

## **Espacios, tiempos y saberes para una subjetividad reflexiva en la escuela primaria Bellaterra**

*Alejandra Bosco & Montserrat Rifà-Valls*

**Palabras clave:**  
subjetividad infantil;  
investigación narrativa; estudio de caso;  
educación primaria;  
subjetividad investigadora;  
construcción de la subjetividad

**Resumen:** Este artículo presenta los principales resultados de una investigación narrativa sobre la construcción de la subjetividad en la escuela primaria. Dado que en este tipo de investigación, el investigador es considerado un sujeto social en relación con otros, el proceso de escritura de los diarios durante el trabajo de campo etnográfico muestra las tentativas para incluir a los otros en la representación, los diversos momentos de duda, y hace visibles las interrupciones y giros en nuestras posiciones investigadoras. Además, hemos tratado de escapar de la objetivación y fijación del sujeto, planteando una visión relacional y procesual de la subjetividad, a veces incluso fragmentada. Para ello, hemos interpretado la representación de la infancia y del aprendizaje en la escuela, cómo las maestras y los maestros con quienes trabajamos comparten una visión reflexiva, integral, cooperativa y comunitaria del sujeto escolar. También hemos observado e interpretado cómo los niños y niñas desarrollan formas de posicionamiento, identificación y diferenciación desde la relación con los otros. Así, hemos reconstruido cómo se forma la subjetividad infantil a partir de narrar escenas observadas en las aulas de diferentes grupos de niños y niñas y en otros espacios de la escuela donde estos grupos desarrollan diferentes actividades.

### **Índice**

- [1. Narrar la subjetividad reflexiva en la infancia: focalizar la mirada](#)
  - [1.1 Estrategias metodológicas en la investigación narrativa de la subjetividad infantil](#)
  - [1.2 Las categorías de análisis que emergen de la investigación: narrar el sujeto en diferentes escenas](#)
- [2. La construcción del espacio y del tiempo en la Escola Bellaterra](#)
  - [2.1 La organización del espacio y del tiempo de aprendizaje](#)
  - [2.2 Espacio y tiempo como una reconstrucción subjetiva](#)
- [3. La expresión del sí mismo frente a la importancia de los saberes escolares](#)
- [4. Cooperación, autogestión y co-educación](#)
- [5. Conclusiones](#)

[Referencias](#)

[Autores](#)

[Cita](#)

## 1. Narrar la subjetividad reflexiva en la infancia: focalizar la mirada<sup>1</sup>

"Algo fundamental en el planteamiento de Cladinin y Connelly 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".<sup>2</sup>

En este artículo se presenta un repertorio de textos como resultado de una investigación narrativa cuyo objetivo fue explorar el proceso de construcción de la subjetividad de niños y niñas en el contexto de diversos grupos en el CEIP Escola Bellaterra.<sup>3</sup> La cita que abre este informe, escrita un año antes de empezar el trabajo de campo, resume una de las finalidades principales de nuestra investigación narrativa: escribir textos que representen las diferentes subjetividades implicadas en el proceso de una investigación educativa desde una perspectiva narrativa – las subjetividades investigadoras, educadoras e infantiles – para que puedan ser reinterpretados por las subjetividades lectoras. Desde esta perspectiva, lejos de situarnos como académicas que pretenden atrapar "la realidad", reivindicamos una subjetividad indagadora que se posiciona desde el "no saber", una expresión que hemos utilizado a menudo en las reuniones de nuestro grupo de investigación. Otra de las finalidades perseguidas por este tipo de investigación es enfatizar los contextos sociales y culturales de las historias que recogemos y narramos como científicas, es decir, reconocerlas como formas de acción social que emergen de la misma investigación (ATKINSON & DELAMONT 2006). [1]

### 1.1 Estrategias metodológicas en la investigación narrativa de la subjetividad infantil

En primer lugar, en oposición a las investigaciones interesadas en dibujar un *retrato tipo* del sujeto niño/a que se promueve en la escuela primaria, hemos tratado constantemente de escapar a la objetivación y fijación del sujeto, planteando una visión relacional y procesual de la subjetividad, a veces incluso

---

1 El estudio de caso abordado en este artículo se llevó a cabo en la investigación *El papel de la escuela primaria en la construcción de la subjetividad*, financiada por el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (ref. BS02003-06157) y coordinada por el Dr. Fernando HERNÁNDEZ en el contexto del grupo de investigación consolidado FINT (Formació, Innovació i Noves Tecnologies) de la Universidad de Barcelona, que dirige la Dra. Juana Ma. SANCHO GIL. Asimismo queremos agradecer la participación de Laura TRAFÍ en la construcción del caso, ya que sin sus textos y apreciaciones diarias no hubiera sido posible escribir este trabajo.

2 Este fragmento está extraído de las actas de las sesiones del grupo de investigación FINT que Isaac MARRERO escribió durante el curso 2003-2004.

3 Se denomina CEIP a los centros escolares de educación infantil y primaria. Queremos agradecer al equipo docente y a los estudiantes del CEIP Escola Bellaterra su atenta colaboración a lo largo de toda la investigación. Compartir y escribir en torno a sus experiencias y reflexiones nos ha permitido comprender mejor cómo se forma la subjetividad en la escuela primaria.

fragmentada. Las teorías de la subjetividad infantil en las que se basa la investigación se relacionan con la perspectiva del construccionismo social (HERNÁNDEZ 2005; RIFÀ-VALLS & TRAFÍ 2005). De acuerdo con esta visión, consideramos que es preciso deconstruir la infancia como objeto discursivo, analizar qué saberes y ciencias la han moldeado históricamente, para abordar una posición que nos permita considerar una multiplicidad de infancias (WALKERDINE 2007), especialmente en un contexto proclive a la homogeneización como es la escuela. [2]

En segundo lugar, los resultados que se presentan en este artículo corresponden al trabajo de campo fruto de una de las etnografías realizadas durante la última fase de un proyecto de investigación más extenso. Las fases que precedieron al trabajo de campo son: revisar la conceptualización y marcos teóricos para la construcción de la subjetividad en la escuela primaria; escribir nuestros relatos personales en torno a cómo pensamos que se construye la subjetividad en la escuela primaria; analizar los discursos públicos en torno a cómo se construye la subjetividad en la escuela primaria (principalmente en la legislación y las políticas educativas y en la formación inicial del profesorado); y realizar grupos de discusión con maestros, familias y niños y niñas para reconstruir sus percepciones y comprensiones en torno a este tema. Finalmente, después de todo este proceso, se llevó a cabo el trabajo de campo desde una perspectiva de investigación etnográfica en tres escuelas bastante diferentes entre sí. En el caso que aquí se presenta, es preciso explicitar que elegimos llevar a cabo nuestra investigación etnográfica en el CEIP Escola Bellaterra porque se trata de una escuela pública localizada geográficamente en el campus de la Universitat Autònoma de Barcelona. Históricamente, esta escuela también está vinculada a la Facultad de Ciencias de la Educación donde llevamos a cabo nuestra tarea como profesoras e investigadoras. [3]

