

Subjetividades y escuela. Miradas adultas y modos de estar de los niños en la escuela

Laura Romera Largo
Marcela Carignano
Claudia Bruno

Introducción

El presente trabajo forma parte de un extenso recorrido por el equipo en la profundización de conocimientos acerca de las complejas relaciones entre las problemáticas presentadas por los niños en la escuela y las lecturas que -a partir de ellas- construyen los docentes. La búsqueda se centra en sus alcances y connotaciones, interrogando hasta qué punto han encontrado arraigo en el pensamiento de las maestras y en el ámbito de las escuelas, vincular esas construcciones con las miradas en torno a la infancia que se construyen en los establecimientos educativos y, especialmente, indagar acerca de las alternativas, los contrapuntos, las sensibilidades y las aperturas que pueden permitir otros rumbos posibles, otras elucidaciones y posicionamientos para cimentar caminos abiertos a las necesidades de los niños. En el siguiente trabajo nos interesa centrarnos en la forma en la cual los docentes y directivos piensan el lugar de la escuela en las infancias, el lugar de las infancias en las escuelas. Referimos a lugares en tanto espacios simbólicos que la escuela ofrece los cuales son apropiados, resistidos o subvertidos en *los intersticios* (Rockwell, 2006) de la cotidianeidad escolar por los niños y niñas. Dichos espacios simbólicos pueden ser vislumbrados tanto en los discursos como en las diversas estrategias o espacios, que los diferentes actores institucionales construyen, destinados a la enseñanza o al estar en la institución escolar. Así, se reúnen una serie reflexiones de diferentes marcos empíricos: por un lado, una escuela primaria ubicada en la zona sur de la provincia de Córdoba en el marco de un barrio de fuerte raigambre obrera, y por otro, una pequeña escuela primaria situada en un paraje del Gran Córdoba, que comparte algunas de las características de la escuela rural.

La(s) infancia(s) en la(s) escuela(s): miradas, tensiones y experiencias

Al calor de las transformaciones sociales actuales, ha cobrado una fuerte visibilización el desarrollo de planteamientos que sostienen la existencia de diferentes

1. Sujetos, escuelas, contextos

modos en las maneras de transitar la infancia y la pérdida de cierto efecto de interpelación de la escuela para *acoger* a los nuevos.

Los cambios sociales, económicos y políticos ocurridos en los últimos 40 años, las invenciones científicos-tecnológicos, la acentuación de la cultura del consumo y una multiplicidad de desarrollos teóricos en torno a la infancia han generado una diversidad de maneras de habitar los tiempos de infancia que cuestionan estas lógicas escolares de la modernidad y desafía a construir nuevas maneras de conceptualizar y proponer lugares para la infancia.

Cevasco (2011) psicoanalista estudiosa de los movimientos feministas, sostiene que en la modernidad primó en las instituciones una lógica del todo, en la cual lo extraño o distinto a lo definido, era dejado afuera: “*Al mismo tiempo que se enuncia un sujeto universal en esa misma operación se excluye a una parte de ese universo. La exclusión es una condición necesaria para la definición misma del sujeto universal moderno*”. En este sentido, durante mucho tiempo funcionó esta lógica que operaba dando cuenta de quienes eran los sujetos educables y quienes los no educables en base a los saberes producidos por las distintas disciplinas que *construían* ese sujeto. Se gesta así todo un dispositivo¹ que generó modos particulares de entender la infancia y pensar a los niños y niñas, base sobre la cual se definió qué se entendería sobre escolarización y cómo se llevaría adelante. Pero también se construyó la idea de alteridad desde una lógica binaria. En la lógica del todo *el otro* es la excepción, es quien viene a mostrar *la falta*, la identificación se realiza con los iguales, los que entran en el conjunto mientras se deja por fuera, se segrega *lo extraño*.

