



Análisis de afectividad hacia los espacios escolares a través del dibujo infantil

Maria Eugenia Pérez Gaviria

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Artes Plásticas

Asesora

Silvana Andrea Mejía, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Artes

Licenciatura en Educación en Artes Plásticas

Medellín, Antioquia, Colombia

2022

Cita	(Pérez Gaviria, 2022)
Referencia	Pérez Gaviria, M. E. (2022). <i>Análisis de afectividad hacia los espacios escolares a través del dibujo infantil</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Grupo de Investigación Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FORMAPH).



Biblioteca Carlos Gaviria Díaz

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Gabriel Mario Vélez

Jefe departamento: Julio César Salazar

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A Maria José, por darle vida a mi vida.

A Daniela, por sostenerme en momentos insostenibles.

A mi asesora Silvana Mejía, por hacer de este trabajo un camino maravilloso, colmado de aprendizajes y nuevas preguntas.

A nosotras cuatro, por ser flores resistentes al asfalto.

Agradecimientos

A mi asesora Silvana Andrea Mejía le agradezco su entrega, compromiso, disposición, respeto, paciencia, humanismo y profesionalismo durante este proceso. Con ella, el transitar se hizo ameno, colmado de preguntas y aprendizajes, de referentes que potenciaron mis conocimientos y me acercaron a nuevos estados de la pedagogía y de mi percepción frente a la escuela. Pasar de Ivan Illich a Simons y Masschelein será el acto más noble e importante durante este trayecto. Me quedo con la esperanza de ser una docente responsable y comprometida con mi labor y lo que apenas inicia en mi carrera profesional, será una defensa inagotable de la escuela, de los espacios que contiene, de los vínculos afectivos y las relaciones que se desarrollan en su interior, de la humanidad cimentada en el conocimiento y el respeto por el otro y lo otro. Por tanto, solo queda decir gracias a este ser maravilloso que supo guiar mis pasos y acompañarme desde la pregunta hasta la conclusión.

Tabla de contenido

Dedicatoria	3
Agradecimientos.....	4
Lista de tablas.....	6
Lista de figuras	7
Resumen	8
Abstract	9
Introducción	10
Planteamiento del problema	13
Antecedentes y justificación.....	16
Objetivos	19
Objetivo general	19
Objetivos específicos.....	19
Marco teórico	20
La escuela como espacio	20
La escuela como lugar.....	24
Habitar el espacio escolar.....	26
El dibujo infantil.....	29
Metodología	31
Análisis de dibujos:	31
Nociones espaciales analizadas en los dibujos.....	32
Recolección:	33
Entrevistas semiestructuradas	35
Dibujos de “mi lugar favorito del colegio”	37
Selección	39

Análisis de afectividad hacia espacios escolares, a través del dibujo infantil.....	40
Conclusiones	55
Recomendaciones.....	57
Referencias	58

Lista de tablas

Tabla 1 Balance de dibujos recolectados	34
Tabla 2 Dibujos seleccionados para análisis	39

Lista de figuras

Ilustración 1 La biblioteca.....	41
Ilustración 2 El parque	44
Ilustración 3 El parque análisis en cuadrícula.....	45
Ilustración 4 El salón de clase	47
Ilustración 5 La cancha	49
Ilustración 6 La cancha 2	51
Ilustración 7 La tienda.....	53

Resumen

En el presente trabajo se abordó un análisis de los vínculos afectivos que desarrollan los niños con los espacios escolares en el grado tercero de la Institución Educativa Presbítero Bernardo Montoya de Copacabana, a través del dibujo infantil. Para ello, se realizó un análisis iconográfico, distanciado de la interpretación psicológica y privilegiando la experiencia estética del habitar y del lugar. Se seleccionaron siete dibujos, abordados teniendo en cuenta: la forma, la perspectiva, el color, la relación que se da entre los objetos y la narración que construye la imagen con la experiencia afectiva que proporciona ese lugar a los niños y se complementó la información con entrevistas. Fue muy relevante invitar a los niños a pensarse en el espacio escolar, trascendiendo la infraestructura y ayudarlos a reconocer que, en el habitar, se desarrollan otro tipo de experiencias que van configurando su ser. Así mismo, el giro sobre la mirada propia sobre lo escolar fue una conclusión relevante de este trabajo.

Abstract

In the present work, an analysis of the affective ties that children develop with school spaces in the third grade of the Presbítero Bernardo Montoya Educational Institution of Copacabana, through children's drawing, was addressed. For this, an iconographic analysis was carried out, distanced from the psychological interpretation and favoring the aesthetic experience of living and of the place. Seven drawings were selected, approached taking into account: the shape, the perspective, the color, the relationship that exists between the objects and the narration that builds the image with the affective experience that this place provides to the children and the information was complemented. with interviews. It was very relevant to invite the children to think about the school space, transcending the infrastructure and helping them to recognize that, in living, other types of experiences are developed that shape their being. Likewise, the turn on one's own view of the school was a relevant conclusion of this work.

Introducción

Este trabajo surge de la reflexión que deja la pandemia por el COVID 19 y el confinamiento obligatorio que llevó a la sociedad a trasladar todas las actividades formativas entre ellas la educación y el ocio, a la casa. Al migrar la escuela a la virtualidad, los estudiantes no tuvieron un proceso de transición que les ayudará a comprender de manera tranquila este cambio tan radical. Al presenciar varias clases bajo esta modalidad, algunos alumnos expresaron la necesidad de volver a la Institución Educativa; extrañaban los lugares, las actividades ejercidas allí y a sus compañeros y compañeras.

A partir de lo anterior, el presente trabajo se propuso como objetivo indagar por los vínculos afectivos que desarrollan los niños y niñas con los espacios escolares.

El anterior objetivo tuvo como apoyo teórico el concepto de *habitar*, orientado a la estadía y permanencia de los niños y niñas, en los recintos escolares. La escuela, es tomada aquí como una *construcción sociohistórica pero también afectiva*; en este sentido, Viñao (1993-94) afirma que “La escuela es espacio y lugar. Algo físico, material, pero también una construcción cultural que genera «flujos energéticos».” (p. 27), en donde el individuo está en relación constante con su entorno, con el otro y con lo otro, cohabitando y construyéndose mutuamente.

El proceso de indagación sobre los vínculos afectivos que se establecen en la infancia, con los espacios escolares, se desarrolló en la Institución Educativa Presbítero Bernardo Montoya Gil en el municipio de Copacabana, con los estudiantes del grado 3º3. Dicho proceso consistió en solicitar a los estudiantes un dibujo (libre en materia de composición, color, disposición de la hoja, textura, detalles, etc.) del lugar favorito de la

escuela, seguido de un diálogo en el cual ellos y ellas, explicaron de manera espontánea por qué habían elegido esa área en específico. A la recolección de los dibujos, le siguió un proceso de selección y posterior análisis iconográfico, tomando distancia de la interpretación psicológica y apoyado en el trabajo de García Rozo, Villegas y González (2015), quienes afirman que:

Dibujar es un proceso natural e inherente a los seres humanos; así, los primeros trazos que hacen los niños revelan los procesos de metabolización cognitiva acerca de la noción y representación que ha construido del mundo que le rodea. los vínculos afectivos que desarrollan los niños y niñas con los espacios escolares. (García, Villegas y González, 2015, pág. 225).

Para el análisis, además, se tuvieron en cuenta las definiciones sobre nociones espaciales y la relación existente entre el dibujo y el desarrollo cognitivo del niño, en correspondencia con su entorno.

Otro de los referentes, Vigotsky, con su libro *Imaginación y creación en la edad infantil* (1999), nos permitió hablar de la importancia de la imaginación creadora del niño y de cómo ésta, interviene de alguna manera en la representación de su hábitat, revelando los vínculos que despliega el infante con los espacios, los objetos y las personas, así como también las experiencias y narrativas que van construyendo los niños a lo largo del tiempo, de la edad y del desarrollo cognitivo. El autor afirma:

Como hemos visto, la ciencia, al igual que el arte permite la incorporación de la imaginación creadora y la técnica es el producto de esta actividad, la imaginación cristalizada según expresión de Ribot. Los niños que tratan de dominar tanto los procesos

de creación científica y técnica, como de creación artística se apoyan en igual medida en la imaginación creadora. (Vigotsky, 1999, pág. 49)

Finalmente, se pudo concluir que los referentes utilizados para el análisis iconográfico de las ilustraciones siguen teniendo vigencia en la contemporaneidad, incluso, en esta era de consumo desmedido e inconsciente de imágenes. El dibujo, sigue siendo un medio de expresión contenedor de memoria, imaginación, emoción y narrativa.

Sobre los vínculos afectivos que los niños y niñas del grado 3°3 de la Institución Presbítero Bernardo Montoya expresaron en sus dibujos, se pudo evidenciar que, para estas indagaciones, es pertinente que los dibujos no sean hechos bajo exigencias técnicas, sino en la espontaneidad del relato y la experiencia.

Así mismo, sorprendió la diversidad de espacios que son motivadores de afectos para los niños y las niñas. Fue evidente que cada relato vincula la experiencia y sus gustos con los espacios, lo que hace que no sea una generalidad que, por ejemplo, la cancha y los espacios de recreo sean únicos espacios que todos añoran y disfrutan (entre otros, el salón y la biblioteca).

Este trabajo se presenta en dos partes. En la primera, “Aspectos generales”, se exponen el planteamiento del problema, los objetivos, los referentes conceptuales y la metodología. En la segunda parte, se despliega y se muestra el análisis de la información recolectada, que nos permitió luego mostrar diferentes formas de afectividad de los niños y las niñas hacia los espacios escolares.

Planteamiento del problema

Se dice que “el arte es hijo de su tiempo” así mismo, la escuela obedece a esta lógica. Las instituciones, están sujetas a los cambios y al devenir surgentes en su tiempo y contexto, lo que implica una constante reflexión de sus versiones. Cada fenómeno, acontecimiento y generación, merecen que la educación (su educación), los contenidos y las metodologías, estén en consonancia con las necesidades y cuestionamientos de su época.