En tercer lugar, queremos señalar que en el marco de la investigación cualitativa, este estudio se desarrolla desde como una investigación narrativa, la cual tiene sus propias reglas y estrategias. CORTAZZI (2001) señala cuatro razones para justificar la idea de llevar a cabo un análisis narrativo como parte de una investigación etnográfica: (1) Las narrativas posibilitan compartir los diferentes significados otorgados a la experiencia y promueven la siempre diversa interpretación de los acontecimientos; (2) Se da importancia a la representación de las voces de los sujetos en la investigación, a cómo viven las situaciones y experiencias relatadas, en un proceso caracterizado por compartir la experiencia de diversos grupos; (3) el retrato o la descripción como una forma de interpretación en la investigación narrativa es construida desde el punto de vista de los participantes, dado que a menudo se tienen en cuenta cualidades, valores y formas de comunicar que surgen de las historias, invisibles en otras perspectivas de investigación; y, (4) por último, la propia investigación etnográfica se presenta como uno de los relatos posibles, se presta atención a cómo los investigadores construyen la realidad, a las estrategias de la metanarración y la reflexividad, y también a cómo los investigadores se enfrentan a dilemas éticos a lo largo de la misma. [4]

Durante un período de cuatro meses, las investigadoras implicadas en este estudio llevamos a cabo nuestro trabajo de campo etnográfico en la Escola Bellaterra. Realizamos observaciones y entrevistas que registramos en nuestros respectivos diarios de campo. Durante este tiempo y los meses posteriores a la estancia en el centro, pusimos en común nuestros diarios, un proceso que dio lugar a un informe de investigación construido a partir del diálogo. Tal y como se deriva de nuestro posicionamiento como investigadoras, el proceso de escritura se convierte así en el modo de producción de la investigación narrativa, en su metodología. Al mismo tiempo, el sujeto investigador se coloca como narrador y representa una de las voces de la investigación, un lugar completamente distinto al asumido en la investigación tradicional. En este artículo, desafiamos la mirada colonizadora de la investigación sobre los fenómenos educativos, para perseguir un modelo de investigación narrativa en el cual "en vez de la borradura bajo la que el/la 'investigador/a' opera típicamente, el investigador se asume como un sujeto social en relación con otros" (LATHER 1999, p.90). En este sentido, la escritura muestra las tentativas para incluir a los otros en la representación, los motivos que guían la selección de las escenas narradas, los momentos de duda y vacilación, el proceso de toma de decisiones, para así hacer visibles las interrupciones y giros en nuestras posiciones como investigadoras. A lo largo de este proceso, se asume que el conocimiento en la investigación educativa está compuesto por relatos – las historias que narran los sujetos en la escuela –, hasta el punto de considerar que hay un tipo de conocimiento sobre la escuela que sólo existe a partir de lo que se cuenta de/en ella (SCHANK & BERMAN 2006). De hecho, una de las principales funciones de la investigación narrativa es convertir el conocimiento basado en la experiencia, en relato, este proceso se ve completado cuando se transforma de nuevo el relato en conocimiento, mediante el análisis narrativo (CORTAZZI 2001). [5]

## **1.2 Las categorías de análisis que emergen de la investigación: narrar el sujeto en diferentes escenas**

La investigación se ha llevado a cabo en una escuela primaria, de la que destacamos la representación de la infancia y del aprendizaje, emergente tanto de su proyecto como del día a día que hemos observado. Las maestras y maestros con quienes hemos trabajado comparten una visión reflexiva, integral, cooperativa y comunitaria del sujeto escolar, algo bastante inusual y alejado de las prácticas centradas en la disciplinación del sujeto a través del conocimiento en el currículum escolar. Pasar tiempo en las aulas de estos/as maestros/as, nos ha permitido observar cómo los niños y niñas desarrollan formas de posicionamiento, identificación y diferenciación desde la relación con los otros. De esta forma, hemos reconstruido cómo se forma la subjetividad infantil a partir de narrar diversas escenas que hemos observado en la escuela: en el aula de un grupo de cuarto curso del ciclo medio (9-10 años); en el aula de un grupo de quinto curso del ciclo superior (10-11 años); en el aula de educación musical con grupos de niños y niñas de cursos distintos (6-12 años); y, en otros espacios *fuera del aula* donde estos grupos desarrollan diferentes actividades. Las escenas narradas se han seleccionado teniendo en cuenta la mejora de nuestra

comprensión en torno a los lugares, procesos y formas que intervienen en la construcción de la subjetividad infantil en la escuela. [6]

Desde un punto de vista metodológico, la triangulación de relatos desde una perspectiva de etnografía dialógica, nos ha permitido contrastar e hilvanar las diferentes formas de narrar lo que acontece en la escuela, buscando las continuidades y discontinuidades a través de los relatos. Este diálogo da visibilidad a la complementariedad de métodos que hemos utilizado (GREEN, CAMILLI & ELMORE 2006): 1. una narrativa construida a partir de la etnografía visual como investigación educativa basada en las artes – incluye la realización de un diario visual de campo, la fotografía participativa y la transformación de las imágenes en postales postmodernas de la escuela; 2. una narrativa etnográfica donde se analizan críticamente situaciones del diario de campo fruto de la observación participante – incluye la voz en primera persona de la investigadora, la transcripción de interacciones, los gráficos que describen los espacios y los recursos; y, 3. una narrativa basada en el diálogo constructivo – donde predomina la conversación y la entrevista, y se favorece la cooperación entre los distintos sujetos participantes. [7]

Desde una perspectiva de investigación narrativa, las categorías de análisis emergen del propio proceso de investigación, en nuestro caso concreto, se construyeron a partir de la escritura y lectura de los diarios y del proceso de diálogo para la escritura del informe colectivo. En los diarios etnográficos no se encuentran solamente datos que analizar, sino relatos que representan formas de ver, estar y ser en la escuela primaria. De esta forma, de la observación de los diversos espacios y prácticas que intervienen en la construcción de la subjetividad emergieron las cuestiones a interpretar que hemos ordenado de la siguiente manera:

1. Repensar al sujeto escolar como alguien que aprende desde la experiencia del sí mismo y de los/las otros/as requiere de una permanente reconceptualización del tiempo y el espacio. En el CEIP Escola Bellaterra, hemos observado cómo la típica fragmentación espacial y temporal del saber (los horarios, las aulas y las materias) se subvierte a partir de conectar con las experiencias de vida y las biografías de los sujetos, de los/las alumnos/as y también de los/las maestros/as. Esta subversión también la observamos en las prácticas procesuales y experimentales de aprendizaje cuyo objetivo es potenciar un aprendizaje desde la complejidad.
2. El sujeto escolar se forma en espacios liminales, a partir de resolver tensiones en las que se negocian los límites entre el individuo y el grupo. Hemos explorado la expresión del sí mismo en diferentes espacios y tiempos y especialmente su papel en la construcción de la subjetividad infantil. En la Escola Bellaterra, los espacios de aprendizaje, como espacios de relación, contribuyen a la afirmación del sí mismo y atienden a las necesidades individuales, pero también suponen formas de reconocimiento de los otros. Responsabilizarse de las propias acciones, manifestar los deseos personales, sentirse como parte de un grupo con una cultura compartida, dar respuesta a

la cotidianeidad dentro y fuera de la escuela, son algunas de las acciones que nos han permitido estudiar la relación del sí mismo con el otro en la Escola Bellaterra.