Leandro de Lajonquiere (1999) sostendrá que “*aquello que hoy se dice, sustenta, e imagina como deber a ser cumplido o posibilidad a ser gestada en el interior del campo educativo está atravesado por las ilusiones propias de los saberes psicológicos modernos*”, los cuales sostienen que las capacidades, potencialidades o limitaciones están en el niño y la educación debe generar propuestas que se ajusten a desarrollarlas o limitarlas, según sea el caso. Para el autor es este discurso el que conlleva la trampa y hace imposible la educación ya “que el interés en ajustar la intervención a un supuesto estado natural de las capacidades de los escolares implica la renuncia al acto. Esto es, implica la *“dimisión del adulto de la posición de educador”* (1999).

En una perspectiva similar, Baquero (2006) plantea que es necesario revisar la lectura que se hace de las prácticas educativas desde las teorías psicológicas modernas del desarrollo infantil. Una de sus hipótesis fuertes radica en pensar que la mirada establecida desde las mismas pone el acento en el sujeto que

¹ Agamben, (2005) basado en Foucault sostendrá que un dispositivo es “un conjunto heterogéneo, que incluye virtualmente cualquier cosa, lo lingüístico y lo no lingüístico al mismo título: discursos, instituciones, edificios, leyes... el dispositivo en sí mismo es la red que se establece entre esos elementos”.

aprende, solapa diferencias culturales y sociales bajo déficits, a la vez que define quienes son educables y quienes no excluyendo el cuestionamiento y la modificación de los formatos escolares.

Desde el campo de la pedagogía Terigi (2010) sostendrá que si bien el sistema educativo actual realiza sus intentos por abrir las puertas a los distintos tiempos de aprendizaje (y por qué no, de infancias) el currículum está fuertemente estructurado desde un *cronosistema* escolar (sistema ordenador del tiempo escolar) basado en aprendizajes monocrónicos lo que exige que todos aprendan lo mismo al mismo tiempo.

Vemos entonces que las transformaciones de las infancias ha atravesado y cuestionado a las instituciones educativas, las cuales no permanecen absortas frente a una realidad mutante sino que también realizan sus apropiaciones y resignificaciones en un proceso que lleva su tiempo ya que implica la deconstrucción de lógicas arraigadas históricamente. Si pensamos, entonces, a las escuelas como una formaciones sociales, históricas, complejas y heterogéneas en transformación constante (Rockwell, 1987) es importante reconocer que en la cotidianidad de las prácticas educativas se ponen en juego diferentes tensiones que tienden a reproducir o transformar miradas² sobre la infancia y propuestas educativas que deben ser abordadas recuperando su carácter procesual. En este sentido es necesario advertir que en los distintos posicionamientos ocupados por los actores institucionales, en las estrategias que se piensan para poder favorecer los procesos educativos o en las relaciones que se establecen con las familias surgen sentidos atravesados por los debates actuales: ¿Qué miradas y modos de estar sobre los niños y niñas se construye en los discursos adultos en un momento de amplia transformación tanto de los espacios simbólicos que la escuela ofrece como de las maneras de conceptualizar y transitar las infancias?

En la búsqueda de nuevas miradas. Las “faltas”, los aprendizajes y la fricción con el currículum

El primer caso que nos invita a reflexionar es una escuela de la zona sur de Córdoba, ubicada en la intersección de distintos barrios, creada por pedido de las familias de la zona, y que con el tiempo comenzó a albergar niños y niñas de diferentes barrios, actualmente presenta una alta demanda de matrículas.

Al interrogar acerca de las características de los alumnos, los docentes entrevistados sostienen que se trata de niños y niñas “*buenos, solidarios, generosos,*

² Es por ello que referimos a miradas en tanto posibilita preguntarse por algo que ocurre ahí, en la práctica cotidiana, en la experiencia educativa (Larrosa, 2003) y, a su vez, permite pensar en lugares donde se alojan los sujetos, en tanto que, “como forma de nominación produce al sujeto estableciendo las coordenadas de su identificación y por lo tanto de su posicionamiento (y existencia) en la red de relaciones que estructuran lo social.” (Southwell, 2011).

