

BUSCANDO CONTENIDOS PROPIOS EN LA FILOSOFÍA CON NIÑOS: LA
CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD ESCOLAR

Sergio Andrade
Escuela de Ciencias de la Educación,
Facultad de Filosofía y Humanidades,
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Resumen:

Este texto presenta el Proyecto Filosofar con Niños, que se desarrolla en la provincia de Córdoba, Argentina, desde 1995. Se trata de una experiencia pedagógica e indagativa que busca afirmar una línea de investigación en el nivel general básico (EGB) del orden escolar. En este texto se hace referencia a la labor investigativa presente en el Proyecto; y se citan algunas experiencias en la escuela. Con recurrencia, la filosofía se ha asumido como una herramienta crítica y liberadora; Wittgenstein afirmaba, con una imagen muy plástica: "¿Qué se propone uno con la Filosofía?, enseñar a la mosca a escapar del frasco" Por otra parte, resulta sugestivo que la filosofía, caracterizada por someter a crítica a todas las actividades humanas, deje fuera de su mirada al orden escolar donde se pretende que se impartan sus enseñanzas. Desde tal asunción, un Proyecto que implique la actividad filosófica con niños debería incluir problemáticas propias de la infancia, junto a métodos y técnicas que permitan leer tal situación - y que puede incluir todas las áreas o distinciones que la tradición ha reconocido. Podría argüirse, entonces, que cada Nivel de Enseñanza necesitaría atenciones particulares. Cuestión que resulta insoslayable desde la misma postulación crítica antes mencionada. El Proyecto Filosofar con Niños está desarrollando una línea de investigación en tal sentido. Este texto articula ambas dimensiones de trabajo. La indagación no pretende agotar las problemáticas propias del Nivel, sino indicar ciertos hilos conductores de las mismas. En principio haremos referencia a la labor investigativa presente en el Proyecto; para luego relatar algunas experiencias en la escuela. Al finalizar el proyecto realizamos un taller con padres, donde revisamos, desde la lectura de textos y la revisión de la tarea emprendida con los chicos, la escuela que entre todos estamos construyendo.

Palabras clave: Filosofar con niños; Investigación educativa; Educación general básica (EGB)

Buscando conteúdos próprios na filosofia com crianças: a construção da subjetividade escolar

Resumo:

Este texto apresenta o *Projeto Filosofar com Niños*, que é desenvolvido em Córdoba, Argentina, desde 1995. Trata-se de uma experiência pedagógica e indagativa que busca afirmar uma linha de pesquisa no ensino fundamental da educação escolar. Este texto faz referência a uma tarefa investigativa presente no Projeto; e são citadas algumas experiências na escola. Recorrentemente, a filosofia se assumiu como uma ferramenta crítica e liberadora. Wittgenstein afirmava com uma imagem muito plástica: "Qual o seu

objetivo em filosofia? Mostrar à mosca a saída do vidro". Por outro lado, é sugestivo que a filosofia, caracterizada por submeter à crítica todas as atividades humanas, deixe de fora a ordem escolar onde se pretende que sejam ministrados os seus ensinamentos. Partindo de tal assunção, um Projeto que implique a atividade filosófica com crianças deveria incluir problemáticas próprias da infância, em associação com métodos e técnicas que permitam ler tal situação- e que pode incluir todas as áreas ou distinções que a tradição reconheceu. Poder-se-ia então argumentar que cada nível de ensino necessitaria atenções particulares. Questão que é inevitável a partir da mesma postulação crítica acima mencionada. O Projeto Filosofar com Crianças está desenvolvendo uma linha de pesquisa nesse sentido. Este texto articula ambas as dimensões de trabalho. O questionamento não pretende esgotar as problemáticas próprias do nível de ensino, mas indicar certos fios condutores das mesmas. Em primeiro lugar, faremos referência ao trabalho de pesquisa presente no Projeto; para em seguida relatar algumas experiências na escola. Ao finalizar o projeto realizamos uma oficina com os pais, onde revisamos, a partir da leitura de textos, e da revisão do trabalho empreendido com as crianças, a escola que nós todos estamos construindo.

Palavras- chave: Filosofar com crianças; Investigação educativa; Educação Fundamental.