3. Las formas de participación, experimentación, reflexión y autogestión dentro de la escuela posibilitan a los/las niños y niñas comprenderse y autodefinirse como ciudadanos. En la Escola Bellaterra, la participación y la autogestión promueven una visión de la enseñanza y el aprendizaje que considera la experiencia y la biografía de los niños como algo que no es ajeno al currículum y a los saberes escolares. Este planteamiento hace que los/las niños/as no se sientan fijados en un posicionamiento y aprendan a negociar permanentemente su relación con los/las otros/as, la maestra, el saber y/o la escuela. Esto les da la oportunidad de participar como sujetos-ciudadanos en una escuela en la que aprenden a tomar decisiones, igual que en una sociedad democrática. [8]

## **2. La construcción del espacio y del tiempo en la Escola Bellaterra**

La construcción personal y colectiva del espacio y del tiempo representa una cuestión importante en el análisis de la subjetividad en la Escola Bellaterra. En los diferentes contextos analizados, la visión técnico-racional del tiempo, tan típica de la educación escolar, se desvanece. Es decir, su consideración como un recurso objetivo, en el sentido de un tiempo igual para cada persona o grupo, y gestionado con el objeto de cumplir con unos fines educativos determinados, uniformes para todos, da paso a un enfoque más subjetivo (HARGREAVES 1996). Así, lo que emerge es un tiempo fenomenológico, subjetivo, es decir, vivido por cada uno y cuya duración interna varía de persona a persona, en particular en relación con el aprendizaje. Lo mismo sucede con el espacio, en oposición al aula tradicional, impera el orden complejo (TRILLA & PUIG 2003), un espacio variable y multifuncional donde se hacen diferentes actividades y que incluye otros espacios además del *aula*. Ambas consideraciones promueven un sujeto que es protagonista en la construcción y reconstrucción del tiempo y del espacio escolar, y que, por tanto, tiene mucha más libertad para ser y desarrollarse según sus necesidades y las del grupo. [9]

### **2.1 La organización del espacio y del tiempo de aprendizaje**

En oposición a la definición de un entorno escolar decorado y ordenado para escenificar el saber del profesor, en el cual las/los niñas/os están representados como contenedores vacíos que esperan a ser llenados con el conocimiento escolar (GAROIAN 2001), en nuestros relatos mostramos espacios que favorecen tiempos para aprender colaborando con los otros. También hemos narrado tiempos que no responden a la unicidad y linealidad del tiempo del profesor-como-instructor. De esta forma, destacamos cómo la ordenación agrupada de las mesas en el aula de cuarto curso, por ejemplo, permite procesos cooperativos centrados en el aprendizaje y no tanto en la instrucción, en los que la maestra funciona más como una guía que como la fuente principal de conocimiento.

[Diario de campo. La organización del espacio y el trabajo en grupo en cuarto curso]

"En estas clases, las mesas se disponen de manera que el alumnado queda reunido en grupos de dos, tres, cuatro o cinco personas, permitiendo a la maestra circular ágilmente entre ellos, ya que la mayoría de las veces el trabajo se centra en el alumnado y su papel es más de seguimiento de las actividades que no de 'presentar información' desde la pizarra, aunque suele haber también puestas en común del trabajo realizado. Además, aunque el trabajo en grupo es habitual, no siempre los miembros del grupo coinciden con aquellos con quienes comparto la mesa, lo que implica aún más movimientos (físicos y sociales). Por tanto, esta disposición espacial responde a la posibilidad de compartir, sea o no el trabajo en grupo, el trabajo, las dudas, los comentarios, las miradas ... En definitiva, la vida en el aula con quienes tengo más cerca. Es decir, aún cuando no trabajan en grupo la tónica es contar con el otro, apoyarme intelectual y/o afectivamente en el otro aún desarrollando actividades individuales." [10]

La organización de los espacios permite el desarrollo de tareas en paralelo de manera que el tiempo de aprendizaje se convierta en una pluritemporalidad mediante la cual diferentes acciones y situaciones ocurren en el mismo espacio, y en el que las/los niñas/os autogestionan su propio aprendizaje. Esto se ve con claridad en la tarea semanal de ordenar carpetas y montar dossiers. A través de observar cómo las niñas y los niños de quinto indexan y ordenan su ingente productividad escolar, capturamos fotográficamente la pluralidad del tiempo vivido y la fragmentariedad del espacio. Así mismo, estas imágenes ponen de relieve cómo la creación de tiempos y espacios en el aula en los que se detiene la línea productiva, y se potencia una mirada retrospectiva y reflexiva para ordenar los registros de los propios aprendizajes, permite a las/los niñas/os hacer memoria y sentirse corresponsables de su educación.



Gráfico 1: Diario de campo. Postal nº 6 anverso y dorso. La tarea semanal de organizar la carpeta [11]

La densidad de los tiempos de desarrollo de estas tareas complejas, de deliberación, toma de decisiones, colaboración, etc. convive con una visión del tiempo escolar fragmentado por materias. En los grupos de cuarto y quinto, los

alumnos tienen un calendario semanal donde anotan las tareas, trabajos y proyectos a desarrollar. Este calendario, decidido autónomamente o en colaboración con el/la maestro/a, es una agenda semanal variable. En términos generales, en la organización del trabajo se observan actividades que implican a todo el grupo, especialmente cuando se trata de tareas relacionadas con las materias y los proyectos. Pero la simultaneidad de tareas y la formación de grupos cooperativos en el aula, permite que los/las alumnos/as de una misma clase estén trabajando actividades distintas, de materias distintas. El tiempo de las materias impartidas por otros profesores – como inglés por ejemplo – está más delimitado, aunque también se flexibiliza si hay eventos u otras tareas más importantes o urgentes. A veces, son los propios alumnos quienes ayudan a negociar el tiempo dedicado a una actividad donde están implicados otros profesores, algo que supone disponer, durante la jornada escolar, de franjas de tiempo para el aprendizaje menos rígidas, donde el profesor-tutor puede dar tiempo a la conversación, la resolución de problemas, la organización de dossiers y/o la asamblea. [12]

Por otra parte, la tensión entre el tiempo escolar – las franjas horarias por materia –, el tiempo de aprendizaje y el tiempo personal en las jornadas de la escuela, influyen en las experiencias de aprendizaje, y media en las formas de *estar en la escuela* de alumnado y profesorado. En las clases de música, la limitación de una hora semanal por grupo se convierte en algo que imposibilita casi completamente el desarrollo de las actividades complejas planteadas por la maestra. A partir de la observación en una clase de música vimos los diferentes factores, acciones y variantes que la profesora debe coordinar en un mismo espacio y tiempo para aprender a cantar e instrumentar el villancico de Navidad, y cómo dificultan la experimentalidad requerida en tareas de este tipo.

[Diario de campo. La compleja gestión de los espacios y los tiempos en el aprendizaje de la música]

"Tras tocar una canción en el piano, la maestra, Juana, sale del aula. Delante de la puerta, en el pasillo, hay un pequeño armario donde guarda instrumentos. Lleva xilófonos de metal y madera. Algunos son grandes, otros más pequeños. Entra diciendo: – '¿Os acordáis de cómo se tocan estos instrumentos?' J. explica cómo las teclas representan diferentes notas musicales. Al mismo tiempo que ella realiza la explicación, el niño que antes jugaba con una salchicha, al que llamaremos Genís, se ha tirado al suelo para ordenar las teclas que se han dispersado. A todos nos capta la atención lo que está haciendo.