1. Sujetos, escuelas, contextos

muy afectuosas, que esperan y se sorprenden todavía”, marcando cierta diferenciación con otros agentes del sistema educativo:

A nosotros nos ha tocado discutir con compañeros que dicen, y si total no van a llegar a nada, autoridades que nos visitan y dicen, yo no puedo creer que trabajen tan ordenadamente, a mí me revuelve el estómago.

Podríamos pensar que predomina una la mirada hacia la niñez desde la posición del adulto, pero especialmente sesgada por la posición en el espacio social. En este marco se diferencian de otros posicionamientos regresivos, que promueven la marginación o patologización de los niños, situando en este caso a la escuela como agencia que aporta sentidos a la experiencia de niñez.

Sin embargo, al referirse a *lo escolar* se visualizan algunas fisuras: “*hay desinterés hacia el estudio, falta de valor hacia la educación, a las posibilidades que te puede brindar*”, es decir al mirar al alumno se configura un discurso diferente al anterior asignando nombres o categorías rígidas o cristalizadas que configuran un escenario de tensiones y desencuentros.

Encontramos afirmaciones como:

Vienen de barrios muy alejados, aún corriendo riesgo sus vidas, ya que el colectivo los deja en la ruta y estamos hablando de niños de seis, siete años... en otros casos traen a varios en un auto... (Directora)

Lo cual nos muestra una apuesta por parte de los padres en torno a la escolaridad de sus hijos. Esto es reconocido y destacado por los docentes, pero nuevamente ante lo específicamente *escolar* aparece *la falta*: “*Los padres tienen un discurso ambiguo, a la hora de acompañar eso no está, de eso no se ocupan*”. (Directora)

Se enuncia aquí una demanda de acompañamiento de las familias hacia sus hijos, que remite a representaciones construidas por las docentes sobre el papel de las familias -aparentemente encasillado y unívoco- que no encuentran un correlato en la realidad.

Entendemos que las relaciones entre las familias y escuelas son complejas, cambiantes, dinámicas y contradictorias, constituidas por encuentros cotidianos tramados en múltiples interacciones y basados en relaciones que exceden las fronteras de las escuelas (Achilli, 2010; Neufeld, 2000; Santillán, 2009).

Teniendo en cuenta que la participación de los padres en los procesos de escolarización de los niños se va estableciendo a partir de diversas prácticas e interacciones según los campos de posibilidades que se van configurando (Santillán,

2012) sería interesante preguntarse por los acercamientos y distancias que los padres de los niños tienen con la cultura institucional escolar de acuerdo a su historia, trayectoria educativa, posibilidades de acceso a la cultura escrita, condiciones laborales, condiciones de vida.

Cuando se interroga sobre las problemáticas, muchos de ellos señalan que predominan en los primeros y últimos años de la escuela los problemas de atención, chicos que no se concentran, que no aprenden y que no cuentan con la atención profesional que ellas entienden que requerirían.

Resulta interesante que si bien reconocen *las historias* de estos niños y niñas “*padres presos, madres solas, prostitución, muchos hermanos*”, no aparece la relación entre estas cuestiones y las características singulares que adquiere la escolarización en este contexto, los modos de estar de los niños en la escuela.

Es posible pensar que este “*estar ahí desinteresado*”, este “*no aprender*” lo que la escuela pretende, no se vincula exclusivamente a dificultades centradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, si no que estarían dando cuenta de ciertos modos que asumen los niños de habitar la escuela, lo cual aporta nuevos sentidos para mirar las complejas relaciones entre las miradas adultas y las experiencias de niñez que se allí se configuran.

Esta perspectiva abre el juego a nuevos interrogantes en nuestra aproximación al estudio de las instituciones, sujetos y transformaciones sociales, desde una mirada articulada entre la escuela como institución social, las experiencias de niñez y la escolarización en nuestro contexto actual.

En las expresiones vertidas por las docentes acerca de los alumnos pareciera translucirse una cierta consideración sobre la supuesta bondad en tales niños a la vez que una implícita desconfianza respecto de las posibilidades de constituirse en sujetos- alumnos.

