

INVESTIGACIONES

## Inclusión en los aprendizajes escolares: aportes desde una infancia marginalizada

### Inclusion in School Learnings: Contributions from a Marginalized Childhood

*Muriel Armijo Cabrera<sup>a</sup>*

<sup>a</sup> Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.  
murielarmijo.c@gmail.com

#### RESUMEN

En este artículo se busca entender cómo se despliegan los procesos de inclusión/exclusión social de las niñas y los niños en un contexto de pobreza. ¿Qué significa entonces “incluir”? ¿Cuáles son las fronteras entre inclusión y exclusión social en la escuela? ¿Cómo se subjetivan los niños en este entorno? La teoría psicoanalítica postula la existencia de una dimensión inconsciente de la experiencia humana donde se desplegarían los procesos de subjetivación (Winnicott, 1975). La inclusión o exclusión de los niños en los saberes escolares dependería de sus relaciones emocionales con el “objeto-saber” (Mosconi, 1996). Se realiza una etnografía escolar visual e interpretativa durante 7 meses, centrada en curso de 4° básico. La investigación de campo, las producciones visuales infantiles y las entrevistas grupales de niños evidencian la importancia de la creatividad como herramienta de inclusión en los saberes escolares. Este hallazgo replantea la importancia de la “actividad” infantil, privilegiando su creatividad.

*Palabras clave:* inclusión social, subjetivación, saberes escolares, creatividad, pobreza.

#### ABSTRACT

In this paper we try to understand how the children's social inclusion/exclusion processes deploy in a context of poverty. What means then “to include”? Which are the boundaries between social inclusion and exclusion in the school? How do the children subjectivize in this environment? The psychoanalytical theory postulates the existence of an unconscious dimension in human experience, where the subjectivation processes would deploy (Winnicott, 1975). The children's inclusion or exclusion in school knowledges would depend on their emotional relations with “object-knowledge” (Mosconi, 1996). We realize a visual and interpretative ethnography during 7 months, focusing on a 4<sup>th</sup> grade. The fieldwork, the children's visual productions and the group interviews with children demonstrate the importance of creativity as a tool for inclusion in school knowledges. This finding reframes the importance of children's “activity”, giving priority to their creativity.

*Key words:* social inclusion, subjectivation, school knowledges, creativity, poverty.

## 1. INTRODUCCIÓN

El tema de la inclusión está presente en la narrativa educativa internacional desde los años 1990 (UNESCO, 1994, 2005, 2015; ONU, 1995; OECD, 2012), pero su implementación se ha desarrollado con fuerza en los últimos años. En 2015, con la promulgación de la Ley de Inclusión (20.845/2015), el gobierno chileno busca promover la inclusión social de los estudiantes, centrándose en su dimensión socio-económica (Rojas & Armijo, 2016). Esta ley prohíbe tres de los principales mecanismos de mercado en educación: el lucro, el financiamiento compartido y la selección de los estudiantes. Esta normativa se aplica para todos los establecimientos subvencionados por el Estado, representando un 92% de la matrícula total.

El sistema educativo chileno se caracteriza por su desigualdad y su segmentación entre distintos niveles socio-económicos (Bellei, 2013; Valenzuela, Bellei & De los Ríos, 2010). Con la privatización del sistema en dictadura (Decreto con Fuerza de Ley N°1-3063/80; Decreto Ley 3.476/80), se abre el mercado educativo. El sistema escolar se fragmenta, favoreciendo la emergencia de escuelas particulares subvencionadas por el Estado, en función de la cantidad de estudiantes atendidos, mediante el subsidio a la demanda o *voucher* (Falabella, 2015; Slachevsky, 2015). La introducción del financiamiento compartido con las familias, o “co-pago”, se realiza en 1993, en post-dictadura. Esta nueva regulación permite aumentar el gasto privado en educación, al mismo tiempo que genera una segmentación más profunda del sistema educativo (Valenzuela, Bellei & De los Ríos, 2014). La repartición de los estudiantes depende de la elección de los apoderados, cuya “libertad de enseñanza” es garantizada por la Constitución de 1980. Sin embargo, las escuelas y sus comunidades seleccionan a sus estudiantes a través del costo de la matrícula y otros criterios socio-culturales que les permiten garantizar una cierta homogeneidad, en un escenario donde la educación se considera un bien de consumo privado. Al prohibir estos tres mecanismos de mercado en educación, la Ley de Inclusión pretende así revertir las desigualdades educativas, en un horizonte de cohesión social.

En este artículo se indaga una escuela que nace al alero de las políticas de privatización educativa, en un contexto de pobreza extrema. La escuela “Estrella” surge en los años 1980, en una periferia de Santiago en proceso de urbanización forzada, a través de las políticas de erradicación y de “homogeneización social” (Morales & Rojas, 1986). Desde su creación, desarrolla un proyecto político y pedagógico de inclusión social, privilegiando el estudiantado excluido de otros establecimientos por distintas razones: discriminación racial, socio-económica, conductual, por bajos resultados escolares. Nunca ha aplicado ni financiamiento compartido ni selección de sus estudiantes, por lo que en la actualidad es la escuela con el “Índice de Vulnerabilidad Escolar” (IVE-SINAE) el más bajo del sector, alcanzando un 92%. Se ubica en un sector de gran marginalidad, socioeconómica, geográfica y culturalmente.