J. sitúa las notas de la canción 'la, sol', 'la, sol' en los teclados. Ante la pregunta '¿quién quiere salir a tocar?' como si todos reconectaran de nuevo, muchos niños quieren salir. J. canta una melodía que sirve para sortear quién saldrá. Sale María. Hace lo mismo en la otra esquina del semicírculo y sale Mariona. Los instrumentos están situados en el suelo, más o menos en medio del aula. Las niñas se arrodillan frente a ellos, mirando a sus compañeros. J. se reclina y les explica como tocar. Es expresiva, señala, marca las pulsaciones, canta la canción sin letra, sólo con las notas, observa como lo hacen las niñas. Los compañeros las miran con atención.



Se repite la situación anterior. Mientras se resuelve quién saldrá esta vez, Genís se ha levantado de su silla y va hacia uno de los xilófonos. Juega con una tecla. J. le pregunta qué está haciendo. Él le explica que quiere hacer una catapulta con una tecla (...). J. hace un seguimiento individualizado, hasta que los niños tocan más o menos bien las teclas que corresponden a la escala. La atención se dispersa, los niños hablan entre ellos y no todos prestan atención a los que tocan y a las explicaciones. Empiezo a ver que algunos niños tienen complicidades con los que están sentados al otro lado del aula, en estas situaciones se hablan a gritos de un lado a otro." [13]

En otras ocasiones, cuando la profesora de música desarrolla proyectos complejos como el Concierto de Navidad, la Rua de Carnaval o los Juegos Florales, siempre es necesario buscar más tiempo para el aprendizaje de la música (por ejemplo, en horas de patio, al mediodía, horas de tutoría, etc.). Por tanto, existen unos tiempos y espacios que no fueron observados en los que el aprendizaje de la música continua, y donde la maestra promueve una subjetividad nacida de potenciar y construir colaborativamente vivencias y experiencias colectivas trascendiendo el espacio del aula. [14]

## **2.2 Espacio y tiempo como una reconstrucción subjetiva**

Tal como ya ha quedado de manifiesto, el espacio no se acepta como algo dado, sino que es construido a partir de las prácticas que se desarrollan en él. Así, en las clases de cuarto vemos cómo la movilidad propiciada por la maestra en la ocupación del espacio del aula facilita también recrear las relaciones sociales y el hecho de comprenderse a partir del otro, algo que al mismo tiempo implica reconstruir nuestras preconcepciones previas y negociar las relaciones.

[Diario de campo. Los cambios de lugar y la socialización en el aula]

"Los cambios regulares permiten compartir el trabajo y el día a día con diferentes compañeros y compañeras, lo que implica interactuar con personas de características diversas donde evidentemente la manera de actuar de cada uno también cambia, así como la ocupación de diferentes lugares en el espacio del aula también afecta a las maneras de actuar y de trabajar. De hecho, hay sitios mucho más cómodos para el trabajo que otros, y parece importante que se 'comparta' el uso de aquellos sitios que son incómodos por su orientación (...) Se trata de que cada niño o niña 'ocupe' lugares diferentes físicamente hablando pero también 'socialmente', pues no es lo mismo estar con el que se considera el 'más listo de la clase' que con 'quien me llevo muy bien' que 'con quien me llevo muy mal' ...

... Cada tres o cuatro semanas se cambian los grupos de trabajo ... De esta manera trabajan las relaciones ... Se ponen los conflictos sobre la mesa para ponerse de acuerdo. Se trata de un importante ejercicio de reflexión sobre ellos mismos y los otros ... ¿Por qué quiero estar con este chico/chica o por qué no? ¿Por qué hacer siempre grupos de chicos solos o chicas solas? La pregunta emergente depende obviamente del conflicto que se plantea ... pero se trata de 'situarme' y situarme implica hacerlo respecto del otro ...

... Es importante entender que en esta rutina de cambio de sitio la consigna es 'hoy toca cambio de lugar' y aunque no hay obligación de cambiarse, se marca la tendencia de lo importante que es cambiar, ocupar diferentes lugares, probar de trabajar con gente diversa, aún con aquellos con quienes 'no me llevo bien' o 'no me gustan del todo' ... ." [15]

En otro ejemplo de reconstrucción subjetiva del espacio y del tiempo por parte del alumnado, tomado del diario visual de la investigación, comprobamos cómo la retórica fotográfica del enmarcado, el congelado, la focalización y la ampliación, nos permitió visionar y comprender las relaciones entre lugar planificado y construido, y espacio ocupado y vivido. La congelación y fragmentación del tiempo que lleva a cabo la imagen fotográfica, permite que "la fotografía capture lo que parece incapturable: la propia fragmentación de la realidad" (OROBITG 2004, p.35).



Gráfico 2: Diario de campo. Postales nº 3 anverso y nº 5 anverso. Fuera del aula [16]

Si miramos estas dos postales de la escuela, vemos cómo se recrean escenas de tránsito en el patio de ciclo medio. Las imágenes nos descubren los espacios intersticiales en la escuela, como en el caso de la fotografía de la derecha, donde se puede ver a cinco chicas de la clase de quinto curso desayunando mientras danzan en la pista de baloncesto, antes de que empiece la Rua de Carnaval. Si además, relacionamos estas imágenes con otras que hemos mostrado previamente, las que ilustran el proceso de ordenación de las carpetas, esto nos permite comprender cómo la fragmentación temporal-espacial de la realidad escolar imposibilita la representación de una subjetividad estable. De esta manera, mediante nuestros textos de investigación hemos intentado dar testimonio de que las/los niñas/os ocupan múltiples posiciones como sujetos escolares. [17]

### **3. La expresión del sí mismo frente a la importancia de los saberes escolares**

En muchas de las situaciones observadas encontramos evidencias de la importancia dada por la escuela a *la expresión del sí mismo*, a aquello que los sujetos tienen que decir en relación sobre su día a día en la escuela. En ese partir de sí, el sujeto se descubre en sus relaciones con los demás, habitadas por vivencias, recuerdos, movidas por deseos, por otros y otras que le hablan. Un sí

mismo que permite moverse desde una experiencia, unas vivencias, desde lo vivido pero también desde lo por vivir (PEREZ DE LARA 1998). En las clases de cuarto curso, la manifestación de ese sí mismo está presente, por ejemplo, en los espacios de toma de decisiones relativos al trabajo a realizar. Es decir, estas expresiones comprenden desde con quién trabajo en el día a día escolar, qué grupo conformo para desarrollar un proyecto determinado y qué proyecto realizo, hasta qué haremos como grupo para la muestra de arte de la escuela en el marco del *año Dalí* o cómo participaremos en la fiesta de carnaval. La escuela ofrece la posibilidad de expresarse y de alguna manera poder hacer "lo que deseo", como se evidencia, por ejemplo, en este comentario de la maestra de cuarto que reproduce la conversación con una niña sobre la composición de los grupos por mesa de trabajo:

[Entrevista a la maestra de cuarto curso. La formación de nuevos grupos]