No obstante, encontramos algunos indicios que abren a preguntas, interrogantes y búsquedas “*no le estamos brindando algo que les interese*”, lo cual interpela su propia práctica, las propuestas formativas pensadas y a la vez, afirma su posición de adulto que se pregunta cómo ofrecer lugares o sentidos para alojar al otro... las *nuevas* infancias. ¿Cómo hacer para entender a estos chicos? Se abre aquí una línea posible de profundización que apunte a vislumbrar en los intersticios discursivos, en lo inasible, posibles procesos instituyentes.

La otra institución en la cual se están realizando nuestras observaciones (número reducido de matrícula, que atiende a alumnos en situación de vulnerabilidad social en muchos casos) los docentes y directivo refieren que se encuentran con alumnos que en sus miradas son objeto de *mayor cuidado* y acompañamiento. Algunos chicos cuyas familias, que de acuerdo a la evaluación de la escuela, no cuentan con las herramientas culturales y simbólicas para brindar un

1. Sujetos, escuelas, contextos

marco nutricional para los conocimientos escolares, niños que dedican buena parte de la jornada en compartir las tareas domésticas o laborales de los padres, algunos en situación de desamparo social, son algunas de las problemáticas que se comparten a diario en la escuela.

En muchos casos, la escuela es casi exclusivamente el espacio de niñez con el que cuentan los alumnos, por lo cual la institución, promueve desde hace ya varios años estrategias tendientes al cuidado de sus niños entendido como lo plantea Zelmanovich (2005) “*teniendo en cuenta que lo social se encarna para cada sujeto en Otro singular*”... la problemática se abre en dos campos: “*uno relativo a la atención de cada singularidad en el vínculo cotidiano con los alumnos; otro relativo a una dimensión política, en tanto compromete aquello que es de un orden social de cada época*”.

Hemos encontrado que se proponen estrategias -que este año han tomado cuerpo de proyecto institucional- a través de las cuales se intentan encontrar brechas dentro del *cronosistema* escolar, que apuntan a retomar los ritmos de aprendizajes de los alumnos, con el objeto de sostener a los niños en la escolaridad a través de la ampliación del tiempo dispuesto para el inicio de la lectoescritura.

Ese es el caso, por ejemplo, del *proyecto de alfabetización* que lleva adelante la escuela y en el que se articula una movilidad de los alumnos entre 1° y 2° grado. Aquellos niños que durante el cursado de 1° grado no alcanzaron el mínimo de contenidos para alfabetizarse, durante el año siguiente cursan durante la jornada escolar algunas horas de trabajo con su grado de referencia, y otros momentos, brindados por la docente de 1° grado en el que se proponen actividades específicas para alcanzar la lectoescritura.

Durante esos espacios de tiempo, ambas docentes (de 1° y 2° grado) reorganizan al alumnado de acuerdo a las necesidades de los mismos: mientras un grupo (de mayor número) comparte un Taller de Lengua y Literatura con la docente de 2° grado, otro grupo pequeño y variable, trabaja a través de juegos y actividades individualizadas con la docente de 1° grado los contenidos que favorecen el ingreso a la alfabetización.

De acuerdo a la propuesta que ofrece la escuela, este compartir espacios de trabajo de niños de diferentes edades y momentos en su escolarización promueve el intercambio efectivo de saberes y andamiajes entre compañeros. Y en especial, la transmisión por parte de los adultos, de una confianza dada a los niños en sus capacidades, a través de este tiempo laxo, de espera, de reconocimiento de lo singular de cada uno respecto del aprendizaje escolar.

Cuando las docentes evalúan que ya no es necesario este *apoyo* especial de acuerdo a los logros de algún niño, el mismo deja de participar en estos intercambios y se reincorpora a la totalidad del tiempo de cursado con sus compañe-

ros. Valeria, docente de primer grado, dice al respecto:

Por ejemplo, Flor después de las vacaciones hizo un avance importante, hizo el clic y escribe ya sola, necesitaba un tiempo más. Estar con ella, que se sintiera segura; ahora ya decidimos que volviera con su grupo y no viene a los encuentros acá.