Por su parte, si bien la escuela ha sido estigmatizada desde algunas posturas sociológicas, por legitimar y reproducir desigualdades, si ha sido comparada en algún momento de la historia con los campos de concentración, si se ha ilustrado como un recinto gris y frío y como un reflejo de la sociedad, es necesario detenerse para mirar otros aspectos y rescatar lo que le devuelve esa mirada: la institución no solamente está conformada por contenidos y docentes, hay algo mucho más valioso en su interior y que se traduce en los individuos y comunidades que la habitan y que hacen de ese espacio un lugar en el cual aprenden, comprenden, se expresan, se subjetivan y, lo más importante, con ayuda de los adultos que la conforman, los niños inician un proceso de socialización pensado, sentido, elaborado desde la conciencia, regido por normas que aseguren la dignidad y el respeto de todos frente a todo. La escuela en sí misma contiene vida, es extensa en su palabra y expone la coexistencia como la manera de ser y estar en el mundo. Como lo expresa Durkheim (2003)

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales

que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (pag.60)

Debido a la contingencia generada por el COVID 19 y por el confinamiento obligatorio, la escuela debió trasladarse a la casa, suceso que implicó en que ambas estructuras perdieran su intimidad y quedaran totalmente expuestas. Los niños tuvieron que aceptar sin ninguna mediación la migración de la presencialidad a la virtualidad, las clases quedaron reveladas y la labor docente auscultada. Esto supuso un reto para la educación, puesto que los profesores debieron buscar las formas de trasladar los contenidos a las plataformas digitales y valerse de la tecnología como medio de aprendizaje. Sin embargo, esto resaltó las desigualdades sociales y económicas que aquejan a la población en general, obstaculizando los procesos de enseñanza. Los autores afirman que:

En esta nueva realidad de aprendizaje el Estado, a través de la escuela y principalmente el docente, debe tener en cuenta que es imposible trasladar la estructura presencial a un sistema en línea o virtual; si eso se pretende, se corre el riesgo de que el proceso no sea significativo para el estudiante y, por ende, fracase. En este contexto, corresponde considerar que los recursos tecnológicos no reemplazarán la labor educativa, pero sí se pueden convertir en una herramienta fundamental para generar un significativo proceso de enseñanza-aprendizaje; estos recursos promoverán un escenario adecuado y servirán de conexión entre los docentes y sus estudiantes. La preocupación siempre existirá en aquellos casos de estudiantes vulnerables, que no cuentan con conectividad y aparatos tecnológicos. Por más que no se desee, existirá una desventaja entre aquellos estudiantes de ciudad con familias con posibilidad económica y entre aquellos estudiantes de campos o

suburbios que no cuentan con recursos y los medios necesarios; esto se convierte en uno de los grandes desafíos: la equidad educativa. (Talavera y Junior, 2020, pag.177)

El distanciamiento implicó entonces, que el tiempo que duraba la clase virtual fuera la única oportunidad de contacto que poseían los niños y niñas para compartir entre ellos, con sus docentes y con el recuerdo del espacio escolar. Las clases tomaron un carácter expositivo, donde la participación de los estudiantes era ínfima en comparación al discurso del docente. La corporeidad de los niños y niñas se redujo básicamente a dos sentidos: la escucha y la vista, con excepción de algunas actividades (no muy frecuentes) que requerían de una postura diferente a la de estar sentados o sentadas atendiendo la clase.

Aquellos espacios seguros que los niños encontraban en la escuela para correr durante un rato, chutar un balón o mira a los lejos por fuera del aula, en los descansos, fueron clausurados. Ese momento en que se activan en masa, gritan, ríen y se organizan para jugar, en el que emergen conflictos que deben ir aprendiendo a resolver con la ayuda y las herramientas que le proporcionan los adultos presentes, se limitaron a los espacios domésticos y una que otra calle o urbanización con condiciones aptas y bioseguras para el juego y el encuentro. Así mismo, el aula, el lugar del diálogo, el aprendizaje, el trabajo en grupos, la participación, se volvió desierto y sin la vitalidad de la cotidianidad de la jornada escolar.

Dado lo anterior y reflexionando desde el punto de vista personal, tanto como docente en formación, así como en la función de madre (que tuvo que asumir esos cambios tan radicales en su propia familia), comencé a observar que, de alguna manera, los niños y niñas extrañaban el espacio escolar. Tal observación confrontó ciertas ideas previas sobre

las desventajas de la educación escolar, que por experiencia propia percibía como hostil y dirigido únicamente hacia acciones de disciplinamiento. De ahí entonces surgió el interés por corroborar, a través de una indagación, si efectivamente todos perciben esa hostilidad en el espacio escolar o si podían existir otros tipos de vivencia de ese espacio para las infancias. El momento histórico era bastante propicio, porque el distanciamiento de esa cotidianidad permitiría percibir más desde la contemplación estas percepciones, luego de tantos meses sin asistir a las clases y los recreos. De este modo, se planteó un trabajo, que se despliega a continuación, con del grado tercero de la Institución Educativa Presbítero Bernardo Montoya Giraldo (institución donde estudia mi hija) con la intención de indagar y acercarme un poco más a la premisa del vínculo afectivo que desarrollan los niños con ese lugar específico que habitan. Para ellos, la escuela se convierte en un paisaje de su cotidianidad, conocen cada objeto dispuesto en ella, cada rincón, poseen infinidad de anécdotas, incluso de generaciones anteriores a ellos, por lo que se planteó la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué tipo de vínculos afectivos configuran los niños con los espacios escolares?

Antecedentes y justificación

Para documentar investigaciones semejantes a la presente, a modo de estado de la cuestión, se rastreó en bases de datos académicas, como Google scholar y Dialnet, tratando de ubicar publicaciones en las que se abordaran la afectividad hacia los espacios escolares durante la infancia y que además involucraran análisis

iconográfico en su metodología. En la búsqueda de indagaciones únicamente se logró documentar las siguientes:

Mateos Duch (1988), en su tesis sobre la valoración escolar a través del dibujo infantil, recolectó más de cinco mil dibujos en treinta y un escuelas de España, para analizar las correspondencias entre las representaciones espaciales y el desarrollo psíquico de los niños, partiendo de las teorías luquetianas. Este interés por revisar el dibujo infantil desde un punto de vista de su desarrollo evolutivo, no se corresponde con el presente trabajo¹.

Otra investigación, que indagó las repercusiones de la geografía escolar en la educación secundaria (García Monteagudo, 2016), usó como técnicas de recolección y análisis las encuestas y los “esquemas mentales”. Estos últimos estaban conformados por dibujos que los estudiantes hicieron para analizar su percepción sobre el espacio rural, configurada también a través de fuentes orales y documentales. El autor muestra referentes epistemológicos sobre el uso de este tipo de datos en investigaciones sobre el comportamiento.

Por su parte, Beirute (2011) desarrolló un trabajo que quiere aportar a una sociología del dibujo escolar. Para lograrlo, analizó la lógica implícita de las prácticas sociales naturalizadas, en los dibujos recolectados. A partir de la pregunta ¿Qué quiero ser cuando crezca?, la investigadora recolectó información que le permitió afirmar que las ideologías se internalizan y refuerzan desigualdades desde edades tempranas, lo cual los convierte en reproductores de éstas.

¹De la investigación, solo se encontró el resumen.

Otra investigación, desde la estética cotidiana y la Investigación Basada en Artes (Alonso-Sánz, 2018), indagó sobre las preferencias estéticas de los escolares en el espacio escolar, a través de dibujos. Para ello recolectó las percepciones de niños entre 6 y 12 años en 3 escuelas, con el objetivo de observar preferencias, desprecios e indiferencias estéticas en relación con los espacios escolares. En relación con el presente estudio, además del objetivo, ésta se diferencia porque, en dicha recolección de dibujos, la investigadora entregó planos arquitectónicos que fueron intervenidos por los escolares. Por el contrario, el análisis de los dibujos, en este caso, se realizó sobre creaciones hechas en su totalidad por los estudiantes².

Por lo anterior, se hace pertinente el presente trabajo de indagación sobre los afectos en el espacio escolar a través del dibujo infantil ya que no se encontró un estudio semejante en nuestro contexto, que dará luz sobre las afectaciones que tuvo el distanciamiento social a causa de la pandemia en los escolares pero también en general, como se vivencia cotidianamente ese lugar.

²Así mismo se encontró referencia a una investigación titulada “El dibujo como metodología de percepción del entorno próximo (rural y urbano) en educación infantil” (Hernández, 2020), a la que únicamente se logra acceso mediante compra. De ahí que no se obtuvo mayor información al respecto.

Objetivos

Objetivo general

Analizar los vínculos afectivos que desarrollan los niños con los espacios escolares en el grado tercero de la Institución Educativa Presbítero Bernardo Montoya de Copacabana, a través del dibujo infantil

Objetivos específicos

1. Seleccionar los dibujos infantiles en diálogo con las percepciones de los niños.
2. Sensibilizar a los niños sobre su afectividad con los espacios escolares.
3. Comprender el dibujo como fuente de información sobre la afectividad hacia los espacios.

Marco teórico

La escuela como espacio

A lo largo de la historia, la escuela ha sufrido múltiples transformaciones desde su concepción física y material. En sus inicios era peripatética, carecía de un lugar específico. Luego, logró establecerse como un edificio con necesidades propias, que sugería un lugar estable y fijo para el aprendizaje. Bajo esta nueva apreciación, Viñao afirma lo siguiente:

En otras palabras, la institución escolar y la enseñanza sólo merecen tal nombre cuando se ubican o llevan a cabo en un lugar específico. Y con ello quiero decir en un lugar específicamente pensado, diseñado, construido y utilizado única y exclusivamente con tal fin. (Viñao, 1993-94, p. 23).

En la década cincuenta del siglo XX, Fernando Martínez Sanabria (arquitecto colombiano), pensó la arquitectura escolar colombiana en relación con la cultura, desde entonces introduce el ladrillo como un material noble pero propio del lugar, dignificando las técnicas artesanales. En el contexto bogotano, Trujillo (2004) destaca que este tipo de arquitectura obedece a unos “valores perceptivos, muy sensibles a la geografía del trópico andino, a sus tradiciones y a las limitadas, pero también sugestivas disponibilidades materiales locales” (pág. 86). Señala, además, que la escuela adoptó una noción de lugar al trascender el concepto de sitio aproximándose así, a una experiencia más orgánica y vivencial. Esto responde a la transformación de pensamiento entre el racionalismo moderno y la incursión de la pedagogía Montessori en las escuelas de la época, en nuestro país.

Dado este cambio de pensamiento y percepción frente a los espacios escolares y su manera de estar y habitarla, se puede dialogar sobre la arquitectura del lugar, donde Trujillo sostiene que esta se da cuando se:

Recrea material y espiritualmente los atributos e historias de una realidad, pero que se impone también como condición su lúcida y progresiva calificación, [que] con sutileza y sin contextualismos superficiales, extrae y potencia tradiciones significativas de muy diversa procedencia, [...] que no se pliega con obviedad a lo más superficial de los sitios, sino que los evoluciona en lugares, en hechos capaces de sublimar con profundidad la existencia humana y, como tal, de transformar positivamente una realidad (Trujillo, 2004, pag. 37).