A partir de este caso se plantean las preguntas siguientes: ¿Qué significa “incluir” en este contexto? ¿Cuáles son las fronteras entre inclusión y exclusión en la escuela? ¿Cómo se subjetivan los niños en este entorno? En particular la pregunta que guía este trabajo es ¿Cómo incluir entonces a los niños en los saberes escolares en un contexto de gran marginalidad? Para responderla se presentará primero el marco teórico-conceptual del estudio, segundo se precisará la metodología aplicada, tercero se desarrollará el análisis de los resultados en tres momentos, para terminar con unas conclusiones que discutirán el aporte de la investigación para el campo educativo.

## 2. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Este trabajo privilegia un enfoque posestructuralista, es decir que cuestiona las divisiones binarias propias de la Modernidad occidental, tales como objeto/sujeto, cuerpo/mente, naturaleza/cultura, inclusión/exclusión (Adams St. Pierre, Jackson & Mazzei, 2016). En ese sentido, la inclusión/exclusión social se concibe como un proceso permanente de producción de la realidad social, mediante la identificación de diferencias e identidades (Lindblad & Popkewitz, 2001; Graham y Slee, 2008; Matus & Infante, 2011). Las identidades surgen en el momento en que nos enfrentamos con la alteridad del “otro”. No sería necesario definir a la Ley de Inclusión como chilena, si no hubiera otras leyes en otros países que fueran distintos de Chile. No necesitaríamos identificar a una escuela como pobre si no hubiera contextos de más riqueza. Por tanto, la inclusión/exclusión social es un proceso interrelacionado que permite identificar a los excluidos, diferentes de la comunidad incluida que se busca construir (Armijo-Cabrera, 2018). Coexisten distintas comunidades o grupos en el mundo social: grupos de género, grupos socio-económicos, grupos etarios, grupos étnicos o raciales, grupos sexuales, grupos fisionómicos, grupos intelectuales, religiosos, filosóficos. Los sujetos se construyen en los cruces entre estas distintas pertenencias, que los configuran y los tensionan, como incluidos/excluidos en los diversos grupos considerados (Martin, Calmeau & Chazal, 2005; Rochex, 2009).

Además, desde esta perspectiva se hace hincapié en las relaciones de poder que atraviesan el tejido social, generando saberes y produciendo subjetividades (Ball, 2012; Foucault, 1982). Los procesos de inclusión/exclusión social estarían implicados en sistemas de poder, que producen subjetividades desiguales en base a los distintos marcadores de identidad y diferencia. Estos marcadores estarían reforzados por el sistema educativo, a través de los discursos y las prácticas de los sujetos escolares, que los performan en su vida cotidiana (Apablaza, 2015; Walsh, 2012; Dussel, 2004; De la Rosa, 2015). Los discursos y las prácticas conforman dispositivos de poder, es decir aplicaciones locales de poder, cuando la acción y la palabra producen lo que nombran (Youdell, 2006). Así, el análisis de la micro-política de la escuela (Ball, 1987) devela tres dispositivos de poder en tensión en la escuela “Estrella”: un dispositivo “identitario”, que corresponde a la identidad histórica de la escuela y se focaliza en los niños como sujetos “vulnerables”; un dispositivo “tecnocrático”, que proviene de las transformaciones del sistema educativo y la introducción de la rendición de cuentas y la estandarización educativa, distinguiendo los niños “normales” de los “anormales”; un dispositivo “tradicional” que recupera los atributos y las categorías del contexto social, reproduciendo las desigualdades presentes en la sociedad (Armijo Cabrera, 2019).

Para adentrarse en el análisis de las subjetivaciones infantiles, se ha recurrido a la teoría psicoanalítica del “área transicional” (Winnicott, 1975), que considera la dimensión inconsciente de la experiencia humana. Sin contraponerse con las concepciones del sujeto que predominan en el campo educativo –conductismo, cognitivismo y constructivismo– la metapsicología o psicoanálisis agrega una dimensión en su comprensión de la subjetivación. El sujeto es considerado aquí de manera psicodinámica, es decir movido por sus afectos y sus pulsiones, mediante procesos psíquicos intra e intersubjetivos (Filloux, 1996). De acuerdo con la concepción posestructuralista de la inclusión/exclusión social, la teoría psicoanalítica de la subjetivación elaborada por Donald Winnicott (1975) propone una separación del yo y del otro a partir de un espacio informe llamado “área transicional”.

Los procesos de subjetivación consistirían en una separación entre la subjetividad y la objetividad desde este núcleo inicial, “área transicional” que mantiene separados y vinculados a la vez, el mundo interno y la realidad externa compartida (ver figura 1). En ese sentido, el mundo interno y el mundo externo están siempre en interrelación, mediante este tercer espacio que se despliega en un plano emocional.

Esta área intermedia constituye un espacio potencial de subjetivación y de comunicación con los otros, y por tanto un espacio propicio para los aprendizajes. En la teoría de Winnicott (1975), el área transicional “subsiste a lo largo de la vida, en el modo de experimentación interno que caracteriza a las artes, la religión, la vida imaginaria y el trabajo científico creativo” (p. 25). Se convierte progresivamente en lo que llama la “experiencia cultural”, que nos permite comunicarnos mediante una “ilusión compartida”. Esta puede ser una creencia, un campo de saberes, una actividad artística, un lenguaje común. En este espacio, durante la infancia, los adultos deben comunicar un sentimiento de seguridad a los niños, para que estos puedan progresivamente “introyectar” una sensación de confianza en la fiabilidad de su entorno. Gracias a ello, los niños entran en el universo de lo emocional y de lo simbólico, expandiendo su área transicional con sus múltiples experiencias. Así, en la vida adulta, la amplitud del área transicional dependería de la experiencia cultural previa, en particular en la infancia.

