



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**El recreo escolar: Vivencias de educadores y alumnos
en la I. E. Escuela Normal Superior María
Auxiliadora de Copacabana**

Norman Bejarano Restrepo

Universidad de Antioquia
Maestría en Estudios de Infancias
Facultad de Educación
Universidad de Antioquia
Medellín, Colombia

2020



El recreo escolar. Vivencias de educadores y alumnos en la I.E. Escuela Normal Superior

María Auxiliadora de Copacabana

Norman Bejarano Restrepo

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:

Magíster en Estudios de Infancias

Asesor

Gabriel Jaime Murillo Arango

Doctor en Educación

Línea de Investigación:
Historia Cultura y Sociedad

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020

*Dedicado a mis padres y hermanos,
al Maestro Gabriel por su acompañamiento y paciencia
y a quienes participaron de este trabajo*

*“Comprender, es más que perdonar.
Comprender hasta lo último, es amar”
Anónimo*

CONTENIDO

Resumen	1
Abstract	2
Introducción	3
1. Marco teórico	5
1.1. Punto de partida, <i>el ocio</i> . Algunas precisiones conceptuales necesarias.....	6
1.1.1 <i>Ocio</i> . Notas generales.....	6
1.1.2 Ocio y tiempo libre.....	8
1.1.3 Ocio: carácter no utilitario.....	10
1.1.4 Ocio y <i>recreación</i>	12
1.2 ¿De ocio a descanso en la escuela? Apunte histórico.....	15
1.3 El recreo escolar, nuevas preocupaciones por lo pedagógico. Aportes de Pellegrini y Smith, Humberto Gómez, Lenea Gaelzer, Elsie Rockwell y Víctor Pavía.....	17
1.4. Recreación y recreo escolar. Un marco normativo problemático.....	25
1.5 Recreo escolar: Dimensión curricular, apuesta política y posibilidades pedagógicas frente al aspecto regulador de la escuela: Gimeno Sacristán, Jurjo Torres, Dieter Lenzen y Gabriel Murillo..	31
1.5.1 Teoría del currículo: Segmentación de la escuela en unidades. Gimeno Sacristán.....	32
1.5.2 Toma de postura frente a la intención curricularizante del recreo escolar. Jurjo Torres.....	34
1.5.3 El recreo escolar como escenario formativo: Papel de los actores frente a las prescripciones escolares desde la Ciencia Reflexiva de la Educación	35
1.5.4 Valor de las narrativas biográficas en educación. Gabriel Jaime Murillo.....	37
2. Estado de la cuestión	41
2.1 Primer momento: Revisión de antecedentes de abordajes recientes sobre el recreo escolar.....	41
2.2 Segundo momento: Selección de estudios a partir de la relación entre el recreo escolar y la voz de los actores de este escenario	43
3. Planteamiento del problema	47
3.1 Pregunta de investigación.....	49
4. Objetivos	50
4.1 Objetivo General	50
4.2 Objetivos específicos.....	50
5. Metodología	51
5.1 Fundamentación	51

5.1.1 Enfoque metodológico biográfico narrativo.....	51
5.1.2 Enfoque biográfico narrativo en infancias y en educación.....	52
5.1.3 Estatuto epistemológico del enfoque biográfico narrativo	52
5.1.4 Tipos de abordajes biográfico narrativos	54
5.1.5 Relatos de vida	56
5.2 Marco contextual.....	57
5.3 Técnicas e instrumentos	58
5.4 Recogida, análisis de datos y elaboración del reporte de investigación.....	61
5.4.1 Determinación de temas, metodología y personas	61
5.4.2 Recogida de datos.....	63
5.4.3 Análisis de datos e informaciones	64
5.4.4 Elaboración del reporte de investigación	65
6. Resultados	67
6.1 Estudio de caso: El recreo escolar: Vivencias de estudiantes y educadores en la Institución Educativa Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana.....	67
6.2 Relatos de vida	67
Gladys Sepúlveda Betancur.....	67
Oliva Cardona Pérez.....	75
Wolf Rüdiger Wilms	88
María Isabel Muñoz.....	98
Valeria Pineda Agudelo.....	104
Estefany Bedoya y Sara Madrigal	110
Sebastián Osorio Rojas, Sara María Quintero Camacho y María José Marín Puerta.....	116
Juan José Mira Serna, Estefanía Hernández Solarte y Tomás Herrera Gaviria.....	128
Steysi Massi, María José Correa y Ana María Carvajal.....	137
Lorena.....	153
Miguel Ángel.....	158
7. Conclusiones y recomendaciones.....	165
Referencias.....	172
Anexos.....	182

Resumen

Descanso escolar y *recreo* escolar no significan lo mismo. El primero es un concepto que define una condición objetiva; es un lapso de tiempo con el que estudiantes y educadores cuentan para reponer sus energías con el fin de mantener su rendimiento durante la jornada académica. Esta concepción, al ser incorporada en los currículos, tiende a normalizar las conductas y con ello restringir las potencialidades de estos actores. *Recreo*, palabra ya de poco uso por los escolares, es un término que guarda la concepción originaria de *ocio* y tiene una connotación subjetiva. Es un estado donde se despliegan las capacidades reflexiva y creadora; por tanto, permite observar con más claridad quiénes somos y pensar qué podemos llegar a ser. En esta concepción, hay pues una potencia formativa, ética, y estética, que puede emerger del descanso.

Académica y científicamente no ha habido una suficiente preocupación por el descanso escolar en clave de recreo. Los estudios que se han hecho sobre este escenario, han sido predominantemente de orden cuantitativo o etnográficos, tendientes a enriquecer el conocimiento sobre la cultura escolar, pero no con sentido pedagógico. Si bien buena cantidad de trabajos han examinado los comportamientos de los actores en el patio, es pobre aún el interés académico por reconocer las narrativas, las vivencias, específicamente de la población infantil.

Por lo anterior, nuestra investigación tiene un alcance exploratorio. Mediante el enfoque *biográfico narrativo*, a través de entrevistas en profundidad, observación no participante y el apoyo de instrumentos como diarios de campo y registros fotográficos, recogimos las voces de quince niñas y niños del grado sexto, una adolescente y tres adultos (dos de ellos educadores) de la Institución Educativa Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana, sobre sus vivencias en el descanso escolar; intentando revelar, a través de la confección de *diez relatos de vida*, qué de recreo hay en sus narrativas. Esto, con miras a favorecer procesos formativos y auto formativos, y elementos para reflexionar pedagógicamente el recreo.

Palabras clave: Ocio, recreo, formación, narrativas, relatos de vida.

Abstract

School break and *school recess* do not mean the same thing. The first is a concept that defines an objective condition. It is a period of time that students and educators have to replenish their energies in order to maintain their performance during the academic day. This conception, when incorporated into the curricula, tends to normalize behaviors and thereby restrict the potential of said population. *Recess*, a word in disuse by schoolchildren, is a term that keeps the original conception of *leisure* and has a subjective connotation. It is a state that allows the deployment of reflective and creative capacities; therefore, it allows us to see more clearly who we are and think about what we can become. In this conception, there is a formative, ethical, and aesthetic power, which can emerge from recess.

Academically and scientifically, there has not been a sufficient concern for school breaks in terms of recess. The studies that have been carried out on this scenario have been predominantly quantitative or ethnographic in nature, aimed at enriching the stock of knowledge about school culture, but not with a pedagogical sense. Although a good number of works have examined the behaviors of the actors in the playground, it is still poor the academic interest in recognizing the narratives, specifically of the child population.

Therefore, this research has an exploratory scope. Using the narrative biographical approach, through in-depth interviews, non-participant observation and the support of instruments such as field diary and photographic records, we collect the voices of fifteen sixth grade girls and boys, one teenager and three adults (two of them are educators) from the Educational Institution Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana about their experiences during the breaks, to try to reveal what from recess are in their narratives. This with a view to favoring training and self training processes and reach elements to reflect pedagogically on recess.

Keywords: Leisure, recess, training, narratives, life stories.

Introducción

En el primer capítulo del presente informe de investigación, se presenta, en primer lugar, un *marco teórico* que precisa la noción de ocio a través de sus características básicas así como mediante la distinción respecto de otros términos con los cuales suele confundirse, como son tiempo libre y recreación. En segundo lugar, se ofrece un breve *apunte histórico* que permite comprender el tránsito del término *ocio* a *descanso*, específicamente en el ámbito educativo. En tercer lugar, se aportan las líneas generales sobre las principales *preocupaciones por lo pedagógico* del recreo escolar como tema de estudio en los últimos cuarenta años en Latinoamérica, mediante los aportes académicos de Pellegrini y Smith, Humberto Gómez, Lenea Gaelzer, Elsie Rockwell y Víctor Pavía. En cuarto lugar, se pone en evidencia una *problemática de carácter normativo* sobre el recreo escolar como uno de los insumos para plantear nuestro problema de investigación. En quinto lugar, se postula una *toma de postura* ética y pedagógica sobre el carácter prescriptivo del recreo con base en los aportes de Gimeno Sacristán, Jurjo Torres, Dieter Lenzen y Gabriel Jaime Murillo.

En el segundo capítulo, se expone el *estado de la cuestión* de las investigaciones recientes sobre las preocupaciones educativas en relación con el recreo escolar. Allí se muestran dos momentos de revisión a través de los cuales se logró decantar nuestro interés, teniendo en cuenta la voz de los actores.

En el tercer capítulo, se formula el *planteamiento del problema*. Con base en éste se plantea la *pregunta* de nuestra investigación: ¿Cuáles son las narrativas sobre el recreo escolar que tienen estudiantes y educadores de la Institución Educativa Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana?

En el cuarto capítulo, se exponen los *objetivos* que guían nuestro estudio. Recopilar las vivencias de alumnos y educadores respecto del recreo escolar en la Institución Educativa Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana, con fines de análisis e interpretación desde un enfoque biográfico narrativo. También analizar e

interpretar los relatos de los actores del recreo escolar de la Institución Educativa Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana, y comprender esas narrativas como parte indispensable del proceso de formación en la vida escolar.

En el quinto capítulo, se describe cuál fue la *metodología* seguida de acuerdo con nuestro objeto de estudio. En primer lugar, *fundamentando* el por qué de nuestra apuesta metodológica por el *enfoque biográfico narrativo*, específicamente a través de *relatos de vida*; y en segundo lugar, explicando cómo se surtió el procedimiento metodológico de recogida y análisis de datos a la luz de este enfoque.

En el sexto capítulo, se presentan los resultados de la investigación a través de diez *relatos de vida* individuales.

En el séptimo capítulo, se recogen unas *conclusiones* con sentido pedagógico sobre los relatos, y a su vez se ofrecen unas *recomendaciones* generales en el mismo sentido.

1. Marco Teórico

Comúnmente suelen utilizarse como sinónimos los términos *descanso* y *recreo escolar*, cuando se habla de aquel lapso de tiempo o receso institucionalmente establecido para que estudiantes y educadores dispongan libremente entre las jornadas académicas en la escuela. Sin embargo son conceptos diferentes: grosso modo, *descanso escolar* hace alusión a una pausa mediante la cual se busca reponer fuerzas para continuar con la jornada, tiene un carácter objetivo; *recreo escolar*, en cambio, tiene una connotación relacionada con el *ocio*, con la *recreación*, de manera que guarda relación con una dimensión subjetiva de sus actores. En fin, vale la pena tratar de indagar más sobre estas distinciones para precisarlas a través de diversas dimensiones teóricas desde las que han sido abordadas, porque nos interesa conocer esa potencia formativa que subyace en la idea de *recreo*, la que creemos hay que observar, puesto que en términos de favorecer la formación de los niños, es mucho más rica y con un alcance más profundo que la idea restringida del descanso.

En tal sentido, en el presente marco teórico se intentará brindar un acercamiento a la noción de *recreo escolar*, en primer lugar, atendiendo a una *precisión conceptual* necesaria sobre el concepto ocio en relación con otros como son *tiempo libre*, *diversión* y *recreación*, y señalando los principales elementos que lo han caracterizado. En segundo lugar, se ofrecerá una *breve aproximación histórica* que permita comprender las concepciones que surgieron alrededor de la idea de *recreo escolar*. En tercer lugar, se compartirán aspectos de algunos de las *principales propuestas investigativas* que se han hecho en los últimos cuarenta años en Latinoamérica, con la que podríamos hacernos a una idea de cómo se concibe, desde una perspectiva académica, este escenario en la actualidad, a través de las voces de Pellegrini y Smith, Humberto Gómez, Lenea Gaelzer, Elsie Rockwell y Víctor Pavía. Y en cuarto lugar, se aportará un *marco normativo* en el que puede advertirse cierta tensión entre normas de carácter superior (que se ajustan a las principales teorías sobre ocio y recreación) y normas de carácter inferior (que limitan la concepción del recreo escolar a ser un componente curricularizado para la regulación de las temporalidades escolares).

1.1 Punto de partida, *el ocio*. Algunas precisiones conceptuales necesarias

Más allá de las consideraciones y devenires del *ocio* como fenómeno ideológico e histórico y objeto de estudio de diversas disciplinas¹, intentaremos destacar algunos elementos que permitan reconocer en éste una clave formativa. Para ello creemos necesario ofrecer una explicación de algunas de sus características más importantes, como son su forma *polifacética o multidimensional*; su relación con la idea de *tiempo libre*; el reconocimiento de *su carácter no utilitario*; y su dimensión en cuanto *recreación*, anticipando que este último término es una categoría más idónea a ser considerada actualmente, dadas las dinámicas históricas que ha transitado la concepción originaria de *ocio*.

1.1.1 Ocio. Notas generales. En un ejercicio de explicación de la naturaleza pedagógica del *ocio*, la profesora Eloísa López nos dice que éste es ante todo un término polifacético o multidimensional, que puede estar relacionado con varios aspectos. Puede referirse a una *persona* singular, a un *grupo* (ocio infantil, juvenil, tercera edad, alumnos, etc.), o a la *sociedad* en su conjunto; así mismo puede ser concebido desde una perspectiva temporal, o sea como un *tiempo* para algo; pero también como un conjunto de *actividades* o un *estado del espíritu* (López, 1993, p. 70). Esto indica que el *ocio* como problemática social, ha estado y sigue presente como objeto de estudio en toda una línea de investigación empírica.

Gracias a esta característica, el ocio ha sido tratado por una considerable variedad de autores y disciplinas, y ciertos énfasis han sobresalido más que otros. Sin embargo, parece, tal como lo señala la autora, que los elementos que lo caracterizaron en la antigüedad (en Grecia como un estado de contemplación creadora e ideal de vida cuya antítesis es el trabajo, y en la Roma de Cicerón como equivalente al descanso del cuerpo y recreación del espíritu necesarios para volver a dedicarse al trabajo o al servicio público; también como un

¹ Sobre las diversas perspectivas desde las cuales se ha abordado el ocio como objeto de estudio, se recomienda ver el libro del profesor argentino Pablo Waichman (2000). *Tiempo libre y recreación, un desafío pedagógico*. Edit. CSC. Madrid. Así mismo, el campo de estudios que se ha venido consolidando en los últimos treinta años en la Universidad de Deusto, en Bilbao, España.

conjunto de actividades voluntarias, creadoras y gratas para el hombre”),² hubieran permanecido vigentes en alguna medida y con matices diferentes durante el correr de los siglos (1993, p.70).

Estos elementos pueden apreciarse en algunas de las definiciones de ocio que hoy circulan y que son muy estimadas por los estudiosos. Tal vez la más reconocida sea la que ofreció el sociólogo francés Joffre Dumazedier (1964), según la cual, el *ocio* es “un conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede entregarse libremente, sea para descansar, para divertirse o para desarrollar su información o formación desinteresada, su participación social voluntaria o su libre capacidad creadora, después de haber cumplido sus obligaciones profesionales, familiares y sociales” (Dumazedier, cit. por López, p. 73). También está la de Trilla Bernet, para quien el ocio es “una forma de utilizar el tiempo libre mediante una ocupación autotélica y autónomamente elegida y realizada, cuyo desarrollo resulta satisfactorio o placentero al individuo” (Trilla, 1991). Por su parte, el filósofo Quintana Cabanas, al introducir la obra de Leif (1992), nos dice que ocio es “aquel tiempo libre en que cada cual personaliza una serie de actividades, practicándolas según sus necesidades, sus deseos, sus motivaciones, sus intenciones y decisiones, poniendo en juego todos los recursos singulares y llegando así a la satisfacción y a la expansión personales y a una transformación de sí mismo y de las cosas”; así concebido el ocio es un “tiempo para sí” (López, 1993, p. 73), del que pueden beneficiarse tanto el niño, como el adolescente y el adulto.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española del año 2020, mantiene la esencia de estas definiciones en cuatro acepciones. Una, como *cesación del trabajo*, inacción o total omisión de la actividad; dos, como *tiempo libre* de una persona; tres, como *diversión u ocupación reposada*, especialmente en obras de ingenio, dado que éstas se toman regularmente por descanso de otras tareas; y cuatro, como *obras de ingenio* que uno forma en los ratos que le dejan libre sus principales ocupaciones. Una perspectiva

² Una muy completa disertación sobre el fenómeno del ocio en la antigüedad a la que remitimos, nos la ofrece el historiador español David Hernández de la Fuente en su ensayo *La escuela del ocio, tiempo libre y filosofía antigua* (Hernández de la Fuente, 2012, pp. 77-100). Disponible en línea en <http://data.cervantesvirtual.com/manifestation/341764>

formativa, de acuerdo con López (1993, p. 71), debe estar abocada a considerar todas estas acepciones: El ocio - cesación del trabajo; el ocio - tiempo libre; el ocio - conjunto de actividades a las que el hombre o mujer, escolar, adolescente o joven pueden entregarse libremente; el ocio – diversión o como un modo de conseguir un bienestar físico y mental; y el ocio – medio o vía, para poner en juego todos los recursos personales en la línea de transformación de sí mismo y de las cosas.

1.1.2. Ocio y tiempo libre. En el lenguaje común suelen ser confundidas por su afinidad dos expresiones diferentes como son *tiempo libre* y *ocio*. Respecto del término *tiempo libre*, López (1993, p. 72-73) nos recuerda que éste ha recibido diversos tratamientos: “se ha hablado y se habla de *tiempo liberado* (Pedró, 1984), (Munné, 1989); de *tiempo disponible*, (Trillas Barnet, 1991); de *tiempo de libre disposición*, (Muro Domínguez, 1991), de *tiempo libre y tiempo para uno mismo* (Leif, 1992).” Como puede verse, en estos conceptos no se identifica de manera directa el *ocio*, pero el elemento *temporalidad* siempre está presente en cualquiera de sus acepciones.

Para esta autora, el *ocio* como objeto de estudio en cuanto tiempo implica situarlo en el otro extremo del tiempo en cuanto trabajo. Ello quiere decir que se refiere a una parcela o a un tiempo particular del tiempo global o del tiempo disponible. Pero mientras que el tiempo libre es más objetivable, medible y puede ser objeto de investigaciones empíricas, el ocio parece más bien algo que puede darse y tener lugar en el enmarque del primero; la diferencia fundamental radica en que viene cargado de mayor subjetividad y de ciertos matices valorativos.

Lo anterior puede verse en la síntesis que formuló Munné (1989) y otros autores según refiere López. Se trata de cinco concepciones diferentes a las que llamó los *cinco tiempos libres*, o más precisamente, los cinco modos de entender el tiempo libre (López, 1993, p. 73). En el primero, tiempo libre es el que queda después del trabajo, así trabajo y ocio aparecen contrapuestos en el tiempo: ocio es antítesis de trabajo. En el segundo, tiempo libre es el que queda vacante de las necesidades y obligaciones cotidianas; algunos tipos de necesidades u obligaciones que deben ser excluidos según estos autores, son trabajar, comer, dormir, desplazarse al trabajo, etc. En el tercero, tiempo libre es el que queda libre de las necesidades y obligaciones cotidianas y se emplea en lo que uno quiere.

En el cuarto, tiempo libre es el que se emplea en lo que uno quiere, en este sentido, supera el carácter residual de las concepciones anteriores. Finalmente, el quinto modo de entender el tiempo libre, se centra en la naturaleza teleológica o axiológica este, que será definido como parte del tiempo (fuera del trabajo aclaran algunos) destinado al desarrollo físico e intelectual de la persona en cuanto fin en sí mismo. Esta clasificación resulta ser una interesante herramienta para tener en cuenta en los abordajes sobre el ocio, porque si bien pone en evidencia la dificultad de aprehender su aspecto *temporal*, contenido en las situaciones de los tres primeros grupos, también pone en relieve la noción de *libertad* contenida en las dos últimas situaciones (López, 1993, p. 73).

Por ser un fenómeno multidimensional, el ocio es más que la mera disponibilidad de tiempo libre y supera incluso el carácter de *actividad* que también se le ha atribuido. Cualquier actividad que ejecute el hombre en su tiempo libre no puede ser definida e interpretada como ocio. Por ello, como puede desprenderse de las definiciones enunciadas arriba, el ocio debe ser interpretado como un *ámbito de desarrollo personal*, o dicho en otras palabras, “como el espacio vital en el que las personas tienen la posibilidad de desarrollo integral” (Lazcano y Madariaga, 2016, p. 16). Pero como el hombre es en esencia un ser social, el ocio debe entenderse también “como un ámbito de desarrollo social, elemento de cohesión social, de vivencia en comunidad, y factor de desarrollo económico” (Ibíd.).

La vinculación del término ocio con el de tiempo libre comienza tras la *revolución industrial* con la aprobación de derechos civiles y la disminución de las horas de trabajo. Este proceso de democratización del tiempo según el profesor Roberto San Salvador del Valle “ha favorecido el desarrollo de un ocio de tiempo cotidiano, en el que cada persona lo utiliza de modo y manera, actividad y experiencias, espacios e intencionalidades distintas” (San Salvador del Valle, 2000. p. 53). Esta idea delinea una arista más a la complejidad del ocio en tanto que forma parte de los derechos democráticos, estilos de vida y mundo de valores de una ciudadanía contemporánea. Si el ocio se simplificara a la idea de su vínculo con el desarrollo de actividades o con el exclusivo aumento en la disponibilidad del tiempo libre, se sometería todo su potencial, tal como parece se limita ahora en escenarios como

son las instituciones educativas. Sobre esto se hablará en el apartado siguiente cuando se trate la dimensión normativa del tiempo escolar.

Una perspectiva antropológica filosófica como la que nos ofrece Jacinto Choza, refrenda estas ideas. Para este autor, el *ocio* no es como lo contrario del trabajo, sino lo contrapuesto al *aburrimento*, entendiendo por tal “todo lo que hay como anodino, indiferente y trivial sintetizado en la frase “todo lo que hay me aburre y no hay nada más” (Choza, 1985). Este filósofo nos recuerda, que si el ocio esperado no se colma, amenaza con desembocar en un vacío “terrible” y ello explicaría por qué, por ejemplo, las gentes en vacaciones usualmente parecen experimentar la necesidad de aglutinarse unos a otros, sin buscar en absoluto la calma, el silencio y la soledad (Ibíd.).

En suma, es posible afirmar que la nota principal que marca la diferencia entre tiempo libre y ocio es la *actividad* que surge en medio de las condiciones que se generan en el primer estado (tiempo libre), por ello son conceptos que, aunque diferentes, en principio no pueden leerse de manera separada: si bien pueden surgir lapsos de *tiempo libre*, es cierto que el *ocio* no puede darse sin esta condición. No obstante, conviene precisar que esta regla no es absoluta: Una concepción integral del *ocio* no admite que éste sea supeditado a la disponibilidad de tiempo libre ni al desarrollo de actividades; aun cuando la práctica de ocio sea limitada por razones de tiempo, dinero, medios, etc., su necesidad fáctica, así como la reflexión constante sobre este fenómeno, especialmente en una sociedad postindustrial como la nuestra, siempre está presente y es cada vez más imperiosa (López, 1993, p. 70). Lazcano y Madariaga (2016) acuñan esta observación afirmando que, aunque la oferta de actividades de ocio en las sociedades desarrolladas es exorbitante, no es posible asumir que cualquier actividad practicada en el tiempo libre por el ser humano sea susceptible de ser definida e interpretada como ocio.

1.1.3 Ocio: carácter no utilitario. La noción “ocio” se opone a la de “negocio”, que etimológicamente significa “negación de ocio” (del latín *nec-otium*). Este último término se refiere de manera inmediata a un provecho material, en tanto que *ocio* no alude a una utilidad práctica sino a un disfrute en el ejercicio de una actividad. Así, se opone al *trabajo*, entendido como una labor onerosa, disciplinada, al servicio de algún fin. Como se indicó antes, ello no significa que toda ocupación no obligatoria y realizada en tiempo libre

sea *ocio*, es necesario considerar algunas condiciones específicas que lo caracterizan y que inciden directamente en el individuo tal como las reconocidas en la definición formulada por Dumazedier, como son la distensión, satisfacción y gozo que produce; el desarrollo e ilustración (formación e información); la capacidad creadora y la convivencia social (Casas, 1992, p. 119).

El *ocio* también está relacionado con una condición de *esfuerzo*. Esta concepción suele situarlo en una perspectiva de utilidad en el sentido de constituir la idea de un descanso que busca reponer energías de la fatiga para asumirse un nuevo esfuerzo. Una actividad grata como podría ser en principio el descanso así concebido, puede entenderse como una preparación para emprender nuevamente una actividad que no necesariamente se caracteriza por ser grata. El ocio rebasa esta idea; si se tiene en cuenta el peso del carácter *subjetivo* del ocio, su diferencia respecto del *descanso* radica fundamentalmente en la posibilidad de elegir la actividad y el esfuerzo para llevarla a cabo. Por ello las actividades practicadas en tiempo libre pero que no están orientadas hacia alguna de las finalidades del ocio como las examinadas por ejemplo por Dumazedier o los otros autores que mencionamos, no podrían considerarse como de *ocio*, puesto que no están determinadas en primer término por la capacidad de decidir libremente.

La potencia de la capacidad de decidir en el ocio es evidente y cobra un sentido muy especial cuando se encuentra de frente con una racionalidad capitalista que desafortunadamente está muy anclada en la dimensión educativa y escolar en términos de calidad. El filósofo alemán J. Pieper (1984) nos legó un hermoso pensamiento que aporta a una valoración de esta potencia: “en el *ocio* (...) se protege y salva lo verdaderamente humano, precisamente porque siempre se trasciende alguna vez el terreno de lo propiamente humano, no con el esfuerzo extremado del que quiere alcanzar algo, sino con una especie de arrobamiento” (Pieper, cit. p. Casas, 1991, p. 120). Esta poética reflexión marca una naturaleza paradójica en la realización del ocio, porque muestra un estado humano y sobrehumano a la vez, por ello, evidentemente supera la idea de un mero utilitarismo.

Finalmente, vale la pena referirse a una importante consideración que desde el punto de vista del trabajo social nos ofrece el doctor Gerardo Casas (1991); tiene que ver con la

dimensión social del ocio. Este autor nos dice que, sin perder su carácter personal, “forman parte del *ocio* actividades que por lo general son realizadas en unión con los demás, aprendidas culturalmente y que se ejercitan utilizando las organizaciones sociales” (Casas, 1991, p. 121-122). Esto explica por qué en todas las sociedades existen diversos grupos, instalaciones y disposiciones sistemáticas destinadas a la convivencia, donde la actividad personal aparece junto al fenómeno social. En todo caso, afirma el autor, “las actividades previamente individuales suponen una interacción social y a menudo contactos e intercambios con otros miembros de la sociedad” (Casas, *Ibíd.*, 1991, p.122).

El *ocio* así entendido, tiene también un efecto saludable sobre la sociedad que supera cualquier criterio utilitarista. Éste se manifiesta en varias dimensiones, por ejemplo, cuando contribuye a la satisfacción, desarrollo y perfeccionamiento de sus miembros; cuando estimula y multiplica la comunicación y los intercambios sociales (activa o amplía la vida social); cuando representa una orientación adecuada de las actividades en tiempo libre, que establece una relación directa con el ajuste y la integración social; y cuando constituye a menudo, un escape de tensiones individuales y sociales en estrecho vínculo con la reducción de los conflictos sociales (Casas, 1991, p.122-123).

1.1.4 Ocio y recreación. Pese a todas las significaciones atribuidas al término ocio, también es menester considerar que se ha construido históricamente una visión negativa que pervive en nuestros días. Cabe recordar que en Grecia tuvo un sentido claramente positivo: Aristóteles escribió “... vivimos negociosos (...), trabajamos por causa del ocio” (Hernández de la Fuente, 2012, p. 11). Pero en la Época Moderna esta connotación cambió y se dio vital importancia a los valores utilitarios, entrando a dominar la tendencia general a que todo tenga su sentido práctico en el mundo (Waichman, 2000, p. 49-52). Por tanto, el *ocio* fue reducido a binomios como "descanso y tedio", “descanso y aturdimiento”, "descanso y embriaguez”, entre otros tan frecuentes con los que a veces se identifica en el lenguaje común actualmente (Cuenca, 2000, p. 18-19, 49).

Desde este punto de vista, el ocio aparece como algo negativo, se le asocia con pereza, vagabundería u ociosidad, o simplemente como un medio de reposición de fuerzas para luego realizar un trabajo más arduo. No obstante, una interesante hipótesis propuesta por Casas sobre el ocio para el momento histórico presente, con la preocupación porque el

tiempo libre debe estar ocupado con diversas actividades, nos sugiere que la *idea* de ocio ha vuelto a adquirir un sentido positivo pero con signo diferente (Casas, 1991, p. 123). Así, aunque el *concepto* originario ha pasado con el tiempo en el lenguaje común a significarse con resonancias peyorativas, el término *recreación* pasó a cumplir ese carácter positivo que anteriormente se le atribuía al concepto *ocio*.

En este punto es importante considerar otro tipo de distinción, ahora entre los conceptos *recreación* y *diversión*, los cuales suelen ser asimilados como sinónimos. Según Casas, *diversión* es aquello que nos aparta del trabajo cualquiera sea su sentido higiénico (Casas, 1991, p. 120). Esta tesis encuentra su fundamento en la afirmación que hace el ya referido antropólogo filosófico Jacinto Choza, según la cual, “el horror al vacío existencial del aburrimiento provoca la fuga de sí mismo y del propio vacío hacia la diversión: divertirse significa pasarlo bien, no aburrirse y en determinados contextos disfrutar de todos los placeres, sin inhibiciones. Pero paradójicamente en la diversión nos puede sobrecoger también el aburrimiento” (Choza, cit. p. Casas, 1991, p. 120).

Para Choza, *divertirse* se relaciona con lo distinto, con abandonar el “siempre lo mismo”; es referirse a “lo nuevo”³, es una apertura a la sorpresa, porque aparentemente permite explorar dimensiones inéditas. Esto lo explota muy bien la psicología publicitaria cuando se ofrecen productos “nuevos”, “distintos” o exóticos”. Sin embargo, aun cuando pueda decirse que puede haber relación entre *diversión* y *recreación*, también es posible afirmar que “no todo lo que es diversión tiene sentido recreativo”. Casas ejemplifica esto de la siguiente manera: “...ingerir licor en abundancia o entregarse febrilmente al juego de azar pueden ser diversiones, más no será recreación en el verdadero sentido de la palabra. Eso hace necesario depurar las diversiones de sus contenidos enfermizos, para dar mayor énfasis a las actividades que coadyuven al crecimiento personal y social” (Casas, 1993, p. 120).

Para reforzar estos argumentos, este autor también se apoya en las ideas del médico William H. Danford y del profesor especialista en el tema de la recreación Richard G.

³ Pablo Waichman dice que es algo íntimamente ligado con la *creación*, una cualidad potenciadora del ocio observada por Munné y Dumazedier (Waichman, 2000, pp. 137-138 y 155).

Kraus. Para el primero, la *recreación* se define como “un campo de actividades libremente escogidas que poseen la potencialidad de enriquecer la vida mediante la satisfacción de ciertas necesidades individuales básicas” (Danford, 1985, cit. Casas, 1991, p. 123). El segundo, la definió como “un conjunto de actividades o experiencias llevadas a cabo en el tiempo libre, generalmente escogidas voluntariamente por el practicante, que le producen placer, satisfacción o porque él percibe cierto valor social o personal derivados de la misma. A su vez, no debe tener connotación de trabajo” (Kraus, 1986, cit. p. Casas, 1991, p. 122). Estas definiciones guardan una interesante similitud con el conjunto de características que configuran la idea de *ocio* e invitan a reflexionar sobre la hipótesis del desplazamiento de un concepto viejo por uno nuevo, pero con contenidos o ideas esencialmente similares.

Finalmente, y a modo de conclusión, merece la pena volver a la idea de esa potencia creadora del ocio. Al cuestionarse sobre las posturas que supeditan el ocio al ejercicio de una actividad (acción física), el profesor español Manuel Cuenca (2000) nos dice que “la acción es una referencia que junto a la percepción de quien la realiza puede transformarse o no en vivencia de ocio” (Cuenca, 2000, p. 62-63). Por ello, según él, los pensadores idealistas consideraban que el “modo de ser” o sea, el sentir personal, contenía en sí la esencia del ocio.

Entonces, ocio, puede entenderse como “una “recreación”, o sea, un medio para reestablecer la voluntad y el valor de vivir” (Kriekemans, 1974, cit. Cuenca, 2000, p. 63). El término *recreación*, así entendido, guarda un sentido más profundo que el de diversión, alegría o deleite. La Real Academia, en efecto, lo significa así: “acción y efecto de recrear”, que designa la “acción de crear o producir algo nuevo”, equivalente, en este caso, a una nueva voluntad de vivir y un redescubrimiento del valor de la vida. Teniendo esto presente, los recursos y las posibilidades comerciales o de otro tipo, fuera de la subjetividad del individuo, se convierten en medios y no en fines en sí mismos⁴. “La vivencia de un ocio capaz de recrear vida en quien lo experimenta es, por esencia, un ocio compartido, porque

⁴ Un ejemplo de ello podría ser, en el contexto escolar, la idea de que los estudiantes tengan que cumplir con ciertas conductas y adquirir ciertos hábitos y/o bienes para que la escuela responda a determinados criterios de eficiencia y eficacia y así incrementar su “calidad educativa”.

las ganas de vivir, y la satisfacción que lleva implícita su vivencia, implica la apertura al otro y el desarrollo de ámbitos de comunicación que trascienden a los sujetos que la experimentan” (Cuenca, 2000, p. 63).

1.2 ¿De ocio a descanso en la escuela? Apunte histórico

De acuerdo con lo anterior, específicamente en el ámbito de la escuela moderna, parece problemático hablar de *ocio* o *recreación*. Tal vez su idea y materialización más cercana pueda verse en lo que comúnmente solemos llamar *descanso*, *receso* o *recreo escolar*; sin embargo, como en el apartado anterior, es algo que también merece ser precisado para determinar su potencia y alcance. En el presente apartado se intentará hacer un ejercicio de precisión a través de un breve paneo histórico que nos ofrece la profesora argentina María Cristina Linares sobre el *recreo* escolar, el cual nos permitirá conocer, de manera aproximada, cómo ha transitado la idea de *ocio* antes y durante la concepción de la escuela moderna.

Hay un presupuesto básico según el cual, tanto las relaciones de enseñanza y aprendizaje, como la institución escolar, no se caracterizan propiamente por la perennidad; por el contrario, un rasgo característico de estas relaciones es que han variado en el transcurso de los siglos de acuerdo con las diversas condiciones que van emergiendo. María Cristina Linares (2006), partiendo de este presupuesto, invita a leer en líneas generales la figura del *recreo escolar* como un elemento que hace parte de la *escuela moderna*, pero cuyos orígenes es posible rastrearlos en la antigüedad occidental.

Si bien las formas asimilables a *recreo* han existido desde la antigüedad, hay una idea central que las atraviesa, y es que éstas han sido concebidas fundamentalmente como un lapso de tiempo en el que los alumnos pueden gozar de cierto nivel de esparcimiento durante sus períodos de aprendizaje. No obstante, estas ideas básicas, Linares (2006, p. 28) reconoce que las *reflexiones pedagógicas* en torno a la figura del recreo escolar han sido escasas en comparación con otros aspectos del saber pedagógico o del conocimiento construido sobre la escuela misma.