De acuerdo con lo anterior, hoy en día se puede afirmar que la escuela posee una naturaleza propia como espacio, lo cual nos permite pensar que sus espacios también educan. En ella, cohabitan el lugar, el individuo y el conocimiento y es en esa edificación donde se generan los diálogos, los intercambios de aprendizajes y experiencias entre el entorno y el individuo y las percepciones que dejan un registro en la memoria de quienes residen allí.

Algunos teóricos críticos comparan las escuelas con otras invenciones de la modernidad, como hospitales, cárceles y estaciones de policía y hacen esta relación teniendo en cuenta el aspecto físico de las construcciones escolares panópticas y por intenciones como el disciplinamiento y la dominación ejercida sobre los cuerpos que habitan estos espacios. Por ejemplo, Foucault en su libro *Vigilar y Castigar*, ilustra de manera amplia el concepto de panoptismo y expone cómo el espacio y la disposición de los

elementos contenidos en él, se convierten en herramientas para mantener el orden y el control sobre los individuos y las dinámicas que surgen dentro de sí. El autor afirma que:

Este espacio cerrado, recortado, vigilado, en todos sus puntos, en el que los individuos están insertos en un lugar fijo, en el que los menores movimientos se hallan controlados, en el que todos los acontecimientos están registrados, en el que un trabajo ininterrumpido de escritura une el centro y la periferia, en el que el poder se ejerce por entero, de acuerdo con una figura jerárquica continua, en el que cada individuo está constantemente localizado, examinado y distribuido entre los vivos, los enfermos y los muertos —todo esto constituye un modelo compacto del dispositivo disciplinario (Foucault, 1975,p. 182)

Por su parte, Ivan Illich compara los recintos escolares con los campos de concentración y expone cómo los estudiantes terminan siendo anulados por las fuentes de poder y por las jerarquías existentes en las escuelas.

El local escolar es el recinto encargado de la custodia de quienes sobran en la calle, el hogar o el mercado laboral. Cuando una sociedad se escolariza, acepta mentalmente el dogma escolar. Se le confiere al maestro el poder de establecer los criterios según los cuales los nuevos grupos populares deberán someterse a la escuela para que no se los considere subeducados. Tal sujeción, ejercida sobre seres humanos saludables, productivos y potencialmente independientes, es ejecutada por la institución escolar con una eficiencia sólo comparable a la de los conventos, Kibbutzim o campos de concentración. (Illich,1985, p.16)

Se denomina escuela, al lugar que propicia la enseñanza y el aprendizaje. Es un lugar donde se brinda la educación de preescolar, primario, secundario, preparatorio y universitario. La escuela, tal como la conocemos hoy, proviene de una expansión que se consolidó entre los siglos XIX y XX, cuando se legisló su obligatoriedad. Para muchos, la escuela es un epifenómeno de la escritura, un dispositivo para generación de ciudadanos, según otros o una conquista social que a la vez se vuelve aparato de inculcación ideológica, para otros más).

En la presente indagación, nos inclinamos por pensar la escuela como un espacio que posibilita en el niño la experiencia de crear vínculos afectivos con los lugares escolares y aunque existe algún tipo de control que logra mediar sus emociones y acciones frente al otro, también le brinda la posibilidad de ser, de reconocerse en el entorno, en cohabitar y en la otredad. Simons y Masschelein en Defensa de la escuela, expresan que:

La escuela fue una fuente de “tiempo libre”- la traducción más común de la palabra griega Schole- para el estudio y la práctica concedida a personas que no tenían derecho a él (según el orden arcaico que prevalecía en la época). Así pues, la escuela, era una fuente de conocimiento y de experiencia disponible como “bien común”. (Simons y Masschelein, 2014, p.11)

Simons Y Masschelein (2014), consideran la escuela como espacio de conocimiento, disponible como "bien común" y que proporciona el tiempo y el espacio para "abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo" (p. 12).

La escuela como lugar

De acuerdo a lo anterior, en diversas épocas han surgido preguntas y reflexiones sobre cómo el espacio influye en el conocimiento y en el desarrollo psicológico, físico y emocional de sus estudiantes. Así, resaltando el valor del lugar en función a la percepción y de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, algunos autores españoles han sido pioneros en indagar, comprender y crear un discurso que hable sobre cómo se habita la escuela desde la corporeidad y, en este sentido, visibilizan los vínculos afectivos que generan los estudiantes con los espacios de ésta, los cuales se terminan constituyendo como lugares. En este sentido, Viñao (1993-94) afirma que “La escuela es espacio y lugar. Algo físico, material, pero también una construcción cultural que genera «flujos energéticos».” (p. 27), aquí señala que la escuela no es simplemente un edificio en el cual se está para obtener conocimientos relacionados al currículo, sino, que esa constante interacción entre el espacio y el sujeto genera otro tipo de situaciones que va estableciendo un canal de sentimientos, emociones y recuerdos que cargan de signos y símbolos ese “aquí” y establece un lugar. Por su parte, Romañá expone lo siguiente:

El medio arquitectónico no sólo induce funciones, facilitando o dificultando movimientos, promoviendo o entorpeciendo la ejecución eficaz de tareas, etc., sino que transmite valores, promueve identidad personal y colectiva, favorece ciertas formas de relación y convivencia. En suma, se hace lugar y educa. (Romañá,2004, p. 207)

Así mismo, se plantea el debate de que la escuela no es simplemente un espacio en el cual, los sujetos van a aprender contenidos. Daniel Brailovsky en su reciente comentario

sobre el libro “Defensa de la escuela” de Simons y Masseurlein (2014), expone que en este lugar se da una ruptura espacio-temporal y que el ser alumno es ponerse *entre paréntesis* de otras cosas, tales como los constructos sociales, las relaciones de poder, las fuerzas externas que recaen sobre el individuo (como el ser hijo, el ser hermano, estudiante, un ser activo de la sociedad, entre otros), (Canal Daniel Brailovsky, 2020, 7m40s), lo cual sugiere que los estudiantes quedan abstraídos de la realidad inmediata de la sociedad y eso les posibilita gozar de momentos de emancipación, establecer relaciones interpersonales y finalmente, convertir este lugar en uno donde, como lo afirma Vásquez (1996) el cuerpo “es la experiencia íntima que nosotros tenemos de él, es por lo tanto una realidad subjetiva, es el cuerpo propio, el cuerpo vivencial” (pag.31)

Por su parte, el lugar, es una "Porción del espacio real o imaginada, en que se sitúa algo/ Situación o posición, real o figurada, que corresponde por su función, importancia o estado. Trascendiendo estas definiciones meramente físicas, el lugar es entonces, esa zona que cobra un significado con respecto a las experiencias de los seres que lo habitan. Es aquí, donde el espacio y el tiempo confluyen y el sentido del ser humano en el mundo, emerge. Después, aparece el símbolo como "todo signo material concreto que evoca algo «ausente», de alguna manera inmaterial, o difícil de percibir" y finalmente, se manifiesta la percepción (tomando la definición desde la psicología), como "La imagen mental que se forma con ayuda de la experiencia y necesidades. Es resultado de un proceso de selección, interpretación y corrección de sensaciones". Con base a esto, se puede concluir que la percepción, es todo ese conjunto de experiencias y acontecimientos en un lugar y tiempo determinado, que trae consigo sensaciones propias e internas del individuo que está implicado.

Habitar el espacio escolar

El habitar está relacionado íntimamente con el espacio y la definición de este es tan amplio, que se tomará como eje central el siguiente concepto: según el diccionario Wordreference, el espacio es una "extensión del universo donde están contenidos todos los objetos sensibles que coexisten", es decir, es "algo" que se concibe vacío para ser "llenado". Si se pensara el espacio como un sitio tridimensional que toma sentido al tener objetos contenidos en sí, podría ser la escuela, la metáfora de ese lugar que necesita de sus estudiantes para cobrar vida. En este orden de ideas, se resalta la importancia de los individuos dentro de la institución, ya que sin ellos la escuela seguiría siendo un espacio vacío, un cuerpo sin estructura. Sin embargo, es necesario reconocer el protagonismo de la escuela en este sentido, puesto que, sin ella, no sería posible la socialización y coexistencia de los unos con los otros y la de todos, con el conocimiento.

Para hablar del espacio, es necesario tener presente otros términos que aparecen y que lo constituyen, entre ellos: Tiempo, lugar, símbolo, memoria, habitar y percepción.

El espacio es un vacío tridimensional que posee anchura, altura y profundidad. Adquiere sentido cuando un "otro" o un "algo" está dentro de sí para componerlo; sin embargo, se suele prescindir de una constante que lo acompaña, que lo hace ser y estar presente en el mundo, el tiempo. Éste por su lado, no existe por sí mismo, sino, por la consecuencia de los acontecimientos y fenómenos que ocurren en él. El tiempo del acontecer.

Pallasmaa (2016) plantea que el habitar es una relación directa entre el individuo y el mundo, es un intercambio, una extensión en la cual el habitante está situado en el espacio

y el espacio se sitúa en la conciencia del habitante, lo que desemboca en una exteriorización de su ser, tanto mental como físico. Agrega también, que el habitar es un acontecimiento y una cualidad mental y experiencial como un escenario material, funcional y técnico. Además, esta acción es un acto simbólico e, imperceptiblemente, organiza todo el mundo para el habitante. En este sentido, se establece una relación entre el espacio y la emoción del sujeto, lo que da origen al lugar y así mismo, se define como el *aquí*. Woldenfels expresa que la determinación del dónde no puede separarse del quién de un hablante que se expresa aquí y no en cualquier sitio.

Si consideramos este *encontrarse* como expresión de una corporalidad que no es propia ni de un puro espíritu ni de una mera cosa, se muestra ahí una primera relación entre espacialidad y corporalidad; e incluso esta relación encuentra en el ‘aquí’ su expresión lingüística. El lugar del cuerpo configura al mismo tiempo un genuino lugar del discurso en el que algo se muestra y encuentra expresión. (Woldenfels, 2004, pag. 24)

Trayendo esta relación a un plano más cercano, podemos constatar que la escuela tiene contenida en sí, cada uno de los conceptos anteriores, es por eso, que afirmamos que ésta logra establecer esa conexión directa con el ser, convirtiéndose en una arquitectura emocional³. Allí, cada uno de sus "habitantes" logra establecer vínculos afectivos con cada espacio que la conforma, desde una baldosa hasta el corredor más oscuro. Es por eso, que este lugar se convierte en un tejido eterno de experiencias, sensaciones, pensamientos,

³ El espacio no está integrado solamente por aquellos elementos que conforman el interior arquitectónico ni se compone exclusivamente por objetos de carácter constructivo o por simples enseres estéticos, el espacio en sí es el resultado de la interpretación y el uso que le da cada ser humano; dichos comportamientos son constructores de recuerdos que se van edificando dentro de la memoria como fenómenos experienciales. Esta interpretación estará en relación directa con la memoria del usuario; es el cúmulo de anécdotas, sentimientos y recuerdos, tal como menciona Bachelard (2013), al señalar que todos los espacios en donde nos refugiamos tienen cargas oníricas. Podríamos decir que la construcción del espacio es una mezcla entre el día a día de una persona y aquello que ha vivido dentro y fuera de su ambiente —valor ontológico—.

ideas, emociones y sobre todo, de humanidades que va trazando un horizonte infinito y una memoria extensa en la historia. La escuela siempre albergará nuevos seres en ella, esto hace que esté en constante crecimiento, reinención y resignificación.