"Yo ahora tengo el siguiente problema, ahora las cuatro niñas se han puesto juntas aquí y no se quieren separar, otra gente quiere entrar en el grupo y no le dejan ... Entonces, en la escuela, yo siempre les digo que tienen que estar bien, pero también que no hay que olvidar que venimos a trabajar ... Son dos cosas que van ligadas y que una compensa y equilibra a la otra: 'si yo estoy muy bien y no hago nada pues hay algo que falla, y si yo solamente trabajo y no estoy bien en la escuela, pues también hay algo que falla ...'. En este caso no se han querido separar esta última vez ... a la persona que lleva más tiempo en el grupo se lo pregunté, le dije – 'Neus, hay gente ... que se quiere cambiar de sitio, lo he preguntado varias veces ... tú que llevas más tiempo en el grupo ... (hay una razón un poco de peso, de decir yo te lo pregunto a ti ... porque la otra Neus acaba de llegar, Celia acaba de llegar, Beatriz lleva menos tiempo que tú, que eres la que llevas muchísimo tiempo en este grupo y no te has movido) entonces ¿tú qué quieres? ¿te quieres cambiar?'. Y claro es una persona un poco así y enseguida se cerró, uf, y le dije: – 'no me lo tienes que decir ahora, te lo piensas y mañana me dices algo, digo, y si es que no, es que no, yo ahora te lo pregunto, no te obligo ...'." [18]

En el grupo de quinto también tiene mucha importancia poder expresar las preferencias e incluso los miedos. Lo vemos, por ejemplo, en las clases de educación física cuando chicos y chicas se manifiestan al principio del trimestre en contra de jugar al rugby, dado que tienen una idea violenta de este juego. Entonces, el maestro intenta convencerlos de que a diferencia de otros deportes, en el rugby es preciso cooperar para jugar, y que lejos de ser un "juego bestia" tal como lo definen las chicas y chicos, se trata de un deporte con el que pueden divertirse en equipo, aunque deben esforzarse en no molestar a los demás. En el caso de las clases de música, la expresión del sí mismo, se observa, sobretodo, cuando la maestra promueve la creación por parte de los niños y niñas 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 autocontrol 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 por: (1) el papel destacado que ocupa el docente en las diferentes interacciones que suponen una toma de decisión conjunta sobre diversos cursos de acción; (2) la regulación ejercida por el propio grupo sobre cada individuo; o (3) la cultura escolar, donde se espera que cada uno ocupe un lugar determinado. [19]

Si regresamos al ejemplo del grupo de cuarto, vemos cómo la maestra juega un importante papel regulador de las acciones que se llevan a cabo y de las decisiones que se toman. Cuando 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 mi y al grupo". La intervención de la maestra a veces es explícita y a veces tácita en casi todas las situaciones donde tienen que elegir cursos de acción diversos. Su interpretación y sus razones tienen un peso muy importante tal como refleja el siguiente fragmento, donde el grupo a partir de evaluar el desarrollo de las tareas hasta el momento, se propone cómo continuar:

[Diario de campo. Reflexiones en torno a las tareas y el tiempo dedicado]

"A1: Más tiempo para estudiar

R: ... Pero nosotros tenemos dos días de 2 a 3 para hacer los deberes en la escuela ... En casa puedes jugar, puedes ir al cine, puedes hacer muchas cosas que en la escuela no, por eso tenemos unos horarios en la escuela ... pero si no asumimos la responsabilidad ... El horario está, si necesitáis ayuda la podéis pedir, pero ya es responsabilidad vuestra en cuarto curso hacerlos o no ... [La maestra trata de averiguar qué significa esta propuesta de algunos niños/as sobre más tiempo para estudiar]

[Los alumnos no utilizan el horario que tienen asignado ... Se monta una pequeña discusión al respecto. Aparentemente la hora de estudio coincide con el único horario en que pueden ir a jugar con el ordenador. Otro problema parece ser que algunos acaparan el ordenador en las horas del patio ... R. les dice que esto lo tienen que solucionar con Montse (monitora de ordenadores ...)]

R: El tema es que en tiempo de estudio se hacen otras cosas ... a lo mejor no sabemos qué quiere decir tiempo de estudio, requiere una disposición especial, una concentración ...

[Otra propuesta de un niño]

A2 : Más TP (trabajo personal), en la otra clase tienen más trabajo personal...

[La maestra aclara que en el horario del otro curso en vez de poner tutoría pone trabajo personal, pero que el TP asignado es el mismo ... y por eso se confunden...]

A3: Yo puse más TP pero quería decir cosas más difíciles ...

R: ... el problema es que si lo hago más difícil luego no lo haréis vosotros ... sino que vuestros padres tendrán que estar por vosotros, lo tendréis que hacer con ayuda ... Además, si los hacéis mal ... después de corregirlos, no volvéis a hacerlos, ni a mirarlos ...

[Rosa va tratando de averiguar o profundizar en el significado de las distintas propuestas ...]

R: Lo que podemos hacer es que sea más difícil lo que sea de más o no obligatorio ...

[A4 dice que no quiere más TP, que ella hace otras actividades fuera de la escuela y que ya no tiene más tiempo, ni horas ...]" [20]

Otras veces es el grupo el que ejerce de regulador, permitiendo o no la libre expresión de cada sujeto. En las clases de música esto se observa en las mismas actividades de creación de músicas propias. La tensión entre el individualismo y la cooperación en el grupo median en las formas de participación, de relación y de regulación de las relaciones. En esta actividad en particular se produce una apropiación de los instrumentos definitorios de la estructura rítmica por parte de un sector del grupo. En consecuencia, es difícil ver una visión armónica de la creación y la libertad de elección, porque no todos los niños y niñas participan de las mismas maneras y con las mismas oportunidades dentro de los grupos. De hecho, éste es un argumento que se puede extrapolar a la mayoría de actividades grupales que implican *experimentación y libre elección* en el marco de cualquier grupo. Tal como sostiene VIRURU (citada en CANNELLA 1997), la concepción del *individuo libre*, conlleva una visión del sujeto centrado en sí mismo, independiente del mundo o contexto que le rodea, que tiene en apariencia un amplio campo de acción y un acceso ilimitado a recursos, cuando no siempre es así. [21]

Por último, se puede analizar el papel regulador de la escuela a través de los múltiples eventos artísticos que se organizan en torno a las diferentes festividades. En estas ocasiones, más allá de generar situaciones para promover la *libre expresión* se llevan a cabo actuaciones muy preparadas por los adultos, y por lo tanto, no se trata necesariamente de lugares donde los niños y niñas puedan pensarse y sentirse.