Para desarrollar esta tesis, Linares nos recuerda, en primer lugar, que en la antigüedad se concibieron tres figuras asimilables al *recreo* escolar como lo entendemos en la actualidad: *skholé*, *ocio* y *otium*. En Grecia *skholé* era concebido como *tiempo libre* (Jaeger, cit. por Linares, p. 28); era el tiempo de ocio que utilizaban exclusivamente las clases altas, el hombre libre, para proporcionar un estado de paz y contemplación creadora en la que debía sumirse el espíritu. Luego surgió el término *ocio*, una concepción educativa relacionada con la anterior, pero que preveía el ideal de sociedad en el que se permitía la contemplación de la naturaleza del ser humano, en el encuentro con los dioses y consigo mismo. Y más tarde, en Roma, surgió la palabra *otium*, versión griega de *ocio*, pero a la que se le había agregado el significado de *diversión para todos*; así, el ocio, se extendió al ejercicio de estas prácticas de descanso, pero en lugares diferentes a los productivos.

Según advierte Linares (2006), de la Edad Media no hay suficientes aportes teóricos que nos indiquen una relación de continuidad con las concepciones precedentes. Sin embargo, la autora plantea, a modo de hipótesis, que en el devenir histórico la concepción de *recreo*, tal como la entendemos comúnmente en la actualidad, parece haber dependido de la construcción del concepto *infancia* y de los aportes que sobre esta categoría formularon las nacientes corrientes del pensamiento pedagógico durante el Iluminismo en el s. XVIII, que partiendo del pensamiento de E. Kant y J. J. Rousseau, y pasando por las teorías de John Locke, habría de llevar a Pestalozzi, Herbart y Fröebel, en el s. XIX; de esta manera, *recreo* sería, por tanto, una concepción moderna.

En las reflexiones de estos pensadores modernos se reconoce al niño no como otro tipo de adulto como se concebía en la Edad Media, sino como un ser auténtico, con necesidades, sentimientos y características propias acordes con su proceso de desarrollo que, por tanto, demanda ser orientado por el adulto para su futuro desempeño como sujeto cívico; este adulto a la vez, tendría como base el respeto por la libertad de ese niño y la responsabilidad de prepararlo como tal. La escuela en esa perspectiva debía ser el lugar indicado para desarrollar dicho proyecto.

A la luz de esta corriente de pensamiento, las primeras experiencias reflexivas sobre el recreo surgieron en Inglaterra con Samuel Wilderspin durante la primera mitad del siglo

XIX (Linares, 2006, p. 32); las reflexiones de este pedagogo giraban en torno a la vigilancia, corrección y disciplina del niño. Así, el patio escolar se consideraba semejante al mundo que éste debía enfrentar, de este modo los maestros tenían la oportunidad de observarles y aconsejarles. El *recreo* así concebido, tenía un carácter instrumental: era visto como un “remedio para evitar las malas costumbres, corregirlas y rescatar a los niños de las malas tendencias” (Ibíd., 2006, p. 32).

Finalmente, Linares nos dice que el recreo escolar se instituyó de forma generalizada hacia finales del siglo XIX mediante tres momentos: dentro de la constitución de los sistemas educativos nacionales; el triunfo de la escuela pública, obligatoria y laica; y la implementación del método de enseñanza simultánea. Los fundamentos para su implementación en la escuela se basaron en la biología, la fisiología y la higiene, y su principal propósito consistía en “reponerse de la fatiga” (Linares, 2006, p. 34). Esta concepción del recreo como *descanso*, aunque en principio se adoptó de manera muy experimental y desde luego menos pedagógica (uno de los fines era la higienización y disciplinamiento de los espíritus y los cuerpos), se universalizó y consolidó como la que actualmente se reconoce, extendiéndose hasta América entre finales del siglo XIX y comienzos del XX, tomando como base la distinción de géneros y la implementación de la religión católica (Ibíd, 2006, p. 34).

Este breve rastreo histórico, de acuerdo con la profesora Linares (2006, p. 35), deja ver que, en Latinoamérica, los estudios sobre el recreo escolar han sido relativamente escasos. La autora deja abierta la invitación a desarrollar nuevos abordajes para profundizar sobre su conocimiento e identificar el universo de posibilidades que allí existen, no solo en la misma línea tendiente a enmarcarlos en la evolución de la historia de la pedagogía o de la escuela, sino también desde otras perspectivas que permitan un acercamiento a las realidades del ámbito escolar.

1.3 El recreo escolar, nuevas preocupaciones por lo pedagógico. Aportes de Pellegrini y Smith, Humberto Gómez, Lenea Gaelzer, Elsie Rockwell y Víctor Pavía

En este apartado se brindará algunos aportes que intentan develar, desde una perspectiva académica, el devenir actual del recreo y sus conceptualizaciones,

específicamente respecto de su carácter formativo. Esto a través de las preocupaciones de Pellegrini y Smith, Humberto Gómez, Lenea Gaelzer, Elsie Rockwell y Víctor Pavía.

En primer lugar, vale la pena traer la definición que parte de uno de los primeros acercamientos a la reflexión sobre la *importancia del recreo en la escuela*, como la que nos ofrecen los profesores estadounidenses Ad Pellegrini y Peter Smith (1993). Estos investigadores lograron caracterizar el *recreo* como un *lapso para el descanso* de los niños, típicamente desarrollado fuera del aula escolar. En comparación con el resto de la jornada en la escuela, el recreo es así un “tiempo en que los niños gozan de más libertad para escoger su qué hacer y con quién” (Pellegrini y Smith, cit. Jarrett, 2002, pág. 1).

Humberto Gómez (1993), en uno de los primeros acercamientos teóricos a este tema en el contexto latinoamericano, recoge la definición de Pellegrini y Smith, y nos ofrece su trabajo sobre el *valor pedagógico del recreo* con el fin de acercarse a una *comprensión teórica* más amplia sobre este tema. Así mismo, en concordancia con Linares (2006), destaca la importancia de recordar un referente histórico ubicado en la antigüedad, el término *ocio* surgido en la Grecia clásica como un concepto para referirse a la *pausa creativa*; a un *encuentro del espíritu y del alma del ser* y del *qué hacer* (Gómez, 1993, p. 7).

En relación con esa base conceptual, este autor observa que *ocio* está íntimamente vinculado con las concepciones de *recreo* que nos ofrece actualmente el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (Real Academia Española [RAE], 2018). Por un lado, con un conjunto de definiciones relacionadas con la *creatividad*, como son “deleitarse creando”, “crear”, “divertirse”, “alegrarse creando conociendo cosas nuevas...”; por otro lado, con la idea de la *suspensión de la clase* para descansar o jugar en los colegios, así como el *sitio o lugar* apto o dispuesto para la diversión (Gómez, 1993, p. 9).

La tesis que plantea Gómez, es que tal relación se da, porque tanto *ocio* para los griegos (término ampliamente difundido en esa cultura), como *recreo* en la actualidad, son términos para referirse al “descanso voluntario después de algunas instrucciones en el proceso de enseñanza” (Gómez, 1993, p. 9). Hoy sin embargo, esta tesis se confronta con otra que plantea una caracterización muy limitada acotada hace poco más de un siglo por el

pedagogo estadounidense John Dewey recogida por Lorenzo Luzuriaga (1995), al referirse a la escuela moderna en el tránsito del siglo XIX al XX, específicamente sobre la consolidación de la idea central del *recreo* que solemos atribuir en la actualidad: “los recreos se establecieron en la escuela tradicional para romper la sucesión de clases en las que el alumno permanecía pasivo, y evitar la fatiga de éste” (Dewey, 1919, trad. p. Luzuriaga, ed. 1995).

Con énfasis en el contexto de la escuela, Gómez, apoyado en las ideas de la profesora brasilera Lenea Gaelzer (1979), quien es una de las primeras investigadoras latinoamericanas en acercarse a esta realidad desde una perspectiva etnográfica, con el fin de descubrir su valor formativo, plantea que el recreo es un “lapso de tiempo en el cual los escolares realizan espontáneamente actividades recreativas por gusto y voluntad propias (...), que merecen una esperada atención por parte de los maestros de la institución” (Gaelzer, cit. p. Gómez, 1995, pág. 8).

Como puede observarse, esta definición que está íntimamente relacionada con la idea de *ocio* (en su concepción originaria) y de *recreación*, trasciende la función de descanso entre las actividades académicas que se le atribuyen al recreo escolar y pasa a otorgarle un potente carácter pedagógico donde la enseñanza, los educadores y los alumnos juegan un rol fundamental. En efecto, Gaelzer (1979) concibe la idea de que dicho espacio debe ser planeado, desarrollado y evaluado tomando como criterio los diferentes ciclos o niveles de primaria; para ello señala tres fases: *el recreo dirigido*, *el recreo orientado* y *el recreo supervisado*, las cuales se deben tener en cuenta para que la pausa, o recreo propiamente dicho, cumpla su verdadero objetivo pedagógico.

El *recreo dirigido* es la primera actividad académica donde los maestros realizan con sus alumnos juegos previamente seleccionados, con un objetivo específico y en beneficio de estos. Es aquí donde se da un notable ambiente de integración y los escolares muestran sus sentidos en forma espontánea. Para que el recreo sea realmente un espacio que se disfrute, es necesario que éste sea demarcado según el número de grupos y edades, de modo que se recomienda un completo orden entre los alumnos con el fin de darle la verdadera importancia como actividad pedagógica.

El recreo dirigido constituye la oportunidad más completa para el desarrollo del programa dentro de todas las actividades curriculares que se dan en el sistema escolar. Para Gaelzer esta afirmación es importante, porque permite tomar en consideración varios aspectos tales como: el *desarrollo emocional* que trata de la maduración de los sentimientos del niño, el *desarrollo intelectual* que tiene que ver con la evolución del proceso de pensamiento, y la *maduración social* que se refiere a la adaptación del niño al grupo y su habilidad para relacionarse con cada uno de sus integrantes, es decir, su capacidad para vivir en sociedad.

La autora, plantea además que una buena dirección del recreo apunta al logro de las habilidades en los niños, necesarias para el desenvolvimiento en el transcurso de su vida. Señala una gran variedad de dimensiones donde esto tiene incidencia, como aprender a cuidar el tiempo y usarlo de manera eficiente, manifestar actitudes sanas consigo mismo (por ejemplo crear hábitos de limpieza, seguridad y de cuidados corporales), convivir con los demás, vivir fuera del ambiente familiar encausándose el desarrollo de la personalidad social, adquirir una conciencia moral y una escala de valores que le sirvan como guía de conducta, lograr un nivel de independencia personal, y tomar ciertas decisiones de manera autónoma.

El *recreo orientado* por su parte, consiste en una fase en la que conviene que el patio esté dividido de manera que las actividades se realicen en un espacio determinado para que la hora del recreo se convierta en un escenario de la complementación educativa y donde los alumnos puedan sentirse como personas realizando no solo actividades deportivas y lúdicas, sino también artísticas, tales como el canto, la música y el teatro. El alumno en esta fase tiene un papel más espontáneo, ya que dispone de la posibilidad de escoger las actividades a realizar, las cuales son ofrecidas por docentes capacitados; dichas actividades en su mayoría suelen ser seleccionadas en común acuerdo entre profesores y estudiantes. La consecución de los objetivos en esta fase solo se logra si el maestro tiene la capacidad para persuadir al alumno y para diseñar actividades que sea de agrado y motiven su desarrollo. Así, el recreo orientado ayuda a desarrollar la personalidad de los escolares.

Un objetivo inmediato del *recreo orientado* es armonizar el tiempo de recreo y el tiempo de preparación académica, ya que ambos aspectos se complementan, pues

benefician el enriquecimiento vital del estudiante. Así, la trascendencia del recreo radica en educar al alumno gradualmente para una mejor interpretación del mundo, obtener salud física, mental y equilibrio emocional, apreciar y expresar la belleza. En tal sentido, el tiempo del recreo no es visto como una fuga de los verdaderos principios de la educación; es un elemento revitalizador del propio proceso educativo. Gaelzer le apuesta así a ver el recreo escolar como aquel espacio donde se confabulan las principales dinámicas sociales y culturales que permitan educar y recrear la vida personal y social de los alumnos.

En tercer lugar, está el *recreo supervisado*, fase en la que intervienen las dinámicas de las dos anteriores. Según la autora, es indispensable aquí la existencia de un docente que asuma la coordinación cualquiera que sea la fase, por tanto debe ser un líder organizado y orientador de los alumnos para que guarden un mutuo respeto tanto dentro del grupo como durante el recreo, constituyéndose este espacio en un elemento importante del proceso pedagógico. La idea básica de esta fase, es que los alumnos y los docentes sean conscientes de asumir de manera enriquecedora este lapso de tiempo en donde la esencia pedagógica debe prevalecer; así mismo es importante tener en cuenta que las actividades que se desarrollen allí, deben contribuir a la conservación del placer, la armonía, la creatividad y el desarrollo físico y mental de los alumnos implicados.

Gaelzer concluye que estas fases constituyen el escenario perfecto para rescatar el verdadero sentido del patio de recreo y las funciones que dentro de éste ejercen los maestros y los alumnos. Es necesario que allí se encuentre representado el verdadero sentir de los niños desde una perspectiva integradora que ponga de manifiesto la espontaneidad del alumno y el seguimiento profesional y pedagógico del docente (Gaelzer, 1979).

Contemporánea de Gaelzer, y activa en sus exploraciones actualmente, la investigadora mexicana Elsie Rockwel (2006), en su esfuerzo por hacer una reconstrucción de la cultura escolar contemporánea, también recurre a los *estudios etnográficos* como repuesta al gran volumen de investigaciones cuantitativas que se acercaban a este contexto. Para Rockwell, la indagación de las conductas y dinámicas de los actores que habitan la escuela resultan fundamentales para explicar la cultura escolar. Tal vez dos de los más importantes aportes que puede ofrecer la autora al presente proyecto, es la consolidación del concepto *intersticios* y el hallazgo de la mano del arquitecto Mark Armitage, de la

capacidad creativa y de apropiación de los niños en los espacios escolares desde sus propias vivencias.

Rockwell se sitúa en la apuesta por entender la cotidianidad escolar como una concatenación de acciones que configura una secuencia densa de cuestiones que involucran decisiones y orientaciones humanas. Sus estudios etnográficos encuentran fundamento en los aportes teóricos del pensador alemán Wolfgang Kaschuba, quien plantea que en el marco de esta densa estructura, los procesos sociales configuran la realidad social a través de la mirada de los *intersticios*.⁵ Para estudiar la realidad escolar desde esta perspectiva, Rockwell invita a desagregar las voces de los niños en ese aparente desorden que constituye la experiencia escolar; de ahí la necesidad de un tipo de análisis que considere las narrativas de esta población. Parte entonces de la pregunta: “¿cómo invertir la visión que sitúa a los niños como depositarios de una cultura “inculcada” por las generaciones precedentes y por las instituciones escolares, para observarlos como seres humanos en proceso de tomar decisiones y de reapropiarse de la experiencia vivida?” (Rockwell, 2006, p. 2).

En sus investigaciones, Rockwell identificó procesos de creación de versiones locales de determinados juegos de generación en generación, que se sucedieron sin el papel de la intervención adulta, así como procesos de reinención de los mismos sin que los niños conocieran sus antecedentes. El reto de la etnografía en dicho contexto, según la autora,

⁵ Para Rockwell *intersticios* es una idea que parte de lo cotidiano; significa ranuras, resquicios, cortes, o incisiones. Apoyada en Wolfgang Kaschuba señala la disyuntiva entre dos perspectivas fundamentales: O se comprende la vida cotidiana como “un dejarse llevar pasivamente por la corriente de coacciones, obligaciones y rutinas... una reproducción estereotipada de pautas culturales dadas de antemano... o bien, la vida cotidiana significa un modo especial de (re)apropiarse la experiencia. ... En suma ¿Debe concebirse la vida cotidiana como un mecanismo reflejo, repetitivo, controlado desde el exterior? ¿O bien, como una concatenación de acciones, una secuencia densa de cuestiones que involucran decisiones y orientaciones humanas...?” (Rockwell, 2006, p. 1). Luego, la autora afirma su posición por la segunda opción, haciendo la salvedad de no descartar la importancia de los aspectos estructurales de la sociedad. Señala que al “sumergirnos en lo cotidiano, nos encontramos con la evidencia más sólida de los procesos estructurales, así como de los puntos de coerción que cierran salidas y los momentos de consenso que abren alternativas. La vida cotidiana es un espacio con rendijas, grietas, fisuras, juntas, y hasta fallas profundas. Es hacia estos intersticios donde hay que mirar para conocer y sopesar los procesos sociales que configuran a la realidad social” (Ibíd., 2018, pp. 1-2).

consiste en descubrir cómo se dan esos procesos sin el control de los adultos y explicar si esto tiene sentido. Para Rockwell, dichos estudios son importantes, porque permiten comprender el vínculo entre lo que se enseña y lo que se aprende. En efecto, son acontecimientos constitutivos de la experiencia infantil de aprender en la escuela (Rockwell, 2006, p. 2-3). La autora sostiene así, que la articulación de esos sucesos aparentemente inconexos y prescindibles para ubicarlos en procesos más profundos y continuos que caracterizan la relación educativa en las escuelas, se da a través del examen de tres procesos articuladores, *la resistencia*, *la apropiación* y *la subversión*, que son conductas asumidas por los niños al interior de la escuela y manifestaciones paralelas a la dimensión institucional; por ello contienen un potente sustrato formativo.

Otro de los grandes aportes que ofrece la profesora Rockwell a este trabajo, es la referencia sobre los hallazgos del arquitecto británico Marc Armitage (Rockwell, 2006, p. 4-5). Según la autora, Armitage estudió las arquitecturas de las escuelas primarias buscando alguna lógica en la distribución de los patios de recreo. Rockwell llama la atención sobre el hecho de que en dichos estudios no se encontró que estos espacios tuviesen algún diseño intencional, sino que se conformaron a partir de espacios residuales que quedaban de las sucesivas fases de construcción y remodelación. Pero lo más destacable, es que generaciones de niños los habían ocupado de manera deliberada, distribuyendo en diferentes lugares apropiados los juegos que organizaban. Con estos aportes de Armitage, Rockwell pudo concluir que los niños tienen la capacidad de suplir la falta de diseño adecuado del patio de recreo.

Para finalizar, el profesor argentino Víctor Pavía, quien ha dedicado gran parte de su vida a estudiar el contexto del patio de recreo, se constituye en un referente contemporáneo de autoridad al momento de perfilar una mejor comprensión del recreo escolar en su diversidad de aspectos. En este caso, sus aportes permitirán exponer un diagnóstico aproximado de su devenir en Latinoamérica.

Pavía (2005, p. 5) al igual que las profesoras Linares, Gaelzer y Rockwell, afirma la necesidad de emprender estudios sobre este tema en clave pedagógica y con enfoques fenomenológicos. Parte de la concepción del *patio* como el ámbito por excelencia donde se desarrolla el *recreo escolar*, de allí su especial preocupación por abordarlo en su

cotidianidad a través de *etnografías*. Reconoce que acercamientos de este tipo, constituyen un campo de conocimiento muy joven y en proceso de construcción.

Pavía plantea la tesis de que a nivel de la historia de la educación, ha habido cierta preocupación por abordar el patio de recreo como objeto de estudio, pero que dicho interés, desde el punto de vista de la reflexión pedagógica, se ha perdido considerablemente. En el mismo sentido que vimos con Linares (2005), este autor nos recuerda que en el siglo XIX, en clave de formación en educación moral, los pedagogos prestaron especial atención al comportamiento de los niños por fuera de las aulas en los lapsos de tiempo que constituyen el recreo. Esto a su vez legitimaba a los profesores para observar conductas diferentes a las que los niños manifestaban en el aula, lo cual repercutía no solo en el conocimiento sobre cada alumno, sino también en la mejoría de la enseñanza y el control disciplinario; tal era la preocupación de las reflexiones pedagógicas sobre el recreo escolar entonces.

Con dicha epistemología, para el proceso de racionalización científica de la actividad pedagógica de la institución educativa, se vio la importancia de fomentar y construir infraestructuras adecuadas para este propósito y pensar en una temporalidad: “La inclusión del patio en el local de la escuela y del recreo en la organización temporal de la jornada fueron piezas sustanciales” (Pavía, 2005, pp.106-107).

De igual manera, en concordancia con Linares (2005), Pavía lamenta que la construcción de conocimiento en el campo pedagógico sobre el recreo escolar durante el siglo XX hasta nuestros días haya sido tan pobre. Según él, esto es atribuible a la renuencia de este campo por valorar la *holganza* (Pavía, 2005, p. 5-6); también, porque surgió una sostenida preocupación que se acentuó desde la década de los años noventa por pensar estos espacios en términos de *calidad educativa*, donde uno sus ejes determinantes lo constituye la ampliación de la cobertura estudiantil: “...muchas veces el aumento del tiempo formal de permanencia institucional se logra a costa de la sobreocupación del espacio disponible” (Pavía, 2002).

Para este autor, “es común observar cómo aún en escuelas excepcionalmente beneficiadas con una construcción espléndida, los parámetros de bienestar, seguridad, confort, salubridad, higiene, no son honrados en los patios” (Ibíd., 2002). Esto ha llevado al

afianzamiento de un panorama académico actual, en el cual son otras “disciplinas consolidadas” (Ibíd.) las que se encarguen de ello, como son la sociología, la antropología, la psicología, la economía y la arquitectura. Estas áreas imponen su voz, resaltando el papel de la construcción de las escuelas con énfasis en el diseño de las aulas y otros espacios “académicos”, en tanto que dedican un ínfimo interés al diseño de los patios de recreo, atendiendo más a los intereses institucionales que a las necesidades y particularidades de los niños (Pavía, 2005, p. 8).

En síntesis, Pavía sostiene que su interés científico no apunta a construir un modelo único e ideal de patio de recreo escolar. Su intención tiene proyecciones pedagógicas, al intentar ofrecer aportes epistemológicos y metodológicos que permitan una visión general aproximada de “un territorio plural y que estos resulten útiles para que un colectivo escolar discuta su patio de recreo, o para que funcionarios y planificadores revisen los criterios con los que diseñan los espacios de juego que se les ofrecen a los niños” (Pavía, 2005, p. 5). En tal sentido, comparte la preocupación de Elsie Rockwell, al centrar su interés en describir y analizar los juegos que los niños organizan espontáneamente durante esos lapsos de tiempo tan poco reconocidos, especialmente a través de un enfoque pedagógico.

1.4 Recreación y recreo escolar. Un marco normativo problemático

Desde luego, la normativa también es un escenario que ofrece un discurso alrededor del recreo en la escuela, y como regula un aspecto tan importante de la cultura escolar,⁶ tiene el potencial de incidir en las prácticas cotidianas y las relaciones de orden pedagógico entre profesores y alumnos; por ello la necesidad de incluir este apartado en el marco teórico conceptual. Como podrá verse a continuación, algunas normas de carácter

⁶ Por el interés al que apunta este proyecto, compartimos la perspectiva de E. Rockwell sobre *cultura escolar*: “El concepto de cultura ha sido tema de debate en muchas disciplinas y corrientes teóricas. Mi propia opción se vincula con la vertiente de pensamiento sobre la cultura que enfatiza su carácter plural, público, complejo, abierto y dinámico. Se trata de una concepción que integra la dimensión histórica. Formadas como producto de un trabajo colectivo pretérito —y sujetas a transformaciones actuales—, las culturas muestran múltiples planos temporales. Inmersos en un mundo de usos y significados heredados o impuestos, los seres humanos seleccionan, se apropian y transforman elementos para construir configuraciones emergentes (Rockwell, 2018, pp. 2-3).

superior parecen recoger los principales elementos conceptuales que configuran una noción del *recreo escolar* como expresión de *recreación* (u *ocio* en su significación originaria), pero en el desarrollo de éstas, en normas de carácter inferior, parece advertirse una discontinuidad discursiva frente a las primeras, lo cual llama a pensar en una alerta sobre la necesidad de indagar sobre cómo se juega la realidad del papel de educadores y alumnos frente a éstas.

En esta dimensión normativa podemos partir de la afirmación de que la *recreación* en el contexto escolar es un derecho; las profesoras Olga Jarret y Sandra Waite Stupiansky lo resaltan: “el recreo es un derecho y no un privilegio” (Jarret y Waite-Stupiansky, 2002, cit. p. Chaves, 2013, p.6). Esta afirmación constituye una reacción a cierta práctica común en el ámbito sancionatorio de la escuela, que consiste en impedir a los niños salir al recreo por cometer alguna falta o no rendir académicamente como se espera.⁷ Sostienen las autoras, que “privar a un infante del recreo a manera de castigo es similar a privar a un niño de su almuerzo, ya que no únicamente es injusto, sino que también inútil” (Chaves, 2013, p. 7).

Creemos que dicha afirmación encuentra fundamento en la *Carta Internacional para la Educación del Ocio* (1993)⁸ y la *Convención sobre los Derechos del Niño* (1989). En cuanto a la primera, sus antecedentes se sitúan en 1977 cuando surgió la *Comisión Internacional para el Aprovechamiento del Liderazgo del Ocio* (INTERCALL), que tenía como propósito el de estudiar y recomendar vías efectivas para satisfacer la demanda creciente de líderes entrenados en este campo de todas las regiones del mundo. En 1982 se amplió el centro de atención de esta Comisión, para incluir otras áreas de la educación del tiempo libre, pasando a convertirse en la Comisión Mundial de Educación del Tiempo Libre; valga decir, un área de la Asociación Mundial de Tiempo Libre y Recreación

⁷ Víctor Pavía identificó otra grave problemática que afecta el recreo escolar en Estados Unidos: “Según un informe elaborado por The New York Times, en EE. UU. algunas escuelas estatales ya están siendo construidas sin el tradicional “espacio para juegos infantiles”. El discurso técnico oficial justifica “la muerte del recreo”, con la creciente presión para mejorar el rendimiento académico. Pero la eliminación produce ventajas menos manifiestas como la eliminación de gastos de equipamiento y mantenimiento de “espacios exteriores” y la reducción del peligro de costosos juicios por accidentes” (Pavía, 2002).

⁸ También llamada *Carta Internacional para la Educación del Tiempo Libre*.

(WLRA, por sus siglas en inglés) (Mateo, J., y Proenza, J., 2011).

El propósito contemplado en el Preámbulo de dicha Carta, es informar a los gobiernos, organizaciones e instituciones educacionales sobre el significado y beneficios del ocio y su educación. También proporciona información a escuelas, comunidad e instituciones involucradas en la capacitación de personal, respecto a los principios sobre los cuales desarrollar políticas y estrategias de educación del ocio. Aquí, esta educación es concebida como un proceso de aprendizaje que dura toda la vida, que incorpora el desarrollo de actitudes, valores, conocimientos, destrezas y recursos para el tiempo libre (Apartado I).

En dicho instrumento, se contempla también que los requisitos previos y condiciones para el tiempo libre o de ocio, no pueden ser asegurados por el individuo solo, se requiere la acción coordinada de los gobiernos, organizaciones, instituciones educacionales y medios de comunicación. Esto, porque la educación del tiempo libre juega un papel principal en la reducción de diferencias y en la generación de experiencia, así mismo procura asegurar la igualdad de oportunidades y recursos, y permite a las personas alcanzar su más alto potencial durante tales lapsos de tiempo (Apartado I, Num. 4).

La Carta Internacional para la Educación del Ocio o Tiempo Libre (1993), reconoce que los sistemas educativos formales e informales se encuentran en puntos clave para implementar la educación del ocio y el tiempo libre, puesto que son escenarios que permiten el involucramiento del individuo en este proceso. Para ello plantea un grupo de elementos para estimularlo (Apartado II).

Finalmente, la Carta también se muestra como un acuerdo que ve los beneficios de la recreación en todas las sociedades y la relevancia de todos los agentes involucrados en la educación del ocio y del tiempo libre. En tal sentido, plantea necesario extender el desarrollo de estrategias y programas de educación del tiempo libre en todos los espacios y contextos posibles (Apartado III).

Por otro lado, concretamente en cuanto a la importancia del juego, el descanso y el tiempo libre como derechos de la niñez, aspectos vinculados con la *recreación* y el *recreo escolar* específicamente, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) los reconoce en dos artículos, de manera que a estos se puede responder propiciando espacios de recreo durante las jornadas escolares. Dichas normas son:

Artículo 27: Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social. (...) Artículo 31: Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes (Chaves, 2013, p. 36).

En desarrollo de estos postulados, en Colombia, la Constitución Política (1991) reconoce la *recreación* como un derecho económico, social y cultural (artículo 52). Específicamente, en relación con los niños y niñas, lo establece en el artículo 44 como un *derecho fundamental*, así como parte del derecho y servicio público de educación (artículo 67).

Estas directrices constitucionales encuentran su desarrollo en la *Ley de Infancia y Adolescencia* (Ley 1098 de 2006). Allí se considera la *recreación* como una manifestación del *derecho a la vida y a la calidad de vida, y a un ambiente sano* (artículo 17). También la considera como parte del derecho de los niños, niñas y adolescentes a los *alimentos* (artículo 24). Así mismo, específicamente contempla el *derecho a la recreación y a la participación en la vida cultural y en las artes* (artículo 30), como también una *obligación de la familia y las autoridades* en la promoción y el ejercicio de este derecho (artículos 39 numeral 13, 41 num. 24 y 89 num. 3). Cabe llamar la atención, que dentro de las funciones éticas (art. 43) y complementarias (art. 44) de las instituciones educativas contempladas en esta norma, no se enuncia en ningún momento los términos “recreo”, “recreo escolar” “recreación” o “descanso”; lo cual parece indicar, en relación con las categorías *infancia* y *recreo escolar*, en el tránsito que va desde las normas con rango superior (Carta Internacional para la Educación del Ocio o Tiempo Libre, Convención Sobre los Derechos del Niño y Constitución Política de Colombia) hasta su desarrollo en la Ley 1098 de 2006, que hay una suerte de discontinuidad discursiva que amerita una revisión en cuanto al

sentido del *recreo* plasmado allí.

Por otro lado, en el desarrollo específico de las normas nacionales sobre educación, el espíritu constitucional parece no encontrar un eco claro en relación con la *recreación* y especialmente con el *recreo escolar*. En la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), si bien se reconoce la *recreación* como parte del servicio educativo y la equipara a la *formación cultural*, es enunciada como una categoría aparte de otras tan importantes como la educativa y pedagógica propiamente dichas⁹ (artículo 2, 13, 14, 15, 22, 23, 32, 37). De este modo, queda abierta también la invitación a revisar el sentido que esta norma le atribuye al recreo escolar como elemento formativo de las instituciones escolares a la población infantil, quizás serviría como un aporte a los estudios en infancias en el sentido del efecto que tienen estos espacios en la vida escolar y cómo lo significan sus actores, máxime si se le mira desde la perspectiva de las dimensiones educativa y pedagógica ya vistas en relación con los valores que encierran los conceptos *ocio* o *recreación*.

En este punto vale referirse a algo importante; según el Ministerio de Educación Nacional en Colombia, de acuerdo con las experiencias latinoamericanas recientes y atendiendo a los principios constitucionales, se reconoce al *recreo escolar* como “espacios reales donde se aprenden y practican competencias para la convivencia, el respeto y la defensa de los derechos humanos y el ejercicio de la pluralidad” (MEN, 2004, p.11). Como puede apreciarse, se reconoce a nivel gubernamental un potente sustrato pedagógico del recreo escolar, armónico con la concepción de *recreación* aquí reconocida. Sin embargo, esta idea no se encuentra reflejada en las normas que se enunciaron anteriormente, ni en las que regulan en concreto los tiempos escolares, como las que se presentarán a continuación, dado que éstas expresan un sentido más funcional y efectivo en términos del manejo de los tiempos de la escuela y de los educadores y alumnos.

⁹ El profesor Víctor Pavía advierte también sobre esta disociación en el plano académico: “Pero las miradas disociadoras siguen viendo al patio escolar de juegos como un problema autónomo del sistema educativo, a las plazas y espacios verdes como un problema autónomo de los planificadores urbanos, y a la actividad recreativa diaria como un problema autónomo del sistema de salud. Pero la parte de la realidad, fantásticamente primaria y primordial, que a falta de una denominación mejor identificamos como la “vida cotidiana”, integra estas necesidades” (Pavía, 2002).

En efecto, hay una serie de normas de rango inferior y con carácter administrativo que son las que regulan en concreto los tiempos en las instituciones educativas, se trata del Decreto 1850 de 2002, la Directiva 02 de 2012, y la Directiva 16 de 2013. Es preciso referirse a dos situaciones que surgen como tensiones discursivas si se mira con un criterio sistemático, en relación con las normas tratadas párrafos atrás.

En estas directrices se distinguen tres tiempos: uno para los estudiantes, otro para los educadores y uno tercero de la institución. A los estudiantes, además de asignárseles unas intensidades mínimas en áreas de conocimiento expresadas en horas clase, que recibe en unidades de tiempo llamados período clase, se le suman *otras actividades curriculares* denominadas *recreo*. A los educadores, además de su asignación académica, también en áreas de conocimiento expresadas en horas efectivas que el docente ofrece a sus estudiantes en unidades de tiempo llamados períodos clase, se suman unas *actividades curriculares complementarias* correspondientes también al *recreo*. Y para la institución, el calendario académico anual debe contemplar para los educadores 40 semanas de actividad académica, 5 semanas de planeación institucional, y 7 semanas de vacaciones, en tanto que, para los estudiantes, 40 semanas de actividad académica y 12 semanas de receso estudiantil. Entonces, en principio, esta serie de prescripciones reducen el *recreo escolar* a una oferta institucional que consiste en un conjunto de *actividades curriculares* complementarias, aparte de las asignaciones académicas ofrecidas a los estudiantes por parte de los educadores.

Para finalizar, llaman la atención las justificaciones (a modo de principios orientadores) expuestas en las Directivas 02 de 2012 y 16 de 2013, según las cuales, dos de los propósitos de las mismas son: cumplir “con la obligación de asistir y proteger al niño y al joven para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos tal como lo ordena el artículo 40 de la Constitución Política Nacional” (Directiva 02 de 2012), así como “garantizar el derecho a la educación de los niños” (Directiva 16 de 2013). Si se observa con mayor atención el discurrir de dichas directivas, se puede apreciar que son prescripciones normativas orientadas exclusivamente a la regulación matemática del tiempo en las instituciones escolares y las temporalidades a las cuales deben estar sujetos los integrantes de la institución a la jornada escolar, valga decir, no

ofrecen las condiciones para el desarrollo de los valores del ocio o la *recreación*, ni indican un espíritu formativo o pedagógico del *recreo escolar* en concreto, solo regulan la jornada escolar.

Este panorama normativo llama a anticipar una problematización en el campo de estudios en infancias y del saber pedagógico. Esto representa el aporte principal de esta investigación: reconocer las voces y experiencias de los niños sobre las vivencias que tienen en los espacios escolares y cómo asumen los tiempos que son organizados institucionalmente –por otros-; todo ello para ser pensado en clave formativa.

Como se ha podido ver, son escenarios donde se desenvuelve buena parte de las vidas de los niños, jóvenes y educadores; allí están en juego sus subjetividades, experiencias, creatividad y proyecciones de vida. En dicho contexto pueden *recrearse*, es decir, ejercer su derecho a actuar con libertad, pero también con responsabilidad y cuidado frente a los demás y a lo que les rodea; no es un simple contexto espacio temporal para que los niños repongan sus cuerpos de la fatiga en un horario ofrecido por la institucionalidad, o respecto de los educadores para ejercer un control disciplinario en un marco curricular; su potencia es mucho más profunda. Valga decir, que hasta el momento en Colombia, no se han expedido normas distintas que prescriban las temporalidades escolares en general y el recreo en particular con un enfoque pedagógico, diferente al que prescriben estas directrices; el Decreto 1075 de 2015 las recogió en su integralidad y es la norma que está vigente respecto de este tema.