Looking for one's own contents in philosophy with children: the construction of school subjectivity

Abstract:

This paper describes the Project Filosofar con Niños, developed in Cordoba, Argentina, and functioning since 1995. It is an ongoing pedagogical and speculative experience that seeks to establish a research line in primary school education. This paper refers to an investigative task presented in this project, and some experiences of philosophizing in school are mentioned. Philosophy has recurrently identified itself as a critical and liberating tool. Wittgenstein once said: "What is your aim in philosophy? To show the fly the way out of the fly-bottle." On the other hand, it is also suggestive that philosophy, which characteristically subjects all human activities to criticism, leaves the order of schooling, where its own lessons are to be taught, out of that criticism. A project involving philosophical activity with children should include childhood's problems, in association with methods and techniques for understanding such situations--and it may or may not include all the areas described in the canonical tradition (metaphysics, epistemology, etc.). Each level of education requires philosophical attention of a particular kind. The Philosophizing with Children project is developing research in this direction. This paper describes both dimensions of the work—the research and the experience of philosophizing. We also describe the events that take place at the end of each project year, when we hold a workshop with parents, where we review the texts we have read and the work undertaken with children, and reflect on the school that we are all building.

Keywords: Philosophizing with children; Educational Research; Elementary Education.



BUSCANDO CONTENIDOS PROPIOS EN LA FILOSOFÍA CON NIÑOS: LA
CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD ESCOLAR

Sergio Andrade

Indudablemente, el objetivo principal hoy no es descubrir, sino rechazar lo que somos. Nos es necesario imaginar y construir lo que podríamos ser para deshacernos de esta suerte de "doble constricción" política que es la individualización y la totalización simultáneas de las estructuras del poder moderno.

Para concluir, se podría decir que el problema, a la vez político, ético, social y filosófico que se nos plantea actualmente no es el intentar liberar al individuo del Estado y sus instituciones, sino de liberarnos nosotros del Estado y del tipo de individualización vinculado a él; nos es necesario promover nuevas formas de subjetividad, rechazando el tipo de individualidad que se nos impuso durante siglos.

Michel Foucault, Por qué estudiar el poder: la cuestión del sujeto (1982)

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

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

Otra alternativa consideraría que para la enseñanza de la filosofía no existe ninguna diferencia de acuerdo a las edades a quienes están destinados sus saberes; así reproducen la distribución de áreas, campos disciplinares, o las históricas ramas de la filosofía clásica (Antropología, Teoría del Conocimiento, Ética, Estética, etc.)

En ambas opciones se parte del supuesto que la tarea de la filosofía con niños en el orden escolar no requiere de contenidos específicos.

Tal omisión resulta, a su vez, una afirmación respecto al lugar que se le otorga al pensamiento de los niños en tales programas.

Cabe, en todo caso, el interrogante respecto a cómo se percibe al niño en tales propuestas: ¿ como sujeto activo de sus procesos, sus experiencias; o simple receptor de una disciplina escolar?.

Con recurrencia, la filosofía se ha asumido como una herramienta crítica y liberadora; Wittgenstein afirmaba, con una imagen muy plástica: "¿Qué se propone uno con la Filosofía?, enseñar a la mosca a escapar del frasco".¹ Por otra parte, resulta sugestivo que la filosofía, caracterizada por someter a crítica a todas las actividades humanas, deje fuera de su mirada al orden escolar donde se pretende que se impartan sus enseñanzas.

Desde tal asunción, un Proyecto que implique la actividad filosófica con niños debería incluir problemáticas propias de la infancia, junto a métodos y técnicas que permitan leer tal situación –y que puede incluir todas las áreas o distinciones que la tradición ha reconocido-. Podría argüirse, entonces, que cada Nivel de Enseñanza necesitaría *atenciones particulares*. Cuestión que resulta insoslayable desde la misma postulación crítica antes mencionada².

El Proyecto *Filosofar con Niños*³, una experiencia pedagógica e indagativa en el orden escolar, está desarrollando una línea de investigación en tal sentido. Este texto articula ambas dimensiones de trabajo.

La indagación no pretende agotar las problemáticas propias del Nivel, sino indicar ciertos hilos conductores de las mismas.

¹ L. Wittgenstein. *Investigaciones filosóficas*. México; Barcelona: UNAM; Crítica, 1998, § 309, p. 253.

² No resulta aventurado pensar espacios curriculares en la Formación Docente que requieran, por ejemplo, contenidos particulares respecto al conocimiento filosófico, que revisen las dimensiones epistemológicas, éticas y políticas de la misma.

³ El Proyecto que, como se ha dicho antes, articula una dimensión pedagógica con una dimensión investigativa, es la única propuesta que al respecto se realiza en la Provincia de Córdoba de forma sistemática, en el ámbito formal, ininterrumpidamente desde 1995, en Nivel Inicial, EGB I y II, en un trabajo que articula las preocupaciones de un área disciplinar del orden escolar con la actividad filosófica.