De acuerdo con esta lógica, hablar de la arquitectura escolar, no implica reflexionar solamente en la infraestructura del edificio, sino, que también permite indagar sobre otros aspectos o fenómenos que se generan entre el contacto del estudiante con el espacio y de las experiencias y emociones que se generan allí. Viñao expresa, que allí dónde se aprende y se enseña, siempre es un lugar, se crea lugar.

Todo espacio es un lugar percibido. La percepción es un proceso cultural. Por ello no percibimos espacios sino lugares, es decir, espacios elaborados, construidos. Espacios con significados y representaciones de espacios. Representaciones de espacios que se visualizan o contemplan, que se rememoran o recuerdan, pero que siempre llevan consigo una interpretación determinada. Una interpretación que es el resultado no sólo de la percepción de la disposición material de dichos espacios, sino también de su dimensión simbólica. (Viñao, 1993-94, pag 27).

A diferencia de Illich y su percepción de la escuela:

El local escolar es el recinto encargado de la custodia de quienes sobran en la calle, el hogar o el mercado laboral. Cuando una sociedad se escolariza, acepta mentalmente el dogma escolar. Se le confiere al maestro el poder de establecer los criterios según los cuales los nuevos grupos populares deberán someterse a la escuela para que no se los considere subeducados. Tal sujeción, ejercida sobre seres humanos saludables, productivos y potencialmente independientes, es ejecutada por la institución escolar con

una eficiencia sólo comparable a la de los conventos, Kibbutzim o campos de concentración. (Illich, 1985, p.16). O Jiménez quien expresa que:

La educación, a la manera como en este país se la ha entendido y practicado, no es ciertamente la más apropiada para contrarrestar la acción de la herencia en la génesis de las locuras. Todos lo sabemos y mucho se ha repetido ya. Nuestra educación es incompleta y viciosa. Es una simple disciplina intelectual; no se atiende en ella al desarrollo de la voluntad, que despierte las energías del individuo, ni la formación física que arme al organismo contra las causas de enfermedades. (Jiménez,1916, pag.226-227).

El dibujo infantil

El dibujo puede considerarse innato a la naturaleza humana ya que por medio de este el individuo puede expresar, comunicar y traer a la realidad lo que se encuentra en el pensamiento, en el mundo intangible. A su vez, es una herramienta que ha servido como registro y memoria de los acontecimientos en la historia del humano, desde el arte rupestre en las cavernas hasta el hiperrealismo de la contemporaneidad.

En el presente trabajo, el dibujo no se toma como parte de un sistema artístico propiamente dicho. Se entiende como técnica manual de producción de imágenes, en este caso, desde su aspecto gráfico, cuando se generan mensajes a partir de líneas, con esquematismos que permiten síntesis, no necesariamente con fines estéticos. En el acto de dibujar se observa y se une lo observado con la imaginación y la memoria: "Un dibujo es un documento autobiográfico que da cuenta del descubrimiento de un suceso, ya sea visto, recordado o imaginado", diría J. Berger (2011).

Las investigaciones y teorizaciones sobre el dibujo infantil emergieron en los inicios del siglo XX como producto de los desarrollos del concepto de infancia, en ámbitos como la psicología y la pedagogía y tuvo como antecedente el dibujo escolar (Mejía, 2014). Así, se fue consolidando el estudio de un dibujo diferenciado para ciertas etapas de la vida y, diversos investigadores, como Vigotski, plantearon cómo la imaginación creadora se desarrolla en forma compleja y dependiente de variados factores. Según este autor, "en cada período de desarrollo infantil, la imaginación creadora actúa de modo singular, concordante con el peldaño de desarrollo en que se encuentra el niño" (Vigotski, 2005, p. 39).

Algunos autores como Vigotski y Roza, explican cómo, dentro del dibujo infantil existen unas etapas con características definidas, que ayudan a leer, interpretar y reconocer el estado en el que se encuentra el niño. En el apartado de metodología, se anexan las propiedades del dibujo (según los autores mencionados), presentes en las edades entre los 7 y 9 años de edad, rango en el cual se encuentran los niños partícipes de este trabajo.

Metodología

Análisis de dibujos:

Para este trabajo, se optó por realizar un análisis iconográfico tomando como referencia las etapas del dibujo en los niños, según Vigotsky quien expresa que "en cada período de desarrollo infantil, la imaginación creadora actúa de modo singular, concordante con el peldaño de desarrollo en que se encuentra el niño" (Vigotski, 2005, p. 39). Se hace un distanciamiento de la interpretación psicológica, ya que, el interés radica en la experiencia estética. Como se mencionó, la acción del dibujo une la observación con la memoria y el imaginario, por lo cual, puede éste puede dar cuenta de un recuerdo o un significado. En este sentido, cabe mencionar, que los niños y niñas participantes de este estudio, estuvieron aislados del espacio escolar durante dos años, lo que influyó de manera significativa en la percepción y en el recuerdo de sus lugares favoritos del colegio. Meda, afirma que el dibujo infantil sirve:

Para estudiar cómo han evolucionado los estudios sobre el lenguaje gráfico infantil y su uso en el ámbito de la neuropsiquiatría infantil, o incluso para estudiar el imaginario colectivo desarrollado en edad infantil por una determinada generación en relación con un evento dado, así como para estudiar la tendencia ideológica y propagandística de los dibujos infantiles producidos en contextos históricos y políticos particulares. (Meda, 2014, p. 157)

Para el análisis, se realizó una selección de los dibujos que se sometieron al estudio, teniendo en cuenta: la forma, la perspectiva, el color, la relación que se da entre los objetos

y la narración que construye la imagen con la experiencia afectiva que proporciona ese lugar a los niños.

Nociones espaciales analizadas en los dibujos

Relación topológica de orden espacial: Esta relación se refiere a las nociones de proximidad, separación, orden, continuidad e inclusión, se caracteriza por la secuencia y orden lógico entre los distintos elementos en un espacio delimitado, sean cercanos espacialmente unos elementos con otros o aun cuando se encuentran separados pero guardan alguna conexión (Carratalá, 1984).

Representación proyectiva del espacio: En el nivel proyectivo el niño ya ha completado las relaciones topológicas asociadas con: vecindad, orden, clausura, continuidad, y separación; este nivel se distingue del topológico porque las figuras se relacionan unas con otras y se configuran en un esquema organizado sobre el espacio de la hoja producto: (a) desde la perspectiva en donde se ubica el niño, como autor de la obra; y, (b) como recurso dialéctico comunicacional, con el cual, el infante quiere representar el fenómeno en el objeto dibujado. (Rozo, 2015).

FloreCIMIENTO del dibujo: es un período de transición que abarca desde los cinco a los siete años. Los niños han adquirido, especialmente a través del lenguaje, un gran dominio de las formas simbólicas dominantes de su cultura. Los esquemas gráficos para dibujar cada objeto se han diversificado de modo que una casa puede ser grande, pequeña, roja, etc. Son capaces de organizar los objetos en escenas y de seguir y rectificar el plan gráfico que tenían concebido. Es posible reconocer e interpretar perfectamente lo que dibujan sin explicaciones adicionales (Castro, 2017).

Coordinación entre las figuras desde perspectivas de relación, situación y

Profundidad: El dibujo está compuesto por líneas rectas y curvas, círculos vacíos y círculos llenos. De esta forma, se observa la secuencia de acciones (evolutivo, progresivo) con mayor complejidad que en el nivel topológico de orden o sucesión y vinculadas a una ubicación espacial acorde con la actividad que se quiere comunicar; y con la situación de los objetos dibujados en relación con otros (Rozo, 2015).

Recolección:

La recolección de fuente primaria se desarrolló en la Institución Educativa Presbítero Bernardo Montoya de Copacabana, con niños y niñas del grado tercero de primaria, cuyas edades oscilan entre los 8 y 9 años, habitantes de los barrios y veredas aledañas a la Institución. El estrato socioeconómico de estas familias se encuentra entre los rangos 2 y 3 (Bajo y Medio-bajo). Este proceso contó con la participación de 22 estudiantes, 14 niñas y 8 niños.

La docente Patricia Montoya, como directora de grupo, fue la mediadora en recolección de los dibujos. En el procedimiento, dio la directriz a los niños y niñas de dibujar el espacio del colegio que más les gustara o les generara alguna emoción positiva. En seguida, les proporcionó hojas de block tamaño carta (21.5* 28 cm) sin rayas, lápices y colores por igual. Además, les brindó absoluta libertad en el proceso creativo, desde la disposición de la hoja, hasta los elementos (colores, texturas y formas) que ellos y ellas emplean para ilustrar ese espacio.

Al hablar de su experiencia en la mediación, la docente expresó que los niños mostraron gran interés y emoción por la actividad, de modo que algunos empezaron a

contar historias sobre esos lugares y evocaron desde su corporeidad lo sucedido en esos recuerdos. Así, en el aula de clase, tapaban goles, daban vueltas estrellas o hacían alusión a las peleas que veían en sus series animadas favoritas. Finalmente, estos estudiantes, mostraron a sus compañeros los dibujos del espacio. Otros fueron más reservados, concentrándose en cada detalle dispuesto en la hoja. A partir de ahí, la profesora expresó dos opiniones que se exponen a continuación:

1. Los niños que dibujaron los espacios de esparcimiento, como la cancha o el parque, eran más extrovertidos, narraban sucesos y los proyectaban desde su cuerpo.
2. Los que optaron por dibujar espacios como el salón de clase o la biblioteca, son estudiantes más tranquilos y mostraron mayor concentración en la elaboración del dibujo. Tuvieron presente detalles como la forma, los colores y la disposición de los objetos en el espacio.

Comentó también, que no hubo preguntas de los estudiantes sobre como dibujar los espacios de la institución, sino que todos se vieron concentrados dibujando aquello que tienen grabado en la memoria, sin expresar dudas sobre sus dibujos.

