el sí mismo”, la mayoría de las veces está condicionada, regulada, ya sea por: el papel destacado que ocupa el docente en las diferentes interacciones que suponen una toma de decisión conjunta sobre diversos cursos de acción; las regulaciones que ejerce el mismo grupo sobre cada individuo o la cultura escolar, donde se espera que cada uno ocupe un lugar.

En el grupo de cuarto, la maestra juega un importante papel regulador de las acciones que se llevan a cabo y de las decisiones que se toman. Cuando ella invita a niños y niñas a expresar sus propuestas y dar sus razones,

favorece a un sujeto que adquiere su sentido cuando es capaz de actuar analizando las consecuencias de su actuación. Es decir, me expreso y elijo pero teniendo en cuenta cómo mis acciones me afectan a mí y al grupo.

Cooperación, autogestión y participación en la escuela

Uno de los focos de atención de las investigadoras fue el papel de las estrategias que favorecen la participación y el trabajo en grupo como elementos que promueven las relaciones en la infancia y que tienen que ver con la formación de las subjetividades infantiles. “En la clase de cuarto, la constitución de las mesas en el aula cambia cada tres semanas o un mes. Además, en función de la organización del trabajo de grupos son mayores o menores, y hay una intención explícita de la maestra para favorecer la interacción y trabajar las relaciones. [...] La organización de los grupos conlleva un ejercicio de reflexión, los cambios y las reagrupaciones tanto si están motivadas por la voluntad de los alumnos de querer ocupar otro lugar físico (donde mejore la orientación hacia la pizarra) o social (donde elija con quiere estar). Este proceso de cambio de lugar o de compañeros/as se hace a través de un proceso de toma de decisiones conjunto en el que nadie ‘obliga’ a nadie a cambiarse, y cada uno va tomando las decisiones en función de diferentes propuestas que hace o que le hacen, las cuales van configurando un nuevo mapa espacial y de relaciones que nada tenía que ver con el mapa de partida. Según cómo se posicionan respecto de las propuestas de cambio que van surgiendo se van haciendo en los movimientos, la maestra actúa como mediadora, se desencadenan las argumentaciones y se producen negociaciones, lo que motiva nuevos cambios y posicionamientos.

En el caso de quinto, la composición de las mesas cambia un par de veces durante el trimestre, el maestro tiene en cuenta las particularidades del espacio físico y también promueve la reorganización de los grupos, garantizando siempre la convivencia de las relaciones anteriores, sin más. Sin embargo, Alejandra observó cómo se producían situaciones en diversas ocasiones, individual y colectivamente, y cómo ésta constituía una práctica sistematizada de la maestra que regulaba las relaciones del aula, donde las fronteras entre la sujeción y la expresión del deseo no están definidas.

Cuadro 11: Del informe final de la investigación presentado al Ministerio de Educación en febrero de 2007

A la hora de prestar atención a las experiencias de subjetividad hay que tener en cuenta las realidades institucionales. Hemos observado una gradación que va de prestar atención a lo personal en los primeros años a ir poniendo el énfasis en lo disciplinar y curricular, en la Ley y en lo normativo a medida que se avanza de curso. Este tránsito tiene lugar, en algunas escuelas de manera gradual y en otras a saltos y mediante experiencias disociadas. Según se transite por una u otra se recorren territorios para la construcción de las subjetividades con más o menos interconexión o de maneras fragmentadas. Desconocemos su efecto, más allá de los efectos que ha tenido en nosotros. Pero nos parece necesario enunciarlo, para pensar en el hecho y en cómo cada sujeto proyecta en ellos su sentido de ser. Es esta proyección localizada, cooperizada la que a la postre nos interesa como educadoras.

En la escuela EB, se produce una fuerte identificación de la institución como “*lugar del saber*”. Una concepción inculcada por la opinión y la postura de los adultos que identifican el colegio como un espacio para aprender y para conocer ciertos conocimientos.