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

Saberes legítimos y huellas institucionales en la construcción del sujeto alumno. Una mirada socioantropológica⁴.

La escuela, cuyo nacimiento deviene, entre otras cuestiones, de las necesidades laborales de la sociedad industrial, ha ido definiendo discursos y prácticas que señalan *en menor medida descripciones de instituciones existentes que enunciados prescriptivos acerca de por qué la escolarización debería extenderse y cómo debería organizarse⁵.*

Estas imposiciones y demandas van configurando un sujeto particular, el alumno, distinguible de otros; sujeto que se constituye desde procesos de interiorización de modelos que se han ido naturalizando, al punto de desconocer su impacto:

Así, el sentido común pedagógico y/o terapéutico produce un vaciado de las prácticas mismas como lugares de constitución de la subjetividad. No deja de ser paradójico que el primer efecto de la elaboración pedagógica y/o terapéutica de la autoconciencia y la autodeterminación consista en un ocultamiento de la pedagogía o de la terapia. Ambas aparecen como espacios de desarrollo o de mediación, a veces de conflicto, pero nunca como espacios de producción. Es como si las prácticas pedagógicas y/o terapéuticas fueran un mero espacio de posibilidades, un mero entorno favorable, delimitado y organizado para que las personas desarrollen y/o recuperen las formas de relación consigo mismo que las caracterizan⁶.

En tal sentido, el presente proyecto se plantea el reconocimiento de determinados *ritos de institución* en el orden escolar. Los mismos operan legitimando ciertos saberes –junto a la denegación simultánea de otros –, se

⁴ Andrade S. Proyecto de Investigación, Maestría en Investigación Educativa, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.

⁵ Donald J. Faros del futuro: Enseñanza, sujeción y subjetivación, pg. 24; en Larrosa J . Escuela, poder y subjetivación. Ed. de La Piqueta, Madrid, 1995.

⁶ Larrosa J. Tecnologías del yo y educación (notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí.); pg.272. Ob. cit.

buscando contenidos propios en la filosofía con niños: la construcción de la subjetividad escolar

procede a distinguir qué es auténtico conocimiento – en sus dimensiones conceptual, actitudinal y procedimental - de aquellos que se desestiman; el espacio escolar instaura clasificaciones, taxonomías, evalúa, discrimina, establece un límite de lo legítimo, un *límite arbitrario*⁷.

El sistema escolar cumple una función fundamental en la transmisión y reproducción social: *A través del sistema escolar, que pone a sus servicio el poder de certificación, la gramática obtiene una verdadera eficacia jurídica: si a veces sucede que la gramática y el ortógrafo... sean objeto de decretos ello se debe a que, a través de los exámenes y los títulos que estos exámenes permiten conseguir, la gramática y el ortógrafo dominan el acceso a puestos y posiciones sociales*⁸.

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

Estas operaciones, con diversas alternativas, se instituyen al interior de cada sociedad, en diferentes lugares del mundo; sin embargo, también pueden proporcionar datos para evaluar las diferencias entre el Primer y el Tercer Mundo⁹.

⁷ Larrosa J. Tecnologías del yo y educación (notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí.); pg.272. Ob. cit.

⁸ Bourdieu P, Ob. cit. pg. 23.

⁹ Al respecto, Bourdieu advierte *El acto de clasificación escolar es siempre... un acto de ordenación en el doble sentido de la palabra. Instituye una diferencia social de rango, una relación de orden definitiva: los elegidos quedan marcados, de por vida, por su pertenencia (antiguo alumno de...); son miembros de un orden, en el sentido medieval del término, y de un orden nobiliario, conjunto claramente delimitado (se pertenece a él o no) de personas que están separadas del común de los mortales por una diferencia de esencia y legitimadas, por ello, para dominar. Por eso la separación realizada por la escuela es asimismo una ordenación en el sentido de consagración, de entronización en una categoría sagrada, una nobleza. Para ampliar tales consideraciones: Garimaldi N., Peart S. y Andrade S. Pragmatismo y Neoliberalismo. Aportes para una lectura de los actuales procesos de reformas educativas; en Cuadernos de Educación, Publicación del Área Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Año II, N° 2, Dic. 2002.*



Examinar los rituales que se construyen en la escuela y su relación con los saberes que se consideran legítimos nos permitirán elementos para dilucidar cómo se configura el sujeto alumno.