1.5 Recreo escolar: Dimensión curricular, apuesta política y posibilidades pedagógicas frente al aspecto regulador de la escuela: Gimeno Sacristán, Jurjo Torres, Dieter Lenzen y Gabriel Jaime Murillo

Es posible afirmar, según lo visto hasta ahora, que las normas referidas al *recreo escolar* atienden a una racionalidad curricular pero no formativa. En la práctica, ese lapso de tiempo del que disponen alumnos y educadores entre las clases está concebido normativamente como *descanso* y no como *recreo*. En tal sentido, es pertinente una mirada que nos ayude a entender esa naturaleza prescrita de las temporalidades escolares, a través de las ideas básicas de la *teoría del currículo* como la que ofrece José Gimeno

Sacristán; también manifestar una suerte de *toma de postura* frente a ese carácter regulador de las políticas públicas educativas, que en nuestro caso aluden a la jornada escolar, esto de la mano de Jurjo Torres; insinuar además un marco pedagógico que ofrezca posibilidades en clave *formativa* del recreo, acordes con la realidad actual de educadores y niños en la escuela, puesto que son ellos los destinatarios directos de dichas prescripciones, esta tercera perspectiva teórica puede ofrecerla los elementos básicos de la *Teoría Reflexiva de la Educación* de Dieter Lenzen; y en la misma orientación de lo formativo, ético y estético desde la voz de los niños y educadores como destinatarios directos de estas normativas y expresiones curriculares, ofrecer unas líneas sobre la *narrativa en educación* como las que plantea Gabriel Murillo.

1.5.1 Teoría del currículo: Segmentación de la escuela en unidades. Gimeno Sacristán. De acuerdo con José Gimeno Sacristán, el concepto *currículum* y la utilización que se hace de éste, aparecen ligados desde sus comienzos a la idea de “selección de contenidos y de orden en la clasificación de los saberes a los que representan, que será la selección que se considerará en la enseñanza” (Gimeno, 2010, p. 23). Esto quiere decir que, en principio, el currículo tiene una intención unificadora para evitar la arbitrariedad en la selección de lo que se enseña en cada situación, pero también para encauzar, modelar y limitar la autonomía del profesorado. Esta función polivalente pensada en la modernidad, pervive hasta nuestros días.

El currículo, según este autor, “cobró el decisivo papel de poner un orden sobre los contenidos de la enseñanza; un poder regulador que se sumó a la capacidad, igualmente reguladora de otros conceptos como el de grupo-clase para distinguir a unos alumnos de otros y agruparlos en categorías que los definan y los clasifiquen” (Gimeno, 2010, pp. 23-24). Esta naturaleza llevó a que se organizara sistemáticamente la práctica de enseñanza, sustentada en especializaciones, clasificaciones y subdivisiones en las instituciones educativas.

De acuerdo con el número de estudiantes, se planteó la distinción de estos en *grados* secuenciados según la “complejidad de sus contenidos”, buscando la transición en la escolaridad de curso a curso. A su vez, los grados se hicieron corresponder con la edad de los alumnos, de modo que el currículo se posicionó como un importante regulador para

la enseñanza en su transcurrir, y como promotor de coherencia vertical en su desarrollo. Gimeno observa, que en ello hay un presupuesto básico, según el cual, se busca que esa coherencia despierte “la misma cualidad en el aprendizaje” (Gimeno, 2010, p. 24). De este modo el currículum configura así la *progresión escolar*, y el *progreso de los sujetos en la escolaridad*; o sea, determina qué contenidos se abordan, y “al establecer niveles y tipos de requerimientos para los sucesivos grados, ordena el tiempo escolar” (Ibíd., 2010, p. 24).

Se trata de una facultad de asociar contenidos, grados y edad de los estudiantes, y al mismo tiempo de las personas. Es por ello, según Gimeno, que desde los siglos XVI y XVII el currículum constituyó una invención decisiva para la estructuración de lo que es la escolaridad y cómo la entendemos en la actualidad.

Ahora, los supuestos eficientistas acerca de la escolarización y de la sociedad, se deben a la incorporación del concepto currículum. Se trata de una forma que buscó introducir un “orden intermedio basado en el establecimiento de unidades de tiempo menores dentro de la escolaridad total: el *curso escolar*, por lo general que cada estudiante debería completar progresivamente, pero más amplias que las *clases* que eran las unidades de tiempo y contenido” (Gimeno, 2010 p. 25).

Todo esto llevó a que la enseñanza, el aprendizaje y sus agentes, y destinatarios (profesores y estudiantes) quedaran más dirigidos por un control ejercitado desde afuera. En efecto, esto conllevó a la organización de la totalidad de la enseñanza por medio del establecimiento de un orden secuencial, lo que a su vez afianzó la distinción de las disciplinas y la asignación concreta de los contenidos a los profesores, como también un refinamiento de los métodos. Así, con dicha concepción de currículum, se delimitaron unidades ordenadas de contenidos y tiempos que tienen un comienzo y un final con un desarrollo entre esos límites, imponiendo una norma para la escolarización, lo que significó que ya no cabía hacer cualquier cosa, ni de cualquier manera o realizarla de un modo cambiante (Gimeno, 2010, p. 25).

En suma, con Gimeno, podemos entender que la agrupación de los sujetos en *clases* facilitaba la regulación de la variedad del alumnado, de lo cual se derivaron tres

consecuencias importantes. En primer lugar, “el *método* pedagógico estructuraba y proporcionaba una secuencia ordenada de actividades que de manera reiterada se pueden reproducir”. En segundo lugar, “el hallazgo del *curso* o *grado* estableció la regulación del tiempo global de la escolaridad en una sucesión de tramos ordenados como una escalera ascendente de pasos que se suceden”. Y en tercer lugar y como consecuencia de ello, quedaba así “trabada la estructura esencial de la práctica educativa de la escolaridad moderna, la que realizarán docentes y estudiantes” (Gimeno, 2010, pp. 26-27).

1.5.2 Toma de postura frente a la intención curricularizante del recreo escolar. Jurjo Torres. Este proyecto de investigación también implica de alguna manera una toma de postura frente a las políticas públicas en educación escolar. En este caso, pone en cuestión el carácter *curricularizado* del descanso pedagógico, que de algún modo lo sustrae del valor *recreativo* de los sujetos escolares, una esfera que no tendría por qué ser regulada, no al menos desde los parámetros establecidos en Colombia, puesto que con tal orientación se desdibuja todo el potencial formativo del ocio o la recreación. Soy de la opinión de que una postura crítica en clave de reflexión pedagógica y desde los estudios en infancias, se podrían reivindicar los valiosos aportes del recreo (ocio) a la formación de los niños, puesto que una sociedad tan nutrida de problemáticas sociales lo demanda con urgencia.

En consonancia con Jurjo Torres, nos situamos en aquella línea de argumentación que busca “reflexionar sobre la política educativa, las instituciones escolares y los *currícula* que la planifican y desarrollan” (1998, p. 13), de modo que vemos necesario contemplar estas realidades desde ópticas que van más allá de los estrechos límites de las aulas. Desde luego, esta posición va más allá de aquellas conservadoras que no ven en la educación camino que ayude a transformar ciertas condiciones sociales, sino que apelan a otros intereses e instancias como las gubernamentales o privadas para que se encarguen de ello, es decir, que aceptan como natural las prescripciones que vienen desde afuera de la realidad escolar. Torres resalta que es preciso tener en cuenta que la política educativa no puede ser comprendida de manera aislada, descontextualizada del marco socio-histórico concreto en el que cobra auténtico significado (Ibíd. pp. 13-14).

Parece que en nuestro medio sigue dominando el mito de la “neutralidad y objetividad del sistema educativo y, por consiguiente, de la escolarización” (Torres, p. 13); en tal mito se asienta la planificación y el funcionamiento del sistema educativo en los países capitalistas. En el caso que nos preocupa, una muestra de ello es la plena vigencia de las normas que prescriben las temporalidades escolares, que prácticamente reducen a su mínima expresión el papel formativo del recreo escolar y la voz de sus destinatarios; es evidente en ellas un afán de sistematización y demostración de ejercicio de un poder que proviene de afuera. En tal sentido, apoyo la tesis de este autor, según la cual este mito de neutralidad y objetividad consiste en ofrecer la creencia “en un proceso objetivo de evaluación; una organización formal de la escolarización, especialmente la considerada como obligatoria, en la que todos los alumnos y alumnas tienen las mismas exigencias, los mismos derechos y obligaciones, y además se les ofrece lo mismo” (Torres, 1998, p. 14).

En síntesis compartimos con el autor la necesidad de pensar que gran parte de las decisiones que se toman en el ámbito educativo y de los comportamientos que aquí se producen, están condicionados o mediados por acontecimientos y peculiaridades de esas otras esferas de la sociedad que habitualmente no se consideran en los discursos oficiales, pero que sí gozan de la capacidad de alcanzar significado desde una perspectiva de análisis que tenga en cuenta esa intercomunicación, como lo son las vivencias y las narrativas que construyen día a día los sujetos escolares.

1.5.3 El recreo escolar como escenario formativo: Papel de los actores frente a las prescripciones escolares desde la Ciencia Reflexiva de la Educación. La idea de *formación o potencia formativa* a la que nos referimos en este trabajo, proviene de la tradición alemana, específicamente de los aportes pedagógicos de Dieter Lenzen (1996), así como de la idea *de una identificación narrativa* en la experiencia y la educación, como las que aportaron Paul Ricoeur y L. Duch. En este apartado nos referiremos a la primera y en el siguiente, de la mano del profesor Gabriel Jaime Murillo Arango (2019), a la segunda.

La apuesta teórica de la *Ciencia Reflexiva de la Educación* formulada por Lenzen, puede ayudar a comprender la dimensión pedagógica del recreo escolar por dos razones: una, porque motiva a examinar las relaciones diversas y complejas que se juegan en el patio de recreo entre las dimensiones privadas, representadas por los sujetos que allí intervienen,

como son educadores y alumnos, y la dimensión pública representada en la institucionalidad escolar y la normativa; y dos, por la necesidad de comprender más estas dinámicas e identificar, más allá del carácter curricular regulador y racional, las potencialidades formativas, dada la escasa reflexión sobre el recreo que se ha elaborado en este sentido.

Hay que partir del presupuesto de que la *ciencia reflexiva de la educación*, más que un método o modelo, es una herramienta analítica que permite a los educadores reflexionar sobre sus acciones y las consecuencias de éstas. Para ello ofrece tres dimensiones de reflexión: una, mediante la estimación empírico analítica de las consecuencias de la pedagogía y de la educación y no de sus consecuencias causales. Dos, si se reconoce una dimensión antropológica-histórica de la educación, a partir de ilustraciones míticas que se han colado en las exigencias normativas habituales de la educación y en las hipótesis fácticas que una cultura lleva sin ser consciente de ellas y cree que ignora o que son verdaderas, aunque sigan siendo operativas. Y tres, trascendiendo la frontera entre la ciencia y el arte, que le ha sido impuesta derivada de una interpretación iluminista unilateralmente racional, lo que ha llevado a ver de manera prohibida el proceso educativo como una estructuración estética y sólo como una operación racional.

Lo anterior, permite establecer una distinción de alto contenido pedagógico, puesto que se delinea una diferencia entre una producción artística y una *autopoiesis artística* (auto organización del individuo entre el deber ser y el permitir). Esta idea da luz a dos reflexiones importantes: una, que no carecemos tanto de los conocimientos de cómo se dirige, hace o regula algo, pero sí de cómo algo se permite sin que sea represivo; y dos, que posibilita la descripción de estados futuros, es decir, la reflexión de que la educación debería llevarse a cabo de manera incrementada, mediante la participación en la totalidad de la vida.

Metodológicamente, la apuesta teórica de Lenzen recurre a la pedagogía de las ciencias del espíritu, incluyendo su dimensión crítica. Sin embargo, también reconoce la metodología de las ciencias del espíritu, reconociendo un método de interpretación ampliado como el estructural (que permite un acceso efectivo a la realidad educativa),

pero también métodos empírico analíticos como son los de de la investigación social cualitativa.

Con esta apuesta, Lenzen invita a buscar aquello que fue perdido por la Ilustración. En su formulación hay un interés por la “ciencia premoderna” (admite una metodología de la estética) que permita volver la mirada a una mitología de la educación, de la niñez, de las estructuras elementales del parentesco; a liberar orientaciones antropológicas dejadas de conocer y que de algún modo nos determinan. Se invita a pensar en la educación como un proyecto estético y no sólo como una experiencia sensible de los educandos. Se trata de una teoría y una estética de la auto organización o constructivismo radical, en oposición a una ética pedagógica que busca prescribir un tipo de ciudadano. Es una apuesta, según Lenzen, por una sociedad en la que los derechos y la libertad del individuo no se vean más recortados.

1.5.4 Valor de las narrativas biográficas en educación. Gabriel Jaime Murillo.

Finalmente, pero no menos importante, considero que los aportes del profesor Gabriel Murillo (2019) se alinean bien con todo lo dicho hasta ahora, sobre todo en clave de una invitación a comprender, con criterio ético y estético, la vida de los niños y educadores en el entorno escolar a través de la apreciación de sus vivencias expresadas en palabras, y la posibilidad formativa y autoformativa que hay en estas, las cuales estamos llamados, cuanto menos, a reconocer. Murillo, revisando las ideas de la antropología filosófica de Lluís Duch, llama la atención sobre la característica del ser humano de gozar de una potencial facultad de simbolización. Esta dotación configura las condiciones para emprender el *trayecto biográfico*, entendido como “ese lanzar, ese proyectar adelante que de hecho nos lanza a nosotros mismos” (Murillo, 2019, p. 2).

El trayecto *biográfico* lleva aparejado un proceso de búsqueda del *sentido de la vida*, que no se da de manera fortuita ni repentina, sino que se va descubriendo en un mundo complejo. Este proceso, según Murillo, configura las *estructuras de acogida*, concepto que sirve para explicar, como lo diría Merleau-Ponty, un “espacio-tiempo antropológico”, en el que se teje una red de símbolos que nombran los vínculos sociales, las representaciones que las personas se hacen de sí mismas y de los otros, las instituciones, etc. (Murillo, 2019, p.2).

En el marco de los planteamientos de Duch, Murillo entiende que ese sentido de la vida parte de la dimensión simbólica del ser humano, por ello también es una construcción socialmente encarnada en la cultura de su tiempo: “Las estructuras de acogida representan la capacidad simbólica del ser humano materializada en prácticas, conductas o instituciones, apropiadas en el itinerario de formación de los sujetos hasta completar el cuadro de un trayecto biográfico desde el nacimiento hasta la muerte” (Murillo, 2019, pp. 2-3). En tal sentido, los sujetos van configurando su identidad como una obra abierta, “en un esfuerzo sin pausa por salvar las contingencias que rodean toda existencia humana” (Ibíd.).

El cuerpo cumple un papel trascendental en la configuración de la identidad. Este postulado propio de la antropología filosófica rescatado por Duch, señala que el cuerpo es el escenario donde tienen lugar las acciones humanas, es decir, el lugar donde se fija “el universal concreto que somos cada uno de nosotros, en el ámbito de las relaciones con los otros” (Murillo, 2019, p.3). Esta formulación permite comprender que la existencia humana depende de la situación: se trata de una identidad de circunstancias, dependiente de un lugar y un cómo, y por ello se convierte en objeto de reflexión; de modo que hay una separación radical respecto de aquella perspectiva antropológica que concede una cualidad esencialista y apriorística a la identidad. Acorde con Duch, Murillo sostiene que la pregunta por la existencia humana implica inevitablemente la pregunta por la identidad.

La noción de *experiencia* que aporta Murillo, es clave para ubicar la idea de lo *formativo*. La transmisión narrativa puede darse a través de la oralidad o bien de la escritura. Por esta transmisión puede darse el intercambio de *experiencias* entendido como un “intercambio de relatos de sabiduría práctica, lo cual conlleva un profundo sentido pedagógico encarnado en el concepto de identidad narrativa; por ello, la lectura se convierte así en una auténtica experiencia de formación: es educación.

Somos los textos que leemos y el texto que relata y escribe lo que somos. En la lectura encontramos el hogar del pensamiento [...] En la lectura, si es experiencia y no experimento, es decir, si no es algo prefabricado y previsto, la historia que se cuenta o se nombra –que se relata- dice el quién de la acción. Y en este sentido la lectura es fuente de experiencias porque es un modelo, no sólo de cómo pensar, sino

también de cómo arriesgarse al juego de la identificación-desidentificación personal (Bárcena y Mélich, cit. Murillo, 2019, p. 14).

Para Murillo, el proceso de identificación narrativa es un punto en que se encuentran dos factores en estado de tensión: por un lado, la tradición heredada que opera, en los términos de Lluís Duch, a modo de *estructura de acogida* a los recién llegados al mundo, y por otro, la *memoria personal* que hace la biografía de los individuos. La memoria escolar en este sentido, es una de las formas características de la memoria colectiva, en cuyo análisis “cabe abordar múltiples puntos de vista y adoptar una perspectiva interdisciplinaria: desde la identidad biográfica de los sujetos, desde la configuración de la cultura escolar en perspectiva sociohistórica, desde el dominio del *habitus* característico entre profesores y alumnos, desde la semiología de espacios, tiempos, materiales y textos” (Murillo, 2019, p. 14). Así, la memoria que emerge y se configura en la experiencia escolar no equivale a un inventario de recuerdos, sino más bien constituye una cultura encarnada, como una tradición ontológicamente hecha cuerpo en la afirmación de la propia subjetividad.

Retomando las palabras de Lomas (cit. Murillo, 2019), el autor nos recuerda que en el horizonte histórico de la modernidad se ha instalado la cultura de la escuela en sus variadas formas de existencia e impactos sociales, dejando una huella imborrable de nuestra memoria individual y colectiva. Por ello el cuerpo deviene en un soporte de registro de hábitos y conductas; en un soporte material y vital de memoria, la memoria encarnada en voces, gestos, escrituras, actitudes y otras modalidades del comportamiento humano.

Vale la pena, sin embargo, destacar la observación que hace Murillo de la capacidad institucionalizante de la escuela frente a la potencia de autoformación de las personas. Tomando las ideas de Arendt y Ricoeur, parte de la afirmación de que hay una gran distancia que separa el “adoctrinamiento que pretende “fabricar” seres de “pensamiento único”, ávidos de dogmas, y la *autoformación* que habilita en la aptitud de tomar decisiones justas y razonables en las circunstancias variables de la vida social” (Murillo, 2019, p.15).

Un aparte de la obra de Marcel Proust¹⁰ sirve como ejemplo para explicar la importancia de esa segunda capacidad, en ella advierte una conjunción admirable de autoformación y sabiduría, entendida como una “actitud ante la vida y como algo que va más allá de la enseñanza de *nobleza de alma y elegancia moral* en la escuela” (Murillo, 2019, p. 21).

Poniendo su ojo analítico en la importancia del educador y su obra formativa, y tras examinar los conceptos filosóficos tratados por Paul Ricoeur: *alteridad, inteligencia narrativa, e identidad narrativa*, el autor asume una tesis liminar de Bárcena y Mélich (cit. Murillo, 2019, p. 22) que considera central en la investigación biográfica narrativa. Según esta tesis, la acción educativa es en gran medida una acción *poiética*, pues se refiere a un acto de creación; por tanto, el educador es también un poeta en el sentido de un narrador que (re)crea historias.

Esta manera de asumir la *acción educativa* consiste en procurar dar respuesta a la pregunta quién soy, construyendo el relato de la propia vida. Para Murillo, esta idea aporta una nueva forma de leer a la educación, según la cual “el relato de formación de la subjetividad, que es un relato de identidad no en cuanto identidad consigo misma de la que habla en un primer estadio Paul Ricoeur, sino más bien como un proceso de identificación, es decir, un proceso que se construye en relación con los otros, va hacia los otros y vuelve sobre sí mismo. Este es el trayecto de la educación, un trayecto biográfico” (Murillo, 2019, p. 22).

¹⁰ La cita contenida en la obra de Proust “*A la sombra de las muchachas en flor*” que nos comparte Murillo, es la siguiente: “La sabiduría no se transmite, es menester que la descubra uno mismo después de un recorrido que nadie puede hacer en nuestro lugar, y que no nos puede evitar nadie, porque la sabiduría es una manera de ver las cosas. Las vidas que usted admira, esas actitudes que le parecen nobles, no las arreglaron el padre de familia o el preceptor: comenzaron de muy distinto modo; sufrieron la influencia de lo que tenían alrededor, bueno o frívolo. Representan un combate y una victoria” (Proust, 1996, p. 499).

2. Estado de la cuestión

2.1 Primer momento: Revisión de antecedentes de abordajes recientes sobre el recreo escolar

Una primera revisión de literatura variada (no necesariamente académica o científica) de los últimos años sobre el tema del *recreo escolar*, especialmente en lengua castellana, da cuenta de que los abordajes hasta ahora han sido relativamente escasos y recientes, sin embargo, se ha percibido una paulatina preocupación por explorarlo mediante la formulación de variados objetos de estudio y por tanto desde diversas perspectivas disciplinares. La mayoría de estos acercamientos¹¹ se han hecho predominantemente en España, Argentina, Colombia Chile, Ecuador, Estados Unidos, Costa Rica y Venezuela; a través de objetos de estudio tan variados como son la educación, la cultura escolar, la convivencia, las relaciones entre pares, el género, la violencia en la escuela, la identidad, las emociones, el juego, la lúdica, el desarrollo psicomotor, el papel de los docentes, la creatividad, la salud física y emocional, la organización espacial y temporal, los implementos y mobiliarios, entre otros; y mediante diversos campos de estudio como son pedagogía, sociología, educación física, psicología, arquitectura y salud pública. Todo esto indica, que en la actualidad, son diversos los saberes que aportan al campo pedagógico en relación con el incipiente tema del recreo escolar. A continuación, se presenta una relación de estas fuentes indagadas de acuerdo con los objetos de estudio y los países de publicación.

La mayoría de los objetos de estudio de estos trabajos giran en torno a las categorías *socialización, convivencia, interacción social, identidad, relaciones de poder y de género, pluralidad, y violencia escolar*. De estos cabe destacar: *Colombia*, los de

¹¹ Inicialmente se identificaron cerca de 90 fuentes que tratan el tema. Hay libros; publicaciones científicas; tesis y trabajos de pregrado, maestría y doctorado, muchos sin publicar o publicados en artículos no reconocidos en el ámbito científico; artículos y notas de prensa; y normativas y sentencias.

Bedoya, E. y Bustamante, J. (2016), Chaparro, A., y Leguizamón, J. (2015), González, D., Restrepo, M., y Agudelo, O. (2014), Jaramillo, D. (2012), Jaramillo, D., y Murcia, N. (2013), Peña, C., Rodríguez, L., Sánchez, R., y Eneyibia, B. (2016), Usaquén, B., y Consuelo, Y. (2016), Velandia, A. (2017), y de Echeverri, L., y Córdoba, E. (2012).

España y Portugal: Bernat, O., y Fundamento, M. (2016), Navarro, A. (2017), Sánchez, J. A., y Martínez, V. (1997), Tomé, A. y Ruiz, R. (1996), Pereira, B., Neto, C., Smith, P., y Angulo, J. C. (2002), Rodríguez Navarro, H., y García Monge, A. (2009), González, A. T., y Mallo, R. A. R. (1996), Molins-Pueyo, C. (2012), y de Castillo-Rodríguez, G., Córdoba, C., y Gil-Madrona, P. (2018).

Argentina: Costa, M., y Silva, R. (2009) y Pavía, V. (2005). *Ecuador:* Rodríguez Jiménez, V. C. (2017). *Chile:* López, S., Álvarez, I., y Navarro, I. (2012). *Venezuela:* García, C., Ayaso, M., y Ramírez, M. (2008). *Costa Rica* Artavia, J. (2012) y Granados, J. (2013).

También se identificó otro grupo de preocupaciones acerca del *recreo escolar* en trabajos relacionados con *el papel de los docentes, las temporalidades y espacialidades escolares, la cotidianidad escolar, el patio como recurso didáctico, y arquitectura, distribución y paisajismo*. *Argentina:* Linares, M. C. (2006) y Pavía, V. (2005 y 2013). *Colombia:* García, R. C. (2013), Rico, C. A. (Comp.) (2007), y Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2014). *Costa Rica,* Artavia- Granados, J. (2014). *Brasil,* Fedrizzi, B. (1999) y Méndez-Giménez, A., Cecchini- Estrada, J. A., y Fernández-Río, J. (2017). *España:* Benito, A. (1993), Bernat, O., y Fundamento, M. (2016), Truan, J., Raposo, A., Cenizo, J. y Ramírez, J. (2009), Ledesma, C. (2012), López, A. (2005), Mendía, R. (1991), Pontiveros Gómez, R. (2011), Ros, R., y Martínez, F. (2012), Gimeno, J. (2008), Caballo, M., Caride, J., y Gradañlle, R. (2012), Martínez, C. (2009) y Thornberg, J. M. (2004). *Ecuador:* Guanga, N. (2017). Y *Venezuela:* Esté, A. (1998).

Finalmente, se encontró que también se han adelantado trabajos alrededor de tópicos como: *juego, comunicación, actividad física y salud* en el recreo escolar, de los cuales merecen señalarse: *Colombia:* Acosta, P., Gómez, H., Toro, L., (2016), González, E. (2006) y Ramírez, A. (2016). *España:* Cantó, R., y Ruiz, L. (2005), Cervantes, C., y

Hernán-Gómez, V. (2005), Escalante, Y., Backx, K., Saavedra, J., García-Hermoso, A., y Domínguez, A. (2011); González, M. (2011), Martínez, J.; Aznar, S. y Contreras, O. (2015), Pino, P., y Giménez, J. (2015) y Varela, A. (2015). *Argentina*: Díaz, L. (2008), Gamboa, R., y Cacciuttolo, C. (2015), y Pavía, V. (2000). Y *Estados Unidos*: Jarrett, O. S. (2002), Bishop y J. y Curtis M. (ed.) (2001).

En términos generales, estos antecedentes indican que la categoría *recreo escolar* constituye un campo de estudio relativamente reciente, que ha sido tratado desde múltiples perspectivas disciplinares en varios países, motivadas por un interés generalizado porque los objetos de estudio se configuren a través de problematizaciones que emergen desde el interior de los patios escolares, es decir, en el contexto donde se desarrolla el descanso escolar. También que ha habido una preocupación importante, pese a la diversidad de enfoques disciplinares desde donde ha sido abordado, en que sea reconocido como un contexto donde el interés pedagógico también requiera poner sus ojos, pero esta perspectiva aún es muy joven. Finalmente, que la voz de los actores del descanso o recreo no ha sido tema de suficiente preocupación académica o científica.

2.2 Segundo momento: Selección de estudios a partir de la relación entre el recreo escolar y la voz de los actores de este escenario

Con base en el rastreo de la bibliografía inicial aportada en el apartado anterior, un segundo momento se centró en la revisión de literatura académica y científica reciente preocupada por el recreo escolar.¹² El criterio de esta clasificación lo orientó la pregunta sobre cuáles estudios pusieron su acento en las experiencias de los propios sujetos, es decir sus vivencias y voces en este lapso de tiempo. Esta decantación permitió la selección de dieciocho textos en los que se identificaron básicamente cuatro pares de categorías (cada par se reunió por la cierta afinidad en sus objetos de estudio). Estos son los binomios: *Papel educativo del recreo escolar y papel de los educadores*; *identidad y reconocimiento del otro*; *interacciones y convivencia*, y *violencia escolar*; y *tiempos y espacios escolares*, y *sujetos*.

¹² Aunque también hay algunas pocas referencias enunciadas en el apartado anterior, pero es importante retomarlas porque constituyen fuentes con una notable recurrencia en referenciación.

Frente a la primera categoría del primer binomio, *papel educativo del recreo escolar*, se destaca un estudio pionero altamente referenciado. Se trata de la investigación de Jarrett, O. S. (2002), un *estado del arte* que concluyó que no hay investigaciones que contradigan la importancia del recreo en el *aprendizaje* de los niños en primaria. Dicho estudio se hizo a partir de una revisión de la literatura sobre el tema hasta entonces, especialmente en Estados Unidos. Además de ello, evidenció que se hacen necesarios más estudios *cualitativos* que indaguen por las actitudes y comportamientos de los estudiantes, así como *experimentales* que permitan, por un lado, medir el tiempo adecuado del recreo escolar, como también la repercusión de la participación de adultos responsables.

En el mismo sentido, Cervantes, C., y Hernán-Gómez, V. (2005), basados en una serie de trabajos *etnográficos*, realizaron doce observaciones, divididas en cuatro colegios de diversos contextos socioculturales y distintos lugares geográficos de España. Entre otros aspectos, estos llevaron a concluir que las actividades llevadas a cabo en el recreo escolar de manera espontánea y natural, favorecen el *aprendizaje* de los niños, por ello puede considerarse el patio como un espacio educativo.

Sobre la segunda categoría, *papel de los educadores*, se identificaron dos investigaciones relacionadas con el recreo escolar. Una, llevada a cabo en algunas instituciones de Costa Rica por Artavia-Granados, J. (2014), en la que, a través de diseños mixtos, indagaron a docentes sobre su rol en la supervisión de los recreos escolares. Los principales hallazgos indicaron que dichos sujetos no se consideraban responsables como supervisores, lo que revelaba además notables diferencias y tensiones discursivas entre la parte administrativa y el profesorado. Por otro lado, en el trabajo de grado para maestría de Usaquén, B., y Consuelo, Y. (2016), se problematizó el *microcontexto del patio de recreo y su influencia en la convivencia* respecto de estudiantes de primaria de una Institución Educativa Distrital de Bogotá; este abordaje mostró, al menos preliminarmente, desde *un diseño mixto* (a través observaciones, interacciones y encuestas), que el *rol de los docentes* es fundamental para promover la convivencia escolar.

Frente al segundo binomio categorial, *identidad y reconocimiento del otro*, caben destacar cuatro aproximaciones. La primera es la ya referida investigación de Jarrett, O. S. (2002), donde se revela la necesidad de *adelantar estudios que indaguen por las actitudes y*

los comportamientos de los estudiantes en el patio de recreo, al menos en Estados Unidos, dado que la gran mayoría de estos son de tipo *cuantitativo y experimental*. La segunda aproximación es la de Víctor Pavía en Argentina (2000; 2005; 2013), quien, preocupado por estudiar y teorizar sobre la complejidad de este contexto, convirtiéndose por ello en una fuente ampliamente referenciada, afirma que en el patio de recreo se manifiestan *rituales* que despliegan niños y jóvenes, y donde se juegan *intereses y reconocimientos*, de sí mismos y de los otros. En Colombia por su parte, está la preocupación de Bedoya, E. y Bustamante, J. (2016), quienes a través de *métodos etnográficos*, vislumbran la necesidad de profundizar en los *sentidos* que los sujetos activos del recreo escolar, desde sus propias experiencias y voces, dan a sus identidades y al reconocimiento de los otros.

En cuanto al tercer binomio categorial que se identificó, *interacciones, convivencia y violencia escolar*, pueden resaltarse los acercamientos de Artavia, J. (2012), quien vio una constante de violencia explícita en los espacios de recreo escolar en varias instituciones educativas de Costa Rica. Pese a esta conclusión, también se identificó, por otro lado, que hay posibilidades o potencialidades que ofrece el patio de recreo para trabajar sobre la problemática de la violencia, como lo muestran los trabajos de Peña, C., Rodríguez, L., Sánchez, R., y Eneyibia, B. (2016) en Bogotá; también el estado del arte elaborado por Pereira, B., Neto, C., Smith, P., y Angulo, J. (2002) e igualmente la tesis de grado de maestría de la licenciada ecuatoriana Rodríguez, V. (2017); dichos trabajos dan cuenta de la existencia de niveles importantes de respeto en los juegos de niños y niñas, así como la promoción de la socialización, participación, interacción, creatividad, etc., por parte de docentes y padres de familia. Finalmente, la investigación de Sánchez, J. y Martínez, V. (1997) en España, mostró que, aunque los contrastes son evidentes (por tratarse de las observaciones sobre un centro de acogida y una escuela ordinaria), hay una gran variedad de niveles de interacción social durante el recreo entre preescolares.

Por último, sobre el binomio categorial *tiempos y espacios escolares, y sujetos*, se identificaron cuatro publicaciones. En primer lugar, el *estudio histórico* del español Benito, A. (1993) en su libro “Tiempo y educación: formación del cronosistema: horario en la escuela elemental (1825-1931)”, donde concluye, entre otras cosas, que los niños interiorizan pautas organizadas de tiempo, convivencia, autorregulación y disciplina

familiar. En un estudio más reciente del Grupo de Investigación de Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA) de la Universidad de Santiago de Compostela, Caballo, M., Caride, J., y Gradaílle, R. (2012), presentan hallazgos sobre los significados –viejos y nuevos– que los tiempos educativos y muy especialmente los relacionados con el calendario y horarios escolares, tienen en la vida cotidiana de los adolescentes que cursan la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en España; en tal sentido, tales sujetos valoran algunos de los problemas emergentes en la *sociedad red*, así como las alternativas pedagógico-sociales que deberán adoptarse para un desarrollo más integral de su formación y de los derechos que se invocan en nombre del ocio y de su educación.

Por otro lado, en las memorias del XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología y VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires (Costa, M., y Silva, R., 2009), una de las principales conclusiones a las que se llega es que la *observación* permitió ver que hay una *cultura de patio de recreo* que se configura por la diversidad de relaciones de niños y niñas de primaria, y que se genera así una posibilidad de *contracultura* frente a las culturas dominantes de las instituciones. En un sentido similar, en Colombia, Jaramillo, D., y Murcia, N. (2013), también desde una perspectiva *sociológica* a través de un enfoque de *investigación emergente* y de *complementariedad*, evidencian una preocupación por rescatar la voz de los actores, porque reconocen en las expresiones de institucionalidad escolar (tiempos y espacios) un escenario capaz de *quitar y poner vidas*; de generar *mutantes* a través del control.

Para terminar, vale la pena referirse a la investigación adelantada en España sobre la *organización del espacio* en los centros educativos como un factor determinante para el cambio de las estructuras organizativas (López, A., 2005). De ésta, se concluye que las disposiciones y normativas arquitectónicas tienen unas funciones que van más allá de lo visible, dado que facilitan la instalación de redes de poder-saber. Esto refuerza la idea de que el *espacio escolar* es un reflejo de algún modelo educativo y transmisor de una determinada ideología y que el significado que los miembros de la comunidad escolar dan al espacio está íntimamente conectado con el estilo educativo del centro.

3. Planteamiento del Problema

El transcurso de toda esta exposición de orden teórico, nos permite plantear una hipótesis, según la cual, lo que comúnmente llamamos descanso escolar, tiene una potencia formativa; esto puede deducirse de la conceptualización que se hizo sobre los términos *ocio* y *recreación*; también de los diversos estudios que han abordado este contexto y lo han ayudado a comprender teóricamente desde diferentes ámbitos disciplinares y especialmente partiendo de intereses en lo pedagógico; además del marco normativo que lo reconoce y regula, salvo aquellas normas que desarrollan particularmente las temporalidades de la escuela, de las que el *descanso escolar* es una manifestación. Por ello, este discurrir también nos permite pensar en la configuración paulatina de un campo disciplinar, o al menos una línea de estudio atractiva para pensar en reflexiones alrededor de los estudios en infancias y la educación, desde esta particular dimensión de la cultura escolar.