Directora: la verdad es que seguimos el currículum oficial. Creo que se debería hacer más trabajo experimental, pero no lo hacemos. Nos centramos sólo con el trabajo curricular y sus contenidos, pero ni potenciamos la expresión ni el proceso. No se debate sobre los conocimientos, sólo nos limitamos a aplicar el currículum. Si hubiera que definir el centro diría que es un centro que da mucha importancia a la cuestión mecánica, al currículum, pero que después el profesor individual decide que debe de hacer, también.”

Esta visión se difiere y se complementa a la que tienen los/as niños/as del centro, los cuáles la destacan sobre todo como un lugar de encuentro y de relación con sus compañeros. Fomentando aún más la gran diferenciación establecida entre el saber académico y el saber cotidiano, encontramos que las experiencias de los alumnos actúan como simples anécdotas y no se fomentan actividades de experimentación ni de búsqueda colectiva. El alumno – sujeto individual, se convierte en un reproductor del saber adulto y no se le incita a crear conexiones, ni relaciones con su vida cotidiana. Sólo se le valora por su rendimiento escolar.

Los objetivos académicos se establecen en función de la estructura del libro de texto. El aprendizaje es convertido en un hecho mecánico, de consecución de ejercicios y correcciones. Esto hace que el niño se convierta en un sujeto dócil y mecánico, que no duda de las rutinas establecidas por la maestra pero que tampoco se las cuestione.

Escena en segundo ciclo: Tienen que hacer los títulos con buena letra. Un niño hace el título pero éste no agrada a la maestra. Le arranca la hoja y tiene que volver a empezar y le dice “*se tiene que hacer bien los títulos, con buena letra y poco a poco. Se tiene que hacer bien hecho*”. La docente se pasea en todas las mesas para ver cómo están haciendo los resúmenes.

Aunque, en las otras actividades del aula se intenta construir otro tipo de sujeto. Un ejemplo de ello son *las asambleas*. Estas corresponden a reuniones periódicas donde dos alumnos representantes de cada aula, exponen las opiniones y las propuestas acordadas por el grupo – clase a la directora y a los maestros. Estas iniciativas, aunque sólo despiertan interés aquellos alumnos que intervienen activamente en las asambleas, según la jefa de estudios intentan fomentar un sujeto autónomo y activo.

¿Qué se busca en estas actividades?

Directora: “*Que el niño sea respetuoso, que sepa valorar las cosas que tiene, ya que no valoran nada. No les hemos enseñado a valorar nada, en sentido amplio tanto personas, procesos, elementos materiales*”.

Jefe de Estudios: “*Que sea un niño con recursos. Que cuando se enfrente a una situación, sepa tomar decisiones y resolver problemas. Con capacidad de resolución (práctico). Que tenga unos conocimientos determinados, que sea feliz y que sepa disfrutar de las cosas*”.

Otro elemento que caracteriza este colegio es la gran diferenciación existente entre los espacios de socialización colectiva, que tiene lugar en las horas del patio, las horas del comedor, las fiestas del colegio; y los espacios de socialización individual (interacción con el alumno-profesor). En este último espacio, los cuerpos de los alumnos se encuentran regulados por las posiciones rígidas, e incómodas, limitadas por las mesas y sillas homogéneas. Mientras que en las horas de patio, el cuerpo queda liberado de las tensiones escolares. Sólo la vigilancia y la mirada de las docentes interrumpen una acción voluntaria. Aquí, los alumnos

se presentan como sujetos corporizados, que actúan en relación a la visión dualista occidental que separa el cuerpo, de la mente (mente descorporeizada).

En cuanto el espacio del aula, éste se convierte en un escenario ritual, debido a la aceptación de los códigos, de las normas, por parte de los sujetos participantes (CARLI, 1999, p. 125). Un ejemplo de ello, es la “norma establecida” de no hablar o hacer alusión a los problemas emocionales del alumno en horario lectivo. De este modo, el aula es restringida al cumplimiento técnico de las tareas escolares por parte de profesorado y alumnado.