En el mismo sentido, estas estrategias también son recursos que se ponen en juego transitoriamente en situaciones en las cuales se evalúa algún malestar de los alumnos en relación al grupo de pares: discusiones, roces con algún compañero, o dificultades observadas para llevar adelante ciertas actividades.

Estrategias que también muchas veces son discutidas a la luz de la temporalidad y gradualidad esperada en la escuela. Claroscuros y conflictos que se hacen presentes: desacuerdos entre algunos docentes debido a los cambios frecuentes en la organización, dificultades inherentes a un trabajo en equipo, disposición de unos y reticencias de otros, y cuestionamientos de los padres de los alumnos. Relata la docente de primer grado:

La reunión (de padres) fue un desastre, algunos papás me increpaban: por qué su hijo iba a primer grado, que se iba a atrasar... se me hizo muy difícil explicarles los objetivos de este proyecto...

Representaciones construidas y fuertemente arraigadas acerca de la gradualidad de la escolaridad, de las cuales es difícil desprenderse, cuando históricamente se han erigido como base fundamental del sistema educativo: se valora el éxito como el pasar de grado, dentro de la supuesta *homogeneidad* de los agrupamientos. Sin dudas, las pequeñas modificaciones, las variaciones en ello implican un debate, un trabajo sostenido y comunicación efectiva al interior institucional.

Explica una docente:

Con los chicos hicimos un trabajo arduo y ellos ahora no cuestionan estos agrupamientos; al principio sólo dos niñas y un varón se sintieron incómodos pero después vieron que era bueno para ellos y están muy contentos; es como que su grupo es más grande también, comparten algunas cosas con jardín, con primero, con segundo.

Lo que se nos presenta aquí es el siempre presente debate acerca de la homogeneidad, de enseñar a todos lo mismo, en garantía de lo que se entiende como la educación común. Lo común que ya no es lo homogéneo. Dice Diker

1. Sujetos, escuelas, contextos

(2008) “*el problema de lo común sólo tiene sentido en la medida en que se recorta sobre un fondo abierto de universos particulares, es decir, sobre el fondo ilimitado de lo no común*”.

El impacto de las profundas transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales requiere interpelar estas representaciones sobre lo común: ya no es posible considerarlo como un estado de homeostasis de los grupos, por el contrario como una dinámica en constante movimiento, como espacio de lucha, como un trabajo a realizar desde las singularidades. El trabajo de armar lo común en la escuela: “*Supone afirmar la igualdad como principio y como trabajo a realizar para actualizarla, un trabajo de armar lo común*”. (Greco, 2012).

Reflexiones finales

Al comienzo de este trabajo referíamos a las transformaciones que asisten las representaciones de infancia y las lógicas escolares. Abordar dicha temática implica no perder de vista la complejidad y heterogeneidad que habita en los sincretismos de una práctica siempre cambiante, como así también reconocer ciertas regularidades.

En este sentido, como elementos comunes a ambas instituciones podríamos señalar intentos y preguntas (quizás más presentes en el segundo caso que en el primero) por parte de los docentes en pos de flexibilizar los tiempos y espacios previstos curricularmente para albergar a los niños y niñas. Sin embargo, cada institución, cada actor se apropia de esta tensión de maneras singulares y es allí donde encontramos diferencias.

Idas y vueltas entre las miradas de los docentes acerca de los niños, de los *modos de estar*, de los niños en la escuela, y las condiciones, estructuras y supuestos del formato escolar (Terigi, 2010). Intentos que se debaten y maniobran frente a un curriculum que pareciera aún no puede flexibilizarse/ transformarse, modificarse.

En el primer caso, las miradas sobre la infancia son construidas nombrando el desencuentro como falta- de interés, de aprendizaje, de apoyo familiar-; las cuales son cuestionadas cuando surgen las preguntas sobre el propia hacer docente, pero miradas construidas en tensión que se expresa en interrogantes, especialmente en cuanto a la propuesta pedagógica.