Tabla 1 Balance de dibujos recolectados

Espacio	Cantidad
Cancha sintética	12
Cancha basquetbol	1
Biblioteca	3

Parque	3
Aula de clase	1
La tienda	2

Entrevistas semiestructuradas

Para la comprensión y posterior interpretación de los dibujos realizados por los niños y niñas, se pensó necesario recurrir a la entrevista semiestructurada, la cual es una herramienta o estrategia que posee el investigador para la recolección de datos que se obtienen a partir de unas preguntas puntuales y abiertas que se realizan sobre los informantes. Según Arteaga (2020), este tipo de actividad suele desarrollarse bajo preguntas abiertas predeterminadas y otras que van fluyendo en el transcurso de la conversación.

Este tipo de entrevista se puede realizar de manera grupal e individual. En este caso, se optó por el diálogo personal con el autor de cada dibujo seleccionado para el posterior análisis, ya que se consideró importante conocer el porqué de la elección de ese lugar de la escuela, desde las experiencias desde la corporeidad hasta las sensaciones emocionales y afectivas que poseía cada niño o niña con estos lugares de la institución educativa.

La entrevista se desarrolló al final de las clases en la portería del colegio, mientras los niños y niñas esperaban a ser recogidos por sus acudientes. Me presenté como la mamá de una de sus compañeras de aula con el fin de establecer un vínculo de confianza con ellos, también, les hablé un poco sobre mi proceso formativo como futura docente y les expliqué el por qué y el para qué de cada dibujo y conversación. Díaz emplea el término de

investigación etnográfica para denominar a este tipo de entrevista, donde define que esta es una:

"conversación amistosa" entre informante y entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor, alguien que escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan. Su propósito es realizar un trabajo de campo para comprender la vida social y cultural de diversos grupos, a través de interpretaciones subjetivas para explicar la conducta del grupo. (Díaz, 2013, p 164)

Al principio, acercarse a los niños fue difícil ya que soy una desconocida en su cotidianidad, el haberme presentado como la madre de una de sus compañeras de curso y contar con la presencia de mi hija en ese momento, les proporcionó la seguridad y confianza necesaria para iniciar la conversación.

Las preguntas principales fueron las siguientes:

1. ¿Cuál es tu nombre?
2. ¿Cuántos años tienes?
3. ¿Dónde vives? ¿Es un barrio o una vereda?
4. ¿Por qué elegiste del colegio ese lugar en específico?
5. ¿Por qué te gusta ese espacio?
6. ¿Qué emociones o sensaciones te genera ese espacio o ese lugar?

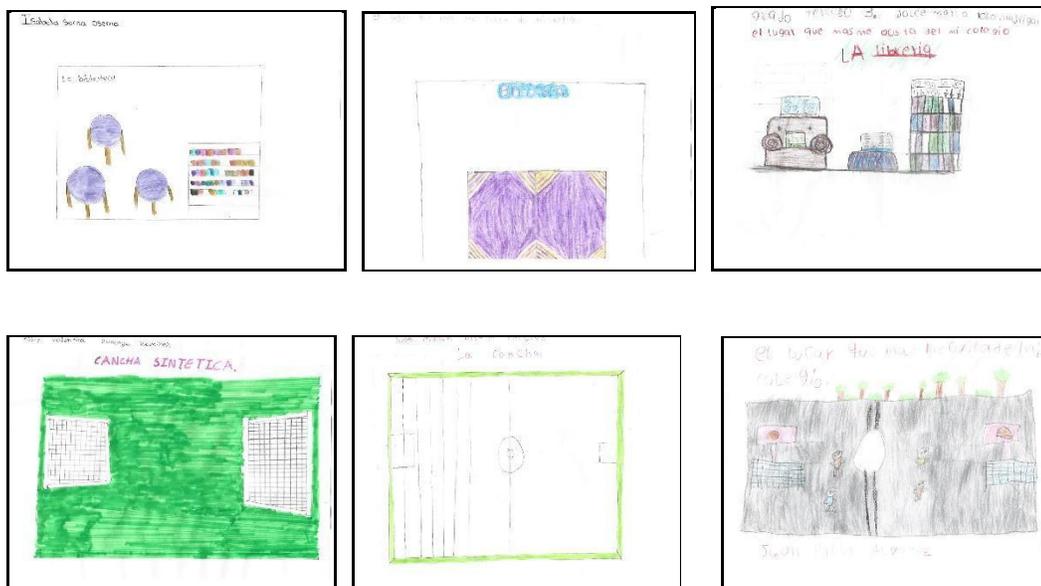
En este encuentro no fue posible realizar grabación de imagen o voz, ya que, al ser menores de edad, era necesario poseer el consentimiento de los padres o acudientes de cada niño entrevistado, lo que podría dilatar el proceso, obrando de manera negativa en el

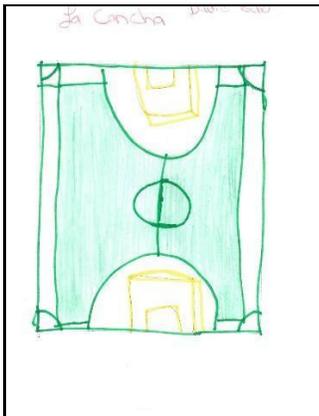
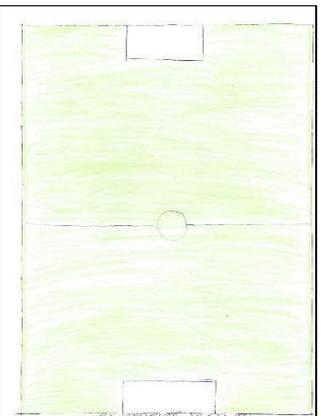
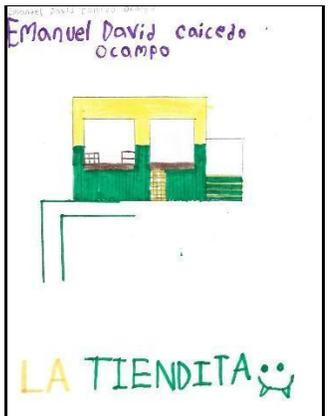
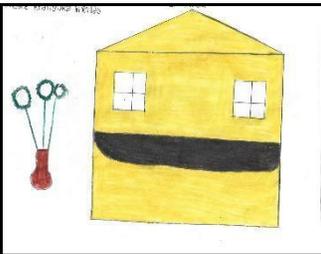
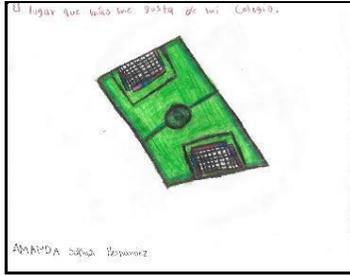
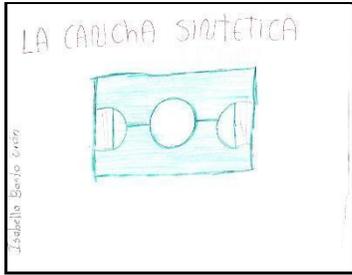
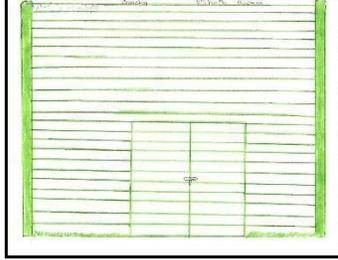
discurso de cada informante, puesto que, sus percepciones, experiencias, sensaciones y emociones, podrían variar en cualquier momento. Por esto, las conversaciones se dieron de manera esporádica, fuera del aula de clase, aprovechando ese lapso mientras los niños y niñas esperaban para ser recogidos.

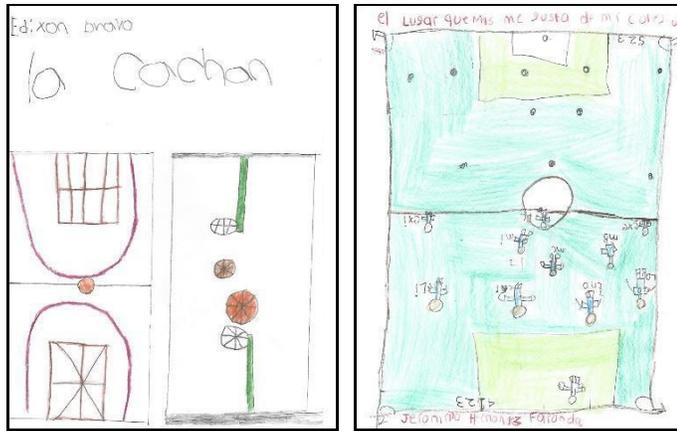
niñas esperaban para ser recogidos.

Dibujos de “mi lugar favorito del colegio”

El total de dibujos realizados por estudiantes del grado 3° de primaria de la Institución Educativa Presbítero Bernardo Montoya de Copacabana, se muestran a continuación:







Selección

Los dibujos analizados fueron realizados por niños y niñas entre 8-9 años del grado tercero en un día normal de clase, en la Institución Educativa Presbítero Bernardo Montoya de Copacabana. Para este estudio se tomaron 5 dibujos que se componen de la siguiente manera:

Tabla 2 Dibujos seleccionados para análisis

Cantidad	Lugar	Edad
1	Biblioteca	8
1	Parque	8
1	Salón	8
2	Cancha	9/8
1	Tienda	8

En el siguiente apartado se despliega el análisis desarrollado.

Resultados

Análisis de afectividad hacia espacios escolares, a través del dibujo infantil

Según Garfias (2005:64), el niño concibe el espacio como lo externo a él, todo aquello que no está y no hace parte de su corporeidad, por eso Piaget e Inhelder (1969/2000) sostienen que la noción del espacio es una extensión proyectada desde el cuerpo del infante hacia el infinito en todas las direcciones y es construida por él a medida que toma conciencia de su yo corpóreo en relación con los objetos. Como se dijo anteriormente, el dibujo es un proceso que hace parte de la naturaleza específicamente humana por lo que los primeros trazos que realizan los niños expresan la representación y la concepción que éstos van configurando del mundo que habitan.

Ilustración 1 La biblioteca

grado tercero B. dulce maria toro medina
el lugar que mas me gusta del mi colegio
LA LIBRERIA



Nota: Dulce María Toro Medina: 8 años, grado 3°3.

Relaciones topológicas en el espacio gráfico: Según Rafael Fuster (2009), este tipo de relaciones hace referencia a las características intrínsecas de una figura, tales como: proximidad-lejanía, arriba, abajo, adelante, atrás, izquierda, derecha, entre otras.

En la ilustración realizada por Dulce María sobre la biblioteca del colegio, se logra identificar una *relación topológica de orden espacial*, ya que se pueden observar características de secuencia y orden lógico entre los elementos dentro de un espacio determinado. Sin embargo, la niña logra trascender este nivel del dibujo y transita por la *Representación proyectiva del espacio*, ya que todas las figuras que aparecen allí conservan una secuencia y un sentido lógico, evidenciando un esquema organizado sobre el espacio esbozado en la hoja. Dulce María posee una noción sobre la perspectiva, ya que se logra

percibir una posición clara del observador frente al espacio y los objetos plasmados en el papel, en este caso, la mirada está situada de manera frontal.