Cuadro 12: Del informe final de la investigación presentado al Ministerio de Educación en febrero de 2007

El hecho que las relaciones de las subjetividades se crucen con la relación con la Ley demanda plantearse con una mayor ligereza el peso del currículo y mirar las relaciones y las experiencias de aprendizaje con menos filtros normativos y con mayor apertura.

Conclusiones: aunque no sean conclusiones

En consecuencia con la posición narrativa del relato quería que fuera el lector quien estableciera sus propias conclusiones, pues le considero un adulto con capacidad para inferir, ampliar o discrepar de lo que aquí ha sido dicho. Pero en las lógicas de la escritura se interceptan las lógicas de quienes consideran que hay sólo una manera de dar cuenta de lo investigado: desde la autoridad del investigador que es quien ha de concluir y establecer lo que puede ser dicho. Desde esta contradicción van estas a modos de conclusiones.

Al dirigir nuestra mirada hacia las ‘escenas’ de aquello que sucede en la escuela más allá del currículo, las escuelas nos han brindado los espacios de construcción de las subjetividades que aparecen en los recuadros anteriores, en los que se rescatan pasajes de los relatos que hemos escrito en cada escuela. Hemos señalado en la escuela Montaña Verde proyecciones adultas en torno a un sujeto feliz, consciente, comprometido y con valores, y situado en los contenidos del currículo. Lo que nos interesa destacar es

que se presentan fragmentados y no interconectados, sin tránsitos entre cada uno.

En la escuela San José hemos localizado espacios de tránsito que muestran tensiones y ajustes para la expresión de las subjetividades a través de dualidades que circulan entre el cuidado y la regulación, la experiencia y el saber, el control y la creatividad y la consciencia de sí y la pertenencia a un grupo. Todo ello recorrido por la mediación por la palabra como referente “llave” que mediante el “decir-se” permite entrar en la esfera racional de la subjetividad.

En la escuela B han sido en los tránsitos por un tiempo y un espacio fragmentado donde que se pone en juego la experiencia de subjetividad que aprende a encontrar el sentido de ser – ajustándolo – a la tensión entre el tiempo escolar – las franjas horarias –, el tiempo de aprendizaje y el tiempo personal. O en la autorización a expresarse y de alguna manera hacer “lo que deseo” que no deja de ser una manifestación de lo que Lerena (1983) denominaba la “pedagogía del como si”: como si eligiera sin la regulación de la maestra, como si pudiera manifestar libremente el deseo sin necesidad de ajustarlo constantemente al grupo, como si la autonomía no se pusiera siempre en función de lo que las decisiones propias afecten al simismo y al grupo.

En la escuela E. B. las experiencias de subjetividad transitan en la dicotomía entre el saber académico y el saber cotidiano que queda excluido de la cotidianidad del aula – como también lo son las emociones. De esta manera el alumno es reconocido y valorado cuando se convierte en un reproductor del saber adulto y el aula deviene en escenario en el que tienen lugar la performance ritualizada en el que cuerpos y mentes se escinden.

Todo lo cual me lleva a concluir, de una manera provisional, con una aportación de una de las colegas del grupo:

Esto nos ha hecho pensar la educación escolar como el camino por el que cada uno puede desarrollar sus posibilidades y capacidades de creación. Lo que implica que cada persona pueda comprenderse a sí misma pudiendo elaborar un viaje interior jalonado por el saber y construido en su relación con el otro”. Y educar se produce cuando la relación entre la persona que enseña y la persona que aprende entran en sintonía. Especialmente con aquellas personas que a lo largo de nuestra

vida tienen la magia de producir en nosotros una relación significativa. Los significados sobre la vida, sobre nuestros deseos, nuestras alegrías se construyen conjuntamente.