Por otra parte, debe considerarse el ubicarnos en la escuela, una institución compleja¹⁰, cuya identidad es producto de las luchas sociales, que responde a diversas demandas que no se resuelven en lo educativo –ni en los procesos llamados de ‘socialización’ –, sino que, a la vez, cumple funciones laborales, asistenciales, de acreditación, contención psicológica, control social, de prestigio, de poder. Dichas funciones, más allá de las asunciones implícitas y explícitas, se redimensionan en cada espacio particular, en cada escuela, según su jurisdicción – pública o privada –, su relación con el entorno, etc.

Es relevante, para las intenciones de una pesquisa, reconocer que la escuela nos aparece –a investigadores e investigados– teñida por las ‘huellas de la escolarización’, a través de diversas valoraciones. De este modo, los escenarios educativos se configuran como *implicados e implicantes*, pues, se inscriben en la estructura simbólica que rige las relaciones humanas¹¹.

Nuestra alternativa investigativa es la adopción de un enfoque socioantropológico, según García Salord y Vanella (1992): *En el enfoque socioantropológico de la cuestión educativa, las funciones de la escuela se observan partiendo desde el terreno de las interacciones cotidianas, más que desde la relación macrosocial entre escuela y sociedad.*

Esto significa que el objeto de estudio articula la presencia de sujetos sociales ‘genéricos’ como son el Estado, las clases sociales, las instituciones y las dimensiones formales de las estructuras y sus funciones explícitas, la legislación y las políticas que instrumentan, pero se focaliza en la representación individual y cotidiana de “lo social” en sujetos concretos:

¹⁰ Garay L.- Garay L. *La cuestión institucional y las escuelas en Pensando las instituciones*, Paidós, Bs.As., 1997. La autora, citando a Enriquez (1987), clasifica a la escuela dentro de las instituciones “de existencia”, entendida como una institución cuyo eje son las relaciones humanas en la trama simbólica e imaginaria donde éstas se inscriben y no en relaciones económicas, relaciones de producción.

¹¹ Garay L, Ob. cit. pgs. 136, 137.

buscando contenidos propios en la filosofía con niños: la construcción de la subjetividad escolar

*maestros, alumnos, directores, e incorpora la dimensión informal e implícita que estructura las interacciones en el ámbito escolar*¹².

Nuestras opciones teóricas iniciales se fundan en la teoría de la reproducción social y cultural de Bourdieu; no sólo por la lectura de la realidad social que desde la misma se opera, sino porque tematiza las relaciones que se establecen entre la familia y la escuela. Así, este autor nos dice: *La reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural se lleva a cabo en la relación de las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar*¹³.

Así también, nuestra decisión teórica-metodológica se complementa con el aporte de la etnografía. Rockwell¹⁴ enfatiza la necesidad de no confundir este enfoque con ciertas técnicas e instrumentos con los cuales se lo asocia –por ejemplo, observación participante– reiterando el carácter causístico de *la interacción etnográfica que por ser social en cierta medida está fuera de nuestro control, por tanto las opciones técnicas se articulan necesariamente desde el sujeto (el investigador) que los maneja; e identifica a la etnografía como el proceso de ‘documentar lo no documentado... escuchar y ver al ‘otro’... observando que se ha hecho análisis etnográfico cuando se modifica sustancialmente la conceptualización inicial del objeto de estudio; cuando a consecuencia de la construcción de nuevas relaciones, se puede dar cuenta del orden particular, local y complejo del fenómeno estudiado; cuando la descripción final es más rica, más ‘densa’ (Geertz,1973), que la descripción inicial.*

El alumno que construimos, relato de experiencias

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

¹² García Salord S. Vanella L.- Normas y valores en el salón de clases, Ed. Siglo XXI, México, 1992.

¹³ Bourdieu P.- Razones prácticas, sobre la teoría de la acción, Ed. Anagrama, Barcelona, 1997.

¹⁴ Rockwell E. Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-85)- Departamento de Investigaciones educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.1987. Los siguientes párrafos citados corresponden a este texto.



G. Davy, citado por Bourdieu P. en ¿Qué significa hablar? (1999)

La investigación citada surge de la práctica de trabajo en Taller con niños en Primer Grado. Habría que aclarar que estos chicos contaban con una experiencia previa del taller en Jardín de Cinco Años.

El Proyecto, atendiendo a su dimensión pedagógica, se instala en la escuela, desde una propuesta que no se sostiene desde la 'artificialidad' de contenidos ajenos a lo que ocurre en el aula, sino desde los proyectos que surgen en ella, en un trabajo de correspondencia con las propuestas de las docentes a cargo del grado.