Uno de los principales problemas se manifiesta con respecto a la dimensión normativa reguladora del descanso escolar, conviene recordarlo. Una mirada sistemática de la normativa, deja ver que hay normas de rango superior como son las constitucionales y algunos instrumentos internacionales (tales como la Carta para la Educación del Ocio y la Convención de los Derechos del Niño) que reconocen también los valores del ocio y la recreación, y de su potencia teórica y educativa, inclusive es considerado un derecho fundamental necesario para el desarrollo integral de toda población infantil. No obstante, en el ámbito nacional, en normas de carácter inferior, termina desdibujándose todo ese enorme potencial, privilegiándose un carácter curricular, funcional, prescriptivo y regulador del tiempo; lo problemático es que son normas a las que los actores del recreo acceden inmediatamente, puesto que son las que de manera directa los regulan.

De este problema emerge la necesidad de una mayor información sobre cómo vivencian este espacio los destinatarios de aquellas normas, es decir los actores del

descanso escolar. Como se trata de no perder de vista el carácter formativo y la reflexión pedagógica, surge como prioritaria la necesidad de indagar cuál es la experiencia de los actores, especialmente alumnos y educadores, dado que allí se desenvuelve buena parte de sus vidas. Esta preocupación se acentúa por considerarse el *recreo* o *descanso pedagógico*¹³ (como de manera paradójica también lo denomina la normativa colombiana), como parte de la asignación curricular *complementaria* que educadores y estudiantes se ven llamados a cumplir día a día.

Por otro lado, las investigaciones que se consideraron en el *estado de la cuestión*, también dejan ver la necesidad de construir narrativas que partan de los actores escolares sobre sus vivencias en el descanso. En la mayoría de acercamientos la voz de los investigadores sigue imponiéndose sobre la de los propios actores, básicamente porque los muchos de los objetos de estudio han sido construidos desde intereses teórico conceptuales; o con preocupaciones etnográficas o experimentales; o para la obtención de datos cuantitativos, donde termina destacándose la narrativa institucional; o porque otras disciplinas se muestran más interesadas frente a las inquietudes formativas o las preocupaciones sobre la población infantil (educación física, salud pública, psicología, sociología, arquitectura, etc.), u otros fenómenos sociales al interior en la escuela. Sobre las vivencias de los niños y niñas en el recreo escolar, desde un enfoque educativo o cuya preocupación emerja desde los estudios en infancias, no hay en la actualidad suficiente conocimiento elaborado ni líneas orientadoras de investigación definidas.

Todo lo anterior, invita pues a preguntarse sobre varios asuntos: ¿Qué tanto reflexionan sobre sus propias vivencias en la escuela y especialmente en el descanso escolar, educadores, alumnos e investigadores? Siendo el descanso escolar una expresión más de la institucionalidad y regulado normativamente ¿puede ser una instancia para pensar en el ocio o la recreación, la formación, o la *autopoiésis* en los actores destinatarios de esta regulación, específicamente niños y educadores? ¿Puede surgir reflexión pedagógica y proyectos educativos o formativos que partan del descanso escolar en clave de *recreo*? y de ser así ¿qué tan reconocidas son por sus actores protagonistas?

¹³ Numeral 1, literal d., de la Directiva Ministerial 016 de 2013.

3.1 Pregunta de investigación

¿Cuáles son las narrativas sobre el recreo escolar que tienen estudiantes y educadores de la Institución Educativa Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana?

4. Objetivos

4.1 Objetivo General

Recopilar las vivencias de alumnos y educadores respecto del recreo escolar en la Institución Educativa Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana, con fines de análisis e interpretación desde un enfoque biográfico narrativo.

4.2 Objetivos Específicos

Analizar e interpretar los relatos de los actores del recreo escolar de la Institución Educativa Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana.

Comprender esas narrativas como parte indispensable del proceso de formación en la vida escolar.

5. Metodología

5.1. Fundamentación

5.1.1 Enfoque metodológico biográfico narrativo. Nuestra investigación corresponde al enfoque *biográfico narrativo*, perspectiva asociada a las investigaciones en las ciencias sociales y humanas, y planteamiento que hace parte del paradigma cualitativo de investigación. Se trata, según el profesor Ignacio Rivas, de “una opción de investigación en cierto modo diferente en las ciencias sociales y en particular en educación, que pretende hacer frente a las corrientes positivistas (y también algunas etnográficas) en su intento de segregar al sujeto del investigador” (Rivas, 2010, p.19).

Para Bolívar (2012) por su parte, la especificidad de este enfoque no estaría tanto en su “orientación antipositivista, cuanto sí en un nuevo modo de relacionarse el investigador y el tema/sujeto de investigación: unas relaciones más igualitarias de investigación; inducir a que los sujetos creen sus propias historias, en lugar de crearlas para el investigador” (Bolívar 2012, p. 84). En tal sentido, es la voz del sujeto la que articula el relato y le da el sentido oportuno para lograr una comprensión por parte del investigador, lo que supone una característica diferencial de otras perspectivas interpretativas. Por ello, desde el enfoque biográfico narrativo, la realidad no es algo a descubrir sino que es una construcción por parte de los actores participantes de ella. La ciencia “deja de preocuparse por buscar la veracidad de las teorías formuladas y empieza a ocuparse de cómo los sujetos viven su propia cultura y, sobre todo, cómo la interpretan” (Rivas, 2010, p. 20).

Si bien ha transitado por diversos procesos históricos, buena parte fundamentado en una respuesta al paradigma positivista y a los enfoques cuantitativos de investigación (Martínez, 2006, pp. 203-216), el método biográfico narrativo en la actualidad se surte de paradigmas posestructuralistas que defienden el uso de los relatos, las memorias narradas o escritas, las autobiografías o la interpretación de documentos personales desde un plano

interpretativo; apuestas éstas que amplían el espectro de los estudios en las ciencias sociales más allá de la sociología (Güelman y Borda, 2014); por ello, cobra importancia en la actualidad, al lograr integrarse en la dimensión cualitativa como diseño metodológico con entidad propia (Bolívar, 2012, 79). En tal sentido, puede considerarse como una alternativa idónea para estudiar los fenómenos educativos y los relacionados con las vivencias de la población infantil desde las voces de sus propios actores, en los abordajes propios del campo de los estudios en infancias.

5.1.2. Enfoque biográfico narrativo en infancias y en educación. Para Connelly y Clandinin, “los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo (...) la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales” (Connelly y Clandinin, 1995, pp. 11-12). Ésta es pues la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación en torno a las experiencias de los niños y de algunos educadores en el ámbito educativo de la escuela, como lo es la pretensión de nuestra investigación.

En el campo de la educación y de los fenómenos escolares, este enfoque ha venido cobrando importancia desde los últimos treinta años, con un fuerte auge en España, desde donde se ha mostrado como una de “las estrategias más empleadas para analizar diversos aspectos de la educación formal, como pueden ser los cambios e innovaciones, la labor del estudiante, el curriculum, los espacios y tiempos en educación, etc.” (Delgado, 2018, p. 3), así como las experiencias docentes con miras a reflexionar sobre la mejora en los procesos pedagógicos (Bolívar y Domingo, 2006 y Rivas, 2010). Sin embargo, como se dio cuenta en el estado de la cuestión, es aún incipiente su implementación en relación con investigaciones sobre la población escolar infantil. Cabe añadir que, en el campo de los *estudios en infancias*, aún no se ha recurrido suficientemente a este enfoque, de manera que vale la pena explorar las potencialidades que puede ofrecer.

5.1.3. Estatuto epistemológico del enfoque biográfico narrativo. Cornejo *et. al* (2008, pp. 31-32) nos hablan de las principales premisas del enfoque biográfico narrativo, las cuales guían la elección por una investigación de este tipo. Según los autores, este

enfoque es: uno, *hermenéutico*, porque observa, de acuerdo con el planteamiento de Ricoeur (1983,1985), una “identidad narrativa” que se construye y reconstruye a través de los relatos, los cuales dan sentido a las acciones, a los eventos vividos, restituyendo un sentido global a un curso inevitablemente caótico de una existencia siempre enigmática; interpretaciones que se consideran constituyentes de la experiencia humana, y que, por tanto, representan la dimensión ontológica del enfoque biográfico. Dos, es un enfoque *existencial*, porque hacerse cargo de las propias palabras, asumir la posición subjetiva desde la que hablamos, es siempre una opción ética (De Villers, cit. Cornejo et. al, 2008, p.32), de modo que, asunción o desconocimiento, es una elección que se pone en juego cada vez, dado que nuestra existencia implica un constante contar. Y tres, es un enfoque *dialéctico y constructivista*, porque sobre la pregunta por el sentido de la narración en la producción de un relato de vida, puede decirse que éste no pertenece ni al narrador ni al *investigador o narratario*; ninguno posee más conocimiento que el otro, puesto que ambos realizan un aporte característico desde su posición, contribuyendo con una parte y a la vez complementándose.

A pesar de todo esto, es lícito preguntarse: si en la investigación biográfico-narrativa tratamos siempre con relatos de vida singulares, ¿hasta qué grado pueden ser representativos? Para Bolívar (2012, 94), la *representatividad* de la perspectiva biográfica no puede ser, de acuerdo con la tradición dominante heredada del positivismo, la *lógica de la matemática*:

En las historias de vida, la cuestión no es la representatividad, sino la *pertinencia* y la *coherencia* del argumento presentado, que configuran la credibilidad y plausibilidad del relato dentro del contexto y grupo social de referencia. Por ello la cuestión está, no en intentar insertar la vida del individuo en grupos sociales o categorías artificialmente construidas, sino de ver la pertinencia del relato en la cultura de que forma parte. El criterio de la “re-presentatividad, como la validez, aquí es preciso insertarlo dentro de otra lógica: el grado de comprensión que proporciona el relato (único o polifónico), dentro de unas relaciones sociales, de lo que queremos conocer; y cómo logra articular lo individual y lo colectivo (Bolívar, 2012, 94).

5.1.4. Tipos de abordajes biográfico narrativos. De acuerdo con lo anterior, es necesario precisar la doble naturaleza de este enfoque, es decir, explicar en qué consiste la dimensión *biográfica* por una parte y la dimensión *narrativa* por la otra. Esta comprensión, junto con las premisas indicadas anteriormente, nos ayudarán a entender de manera más amplia su estatuto de legitimidad epistemológica, ética y metodológica, que le otorga a este método de investigación una entidad propia tal como lo afirma Bolívar (2012, p. 79-80). En tal sentido, el enfoque *biográfico* significa que:

(...) se ocupa de todo tipo de fuentes que aportan información de tipo personal y que sirven para documentar una vida, un acontecimiento o una situación social, que hace inteligible el lado personal y recóndito de la vida, de la experiencia social e identidades, del conocimiento adquirido. En él tienen cabida todas las metodologías de investigación cuya principal fuente de datos se extrae de documentos biográficos (personales o institucionales), que dan sentido a acciones o trayectorias vitales actuales, pasadas o futuras, a partir de las informaciones en las que se cuentan experiencias o historias desde la perspectiva de quien las ha vivido (Bolívar, 2010, 3-4).

El *enfoque narrativo* por su parte, es definido como: “Un enfoque de investigación en el que se marcan las pautas/formas de construir el sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. El relato narrativo es entonces una forma específica de discurso organizado en torno a una trama argumental, secuencia temporal, personaje/s, situación...” (Ibíd.).

El enfoque biográfico narrativo constituye un espectro de posibilidades metodológicas según el tipo de abordaje que se requiera hacer. Para Martínez (2006, p. 216), los términos más usados que definen las tareas que se desarrollan en este enfoque son: *documentos biográficos, biografía, autobiografía, historias de vida y relatos de vida*. De manera que se hace necesario señalar la razón de ser de cada uno para comprender el por qué de nuestra elección, a saber, una investigación basada en *relatos de vida* de estudiantes y docentes de la Institución Educativa Escuela Normal Superior María Auxiliadora, sobre el recreo escolar.

Según este autor, *documentos biográficos* es el término más abarcador. Se entiende por tales “todos los documentos que se refieren de manera directa o indirecta a una parte o

a la totalidad de la vida de una persona o de varias personas; es ésta la categoría más amplia y comprensiva e incluye toda clase de textos tanto orales como escritos de tipo biográfico, entre los que se ubican diarios personales, cartas, documentos judiciales, etc., hasta las biografías propiamente dichas” (Martínez, 2006, p. 216).

Las *biografías* por otro lado, son los documentos más orgánicos y completos. Se entienden éstas como:

(...) las narraciones totales del recorrido de vida de una persona desde su nacimiento hasta su muerte -o, si el biografiado no ha muerto, hasta el momento en que se escribe el texto- e, incluso, a veces, desde sus antepasados hasta algunos de sus descendientes, compuesta sobre la base no solo de los testimonios o relatos del protagonista, sino, además, de cuanta referencia, sea oral o escrita, personal o documental, se haya podido encontrar en relación con el sujeto de lo narrado (Martínez, 2006, p. 217).

La *historia de vida* según Martínez, es “la biografía narrada por el mismo biografiado, ya sea por propia iniciativa o a petición de otro, y no se utiliza en ella materiales externos a la narración -materiales secundarios- sino solamente los que el sujeto aporta al narrar -materiales primarios-” (Martínez, 2006, p. 217). Este concepto, no obstante, incluye algunas variantes que es preciso distinguir. Para el autor, no es lo mismo la "historia de vida" narrada en solitario, que la "historia de vida" narrada en relación actual con un interlocutor físicamente presente; la primera se trataría de una *autobiografía* y la segunda de una *historia-de-vida* (*sic*, con los guiones de unión)¹⁴:

a) La autobiografía es el relato, solicitado por otro o no, de la vida de una persona cuando es compuesto por ella misma. Para ser propiamente autobiografía debe cubrir todo el período de esa vida hasta el momento en que está viviendo esa persona. Es claro que este relato puede ser más o menos integral según las condiciones de memoria, de interés o de prudencia del sujeto lo permitan (...)

b) La historia-de-vida es aquella que el sujeto de la misma narra a otra persona, presente física y actualmente como interlocutor. Digo física y actual, porque siempre al narrar se tienen presentes, de manera simbólica e imaginaria, uno o varios interlocutores e,

¹⁴ Nota de Martínez (2006, p. 217).

incluso, a veces, hasta un público. Esto, para fines de investigación, exige que sea grabada y luego transcrita, procesos que presentan sus propios problemas e implican sus propias técnicas. Muchos autores tienden a pasar por alto las diferencias entre autobiografía e historia-de-vida como si fueran solo de forma; en realidad, son diferencias esenciales. En la literatura común tampoco se hace distinción en la terminología. Una y otra son conocidas como historias de vida e, incluso, como autobiografías. Si las diferencias son esenciales, se impone la distinción terminológica (Martínez, 2006, p. 217-218).

Finalmente, de acuerdo con Martínez (2006, p. 218), cuando no se narra toda una vida sino parte de ella, o determinados episodios de la misma, hay que hablar de *relatos de vida*, que “pueden ser autobiográficos, en el sentido antes indicado, o narrados a un interlocutor, escritos u orales.” Una clase particular de estos relatos de vida la constituyen aquellos que se limitan y refieren a un aspecto, tipo de actividad o tema de la vida del sujeto. Así, por ejemplo, cuando se relata “todo y solo lo que tiene que ver con la persona en cuanto abuelo, o en cuanto panadero artesanal (...), o en cuanto al surgir y desarrollarse de su filosofía, etcétera” (Ibíd.). En opinión de este autor, en las investigaciones sociales “los relatos de vida se utilizan, sobre todo, cuando se trata de conocer un aspecto de la realidad previamente seleccionado o confirmar una hipótesis específica” (Martínez, 2006, p. 218). En el caso que nos compete, se trata de conocer cómo vivencian los niños el recreo escolar, por ello nuestra apuesta investigativa corresponde al *relato de vida* como expresión del enfoque *biográfico narrativo*.

5.1.5. Relatos de vida. De acuerdo con Delgado (2008, p. 5), podría definirse *relatos de vida* (o *life story*) como:

(...) una narración de carácter personal en la que el protagonista trata de reflexionar, a través de un análisis lineal, en cuanto al tiempo y al discurso, acerca de lo social. Se trata de recoger la narración de la vida tal y como la persona la ha vivido o la cuenta, en relación a un aspecto de la realidad previamente seleccionado o por confirmar, por lo que este método acaba por sustentarse en la subjetividad que implica la narración emitida.

En el *relato de vida* importa ordenar lo que el sujeto nos cuenta. Este orden se puede lograr por medio de dos formas diferentes de organización del relato: A través de los *relatos de vida paralelos*, utilizando las “narraciones biográficas cuando el objeto de

estudio consiste en unidades socio-demográficas muy amplias” (Pujadas, 2000, p. 145), es decir, se refieren a trayectorias de vida que han transcurrido sin que por ello hayan tenido que converger ni generar vínculos entre sí (Sanz, 2005); o a través de *relatos de vida cruzados*, es decir, empleando “los relatos de distintas personas pertenecientes a la misma generación, conjunto, grupo, territorio, etc., con el objeto de realizar comparaciones y de elaborar una versión más compleja y ‘polifónica’ del tema/problema objeto del interés de la investigación” (Aceves, 1999, p. 4). Nuestra apuesta de investigación es por esta segunda opción, es decir, emprendimos la realización de *relatos de vida cruzados*, los cuales recogieron las voces de estudiantes del grado sexto y de algunos educadores de la I.E.E.N.S.M.A. de Copacabana, sobre sus vivencias en el recreo escolar, con el fin de indagar sobre la potencia formativa que subyace en este contexto.

5.2 Marco contextual

Antes de pasar a hablar de la dimensión operativa de la metodología de nuestra investigación, intentaremos acotar un breve encuadre contextual del escenario donde ésta se desarrolló. La Institución Educativa Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana, es una institución pública formadora de maestros para los grados de preescolar y básica primaria. Allí se concibe al maestro esencialmente como un investigador de su saber y constructor de espacios de civilidad y democracia escolar y social, “inspirada en los valores humanos cristianos del Evangelio y la espiritualidad del sistema preventivo de San Juan Bosco y Madre Mazzarello” (I.E. Escuela Normal Superior de Copacabana, s/f.).

Esta acotación deja ver en relieve dos atributos muy importantes para poder comprender en la institución un escenario particular que ayuda a justificar nuestra apuesta investigativa: Por un lado, porque pedagógicamente reconoce los procesos de *formación* y *autoformación* de maestros y estudiantes, y por el otro, porque concibe el *patio* de recreo como un lugar privilegiado de educación.

Independiente de las apreciaciones de carácter religioso que están en la base educativa de la institución, cabe recordar que para Don Bosco, el patio era en efecto el eje de una forma de *educación preventiva*: aunque no desconoce la disciplina y el carácter, el

patio invita a lo que Van Manen definió como *tacto pedagógico*.¹⁵ Para Don Bosco, “allí la alegría encuentra la forma más sincera de expresarse; es un lugar de encuentro; los niños se educan divirtiéndose y se divierten educándose” (San Juan Bosco, s/f). Esta concepción pedagógica que rescata valores muy caros para nuestra sociedad actual, como son la dulzura y la suavidad en el trato con los otros (atributos que constantemente exaltaba Don Bosco), constituye una respuesta a un sistema de educación tradicional, caracterizado por el control estricto mediante el castigo y la represión.

5.3 Técnicas e instrumentos

Hechas estas observaciones, intentando bosquejar un marco contextual para nuestro abordaje, pasamos a indicar cómo se planteó la metodología que adoptamos en la investigación. En correspondencia con lo expuesto en el *marco metodológico* y dada la realidad que abordamos, consideramos como punto de partida las ideas generales del profesor Gabriel Murillo respecto de una *apuesta narrativa en las prácticas de formación de maestros* (Murillo, 2016). Esta perspectiva se enmarca en el campo de aquellas investigaciones que reivindican la voz del otro en el ámbito de la educación y de la investigación como expresiones de acogida. *Biografización* es el concepto que explica esto, alrededor del cual han venido emergiendo otras nociones como biografía del aprendizaje, aprendizaje biográfico, espacio biográfico, entre otras; en suma, expresiones que están iluminadas por los focos de atención puestos sobre la performatividad y las voces de los actores.

Con la caja de herramientas que sugiere Murillo, es posible acceder a la comprensión de los procesos de aprendizaje y de identidad narrativa de los sujetos en contextos variados y a lo largo de toda la vida, ya sea del nivel de educación preescolar y primaria a la educación superior o de la escuela de barrio, al escenario de la calle (Murillo, 2016, pp. 122-123). En esa *caja de herramientas* se encuentran elementos metodológicos que invitan a ser implementados, como son la mirada epistémica, la entrevista dialógica, los grupos focales o de discusión y la anécdota en la enseñanza. En la investigación biográfico narrativa esta caja de herramientas permite reconocer ciertas habilidades, técnicas e

¹⁵ (Van Manen, 2003, p. 107).

instrumentos que se hacen imprescindibles dada la estrecha relación que guardan con la observación, la apertura a lo otro y el ejercicio de escritura (Murillo, 2016, p. 124-129).

La *mirada epistémica*, según Murillo, no debe restringirse únicamente a la observación; supone una lectura que se interne más allá de la superficie de la vida del aula o de cualquier otro espacio o situación sobre la que se esté observando; por ejemplo, prestando más atención a los silencios, ya sean de los sujetos observados, del observador, de los entrevistadores o entrevistados. Esta mirada es profunda, según el autor, “no en un sentido restrictivo de lo que es visto a través del ojo, sino como una manera taquigráfica de referirse a todos los sentidos y las cualidades a las cuales estos son sensibles” (Murillo, 2016, pp. 124-126).

Acorde con esta base metodológica, entendimos que la *entrevista biográfica en profundidad* es la principal *herramienta* idónea para conseguir el relato narrativo. Según Delgado, este instrumento es “utilizado para canalizar la información a la que el investigador tiene acceso y, junto con el investigado, entrar así en contacto de forma sucesiva con el objeto de investigación (Delgado, 2008, p.6). En el marco de la investigación biográfica narrativa, si bien es una técnica que demanda la interacción de, al menos dos personas, el investigador cobra un papel secundario, puesto que ha de limitarse a inducir la narración, transcribirla y “retocar el texto final”, siendo el investigado el que se torna protagonista de la narración de lo acontecido en su vida (Íbid).

Para mejorar la calidad de la información y enriquecer el proceso narrativo, en muchas ocasiones la entrevista biográfica suele apoyarse en diversas herramientas. Resulta útil la síntesis elaborada por González Monteagudo (2008), de herramientas que apoyan la funcionalidad de la entrevista biográfica y que permiten diseñar un proceso de investigación de mayor objetividad: 1. *Instrumentos de trabajo individual* como el diario personal, producción de un texto temático o creativo/ expresivo, búsqueda de testimonios materiales (fotografías de familia, cartas, objetos), creación de “objetos complejos”, con uso simultáneo de varios lenguajes (“esculturas vivientes”, póster sobre la historia con imágenes y textos), instrumentos de papel y lápiz (perfiles cronológicos, biogramas, cuestionarios). 2. *Instrumentos de trabajo cara a cara* como la entrevista abierta, no directiva o semiestructurada, cuestionarios, métodos proyectivos (uso de imágenes,

sonidos, símbolos, etc.). 3. *Instrumentos de trabajo colectivo* como la discusión oral a partir de documentos o de temas biográficos, autopresentación ante el grupo (oral, escrita, presentaciones cruzadas), uso colectivo de materiales proyectivos y de métodos evocadores (González Monteagudo, 2008, pp. 216-217).

De conformidad con lo que plantean Santamarina y Marinas (1995, p. 273), más que recolectar datos u obtener un inventario de distintas conductas, competencias, experiencias, saberes... de una persona, de lo que se trata es de “asistir o participar en la elaboración de una memoria que quiere transmitirse a partir de la demanda de uno, el investigador”, sin embargo, ello no impide que el relato se pueda emplear también como técnica de recogida de datos. Delgado (2008, p. 7) citando a Millamaci y Giménez (2006), lo re afirma: “la *más biográfica* de las maneras de emplear el relato en la investigación, tiene que ver con utilizar el propio relato biográfico como el eje central de la investigación; aquí, la narración expresada se convierte en el propósito del trabajo y su integridad le otorga consistencia y fiabilidad de cara a su validez científica” (Cursivas fuera de texto).

En el fenómeno educativo, y especialmente respecto de la formación de los niños y niñas, esta metodología de investigación encuentra un ámbito privilegiado. De acuerdo con Bolívar, el docente “recupera la autoridad sobre su propia práctica y el sujeto se expresa como autor de los relatos de prácticas, al tiempo que le saca del anonimato, se le hace visible y muestra su saber profesional” (Bolívar, 2010, p. 14); es decir, se trata de la oportunidad de conocer a los protagonistas y llegar a comprender la apropiación que estos hacen de los fenómenos sociales, culturales y educativos.

En el mismo sentido, Agulló (2010) realiza una síntesis a partir de trabajos que han empleado el uso del relato biográfico, el cual sirve para sacar a la luz, entre otros, las historias de protagonistas que por circunstancias ideológico-políticas han estado silenciados y marginados de la historia oficial: protagonistas de las vanguardias pedagógicas, docentes que son referentes en la innovación y desarrollo pedagógico, y protagonistas anónimos. Es preciso abstraer del anonimato a aquellos actores escolares cuyos testimonios y trayectorias permiten entender variedad de prácticas educativas, conocer los obstáculos del presente y comprender la pertinencia o no de las políticas actuales.

Estamos de acuerdo con Delgado (2008, p. 8), quien apoyado en Goodson (2004), defiende la utilización de los relatos en el ámbito de la investigación educativa. Esto puede entenderse también para el campo de los estudios en infancias como el presente, por tratarse de la pregunta por la formación de los niños en el contexto escolar. Este recurso tiene sentido entonces, si se enlazan las experiencias docentes y estudiantiles como saberes personales en un marco contextual más extenso sobre el cambio social y globalización, en el qué localizar, interpretar y fundamentar dichos relatos (buscando nuevas interpretaciones acerca de la construcción social del proceso de enseñanza); solo así se generará un saber hacer eficaz por parte del docente y un escenario de reflexión para los niños sobre su vida en la escuela y, al mismo tiempo, se consagrará la funcionalidad de este tipo de metodología en el plano educativo.

5.4 Recogida, análisis de datos y reporte final de investigación

En esta investigación tuvimos en cuenta la propuesta metodológica que ofrece el profesor Antonio Bolívar (2012), tanto para la determinación del tema, metodología y selección de las personas, como para la recogida, el análisis de los datos y la elaboración del reporte final de investigación, expresado éste último en los relatos de vida. A continuación, explicaremos en qué consistió este proceso.

5.4.1 Determinación de temas, metodología y personas.¹⁶ En primer lugar, se decidió el *tema* de investigación considerando los destinatarios de las normas que regulan las temporalidades escolares, específicamente niños y educadores, para conocer sus vivencias de recreo escolar. La información tomada del estado de la cuestión nos orientó en la definición del tema el *recreo escolar*, por un lado, porque la misma nos indicó que aún es escasa la literatura sobre éste y más concretamente en relación con la población que vivencia este contexto; por otro lado, porque de aquellos trabajos había un predominio de acercamientos etnográficos, cuantitativos, y de otras áreas de conocimiento diferentes a la educativa o al campo de estudios en infancias, de manera que se hacía necesario conocer la voz de estos sujetos. Examinados estos presupuestos, consideramos la opción del enfoque biográfico narrativo como la más idónea para enfrentar estas problemáticas.

¹⁶ Esta primera fase se llevó a cabo durante el primer semestre del año 2019.

Se consideró entonces asumir la tarea en un nivel exploratorio, que permitiera una aproximación inicial a este tipo de investigación en el contexto planteado. Como el tema lleva implícito un nivel de indeterminación subjetiva (recreo escolar), se decidió que el estudio se desarrollara en el lugar de práctica educativa del investigador, en este caso la Institución Educativa Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana, y que el criterio de selección de la *población* muestra para el estudio, lo determinara básicamente un buen nivel de competencia narrativa (Bolívar, 2012, p. 84-85). En este primer paso, fue fundamental la participación de Mariana Muñoz Saldarriaga, entonces estudiante del Ciclo de Formación Complementaria, quien facilitó los contactos con directivas y profesores, las primeras aproximaciones a los actores, el reconocimiento de los espacios y los iniciales ejercicios de observación no participante; es decir, se constituyó prácticamente en protagonista de la puerta de acceso a la información.

Con base en lo precedente, se puso en conocimiento a las directivas de la institución y de algunos docentes el interés por adelantar la recogida de datos allí, y se ponderó que estudiantes del grado sexto podían cumplir con tal perfil, dado que se encuentran en un tránsito en el que pueden comunicar cierta trayectoria escolar, y a la vez, porque se había detectado que, en varias de sus conversaciones cotidianas, expresan inquietudes por su pasado, su devenir como niños y como escolares, y sobre sus proyecciones de vida; en suma, perfilaban el criterio de gozar con una aceptable competencia narrativa según Bolívar (Ibíd.)

Con estos presupuestos, se elaboraron los respectivos consentimientos informados y se distribuyeron en dos grupos del grado sexto a través de sus respectivas directoras de grupo. Así mismo, fuimos autorizados a compartir en dos ocasiones, por un espacio de diez minutos, el proyecto a los mismos. Así fue como se estableció el *contacto*, la *negociación* y la *aceptación* de los niños partícipes en el estudio. Pese a que se distribuyeron entre los estudiantes de los dos grupos de manera aleatoria aproximadamente treinta consentimientos informados, para que fueran revisados por sus acudientes (previo visto bueno de la rectora de la institución, Sor Sara Cecilia Sierra Jaramillo), finalmente se diligenciaron oportunamente catorce; esta es la *población infantil* con la que se decidió adelantar la recolección de datos para la investigación. Por otro lado, una joven del grado décimo se

postuló voluntariamente a participar, de manera que se le puso en conocimiento el documento de consentimiento el cual aceptó. Así, se consolidó la población estudiantil participante.

Dado que la investigación también reconoce a los *educadores* como actores del recreo escolar y protagonistas directos en la formación de los niños, pero también considerando la naturaleza exploratoria del estudio, la capacidad y los recursos (específicamente el tiempo del que disponía el investigador y los docentes), y la *competencia narrativa* de estos respecto de sus prácticas pedagógicas, se optó por poner en conocimiento e invitar a hacer partícipes del proyecto a tres adultos que gozaran de cierta trayectoria en la institución, con los cuales el investigador anteriormente no había tenido contacto alguno: Gladys Sepúlveda Betancur, Oliva Cardona Pérez y Wolf Rüdiger Wilms. La primera, auxiliar de servicios generales de la institución y jefe del restaurante escolar; la segunda, docente y bibliotecaria de la biblioteca institucional Epifanio Mejía y el tercero, docente de teatro y dramaturgo; todos ellos accedieron sin inconvenientes a participar. Previamente Mariana, nuestro contacto del Ciclo de Formación Complementaria, nos había puesto en conocimiento de algunas propuestas adelantadas por estos actores, que podrían ser de interés al proyecto.

5.4.2 Recogida de datos. Se trata entonces de estudiar biográfico narrativamente las vivencias en el recreo escolar de catorce niños y niñas, una adolescente, y tres adultos protagonistas en la formación de la población infantil de la I.E.E.N.S.M.A. De las opciones de instrumentos de recogida de datos propuesta por Bolívar, adoptamos las *entrevistas abiertas o semiestructuradas*, cuyas cuestiones estuvieron orientadas “a autotematizar episodios significativos de la propia vida, o formular el juicio propio sobre situaciones de hecho” (Bolívar, 2012, p.86); esto quiere decir, que también se trataba de ofrecer un espacio, una oportunidad para dar sentido a su vida y captar la identidad narrativa de los participantes. En la *planificación* de las entrevistas se procuró hacerlas girar sobre cuestiones como la vida cotidiana de los entrevistados, saberes, inquietudes, intereses, problemáticas, relaciones con los otros, límites, tiempos y espacios...; todo en órbita con el tema del descanso escolar. En el desarrollo de las entrevistas, fueron puestos en común con los entrevistados los lugares donde se llevarían a cabo para facilitar un diálogo que

propiciara la confianza y se les recordó las opciones favorables presentadas en el consentimiento informado. Paralelamente se hacía la transcripción de éstas y el análisis, el cual se extendió al menos durante tres meses más.

Si bien se recomienda que las entrevistas en profundidad consten preferiblemente de dos o tres encuentros para procurar un *interanálisis* mutuo, entre entrevistado y entrevistador (Bolívar, 2012, p. 88), recursos como el tiempo de disposición del investigador, pero sobre todo de los participantes, dificultaron que este proceder pudiera desarrollarse plenamente, es por ello que sólo fue efectuada una sesión por cada conversación, la cual se procuró que fuera lo más rica posible en recogida de información clave. Para suplir esto, se tuvo en cuenta complementar con otras opciones de recogida de datos sugeridas por Bolívar, como son la toma de apuntes y notas en un *diario de campo*, y conversaciones con grupos de máximo tres integrantes sobre los tópicos de la entrevista a modo de microgrupos *de discusión*, útiles para ayudar a comprender el descanso escolar y sus particularidades como un fenómeno social. De tal manera que, de los 18 participantes, se conversó de manera individual con cuatro de ellos, con dos parejas, y con tres tríos; cada uno en una sesión independiente. Es decir, se invirtieron nueve sesiones de conversación de entre cuarenta minutos y una hora cada una, y una cantidad semejante de tiempo para las observaciones de campo y las respectivas anotaciones en los diarios.¹⁷

5.4.3 Análisis de datos e informaciones. El modelo de análisis que se contempló fue el *temático e interaccional* (Bolívar, 2012, p. 86). El énfasis estuvo puesto en la información proporcionada en las entrevistas, partiendo de la premisa de que “el lenguaje expresa de modo directo la realidad” (Ibíd.). Así, los textos narrativos transcritos, en primer lugar, se estructuraron en temas y categorías, lo cual sirvió para el análisis posterior del texto. Este ejercicio inicial, que posteriormente se refinó en la estructuración de los relatos de vida, permitió identificar las siguientes temáticas a las cuales se les asignaron determinados códigos: Aspectos formativos, datos biográficos, aspectos institucionales o normativos, identidades (cómo se ven los entrevistados), problemáticas, qué es el descanso según ellos, y propuestas e ideas que ellos hayan expresado. Con respecto a la dimensión interaccional, fue clave el proceso dialógico entre el narrador e investigador (como oyente),

¹⁷ Esta fase se desarrolló durante el segundo semestre del año 2019.

dado que las narrativas de experiencia, expresadas en las conversaciones y consignadas en las transcripciones literales, tuvieron encuentro en un contexto muy particular en común como son las instalaciones de la I.E.E.N.S.M.A., construyéndose de manera mancomunada los significados. Este proceso interaccional se extendió a la confección de los relatos de vida de los participantes, donde el investigador puso también en juego sus saberes y notas de los diarios de campo.

En nuestro caso no se recurrió a programas informáticos de análisis de datos cualitativos, no obstante se tuvieron en cuenta dos niveles de análisis de estudio de caso, el vertical y el horizontal (Bolívar, 2012, p. 87). Como se dijo atrás, a partir de los datos narrados biográficamente, se generaron categorías y posteriormente se asociaron y relacionaron entre sí, sintetizándose en categorías de análisis de contenido. Estos ejercicios *de estudio de caso vertical*, se consolidaron en la creación de diez relatos individuales, donde se pusieron en diálogo las narrativas de los entrevistados con los aportes del investigador, los cuales, a su vez, exigieron una re-formulación explícita y de modo sistemático de hipótesis presentes en la interpretación. El *análisis horizontal o transversal comparativo*, constó en la ubicación de la información recogida de cada relato individual elaborado en nuevas categorías contenidas en columnas; este ejercicio de triangulación sirvió para ver “patrones concurrentes, temas comunes, solapamientos y divergencias” (Bolívar, 2012, p. 88) en todas las narraciones, configurando el insumo básico para el informe final (estudio de caso a través de los relatos de vida y de las conclusiones).