Según Machón (2009-2013), la niña se encuentra en la etapa del *Período de realismo subjetivo- comienzo de la narración*, comprendida entre los 8 y 10 años. En esta etapa las figuras aparecen menos rígidas y con mayor movimiento. El niño puede retratar acciones como correr, caminar, comer, etc. También en este período aparece la profundidad en el dibujo, lo tridimensional y la composición sobre la ley de tercios.

Es posible ubicar a Dulce en la etapa del *Florecimiento del dibujo*, dado que ha podido organizar los objetos en escenas y el plan gráfico es leal al preconcebido en su mente, también, se puede interpretar con total facilidad lo que la niña representa y quiere expresar con él.

Después de recorrer las instalaciones del colegio, se pudo rectificar que el dibujo es una acción mediante la cual el niño o la niña logra expresar externamente la concepción y construcción que tiene del mundo y de los objetos dispuestos en él. Vigostky (1999) sugiere que “el niño dibuja de memoria, dibuja lo que él sabe de una cosa, lo que le parece principal en ella y, en general, no lo que ve sino lo que se imagina de la cosa” (pag 43).

Al recorrer la biblioteca del colegio, se pudo apreciar que allí no tienen el tipo de muebles que Dulce María retrata en su dibujo, por el contrario, las sillas son las mismas que se encuentran en las aulas de clase, esa fusión de metal con madera. Al hacerle la pregunta *¿Por qué dibujaste ese sillón acolchado y amplio y no las sillas que realmente están en la biblioteca?* Ella responde que, en la librería de su país (Venezuela), las sillas

tenían estas características. Con esto, se pone en evidencia ese registro fotográfico que tienen los niños con los objetos y los lugares habitados.

El espacio, en este caso la biblioteca del colegio es para Dulce un contenedor del recuerdo de su país, de su cultura y de la concepción de su mundo. Proyecta esa asociación que elabora la niña con la biblioteca de su colegio actual en Colombia y con la del pasado. Por su parte, las estanterías se conservan fielmente en el esquema elaborado por la niña, se observa que no hay manipulación, alteración o deformación en su figura, dado que en Venezuela se utilizan los mismos contenedores para los libros.

Además, se le preguntó a Dulce María *¿Por qué la Biblioteca es para ti el lugar preferido del colegio?* Expresó que allí, ella puede sentirse como en casa, cómoda, tranquila y segura y que, además, en algunos momentos se olvida que está en Colombia y vuelve a habitar la librería del colegio de su país, el cual extraña mucho.

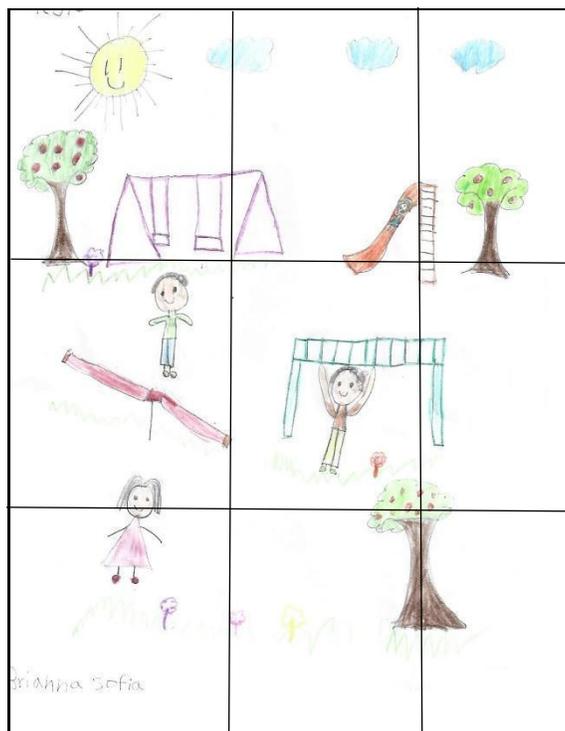
Concluyendo, el espacio adquiere la noción de lugar, cuando el individuo logra establecer vínculos afectivos, emocionales y experiencias que le aportan de manera significativa y simbólicamente a su ser. Para Dulce, la biblioteca del colegio es un portal al recuerdo, en donde por medio del presente y de los objetos que contiene ese espacio, ella logra sentir de cerca lo que está a kilómetros de distancia y lo que echa de menos.

Ilustración 2 El parque



Nota: Brianna Sofía, 8 años, grado 3º3.

Ilustración 3 El parque análisis en cuadrícula



Al igual que en el anterior, en el dibujo de Brianna se puede identificar claramente el estado de relación topológica de orden espacial, la representación proyectiva del espacio y su momento de desarrollo, en el llamado *florecimiento del dibujo*. En esta ilustración del parque se pueden leer con facilidad las acciones realizadas por los personajes que aparecen en escena y se hace innecesario el acompañamiento de una explicación para comprender las dinámicas que ella expresa. Sin embargo, aparece la *Coordinación entre las figuras desde perspectivas de relación, situación y profundidad*, si se traza una cuadrícula sobre el dibujo de Brianna y se puede observar una secuencia lógica de un proceso, en este caso, el juego. Además, es la manera que encuentra para resolver el concepto de profundidad en su dibujo (Véase figura 3)

En cuanto a la representación de la figura humana, se puede observar cómo la niña ya posee una concepción del esquema puro del cuerpo y ha trascendido la etapa del garabateo; logrando una composición genuina, con volumen y movimiento. En esta etapa del esquema puro, es muy habitual que los niños o niñas solucionen el cuerpo humano con figuras geométricas; en este caso, Brianna se apoya en cuadrados, rectángulos y triángulos para resolver la forma del tronco de sus personajes. Sin embargo, en el penúltimo recuadro, donde aparece una muñeca, se puede observar cómo hace uso de la línea para la representación de los brazos, lo que pone en evidencia que aún está en un período de transición entre el garabato y el esquema puro.

Brianna expresa que el parque es su lugar favorito porque allí ella puede compartir con sus amigas y divertirse. Además, porque es el único lugar en la escuela en la que puede ser totalmente libre, no hay profesores que estén en constante vigilancia. De lo anterior se puede deducir que, el parque, es para la niña un espacio de socialización con el otro, con el entorno y con las experiencias positivas que tiene el juego en la construcción del individuo. Además, la acción de vigilancia común en la escuela desaparece en este lugar, pese a estar dentro de la edificación. Es un primer acercamiento al ejercicio de emancipación que posee el niño en su vida, en ese espacio no hay control, no hay adultos que condicionen su comportamiento y su manera de estar, son autónomos en las decisiones a tomar y se convierte en un lugar que propicia el proceso de conciencia sobre su corporeidad y la del otro.

Ilustración 4 El salón de clase



Nota: María José Castrillón Pérez, 8 años, grado 3º3.

En este dibujo se puede percibir que la niña se encuentra en la etapa de la representación proyectiva del espacio, dado que se puede evidenciar con claridad la

relación que tienen los objetos dispuestos en el esquema y la funcionalidad que posee cada uno dentro del lugar.

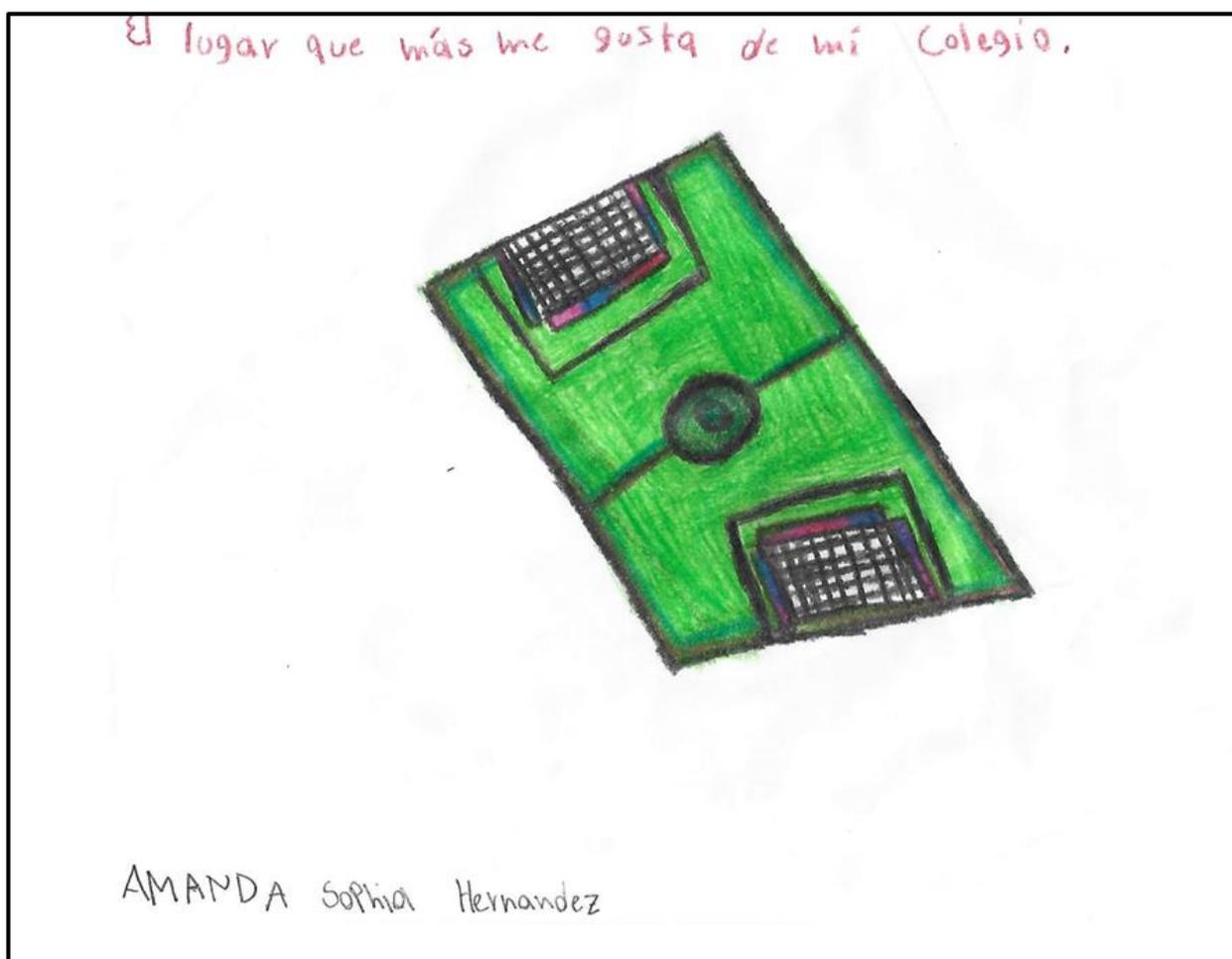
También se puede deducir que María José se encuentra sentada en la parte de atrás del salón, ya que la perspectiva que brinda el dibujo permite realizar esta lectura, ubicando al espectador en un lugar específico dentro del aula de clase.