[Diario de campo. El concierto de Navidad que los alumnos de sexto curso ofrecen en la escuela infantil]

"Se nota que el evento ha sido altamente planificado por los adultos: las tutoras de grupo, la maestra de inglés, la maestra de música y las estudiantes de prácticas de la escuela, y la coordinadora y las maestras de la escuela infantil. Los espacios que ocupan los niños mayores y los niños pequeños están pautados: la entradas y salidas de cada uno de los grupos de sexto, los asientos y órdenes de los más pequeños, el orden de las canciones, la inclusión y coordinación de diferentes instrumentos y voces, los momentos de los aplausos, ... todo sigue un ritual previamente organizado, en el que parece haber poco sitio para la improvisación o la relación espontánea entre niños y niñas ... el concierto también sirve para ver los momentos en que los niños actúan con complicidad, goce, autoridad e identificación con sus acciones, y cuándo los niños y las niñas actúan según los deseos de los adultos pero sin saber demasiado cómo ni por qué." [22]

Lo que parece claro es que esta expresión del sí mismo y la consideración de lo vivencial en la escuela, que lleva a pasarlo todo por el sí mismo, a animar a expresar opiniones y sentimientos sobre un hecho u otro, o a reflexionar sobre el trabajo en grupo llevado a cabo, deja en un segundo plano el *contenido escolar* vinculado a las típicas materias. Incluso aunque el motivo del aprendizaje sea una materia, importa más cómo el alumnado se aproxima a ese conocimiento que los hechos factuales en sí. Sobre todo porque aprender está siempre más relacionado con la vida cotidiana y con la discusión de temas emergentes en la sociedad en un momento dado, y no con lo estipulado por la administración educativa. Es decir, se nota un esfuerzo por conectar el aprendizaje con los intereses y la vida misma de los niños y niñas, donde aprender, es aprender a ser, actuar, vivir, implicarse, tener una opinión, y sobre todo a situarse en el contexto social más amplio del que los chicos y chicas forman parte, como una invitación de la escuela a pensar sobre el mundo.



Gráfico 3: Diario de campo. Postal nº 9 y nº 10 anverso. Organizar el portafolios y las asambleas semanales en quinto curso

"El primer día que observé al grupo hicieron una asamblea para comentar los insultos racistas en los campos de fútbol. En la conversación que mantienen los niños y niñas y el maestro me sorprende la espontaneidad con que levantan los brazos para expresar los comentarios a partir de una noticia aparecida en el periódico: 'Los islamistas querían atentarse en Madrid, incluido el Bernabeu'. Óscar, el maestro-tutor, les invita a interpretar la noticia, una práctica habitual en esta clase.

A1: ¡Están más locos estos islamistas!

Óscar: Vayamos algo más allá, intentemos criticar quién nos dice esto, puesto que cuando se trata de un delincuente de aquí no se acostumbra a decir cuál es su nacionalidad, pero si es un ciudadano extranjero, sí que se menciona. ¿Quiénes son los islamistas?

A2: Los de ETA lo son [lo dice en voz baja, el maestro no lo puede escuchar]

Óscar: El Islam ¿es un país? ¿Qué es el Islam?

Laia: Es una religión." [23]

El fragmento anterior también ilustra el tipo de temas que solían ser motivo de interpretación en las clases de quinto, donde el maestro potenciaba mediante la conversación, el análisis y la deconstrucción de los titulares de los medios de

comunicación para comprender cómo estos discursos median en la construcción de nuestras opiniones en torno al mundo que nos rodea. Por el análisis realizado, pensamos que la subjetividad promovida en el CEIP Escola Bellaterra integra en la medida de lo posible la expresión de los niños y niñas, y sus biografías, dejando que el aprendizaje surja a partir de *sentirse* y de *pensarse* como sujetos en diferentes situaciones y en contextos sociales diversos que pasan a formar parte de la vida misma en la escuela. [24]

#### **4. Cooperación, autogestión y co-educación**

En este apartado, queremos profundizar en los aspectos que tienen que ver con la formación de la subjetividad infantil a través de las estrategias de participación y el trabajo en grupo como elementos promotores de las relaciones en la infancia. En la clase de cuarto curso observada, tal y como ya se ha presentado, la constitución de las mesas en el aula cambia cada tres semanas o un mes. Además, en función de la organización del trabajo, los grupos son mayores o menores, y hay una intención explícita de la maestra para favorecer la interacción y trabajar las relaciones. Como hemos dicho, la organización de los grupos conlleva un ejercicio reflexivo, tanto si los cambios y las reagrupaciones están motivados por la voluntad del alumno de querer ocupar otro lugar físico (donde mejore la orientación hacia la pizarra o el sitio que ocupa) o social (donde elija con quien quiere estar) o no. Este proceso de cambio de lugar o de compañeros/as se hace a través de un proceso de toma de decisiones compartido 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 muy diferente al mapa de partida. Según cómo se posicionan respecto de las propuestas de cambio surgidas se despliegan los movimientos, la maestra actúa como mediadora, se desencadenan las argumentaciones y se producen negociaciones, algo que motiva nuevos cambios y posicionamientos. [25]

Esta práctica sistematizada que acabamos de describir regula las relaciones en el aula, donde las fronteras entre la expresión del deseo y las formas de sujeción no están definidas, ya que se trata de un lugar en el cual el alumno aprende a relacionarse y a reconocerse como parte de un grupo. Desde una perspectiva constructivista (GERGEN 1992), esto nos permite reconocer el proceso de construcción de la identidad como algo vinculado al sí mismo y también a la relación con los otros, y a la formación de la subjetividad en los múltiples contextos y relaciones de poder en los que participamos como personas. La subjetividad no se conceptualiza de este modo como algo que ocurre en mi *interior* sino que se construye en diálogo con el *exterior*, se forma a partir una negociación de significados entre lo que soy y cómo me percibo en la relación y en la acción con los demás, tanto de los compañeros de clase, como los maestros, la familia, el entorno inmediato y/o el contexto global.

[Diario de campo. La identidad social y colectiva como referente]

"Cómo esta práctica influye, afecta los procesos de subjetivización, donde ser en el grupo cobra un papel importante y donde es el grupo (los grupos) el que regula las relaciones entre los individuos, así como la maestra en un segundo plano, interviniendo cuando lo cree necesario o cuando le es demandado. Hasta qué punto cada niño o niña es capaz de expresar su deseo de estar en un sitio u otro y de encontrar las maneras de lograrlo. Hasta qué punto no se imponen las reglas de los más hábiles para jugar con ellas. Cada niño o niña con sus deseos, motivaciones, intereses, etc. se posiciona ante esta situación de maneras muy diversas. Lo interesante a rescatar es esa posibilidad de tomar conciencia de esos deseos, motivaciones, historias, sentimientos que esta práctica ofrece a cada individuo. (...) La intención de la maestra es promover un individuo más autónomo, desarrollar una cierta autonomía en el grupo para decidir dónde me ubico, con quién trabajo ... ser más o menos autónomo, depende de lo que el grupo sea capaz de realizar. En definitiva, esta práctica puede ser entendida como un pequeño espacio de decisión donde cada sujeto se responsabiliza de sí mismo en diálogo con el mundo. Un mundo que lo limita en el grupo pero que también le permite definirse en entramados sociales diversos." [26]

En diferentes situaciones hemos podido comprobar la importancia que se da a las relaciones en la infancia como algo productivo en esta escuela. La formación de la subjetividad está interconectada con los aprendizajes sobre las relaciones sociales, tanto en la vida cotidiana (en el aula y fuera de ella) como cuando la socialización se promueve para facilitar aprendizajes específicos de una tarea o conocimiento. En ambos casos, se favorece la formación de grupos y el maestro o la maestra trabaja para garantizar una alta cohesión en los mismos. En el aula de música y en las sesiones de rugby, el alumnado tiene que coordinarse, ya sea para tocar una canción en un concierto o jugar un partido. Las posiciones subjetivas disponibles a partir de estas propuestas son diversas y a veces es difícil percibir, si la movilidad, el cambio, está provocado por la emocionalidad o por la racionalidad, si surge del deseo consciente del niño/a o de la voluntad del/ de la maestro/a. La escuela desafía la individualización a partir de generar constantemente espacios de socialización y de participación democrática, la cooperación forma parte de su modelo ideológico, motor de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, a pesar de que a veces en estos procesos intervenga el azar o lo inesperado. Y esto es algo que asume todo el profesorado como se puede ver en el fragmento siguiente. El trabajo en equipo es algo compartido por los maestros, quienes programan, comparten situaciones y decisiones, y también se forman como colectivo. El discurso de la escuela promueve una formación de la subjetividad en la cual cobra importancia el sentido de pertenencia a la comunidad, tanto para profesores como para alumnos. En consecuencia, la construcción de la identidad personal y social adquiere de esta forma una dimensión política.