5.4.4 Elaboración del reporte de investigación. Bolívar (2012) sugiere contar, a través de un relato, la recreación de la narración de los informantes. Invita partir de un marco interpretativo, orientarnos para organizar los datos, reuniendo los que más se parezcan, los dispares, líneas de tensión, etc., intentando enfocar ciertos niveles (contextos, personas, dimensiones particulares de las personas, particularidades históricas, entre otros). Así, el informe narrativo es un *estudio de caso*. Bolívar (2012, p. 78-79) señala dos alcances del mismo, uno descriptivo y otro explicativo. Aunque hay un componente descriptivo, nosotros proyectamos un carácter más *explicativo* a nuestro estudio de caso, no tanto articulándolo, al menos directamente, con presupuestos teóricos, puesto que de lo que se trata es de recoger e interpretar el sentido de las voces de los actores, desde lo que viven

y piensan a través de construcciones más generales plasmadas en varios relatos. Plasmar la *identidad narrativa* de los participantes fue quizás el criterio básico en nuestro trabajo.

En tal sentido, se organizaron y conjugaron episodios, voces, observaciones, con las que brindar una buena historia de caso que diera cuenta de las vivencias de educadores y estudiantes en el recreo escolar. De los códigos temáticos identificados en la fase de categorización, se definieron algunos ejes sobre los cuales se construyeron los relatos: Información básica del participante (nombre, edad, oficio, residencia, entre otros); hábitos en el descanso (lugares preferidos, alimentación, juegos, deportes); habilidades (expresivas, afectivas, académicas, intelectuales, creativas); problemáticas (conflictos, accidentes, enfermedades, temores, dificultades; aunque también situaciones no comunes que no implicaran necesariamente sucesos con signo negativo); limitaciones (institucionales, familiares, personales, etc.) y posibilidades o propuestas (ideas, estrategias, proyecciones, anhelos...).

Desde luego, los relatos de vida están pensados con una estructura narrativa, que desarrolla los tres momentos de la misma: inicio, nudo o trama y desenlace. Sin embargo, como acto de recreación, en algunos casos el texto se construyó de manera que el desenlace no se consolidara en una situación resuelta de la trama, sino en la formulación de un estado de suspensión que permitiera la generación de nuevas ideas por parte del lector, es decir, se intenta una suerte de provocación para la recreación y el análisis. Se pensó en ello, precisamente, como respuesta a uno de los objetivos de nuestra investigación, que es observar esos relatos en clave formativa, que inviten a la reflexión pedagógica.

6. Resultados

6.1. Estudio de caso: El recreo escolar: Vivencias de estudiantes y educadores en la Institución Educativa Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana

6.2. Relatos de vida

Gladys Sepúlveda Betancur

(...) Por otro lado, el amor que tiene que ver con el «hacer escuela» se describe como «amor por la materia de estudio (o por el mundo)» y «amor por los estudiantes». Pero, como deja claro el ejemplo de Olivier, en *El hijo*, no necesitamos idealizar o dramatizar ese amor: el amor del que hablamos aquí no se expresa de forma espectacular, sino más bien de forma ordinaria: en gestos pequeños y comunes, en ciertas formas de hablar y de escuchar (Masschelein y Simons, 2014, p. 35).

Gladys se desempeña como auxiliar de servicios generales en la Institución Educativa Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana¹⁸ desde hace aproximadamente doce años. Siempre quiso ser docente, pero no pudo serlo por “circunstancias de la vida”, no obstante, disfruta lo que hace. Su labor principal consiste en hacer acompañamiento en el restaurante escolar a cerca de noventa niñas y niños que cursan grados desde preescolar a quinto de primaria, a quienes atiende diariamente entre las 9 y 45 y 11 de la mañana, es decir, durante el tiempo que dura el descanso escolar en la institución para todos los niveles. (Ver anexo-Imagen 1)

¹⁸ En adelante I.E.E.N.S.M.A.

Desde su perspectiva, Gladys observa dos limitaciones que encuentran los niños para disfrutar con plenitud del descanso, una institucional y otra ambiental: Por un lado, el cierto rigor que significa que éste tenga un lapso de tiempo tan preciso en el horario como para que algunas de las niñas y niños lo aprovechen con suficiencia: “Por ejemplo, para los niños que están en el restaurante, me da pesar porque ellos se demoran mucho, mientras hacen la fila, reciben la comida, hacen la bulla, funcionan, entonces son lentos para comer; no todos, y entonces se pierden el descanso. Salen de aquí y de inmediato para el salón.” Por otro lado cuando el clima a veces no es favorable: “También es un poquito, para ellos, como maluco cuando llueve, porque no pueden salir al parquecito: el pantano... porque está lloviendo... y bueno, son muchas cosas; porque se empantanaban los zapatos, entonces para ellos siempre es, como quien dice maluco por eso. Cohibidos, limitados, entonces tienen que estar en los corredores, entonces ellos se estresan y el uno estruja al otro”.

Con todo, pese a los límites y dificultades, Gladys pondera que el descanso escolar es una instancia muy importante para los niños, porque les da la oportunidad de sentir valores que son suprimidos durante las jornadas de clase: “El descanso es también muy importante para ellos tener, pues, ese espacio, como quien dice de libertad, de gozo, de alegría, porque mientras están en el aula de clase pues ellos están ahí, como quien dice, concentrados en sus funciones de las tareas y concentrados en la profe, entonces es súper importantísimo ese descanso”. Y aunque reconoce el aspecto limitante del tiempo, considera, en términos generales, que éste es suficiente para disfrutar del descanso: “Sí, sí, sí, es suficiente. Y así; pero es no más cuando llueve, de lo contrario, esto es una finca.” (Imagen 2).

Su trabajo le permite vivenciar situaciones muy significativas para ella. Gladys ama ver la alegría de los niños, sus gritos, la satisfacción de estar jugando, y más que nada sus sonrisas; para ella todo esto son expresiones de libertad. Por ello, cuando experimenta la sensación de ver algún niño que parece triste, siente también deseos de acercarse a él para ofrecerle su compañía y consejo, una voz de aliento, y con sus palabras intentar reanimarle.

El agradecimiento de los niños a estos gestos suele manifestarse a medida que van creciendo. Gladys recuerda que cuando egresan de la institución al finalizar el grado 11, es reconocida con frases como “¿Te acordás cuando me aconsejaste?”; “Me sacaste del baño porque estaba deprimido”; “Estaba estresado”; “...no quería ir al salón”. Este apoyo para

los niños y niñas es muy importante, según dice, porque en no pocas ocasiones constituye un soporte a problemáticas que arrastran desde el seno de su propio hogar y cuyo origen se encuentra en el enojo o las peleas que se suscitan entre los padres, o en la ruptura definitiva de las estructuras familiares.

La disposición para *acompañar* a los niños en diversas situaciones, allende su oficio como auxiliar de servicios generales en la I.E.E.N.S.M.A., tiene un correlato. Haciendo alusión a su *capacidad de observación* sobre sus usuarios infantiles, deduce sin egoísmo que muchas veces sus preocupaciones también las *comparten* ellos mismos, pero ésta normalmente no se extiende más allá de sus respectivos compañeros de nivel: “Hay mucho compañerismo; algunas veces se hace así un grupito de varios niños o niñas: ¡Gladys, que vea, que aquel está triste por eso, por aquello; que perdió una materia; porque le colocaron bajo; porque le van a llamar la atención; porque lo van a llevar a coordinación; por muchas cosas!”

Pero esta cualidad se torna compleja cuando se trata de compañerismo o preocupación de los niños mayores frente a los menores; tal referente parece diluirse:

Sí, son más bien indiferentes (...) y dicen: ¡Gladys mire están peleando!; ¡Gladys mire, vea, vea él me pegó!; o no, ¡yo no fui!, o tal cosa. Entonces, a veces es muy complejo, la verdad que sí. Ellos no se apersonan de los más pequeños, no. Por ejemplo hay un grupo de Pastoral, que los quintos les enseñan como quien dice a los primeros, a los segundos, a los terceros... y bueno, y uno ve que están jugando; o que ellos mismos se ponen a jugar, entonces no dan como ese ejemplo.

La *observación* es una capacidad que le ha permitido a Gladys reconocer quién hay en momentos, según ella, “no agradables”, lo cual la hace sentirse legitimada para informar a las directivas sobre alguna eventual problemática que advierta. En suma, de esas cualidades de observación y acompañamiento que la caracterizan, Gladys hace una lectura reflexiva y piensa que en estas subyace el *afecto* que siente por los niños, un valor que da sentido a su vida: “(...) a mí me gusta mucho observar y acercármele a los niños, a los jóvenes. A mí me quieren mucho los jóvenes y los niños acá en la Normal. La experiencia... la experiencia para mí todas han sido bonitas”. Y piensa que la Normal es un

lugar propicio donde esa experiencia de crecimiento y formación que ha recogido, puede ser compartida también por los niños; por tanto, espera de ellos que también sea aprovechada para beneficio de sus vidas: “Sí, aquí son muy buenos. Aquí son niños y niñas que... o sea, se han formado aquí en la Normal y de verdad que son muy buenos (...). El ambiente acá es muy bueno, el que no valore esto acá es porque no sé qué quiere de la vida. Si no quiere crecer acá, ¡que tristeza!”

Parece entonces que el *motor de su trabajo* cotidiano está puesto en el *interés por los niños*, por eso intenta tomar los demás asuntos laborales con calma. Antes de emprender su oficio diario, desayuna con rapidez, aunque dispone de tiempo suficiente para ello: “Pienso, miro el reloj; o sea ¡pienso mucho!... o sea, en los niños. Debo de irme donde los niños, y así. Esté donde esté, en una reunión con Sor Sara, o con las directivas, yo tengo que salir porque ellos me llaman. Yo me estreso poco, o sea, no me gusta como quien dice preocuparme mucho, sino que más bien me estreso poco.”

El contacto de Gladys con el personal de la institución no se agota en la población infantil o adolescente, ella disfruta también de compartir con los *profesores* cuando tiene “la oportunidad de hablar con ellos.” Para ella, cada momento es significativo: “un segundo, dos segundos, lo que sea, pero para mí es muy productivo y aprendo mucho de ellos.” Recordemos que ella siempre quiso ser maestra; siente un gran afecto por los profesores.

Es por ello que también intenta *ponerse en su lugar*, comprenderles frente a las dificultades que atraviesan respecto de sus alumnos: “Te digo: ¡pobres maestros! Ser maestro es una tarea dura, ahora en esta época, anteriormente no; ahora en esta época cada día se está haciendo como más duro.” Tal reflexión ha motivado a Gladys a preguntarse por estrategias de cómo hacer para que, por ejemplo, en la hora del *restaurante escolar*, los niños eviten incurrir en ciertas conductas que afecten la convivencia pacífica, para que ellos “como quien dice no peleen... Que se pasó de la fila... que se me pasó... que él la metió en la fila... que esto... y así, sucesivamente.” Sin embargo, gracias a su experiencia, es asaltada finalmente por una conclusión que revela también su comprensión por la condición infantil: “Pero yo digo, ¡ay, son niños... pero a veces son incontrolables!”

El rango de intervención de Gladys sobre las *conductas* de los niños, se extiende también por fuera de la jornada del restaurante escolar. Admite categóricamente que al igual que en este espacio, recurre a la estrategia del llamado de atención expresado con un fuerte carácter. En algunas ocasiones cuando advierte que hay niños que no están desempeñando adecuadamente su tarea académica de Pastoral,¹⁹ la cual está pensada para ser ofrecida por fuera de las aulas de clases, les increpa: “Yo a veces les digo: ¡Qué hubo! ¿Usted está en descanso?” - ¡No, estoy en Pastoral...! Le digo yo: ¡Pues no parece!”.

Según ella, los llamados de atención a los niños son frecuentes, pero tal como sucede con su capacidad de observar, en ello hay un trasfondo significativo de afecto, por ello, al estilo de un buen maestro, considera que el *tacto* es fundamental: “soy muy regañona, o sea ¡regañona! pero yo regaño con amor. Regaño con amor así sea a los jóvenes, los niños. Yo sé regañar, pero ellos entienden que yo los quiero mucho.” Gladys comprende, según nos dice, que aquellas situaciones problemáticas que dirime tanto dentro como fuera del restaurante escolar tienen un origen claro: “... falta de normas (...). Tú sabes profe, que desde que traigan normas de la casa, mejor dicho, es muy bonito. Pero si no traen los niños normas de la casa, muy complicado. (...) ¡No, ya no se preocupan por nada!”

Hay otra dimensión en la vida de Gladys que nos muestra con generosidad: Sus *dificultades*, su faceta frágil. Cuando se le indagó sobre su percepción acerca de una suerte de acompañamiento, pero ahora por parte de niños y profesores hacia ella, expresó con cierta conmoción: “... profe... sí, ya me tocó el corazón...” En efecto, alrededor de nueve meses antes de atender la entrevista, su padre había fallecido. Expresó su pesar: “Para mí ha sido muy duro, o sea, ¡durísimo!; entonces uno tiene como que sacar esa fuerza y esos ánimos donde no los tiene y a uno le provoca siempre estar llorando.”

Gladys ve la *experiencia de la pérdida* de un ser querido como algo muy íntimo y revestido de fatalidad; se trata para ella de un suceso de extrema dureza. El carácter personalísimo de este tipo de experiencias, le permite, sin embargo, ver en ella misma

¹⁹ *Pastoral* es una práctica de enseñanza y aprendizaje con sentido evangelizador. Está inspirada en el pensamiento salesiano. Es un ejercicio en el que los estudiantes de grados superiores comparten propuestas didácticas en torno a la reflexión sobre Dios y María Auxiliadora a sus pares de grados inferiores. Pastoral hace parte del currículum que deben seguir los estudiantes en su proceso de formación.

recursos para afrontar trances de tal magnitud y para buscar sentirse mejor: “...uno porque tiene... tiene como quien dice esa fuerza que le da el Señor, que le da Dios a uno. ¡Pero de lo contrario...!”

Como ella lo manifiesta, ha sabido ir elaborando paso a paso el duelo y adquiriendo unas *maneras*, a modo de técnicas, con las que puede sacar todo lo que siente dentro del corazón y así *mitigar su angustia*; se esfuerza en este propósito. Algunas de estas maneras son, por ejemplo, visitando la tumba de su padre, hablándole a su “retrato”, dialogando con él: “¡Papá ayúdame!, ¡papá danos fuerza a la familia...!”, entre otros ejercicios de reflexión semejantes: “Sí, para mí la parte espiritual es muy importante”.

Otro *recurso* que Gladys ha identificado como soporte en el difícil tránsito del duelo se encuentra en el trabajo, en el *contacto con los niños*. Días después de ese infausto suceso y al verse confrontada por el sentimiento de tristeza y su labor cotidiana, los niños, según ella, le solían preguntar al verla llorar: “Gladys ¿qué le pasó?”; “Gladys ¿por qué está llorando?”...; “Gladys ¿por qué...?” Ante tal preocupación ella respondía: “es que me duele la cabeza”. Sin embargo esto reveló una actitud que aprendió a valorar como significativa para ella; la expresión de muestras de preocupación y apoyo por parte de los estudiantes: “¡Ay vamos a donde la profe para traerle alguna pastilla a Gladys que está enferma!”

Es evidente que el deceso de su padre marcó un *acontecimiento importante* en la vida de Gladys, pero que las expresiones de preocupación de los niños por su difícil situación, así como la valoración que ella ha significado de éstas desde su oficio en el restaurante escolar, también le han ayudado a forjar un *soporte emocional* que puede calificarse de experiencia significativa, al permitirle enfrentar esta situación adversa. Parece entonces que dicha confluencia ha favorecido un proceso de *autoformación* que puede ofrecer elementos para *enfrentar escenarios* de duelo. Nos dice Gladys:

Uff (...), he sentido mucha riqueza en mi corazón con los niños; ellos me motivan mucho, me motivan a seguir adelante. Me motivan, así sea, pues, con la más mínima cartica, o la palabrita. En la enfermedad de mi papá hubo un grado primero, Primero C, que ya hoy en día están en Segundo C. Ellos me ayudaron mucho; me decían: Estamos pidiendo a Dios

para que no estés triste por tu papá; estamos pidiendo a Dios para que tu papá se alivie, para que se recupere pronto, para que usted no esté triste porque no la queremos ver triste... ¡Y así! O sea, me ayudaron mucho. Cuando yo llegué, pues, de esa semana de calamidad, yo llegué; cada uno con su notica: - “Te queremos”. “Que Dios te ayude”... ¡Y de primero! - “Que Dios le ayude”. “Te queremos mucho”. “No vas a estar más triste”. “Que Dios le ayude a que no esté triste por el papá”. “Pero el papá está en el cielo.” Y bueno, cantidad de cosas, entonces ¡no!, eso me motivaron mucho cuando yo entré acá, pues de la calamidad. ¡Uff, mucho, mucho!”

De igual manera, Gladys admite que encontró en los profesores y hermanas de la institución *un valioso apoyo*: “... los profes allí, me (...) como quien dice, ese abrazo de, de... fuerza. Y las hermanas también me han ayudado mucho; me ayudaron mucho, mucho en la enfermedad de mi papá... Y sí... yo vivo muy agradecida con las hermanas, con todos los profesores...” Recuerda con especial interés las palabras de Augusto Bustamante, un profesor de música muy querido por la comunidad educativa y que desde hacía algunos años había dejado de trabajar en la institución para disfrutar de su pensión. Cuando se enteró de la muerte de su padre, le expresó condolencias, las cuales ella recuerda con gran estima: “Te doy mi más sentido pésame Gladys. ¿Por qué no me llamaste para yo haberle ido a cantar al papá”? (Ver anexo-Imagen 2)

Este bello gesto que le extendió el profesor y músico Augusto Bustamante a Gladys, seguramente estuvo revestido de sensibilidad, porque es claro que la conmovió favorablemente en su tránsito de duelo. Y es que Gladys es sensible también; esta cualidad hace que aprecie expresiones como la música y el teatro:

Depende del teatro; por ejemplo, a mí no me gusta casi el alemán porque no lo entiendo mucho... entonces el teatro alemán no. Pero sí, a mí me gusta mucho. Y la música también. Anteriormente habían (sic) muchos encuentros de los mismos alumnos con el profesor de música Augusto Bustamante (...). Él tenía sus grupos, tenía horarios diferentes para llevarlos al auditorio... pues, esos son momentos también de que ellos...para distraer la mente, sacarlos de clase para llevarlos al auditorio también ... a cantar con el piano...

Gladys ve en expresiones de humanidad como las que generosamente le obsequió el profesor Bustamante, un importante legado que merece ser cultivado y conservado. La

sensibilidad por el arte es un canal que permite alimentar la valoración no solo por el otro, como ella de primera mano lo experimentó, sino también para brindarle alegría a una comunidad, afianzar sus lazos: “Sí, sí... ¡es un coro hermoso! Él viene a Copacabana también a veces a cantar en misas, en aniversarios.”

En sus palabras, se alcanza a asomar una cierta nostalgia por todo ello, porque no se pierda al acecho de otras formas de comunicación vertiginosas, tan frías e impersonales; es un legado que merece y aún puede ser cuidado. Los medios electrónicos hacen su incursión en la escuela sin dar tiempo a quienes los usan de adaptarse a las actualizaciones constantes; la pérdida de sentido de humanidad ya puede estar sucediendo de forma inminente, porque cada vez se están restringiendo las condiciones que permiten alimentarla. La construcción de humanidad requiere prudente tiempo y tacto como las plantas, un ritmo pausado que el presente parece empeñado en desafiar. Sin embargo, es en ese pequeño paréntesis que significa el descanso escolar, es decir, en ese espacio que le compete a Gladys por vivenciar diariamente el contacto con los niños, donde puede haber una luz de esperanza para que ese legado cultural permanezca.

Sí, sí, sí; me parece súper importante; pues, yo diría: Que tan bueno sería de que se unieran por grupitos; de que cantaran, o sea, ¡ah, usted canta así, usted es bueno, tal cosa, usted puede mejorar la voz...! Pues, eso es muy bueno. O sea, actividades diferentes a que esté por ahí corriendo. Ya ahora...tú sabes profe, que ya ahora son esos celulares. Los celulares de los jóvenes que buscan dónde hay red, o sea, dónde coge la señal para... y entonces forman el grupo. A toda hora el celular, el celular, el celular; pues, es muy absorbente. Entonces no; ahora no hay esa alegría, esa actividad como anteriormente.

Oliva Cardona Pérez

La risa se halla en cierta oposición con la seriedad, pero en modo alguno hay que vincularla necesariamente al juego. Los niños, los jugadores de fútbol y los de ajedrez, juegan con la más profunda seriedad y no sienten la menor inclinación a reír. Es notable que la mecánica puramente fisiológica del reír sea algo exclusivo del hombre, mientras que comparte con el animal la función, llena de sentido, del juego... (Huizinga, 2000, p.17).

Oliva es directora de la Biblioteca Epifanio Mejía en la I.E.E.N.S.M.A. y docente de Cátedra Institucional. Tiene formación como normalista en esta institución y es profesional y especialista en bibliotecología por la Universidad de Antioquia. Empezó a trabajar en la Normal como bibliotecaria hace cincuenta y un años: “¡Cincuenta y un años! porque, yo me jubilé y me pidieron por contratación continuar aquí”. (Ver anexo-Imagen 3)

Cuando se tituló de normalista, inmediatamente fue convocada a trabajar como directora de escuela en el municipio antioqueño de Gómez Plata: “Porque yo había pedido para allá, y en esa época, pues, desde que uno fuera bueno, ahí mismo le daban el puesto a donde fuera”. Sin embargo también resonaban con fuerza voces del colegio donde se formó que le pedían: “Oliva, no te vayás para Gómez Plata, quedate con nosotros... y... ¡en la biblioteca!” Estaban pues abiertos dos caminos, este último fue el que decidió seguir.

Su decisión de quedarse en la Normal de Copacabana estuvo motivada, entre otras razones, porque contaba, además de su formación como normalista, con conocimientos básicos obtenidos en un área relacionada con la atención en bibliotecas que recibió en la Normal y que despertó interés en ella; pero también por considerarse amiga de la bibliotecaria de entonces, una hermana alemana que puso a su disposición el legado: “A mí me tocó heredarle a ella esto; y... entonces ya, a partir de eso...; después llegó la hermana de Gabriel García Márquez, que fue la fundadora de la anexa acá, o sea de la primaria (...); me dijo: ¡Ve, no trabajés como bibliotecaria, renunciá y trabajá como maestra!” Esta encrucijada llevó finalmente a Oliva a decidir presentarse a estudiar la carrera de

bibliotecología en la Universidad de Antioquia, donde pasó el examen de admisión sin dificultades.

Quedarse fue una decisión muy importante para ella por dos razones, por un lado, porque afianzó su interés de incurrir en el ámbito de las bibliotecas, lo cual la llevó a presentarse más adelante en la primera cohorte de la especialización en Bibliotecología en la universidad. En su momento, sabía que en la Normal no se había creado el puesto de manera oficial, pero el sentido de esa opción que veía con claridad entonces y que actualmente sostiene como un principio de vida, radica en que su interés está puesto más en el gozo de lo que hace que en el beneficio económico que pueda derivar: "...yo he pensado que no es el dinero el que lo hace a uno tampoco feliz, yo me le dedico a esto así no tenga un sueldo profesional; entonces ¡eh!, me siento feliz y realizada”

Por otro lado, su apuesta por la vida en la biblioteca ha estado inspirada en un sentido de responsabilidad al ser egresada de la Normal. Con el paso del tiempo, se ha ido forjando en ella una identidad de historiadora, de modo que ha asumido la tarea no sólo de compilar rigurosamente la documentación histórica, entre otras, sobre la institución desde sus orígenes; sino también de consolidar con ésta una galería virtual disponible para el público²⁰ y con la proyección de ser expuesta materialmente.

(...) Es como una responsabilidad. Igualmente yo elaboré una historia, y estoy elaborando una biografía del fundador, y una historia del colegio o una historia de la biblioteca que la podés consultar en un blog. Yo tengo un blog (...), tú buscas en Google: Oliva Cardona Pérez, ahí te sale donde dice “blog” y podés buscar estas historias. Es una responsabilidad social que yo tengo. La Normal no me debe; era mi deber.

La experiencia escolar de Oliva tanto de estudiante como de bibliotecaria, es indudablemente una experiencia también vital; pero esta dimensión parece que se proyecta no solo en ella por todo lo dicho hasta ahora, sino que también se extiende a los niños que

²⁰ En la galería virtual exhibida por Oliva en su blog, puede apreciarse una juiciosa recopilación de material inédito sobre la Biblioteca Epifanio Mejía de la Normal de Copacabana, la historia de vida del Padre Bernardo Montoya Giraldo y la Historia de la Normal de Copacabana. Puede consultarse en el siguiente enlace. <https://www.blogger.com/profile/11725964300047991676>

frecuentan el espacio de la biblioteca. Pero antes de hablar de ello, es menester hacer alusión a un aspecto que parece ser clave, y es la *promoción de lectura*, tema que ha sido de especial interés para Oliva desde su formación universitaria.

Uno de los principales propósitos de la promoción de lectura según Oliva, es acercar a los demás a la biblioteca: “En la universidad lo forman a uno en promoción de lectura. Eso es una manera de promover la lectura, el interés por la biblioteca.” Este principio la inspira a pensar y recurrir a tres estrategias en las que confía, para “empoderar al niño de su espacio”; dos de estas estrategias se implementan en el horario del descanso escolar y la tercera en el marco de la Cátedra Institucional que Oliva imparte y en la apuesta cultural que gestiona. La primera estrategia opera mediante la conformación de un cuerpo de auxiliares de apoyo en la biblioteca al que denomina *Amigas de la biblioteca* o *Guardianes de la Biblioteca*; la segunda a través de actividades de juego y lectura; y la tercera está ligada con la dimensión cultural e histórica que inquieta a Oliva. Cabe señalar que en todas éstas, la apuesta lúdica y estética juega un papel central al contribuir en los procesos de formación y autoformación, tanto de los niños como de ella misma. (Ver anexo-Imagen 4)

Como se dijo, las dos primeras estrategias discurren en el contexto del descanso escolar, puesto que se despliegan cuando los niños de la institución disponen de este lapso de tiempo entre sus clases. Sin embargo, antes de referirnos a ellas, haremos dos precisiones importantes: La primera, que desde la perspectiva y alcance de la *promoción de lectura* como la comprende y vivencia Oliva, conviene hacer una lectura del *descanso* escolar como *recreo*; ella entiende esta distinción. Esto, porque del relato que nos ofrece, puede intuirse todo el potencial que encierran los términos *ocio* o *recreación*, que supera en mucho la idea restringida de *descanso*. Visto así entonces, podemos reiterar la hipótesis de que esta instancia puede constituirse en una experiencia vital no solo para Oliva, sino también para los niños, es decir contiene un carácter formativo, alcance que es propio del *recreo*.

La segunda precisión, es que vale la pena conocer cuál es la concepción que tiene Oliva del descanso escolar que es el escenario que nos convoca. Ella considera el *descanso escolar* como un momento por excelencia en el cual la población infantil de la institución suele visitar la biblioteca: “Durante el descanso yo estoy pendiente de los usuarios de la

biblioteca, porque es una hora que los alumnos aprovechan (...) para venir a *recrearse* leyendo un libro o muchas veces terminando su tarea (...); y los chiquitos, sobre todo, se *recrean* mucho con los libros. Ellos han entendido que la lectura es un motivo de *recreación*.” (Ver anexo-Imágenes 5A, 5B y 5C)

Como puede apreciarse, esta concepción se ajusta a la idea de *ocio* o *recreación* que observamos en el marco teórico, la cual es mucho más rica en términos formativos y experienciales que la idea de descanso restringida a un lapso de tiempo que la institución ofrece a la población escolar para reponer sus energías y así poder rendir mejor en sus asignaciones académicas. Entonces, tal es la concepción que tiene Oliva del descanso en la biblioteca, como un espacio de *recreación*.

La valoración de Oliva por el descanso escolar se remonta a su niñez. Lo recuerda como una experiencia significativa en su vida:

Para mí, el descanso, cuando era niña, pues yo soy egresada de acá (...), para mí fue muy significativo el acompañamiento de las hermanas en el patio de recreo (...). Veían a alguna niña por allá retraída y le hablaban. Compartían con nosotros cualquier dulce, cualquier fruta; entonces todos nos sentíamos en familia. Es el recuerdo que tengo yo de mis descansos: del ser humano, ellas entregadas a nosotros, compartiendo, hasta jugando. Eso fue muy lindo, ese recuerdo es para mí muy grato.

Esta escena de acompañamiento y hospitalidad de tan grata rememoración para Oliva, encuentra un correlato actual en la primera estrategia de promoción de lectura que mencionamos: *Las Amigas de la Biblioteca* o también *Guardianes de la Biblioteca*. Se trata de un grupo conformado por estudiantes de la básica primaria de la institución a través de una convocatoria pública abierta permanentemente por la bibliotecaria. El principal requisito para postularse, es mostrar interés por la lectura y gozar de cierta disposición para compartir con los niños más pequeños, así como para explicarles lo que no entienden: “... tienen casi como una maestra, entonces las buscan para que les ayude a leer, a interpretar algunas cosas... les gusta que les lean.” (Ver anexo-Imagen 6)

Algunos de los rasgos característicos de la personalidad que Oliva ha observado en los niños que suelen frecuentar la biblioteca, bien sea para postularse como Amigas o

Guardianes, o simplemente para pasar allí su jornada de descanso escolar, son timidez, introversión o baja autoestima. Oliva anota: "... he tenido niños que son ¡alejados!... y ellos empiezan a ir a la biblioteca; uno les sugiere un libro y ya ellos se sienten importantes (...). Niños con baja autoestima (...), y ya, se van socializando."

Basada en su trayectoria al frente de la biblioteca, Oliva destaca que no son pocos los casos de niños y niñas visitantes que presentan esas características. Ante tal problemática, esta estrategia de promoción de lectura está además apoyada por una nominación mensual a ser expuesto en la cartelera de la biblioteca como "El Usuario del Mes" o el "Mejor Usuario", al niño o niña que con mayor frecuencia ha visitado este lugar. Tal reconocimiento ha resultado ser muy favorable, en el sentido de elevar la autoestima y confianza de esos niños, así como la percepción que de ellos se forjan compañeros y profesores. Al respecto resalta Oliva:

He tenido varios casos, incluso como yo tengo en la cartelera los niños, los mejores usuarios, a veces me ha tocado esos niños como alejaditos; en fin, que vienen con frecuencia y que yo los saco en la cartelera como los Mejores Usuarios, y me han servido mucho, me lo han dicho los mismos profes: -¡Oliva, usted eligió a fulanita de mejor usuario... Si vieras como arrancan! ¡Arrancan! Se sienten ya... y han superado mucho su baja autoestima. A los más inquietos los pone en su sitio también. La lectura ¡es increíble!

La estrategia de las Amigas o Guardianes de la biblioteca, también tiene incidencia directa en la conformación de una *identidad* en los niños que aspiran pertenecer a este selecto grupo. En la convocatoria se postulan niñas y niños de todos los grados: "...desde primero quieren venir a ser Amigas de la Biblioteca." Oliva tiene la hipótesis de que el principal deseo que les impulsa a postularse, es poder lucir el carnet distintivo que les acredite a ostentar dicha calidad. "Se sienten orgullosos de ser, de pertenecer a este grupo. Entonces hasta los más pequeños vienen a buscar trabajo; me dicen: Oliva ¿me da trabajo en la biblioteca? Pero es por ponerse el carnet, y finalmente resultan motivados, y los demás compañeritos creen como en sus capacidades y en el respeto que les infunde el carnet y les piden asesoría." (Ver anexo-Imagen 7)

Las Amigas y Guardianes de la biblioteca, conocen bien la sección infantil y casi también los gustos de los usuarios. Oliva recuerda algunas palabras que expresan en el desempeño de las tareas que asumen: “A éste le gusta la Biblia; a éste le gustan barcos; a las niñas las princesas...” La habilidad que desarrollan les permite seleccionar el material de consulta de los visitantes habituales, por tanto se han constituido en una ayuda muy significativa de la cual se benefician tanto éstos y aquellos como Oliva.

Pero ese status que les otorga el carnet resulta además simbólico para ellos sentir que cumplen un rol importante dentro de un sistema de apoyo que va más allá de sus pares. Oliva hace lectura de esto con un ejemplo: “Incluso a las practicantes también les colaboran así sean ya personas grandes: -¿Usted que está buscando? ¡Ah, algo sobre números! ¡Acá hay unos libros de matemáticas...! Conocen al dedillo la sección infantil, porque hay material de todas las áreas pero al nivel de ellos; hay religión, hay didáctica..., pero como para los niños.” Así, las Amigas y los Guardianes constituyen un servicio de estima no solo para la biblioteca y los demás niños que visitan este recinto, sino también para las y los practicantes del ciclo de Formación Complementaria y otros docentes.

La otra estrategia de promoción de lectura, en la perspectiva de acercar al niño a la biblioteca, la constituye la *oferta de material lúdico recreativo y literario* en el tiempo de descanso. Del relato que nos ofrece Oliva, podemos deducir que hay aspectos que permiten vislumbrar una potencia formativa y autoformativa, no solo para los niños visitantes, sino también para ella misma a partir de este ejercicio cotidiano; es decir, constituye una auténtica experiencia, o por lo menos se dispone el escenario para que la experiencia en estos individuos pueda darse si media la reflexión pedagógica adecuada.

Cabe recordar que para Oliva, el descanso es un escenario de importancia porque constituye el momento por excelencia en el que muchos niños de la Normal experimentan la biblioteca y las posibilidades que ésta ofrece. Sin desconocer ni menospreciar su carácter como instancia de diversión, Oliva intuye que también el patio es un escenario de dónde pueden emerger posibilidades pedagógicas significativas; esto puede apreciarse a través de dos ejemplos: En el primero, ve el patio de recreo como un espacio donde se suscitan situaciones que permiten reflexionar sobre asuntos relevantes para las personas y la sociedad, como es, entre otros, la gestión de conflictos: “...un espacio donde el niño... el

niño se desahoga bien sea jugando ¡y hasta peleando! (Sonrisas). Entonces ahí los coge uno, los va aconsejando, les va sugiriendo libros. Por eso la biblioteca, en el descanso, me parece que ha jugado un papel muy importante”.

En este relato no se advierte en Oliva un papel pasivo ni circunscrito a las prescripciones curriculares e institucionales como es el trámite disciplinario o sancionatorio. Más bien hay dos elementos claves que resaltan la dimensión humana ante todo: la preocupación por el otro y la sensibilidad por la condición infantil. Este reconocimiento le permite a Oliva hacer otras lecturas más trascendentes de lo que, de manera inadvertida puede verse diariamente en el descanso:

Sí, claro, claro. Eso es normal entre los niños que se peleen; pero uno no está para censurarlos, sino para lograr conciliarlo. Y son eso... ¡son niños! Uno siempre está echando ojito por los alrededores, sobre todo porque aquí hay espacios que se prestan para cosas que no deben ser; ni los niños mismos son... entonces hay que protegerlos también. Que se van para la huerta, los espacios aledaños a la biblioteca; yo he sido muy pendiente.

Un segundo ejemplo nos ayudaría a precisar más estas ideas sobre la concepción del patio como un escenario de dónde pueden emerger posibilidades pedagógicas que merecen atención. Oliva podría poner a disposición de los niños en el descanso, una gama amplia de material lúdico para que se diviertan y liberen las tensiones de la jornada, pero optó por limitar su oferta al *juego del ajedrez* u otros que estimulen las habilidades mentales: “...les permito jugar sino ajedrez, porque (...) los concentra mucho, los motiva mucho, les va desarrollando más capacidad.” Desde luego, insinuamos que la oferta que hace Oliva es limitada, no para establecer un juicio de valoración o crítica a esta apuesta, sino con el ánimo de llamar la atención sobre la apertura de un mundo de posibilidades que queda abierto para ser pensado pedagógicamente, puesto que allí se perfilan aspectos que podrían favorecer la formación o autoformación de los niños.