En esta etapa de aislamiento, del fracaso de unas formas de organizar lo social, creo que se hace imprescindible cuidar el campo de las relaciones humanas y algunas escuelas están en ese camino, en esa apuesta. La escuela es todavía un espacio de experiencia fundamental de relación en el que se articula el proceso de ser mujer y ser hombre. Desde esa mirada el acto de enseñar y aprender cobra su verdadera dimensión como camino para educar personas. Pero... ¿podemos abandonar el currículo y la burocratización?...

Cuadro 13 : Asun López, en el final de su relato como investigadora de la escuela San José. Del informe final de la investigación presentado al Ministerio de Educación en febrero de 2007

Notas

- 1 *El papel de la escuela primaria en la construcción de la subjetividad* es una investigación que se llevó a cabo entre 2003-2006 financiada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de España. Proyecto BSO2003-06157. En esta investigación han participado Cristina Alonso, Alejandra Bosco, Laia Campañá, Silvina Casablanca, José Contreras, Gloria Díaz, Virginia Ferrer, Pilar Garrido, Montse Guitert, Rosane Kreuzburg, Verónica Larraín, Asun López, Vicente Molina, Isaac Marrero, Nuria Pérez de Lara, Mariel Ruiz, Juana María Sancho, Núria Simó, Marta Ortiz, Montserrat Rifà, Antoni Tort, Laura Trafí y Judit Vidiella. El autor de este artículo ha actuado.
- 2 Utilizo esta denominación en femenino porque de todas las personas que realizaron la investigación la mayoría eran mujeres.

Referências

BOSCO, Alejandra; ORTIZ, Marta; RUIZ, Mariel; SIMÓ, Nuria. ¿Es posible vivir la escuela como sujeto y alumno? *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, n. 350, p.70-73, 2005.

- BRUNER, Jerome. *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.
- BURR, Vivien. *An introduction to social constructionism*. London: Routledge, 1995.
- CARLI, Sandra. *Estudios sobre comunicación, educación y cultura: una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*. Buenos Aires: La Crujía, 1999.
- CASTELLS, Manuel. *El poder de la indentidad*. Madrid: Alianza, 1998. (La Era de la Información, 2).
- CLIFFORD, James; MARCUS, Gregory (Ed.). *Writing culture: the poetics and politics of ethnography*. Berkeley: University of California Press, 1986.
- CONNELLY, Michael; CLANDINI, Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge. (Ed.). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Alertes, 1995.
- _____; _____. *Narrative inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- DENZIN, Norman. *Interpretative ethnography*. Thousand Oaks, CA.: Sage, 1997.
- _____; LINCOLN, Yvonna. Introduction. In: DENZIN, Norman y LINCOLN, Yvonna. *The landscape of qualitative research: theories and issues*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998. p. 1-34.
- EISNER, Elliot. *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan, 1991.
- FERRER, Virginia; DÍAZ, Gloria; PÉREZ DE LARA, Nuria. Nuestras miradas, *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, n. 350, p. 61-65, 2005.
- GEERTZ, Clifford. *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós, 1989.
- GERGEN, Kenneth. *Construir la realidad*. Barcelona: Paidós, 2000.
- _____. *The saturated self: dilemmas of identity in contemporary live*. New York: Basic Books, 1991.

GIDDENS, Anthony. *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press in association with Basil Blackwell, 1991.

GREEN, Judith; CAMILLI, Gregory; ELMORE, Patricia. (Ed.). *Handbook of complementary methods in education research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum & AERA, 2006.

GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonne. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonne (Ed.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994. p. 105-117.

HERNANDEZ, Fernando. Mapping visual cultural narratives to explore adolescents' identities. In: HERNANDEZ, Fernando; GOODSON, Ivor (Ed.). *Social geographies of educational change*. Dordrecht: Kluwer, 2004. p. 91-102.

_____. Cómo se ven y cómo se sienten. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, n. 350, p. 56-60, 2005.

_____. Cómo se ven y cómo se sienten: el papel de la escuela primaria en la subjetividad infantil. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, n. 350, p. 56-60, 2005.

HERNANDEZ, Fernando (Coord.). *Formar (se) sujetos: narrativas entorno la subjetividad*. 2003. (pendiente de publicación).