El dibujo, además, señala cómo la niña ha trascendido el estado de la posición topológica, ya que en su ilustración se percibe un acercamiento a la tridimensionalidad. Un ejemplo claro de esto es el escritorio, donde ella intenta darle al objeto profundidad a través de la línea y el color (la sombra que representa debajo del mueble). La puerta del salón también permite observar este proceso, pues la esboza de tal forma, que se puede comprender la relación del adentro y el afuera en el aula de clase. Es un dibujo fiel a la realidad, ya que la niña no le agrega ni le quita elementos que están dispuestos allí, lo que permite comprender que más allá de ser un dibujo desde la memoria, es realmente un ejercicio veraz de observación, un primer acercamiento a la mimesis de la forma.

Al preguntarle por qué eligió el aula de clase como su lugar favorito de la escuela, María José respondió que este espacio era un lugar muy tranquilo, que le gustaba la iluminación natural que entraba por las ventanas del salón, además de que tenía una vista muy bella puesto que, afuera, hay un árbol muy grande y, en la mañana (horario en el que ella estudia habitualmente), siempre llegan los pájaros a cantar. Lo anterior corrobora que los espacios están relacionados estrechamente con el ser, ya que esta estudiante, en el diálogo, mostró un espíritu naturalista y profunda admiración por la naturaleza y sus paisajes. Señaló también que le gusta el silencio que existe allí y además, en el momento del recreo, cuando todos los niños y niñas están jugando, el salón se convierte para ella en

un lugar perfecto para dibujar, alejado de la multitud y con todas las posibilidades creativas para dar rienda suelta a la imaginación. El salón es un espacio íntimo en el cual, Maria José puede hacer lo que más disfruta, crear nuevos escenarios, personajes y narrativas en el papel.

Ilustración 5 La cancha



Nota: Amanda Sophia Hernández, 9 años, 3º3.

El dibujo de Amanda Sophia se puede ubicar en la fase de la **Representación proyectiva del espacio**, puesto que podemos observar que existe una relación lógica entre el espacio y los objetos dispuestos en él, además, se presenta un esquema organizado del

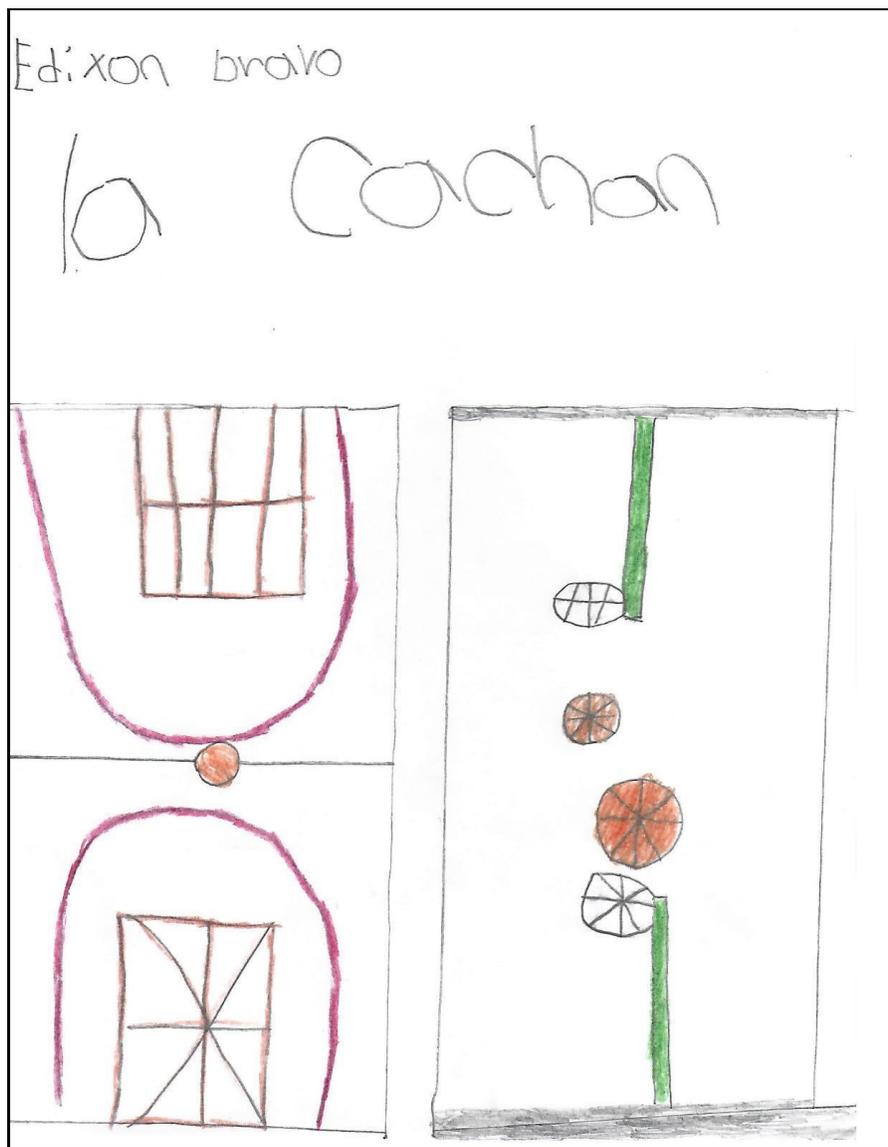
dibujo, lo que facilita al espectador la lectura del mismo. También, puede apreciarse la etapa de la **Coordinación entre las figuras desde perspectivas de relación, situación y profundidad**, dado que podemos apreciar que el dibujo está compuesto por líneas rectas, curvas, círculos vacíos y llenos, además de brindar una perspectiva del espacio desde dónde fue observado y dibujado el lugar, en este caso, la cancha.

Con este dibujo de la cancha se pudo determinar que la niña no alteró ningún detalle ni fue realizado desde su imaginario y memoria, ya que el esbozo de este lugar se mantiene fiel al diseño del espacio real del colegio.

Ante la pregunta: *¿Por qué la cancha sintética de fútbol?*, Amanda respondió que le gusta mucho jugar fútbol, que pese a ser un deporte “pensado para hombres”, ella lo disfruta y es su sueño poder estar en una liga profesional cuando sea grande. También comentó que le parece un lugar muy bonito, que la hace sentir en los estadios profesionales de fútbol que ve en los partidos de la televisión, que los arcos son grandes, el suelo es en grama y es un lugar muy bonito. Además, las canchas de su antiguo colegio en Venezuela, no eran tan cuidadas como ésta: afirma que los arcos estaban oxidados, el suelo tenía huecos y “era muy maluco jugar allí”.

La cancha representa para Amanda, en primera instancia, un deseo por la igualdad de género pero también se convierte en un espacio en el cual ella puede soñar con un futuro. Es también un pasaporte al recuerdo, a los viejos paisajes habitados en su país natal que, sin duda alguna, han dejado una huella y una semilla en su memoria, una semilla que puede germinar y cultivarse en este nuevo espacio escolar, en esta nueva tierra colombiana.

Ilustración 6 La cancha 2



Nota: Edison Bravo, 9 años, grado 3°3

En esta ilustración realizada por Edison Bravo, se puede determinar que el niño se encuentra en la primera etapa del dibujo: **Relación topológica en el espacio gráfico**. En esta etapa se determina la dimensión espacial, las formas, la relación de lejanía y proximidad, abajo, arriba, derecha, izquierda. Dentro de este estado, se ubica: **La relación**

topológica de orden espacial, en donde se evidencia la secuencia lógica de los elementos dispuestos en el espacio y la relación existente entre ellos. Un claro ejemplo son los aros de basquetbol y las pelotas que, pese a no estar unidas por una acción, guardan una relación intrínseca entre estos dos objetos.

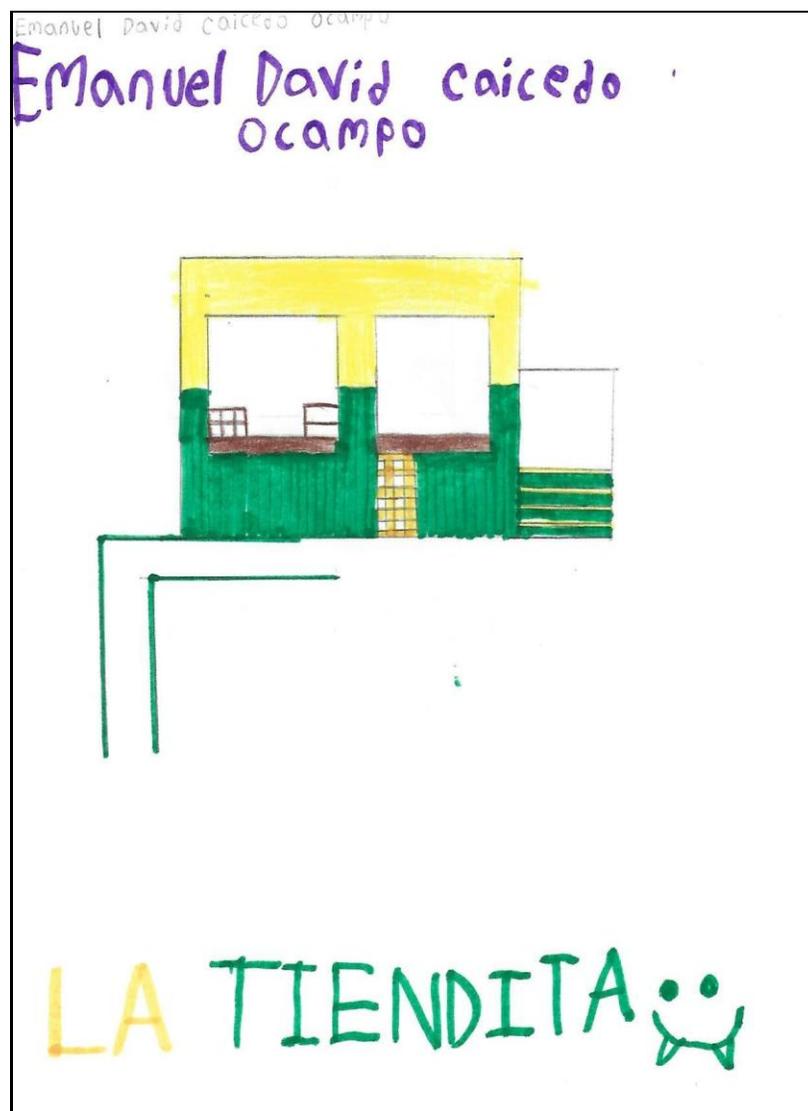
Edison ha pasado por el estado de la perspectiva, ya que logra dar una noción de espacialidad frente al dibujo, lo cual permite deducir la posición en la que fue realizado. Así mismo, su nivel proyectivo del espacio, nos permite identificar que utilizó dos perspectivas de observación, de frente y desde arriba, lo que muestra una bidimensionalidad en los objetos esbozados en su representación de su lugar favorito: las canchas.