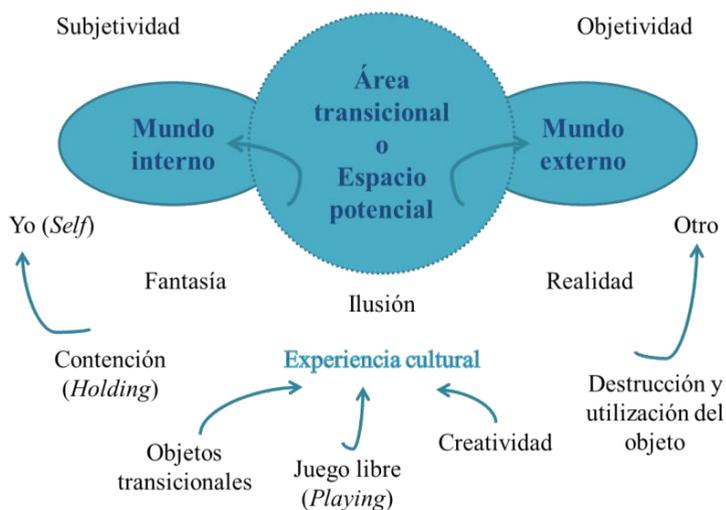


Figura 1. La teoría de la subjetivación de Winnicott (1975). Elaboración propia.

Por tanto, desde los estudios educativos, se ha considerado que los aprendizajes escolares estarían determinados por las relaciones emocionales que se despliegan con los saberes en este espacio transicional (Mosconi, 1996). Nicole Mosconi (1996) elabora el concepto de “objeto-saber” para referirse a los saberes en cuanto contemplan esta dimensión emocional. Para ella, el saber aparece “por excelencia como el mediador entre la realidad psíquica personal y la realidad exterior compartida” (Mosconi, 1996, p. 86). Reemplaza al

objeto transicional, ubicándose en ese espacio intermedio para pasar desde la subjetividad pura hacia la objetividad percibida, “concebida subjetivamente” (Winnicott, 1975, p. 92).

En particular las actividades de juego libre o “*playing*”, y sobre todo la creatividad que se puede desplegar en estas actividades, serían un motor de exploración y de ampliación del área transicional. Winnicott (1975) considera que “es sólo siendo creativo que el individuo descubre el yo” (p. 76). La experiencia creativa sería un modo de percepción de la realidad que le da al sujeto el sentimiento que vale la pena vivir. La situación opuesta es la sensación de tener que responder, ajustarse y adaptarse a las exigencias de la realidad externa, que se impondría desde fuera y obligaría a la sumisión. La creatividad es “inherente al hecho de vivir” (p. 95), pero debe ser reflejada en espejo por los adultos cuidadores para permitirles a los niños postular la existencia de su yo.

Desde esta perspectiva, la inclusión/exclusión de los niños en los saberes escolares dependería de sus relaciones emocionales con el “objeto-saber” (Mosconi, 1996), que se desplegarían en esta área intermedia de comunicación y de aprendizaje.

### 3. PRECISIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

El caso de estudio constituye un espacio privilegiado de análisis de las relaciones emocionales entre los distintos sujetos involucrados, adultos y niños, en un contexto de gran marginalidad. Siguiendo la línea de “aproximación clínica de inspiración psicoanalítica” desarrollada en Francia (Blanchard-Laville, 1999; Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel & Pechberty, 2005; Hatchuel, 2007), el análisis presentado se enfoca en casos singulares, que permiten acercarse a un conocimiento universal. Se considera el espacio de intersubjetividad entre quien investiga y los participantes de la investigación como parte integrante del estudio, incorporando su dimensión inconsciente. Requiere un permanente esfuerzo de teorización, en un vaivén constante entre la teoría y la *praxis* investigativa, dejando resonar la propia psique para llegar a “alcanzar el otro en sí mientras ausente en la realidad de la relación” (Barus-Michel, 2002, citado por Blanchard-Laville *et al.*, 2005). En ese sentido, este análisis presenta interpretaciones entendidas como posibilidades, “saberes de vigilancia” frente a la incertidumbre de lo inconsciente (Hatchuel, 2007, p. 14).

La metodología desarrollada es una post-etnografía escolar interpretativa y visual (Adams St. Pierre, 2017; Guber, 2011; Pink, 2001), que incorpora los significados de los sujetos investigados y contempla una producción visual. El trabajo de campo dura siete meses, con una visita a la escuela por semana mínimo. Se desplaza progresivamente el foco desde el mundo de los adultos hacia las experiencias infantiles. La investigación de campo consistió en cuatro momentos claves: (1) la documentación del objeto de estudio, que se realiza antes, durante y después del terreno; (2) la observación participante en la escuela “Estrella”, centrada en un curso de 4° básico; (3) las entrevistas etnográficas con los adultos y con los niños en el proceso de campo; y (4) la producción visual infantil que se asocia con entrevistas grupales de niños.

El curso de 4° básico estudiado está compuesto por 42 niños, entre los cuales 35 entregan los consentimientos informados firmados por los apoderados para poder participar en las entrevistas. Se aplica un protocolo ético validado por el Comité de Ética de la Universidad, que considera una autorización institucional del director, los consentimientos informados de los apoderados para las entrevistas y unos asentimientos adaptados a los niños, que son

leídos, explicados y firmados al principio de las entrevistas. Se realizan nueve entrevistas con grupos de tres o cuatro niñas y niños, de una duración grabada entre 45 y 60 minutos. Las grabaciones son transcritas integralmente.