[Diario de campo y entrevista a la maestra. Cooperar para aprender y aprender a cooperar]

"Por ejemplo, coordinar un grupo para cantar una canción en el concierto de Navidad puede significar que un grupo de niños sean cantantes y otro grupo instrumentistas y que deban coordinarse. La decisión de quién ocupa una u otra posición se basa en un juego de suertes y el resultado final puede conllevar que ganen la posición de instrumentistas niños que tienen más dificultades para este trabajo que otros, como puede ser el caso de Miquel ... (...).

... la defensa que la maestra realiza de su planteamiento de enseñanza-aprendizaje de la música, a pesar de las dificultades que surgen en el aula, gira en torno al hecho de resistirse a un modelo de aprendizaje de la música de tipo instructivo ... J. se siente comprometida en potenciar una contribución especial de la música para formar un sujeto social, participativo, intergeneracional dentro de la comunidad escolar. Reconoce que para potenciar este tipo de subjetividad escolar, el aprendizaje de la música debe basarse en promover situaciones vivenciales significativas para los grupos:

'Compartiendo experiencias con otros maestros de música de las escuelas que son más de silla, mesa y lápiz, y donde los niños no se mueven demasiado del aula, veo que los niños aquí reciben muy bien la música, porque es un momento para repensar los espacios y las relaciones de manera diferente. Pero además de la música aquí están muy acostumbrados a aprender en situaciones más globales que no sólo son de mesa y silla". [27]

Asimismo, desde una lectura de género, la formación paritaria de los grupos es algo que preocupa tanto a la maestra de cuarto como al maestro de quinto, desde la perspectiva de la igualdad aplicada a las relaciones de género en la infancia. La acumulación de chicos o chicas en un mismo grupo se rompe a menudo potenciando la formación de grupos mixtos en las mesas de trabajo o en los partidos. En la clase de quinto y también en los diversos grupos de educación musical que hemos observado, parece que se reproducen situaciones en la que niños y niñas tienen protagonismos distintos, juegan y aprenden diferente, un mundo donde se confiscan instrumentos o pelotas de fútbol. En las clases de educación musical, algunas chicas se sienten autorizadas desde su formación como instrumentistas para participar activamente en el grupo, mientras que en otras ocasiones pasan desapercibidas frente al boicot de algunos niños. [28]

Sin embargo, durante la resolución de las tareas, los chicos y chicas de quinto tanto discutían habitualmente, como se apoyaban, tomaban la iniciativa y llegaban a acuerdos, independientemente del sistema de sexo-género. Las situaciones espontáneas observadas estaban repletas de encuentros puntuales marcados por las desigualdades y conflictos en la infancia, en el aula y fuera de ella, todos resueltos de forma distinta en cada momento, donde un mismo chico puede generar o contestar un comentario sexista. Abordar las oportunidades y las dificultades que surgen durante el trabajo en grupo implica dar importancia a las relaciones sociales y de género en la infancia, asumir, por ejemplo, la necesidad de buscar un equilibrio entre coeducación y cooperación. Significa reinterpretar la cooperación en el contexto de las sociedades postmodernas,

repensar lo que constituyó el eje básico de la pedagogía popular de Freinet en todas sus formas: didácticas, culturales y sociales (RIZZI 1996). Además, la vida cooperativa en las clases e interclases requiere un tipo de organización y formación basado en la deliberación, las votaciones, la reflexión compartida, las responsabilidades, los grupos de trabajo, las asambleas, la memoria, la colectivización del material, las formas de solidaridad, etc., situaciones todas ellas que hemos observado con frecuencia a lo largo de la investigación.



Gráfico 4: Diario de campo. Postal nº 4 y postal nº 11 anverso. Participar en un grupo como sujetos de relaciones sociales y de género [29]

Trabajar en grupo facilita la construcción de posiciones subjetivas móviles, permite considerar que la subjetividad es relacional, que no ocupamos *siempre* la misma posición de dominadores o dominados, aunque algo se reproduce en la infancia postmoderna (WALKERDINE 2000). Si analizamos los disfraces elegidos por los chicos y las chicas de quinto desde la perspectiva de las relaciones de poder y de género vemos como ese orden se reproduce y altera: niños disfrazados de niñas o abuelas, niños que llevan armas de fuego o que se representan como heridos de guerra, un charlot, niñas que se disfrazan de ángeles o demonios, disfraces orientales, skaters, etc. Estos roles son tan diversos como los temas que los alumnos comentan en las asambleas de clase, que hacen de la reinterpretación freinetiana de la cooperación para sentirnos comprometidos con el mundo, una tarea compleja en la escuela primaria actual. Esto lo observamos, por ejemplo, en una discusión sobre los impuestos y el papel del Estado Español frente a Cataluña, y cómo esto afecta al sistema de pensiones, a la educación y a la sanidad; lo observamos en una conversación sobre el racismo en los campos de fútbol, pero también al analizar las situaciones de juego en el patio, desde la perspectiva de ser chico o chica, de pertenecer a un curso u otro, entre otras muchas cuestiones. [30]

## 5. Conclusiones

Hemos empezado el artículo señalando el carácter vulnerable y en crisis de las voces que integran la investigación narrativa. También hemos apuntado que una de sus finalidades es contar una historia que permita a otros contar(se) la suya. De nuestro propio relato como investigadoras emergen algunas cuestiones que nosotros hemos considerado básicas sobre la contribución de la Escola

Bellaterra al proceso de construcción de la subjetividad de los niños y niñas, y que representan las aportaciones centrales de nuestro estudio:

- La *expresión del sí mismo* de los niños y niñas se hace visible en la escuela a través de las experiencias, sentimientos, vivencias, deseos, miedos y percepciones del alumnado, y simultáneamente constituye la materia prima básica de la escuela para la promoción de cualquier tipo de aprendizaje, creando una subjetividad consciente de sus necesidades, sentires, potencialidades, etc.
- Esta expresión del sí mismo tiene diversos límites, que van de lo local a lo global: las necesidades del grupo como conjunto de subjetividades, el aprendizaje que se han comprometido realizar, la cultura de la escuela y el mundo en el que viven. Todos estos componentes regulan un proceso que de otra manera sería insostenible, y que lleva a la necesidad de negociar permanentemente los límites entre el sí mismo y los otros, emergiendo una subjetividad reflexiva.
- Esta negociación promueve diferentes modos de participación en la vida escolar, que facilita el desarrollo de conocimientos y habilidades en los alumnos que aprenden a ser sujetos-ciudadanos, a tomar sus propias decisiones, a compartirlas y a consensuarlas al igual que en una sociedad democrática.
- Las premisas ya enunciadas llevan a cuestionar y personalizar la mayoría de los aspectos comprometidos en su aprendizaje y que forman parte de la escuela. En este sentido, hemos narrado prácticas de reconstrucción del espacio y el tiempo, los cuales se transforman para ser más asequibles a las necesidades propias de aprendizaje, también de re-selección de los contenidos de aprendizaje y las actividades. Todas prácticas habituales, directamente promovidas desde la escuela. [31]