En tal sentido, un acuerdo temático con las docentes de primer grado fue ocuparnos de la escuela, no solo porque constituya un nuevo territorio para los niños, sino porque interesa las construcciones que los niños van haciendo respecto a la misma, y consideramos necesario reflexionar sobre lo que allí nos ocurre - desde las relaciones interpersonales, con la institución, con otras instituciones, a las relaciones con el conocimiento -

A partir de las declaraciones de los chicos nos llamó la atención cómo se referían a la escuela y a sus "vivencias" en la misma, *de un modo acrítico*.

En sus relatos solían borrar experiencias de aprendizaje previas, incluso las de Jardín (es *otra escuela*, decían, aludiendo al cambio de espacio físico)¹⁵.

Coordinador: Bueno, les voy a pedir que cierren los cuadernos... hoy vamos a empezar con los talleres de Filosofía...

León: ¿Ahora es más fácil o más difícil?.

Seño: ¿Por qué preguntás eso?.

¹⁵ Los registros son realizados por la docente de sala en el momento del taller. Dicha producción es "aproximativa", en el sentido de recortar el taller a las posibilidades de "lo dicho" -y no poder dar cuenta de las miradas, de los tonos de voz, de los 'humores', etc.- y más, aún dentro de ese recorte no poder atender a todas las voces que se pronuncian -o no alcanzar a identificar, en ocasiones, su portavoz-. Tales registros tienen una intencionalidad doble: a) son un documento respecto a la marcha del taller; b) resultan una guía de consulta para el coordinador del taller y para la docente en la prosecución de un proyecto determinado.

León: Porque ahora estamos en 1° grado.

Coordinador: ¿Por qué les parece que 1° es más difícil?.

Nico: Es más difícil porque estamos más horas.

León: porque estamos aprendiendo cosas nuevas.

En ciertas ocasiones señalaban como experiencias propias situaciones que otros sujetos les habían relatado. Así decían que cuando un alumno *se portaba mal* era enviado a dirección *para llenar el libro de firmas*; claro que, interrogados respecto a si ellos habían sufrido dicha sanción, lo negaban categóricamente.

¿Qué hacía que los niños presentaran estas manifestaciones, a poco de iniciada su escolarización si no formaba parte de su reciente repertorio de experiencias escolares?.

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

Así decidimos iniciar un trabajo de explicitación de las representaciones que los chicos tenían de la escuela:

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

Pedro: Porque tenemos que aprender.

Rodrigo: Para que cuando seas grande sepas más cosas.

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

Fran: Porque por ejemplo ...

Coordinador: Pensalo.

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

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

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

Nico: Para trabajar.

Coordinador: ¿En qué trabajás?.

León: Aprender cosas de Filosofía.

Fran: Estamos aprendiendo qué hacemos en la escuela.

Coordinador: ¿Vienen a otras cosas también?.

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



Lautaro: *A aprender a usar el lápiz.*
Coordinador: *¿Y antes de venir a la escuela?... (...) Ustedes ¿Cuándo están en el patio de la escuela aprenden algo?.*
Ailín: *A jugar.*
Lautaro: *A correr.*
Coordinador: *¿Vos no corrías antes de venir al colegio? Lo que dijo Ailín ¿Era sobre los juegos que aprenden?.*
León: *La mancha.*
Melisa: *A la rayuela.*
Cande: *A jugar a la escondida.*
Pedro: *Al fútbol.*
A. Paula: *Yo desde que era bebé aprendí a jugar a las escondidas... desde el jardín.*
Coordinador: *¿Únicamente vienen a la escuela a aprender cosas?.*
León: *Porque sino no estaríamos todo el tiempo jugando.*
Coordinador: *¿Y en la escuela no juegan?.*
Pedro: *En el recreo.*
Coordinador: *¿Y en la sala?.*
Ailín: *Al juego de los nombres.*
Rodrigo: *No, venimos a aprender... a trabajar... a las dos cosas.*
Coordinador: *¿Qué diferencia hay entre aprender y trabajar?.*
Meli: *En gimnasia jugamos.*
Abril: *En computación jugamos.*
Mateo: *Dibujamos el animal que queremos estudiar.*
Coordinador: *¿A qué viene la seño... ?.*
Varios: *Para enseñar.*
Lautaro: *No sabemos nada todavía sin la señorita.*
León: *Nos podrían enseñar las mamás.*
Coordinador: *¿Puede venir a otra cosa la seño?.*
León: *A cuidar la sala.*
Lautaro: *Parece un policía.*
Nico: *El perro es policía.*
Tomás V.: *El perro se usa para cazar leones.*
Coordinador: *¿Por qué decías que es como un policía?.*
Lautaro: *Va, da una vuelta y viene... da una vuelta y viene.*
Cande: *Los que cuidan acá son los que limpian.*
Victoria: *El perro es el que cuida.*
Abril: *La seño nos cuida a nosotros porque sino vamos a estar solos.*
Coordinador: *¿Y por qué los tiene que cuidar?.*
Cande: *Por si viene un ladrón.*
Lautaro: *Si viene una mamá y estamos solos ¿ Quién les va a responder?.*
Coordinador: *¿Cómo saben ustedes que la seño los está cuidando?.*
Paula: *No puede venir un ladrón porque está Guillermo.*
Rodrigo: *Está la alarma.*