De acuerdo con lo anterior, su reflexión le permite visualizar alcances más profundos a su oferta. Reiteramos entonces que Oliva fácilmente puede poner a disposición de los niños otras opciones para la diversión, descanso y aprovechamiento de tiempo libre, pero esa no es la preocupación de fondo: Como se indicó antes, ella lee el descanso en la

biblioteca y sus alrededores como un *recreo*, como una oportunidad para el *ocio*. Así mismo, puede perfilarse otra conclusión que abre nuevas inquietudes en torno a las reflexiones sobre el recreo escolar, y es que, contrario a lo que suele pensarse, incluso entre algunos educadores y pedagogos, la idea de un *recreo estructurado* como el que ofrece Oliva en la biblioteca o espacios aledaños a esta, no necesariamente implica que sea normatizado o curricularizado como es la pretensión de las normas que regulan los tiempos escolares, ni que *per se* se vea sacrificado el carácter de diversión y descanso, y tampoco que se sugiera el deber perentorio de limitarse a dicho espacio; por el contrario, lo que puede favorecer es una formación más rica en el sentido de estimular la capacidad reflexiva, crítica y creativa de los niños sobre lo que hacen, de ahí la potencia formativa o autoformativa de esta concepción del descanso escolar en clave recreo.

Para ejemplificar lo dicho, estas características, pudieron apreciarse en uno de los recorridos alrededor de la biblioteca en la hora de descanso durante un ejercicio de observación sobre las actividades de los niños. Habitualmente, los jugadores de ajedrez y de otros juegos similares que estimulan habilidades mentales, se ubican en la parte exterior de la biblioteca en el sector de ingreso. Suelen ser estudiantes de primaria y preescolar de todos los grados quienes aprovechan este espacio, encontrándose en aquella jornada, alrededor de cuatro parejas de jugadores con dos o tres espectadores cada una. Todos saben que al inicio del descanso pueden ir a la biblioteca a solicitar el juego y así mismo conocen el procedimiento para devolverlo algunos minutos antes de que éste finalice.

Es evidente que no todos los niños saben jugar ajedrez y que algunos ya conocen el juego porque sus padres u otros mayores les enseñaron, sin embargo, es notable el nivel de respeto por el juego y por los compañeros, así como el control de las emociones ante los yerros y pérdidas. Así mismo, se observó la paciencia de los más experimentados ante la lentitud de los aprendices, o al explicarles a estos los movimientos correctos de las fichas y su disposición en el tablero. Llama la atención que la mayoría de los equipos estaban compuestos por miembros del mismo género, sin embargo, había una pareja compuesta por un niño y una niña de segundo grado, cuya comunicación durante el juego discurrió respetuosa y tranquila; cuando terminó su juego, él le ayudó a ella a guardar las fichas, y al

consultársele quién había ganado la partida, reconoció sin inconveniente alguno que ella. (Ver anexo-Imagen 8)

En suma, en la observación de este contexto, se pudo apreciar un escenario de juego y diversión, pero al mismo tiempo de respeto, diálogo, control de las emociones, reconocimiento del otro; es decir, de actitudes que fueron desarrolladas allí a través de esta estrategia. Esto nos indica que el recreo que ofrece Oliva alrededor de la biblioteca en la hora del descanso escolar, es un escenario propiciador de eventos de interacción que favorece importantes habilidades sociales como la comunicación y el respeto; o al menos, donde existe una auténtica posibilidad de serlo.

Otro atributo que pudo deducirse de la observación del espacio que dispone Oliva alrededor de la biblioteca en la hora del descanso, es que propicia la *creatividad* y *autoformación*. Hubo dos eventos particularmente interesantes dignos de ser mencionados en ese sentido. Por un lado, un grupo de tres niñas de las cuales dos jugaban y la tercera le ayudaba a acomodar las fichas a una de ellas. Una de las jugadoras y su asistente, cursaban segundo de primaria y la otra jugadora preescolar; todas estaban sentadas alrededor de un tablero de ajedrez con fichas que tenían formas de animales. Ellas hacían una adaptación particular del juego, de modo que asignaban roles a las fichas, les inventaban nombres y también practicaban movimientos diferentes a los convencionales del ajedrez. Lo interesante es que estas “nuevas adaptaciones” eran reconocidas y hasta *refinadas* por ellas, según se iba suscitando la necesidad de replantearlas; es decir, generaban una suerte de nuevas convenciones que eran comprendidas y adoptadas por las jugadoras y su asistente.

Oliva ya había observado esta característica de *recrear* juegos en algunos de los niños que juegan en la hora del descanso alrededor de la biblioteca. Cabe añadir dos cosas: una, que la tercera niña además de ayudarlo a su compañera a acomodar las fichas que iban saliendo del juego, estaba esperando sin sobresaltos y en atenta observación su turno para jugar una vez terminara la partida de las jugadoras. Y dos, que todas compartían las características de conocer el juego de ajedrez convencional y sus movimientos originales, también que disfrutaban de la biblioteca y frecuentaban la visita a este espacio para leer diversos tipos de textos, como “cuentos, historias y libros de animales” tal como nos lo dijeron. (Ver anexo-Imagen 9A y 9B)

En el mismo sentido, ya finalizando el descanso, me acerqué a otro grupo de tres niños de tercero de primaria, dos de los cuales jugaban ajedrez y el otro los acompañaba; uno de ellos acotó que “trabajaba” en la biblioteca. Cuando les pregunté por la periodicidad con la que jugaban, me respondieron que lo hacían de cuando en cuando. Al querer profundizar sobre su respuesta, me explicaron que entre los tres, más otro compañero que en ese momento no estaba presente, habían generado un sistema de rotación de propuestas de actividades para los descansos, es decir, previamente diseñaban consensuadamente una agenda semanal en la cual a cada uno de ellos le correspondía un día para que invitase a sus compañeros a realizar determinada actividad o visitar algún sitio propuesto por él, para que el equipo disfrutase del descanso. Ese día, al niño que *trabajaba* en la biblioteca, le había correspondido desarrollar la agenda del día, de modo que propuso convocar a su equipo de compañeros a ir a jugar ajedrez en la biblioteca. (Ver anexo-Imagen 10).

Las anteriores descripciones, de algún modo invitan a ver la particular riqueza del escenario que en el descanso escolar pone a disposición Oliva, en el sentido de mostrar el *potencial formativo* que diariamente se manifiesta allí. Son formas como se materializa la estrategia de promoción de lectura que consiste en ofrecer ciertos *juegos u otras actividades lúdicas*. Es claro que los niños son favorablemente afectados por estas vivencias: experimentan el *ocio*. Pero también es justo decir que el beneficio no es sólo unidireccional, es una afectación que circula en ambas direcciones y por ello invita también a reflexionar sobre la apertura de un reconocimiento de sí mismo y la posibilidad de autoformación tanto para estudiantes como para docentes. Esto es elocuente en las palabras que nos ofrece Oliva:

Yo no sé jugar ajedrez, pero ellos me enseñan (risas). Yo sí me he sentado con ellos... Sí. También ellos le participan a uno, compartiendo lo que le están leyendo, o preguntándole algo que no entiende. Entonces uno se sienta, les explica. O por ejemplo, hay chiquitos que -¡Oliva, mire este tiburón! ¡Ayy! (Ellos) ¡Ay no, que susto...! Me quieren asustar a mí. - ¡No, no, no Oliva, esto no es de verdad; esto no muerde! (Risas). ¡Estos niños! Yo aprendo mucho de ellos. Yo aprendo mucho de ellos porque yo digo: El niño es tan transparente, que ni siquiera siente como que la vida es difícil (...). Yo por qué siento que estoy triste, si este niño está tan alegre y tiene problemas serios... Sí, yo aprendo mucho de

ellos. Aprendo también esa sinceridad que ellos manejan, esa transparencia, la fluidez con la que ellos hablan. Eso lo he aprendido mucho de ellos.

Finalmente, si bien la primera y segunda estrategia de promoción de lectura tienen un clave componente literario y lúdico, la tercera estrategia goza además de un alto sentido *estético*. Consiste, en *La Hora del Cuento* y del conjunto de actividades que se derivan de esta propuesta; como de *iniciativas de orden cultural* que ha gestionado Oliva para el público de la institución, entre los que desde luego son reconocidos los niños.

De acuerdo con Oliva, la *Hora del Cuento* es un conjunto de actividades semanales que parten de la lectura de textos de diversos géneros literarios. Unas veces se efectúa la lectura de un cuento de manera individual o compartida por parte de los niños, y otras veces la hace directamente ella, pero donde se les da voz a estos para que participen con preguntas o comentarios a medida que se lee. También se comparten poemas, los cuales, según Oliva, están bastante olvidados en los colegios, de suerte que ella trata de rescatarlos a través de ejercicios de lectura. De igual manera, manifestando su espíritu de historiadora, trabaja las biografías de personajes que han hecho grandes aportes a la humanidad, especialmente en el mundo artístico, de las cuales deriva interesantes ejercicios de identificación. El siguiente relato aporta un ejemplo:

¡La biografía es hermosa para enseñarle al alumno tantas cosas! No sé por qué, yo trabajo mucho las biografías de músicos. A mí la biografía de Mozart, que se las pasé a Power para poderles ir hablando... y... esta mazurca, ésta de Mozart, esa que... (Oliva tararea la mazurca)... Les conversa uno de la grandiosidad de la obra, entonces les permito, de una manera muy moderada: -¡bueno, ya todos son Mozart! Empiezan ellos ese título (...). ¡Es tan interesante!

Oliva afirma que las biografías inspiran a los niños si son orientadas adecuadamente. Cuando les narra por ejemplo la de Mozart, les comparte además su música, tiene la convicción de que la música aporta beneficios sobre las emociones y la atención: “Oiga, y los tengo calladitos y los tengo motivados.”

A veces el servicio de internet en la Normal está restringido a ciertas áreas espaciales de la institución, por ello la biblioteca puede verse afectada por no contar con este servicio

en algún momento determinado. Oliva recuerda que cuando no hay internet, suele ser objeto de las demandas de sus alumnos: "... ¿y dónde está el amigo Mozart?" Para ella es emocionante apreciar que los niños no solamente escuchen música de moda o practiquen lo que sus padres les dicen que hagan; tareas como acercarlos a este tipo de expresión artística, representan la importancia de la apreciación musical para sus vidas; sostiene que es necesario que el niño "aprenda a escuchar lo que le pongan".

Ha habido también una preocupación en Oliva por explorar procesos de gestión cultural. Como ya se indicó al inicio, su interés por la historia de la Normal está representado en la creación de una galería virtual disponible al acceso del público que desee conocerla. Para ella, las exposiciones son una manera generosa de invitar a los demás a acercarse a las expresiones artísticas y a la cultura. "Ve, he traído exposiciones: Una de las exposiciones que fue en el año 2012 fue sobre arte. Un escultor, Miguel Ángel Betancur, hijo de Horacio Betancur, ¡escultores! y yo logré traer esa exposición acá. Te digo, que eso fue majestuoso."

Estas muestras encuentran en los niños de la Normal un público privilegiado, puesto que no son sólo espectadores pasivos, sino que les son facilitados espacios para el intercambio de impresiones: "Los niños sentían... me decían: -¡Oliva, esto nos para los pelos! Porque es que las esculturas eran... ¡No... eso fue... de la talla de un escultor! Pues tuvimos el honor de tenerlo."

La gestión para llegar al montaje de esta muestra fue íntegramente adelantada por Oliva. Nos dice ella, que de hecho, no conocía al escultor ni su obra personalmente, su inquietud se manifestó a través de internet; esto la llevó a diseñar una muestra virtual preliminar: Le tomé fotos a la biblioteca, bajé esculturas de él, y las monté en puntos estratégicos (...): -Maestro, ve cómo quedarían sus esculturas acá... y lo convencí... ¡lo convencí! Y dijo...: -"Tengo que ir a ver el espacio". Cuando vio el espacio, "Camíname, escoge". Fui, escogí (...). Es que era impactante. Chicos y grandes decían: -¡electriza... esas esculturas lo electrizan a uno! Entonces son actividades que... que llenan el espíritu además.

Desde luego, la materialización de este tipo de proyectos demanda una exigencia considerable. Oliva no oculta la dimensión del reto que significa abocarse a estas gestiones: “Entonces... he estado un poquito dejada en eso... el tiempo, el tiempo. Pero fue una exposición muy linda”. Pese a ello logró tramitar otra con el Municipio de Envigado sobre el poeta antioqueño Epifanio Mejía, la cual accedieron a poner a su disposición por la afinidad que había con el nombre de la biblioteca: “Les pedí una exposición de Epifanio Mejía y también los convencí ahí mismo. - ¡Ve, la biblioteca se llama Epifanio Mejía, que tan bueno! (...) Me dicen. Le estaban dando como un retoque a una y me la estrené yo”, dice Oliva entre sonrisas.

De igual manera gestionó una muestra sobre el escritor Tomás Carrasquilla con Metroarte: “Metroarte también nos facilitó una de Tomás Carrasquilla; exposición de lectura.” Oliva nos aclara que la apertura de algunas de esas muestras, como la acordada con Metroarte conlleva además la realización de otras actividades que no solamente tienen proyección interna, también hay participación de colegios y de otros municipios como en este caso de Barbosa.

Así pues, Oliva atribuye una cualidad recreativa a las exposiciones, son instancias no sólo para disfrutar y aprovechar el tiempo libre, sino también para educarse culturalmente y formar una identidad sensible a las expresiones humanas. Este tipo de ejercicio de gestión, también lo ha promovido directamente con productos de los niños de la institución, aunque de manera interna y en el marco de las actividades escolares: “! Ah, no, ya se ha hecho...Uno les expone todo! Por ejemplo, yo después de la hora del cuento, me dibujan algo, o en fin... y se los exponemos en la salita de abajo y los compañeritos vienen a verla. Sí, es muy interna pero es muy motivante para ellos.” Esta propuesta deja abierta la posibilidad de considerar, que estrategias de este tipo, tengan un mayor alcance en clave de ocio o recreación y orientado con un sentido de formación cultural y experiencia estética. Y para que tenga un alcance general, el descanso podría ser una instancia idónea donde los habitantes de la Normal disfruten y participen de estas producciones. (Ver anexo-Imagen 11)

Wolf Rüdiger Wilms

Pero en el caso, digamos simplemente, del hombre libre, me parece que el postulado de toda esta moral era que aquel que cuidaba de sí mismo como era debido, se encontraba por este mismo hecho en posición de conducirse como es debido en relación a los otros y para los otros (Foucault, 1984).

Wolf Rüdiger Wilms es profesor de teatro en la I.E.E.N.S.M.A. Tiene contacto con la institución desde el año 2004 cuando comenzó el emprendimiento de un proyecto de instalación de trabajo teatral con el fin de presentar resultados en forma de una obra de teatro y de introducir una concepción especial contemporánea llamada *teatro coreográfico*. La evolución de esta iniciativa ha sido muy favorable, según él: "...hasta el día de hoy logramos aumentar o mejorar la calidad del teatro, y ahora tenemos grupos muy buenos que saben elaborar y presentar obras bonitas en las que el público está interesado." (Ver anexo-Imagen 12)

Wilms es además presidente de la Fundación de Cultura e Integración Social del municipio de Copacabana, Antioquia, junto con la cual conformó el Teatro Intercultural Colombo Alemán. Según él, allá tienen las mejores obras, e igualmente, como en la Normal, invitan al público en general para que disfruten de ellas.

El profesor Wilms cree que una *expresión* es una forma de presentar estados emocionales y que la emoción siempre es la valoración de algo; las expresiones artísticas son eso. Ve semejanza entre su propuesta y la del dramaturgo polaco Jerzi Grotowski, en el sentido de que en esta forma de teatro, la expresión corporal y especialmente el reconocimiento del propio cuerpo es fundamental para el control y presentación de estados emocionales:

El teatro coreográfico es una mezcla entre el teatro escénico y la danza contemporánea, por eso les decimos a los actores y actrices que tienen que aprender a reaccionar en el escenario según impulsos interiores. Eh, sí, tiene que aprender ciertas

técnicas; hay mucho entrenamiento para relajar el cuerpo, los músculos y todo esto; pero no, lo más importante es ser capaz de reaccionar a impulsos interiores.

Por otro lado, para esta forma de teatro, todos los medios de expresión tienen cabida. Por ejemplo, en la obra más reciente que el Teatro Intercultural Colombo Alemán tuvo la oportunidad de presentar en la institución, llamada Tambora, que trata de los problemas globales que vive la humanidad en la actualidad, se consideró este sincretismo en el escenario con la participación de otras expresiones artísticas. Wilms lo relata así:

La historia es que un grupo de niños sale de la tierra, la tierra está lista y se establece en otro planeta. Y allá por ejemplo, construimos un escenario para dar al público cómo estos estudiantes imaginan cómo sea otro planeta; en este caso con árbol con otros colores, con buenas frutas... y todo esto. Y también utilizamos todos los requisitos clásicos del teatro, como maquillaje, vestuario, todo esto también. Y en los últimos meses, eh, tenemos un grupo musical en la Normal; nuevos profesores que enseñan a tocar instrumentos y también expresarse por la voz. Y en Tambora, esta última obra, la primera vez trabajamos con una orquesta en vivo (...) muy bonito. Y esa es la tarea que tenemos para próximo tiempo, perfeccionar esta colaboración de música y teatro.

Expresión, reconocimiento del cuerpo y de las funciones vitales, control de las emociones, apertura a otras formas de expresividad, creatividad... son condiciones fundamentales en la vida escolar de los niños. Wilms está convencido de que cada área o manera de educación, para que realmente forme al individuo, debe ser una experiencia estética, por lo que es necesario darle un enfoque artístico, creativo, estético; así, el aprendizaje sería propio, *vivencial*. Desafortunadamente esta opción es algo que los profesores suelen desconocer o no valorar, y por ello sus procesos de enseñanza devienen externos y los contenidos terminan siendo muchas veces ajenos para los alumnos. Wilms cree que todavía está anclada en las prácticas de muchos profesores la idea de una suerte de contrato, donde el niño debe hacer lo que aquel diga: "...Es algo ajeno y (...) yo hago que pida de mí y él me da buenas notas. Eso... no es tan bueno."

En el aula y en general, en los aspectos estructurantes del currículo en la escuela, las condiciones mencionadas encuentran límites importantes por el carácter prescriptivo que está implícito allí; sin embargo, hay un escenario escolar en el que, es lícito pensar,

encontrarían un terreno dónde desplegarse; se trata del descanso entre las clases. Apoyado en su experiencia, el profesor Wilms intuye la potencia del descanso escolar como espacio de ocio: “el único tiempo libre real que tienen es el descanso: bachillerato media hora, niños de primaria tres cuartos de hora, y el recreo, observo, este recreo tiene momentos estructurados y otros son para libre disposición de los estudiantes.”

Aunque el profesor Wilms reconoce una distinción entre *recreo estructurado* y el *no estructurado*, parece claro que no establece una relación causal entre el carácter limitante de lo normativo y lo “estructurado” del recreo. Nos remite a un ejemplo en el caso de la básica primaria:

Me parece bueno que en primaria empiezan el descanso con un algo, como comer y tomar algo; y lo hacen en grupo muy bien organizado en el Coliseo. Es importante para los niños y también tratan en sus enseñanzas sociales: qué conviene traer para el algo, una buena alimentación esté (sic) vinculada con esta educación de nutrición. Y eso me gusta. (Ver anexo-Imagen 13)

Wilms también reconoce ventajas en cada una de estas manifestaciones en el descanso en los jóvenes de la básica secundaria:

(...) En bachillerato es responsabilidad de los estudiantes qué traen, cómo comen y cuándo comen... Pero hay también algunos momentos estructurados, por ejemplo partidos de fútbol: Hay un partido; y a veces hacen un torneo y a veces los niños pueden organizar unos juegos con balones en la cancha..., eh, que tiene movimiento. Me parece importante porque estar sentado mucho tiempo es muy insano; tienen pocas ocasiones de moverse dentro de un aula.

Entonces, de las palabras del profesor Wilms, puede leerse que la estructuración reflexiva del descanso no implica necesariamente el sacrificio de valores como la libertad, la expresividad, la creatividad, el descanso o el “dejar ser”. Las limitaciones o condicionamientos estarían contenidos en las regulaciones vinculantes y su desarrollo en el currículo escolar (restricción al aula, horas de clase, cantidad de tiempo sentados, etc. – aunque también el restrictivo y periódico término de tiempo para disfrutar el descanso-). Por el contrario, en estas expresiones del *recreo estructurado*, se perfila una instancia

donde dichos valores pueden desarrollarse si se tramitan adecuadamente en clave formativa. Pese a ello, reconoce igualmente que falta enriquecer esta dimensión:

(...) Y yo crítico que después de este descanso, termina a las 10 y media para bachillerato, sí, 10 y media, y están en sus aulas hasta la 1 y media, ¡es demasiado! Mucho tiempo sentados, claro...Eh... muy insano. Y... en primaria, yo vi que los profesores buscan a veces dar oportunidad hacer (sic) una tarea en el pasillo... que tienen algún movimiento. Y eh... yo... me parece importante que el colegio disponga de algunas ofertas para jugar organizado (sic).

Sin embargo, hay un asunto que vale la pena resaltar. En sus relatos también se aprecia que Wilms reconoce ciertas conductas en el descanso que en apariencia contravienen el “orden” institucional, las cuales podrían eventualmente asociarse con un recreo no estructurado, es decir, se darían en instancias de libre disposición de los niños. No obstante, alcanza a percibir que éstas pueden ser precisamente formas de trámite a necesidades emocionales urgentes. Al respecto nos dice:

A veces hacen un poco *cosas ilegales*, (...) se van en (sic) algunos rincones y hacen cosas que no tienen sentido. Por ejemplo allá, (señala detrás de la biblioteca) detrás de este bloque, hay un pequeño desierto, pero yo descubrí a niños que gusta estar solo sentado a un árbol, comiendo y a veces viene un amigo, charlan y necesitan un silencio total en ese recreo, y por eso también es importante, eh, porque en la (sic) aula no, muchas veces no hay silencio. Es... ah... el profesor habla, comunica en el grupo y hay niños que necesitan silencio absoluto por el momento del recreo.

Este relato, de algún modo, refuerza la idea de que el *recreo* (como ocio, recreación) en la escuela, no depende necesariamente de la estructuración o no del descanso escolar; ambas facetas son condiciones en las que puede trascenderse la idea de simple descanso o del aprovechamiento del tiempo libre y llegar a ser una verdadera experiencia. Tampoco es necesario que tenga un carácter público, o socializante; la necesidad de volver al encuentro consigo mismo, de reflexionar e incluso de gozar de la soledad y el silencio, ya marca un peldaño para la transformación del individuo, condiciones que tal vez éste no pueda encontrar en otros espacios o ambientes.

Por ello, antes que valorar estos tipos de situaciones con un sentido normativo o disciplinario, conviene más una mirada estética, es decir, es necesario preguntarse cómo el niño o la niña está apreciando su entorno y en tal sentido, comprender este tipo de conductas como emociones o expresiones y no sólo como acciones. Tal vez así se encuentre un terreno para estimular la experiencia y la formación y no sólo para posar la calificación moralista (tales conductas son buenas o malas) o abstraída de las profundas necesidades de los niños en favor de la aridez de la institucionalidad, familiar o escolar. Para nosotros como docentes, eso sería un ejercicio profundamente significativo también, es más, es una exigencia. Estos elementos son los que se ponen en la mesa en una apuesta teatral como la que propone el profesor Wilms.

Entonces, podrían entenderse las expresiones del profesor Wilms, no como un reproche a las conductas de las niñas y niños que se aíslan, sino al reconocimiento de un *choque* de unas estructuraciones institucionales curriculares, expresadas bien sea en normas, tiempos, espacios o costumbres, versus las necesidades de los niños, las cuales muchas veces estos ni siquiera pueden expresar con palabras sino con sus cuerpos, o inclusive con sus ausencias u otros registros diferentes a los que habitualmente (o más bien institucionalmente) están llamados a expresar. Wilms, acuña por ejemplo: “la biblioteca es un lugar de silencio para en (sic) el recreo. Hay muchos niños aquí (se refiere a la biblioteca) que buscan silencio... bueno, realmente no hay silencio, no es un lugar para retirarse. Ahora sí, pero en realidad el recreo no” (Frente a esto último se refiere al momento en el que había terminado el descanso y la biblioteca se encontraba sin usuarios). Entonces, en casos como éste, queda abierta la pregunta: ¿Cuál es la oferta o las posibilidades que la institución educativa, cualquiera que sea, ofrece en situaciones como éstas? ¿Vale la pena preguntarse sobre ello? (Ver anexo-Imagen 14)

Ahora, son problemáticas que si bien pudieran parecer aisladas, no por ello deben estar sustraídas del interés y de las posibilidades pedagógicas. Muchas veces, a nivel institucional, las soluciones que se contemplan para atenderlas son prescriptivas de tipo psicologizante, o como se dijo, sancionatoria o moralista. Además del panorama que queda pendiente desde la reflexión sobre la experiencia estética con las expresiones artísticas, el profesor Wilms nos comparte una propuesta que conoció en su tierra natal, que podría ser

considerada para atender asuntos como el que presentamos; allí, la sensibilidad y el tacto del maestro son vitales:

(...) En Alemania, tenemos en algunos colegios la oferta se llama *couch couting* (sic): es que cada niño tiene la posibilidad dialogar solo con un profesor que elige el niño. Hacen una cita y el descanso es una posibilidad dialogar un problema personal del niño, de su aprendizaje, con un profesor de su confianza. En Alemania, esta forma es muy requerida y es muy exitosa y eso falta. Aquí, sí, tenemos una psicóloga; (...) y siempre está disponible la rectora para dialogar con niños que tienen problemas... Hay niños que nos les gusta dialogar con la psicóloga ni con la rectora, sino con un profesor de confianza. Y por eso recomiendo introducir este formato *couch couting* aquí en la Normal.

Con todo, si pudiera ponerse en una balanza lo dicho hasta ahora, parece clara la apuesta del profesor Wilms por el *recreo estructurado* como un escenario de formación, al admitir que hay que hacer esfuerzos en este sentido. Además de lo que se ha mostrado, tal vez valga añadir algunos apartes más a continuación que nos ayuden a corroborar eso: “En el Parquecito hay ofertas un poco acrobáticos, para subir a una estructura y eso es bueno. Y, eh, pero en total, eh faltan ofertas estructuradas.” Esto también puede verse a partir de un relato suyo que parte de su experiencia como profesor de bachillerato en Alemania e inclusive hace pocos años en la Normal:

(...) yo estaba... también en tiempos anteriores, estaba también (sic) profesor de colegio en Alemania y yo fui con mi grupo en el recreo y comemos nuestra (sic) cosas. En otra ocasión en el salón y organizamos juegos: fútbol con los muchachos y otros juegos. Y también aquí con un grupo, hice un Parkour ¿Sabe que es eso? Parkour ... buenos instrumentos allá en el parquecito; hasta aquí en la biblioteca un parkour están muy entusiasmados con esto. Por eso, son elementos de recreo... tienen un valor pedagógico; y dejar el recreo fuera de la pedagogía está maluco. No, aquí, aquí también lo hice. (Ver anexo-Imagen 15A y 15B)

Por otro lado, tanto en el momento del descanso, como también al finalizar la jornada escolar en la Normal, el profesor Wilms disfruta del espacio de la biblioteca. Él la experimenta como un lugar privilegiado para desplegar el *ocio*:

(...) yo soy, creo, el único profesor que utiliza muy extensible (sic) la biblioteca. Y a veces en el recreo, cuando estoy aquí, vienen niños para dialogar conmigo y también normalmente estaré aquí. Eh... la última hora vienen niños también o no sé por qué, y me quedo a veces hasta la tarde y a veces hago pequeños talleres aquí en francés, en latín o en inglés; otras cosas. Pero es muy valioso sacar un libro y leer, es una oferta que hace Oliva. Yo soy muy vinculado con Oliva, me da mucha libertad de actuar aquí en la biblioteca. A veces hicimos un ensayo de danza arriba en este rompoy (sic) y los niños utilizan las mesas para hacer una coreografía con las mesas, o también danza aquí, saludar a las flores, y eso permite Oliva por la buena colaboración con ella que tengo yo.

Tal vez valga la pena añadir acá, que el día en que fue convocado a participar de la entrevista, así como en otra ocasión en la que me encontraba realizando un ejercicio de observación en la biblioteca Epifanio Mejía, el profesor Wilms estaba sentado en una de las mesas del primer piso absorto en la lectura de la prensa escrita durante la jornada del descanso escolar, pese a la circulación constante y el murmullo de voces de los niños que en ese momento acudían al lugar.

Ya dijimos que la idea de estructuración del descanso no quiere decir que sean sacrificados los atributos para que devenga en recreo u ocio, también que éste no significa necesariamente que sea un requerimiento institucional o depositado exclusivamente en cabeza de los docentes y las directivas. Es preciso decir que también hay eventos de aprovechamiento del tiempo libre orientados al ocio, que encuentran iniciativas desde los propios estudiantes.

En otro recorrido alrededor de la institución en la hora del descanso, en un ejercicio de *observación no participante*, pude ver cómo dos grupos de estudiantes preparaban sendas coreografías cuyo guión y dirección establecían sus propios integrantes. Uno de los grupos lo componía alrededor de diez niñas de séptimo grado, y en el otro, ubicado bastante más alejado y sin conexión con aquel, había niñas y niños que parecían ser de un grado inferior; este segundo grupo lo componían cerca de ocho miembros y lo dirigía un chico aparentemente un poco mayor que los demás. Algo que puede resultar interesante de estos dos eventos, es que se pudo evidenciar compromiso, respeto, concentración y a la vez diversión en las expresiones de todas ellas y ellos, lo que favorecía, como efectivamente

pudo dar cuenta, el buen nivel de coordinación en los movimientos y las propuestas concertadas de nuevos pasos.

Este carácter autopoietico, creador, que significa el recreo (no sólo descanso o aprovechamiento del tiempo libre) también ha sido observado por el profesor Wilms. Él nos aporta un ejemplo bastante elocuente:

Sí, había un movimiento que acabó, no sé por qué, con la danza de rap y hip hop o del estilo Michael Jackson y otros. Y eh... había un niño, el hijo de una señora que tiene una escuela de danza en este estilo, y este niño enseñó a otros niños y a veces presentan performance de este estilo. Ellos enseñan también en tiempo libre sus danzas y quizás otros niños heredan otros elementos de nuestras danzas para ensayar. Esto ocurre, los demuestran a sus profesores, y por ejemplo... hay un profesor, Duban, que enseña danza folclorística y danza rítmica; trae a veces un tambor. Y un grupo con los que trabajé yo mucho, introducir (sic) esta danza contemporánea en su trabajo y presentaron hace poco una performance de las formas mezcladas muy interesante. Y por eso hay una comunicación entre los diferentes estilos de educación artística.

Estos dos ejemplos nos presentan una importante dimensión estructurante del descanso que proviene exclusivamente de los estudiantes en su tiempo libre entre las clases. Ellos generan espacios de ocio que además pueden motivar la inspiración de otros miembros de la comunidad educativa y así favorecer, a su vez, nuevos procesos creativos. Hay un *carácter autopoietico* dentro del sistema escolar, pero también constituye una suerte de potencia para que los descansos sean experiencias significativas en los espectadores, bien por su identificación con quienes propician esos procesos creativos, o bien por el impacto que generan dichos procesos en ellos mismos. Esto es mucho más que la idea de un descanso para recuperar energías y así poder continuar con el ritmo de la jornada escolar.

Al respecto, uno de los *límites* importantes que advierte el profesor Wilms para un mayor despliegue de ocio y recreación en el descanso, es el tiempo: “Sí, esos son... Yo recomiendo introducir otro recreo como a las 11 y media ó 12, que no tienen (sic) cinco horas de clase sin interrupción.” Como se recordará, el descanso escolar y el tiempo de que disponen los estudiantes para disfrutarlo es de 45 minutos para primaria y 30 para básica

secundaria, pero deben haber estado en clase al interior de las aulas durante tres horas previas y deben estar otras 3 horas posteriores con todo lo que ello, en el peor de los casos puede acarrear: hacinamiento, ruido, tensión, falta de movimiento, fatiga, o simplemente la necesidad de tramitar problemas o inquietudes personales, entre otras condiciones adversas.

Por otro lado, el ejercicio de observación mencionado y el relato del profesor Wilms, nos revelan que los procesos formativos en la escuela *no se limitan* a la enseñanza de contenidos, ni que estos deban ser verticales ni unidireccionales de profesor a alumno, puesto que como se observó, desde los saberes de los niños desplegados en el descanso escolar (como recreo), pueden emerger iniciativas creativas que enriquezcan además las propuestas didácticas y pedagógicas de docentes y directivas. Tampoco significa que estos procesos formativos deban circunscribirse a las instalaciones locativas ni a los tiempos regulados institucionalmente; tal vez como *descanso* sí, pero entendido como *ocio*, se precisa la necesidad de reconsiderar la dimensión curricular que regula y limita esta instancia en el espacio y en el tiempo.

Por ello, para el profesor Wilms, es necesario que los *profesores* lean el carácter pedagógico del descanso, que lo entiendan en clave de recreo y que asuman un papel más activo:

Sí, es una materia entre otros (sic); matemática... y recreo... también es una materia y tenemos que superar la opinión de unos profesores en el recreo para (sic) es una pausa... y qué pasa en la pausa no nos interesa. En esos tres cuartos de hora o esta media hora el colegio está sin funcionamiento, los niños pueden hacer que quieran, pueden moverse aquí y nosotros tomamos nuestro café... y eso es maluco (...). Por eso, son elementos de recreo... tienen un valor pedagógico; y dejar el recreo fuera de la pedagogía está (sic) maluco.

Para finalizar, como se dijo al inicio de este relato, algunos de los grandes aportes del teatro coreográfico son las posibilidades del auto reconocimiento del cuerpo humano, de las funciones vitales y del control de las emociones. Tales aspectos favorecen los procesos formativos si se concibe la educación como una experiencia estética; así, el descanso escolar, podría ser un espacio privilegiado para que ello se dé, pero se trata de algo que en

nuestro medio no es suficientemente reconocido o valorado por los profesores. No obstante, hay que guardar cierta precaución si se trata de establecer una línea que marque una distinción con respecto a otras áreas o contenidos, porque de lo que se trata es de no arriesgar valores como la libertad y la creatividad, los cuales suelen ser coartados por las prescripciones curriculares.

Estimamos que el profesor Wilms atina en esta distinción respecto de un área, que se pensaría, podría contener de manera aproximada los elementos esenciales que ofrece el teatro coreográfico; se refiere a la enseñanza del deporte en la educación física, pero puede pensarse también en relación con áreas como la educación artística. Nos dice Wilms:

¡El deporte en el recreo! El *recreo* tiene una función de *lúdica*, es un *juego*; la educación física es *sistemática* y también aprenden formas de *juego establecido* como fútbol, voleibol, basquetbol. Pero el primer objetivo, me parece, en la educación física, fortalecer las fuerzas corporales a veces demasiado un poco militar como lo hacen... Yo observé a veces que los niños vuelven de la clase de educación física totalmente molidos (risas) y necesitan un recreo, el recreo, para poder seguir con el aprendizaje académico.

Ese punto clave que marca la distinción entre el *recreo*, y en este caso la educación física como oferta escolar curricular, es la dimensión *lúdica* que caracteriza al primero. Este elemento está increíblemente ligado con el *ocio* y se aleja de todo carácter normativo o condicionado que provenga de afuera, pues en su devenir, establece sus propias reglas. La dimensión lúdica va más allá del simple propósito de la ejercitación del cuerpo, puesto que por su carácter creativo, abre las puertas a la adquisición de nuevos saberes, a la observación sobre sí mismos y del entorno, a potenciar el disfrute de todo ello, entre otros atributos saludables para los niños o adultos. Por ello, es una dimensión humana, que de tratarse adecuadamente, ayudaría a que las personas disfruten de todo lo que hacen o por lo menos a otorgarles un sentido.