Se puede hablar también sobre: **La coordinación entre las figuras desde perspectivas de relación, situación y profundidad**, dado que la solución técnica para la resolución del dibujo (desde la forma) se da con líneas rectas, líneas curvas, espacios llenos y espacios vacíos. Así mismo, se pueden distinguir dos planos en la cancha de basquetbol: el primero en la parte superior, donde la pelota es más pequeña y que nos habla de una lejanía espacial y, el segundo, en la pelota más grande que evidencia la proximidad. Así mismo, se logra realizar un ejercicio de movimiento y es implícita la acción de la pelota en ambos aros, dando la sensación de un antes y un después, de un estado de reposo de esta y finalmente, de un lanzamiento al aro, en la segunda parte.

Al preguntarle a Edison por la elección de este lugar, expresa que son unas canchas que casi nadie ocupa en el recreo, todos los niños se van para la cancha sintética y juegan al fútbol. Él prefiere estas principalmente porque no hay tanta gente y puede hacer un mayor uso de los recursos dispuestos en ellas, como los aros y los arcos. Es más dinámica para el juego: *“si uno se cansa de jugar fútbol, puede jugar al básquetbol”*. Además, a diferencia

de muchos de sus compañeros, Edison no sueña con ser futbolista, al contrario, quiere ser una figura en el basquetbol. Así como los referentes visuales que tiene de las películas que ve con su tío y de los partidos que comparten los fines de semana, quiere ganarse una beca en una universidad reconocida de Estados Unidos, ser un deportista de alto rendimiento, entrar a la NBA, poder conocer a su ídolo Michael Jordan y pedirle su autógrafo para darle ese regalo a Carlos (su tío).

Ilustración 7 La tienda



Nota: Emanuel David Caicedo Ocampo. 8 años, grado 3°3

En este dibujo realizado por Emanuel, se puede contemplar que se encuentra en el estado de la **relación topológica en el espacio gráfico**, donde se determina la dimensión espacial, las formas, la relación de lejanía y proximidad, abajo, arriba, derecha, izquierda. Así mismo, **la relación topológica de orden espacial**, en la cual, se puede evidenciar las secuencias lógicas entre los elementos dispuestos en el plano y crear una narración a partir de ellos. Emanuel da una postura clara de la perspectiva en su ilustración, nos ubica de manera frontal hacia la imagen y, además, logra generar un efecto de profundidad, donde enseña algunos elementos que están dentro de la tienda. A este aspecto del dibujo, se le denomina **relación topológica de clausura** (García, Villegas y González 2015), la cual consiste en la noción de interioridad y exterioridad, es decir, en el dibujo se logran apreciar las formas cerradas y abiertas. En este caso, los cuadrados de las ventanas, contienen en sí dos rectángulos más pequeños, que hacen alusión a las vitrinas de la tienda, en la cual se ubican los productos en venta. Al preguntarle a Emanuel ¿Por qué la tienda es tu lugar favorito del colegio? él responde que hasta el grado 2° su mamá le empacaba el algo y, ahora en 3°, le dan el dinero para comprarlo. A veces no le gustaba lo que llevaba pero, aun así debía comerlo. En este momento, tiene la libertad de consumir lo que realmente desea, todos los días come algo diferente y eso le gusta. La tiendita, como suele nombrarla él, es un lugar donde encuentra libertad y emancipación.

Conclusiones

Abordar este trabajo me ayudó a trascender la visión del arte como experiencia estética y me mostró que también es un camino de comunicación y comprensión del otro, de sus realidades, de sus sentimientos, de su memoria y sus recuerdos. Este aspecto de la interpretación, me llevó a investigar sobre el dibujo infantil y sobre la relación existente entre las etapas del dibujo en el niño y las fases del desarrollo cognitivo, proceso en el cual, logré expandir mi conocimiento y adquirir una nueva herramienta para adaptarla a mi formación como docente.

Desde el punto de vista de mi formación como docente, lo más valioso de este trabajo, se resume en el cambio de perspectiva personal frente a la escuela, ya que en un principio y por mucho tiempo, consideré este espacio como un lugar de disciplinamiento de los cuerpos, de homogeneización y pérdida de identidad. Llegar a autores como Simons y Masschelein me ayudó a salir de la zona de *confort* y mirar, desde otros ángulos, las múltiples posibilidades que permite la escuela en el desarrollo del individuo. Las concepciones anteriores, emparentadas con las de Illich, de la escuela como un campo de concentración, hoy han quedado cuestionadas, lo cual me ayuda a concluir que ésta es, quizá, el espacio en el cual el niño logra experimentar la libertad desde la conciencia del otro y de lo otro, así como reconocer e interiorizar el cohabitar como medio de ser y estar en el mundo.

Así mismo, en la revisión y aplicación de la literatura sobre dibujo infantil, se pudo evidenciar que las teorías planteadas por Vigotsky a inicios del siglo pasado, siguen vigentes para desarrollar análisis sobre el mismo tema, en la contemporaneidad. A pesar de

estar inmersos en una era gráfica, donde los niños y niñas consumen toneladas de imágenes y su relación con éstas es directa, instantánea y efímera, el dibujo sigue siendo un medio de expresión y comunicación, cargado de mensajes y simbologías a descubrir e interpretar. En este caso, el dibujo fue un medio en el cual los niños y niñas de la institución, pudieron expresar mediante esta técnica la carga simbólica y afectiva que construyen con los espacios que habitan. La imagen, en este sentido, es una canal donde el espacio, la palabra, el recuerdo y la emoción hacen parte de un compendio que configura el ser infante.

Fue muy relevante invitar a los niños a pensarse en el espacio escolar, trascendiendo la infraestructura y ayudarlos a reconocer que, en el habitar, se desarrollan otro tipo de experiencias que van configurando su ser. Acercarse a los discursos que le propiciaban ciertos espacios, a los recuerdos, a conocer un poco de su historia y origen, ha sido un ejercicio sumamente bello y sensible, ya que permite explorar y percibir al otro, desde su intimidad.

Recomendaciones

Luego del proceso de la elaboración de la pregunta, de la búsqueda de referentes, de la interacción con el espacio, los niños y los dibujos, se quiere dejar la recomendación de continuar con la investigación iconográfica, explorando el potencial que ésta brinda, articulada a preguntas sobre la escuela, en particular, en los programas de formación de licenciados en artes plásticas y visuales, que podrán aplicar todo su conocimiento sobre la imagen en la indagación sobre el hecho educativo, inclusive, más allá de la escuela. Así mismo, continuar ampliando la mirada sobre la escuela, no solo como un espacio de transmisión de conocimiento, sino, además, como un lugar en el que habita la infancia, con su imaginación, sus afectos, sus vínculos y su construcción subjetiva.

Referencias

- Arteaga, G. (23 de octubre de 2020). *Testsiteforme*. Obtenido de <https://www.testsiteforme.com/entrevista-semiestructurada/>
- Beirute, T. (2011). Dibujar(se) frente al futuro.Hacia una sociología del dibujo escolar. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 165-192.
- Blay, T. R. (2004). Arquitectura y educación: perspectivas y dimensiones . *Revista española de pedagogía* , 199-220.
- Brailovsky, D. (15 de Septiembre de 2020). *Youtube*. Obtenido de Daniel Brailovsky: <https://youtu.be/oc15C0EE9tw>
- Díaz-Bravo, L. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 162-167.
- Duch, A. M. (1988). El edificio escolar: aspectos arquitectónicos en la valoración del espacio escolar a través del dibujo infantil. *Upc. Universidad Pontificia de Catalunya*.
- Durkheim, É. (2003). *Educación y sociología* . Barcelona : Ediciones Península s.a.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina.
- Frago, A. V. (1993-94). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la educación* , 17-74.
- Hernández, E. (2020). El dibujo como metodología de percepción del entorno próximo (rural y urbano) en educación infantil 2020. *Nuevas investigaciones en ciencias sociales*, 61-70.

- Hurtado Talavera, F. J. (2020). La educación en tiempos de pandemia: Los desafíos de la escuela del siglo XXI. *CIEG, REVISTA ARBITRADA DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS GERENCIALES*, 177.
- Illich, I. (1985). *En America Latina ¿para qué sirve la escuela?* Buenos Aires : Ediciones Búsqueda
- Jan Masschelein, M. S. (2014). *DEFENSA DE LA ESCUELA. Una cuestión pública* . Buenos Aires : Miño y Dávila.
- Lambert, S. (1996). *El dibujo, técnica y utilidad*. Madrid: Mateu Cromo S.A.
- López, M. J. (1916). *La locura en Colombia y sus causas*. Bogotá: Cultura.
- Machón, A. (2009,2013). Los dibujos de los niños. Génesis y naturaleza de la representación gráfica. Un estudio evolutivo. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Marina García Rozo, M. M. (2015). La noción del espacio en la primera infancia. Un análisis desde los dibujos infantiles. *Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Núcleo Maracay. Centro de investigaciones educativas paradigma (CIEP)*, 231-245.
- Molina, J. J. (1995). *Las lecciones del dibujo*. Madrid: Cátedra.
- Monteagudo, D. G. (2016). Las diversas concepciones sobre el espacio rural. Un estudio de caso sobre las repercusiones de la geografía escolar en educación secundaria. *Huellas*, 209-227
- Potes, F. R. (2009). La arquitectura escolar en la construcción de una arquitectura del lugar en Colombia . *Revista Educación y Pedagogía* , 83-101.
- Ruíz, M. A. (2010). *Experiencias de corporeidad en la escuela primaria. Una narrativa desde la perspectiva de los sujetos*. Barcelona.

Sanz, A. A. (2017). Preferencias estéticas en los recorridos escolares: dibujos que dan voz. . *Revista Materia Prima* , 18-26.

Vásquez, B (1996). La educación física en la educación básica. Madrid: Gymnos,

Vigotsky, L. S. (1999). Imaginación y creación en la edad infantil . En L. S. Vigotsky, *Imaginación y creación en la edad infantil* (págs. 65-75). La Habana : EDITORIAL PUEBLO Y EDUCACIÓN.