- Fran: Puede sonar el timbre y los asustamos a los ladrones.*
León: La seño nos cuida porque cuando nos vamos le avisamos.
Coordinador: Ustedes vieron que en el recreo... ¿Para qué están las señas?.
Pablo R.: Para cuidarnos si nos golpeamos.
Seño: ¿Qué pasaría si no hubiera escuelas?.
Eze: No aprenderíamos... por ejemplo Filosofía.
Coordinador: ¿Y cuál es el problema de no aprender Filosofía?
Fran: Cuando seamos grandes, si hay una cosa que tenemos que leer, no la vamos a poder leer.
Facu: Los profesores vienen a tu casa...
Seño: ¿Siempre hubo escuelas?
Pablo R: En el 25 de Mayo no...
Coordinador: ¿Y cómo podrían haber aprendido?
Pablo: Con las mamás
Marcos: Algunas mamás son profesoras.
Pablo: Pero si no hay escuelas las mamás tampoco saben.
Tomás: Si no hay escuelas aprendés en el trabajo.
Abril: El trabajo es casi una escuela.
Fran: Las mamás no pueden ir al jardín, por eso trabajan.
Nico: A los que no trabajan no les dan plata.

El registro es extenso, pero muy rico en su contenido. En el mismo aparecen imágenes de los chicos acerca de la relevancia que le asignan a la escuela (además del borramiento de los saberes previos ya señalado), el rol del docente, la relación juego/ trabajo, todas representaciones aún en construcción al tiempo que las expresaban.

En otro momento del taller, iniciamos un intercambio con otra escuela, a través de cartas, que nos permitiera observar semejanzas y diferencias entre sus experiencias.

Luego, un modo de ir reconociendo el lugar que los chicos encuentran para cada sujeto en la escuela refiere al tema del poder de decisión de los mismos:

- Coordinador: Melisa dijo que es la directora la que decide... ¿Y ustedes pueden decidir algunas cosas?*
Abril: Sacar la merienda.
Victoria: Comprar la merienda.



Pablo R: *Jugar en el recreo.*
Coordinador: *¿Y en la sala?*
Cande: *Leer.*
Tomás V.: *Escribir.*
Fran: *La seño dice si escribimos la fecha.*
Abril: *Nosotros podemos decidir cuando escribimos la fecha.*
Cande: *No!.*
Lautaro: *En su casa, pero acá no.*
Coordinador: *Yo sigo preguntando... ¿Hay cosas que ustedes pueden decidir en la sala?*
Rodrigo: *La seño dice que tenemos que trabajar.*
Cande: *Trabajar!.*
Lautaro: *No podemos jugar en la mesa con muñequitos.*
Rodrigo: *No se puede porque estamos trabajando.*
Coordinador *escribe quiénes piensan los chicos que pueden tomar decisiones en la escuela. DIRECTORA – SEÑO – CHICOS.*
Coordinador: *¿Hay alguien más que puede decidir qué se puede y que no se puede? ¿Y lo que dijo la seño sobre las ideas que ustedes tenían para la biblioteca del aula? ¿Y los grupos para trabajar?*
León: *Nombres de los grupos.*
Pablo R: *Cuando armamos los libros con n° para el jardín, decidimos hasta qué n° íbamos a escribir.*
Coordinador: *¿Decidieron otra cosa?*
Fran: *Decidimos el nombre del libro.*
Coordinador: *El nombre de cada grupo. ¿Lo puso la seño?*
Varios: *No!*
Coordinador: *¿Y cómo hicieron?*
Rodrigo: *Lo inventamos.*
Lautaro: *Nosotros decidimos el nombre del libro, los dibujos, hasta qué número... a veces decidimos nosotros.*
Coordinador: *Entonces podríamos revisar esto que ustedes pensaban de que todo en la sala lo decidía la seño... me gustaría ver qué piensan los otros chicos.*
Flor: *Que... no me acuerdo... la directora es la que manda... algunas cosas las podemos decir nosotros y otras la seño.*
Coordinador: *¿Alguien más decidirá? La directora, la vice, la seño, los chicos... ¿Deciden las mismas cosas? ¿Serán las mismas o serán otras?*
Pablo R: *Otras.*
Coordinador: *¿Por qué?. A ver, les ayudo un poco. ¿La directora podrá decidir qué pueden hacer en la sala?*
Eze: *La directora puede mandar acá porque es grande...*
Coordinador: *¿Les parece?*
Pedro: *Hay chicos que son grandes pero no mandan.*
Coordinador: *Pero en el ejemplo que ustedes decían sobre los libros con números.*
Cande: *Los nombres del libro no tiene ni idea.*