En definitiva, la subjetividad que se construye en el CEIP Escola Bellaterra es la de un sujeto que se piensa a sí mismo y practica la reflexión sobre sí mismo, entendiendo que para conformar una comunidad de aprendizaje, debe participar y tomar decisiones colectivamente, muchas de las cuales implican transformar *lo que viene dado* (currículum, horarios, etc.) para crear algo nuevo, que supone una mejora para el aprendizaje de todos. [32]

Asimismo, consideramos que desde el punto de vista metodológico, la aportación de nuestro trabajo radica sobre todo en el uso de métodos complementarios para *narrar* lo que sucede en la escuela, agregando a la narrativa etnográfica representada por el diario de campo, y a la narrativa basada en el diálogo y representada por la conversación y la entrevista en un diálogo constructivo y cooperativo, una narrativa construida a partir de la etnografía visual. La combinación de estos tres métodos mejoró enormemente los intercambios entre las diferentes investigadoras, así como la inclusión del punto de vista de todos los implicados en la investigación. A veces, lo relatado por una investigadora, aparecía reflejado en una fotografía tomada por otra o bien en las voces de los niños y niñas. El cruce de los diferentes registros para la escritura del primer

informe y sucesivos, ha sido un ejercicio relacional, que nos ha hecho todavía más conscientes de nuestros posicionamientos y parcialidades en el campo de la educación. Ya que algunas veces este cruce era más complejo, mostrando perspectivas muy distintas de un mismo hecho. [33]

No obstante, y pesar de la riqueza que implicó la utilización de todas estas narrativas, pensamos que deberíamos haber promovido aún más, lo que hemos mencionado como uno de los objetivos de la investigación narrativa, el hecho que cada participante pudiera contar su propia historia a partir de nuestro relato. En el desarrollo de la investigación faltaron más instancias para promover estas *otras narrativas*, tanto del profesorado como de los niños y niñas que participaron. En este sentido, consideramos que una de las maneras de continuar este trabajo en próximas investigaciones similares en otros contextos escolares, debería tener en cuenta de manera pro-activa, la construcción de estos nuevos relatos. [34]

## Referencias

- Atkinson, Paul & Delamont, Sara (2006). Rescuing narrative from qualitative research. *Narrative Inquiry*, 16(1), 164-172.
- Cannella, Gaile S. (1997). *Deconstructing early childhood education*. Nueva York: Peter Lang.
- Cortazzi, Martin (2001). Narrative analysis in ethnography. En Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland, & Lyn Lofland (Eds.), *Handbook of ethnography* (pp.384-394). Londres: Sage.
- Garoian, Charles (2001). Children performing the art of identity. En Yvonne Gaudelius & Peg Speirs (Eds.), *Contemporary issues in art education* (pp.119-129). Upple Saddle River, New Jersey.
- [Gergen, Kenneth](#) (1992). *El yo saturado. Dilemas de la identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Green, Judith L.; Camilli, Gregory & Elmore, Patricia B. (Eds.) (2006). *Handbook of complementary methods in education research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, published for the American Educational Research Association, Washington DC.
- Hargreaves, Andy (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hernández, Fernando (2005). Cómo se ven y cómo se sienten. El papel de la escuela primaria en la subjetividad infantil, *Cuadernos de Pedagogía*, 350, 56-60.
- Lather, Patty (1999). ¿Seguir la estupidez? Resistencia estudiantil al currículum liberador. En Marisa Belausteguigoitia & Araceli Mingo (Eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación* (pp.89-115). México: UNAM-Paidós.
- Orobitg, Gemma (2004). Photography in the field: Word and image in ethnographic research. En Sara Pink, László Kürti & Ana Isabel Afonso (Eds.), *Working images. Visual research and representation in ethnography* (pp.31-46). Londres: Routledge.
- Pérez de Lara, Núria (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*. Laertes: Barcelona.
- Rifà-Valls, Montserrat & Trafi, Laura (2005). La producción de narrativas pedagógicas de la subjetividad y la diferencia en los discursos visuales de la infancia. En Paulí Dávila & Luís M. Naya (Eds.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones* (pp.63-73). Donostia: Espacio Universitario Erein.
- Rizzi, Rinaldo (1996). *La cooperación en educación*. Sevilla: MCEP.
- Schank, Roger & Berman, Tamara (2006). Living stories. Designing story-based educational experiences. *Narrative Inquiry*, 16(1), 220-228.
- Trilla, Jaume & Puig, Josep Maria (2003). El aula como espacio educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 325, 52-55.

Walkerdine, Valerie (2000). La infancia en el mundo post-moderno: La psicología de desarrollo y la preparación de futuros ciudadanos. En Tomaz Tadeu da Silva (Ed.), *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales* (pp.83-108). Sevilla: M.C.E.P.

Walkerdine, Valerie (2007). *Hay una multiplicidad de infancias, entrevistada por Inés Dusse*, <http://www.me.gov.ar/monitor/nro10/dossier5.htm> [fecha de acceso 28.05.2008].

## Autores

**Alejandra BOSCO:** Es profesora del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universitat Autònoma de Barcelona. En su trabajo de investigación ha experimentado el uso de diversas estrategias metodológicas vinculadas al paradigma cualitativo, y aplicadas principalmente al estudio de innovaciones curriculares en los centros educativos, y su papel en el desarrollo de los sujetos implicados.

Contacto:

Alejandra Bosco  
Dept. de pedagogia aplicada  
Univ. Autònoma de Barcelona  
Edific G6  
Campus de Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)  
España

Tel. +34 93 581 2635

Fax +34 93 581 3052

E-mail: [Alejandra.Bosco@uab.cat](mailto:Alejandra.Bosco@uab.cat)

**Montserrat RIFÀ-VALLS:** Es profesora del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universitat Autònoma de Barcelona. En sus investigaciones experimenta mediante metodologías visuales para narrar el currículum como proceso y la construcción de la subjetividad y la diversidad en la escuela.

Contacto:

Montserrat Rifà-Valls  
Dept. de pedagogia aplicada  
Univ. Autònoma de Barcelona  
Edific G6  
Campus de Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)  
España

Tel. +34 93 581 2635

Fax +34 93 581 3052

E-mail: [montserrat.rifa@uab.cat](mailto:montserrat.rifa@uab.cat)

## Cita

Bosco, Alejandra & Rifà-Valls, Montserrat (2009). Espacios, tiempos y saberes para una subjetividad reflexiva en la escuela primaria Bellaterra [34 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), Art. 27, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902273>.

Revised 8/2009