Los datos producidos son registrados de forma cotidiana en los diarios de campo. Se analizan de forma continua e interpretativa, a partir de matrices teórico-conceptuales elaboradas en primera instancia de acuerdo con el marco teórico. Estas van evolucionando con el trabajo conceptual (Rockwell, 2009), es decir en el diálogo con el campo, con las lecturas, con los intercambios académicos, con la experiencia cotidiana. Los resultados son presentados y discutidos en distintas instancias de reflexión académica (taller de campo, reuniones con académicos), “cristalizando” los datos (Richardson, 2000), multiplicando los puntos de vista para alcanzar una “subjetividad disciplinada” (Erickson, 1984; Serra, 2004).

Los dos dispositivos de producción visual infantil se describen a continuación:

- 1) Fotografía: los niños elaboran un “foto-kit” durante los recreos, una selección de 42 fotografías que ilustran la vida de la escuela. Se utiliza ese material en las entrevistas para que los niños se expresen entorno a una pregunta gatilladora “tus mejores momentos en la escuela”, según el dispositivo del Fotolenguaje (Vacheret, 2010). Así se interpela a los niños sobre su experiencia escolar, sus relaciones sociales y su sentimiento de pertenencia. El recurso visual permite indagar las experiencias infantiles en su temporalidad y adentrarse en su emocionalidad.
- 2) Dibujo: los niños producen un “anti-retrato” en un segundo momento de las entrevistas, según la instrucción “quién no soy o quién no quiero ser”. Este dispositivo busca desenfocar la mirada de los sujetos para preguntarse por los “otros” que configuran sus identidades. Durante ese momento de producción, se siguen desplegando intercambios en el grupo. Las producciones infantiles varían mucho en sus formas, son dibujos, pero también textos, algunos niños llegan a componer canciones y cantar, otros a declamar poemas y escribirlos.

El análisis de los materiales se realiza en cinco momentos: primero un análisis continuo que opera durante el trabajo de terreno y que se plasma en el diario de campo; segundo un análisis diacrónico de los diarios de campo que indaga los procesos intersubjetivos; tercero un análisis transversal de la producción visual y de las entrevistas grupales donde se examinan las subjetivaciones infantiles; cuarto un análisis comparativo con un terreno de contrapunto en Francia, que tiene una función heurística de desplazamiento de la mirada (Vigour, 2005); quinto un análisis cruzado que recupera todos los análisis anteriores para identificar cinco ejes de inclusión/exclusión social de los niños en la escuela “Estrella”. En este artículo se presentan los hallazgos correspondientes a uno de estos ejes, este es la inclusión/exclusión social en los saberes escolares, convertidos en “objeto-saber”, mediante el juego libre y la creatividad.

#### 4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Un hallazgo determinante en la investigación de campo es la importancia del juego libre y sobre todo de la creatividad de los niños para acercarse a los saberes escolares. Esto se observa en los dispositivos privilegiados por los niños y que permiten a la vez la

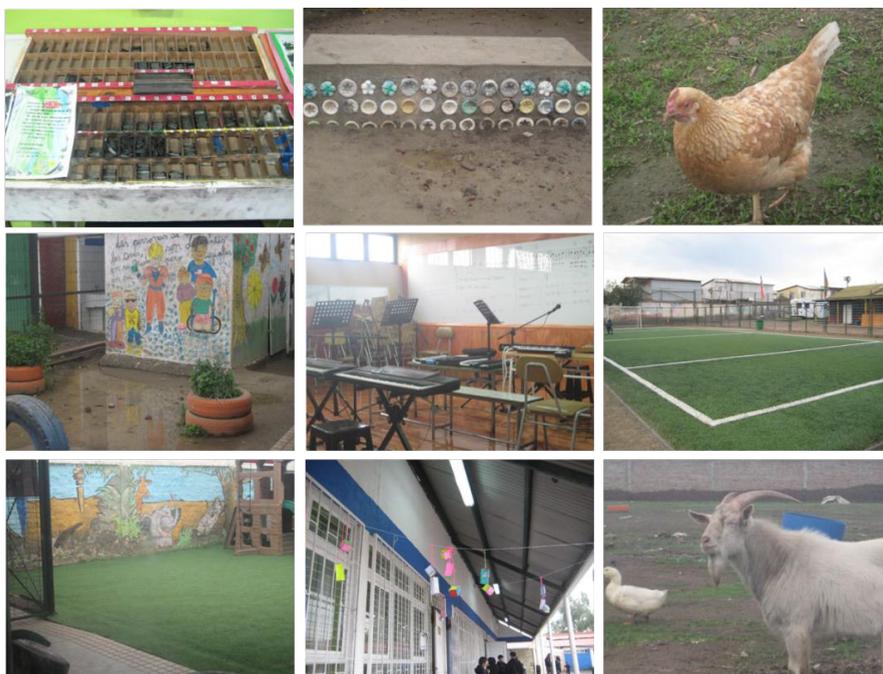
subjetivación infantil y su aproximación al objeto-saber, en un plano emocional, y así su inclusión en los saberes propiamente escolares.