Coordinador: ¿Qué cosas podrá decidir la directora?
Lautaro: Jugar en el patio.
Cande: Nos separa en el recreo... los de 5° y no sé cuál.
Coordinador: Yo encontré que algunos chicos ponían en una lista que no se puede jugar y otros que sí se puede jugar... ¿Cómo podemos hacer?
Fran: Sí se puede jugar en el recreo y no en la sala.
Facu: ¿Pero cuando está lloviendo?
Pedro: Se puede jugar en la sala cuando llueve.
Abril: ¿Pero cuando jugamos en la sala con los cartoncitos? (Con los nombres de los chicos)
Fran: Pero tenés que jugar a los cartoncitos y no tenés que jugar a otra cosa.
Lautaro: Ah! Podemos jugar con el libro de matemática.
Coordinador: ¿Entonces? ¿Cómo ponemos? ¿Se puede jugar en la sala?
Algunos: Sí!
Otros: No!
Cande: No se puede jugar en la sala sin que la seño diga el juego.

En la continuidad del trabajo, acercamos a los chicos algunas preguntas para revisar sus representaciones. Cada grupo tuvo que responder una pregunta que luego debía exponer en la sala:

Trabajos de los chicos:

Ana Paula, Eugenia, Abril, Tomás V., Facundo:
¿Qué hace la directora cuando los chicos están en clase?
Charlar, retar, caminar, charloteando, mandar a la dirección a los chicos, charlar con la seño, charlar con la vice.

León, Cande, Flor, Maca:
¿Qué hacen los chicos de segundo grado?
Sumas y restas, aprender a leer e ir a la granja, aprender otra letra es distinta la sala, es distinto como el nombre de la sala, estudiar de los animales y de las personas.
Lautaro, Huaira, Ailín, Victoria, Lautaro:

¿Qué hacen las seños en la sala de maestros?

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

Francisco, Pablo R., Rodrigo, Sebastián:



¿Qué hace la seño cuando se va de la escuela y llega a su casa?

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

Marcos, Tomás, Pedro, Anabella, Katya:

¿Qué hacen los chicos en el patio grande?

Juegan a la rayuela, a la pilladita, al fútbol, hacen gimnasia.

Esta última apreciación merece un comentario aparte. Los chicos del patio grande, son los chicos más grandes. Cuando los chicos de este grupo estaban contestando la consigna, uno de ellos dijo: *Lo que hacen esos chicos es mirar fotos de chicas desnudas... pero eso no lo vamos a poner.*

Un claro ejemplo de reconocimiento, por parte de los niños, de los límites entre lo permitido y lo prohibido (además, lo prohibido aparece con otro carácter en la expresión oral o escrita).

Indagamos cómo los chicos concebían el aprendizaje, quienes intervenían en el mismo, si podían aprender de un compañero.

Examinamos las tareas (su uso, su necesidad, etc.), como otro indicador de los tiempos escolares (que rebasan justamente los límites de la escuela como materialidad), donde inesperadamente revisamos ciertas ideas sobre la escuela:

Coordinador: ¿Qué es una tarea?

Nico: El libro de matemática tiene tareas.

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

Coordinador: ¿Puede haber una tarea que sea un juego?

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

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

Lauti: Una notita.

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

Pablo: "Tendé la cama"

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

Coordinador: ¿Cuál es el trabajo de ustedes?

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

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

León: Anoche hicimos una cosa que no hicimos con la seño en la sala.

Coordinador: ¿Qué había que hacer?

León: Completar un juego.