KINCHELOE, Joe. *Toward a critical politics of teacher thinking: mapping the postmodern*. Westport, CT: Bergin and Garvey, 1993.

LERENA, Carlos. *Reprimir y liberar: crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal, 1983.

LUKE, Carmen (Ed.). *Feminism and pedagogies of everyday life*. Albany, NY: State University Press, 1996.

MOORE, Henrietta. *A passion for difference*. Bloomington, IN: Indiana University Press, 1994.

O'LOUGHLIN, Michel. The development of subjectivity in young children: theoretical and pedagogical considerations. *Contemporary Issues in Early Childhood*, Oxford, v. 2, n.1, p. 49-65, 2001.

PATTON, Michel. *qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.

RICHARDSON, Laurel; ST. PIERRE, Elisabeth. Writing: a method of inquiry. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005. p. 959-978.

SANCHO, Juana María. A propósito de los factores que promueven la mejora de los centros de enseñanza. In: MURILLO, Francisco Javier; MUÑOZ-REPISO, Mercedes (Coord.) *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro/MECD, 2002. p. 87-126.

SCHWANDT, Thomas. Constructivist, interpretativist approaches to human inquiry. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994. p. 118-137.

STEITER, Frederick (Ed.). *Research and reflexivity*. London: Sage, 1995.

VARELA, Julia. Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. *Revista de educación*, Madrid, n. 298, p. 7-30, 1992.

WALKERDINE, Valerie. La infancia en el mundo post-moderno: la psicología del desarrollo y la preparación de los ciudadanos. In: DA SILVA, Tomaz Tadeus (Coord.). *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*. Sevilla: M.C.E.P., 2002. p. 83-108.

As narrativas em torno as subjetividades na escola primária

Narratives about subjectivities in elementary school

Resumo:

No presente artigo apresenta-se algumas questões, dilemas e avanços surgidos na pesquisa *O papel da escola primária na construção da subjetividade*, realizada por 24 pesquisadores do grupo de pesquisa “Formação, Inovação e Novas Tecnologias” (FINT) – de cinco universidades de Cataluña, Espanha –, em um período de quatro anos. O principal desafio da redação do texto foi o de escolher quais aspectos, dos múltiplos que surgiram nesse intenso período de investigação, poderiam levar o leitor(a) a se acercar das implicações de uma investigação sobre um “objeto” que, com frequência escapa diante de nossos olhos, nas notas de campo e no processo da escrita. Escolhemos, por fim, utilizando diversos registros e modos de escrita, apresentar alguns fragmentos do processo vivido na pesquisa que permitem mostrar nossa trajetória na compreensão de como as subjetividades infantis se expressam na escola primária, mas também em como esse processo afetou nosso percurso como pesquisadores.

Palavras-chave: Subjetividade. Escola Primária. Pesquisa Narrativa.

Fernando Hernández

Faculdade de Belles Artes

Universidade de Barcelona

Unidade de Educação

Adolf Florensa s/n

08028 – Barcelona – Espanha

E-mail: fdohernandez@ub.edu

Abstract:

This article presents some questions, dilemmas, and discoveries from the study *El papel de la escuela primaria en la construcción de la subjetividad* [The role of elementary school in the construction of subjectivity] which for four years was undertaken by 24 researchers from five universities of Catalonia, Spain in the consolidated study group "Education, Innovation and New Technologies (FINT).

The principal challenge in the process of writing this article has been in determining which factors, of the many that arose in this intense period, could explain why the reader should approximate the hypotheses involved in the experience of conducting a study about an “object” that frequently escapes our eyes, in the field notes and in the writing process.

Finally using different records or writing modes, fragments of the process experienced in the study were selected that present our passage through what has not only been the understanding of how childhood subjectivities are experienced in elementary school, but how this process has affected our trajectory as researchers.

Key words: Subjectivity. Primary School. Narrative Research.

Recebido em: 23/4/2007

Aprovado em: 15/5/2007