El despliegue de relaciones emocionales con el saber y con la escuela se configura como una manera de resistir los dispositivos escolares “tecnocráticos” anteriormente descritos. Estos dispositivos, en tensión con los dispositivos “identitarios” y “tradicionales”, provienen de las evoluciones del sistema educativo hacia un mayor grado de racionalización, controlada por un Estado “evaluador” (Neave, 1988, citado por Maroy, 2008). Estos dispositivos tienden a transformar las prácticas educativas, instalando cada vez más estrategias de evaluación y de medición (Casassus, 2010), legitimando el diagnóstico biomédico y la clasificación de los niños en categorías de “necesidades educativas especiales” (Peña, 2013), e imponiendo un estándar de “normalidad” determinado de manera externa para objetivar a los sujetos (Matus & Infante, 2011). Desde la lógica tecnocrática prima la competencia justa, donde los niños deberían alcanzar estos estándares para “normalizarse”. Los que no los cumplirían serían “anormales”, marginalizados de la escuela y de la sociedad. Por tanto, la movilización por los niños del juego libre y de la creatividad, fuera de los estándares escolares, activando relaciones emocionales con el objeto-saber, se configura como una manera de resistir los dispositivos normalizadores de la escuela.

Presentaré estas dinámicas de inclusión/exclusión social en los saberes escolares en tres puntos, a partir de los materiales de campo y las producciones visuales infantiles. Primero identificando los dispositivos que favorecen el juego libre y la creatividad en la escuela. Segundo analizando la creatividad y el juego libre como medios de subjetivación. Tercero indagando los vínculos entre creatividad, juego libre y aproximación al objeto-saber.

#### 4.1. DISPOSITIVOS QUE FAVORECEN EL JUEGO LIBRE Y LA CREATIVIDAD

En la escuela “Estrella” se encuentran dispositivos escolares denominados “identitarios”, propios de la escuela, que favorecen el juego libre y la creatividad de los niños. Su importancia se observa por ejemplo en las “técnicas cooperativas” desarrolladas por la escuela y desplegadas en este dispositivo, como los talleres artísticos, la granja y el huerto escolar y la escritura libre, que son apropiadas por los niños. Los niños evidencian su interés en sus producciones fotográficas y en las entrevistas: escritura de textos libre, taller de imprenta escolar, talleres artísticos, espacios decorados, espacios de juego libre y animales de la granja. Estos dispositivos son visibilizados mediante la producción fotográfica y son movilizados en las entrevistas para recordar sus “mejores momentos” (ver figura 2).



*Figura 2.* Dispositivos escolares “identitarios” que favorecen el juego libre y la creatividad. Producciones infantiles.

Los dispositivos de producción visual desplegados en la investigación también favorecen la creatividad de los niños: son las fotografías de la escuela mencionadas anteriormente y los “anti-retratos” realizados en las entrevistas. Los niños movilizan distintas formas artísticas durante las entrevistas: dibujo, escritura, habla, canto y declamación poética. Algunas de ellas no habían sido anticipadas, pero son incorporadas y valoradas durante las entrevistas, reflejando en espejo una confianza en la creatividad de los niños, que les permite validar su experiencia cultural. La introducción de formas creativas y lúdicas específicas constituye en sí una forma de subjetivación para los niños, que traspasan el marco del dispositivo investigativo adulto, sin que eso lo desestabilice. La reacción del otro adulto, que acepta y valida el impulso lúdico y creativo de los niños, es necesaria para permitir su subjetivación en un entorno fiable.

#### 4.2. CREATIVIDAD Y SUBJETIVACIÓN

##### **Escena 1: Carta a la madre y subjetivación en el texto libre**

Miro los textos libres y encuentro la carta a su madre de Luna, seleccionado para ser publicado en la imprenta. Lo leo y lo encuentro desgarrador. Dice que no conoce a su madre, que la abandonó, que la hace sufrir, pero que aun así la quiere y encuentra que es la mejor madre del mundo. Cada oración está construida en base a esta contradicción

y tensión profunda que sus sentimientos. Está linda, bien escrita, me sorprende porque Luna no suele escribir mucho. (Diario de Campo, 25/05/2017)

Con los textos libres como el que se presenta aquí (ver escena 1), movilizados por los niños en el marco del dispositivo escolar “identitario”, los niños inventan historias relacionadas con sus propias experiencias, o expresan pedazos de su mundo interior, sus recuerdos, sus sentimientos, sus dolores. La lectura y la valoración de sus producciones ha sido un motor en la investigación. En la escena 1, la adulta investigadora lee y valora un texto libre escrito por Luna, una niña del curso. Este ha sido seleccionado por todos los compañeros para ser publicado colectivamente en la imprenta. Revela la complejidad de los sentimientos infantiles frente a la ausencia de la madre cuidadora. Es notable la calidad literaria del texto producido por la niña, donde la creatividad permite subjetivarse, expresar sus emociones más íntimas, al mismo tiempo que conecta directamente con el saber escolar y la habilidad de escritura.

De la misma manera, otra niña, Juana, escribe un texto libre seleccionado por sus compañeros, que recuerda la emoción cuando su padre la venía a buscar a la escuela antiguamente. Al leer y reconocer su producción creativa, se abre un espacio de confianza con la investigadora, que la lleva en particular a escribirme una carta de despedida. Las cartas de despedida de los niños, producidas como textos libres guiados por la profesora, les permiten hacer un recorrido de la experiencia de investigación, elaborar sus emociones, reconociendo así a la investigadora como sujeto distinto y produciéndose a sí mismos (ver figura 3). Permiten evidenciar cómo, mediante la experiencia cultural, los niños se pueden subjetivar.