Se trata de miradas anticipatorias que dejan poco lugar a la sorpresa, como si presagiaran biografías en razón de su posición subordinada en lo social, miradas puestas en la carencia, del lado de los adultos, y chicos que se adaptan a los dispositivos disciplinarios-disciplinantes, - se apropian de los espacios y tiempos escolares- por el otro, pero que a nuestro entender, resisten no respondiendo a los

dispositivos de enseñanza.

En el otro, las miradas que posibilitan aperturas tramitadas en pequeñas innovaciones institucionales, experiencias que si bien pueden no ser novedosas, expresan las siempre vigentes posibilidades de las escuelas de gestar zonas destinadas a albergar la diversidad de estilos y ritmos siempre propios, del aprendizaje; reconociendo el cuidado del otro, como parte intrínseca de la escolarización y al niño como sujeto en formación, en el devenir de un proceso.

Consideramos que las elaboraciones realizadas hasta el momento abren el juego a nuevos interrogantes y requieren la profundización del trabajo empírico, sin embargo, nos ha permitido aproximarnos a comprender estas escuelas y sus avatares explorando los procesos en los que se constituyen como instituciones sociales y particularmente analizando la cuestión del sujeto, especialmente de los niños, atravesados por experiencias que marcan sus modos de estar y transitar las instituciones, con un fuerte arraigo en sus contextos sociales.

Bibliografía

Baquero, Ricardo y otros (comp.). (2007) *Las formas de lo escolar*. Del estante Editorial.

Calarco, José. (2006) *La representación social de la Infancia y el niño como construcción*. Conferencia del ciclo Cine y Formación docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Carli, Sandra. (2002) *Niñez, Pedagogía y Política. Transformaciones de los discursos acerca de la Infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1950*. Miño y Davila.

— (2006) *La cuestión de la Infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Paidós.

Cevasco, Ritheé. (2011) *Lo irreductible del malestar y las lógicas de segregación. De la modernidad femenina a la escena educativa*. Clase 14 de Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas, FLACSO.

Cornú, Laurence. (2004) “Una ética de la oportunidad” en Frigerio, G. y Dicker G. (comp.) *Una ética del trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Coedición Novedades Educativas y Fundación CEM.

De Lajonquiere, Leandro. (2000) *Infancia e Iusión (Psico)-Pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación*. Ediciones Nueva Visión.

Greco, Beatriz (2012) *Emancipación, educación y autoridad*. Editorial NOVEDUC.

Larrosa, Jorge (2003) *La experiencia y sus lenguajes: algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. En Seminario Internacional de Formación Docente. Ministerio de Educación.

1. Sujetos, escuelas, contextos

Lyotard, Jean Francois. (1997) *Lecturas de infancia*. Eudeba.

Meirieu, Philiph. (2008) “Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza” en *Cátedra abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Disponible en: http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/catedra.pdf

Noel, Gabriel. (2009) *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. UNSAMEDITA. Universidad General San Martín. Buenos Aires.

Rockwell, Elsie. (1987) *Repensando Institución: una lectura desde Gramsci*. Documento del Departamento de Investigaciones Educativas. México.

— (2006) *Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿resistencia, apropiación o subversión?* Conferencia presentada en XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación, Buenos Aires. Disponible en web <http://cursoensenada2011.files.wordpress.com/2011/05/rockwell-los-nic3blos-en-los-intersticios-de-la-cotidianeidad-escolar-c3baltima.pdf>

Schlemenson, Silvia. (1997) “Subjetividad y Escuela” en *Políticas, instituciones y actores en educación*. Edic. Novedades Educativas y Centro de Estudios Multi-disciplinarios. FLACSO.

Southwell, Myriam. (2011) Clase N° 6 de la Diplomatura Superior en Psicoanálisis y prácticas de intervención socio-educativas, FLACSO.

Santillán, Laura y Cerletti, Laura. (2011) “Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación” *Boletín de Antropología y Educación* Año 2-N° 3.

Terigi, Flavia. (2010) “El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía” en Diker, G. y Frigerio G. *Educación: saberes alterados*. Serie Seminarios del CEM, Del estante Editorial.

Zelmanovich, Perla. (2005) *Arte y parte del cuidado en la enseñanza*. El Monitor N° 4.