Para Wilms, los ejercicios teatrales como los que se trabajan en el teatro coreográfico, allanan el terreno para que puedan ser experimentados en el descanso en clave de *lúdica*, pero que también operen, devengan en experiencia formativa: “Eso hacemos en el teatro sistemáticamente. Aprenden funciones del cuerpo; la respiración es

muy importante y los funcionamientos de los músculos y la movilidad del cuerpo; la columna cerebral, (...) y explico las funciones biológicas en este momento”. Es tan potente este trabajo sobre el cuerpo así concebido, que incide sobre problemáticas serias a nivel personal y social como es la autoestima. Añade Wilms: “Sí, sí, la autoestima siempre va por el cuerpo primero, no sólo por el pensamiento. Bien, es muy importante; es casi una forma de meditación. Estamos en completo silencio... completo, y yo explico unas funciones fisiológicas (sic) y hacemos los movimientos...”

María Isabel Muñoz

El acontecimiento es lo que sobreviene en el tiempo como tiempo humano, y lo que acaece en la determinación de la acción humana como experiencia y vivencia de ese tiempo. Siempre que ocurre algo nuevo irrumpe algo inesperado e imprevisible (Arendt, 1997, 64).

María Isabel es una joven de 17 años que cursa décimo grado en la I.E.E.N.S.M.A. Es oriunda de Copacabana y reside allí junto con sus padres y hermana mayor Mariana, quien ahora es Normalista y estudia Licenciatura en Educación Infantil en la Universidad de Antioquia. María Isabel siente atracción por las expresiones artísticas y algunos deportes; aprecia el teatro y la música en general, practica ballet, aunque no le gusta hacerlo en público; y aprendió a tocar flauta en la Normal guiada por la profesora Natalia. También le gusta el fútbol, la natación, el hockey, y cree que es buena para el atletismo. “¡Me gustan muchas cosas!”, dice.

María Isabel siente una atracción especial por la filosofía, es el curso que más le gusta y le atribuye un propósito importante: “Filosofía, porque cuando estoy en filosofía no solamente puedo expresar lo que yo pienso acerca de las cosas, sino que también está la oportunidad de escuchar a mis compañeros y enriquecernos entre todos.”

Este interés por la filosofía le ha permitido identificar con claridad dos ámbitos de discusión, por ello es exigente en la apreciación de los aportes que se suscitan en las clases.

Por un lado, está el salón, pero para ella sólo la mitad de lo que dicen sus compañeros en este espacio es digno de escuchar, lo interesante sería “algo que propone la profesora y todos tenemos que consultar, profundizar o identificar de maneras diferentes.” Por otro lado, está el descanso escolar en el patio de recreo, donde ella observa que es lícito hablar de cosas que sean o no interesantes.

Lo anterior ya nos da un indicio de que ella, en principio, no atribuye un estatus de relevancia al descanso escolar, porque en éste no ve muchas posibilidades que la enriquezcan. “Salir, comer, ir al baño, escuchar música,” son los hábitos con los cuales suele satisfacer sus necesidades más básicas en este limitado lapso de tiempo cotidiano. Pero también porque percibe unos límites que inciden para que no pueda ser disfrutado plenamente: Por un lado, se siente incómoda al compartir la hora de merienda junto con algunos de sus compañeros, porque a veces estos se burlan de otros chicos por alguna razón relacionada con los alimentos que llevan, por ejemplo la calidad o el olor. Por otro lado, le gusta jugar, pero no cuando llueve, “en el colegio hay tanta gente, no es como bueno jugar o nada de eso, porque todo el mundo termina como potro”; antes solía hacerlo con sus pares de décimo y undécimo grado, jugaban “mamá pegona”, pero les fue prohibido porque primero hay que cuidar “la integridad” de los demás, tal como les conminaron directivas y profesores. Además, a veces otras personas que disponen de su tiempo personal, requiriendo de ella para que haga ciertos favores durante el descanso: “María Isabel reclame el cheque de Mariana donde Sor María Nela” o “María Isabel, vaya por los certificados...” En fin, todas estas son eventualidades que influyen para que ella algunas veces no pueda disfrutar con plenitud de los descansos entre clases.

Pero es en sus funciones como coordinadora del servicio social, donde ha encontrado mayores dificultades a la hora de disponer plenamente de su tiempo en el descanso escolar: “(...) cuando me toca hacer cosas de servicio social, favores o así, sí, me quedo sin descanso.” Esto ha sucedido en varias ocasiones, como cuando ha tenido que “recoger las hojas y casi nadie se (...) organiza antes, entonces me toca esperar; no me da tiempo de comer; ¡nada!” Esta carencia no es nueva, recuerda que ya la ha experimentado con anterioridad: “Sí, cuando me tocaba organizar exposiciones, o así, pues, me dejaban en el

salón organizándola, así... sí; o cuando me ofrecía a lavar el salón ¡Ay, no, me he quedado sin descanso!”

María Isabel es solidaria y es por experiencias como aquellas que algunas veces pone a disposición esta cualidad, aunque admite que en ello también es selectiva. Por ejemplo, cuando ve a alguien a quien le asignaron varias tareas o diligencias durante el tiempo de descanso y éste solicita ayuda a sus compañeros, ella no tiene inconveniente alguno en ofrecerse para acompañarle y brindarle la suya. Sin embargo, esta conducta la supedita a una condición: depende “de qué persona sea; si la persona es un poco desagradable” no se molesta en intentarlo.

Su precario interés por el descanso escolar, así como los límites que ha encontrado para vivenciarlo con mayor plenitud, también se ven reflejados en la compañía con quienes lo comparte. María Isabel afirma que tiene algunas amigas con las que sale: “Roxana, Mariana, Nataly, Karen, Camila, Andy, Sara, Camila Garzón, Camila otra, y ya”; pero parece no congeniar íntimamente con ellas en este limitado espacio de tiempo. El encuentro con ellas parece algo más fortuito y la apuesta es por la introversión: “Se hacen ahí (...), por algo me pongo audífonos.”

Y aunque le gusta el juego, ella tampoco suele jugar en esta instancia, de hecho no recuerda haber jugado ni inventado alguna suerte de juego junto con sus compañeras y compañeros, salvo, como ya dijimos “mamá pegona”. En tiempos pasados iba a la biblioteca a leer pero ya no lo hace. Tampoco dispone de este tiempo para estudiar, aunque a veces lo intenta: “No, no, no. Yo igual saco los cuadernos, y... porque sí... a estudiar, pero no, ¿quién se concentra en el descanso?” El pasatiempo más habitual para ella consiste en hablar con los otros.

Por otro lado, para conjurar el sentimiento de tristeza cuando ésta eventualmente se presenta, María Isabel tampoco prefiere aprovechar el tiempo de descanso para hablar de ello con alguien, prefiere callar y pensar, porque intuye que de hablar lloraría, tal como sucedió en una ocasión: “Me quedo pensando. ¡Ah! lloro sí, cuando me hablan, como Norbert, cuando me dijo “¿Qué te paso?” Sin embargo, cree que los otros tienen algo que

aportarle; admite que aprende de los demás, inclusive de los más pequeños, puesto que constantemente está rodeada por ellos.

Cuando decimos que *en principio* no le parece interesante el descanso, es porque cree que la mayoría de veces no hay cosas que llamen particularmente su atención. María Isabel demanda la experiencia de eventos que la motiven, que de alguna manera alteren esa cotidianidad, sólo así el descanso adquiere un sentido para ella. Recuerda por ejemplo, cuando una profesora de la institución la llamó para que participara en la construcción de un robot en medio del descanso: “Sí, con Sandra, en el grupo de Programación”. También cuando hacen partidos de fútbol “y uno baja a la cancha a ver; esos son mis mejores recuerdos.” Para ella, escenarios como aquellos suelen marcar acontecimientos dentro de la monotonía, porque no se trata del hecho de quién participe, juegue o no, sino por la *novedad* que representan, por el evento mismo, es decir la afectan a ella pero también conmueven el propio ritmo de vida de la escuela: “No... cuando juega quién, no, cuando yo bajo a la cancha, porque primero, ahí nos da el sol, y segundo, pues está uno con toda la gente, porque puede que uno estudie en el colegio y todo, con todo ese montón de gente, pero uno ni los determina; en cambio cuando están en la cancha, todos juntos, sentidos, movidos por la pasión; así sí, muy bueno.” (Ver anexo-Imagen 16A, 16B y 16C)

A propósito, María Isabel revela otra faceta sobre esos eventos especiales. Reconoce que hay sitios prohibidos en la escuela, espacios a los cuales los estudiantes no pueden acceder. Estos sitios están localizados “detrás del auditorio; por la biblioteca; la huerta; (...) los salones; los corredores de las coordinadoras; el parquecito; el preescolar...” En su parecer, el sentido de estas prohibiciones no parece claro, puesto que tampoco hay una reacción explícita y contundente de las directivas cuando alguien incurre en su infracción, situación que ha dejado abierta la puerta para que a veces sean visitados durante el descanso de manera un tanto clandestina por algunos estudiantes.

El *parqueadero de buses* es uno de esos espacios, allí va María Isabel de cuando en cuando para disfrutar de su merienda tranquilamente así como lo hacen otros estudiantes de la Normal. Pero esa tranquilidad de la monotonía de pronto se ve asaltada por momentos de emotiva creatividad, porque a veces se llevan a cabo “*batallas de rap*” organizadas por estudiantes talentosos en este tipo de expresión como lo es “El More”, al

que también llaman “El Negro”. Si bien hay otros lugares en los cuales eventos clandestinos como éste podrían desplegarse, los estudiantes sienten predilección por el *parqueadero*, porque allí hay además una “canilla” donde los asistentes a las batallas de rap pueden tomar agua y refrescarse.

Evidentemente una característica que reúnen en común estos *sitios prohibidos* en el transcurrir cotidiano de los descansos, es que en ellos “casi no se hace gente”. Esto nos afirma la idea de que el descanso escolar, para que devenga en acontecimiento o experiencia a los ojos de María Isabel, lo constituye más unos eventos irruptivos de carácter comunitario, masivos, que de quiénes los protagonicen o del lugar o sitio donde se desarrollen.

Entonces, se requiere de algo que según ella “movilice” más a los estudiantes: “Es que uno sale a descanso y ya, es como todo rutinario, sin importancia. ¡No! con razón uno se duerme en clase.” Esto nos deja vislumbrar otra posibilidad, según la cual, para María Isabel, un beneficio importante que puede otorgar un descanso que devenga en acontecimiento o evento, es que predispone favorablemente para gozar de un buen desempeño académico.

En el relato de María Isabel también se alcanzan a ver algunas eventualidades mucho más particulares y por tanto menos advertidas que protagonizan profesoras y profesores de la institución, así como algunos estudiantes, que marcan un tenue brillo en medio de las rutinas cotidianas del descanso escolar, por ello también merecen ser mencionadas. María Isabel ha observado, por ejemplo, que en efecto hay algunas profesoras que les gusta leer, como a Olga; otras están pendientes de los niños, les gusta hablarles, tal como lo hace La Dama; otros son ellos mismos, como a “Norberto le gusta ser Norberto”. Pero también hay quienes, según ella, son un poco “regañonas”, como son los casos de Damaris y Gladis; tal vez lo sean porque entre sus tareas está “buscar salón por salón a ver quién hay adentro”. Los profesores “se van por zonas” pero no tanto a vigilar, sino “como por si a alguien le pasa algo, que lo digan”.

Si bien el descanso es en cierta medida la disposición del tiempo libre para profesores y estudiantes, así como un lapso de tiempo común para estas dos poblaciones,

María Isabel no siente la necesidad de compartir espacios de conversación con aquellos; no al menos en el tono de confianza en que lo hace con sus compañeros:

Es que, no sé. Es que hablar con profes es bueno, pero uno siente que se tiene que... ¡ay, como se dice!... como que guardar muchas cosas. Se tiene que cuidar de cómo habla y eso es muy maluco porque no.... Uno cómo va a llegar a decirle a un profesor ahí... a que le monte...no. Pero sí hay unos profesores que son muy chéveres: Sandra, La Dama, Alba. (...) pero con ellas uno también se tiene que cuidar; menos con Sandra (risas).

Como se indicó, al igual que con los profesores, surgen situaciones con los chicos que destellan particulares matices en la monocromía cotidiana de los descansos escolares en la Normal; algunas de éstas emergen de asuntos que pueden complicarse. Los niños suelen correr por los corredores con los riesgos que ello implica por ser espacios de nutrida circulación, lo que ha conllevado a que se deriven además conflictos y accidentes. María Isabel los ha presenciado: “Sí, siempre, entre los profesores y los niños, por ejemplo Adriana, la de inglés, ella mantiene muy brava cuando corren por ahí (...), pues, porque por ahí no se puede correr por los corredores y ella... no... ¡tampoco tanta paciencia!” O también cuando en otra ocasión “un niño se desvió el tabique. (...) Es que se chocó con otro, y el otro se dio en la frente y él en la nariz (...), los dos venían corriendo, pero los dos dijeron que no, que venían trotando.”

Lo interesante es que, a pesar de situaciones difíciles como aquellas, donde incluso puede verse comprometida seriamente la integridad de niños, adolescentes y profesores, María Isabel ve en ello una oportunidad para la experiencia, para la formación; son eventos que rompen con la cotidianidad a través del propio cuerpo. Cuando ve una pelea por ejemplo, ella dice que no actúa, pero hace una lectura muy particular de sus consecuencias: “Me da risa... Eso es parte de madurar; porque sí... ¿Uno cómo va a crecer sin experiencia? ¿sin chocar con otras personas?”

Valeria Pineda Agudelo

¿Cuáles son las funciones cognitivas que desempeñan las artes? Para mí, el término cognición incluye todos los procesos por medio de los cuales el organismo se hace consciente de su entorno o de su propia conciencia. Incluye las formas más complejas de resolución de problemas imaginables mediante los vuelos más elevados de la imaginación (Eisner, 2004, pp. 26-27).

Valeria tiene doce años, nació en Copacabana, es hija única y actualmente reside en este municipio con sus padres. Desde que estaba en preescolar estudia en la I.E.E.N.S.M.A. y actualmente está cursando el grado séptimo. Valeria tiene gustos variados y ricos: es amante del deporte, las artes y la lectura, sus padres le han inculcado ese espíritu:

Yo estaba en patinaje, pero por un problema de la nariz, por el viento frío, porque ya me tocaba de noche, entonces me mareaba; entonces no podía patinar, entonces me salí. Y eh... pues ya hoy en día solamente lo que hago es bailar baile urbano, pero mis papás me quieren meter el otro año a voleibol. (...) A mí me gusta leer, pero me gusta leer libros que llamen la atención (...), también me gustan libros para leer pero que traigan la actividad; no colorear, a mí no me gusta colorear. Me gusta hacer sopas de letras o así; que traiga ese tipo de actividades.

Pese a esta variedad de gustos y actividades, Valeria no sale con frecuencia de su vivienda: “Cuando estoy en mi casa, no, pues, me acuesto a dormir (...). A veces leo, obviamente y otras veces veo televisión, más que todo Netflix, me gusta mucho ver Netflix.” Algunas veces sus padres la llevan a un “parquecito” para que juntos pasen un rato de distracción.

Para el futuro Valeria quiere ser profesora, admite que hay algunos profesores que admira y otros que no, pero es enfática en resaltar que le gustaría enseñar sólo en los grados de quinto a séptimo. Nos explica el porqué de esta selección:

Mire: de 4° para abajo, ¡Ayy, no, no! Esos niños son muy aburridores. A mí me tocó ser profesora de 3° y de 2° el año pasado. Salían corriendo por aquí; uno tenía que salir

corriendo detrás de ellos. ¡Llevé un niño dos veces a rectoría! Se escondía. Es que como que a casi nadie le gusta Pastoral porque a veces... mire: dicen que las personas que dan Pastoral son unas regañonas, pero igualmente somos casi lo mismo de regañonas que los profesores, porque nosotros vemos los profesores, entonces nosotros al ver los profesores somos como ellos, entonces los niños pequeñitos al verlo de uno niño, un poquito más grande que uno, lo ve más aburridor. Ah, y de 7° para arriba, porque no... pues, no me gustaría.

Valeria en la escuela distingue con claridad dos contextos, el aula de clases y el descanso escolar; en cada uno de estos asume un comportamiento radicalmente diferente. En el salón se muestra pasiva, incluso cuando los profesores no van a dictar sus clases: “Y cuando estoy... por ejemplo, cuando los profesores no vienen al salón, me quedo sentada en el puesto (...) de jugar brusco o correr, no. Realmente hablar, ya...” Pero cuando se trata de la hora del descanso las cosas cambian, ella lo expresa así: “en la escuela, en el descanso, me gusta correr, me gusta mucho correr.”

Hay una rutina habitual que Valeria sigue casi todos los días en la hora del descanso: Sale del salón, toma su lonchera y se sienta con sus “amiguitas a hablar”. Suelen ubicarse en los pasillos del primer piso de quinto, “ah, perdón, de primero, porque, pues, primero, los pasaron para los lados de quinto, entonces por los pasillos de primero.” Según ella, cuando hay partido de microfútbol va a verlo junto con sus amigas y no hacen nada más, pero cuando no lo hay juegan 23, un juego muy popular entre la población estudiantil de la Normal.

Los alimentos que degusta Valeria en los descansos casi siempre los lleva desde su casa. A veces su madre no encuentra qué hacer, entonces le manda plata para que los compre en la cafetería de la Normal. Sin embargo, esto sucede en muy pocas ocasiones, a lo sumo una o dos veces “cada tres meses.”

La biblioteca es uno de los lugares que Valeria visita en el descanso, ahora no va tanto como cuando estaba en primaria: “A veces, cuando no tengo libros me voy para allá, por ejemplo, cuando estaba como en segundo o como en tercero, yo me mantenía en la biblioteca, porque no corríamos ni nada, no jugábamos casi nada.” Solía ir con sus “amiguitas” de entonces pero no las acompañaban niños porque estos eran muy traviesos

“... pues, lo molestan a uno ¿cierto? y... pues, no... no se les da nada. Algunas personas, no todas son así.”

Estas palabras referentes a los *niños* guardan relación con una dimensión del descanso que no es propiamente su cara rutinaria. A veces el descanso se ve sacudido por eventos un tanto problemáticos; cuando de algún modo estos tocan a Valeria, ella intenta sortearlos de manera inteligente para que no pasen a complicaciones mayores. En su relato, se logra ver que el rasgo llamativo que marca estos eventos es la *brusquedad*, particularmente de los niños y jóvenes (varones) tanto de primaria como de bachillerato.

Con respecto a los niños de primaria, alude por ejemplo que antes ella se acercaba de cuando en cuando al parquecito de la Normal a distraerse en los columpios, pero por la actitud de algunos de esos niños se vio forzada a no volver, al punto de perder todo interés en hacerlo: “Los de 5º, más que todo los niños, las niñas casi no juegan allá; los niños son muy problemáticos y bruscos, los de 5º. De 4º para abajo ponen problema por todo. O sea, yo, yo me voy a montar a un columpio, yo me monto, yo me comencé a columpiar; y de repente un niño por decir de 3º, 2º: “!yo estaba ahí!” pero ahí no había nadie. Y también a mí ya no me gusta. No.” Ante esta actitud de los niños, Valeria afirma que no responde de manera agresiva, pero tampoco pone en conocimiento de otras instancias dicha problemática, sólo decide no volver y en el caso del parquecito optó por ignorarlo porque no valía la pena: “Lo molestan a uno y no se les da nada, pero ya; por ejemplo a mí hay veces que cuando me molestan, yo no les paro bolas, yo no les presto atención, y ya.”

En lo que respecta a los jóvenes de bachillerato, hay que hacer referencia primero al contexto de juego en el que ellos regularmente participan. Habíamos dicho que cuando en el descanso no hay partidos de microfútbol, Valeria y sus amigas además de comer y conversar jugaban 23. Según Valeria, este juego consiste en que “una persona la queda, se sube la manga y cuenta hasta 23, sale corriendo detrás de las otras personas diciendo *chucha*, la otra persona también se sube la manga y ya.... Jugando... cogiendo gente...” En el juego se corre constantemente (recordemos también que a Valeria le gusta mucho correr) y normalmente lo juegan en la cancha o “en este pasillo” ... siempre la contamos y jugamos de la cancha para arriba, para primaria no”:

23 es un juego que ha pasado de generación en generación a través de varios años. En palabras de Valeria:

(...) es que esta generación lleva jugando 23 desde cuarto, mitad de cuarto. Todas las personas hemos seguido jugando 23; claro que al principio del año tuvimos un inconveniente porque un niño se reventó la cabeza, un niño de séptimo. Un niño estaba caminando (sic) 23 y se pegó con él y se golpeó la nariz (...); pues, pero el niño que se rompió fue el que me rompió a mí la boca. Y tenía aquí una cosa toda rara; y entonces hubo un problema por eso, pero nos pareció muy injusto ya que eso fue un error y además el niño estaba caminando. Y también los de 11º; los de 11º juegan 23 (...), jugaban mucho y pasaban muy rápido, nosotros les decíamos Los Ferrari porque pasaban súper rápido.

Pues bien, con respecto a los eventos que marcan la *brusquedad* en los jóvenes de bachillerato, Valeria no los atribuye tanto a conductas intencionales sino a eventos accidentales: "...pues... un error, un error sin querer". No ha visto peleas, pero además de lo dicho en el relato anterior, nos recuerda que uno de aquellos eventos afectó a una compañera suya: "No, no se empujan; por ejemplo, una vez un niño chutó un balón y sin querer le dio a una amiguita en el estómago. Y yo conozco varios casos de personas que les pegan, pues, pero sin intenciones. Aunque otras personas sí juegan muy brusco y en lugares que no se deben, entonces por eso es que se dan los..." (Ver anexo-Imagen 17A y 17B)

También se refiere específicamente a otro caso, pero en el cual ella fue la protagonista: "Una vez unos de séptimo estaban corriendo y esos que son más grandes, uno empujó a otro y me reventó la boca, porque hice así, y me abrí." Valga decir que, casualmente, -respecto del fragmento anterior-, se trata del mismo chico de séptimo que recibió el golpe en la nariz.

Ciertamente algunos juegos, en determinados espacios, pueden hacer del descanso escolar un escenario muy peligroso. Llama la atención la observación que anota Valeria en el sentido de un trato desigual hacia los jóvenes de los grados superiores con respecto a los de grados inferiores en relación con eventos como estos, pero también es interesante observar que hay un indicio de autogestión de resolución de conflictos propiciado por los estudiantes sobre las problemáticas como la que relató Valeria: "Muy peligroso, y a ellos

no les decían nada; entonces, pues, un niño fue a hablar con la coordinadora y la coordinadora nos dejó seguir jugando.”

Pero en Valeria también se advierte un sentido de autogestión a problemáticas como las surtidas por aquellos incidentes que nos comparte. Con cierto orgullo por su personalidad, nos da a entender que es conveniente guardar una actitud prudente, o si se quiere discreta ante situaciones como esas: “yo... cuando a mí me pegan así, yo casi no hago escándalos. Por ejemplo, una niña, una amiguita mía, eh, la picó un zancudo y ahí mismo se tuvo que venir para acá. Por eso, son cositas, que la gente viene acá y pues... yo no vengo por eso; yo fui al baño y me lavé la boca y ya.”

Frente a estas problemáticas, pues, Valeria surtió inmediatamente un proceso reflexivo de los eventos que le hicieron ver las cosas de una manera reposada y actuar sin sobresaltos. Eso se pudo ver con más claridad en el evento en que ella fue la protagonista directa, el cual le ayudó a afianzar su confianza como para permitirle narrarla con un aire de honor, reconociendo en todo ello un error del joven: “...pues, en ese momento él salió corriendo y no se dio cuenta, pero él estaba, él estaba conmigo en inglés en el Semillero, entonces yo le dije que me reventó la boca, y dijo que perdón, que era porque el otro niño lo había tirado, entonces por eso me golpeó la boca... ya.”

Tal como se mencionó al principio, Valeria también habla con propiedad de su incursión en el ámbito de las expresiones artísticas, especialmente del baile urbano. Ya dijimos que le gusta y que lo practica, de hecho, actualmente está en dos academias diferentes, por lo cual, en cuanto a ella respecta, no ve la necesidad de que haya un curso o algo semejante en la Normal. Además, constantemente repasa los pasos y habla de este tipo de baile con una compañera de estudio que también está con ella en una de las academias.

Hay unas expresiones en las que también ha explorado y otras en la que desea incursionar de nuevo. De dos de ellas, el teatro y la música, ha tenido aproximaciones en la Normal, pero de las otras dos no, la pintura y la escultura; de modo que nos deja ver una carencia y a la vez una necesidad. De su paso por la expresión teatral no habla mucho Valeria, pero sabemos que tuvo contacto con ésta por cerca de seis meses en su colegio.

“Yo alcancé a estar en una presentación, pero en un pedacito; era una presentación de once, pero aparecimos en un pedacito.”

En cuanto a la expresión musical, Valeria nos muestra las posibilidades que hay, pero así mismo las necesidades. Está aprendiendo a tocar flauta en el área de *educación artística*. “Con Natalia, profesora de artística y de alemán,... los niños que estaban allá abajo, los que tenían una flauta, tocan flauta. También nos está enseñando una canción, a los demás grupos dos canciones que vamos a cantar en la Acción de Gracias. Pues, y eso es lo único que yo he visto en la Normal de arte.” Por ello, desea que su colegio tenga una apertura más amplia a otras posibilidades: “Quiero tocar piano, piano o guitarra.”

Sin lugar a dudas los aportes de la profesora Natalia en la iniciación musical son notorios en el propósito de inculcar la sensibilidad hacia esta bella forma de expresión, pero por ello mismo merece más difusión y apoyo, puesto que los niños lo demandan. Valeria dice: “Y también ella toca la guitarra, pero no nos enseña a nosotros porque... no sé... porque no han puesto clases de guitarra ni nada de eso.”

Con respecto a la pintura y la escultura, lamenta que a éstas no pueda acceder en el colegio, porque como ya nos lo insinuó, sabe que las ofertas allí son bastante limitadas. Pintura y escultura, son expresiones que Valeria con sinceridad quiere cultivar. La expresión pictórica no es ajena en su vida:

Y también me gustaría empezar clases de pintura, yo tengo un cuadro que yo hice a mis cinco añitos en la habitación; y tengo otro...y otro. Uno era... ese era con la familia y lo tengo durante todo el año, pero en diciembre saco uno de navidad; sí, una pintura especial que la profesora nos enseñó...como escarcha. Pues y... yo me salí, y ya no me acuerdo porqué; me salí mucho tiempo, pero me gustaría volver.

Ha sentido también atracción por la escultura, a la que quiere acercarse más. Por fuera de la Normal, Valeria conoció el *porcelanicrom*, un material maleable como la arcilla con el cual se puede moldear figuras y decorarlas. Extraña ese saber, por lo que desea retomarlo: “Porcelanicrom, se endurece... y uno lo pinta; es que yo lo averigüé pero ya para el otro año. (...) Pero fuera de la Normal, porque aquí no hay...”

Por otro lado, Valeria habla de la iniciativa que en algún momento tuvieron unos chicos de once para organizar una coreografía, a la cual ella quiso adherirse una vez tuvo conocimiento de ésta dados sus acercamientos al baile urbano: “Sí, pero comenzaron un viernes a... pues... a preparar las cosas y yo me metí a baile urbano. Eran dos muchachos de once que lo..., ah, no, eran como cinco, pero eran dos los que bailaban. (...) Montaron una coreografía de una película de Disney.” Sin embargo, la iniciativa no cumplió con las expectativas de permanecer en el tiempo, puesto que sólo se dispuso un momento para su presentación durante una clase y el grupo se disolvió sin que en adelante alguien se hubiese preocupado nuevamente por retomar el proyecto.

En el tono de Valeria se advierte un tenue matiz de reclamo, tal vez algún día sea satisfecho: “Y... pero ya después, esa actividad fue una hora antes del descanso, el descanso, y después seguíamos. (...) Los viernes exactamente, pero... eso lo pusieron como antes de vacaciones o después de vacaciones y ya. Hasta el sol de hoy no han vuelto a poner eso.”

Estefany Bedoya y Sara Madrigal

Necesitamos un lenguaje para la experiencia, para poder elaborar (con otros) el sentido o el sinsentido de nuestra experiencia, la tuya y la mía, la de cada uno, la de cualquiera. La experiencia es lo que nos pasa, no lo que pasa sino lo que nos pasa. Aunque tenga que ver con la acción, aunque a veces se dé en la acción, la experiencia no se hace sino se padece, no es intencional, no está del lado de la acción sino del lado de la pasión. Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, exposición (Mèlich, 2006, p. 255-256).

Estefany y Sara tienen doce y once años respectivamente, cursan actualmente el grado séptimo y son muy buenas estudiantes, no han repetido años. También son buenas amigas y compañeras, les gusta compartir juntas los espacios y momentos que pasan en la Normal; disfrutan de sentarse a conversar y jugar charadas, adivinanzas y juegos de manos, más que de correr; también detestan la brusquedad. Las dos gozan de aptitudes artísticas

como el dibujo, la pintura y el teatro. Y pese a estas afinidades, también tienen contrastes interesantes que hacen que se complementen: Sara es buena consejera y desea llevar felicidad a donde vaya, de hecho, ha escuchado y aconsejado a su amiga cuando a veces se encuentra triste. Estefany, por su parte, algunas veces pierde su buen humor como cuando desconectan el internet en su casa mientras hace las tareas, o siente tristeza, por ejemplo, cuando sabe que su rendimiento en el colegio no es el mejor.

El patio de recreo es el lugar por excelencia donde ellas comparten más fraternalmente entre sí y con sus amigas, sin embargo, no ven el descanso propiamente como un derecho, sino como un permiso que se les otorga y que está directamente relacionado con las clases. Para Estefany el descanso es “como un ratico que nos dan los profesores pá nosotros tomar la merienda y seguir con... pues, las clases”; para Sara es una “pausa activa que es más dinámica eh... de las demás clases, porque estamos sentados en una silla esperando a que los profesores nos den temas para comprenderlos y el descanso es como el rato que le dedicamos para poder estar libres.” Cabe decir que ellas comienzan clases en la institución diariamente a las 7 de la mañana (excepto los lunes que es a las 6 y 45) y que el descanso es de 9 y 30 a 10; por ello es que Estefany precisa: “A las 7, y tenemos tres horas antes de salir al descanso (...) a las 9 y media (...) es de media hora.”

Las dos amigas suelen ubicarse, junto con su grupo de confianza, en la parte baja de las escaleras que comunican el primer piso con el segundo, entre el corredor donde se encuentran los salones de primero y el balcón exterior de la sala de profesores; para ellas, “es el lugar marcado”. Y como dijimos antes, no les gusta correr pero sí reunirse a conversar con tranquilidad; lo hacen allí. Los encuentros son ricos, además de charlar “hablamos de cosas, también sobre las clases, cómo nos pareció, eh; pues comemos, contamos chistes; cosas así...” dice Sara; y agrega Estefany “Nos quedamos un ratico sentadas hasta que toquen y volver a clases.”

Si bien Estefany tiene claro que no hay algo en particular que le guste hacer en el descanso, valora este espacio de tiempo porque constituye una oportunidad para sentarse con sus compañeras, dado que casi no puede hablar con ellas en las clases “debido a que debemos prestar atención a los profesores.” Sara en cambio, más extrovertida, tiene una gama amplia de gustos e intereses, sin embargo estima lo mismo que su amiga en el

sentido de la oportunidad que les brinda el descanso, además de que no le gusta jugar nada que tenga que ver con correr, al menos en la escuela. Sobre los gustos e intereses de Sara volveremos más adelante.

La regla general es entonces que Sara, Estefany y sus amigas, aprovechen el lugar antes mencionado durante el descanso para conversar y tomar su merienda. Sin embargo, admiten que en su grupo no hay chicos, no al menos que participen directamente de su íntimo espacio: “¿Chicos? no, no, no, ellos están acá pero después van a clase. (...) A mí casi no me gusta estar con los niños por la brusquedad” dice Sara, en tanto que Estefany, en el mismo sentido, lamenta: “No, ellos a la hora del juego, cuando corren lo estrujan a uno; nos empujan.” Excepcionalmente el grupo se sitúa en otros espacios de la Normal y Sara lo confirma: “sí, por ejemplo, a veces nos sentamos en las gradas de la cancha y vamos a la cafetería.... A veces a comer y otras veces a comprar.” (Ver anexo-Imagen 18)

Sara y Estefany también practican dos juegos que hacen que su descanso sea ameno y divertido. Sin habérselo propuesto, se observa que en estos la creatividad juega un rol muy importante; se trata del *juego de manos* y el de *las charadas*. Respecto del primero, advierten que por llamarse *juego de manos* no significa que sea violento, son “canciones inventadas” mientras van golpeando las palmas de sus manos rítmicamente y en posturas diferentes, puede jugarse incluso entre cuatro personas e involucrar también los pies y hacer giros con el cuerpo. En cuanto a las *charadas* “es adivinar lo que la otra persona está interpretando”, precisa Sara; es un juego que aprendió de su familia “porque en las reuniones familiares juegan eso.”

Estas dos amigas han observado también a los profesores durante el descanso e incluso han intercambiado palabras con algunos de ellos. Las actividades que regularmente realizan, según ellas son:

Eh, también sentarsen (sic) a comer y charlar ellos y como preparar cosas que necesitan para la próxima clase. Eh, estar con la computadora (“ajá” asiente la compañera). También ellos ponen como atención a los estudiantes, que no se aporreen. Por ejemplo, van caminando por los pasillos y miran y observan cada situación de los estudiantes. Y... pues

porque cada profesor hay veces qué días, tienen un día marcado para cuidar, por ejemplo la cafetería, los corredores, la biblioteca... así.

Como dijimos, hay estudiantes que aprovechan el tiempo de descanso para acercarse a conversar con los profesores, sin embargo, algunos de estos tienen muy clara la línea que distingue este ámbito del de las clases. Es el caso, por ejemplo del profesor Edwin, a quien Sara y Estefany han escuchado afirmar: “¡No! lo de la clase, en la clase, el descanso es, como lo dice la palabra: para descansar.”

En lo dicho por Sara y Estefany, puede apreciarse que en el descanso también se han presentado diversas situaciones con los estudiantes, algunas de ellas conflictivas. Si bien afirman no haber presenciado peleas de miembros de bachillerato, sí las han visto entre niños de primaria, pero aclaran que éstas no son frecuentes. Sara recuerda: “Yo en primaria, en el descanso, vi dos niños en el Coliseo que estaban peleando de manera violenta porque estaban agrediendo físicamente; y pues ya los directivos los corrigieron, ya, y... y... los sancionaron.”

Para casos como éste, la institución contempla un método de resolución de conflictos de doble vía, uno es de intervención sobre los actores de los hechos y otra la conminación para que estos diriman el conflicto pacíficamente con el fin de que no se repita. Sara y Estefany conciben así dichos procedimientos: “a veces les hacen informes, reportes; los reportes deben contar lo que pasó, lo sucedido, y además de los reportes les ponen hacer a los dos juntos una reflexión.”