**Querida tía Muriel:**  
Usted es mi segunda tía preferida, pero usted sabe que yo la quiero mucho como usted a mi. Y yo le doy esta carta para que se acuerde de mi, le dejaré una canción que yo le inventé, tía Muriel, usted es la mejor, con su sonrisa me llena el corazón, cuando me caigo, usted me levanta y me da el cariño necesario. Gracias por leerla y con un fuerte abrazo se despide la niña que te quiere tanto.

Figura 3. Carta de despedida para la investigadora. Producción infantil.

Esta carta revela que una de las cosas más importante para Juana, es ser leída por la investigadora, es decir considerada, escuchada y reconocida en su esfuerzo creativo.

#### 4.3. CREATIVIDAD Y “OBJETO-SABER”

Además, la energía creativa en el espacio intermedio de comunicación, entre el interior y el exterior, moviliza a los niños hacia el saber escolar. Recuerdan las poesías aprendidas y gozan la producción literaria, de manera individual o colectiva. Declaman y escriben de memoria poemas, inventan textos o canciones. Algunas producciones muestran una combinación de referentes culturales y prácticas artísticas, incorporando un conocimiento científico, como el mapa de Latinoamérica, o una perspectiva profesional, ser bailarina (ver figura 4). De la misma manera, una niña recién llegada en la escuela se apropia el dispositivo del texto libre para subjetivarse en la entrevista, inventando un cuento (ver figura 5).



Figura 4. “Anti-retratos” creativos. Producciones infantiles.

Algunos niños sin inspiración para su “anti-retrato” se movilizan en una producción creativa al final de la entrevista, cuando lo asocian con el objeto-saber. En un caso se trata de la escritura de un poema aprendido en clase, en otro la escritura es movilizada para poder crear una canción (ver imagen 6). En ambos casos la creatividad se despliega en la escritura y en el habla. La escritura se hace necesaria para poder recordar la creación oral, y lleva a una niña muy agitada y en ruptura con las normas escolares a concentrarse en su tarea y escribir un texto propio. Para estos niños alejados de los saberes escolares, en su forma la más sencilla de la escritura, la movilización a través del texto es un acercamiento voluntario al objeto-saber. La creatividad permite así un puente espontáneo con el saber, en el momento que este se llena de su dimensión emocional, lo que Nicole Mosconi llama “objeto-saber” (1996).

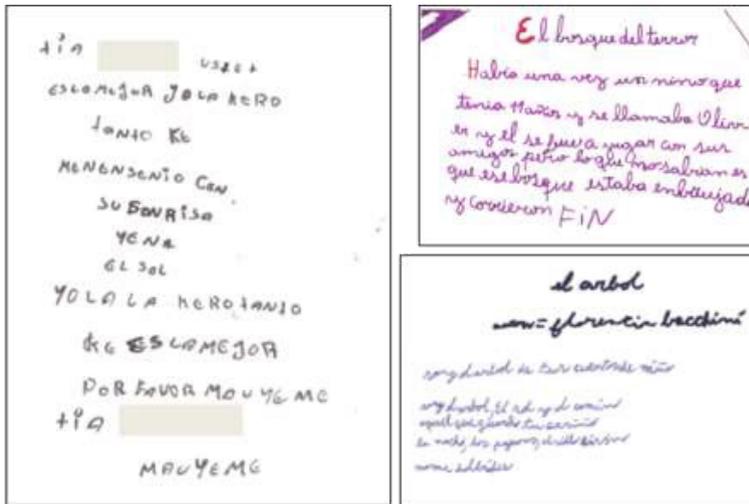


Figura 5. “Anti-retratos” creativos escritos: canto, texto libre y poesía. Producciones infantiles.

De la misma manera, los juegos libres, con o sin objetos transicionales, son parte de la experiencia cultural infantil, lo que se ha denominado “vida subterránea” durante la investigación. Los niños los movilizan para acercarse a los saberes escolares, en resistencia con los dispositivos escolares llamados “tradicionales”. Estos descansan en una pedagogía y una disciplina autoritarias, donde el adulto detiene el saber y lo transmite mediante estrategias de repetición y de memorización. En cambio, los juegos libres permiten más flexibilidad, son los materiales y juegos provenientes de la casa, son las preguntas personales a la investigadora, son los juegos de palabra y las mímicas, son las producciones creativas. En todos los casos identificados en el análisis de los materiales de campo, el acercamiento al objeto-saber tiene que ver con la interacción conmigo, con lo que se teje en el espacio de intersubjetividad, con el reflejo fiel que la adulta entrega al niño para confortarlo en su experiencia cultural. Cuando como adulta trato de acercar a los niños a los saberes escolares desde mi propia iniciativa, no puedo hacerlo. Es solamente cuando entro en el espacio transicional abierto por los niños que la situación nos lleva al objeto-saber.

En particular se observa el caso de Juana que se teje durante el proceso de campo mediante distintos momentos creativos y que permite llegar a una situación de creatividad científica, cuando busca información en un libro escolar y es capaz luego de explicarle a una compañera el conocimiento que acaba de incorporar. El objeto-saber aparece a la vez como externo, descubierto en el libro, e interno, recién integrado y reapropiado para su transmisión (ver escena 2). Se puede observar cómo el saber escolar adopta así las mismas características que los objetos y fenómenos transicionales, a la vez adentro y afuera.