Meli: Yo tiendo la cama de tarea.

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

Coordinador: ¿Y a las tareas las hacen solos?

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

Coordinador: ¿Para qué estarán?

Paula: Para que aprendamos a leer y escribir.

Abril: Yo sé leer desde los cuatro años.

Pedro: Yo sólo... mirando las letras.

Coordinador: ¿vos solo? ¿Alguien te ayudó?

Pedro: Un poquito mi mamá y mi papá.

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

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

Coordinador: ¿Para qué estarán las tareas?

León: Para aprender más cosas en la casa.

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

Meli: Para aprender a leer.

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

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

Nico: Hay días que no hay tarea.

Ailín: El viernes nos llevamos un libro para leer.

Marcos: Es más fácil porque no hay que escribir.

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

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

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

Pablo R: Pero a veces te los leen.

Se: ¿Ustedes se pueden divertir con las tareas?

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

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



También analizamos las libretas de calificaciones (y descubrimos que no las entendían, porque no estaban pensadas para ellos, sino para los padres), las diferentes formas en que eran evaluados (que incluían “caritas alegres o tristes”, expresiones de felicitación o reclamos de mayor atención o esfuerzo, pero ninguna calificación del tipo “Muy logrado”, como se leía en la citada libreta).

Así llegamos a elaborar con los chicos un cuestionario para los padres, con la intención que relataran sus experiencias escolares. El mismo fue contrastado con los chicos y con un grupo de abuelos que nos visitaron, contaron su vida escolar, acercaron anécdotas plagadas de referencias al orden disciplinar, a la enseñanza basada en la repetición y memorización, y cantaron canciones que los chicos no conocían.

Al finalizar el proyecto realizamos un taller con padres, donde revisamos, desde la lectura de textos¹⁶ y la revisión de la tarea emprendida con los chicos, la escuela que entre todos estamos construyendo.

En el Segundo Ciclo iniciamos una experiencia a partir de un intento de ampliar la mirada a los llamados procesos metacognitivos de los niños¹⁷.

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

La escuela funciona con un esquema de caja negra, donde los sujetos alumnos son receptáculos de contenidos provistos por la cultura adulta. Desde este esquema, por ejemplo, no se reconoce las verdaderas posibilidades de atención – muy distintas a los cuarenta y cinco minutos con diez de recreo distribuidos a lo largo de cuatro horas -. No hay suficiente reflexión respecto a

¹⁶ Cf. Carli S., Lezcano A., Karol M., Amuchástegui M. *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Ed. Santillana. Bs. As. 1999.

¹⁷ Andrade S., Foglia A., Artículo: *Pensando el orden escolar*, en *Novedades Educativas*, Año 17, No 170. Bs.As. Febrero. 2005.

buscando contenidos propios en la filosofía con niños: la construcción de la subjetividad escolar

las sucesivas imposiciones, la violencia simbólica y el ejercicio de la violencia física (como el hecho de impedir el movimiento) que supone el espacio áulico tradicional.

Aceptábamos los avances de la psicología, fundamentalmente respeto a un reconocimiento de la afectividad. Hoy el alumno posee cierta identidad ceñida por esta afectividad, pero no existe suficiente reconocimiento de los mecanismos de poder que funcionan a partir de dispositivos pedagógicos (como el examen).

Asimismo, si bien reconocíamos los cuestionamientos a la institución escolar como un espacio disciplinario importaba subrayar otras prácticas estudiadas por Foucault¹⁸, en sus últimos textos y que impactan fuertemente en la escuela. Aquello que nuestro autor considera como el estudio de los mecanismos que transforman a los seres humanos en sujetos, la fabricación de sujetos al interior de ciertos aparatos de subjetivación (pedagógicos, terapéuticos). Es decir, la acción de ciertos dispositivos, tecnologías para la construcción de la experiencia de sí.

El trabajo con chicos de Quinto Grado estuvo centrado en el develamiento de aprendizajes que la escuela propicia y que, sin embargo, no son reconocidos (como el aprender a hacer machetes¹⁹). Aprendizajes relativos a su posición de alumno en la relación con el conocimiento y los otros sujetos.

¹⁸ Cf. Foucault M. *Tecnologías del yo*, Ed. Paidós, Barcelona, 1990; *Hermenéutica del sujeto*, Ed. Altamira, La Plata, 1996.

¹⁹ Un modo de copiarse en las evaluaciones. En los talleres se analizó su uso, los modos de realizarlos, su relación con los aprendizajes, los espacios curriculares donde podían o no hacerlos.