## Escena 2: Creatividad científica y apropiación del saber escolar

Me siento al lado de Juana que me empieza a pedir ayuda para las respuestas. Como no sé de qué se trata, le propongo sacar su libro de ciencias y mirar adentro. Le hago

buscar el capítulo adecuado en el índice, se trata de capas terrestres, entonces elige el capítulo sobre la Tierra. Luego buscamos en las páginas, le ayudo a veces a buscar la respuesta, orientando su lectura o abriéndole otra página. Se pone muy contenta cuando encuentra las respuestas que necesita. Viene Patricia a preguntarme qué es la corteza, y como es algo que Juana acaba de ver, le indico que ella le explique, lo que hace con mucha claridad, y se alegra mucho. (Diario de Campo, 23/06/2017)

## 5. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

En este artículo se evidenció la importancia del juego libre y de la creatividad en los procesos de subjetivación infantil y en los procesos de inclusión/exclusión social en los saberes escolares. Esto se observa tanto en los dispositivos escolares privilegiados por los niños como en la movilización de los dispositivos de investigación visual y las producciones infantiles de diferentes naturalezas: fotografías, dibujos, escritos, relatos, canto y declamación poética. La experiencia cultural infantil que persiste en la vida adulta sería el espacio privilegiado de movilización hacia los saberes escolares. No obstante, su incorporación por los niños depende en gran medida del reflejo propiciado por los adultos que valida o no su experiencia cultural. Entonces podrían incorporar los saberes externos como “objeto-saber”, es decir contemplando su dimensión emocional. La naturaleza y los animales configuran también espacios de juego libre donde se puede desplegar la creatividad infantil, para explorar esta área transicional y expandir la experiencia cultural.

Este hallazgo es particularmente relevante porque interroga uno de los fundamentos de las corrientes psicológicas y pedagógicas del constructivismo. Desde esta perspectiva ampliamente instalada en las políticas educativas chilenas como en el currículo, los niños deberían ser “activos” en sus aprendizajes. En ese sentido, se considera que los aprendizajes son reales cuando son aplicados, es decir que son más que la mera inculcación de contenidos de saber, sino contemplan un conocimiento práctico, lo que se conoce habitualmente bajo el concepto de “competencia”. Ahora bien, este artículo no discute la importancia de la actividad de los niños, empero desplaza este concepto hacia una actividad más precisa que sería específicamente creativa. La creación implica el involucramiento emocional del sujeto, como se ha visto en este trabajo y tal como lo describe Winnicott (1975). En la taxonomía cognoscitiva clásica desarrollada por Anderson, Krathwohl y Bloom (2001), la creatividad es una de las habilidades de pensamiento superior más altas, mientras que la aplicación es solamente una habilidad considerada de orden inferior. Lo que muestra esta investigación es que la creatividad sería un motor para movilizar el pensamiento, para luego poder realizar las otras actividades de pensamiento consideradas más inferiores, comprender, recordar o aplicar. Cuestiona la supuesta linealidad del aprendizaje que debería desplegarse desde las habilidades más inferiores hacia las habilidades más complejas. Al contrario, incita a privilegiar actividades creativas en los niños, para luego poder desplegar dispositivos de transmisión de saberes escolares, asociados con las creaciones infantiles. En el caso de la escuela “Estrella”, se realiza la corrección ortográfica y gramatical del texto escrito libremente, y a partir de un ejemplo común, se desarrolla un trabajo alrededor de las reglas de escritura.

Volviendo a la pregunta inicial, centrada en la inclusión/exclusión social de los niños en un contexto marginalizado, se puede contestar que su inclusión en los saberes escolares

depende en gran medida de la relación emocional que podrán tejer con el “objeto-saber”. El rol de los adultos reside en facilitar una relación fluida, mediante las herramientas de exploración del área transicional, estas son los juegos libres, los objetos transicionales y la creatividad. Al facilitar la actividad libre y creativa de los niños, los adultos podrían mediar su relación con los saberes propiamente escolares. En ese sentido, la teoría de la subjetivación de Winnicott (1975) se asemeja en estas conclusiones a la teoría socio-constructivista de Vigotsky y sus seguidores (Palincsar & Brown, 1984), donde el adulto, el tutor o el par permiten la mediación de los saberes, en las interrelaciones sociales. El aporte central reside aquí en la dimensión emocional y creativa, que involucra al sujeto en sus dinámicas socio-afectivas conscientes e inconscientes, para aproximarse al “objeto-saber”.

El caso de estudio en un contexto marginalizado permite evidenciar procesos propiamente humanos que se despliegan desde la infancia. No obstante, ¿qué nos dice sobre los contextos marginalizados? Considerando los aportes de la sociología crítica, que nos informa desde los años 1970 sobre las dinámicas de reproducción social (Bourdieu & Passeron, 1970), se puede discutir la importancia de la creatividad para revertir los determinismos del capital cultural. El área transicional concebido por Winnicott (1975) se ampliaría en función de las experiencias vividas por los niños. En ese sentido, sería más necesario todavía trabajar este espacio potencial en los contextos marginalizados, en la medida que el capital cultural familiar sería menos amplio, con menos variedad de tipos de experiencias culturales y menos conformidad con la cultura escolar. A partir de los hallazgos de esta investigación, se puede pensar que el uso de la creatividad para acercar a los niños a los saberes escolares sería todavía más relevante en contextos marginalizados, donde las experiencias culturales infantiles tienden a ser menos variadas y menos conformes con la cultura escolar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams St. Pierre, E. (2017). Writing Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*. 1-6. DOI: 10.1177/1077800417734567
- Adams St. Pierre, E., Jackson, A. & Mazzei, L. (2016). New Empiricisms and New Materialisms: Conditions for New Inquiry. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 16(2), 99-110. DOI: 10.1177/1532708616638694
- Anderson, L., Krathwohl, D. & Bloom, B. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Apablaza, M. (2015). El orden en la producción de conocimiento: Normatividades en la educación chilena en torno a diversidad. *Estudios Pedagógicos*, 41(n° Especial), 253-266.
- Armijo-Cabrera, M. (2019). Micro-política de una escuela marginalizada: entre inclusión y estandarización. *Universitas*, (20), 191-209.
- \_\_\_\_\_. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-26. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Ball, S. (2012). *Foucault, Power and Education*. New York: Routledge.
- \_\_\_\_\_. (1987). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. London: Methue.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345.

- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique: enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127, 9-22. DOI: 10.3406/rfp.1999.1081
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. & Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytiques dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 11-162. DOI: 10.3406/rfp.2005.3280
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Ed. De Minuit.
- Casassus, J. (2010). Las reformas basadas en estándares: un camino equivocado. *Educere et Educare. Revista de Educação*, 5(9), 85-107.
- De la Rosa, C. (2015). ¿Quién es el otro?: Un análisis de los discursos de diversidad en estudios sobre formación docente en Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(2), 136-150. doi: 10.7764/PEL.52.2.2015.8
- Decreto con Fuerza de Ley 1-3.063 (1980). *Reglamenta aplicación inciso segundo del artículo 38° del DL. n° 3.063, de 1979*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/N?i=3389&f=1981-12-31&p=>
- Decreto con Fuerza de Ley 3.260 (1981). *Determina límites en la Región Metropolitana de Santiago; crea nuevas comunas, establece y describe sus límites*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/N?i=3396&f=1998-09-24&p=>
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cuadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335.
- Erickson, F. (1984). What Makes School Ethnography 'Ethnographic'? *Anthropology & Education Quarterly*, 15(1), 51-66.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36(132).
- Filloux, J. (1974/1996). *Du contrat pédagogique ou comment faire aimer les mathématiques à une Jeune fille qui aime l'ail*. Paris: L'Harmattan.
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777-795.
- Graham, L. y Slee, R. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 277-293.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Hatchuel, F. (2007). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris: La Découverte.
- Ley de Inclusión Escolar n° 20.845 (2015). *De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. Santiago: biblioteca del Congreso Nacional. Recuperado desde: <http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201501071223230.IndicacionesLeydeInclusionSenado.pdf>
- Lindblad, S. & Popkewitz, T. (2001). Education Governance and Social Integration and Exclusion: Studies in the powers of reason and the reasons of power. *Uppsala Reports on Education*, 39.
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe? *Sociologie et sociétés*, 40(1), 31-55.
- Martin, F., Calmeau, R. & Chazal, Y. (2005). Mixité à l'école, apports des recherches en éducation et pratiques pédagogiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 709-728. DOI: 10.7202/013916ar
- Matus, C. & Infante, M. (2011). Undoing diversity: knowledge and neoliberal discourses in colleges of education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(3), 293-307.
- Morales, E. y Rojas, S. (1986). *Relocalización socio espacial de la pobreza. Política estatal y presión popular, 1979-1985*. (Documento de trabajo 280). Santiago: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

- Mosconi, N. (1996). Relation d'objet et rapport au savoir. In Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. & Mosconi, N. (dir). *Pour une clinique du rapport au savoir* (pp.75-99). Paris: L'Harmattan.
- OECD (2012). *Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools*. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.
- ONU (1995). *Déclaration de Copenhague sur le développement social et Programme d'action du Sommet mondial pour le développement social*. Copenhague: Sommet mondial pour le développement social.
- Palincsar, A. & Brown, A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12(2), 93-103.
- Pink, S. (2001). *Doing Visual Ethnography: Images, Media And Representation In Research*. London, UK: Sage publications.
- Richardson, L. (2000). New Writing Practices in Qualitative Research. *Sociology of Sport Journal*, 17. 5-20.
- Rochex, J.-Y. (2009). Expérience scolaire et procès de subjectivation. *Le français aujourd'hui*, 3(166), 21-32. Doi: 10.3917/lfa.166.0021
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rojas, M. T. & Armijo, M. (2016). Qué es la inclusión escolar: distintas perspectivas en debate. *Cuadernos de Educación*, 75.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176.
- Slachevsky, N. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educ. Pesqui.*, 41(n°especial), 1473-1486. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>
- UNESCO (1994). *Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca, España.
- \_\_\_\_\_. (2005). *El imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*. Paris: UNESCO.
- \_\_\_\_\_. (2015). *Éducation 2030 : Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*. Forum mondial sur l'éducation 2015, 19-22 mai 2015. Incheon, République de Corée.
- Vacheret, C. (2010). Le photolangage, une médiation thérapeutique un bref historique des théories grupales. *Le Carnet PSY*, 1(141), 39-42. DOI: 10.3917/lcp.141.0039
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. & De los Rios, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En S. Martinic y G. Elaqua (Eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 209–229.). Santiago de Chile: Orealc-Unesco. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- \_\_\_\_\_. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241. DOI: 10.1080/02680939.2013.806995
- Vigour C. (2005). *La Comparaison dans les sciences sociales. Pratiques et méthodes*. Paris: La Découverte.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Revista Visao Global*, 15(1-2), 61-74. ISSN: 2179-4944
- Winnicott, D. (1975). *Jeu et Réalité: l'espace potentiel*. Paris: Gallimard.
- Youdell, D. (2006). Diversity, Inequality, and a Post-structural Politics for Education. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 27(1), 33-42. DOI: 10.1080/01596300500510252