La intervención institucional en los descansos, también se deja ver de manera más sutil, sobre todo en la delimitación de ciertos espacios de la Normal. Sara intuye que hay sitios en los cuales no pueden estar los estudiantes: “Yo creo que donde se estacionan los buses de la escuela... creo que allá no nos dejan ir.” De igual manera, quien conoce los ritmos de la Normal, advertirá que el bloque que separa la cancha, de la calle que hay frente a las oficinas administrativas, establece un marcado contraste en los ritmos del descanso: Del lado de la cancha se eleva una gran cantidad de diversos ruidos y todo tipo de movimientos ininterrumpidos, que hacen del ambiente algo inquietante y a veces estridente; mientras que del lado de esa calle, entre el bloque administrativo y el auditorio,

el descanso transcurre mucho más tranquilo, puesto que allí se ubican algunos grupos de niños o jóvenes, especialmente de secundaria, reunidos en círculos para conversar mientras toman su merienda. De este segundo espacio, Estefany acota: “Pero con poquito volumen de voz, porque ...” Este comentario de Estefany nos sugiere entonces que en los descansos les está permitido a los estudiantes ubicarse allí, pero les es prohibido implícitamente hablar en voz alta y circular corriendo. (Ver anexos-Imágenes 19A, 19B, 19C y 19C)

Por otro lado, en los descansos de la Normal también puede encontrarse otro tipo de estudiantes enfocados en los problemas del estudio, de tal manera que algunas veces lo aprovechan para ello. De hecho, Sara y Estefany hacen parte de esta particular población: “Nosotras a veces somos muy preocupadas y traemos un libro; por ejemplo con la profesora de Sociales, ella como nos hizo una evaluación, nosotros en el descanso sacamos un libro y empezamos a leer, a repasar y a subrayar las ideas importantes para poder acordarnos.”

Algunas veces la hora (o mejor dicho la media hora) del descanso puede verse comprometida por alguna razón, sin embargo, de las palabras de Sara y Estefany puede desprenderse que no es una situación regular, sino más bien excepcional y que éste no se ha visto sacrificado en su totalidad. “Puede ser que nos dejen, que nos quiten tiempo, pero sí nos dejan salir. Yo una vez en primaria, creo que en 4º, estábamos con una profesora y ella eh... dijo: - Si algunos terminaron, bueno, me lo entregan, pero sí... hasta que todos no terminen, no salen a descanso-. Y nos dejó solamente 10 minutos de descanso y en primaria siempre dan 45, entonces nos quitó mucho.”

Además de su inteligencia y dedicación, Estefany y Sara tienen otras cualidades que serían un verdadero tesoro para quienes busquen compartir una charla tranquila y madura con ellas, como son la capacidad de valorar momentos significativos, reconocer las habilidades y limitaciones propias y darle sentido a las oportunidades que se presentan para alimentarlas. Recuerdan, por ejemplo, un evento sencillo, pero muy especial en sus vidas: “Ah, yo creo que para mí la despedida de quinto para ya después pasar a bachillerato, ese día fue muy especial (...) Ese día compartimos entre el grupo y papás. Sí, entre los padres, y contamos como las experiencias que tuvimos durante el año.”

Habíamos dicho antes que Sara es extrovertida y tiene una amplia gama de gustos y saberes: “A mí me gusta mucho la música, sí, la danza y el canto; porque me parece que es una forma de manifestar nuestros sentimientos hacia otras personas y transmitir lo que nosotros sentimos.” También le gusta el dibujo y nos comparte el porqué: “A mí sí, el dibujo, porque me parece también que me expreso muy bien liberando como mis sentimientos en los lienzos (...). A veces con pintura en mi casa y acá con colores.” Sin embargo, Estefany no se queda atrás “...a mí me gusta el teatro.”

Pero Estefany ha dado un gran paso también al reconocerse a ella misma, sus límites y posibilidades: ¿Aceptarse no es acaso una obra de apreciación que deja allanado el terreno para ir en busca de nuevas expectativas? ¿De aprender?: “A mí, me gusta hacer... me gusta como que alejarme de las personas porque a veces tengo un genio muy insoportable, entonces las otras personas a veces también se estresan con uno, entonces mejor uno se aleja (...) Sí, en unos momentos sí me alejo por mi genio, porque es ... A veces voy en busca de mis amiguitas...” Sara también reconoce sus límites y con generosidad, en tono poético, nos dice: “A mí a veces me toca como compartirme con las personas para que me ayuden como a mejorarme.” En fin, estas dos maneras de reconocerse a sí mismas, de pensar y de propiciar formas de salida a sus dificultades, según ellas, les ha servido.

Además, creen que en sus pares pueden encontrar también oportunidades para aprender, están abiertas a verlos como posibles maestros. En relación con los chicos y chicas de grados superiores, Sara manifiesta: “Yo opino que sí, de pronto como la experiencia y porque ellos tienen... todos tenemos habilidades y capacidades, pero ellos por su nivel más alto, tienen capacidad de comprender y enseñar más cosas”. Estefany también ve con claridad esta posibilidad: “Sí, por su experiencia durante todo bachillerato, entonces, pues, sé que nos pueden enseñar alguna cosita ¿no?”

Finalmente, aun cuando ellas no han dado a conocer sus cualidades artísticas en la Normal, no al menos desde el punto de vista de las iniciativas propiciadas por los estudiantes, reconocen que las oportunidades han sido más bien escasas y generalmente corresponden a la participación dentro del marco de eventos escolares. Precisamente, previa a la resolución de la entrevista que motivó el presente relato de vida, las dos amigas

recién habían hecho parte de una coreografía para una celebración Institucional de Acción de Gracias: “Sí, ahorita, en la eucaristía; después, hicimos un baile, una presentación” dice Sara y Estefany agrega: “En baile... son tres canciones unidas (...) Porro, vals, vals... algo así (...) dirigida por el profesor Duban Escobar (...), el profe de danza.”

Que no hayan participado, no significa que por parte de los estudiantes no han surgido propuestas interesantes de divulgación de expresiones artísticas. Pero las iniciativas y el apoyo han sido muy escasos, de manera que estudiantes como Sara y Estefany no han tenido la oportunidad, al menos desde esta instancia, de desplegar toda su sensibilidad poética, talento e interés artístico: “Sí, últimamente se hizo una exposición de pinturas acá en el colegio con el tema de *El Amor*. Y... eh, anteriormente a ese, hicieron un concurso de core... de fotografía sobre *La Naturaleza*.” Dichas exposiciones se llevaron a cabo en “El Ventiadero”.

Sebastián Osorio Rojas, Sara María Quintero Camacho y María José Marín Puerta

El sentir, pues, nos constituye más que ninguna otra de las funciones psíquicas; diríase que las demás las tenemos, mientras que el sentir lo somos. Y así, el signo supremo de veracidad, de verdad viva, ha sido siempre el sentir; la fuente última de legitimidad de cuanto el hombre dice, hace o piensa (Zambrano, 2012, p. 64-72).

Sebastián, Sara y María José, todos con doce años de edad, son compañeros del grupo Sexto C en la I.E.E.N.S.M.A. Tienen una buena relación entre sí, y aunque no permanecen juntos, sí comparten en ocasiones momentos y espacios, puesto que se aprecian mutuamente. Según ellas y él, hay cierto nivel de machismo o de prejuicio por parte de sus compañeros frente a las relaciones de amistad entre chicos y chicas, manifestándose, según Sara, en comentarios que le son incómodos: “de pronto los amiguitos le empiezan a decir cosas, que es novio de ésta, que es novia de éste...” O como sospecha María José: “por ejemplo, en mi pensamiento, como yo pienso, (...) uno no se

puede abrazar con él, pues, un abrazo de amigos, que porque ¡ay, son novios, le gusta!” Si bien en la Normal Sebastián comparte más su tiempo con otros chicos, no tiene ningún inconveniente en animarse y compartir con ellas también a pesar de los comentarios: “Yo creo que yo soy uno de los que más está... pues... de los que más comparte con ellas”. Esta es una conducta que los tres valoran especialmente.

El gesto de Sebastián es significativo, porque marca un contraste con una realidad que Sara y María José creen se ha gestado en el colegio y que les es adversa en ciertos contextos, como en el deportivo; en éste, sienten que se presentan conductas machistas. Sara recuerda: “Por ejemplo la otra vez íbamos a jugar fútbol y no nos dejaron, porque como casi no sabemos jugar, pero entonces el balón era de un niño y nos dijo que no, que porque no sabíamos jugar.”

Pero este tipo de comportamiento de otros niños, no lleva a que sus cualidades se vean opacadas, los tres son también solidarios: “Por ejemplo nosotros si vemos a un niño, ya sea un niño o una niña llorando, le preguntamos qué le pasó y le tratamos de ayudar.” Sebastián no tiene problema en compartir su alimento con compañeros que por alguna razón no lo llevan: “Normal, por ejemplo, a mí me toca compartir el sánduche, entonces (...) lo partimos a la mitad y ya. (...) Con mi mejor amigo o mis amigos cercanos.”

El hecho de ser comprensivos y solidarios, también es indicio de que son sensibles al ámbito de las expresiones artísticas. Sara siente una gran atracción por el baile, en el que ha incursionado, lo practica en Copacabana en el grupo Tierra Antioqueña; también aprecia la música y quiere aprender a tocar piano, pero no ha tenido la oportunidad de hacerlo; su hermana sí toca la guitarra. María José está aprendiendo a tocar la viola en el municipio de Bello. Y Sebastián por su parte, ha practicado el teatro y la música: “Sí, aquí estuve este año pero como hasta mitad de año, y el año pasado y el año antepasado (...) con Wolf (...) Todavía estoy, estamos yendo los sábados y los domingos”. Para él, el teatro es una herramienta potente que le permite conocerse a sí mismo: “No sé... pues uno expresa muchas emociones, pues, a partir del teatro. Cuando en una escena uno tiene que estar triste, nos... nosotros nos acordamos de algo triste y con eso empezamos a llorar o... manifestamos lo que sentimos pero a partir de esa obra.” Sebastián también aprendió a

tocar guitarra acústica en Bellas Artes de Copacabana, donde estuvo en clases desde los cinco hasta los ocho años.

Con todo, Sara, María José y Sebastián creen que pueden aprender más y que los jóvenes que están en grados superiores al suyo les pueden aportar algo nuevo a sus vidas. Ellos han tenido acercamientos con estudiantes de noveno a través de actividades pedagógicas, aunque “muy pocas veces, cuando tienen que reemplazar a un profesor.” Sebastián comenta: “Pues, recreaciones, porque a los novenos les toca hacernos unas actividades recreativas y aprendemos a relacionarnos con grados mayores y así.”

Estos encuentros con estudiantes de grados superiores han tenido una doble respuesta; por un lado, sienten que como aprendices merecen ser más valorados, que debe haber más tacto por parte de los mayores para que el proceso de formación sea más equitativo: Sara y Sebastián lo explican: “... sino que los de... algunas veces sí nos enseñan muchas cosas o reemplazan a un profesor y nos enseñan, pues..., pero muchas veces también nos... nos tratan como de aislar, porque somos como los más chiquitos y ellos como que nos regañan, y así.”. “Sí, pero por ejemplo el personero, el personero no nos hablaba, el personero nos miraba que nosotros hiciéramos las cosas y ya.” A pesar de ello, reconocen también que hay practicantes sensibles a ese acercamiento pedagógico y comprometidos con el ejercicio de su tarea, lo cual estiman como algo significativo para ellos: “Hay una, Saray” “Saray sí. ¡Saray es muy buena!”

Sara, María José y Sebastián, conciben básicamente el descanso como un momento en el cual pueden reponer sus energías. Para Sara “es un descanso donde nosotros en medio de las clases podemos descansar un poco la mente o distraernos un poco y comer”. Para María José “es un espacio donde podemos relajarnos de estar sentados en las sillas y estar callados, y poder interactuar con nuestros compañeros”. Y Sebastián opina que es “un receso como para compartir con los demás y estar... pues... y soltarnos de toda la carga que tenemos hay veces en clase.” Ellas y él, tienen pues una concepción ambiciosa del descanso, según la cual sirve como espacio para contrarrestar los efectos de las largas jornadas de estudio, sin embargo consideran que el tiempo otorgado para lograr este propósito no es suficiente, inclusive es injusto:

Ah... a mí no me parece el tiempo suficiente, por ejemplo, a los de primaria les dan una hora, creo, sí; les dan una hora y pues, ellos trabajan menos que los de bachillerato... menos que los de bachillerato, entonces a mí no me parece". "A mí tampoco me parece, porque, pues, los de primaria tienen como un ritmo más, más, más lento, más relajado que nosotros, entonces nosotros... Y a pesar de que tenemos una jornada escolar más larga, nos deberían dar un descanso más largo".

Es que las jornadas académicas parecen extenuantes, se extienden desde las 6 y 45 ó 7 de la mañana, hasta la 1 de la tarde durante cinco días a la semana. Según Sebastián, cada clase tiene un término de tiempo de "una hora, tres días a la semana y 45 minutos, dos días a la semana"; es así, complementa Sara, "porque los lunes y los miércoles nos toca horario B porque son más clases." Ante todas esas preocupaciones, Sebastián lanza una idea con la que se podría conjurar ese ritmo frenético de la jornada escolar para hacerla más llevadera: "Bueno, pues sí, a mí me parece mejor la idea de dos descansos, porque, bueno, los dos descansos pueden ser cortos, pero, pues, al menos sí, que nosotros nos sintamos más liberados, que cambien... que cambie la estructura normal de clases. Sí, sería bueno porque nosotros descansaríamos más."

En ese lapso de tiempo que es el descanso escolar, Sebastián y sus dos amigas tienen unas rutinas más o menos definidas: se sientan a conversar, se alimentan, juegan, caminan por ahí, van a otros espacios a parte de los habituales en compañía de alguien, a veces estudian. María José sintetiza con habilidad dicha rutina: "Eh, comemos, primero que todo y (sic) interactuamos con nuestros compañeros. Algunas veces jugamos. Eh, nosotros primero que todo comemos como algo pa... pues, nosotros desayunamos en la mañana y después como un algo, y también vemos los partidos o corremos con los compañeritos."

Sara también nos comparte su rutina habitual: "Por ejemplo, en mi caso, a veces yo con las que me siento, con mis compañeritas y yo, vamos hablando y vamos caminando, y eso (...). Normalmente nos hacemos allí en las escaleras de la (...) o acá en el corredor." Las escaleras a las que se refiere Sara están ubicadas ente el corredor del primer piso donde están los salones de primaria, y el corredor que da a la parte exterior de la sala de profesores; al frente está la cancha de microfútbol donde se realizan los campeonatos y a la

cual los estudiantes de bachillerato tienen acceso, los niños de primaria y preescolar no pueden estar allí.

La hora del descanso también demarca unos límites a la hora de *alimentarse*. Por ejemplo, en el caso de Sara, casi todos los días compra en la cafetería del colegio, pero se sincera y confiesa que prefiere colarse en la fila para así poder aprovechar mejor su tiempo:

... Yo me meto. Sino que es que sí es mucha fila y uno sí que... va muy rápido el descanso porque pá que... si son de bachillerato y de primaria, pero como los de primaria tienen más tiempo, entonces... uno trata como de agilizar más. O si no, por ejemplo, yo a veces no me meto, sino que de afuera le digo a Mery que me venda y ella me vende. (...) Sí, además que hay veces nos de... salimos del aula 5 minutos, pues, después, entonces nos... nos quita también mucho tiempo.

En el caso de Sebastián, su acceso a la alimentación es un poco más variado, no hay una rutina definida: “Pues... no, pues, yo hoy compré Quatro y palito de queso. Pero por ejemplo ayer comí al... pues me comí algunas cosas que compré con mi papá afuera (...); entonces varía.” Él además acude a la cafetería del colegio en algunas ocasiones para comprar sus alimentos, pero parece ser un poco más estratégico que su amiga Sara a la hora de aprovechar el descanso: “Cuando yo voy ya casi no hay fila (...), pues, cuando está terminando el descanso.”

María José por su parte, previendo también la dificultad que representa el acceso a los productos de la cafetería en la hora del descanso, lleva los alimentos desde su casa: “Yo más que todo traigo comida de mi casa (...) y no es que vaya mucho a la cafetería porque yo pienso en eso y digo ¡no, eso me quita por ahí 10 ó 15 minutos del descanso en hacer esa fila! Entonces, pues, prefiero que me empaquen”.

El *juego* es otro conjunto de actividades que también suelen hacer estos tres compañeros durante el descanso. Así como las otras actividades que realizan, tal como sentarse en determinados lugares a conversar, comer, etc., los juegos dependen también de las dinámicas que configuren los partidos de microfútbol agendados en el marco de algún campeonato, estos se juegan en la hora del descanso. Sebastián nos explica: “De interclases, de fútbol. Es que en el colegio se hace como un tipo de mundialito y a cada

salón le nombran un país; eh, por ejemplo, este año a nosotros nos tocó Colombia, y hay femeninos y masculinos, entonces por eso.” En estos torneos tanto Sara como María José han participado; Sebastián no, puesto que considera que no tiene las habilidades suficientes: “Yo soy un poco malo en fútbol.”

Evidentemente, que haya torneos, no significa que ellos participen jugando, la mayoría de veces son espectadores. El descanso tiene una duración de media hora, de manera que sólo puede haber un partido por jornada. Sin embargo, también se las ingenian para jugar “fútbol” cuando no hay calendario de torneo, cuando pueden disponer de la cancha en el tiempo que resta después de los partidos oficiales, o incluso contraviniendo algunas prohibiciones: “Sino que, por ejemplo, muchas veces en el descanso también jugamos fútbol pero ya normal, entre nosotros los amigos con un balón de un compañero. Sí, y ahí nos divertimos. Sino que en el salón de nosotros no nos dejan traer balones”, explica Sara.

El juego que más practican durante el descanso es 23, todos los integrantes de su grupo lo juegan. Sebastián lo explica así: “Es un juego donde usted coge a alguien, entonces ese alguien le tiene que ayudar a usted a coger a los demás, y así, hasta que solamente queda uno y ya, el último es el que sobrevive y gana.” Lo juegan casi todos los días, pero Sara aclara que “cuando hay partido no.”

Otra opción que encuentran para divertirse en el descanso son los juegos de cartas, a Sebastián le gusta “Retro” y lo prefiere al fútbol, sin embargo, esta opción tiene un matiz polémico, porque hay una tendencia a que derive en eventos conflictivos. Sara y María José se han percatado de este riesgo: “A mí casi no me gustan (sic) de carta porque uno se pone ahí a jugar, los otros le miran y se hacen ahí como guerras, se pelean y...”. “Sí, y es muy fácil que a uno le boten las cosas en un juego de esos, entonces a mí...”

Cuando Sebastián estaba en el grado tercero, inventó también un juego con sus compañeros de entonces, lo interesante es que él afirma que hasta hace pocos meses lo jugaban, es decir, su práctica ha permanecido en el tiempo, al menos entre su círculo de amigos más cercanos durante cerca de tres años. Él lo recuerda y lo explica con claridad:

Repredador: Es que alguien es un lobo, pues, digamos que un lobo. Pero eso era cuando estábamos muy chiquitos; entonces nos metíamos al bloque y jugábamos escondidito pero en los pasillos. Cuando se lo encontraban, usted se tenía que quedar quieto, y si usted mínimamente se movía, ya le tenía que ayudar a quedar al otro, y si en 10 segundos usted no hacía ningún movimiento, ya ust... el Repredador tenía que seguirlo... Jugamos hasta quinto y la última vez que jugamos fue como en septiembre.

Cuando se le pregunta a Sebastián el porqué del nombre tan pintoresco, él argumenta: “Porque... pues, como que reproduce...”

Esa libertad para disponer del descanso, de la cual hacían referencia antes Sara, María José y Sebastián, es relativa, es decir, el descanso escolar no siempre es un momento para descansar o buscar divertirse; tales propósitos a veces chocan con barreras difíciles de salvar. Los estudiantes algunas veces se ven forzados a dejar a un lado estas opciones por ir a cumplir con ciertos deberes académicos: “Mmm, no. Cuando tenemos que hacer las tareas muy importantes, las hacemos...”. “No, pero no es que nos guste...” “No, no nos gusta, porque se supone que es la idea relajarnos en el descanso, de distraernos”.

Sara se ratifica en estas ideas sobre el estudio en el descanso: “Nosotros también, cuando tenemos un examen o... no hicimos la tarea completa nos ponemos a hacerla, o estudiamos... Y cuando nos ponen a leer libros, hay veces nos los traemos para acá y entonces los vamos leyendo”. Pero entre esas soluciones que plantea Sara, no está puesta en consideración la biblioteca, porque encuentran allí un límite temporal. “No, pues, cuando nos ponen a leer, a veces, muchas veces la profé nos ayuda a conseguir, o nosotros, ya a partir de nuestra cuenta lo conseguimos. Pero, porque es que la biblioteca... en la biblioteca prestan los libros, pero se tiene que cumplir un tiempo determinado, y si no alcanzamos a leerlo...hay que devolverlo”.

María José, Sara y Sebastián también tienen lugares alternos en la Normal donde gozan del descanso, la elección de estos corresponde más a ciertas necesidades como es la búsqueda de ambientes más agradables donde pasarlo. Tal vez el *Ventidero* es el que cumple con esta expectativa para ellos. Sebastián acostumbra ir con su mejor amigo que está en el grupo Sexto B: “Entonces nos vamos para una parte donde el muro está muy alto y, pues, donde hay un *coso* que llega como hasta el piso de... pues, como a este techo,

entonces nosotros nos metemos ahí, rodamos, jugamos escondidijo ahí porque es muy grande...”

El Ventiadero es un lugar tranquilo y rodeado de naturaleza, y aunque suele ser visitado por estudiantes, no es común ver aglomeraciones de personas ni escuchar ruidos fuertes; Sara, Sebastián y María José nos dan una idea general de las características de este lugar: “Pues, es que, de esos bloques, como noveno se sienta ahí a comer, a hablar entre ellos...”, “sólo pues, no en toda la manga...”, “Por ejemplo no se acumula mucho la bulla, entonces es muy bueno...”, “Allá tampoco hace mucho calor como aquí...” No se sabe desde cuándo recibe ese nombre, pero todos coinciden que aquel es un lugar donde el viento circula constantemente y por eso lo llaman *El Ventiadero*. (Ver anexos-20A, 20B y 20C)

Recordemos que una de las rutinas habituales de estos amigos en el descanso es ver los partidos de fútbol en la cancha, pero allí también reciben sus clases de educación física. Sin embargo, a veces las condiciones ambientales no favorecen a los espectadores o practicantes, por eso justifican acercarse al Ventiadero, sobre todo hacia el medio día: “por ejemplo en la cancha también nos quedamos viendo los partidos. “Ahí nos incomodamos muchos porque... por el sol. Y en educación física también nos da. Ah, los viernes a nosotros nos toca a las... doce y media; ah no, a las doce.” “A las once.” “A las once y media... de once y media a doce y media; y nos da mucho el sol.”

En el colegio también se manifiestan en los estudiantes emociones, necesidades, situaciones personales que necesitan ser tramitadas. Sara, Sebastián y María José han visto niños tristes a quienes han tendido una mano. Recordemos las palabras de Sara. “Por ejemplo nosotros si vemos a un niño, ya sea un niño o una niña llorando, le preguntamos qué le pasó y le tratamos de ayudar.” Aún cuando las intenciones sean nobles, las respuestas son imprevistas; Sara continúa describiendo: “Muchas veces no quieren decir porque son problemas personales o familiares...” Otras veces el deseo de ayudar de unos puede mezclarse con la curiosidad de otros, lo cual puede ser algo que no favorezca la situación; María José observa: “O también les fastidia porque hay gente que es... que se les empiezan a acumular y se ahogan, y les empieza a dar mucha rabia y... empiezan a gritar y...” Estos tres amigos saben que se trata de situaciones límite, de difícil tratamiento.

María José acota: “Es que, por ejemplo, usted es el que está llorando y usted ya ... pues, es que hay un niño que llora, y somos 37 en el salón, todos se les acumulan ahí, entonces uno se estresa y... quiere chillar.”

Y si bien no les gusta hablar de ello, los tres afirman que también han estado en la posición contraria, es decir, que su estado de ánimo en ocasiones ha flaqueado, pero que encuentran el apoyo de algunos de sus pares; aún así no tanto en los profesores. Sebastián, María José y Sara, sienten que en algunas ocasiones los profesores no son sensibles a este tipo de situaciones; algunos sí, pero tal vez se requiera más esfuerzo: Sara dice: “Sí; algunos... Algunos, porque otros toman como ese cansancio, ese estrés como... algo...” Sebastián por su parte piensa: “O les da miedo de pronto dialogar con uno, porque algo les puede pasar, no sé...” Y María José lo atribuye a la suspicacia que también han motivado algunos estudiantes: “o también es que ellos piensan.. porque hay niños que sí son *showceros* y ellos piensan que eso es como una mentira y ¡eso no importa!”. Sara tiene clara su elección sobre a quién acudir en estos eventos: “Por ejemplo en mi caso, yo no hablo mucho con profesores, yo prefiero hablar con compañeros.”

Otro tipo de situaciones que parece adverso para los estudiantes al momento de gozar con plenitud de su descanso, es la prohibición que hay de permanecer en los salones durante aquel lapso de tiempo; esta medida se da con el propósito de prevenir ciertos incidentes como puede ser la pérdida de objetos o accidentes. Sebastián nos da su opinión: “A veces nos hacen reporte, que porque en el salón, si las cosas se pierden, es culpa de nosotros, entonces nos toca pagarla; entonces que es preferible no estar en el salón (...). Pues, sí hay niños pero en silencio...” Sara sabe que: “... en los corredores tampoco nos dejan estar... en los corredores de arriba. (...) cierran las rejas.” “Sebastián, Sara y María José no conocen con claridad el porqué de aquella prohibición, pero María José sospecha: “pues, yo pensaría porque de pronto hay un accidente ¡como es un segundo piso!” Vale la pena decir que los tres afirman no haberse enterado de incidentes de tal naturaleza en aquellos corredores del segundo piso.

Pero sí tienen conocimiento de accidentes en otros sectores, aunque en algunos casos estos pueden estar revestidos con cierto halo de leyenda al no haber sido ellos testigos directos: Sebastián narra: “¡Ah sí, sí! La que estaba haciendo las vueltas de pa atrás en los

pasamanos y se calló y ¡taque!” María José también, *testigo de oídas* de uno de esos casos, dice: “Por ejemplo ah... y una niña, pero no sé si sería verdad, en quinto, se resbaló por esas escalas y se fracturó el brazo.” Sara también recuerda un caso que al parecer es conocido por todos: “Por ejemplo una niña, no me acuerdo en qué grado, estaban jugando en el parquecito, y se cayó y se fracturó el cráneo (...). Quedó inconsciente y la tuvieron que llevar.” “¡Ah, sí, sí, sí!” “Isabela Ochoa...” agregan Sebastián y María José. (Ver anexos-Imágenes 21A y 21B)

Además de los momentos difíciles que se presentan por determinados estados emocionales, o por las prohibiciones para conjurar la eventual comisión de actos ilícitos, o por accidentes, otro riesgo latente son las peleas o la brusquedad de algunos niños y adolescentes que pueden estar presentes en el momento de descanso. Sebastián ha visto estudiantes pelear: “Sí, casi siempre los de noveno; los de noveno son muy (...). Ah, no, en primaria sí pero es por bobadas, pues..., pero no son como tan...” Pero María José también observa cierta trivialidad en el origen de las peleas en bachillerato “pelean por bobaditas entonces uno quiere sobresalir más que el otro, entonces terminan peleándose.” Según los tres, las peleas se dan más entre los chicos (varones).

Tal vez la energía acumulada desde tempranas horas de la jornada, al tener que estar sentados en un pupitre al interior del aula durante casi tres horas, sea la causa de que correr devenga en una de las actividades más preferidas por los estudiantes de la Normal en los descansos. Pero ello lleva implícitos riesgos, puesto que los pasillos y corredores suelen ser utilizados para esto aun cuando están colmados de gente. Sara nos recuerda: “La otra vez íbamos entrando al salón y un niño de otro salón más grande estaba jugando 23, y yo iba pasando, y pasó y (Sara voltea rápidamente la cabeza) me levantó todo el cabello. Sí, juegan muy fuerte.” Algo que llama la atención es que dicha práctica la conciben los estudiantes como algo normal, es decir, es cotidiana e inveterada, es una costumbre; solo se somete a discusión cuando sucede un accidente: “sino que la mayoría de casos les dicen es cuando aporrean a la gente”, agrega Sara.

Cuando los estudiantes presencian peleas prefieren no intervenir directamente. Dice Sebastián: “¡Na! *banderiar* no podemos porque llega la profesora y pues (...); no, nada, seguimos derecho, pues, los dejamos a ellos y de pronto le decimos a una profesora...”

Afortunadamente ni ellos, ni sus compañeros de curso se han visto inmersos como protagonistas en este tipo de situaciones: “No, mi grado es muy sano”, puntualiza Sebastián.

Si bien hay unos horarios establecidos que delimitan las temporalidades escolares, los estudiantes también se han visto, aunque no de manera frecuente, en la situación de ver comprometida la disposición de su tiempo libre entre las clases; nuestros tres amigos lo afirman. María José: “Yo una vez, en quinto, que estábamos con una profesora y que teníamos que hacer un cuento; estaba reemplazando y nos dejó sin descanso”. Sebastián también recuerda: “¡Ay sí! una vez al grado de ella también: estábamos toda primaria en una actividad recreativa y a ellos no los dejaron salir que porque tenían que terminar un trabajo de lengua castellana y tuvimos que ir a hablar con la coordinadora para que los dejaran salir y aun así no los dejaron.” Y Sara nos dice: “A mí me pasa, es si tengo que hacer una tarea muy larga o así...” Aquí vale la pena recordar que existe una prohibición de que los estudiantes se queden al interior de los salones durante el descanso, so pena de ser reportados disciplinariamente.

Los profesores tienen una vida paralela a la de los alumnos en el descanso, sin embargo, no hay un gran nivel de relación entre estos y aquellos. Sebastián, Sara y María José dan cuenta de esto en varias expresiones: “Ah, a veces cuando hay partidos, ven los partidos, o si no, comen”. “Se sientan acá y desayunan...” . “Hablan de los estudiantes, de la vida de ellos...”

Pese a lo anterior, hay algunos profesores que sí comparten con sus estudiantes en el descanso y cuya compañía estos valoran especialmente, como es el caso de *El Teacher*, al que llaman así porque dicta el curso de Inglés en la Normal. “Por ejemplo, hay un profesor que...” . “Hay un profe que se mantiene con nosotros y que va a jugar con nosotros a la cancha”. “Hay un profe... el Teacher, juega con nosotros; por ejemplo, el Teacher nosotros lo queremos mucho porque él interactúa mucho con nosotras”. “...O él también se sienta en los corredores, no de aquí, sino del otro lado... y nosotros nos sentamos con él”.

Los tiempos libres y espacios de la Normal, dejan abiertos escenarios que pueden constituirse en momentos de grata recordación para sus estudiantes, en experiencias que

atesoran porque se salen de las rutinas habituales de lo académico. Es el caso, por ejemplo, de ciertas actividades de carácter institucional. Sara, María José y Sebastián nos aportan un ejemplo paradigmático de esto, el *Compartir*.

De acuerdo con María José, Compartir "... es como una especie... de que cada uno trae cosas para compartirlas con las demás...". Este evento es una costumbre en la Normal, de manera que los tres han participado en el mismo desde que se encontraban en preescolar. El ejercicio de este evento puede ser íntimo dentro de cada grupo, o en algunas ocasiones se realiza a nivel general con todos los estudiantes en jornadas institucionales; por ejemplo, en el mes de mayo, durante la semana dedicada a María Auxiliadora o en la celebración del día de Amor y Amistad. Sebastián recuerda: "Por ejemplo, cuando yo estaba en el kínder, a veces la profesora llevaba una bandeja grande y llevábamos mecato y ahí le echábamos todos y lo dejábamos en la mitad, entonces después hacíamos un círculo y después íbamos sacando lo que quisiéramos." En el mismo sentido, Sara nos comparte un bello ejemplo: "Eh, también nosotros en el salón jugamos amigo secreto, entonces, cada niño llevaba el regalo para su amigo secreto, y también cada uno podía llevar gaseosa, papitas grandes. Y... por ejemplo un niño llevó postres... así..."

Cuando el Compartir se lleva a cabo a nivel general, los grupos se ubican en círculos en la cancha. Cada grupo debe aportar sus presentes para que estos sean disfrutados por los miembros de otro grupo que previamente fue asignado mediante sorteo, a la vez que el primero recibe de éste sus aportes: "Pero no con cada niño sino cada salón. Por ejemplo, a nosotros nos tocó Sexto B, entonces es un regalo para todo el grupo" Nos precisa Sebastián; "Y Sexto B nos tenía a nosotros", completa María José.

Recordemos que Sara, María José y Sebastián sienten atracción y tienen talento para diversas expresiones artísticas, como el baile, la música y el teatro; pero también creen que el colegio podría estimar hacer más esfuerzos para que éstas se potencien, e incluso favorezcan los procesos académicos. Los tres desean que en la Normal se abrieran o facilitaran espacios para formar esas capacidades y sugieren que no deberían corresponder a exhaustivas evaluaciones.

Las dos chicas recuerdan que, por ejemplo, “casi no hacen salidas pedagógicas” y que si las hacen “¡ponen un trabajote!”. Además María José lamenta que en otros colegios se hagan celebraciones que en el suyo parecen ausentes: “Por ejemplo, (...) en otros colegios, hacen todo eso dizque el Día de la Antioqueñidad, y aquí no hacen eso; pues, tal vez lo hagan en primaria, pero acá, en bachillerato no.” Sebastián por su parte, conjetura una posible razón de porqué en su institución no se realicen eventos como estos: “Sino que, en bachillerato todo es más rígido, pues, son más académicos; por ejemplo allá (en primaria), había un evento donde nos dejaban bailar libre, y pues, como que éramos..., en cambio acá tenemos que montar una coreografía o si no, no bailamos.”

Ellos ven difícil la posibilidad de proponer y agenciar iniciativas de este tipo dentro del colegio. Sebastián brinda su sincera opinión: “Sí, porque no nos van a dar el espacio de una hora libre para hacer eso, además tenemos que tener el consentimiento de todos los grados...” Sara también opina: “yo pienso que es porque no les gusta perder mucha clase, según mi pensamiento, pues sería bueno que hicieran un espacio para...” Y María José estima: “Yo digo que eso no es muy posible que digamos, porque eh... porque la religión de las hermanas... y todo eso...”

Juan José Mira Serna, Estefanía Hernández Solarte y Tomás Herrera Gaviria

La mayoría de los libros educativos son agógicos. Se dirigen a los adultos, a padres o profesores, y no a los niños. Les preocupa la cuestión de cómo los educadores deberían pensar, actuar, sentir e interactuar con los niños o cómo lo hacen en realidad. Pero este tipo de enfoque no tiene en cuenta dos consideraciones importantes: primero, este énfasis en el adulto pasa por alto ¿cómo experimenta el niño una situación, una relación o un acontecimiento determinados? La segunda consideración es que dar importancia sólo al trato de los adultos para con los niños, descuida la influencia directa o indirecta que los niños tienen sobre ellos... (Van Manen, 1998, p. 28).

Juan José y Estefanía tienen 11 años y Tomás 13. Los tres viven en Copacabana y son compañeros de estudio en el grupo Sexto C de la I.E.E.N.S.M.A. Ellos tienen gustos y

prácticas variadas, por ejemplo, a Estefanía y a Tomás les gusta el teatro y el baile, a Juan José la música. Sin embargo, algo que es común en ellos, es que son observadores y críticos, y sienten que disfrutan más de las actividades que les gusta cuando no se ven obligados a hacerlas, sino cuando son elegidas por ellos mismos, como cuando Juan José y su amigo Tomás tomaron la decisión personal de hacer parte del grupo de astronomía en su colegio y no del de robótica, donde inicialmente les habían dicho que ingresarán.

También tienen prácticas favoritas que pensarían incorporar a sus actividades escolares o desean hacer parte de otras que el colegio ofrece, pero a las cuales no pueden acceder por ciertos límites que no pueden salvar. Tomás por ejemplo, entrena baloncesto en Copacabana, pero en su colegio no hay campeonatos de este deporte, y en cuanto al grupo de robótica tuvo que asumir la decisión de no participar en éste porque "...es que hay veces... es que hay muchos niños grandes, entonces uno es como sólo ahí". Estefanía por su parte, ha incursionado en el teatro y el baile: "No, pues aquí en el colegio, yo, pues, me metí a teatro y me salí como en los últimos días porque en esos días me estaban mandando muchas tareas, y fuera del colegio estoy en baile, entonces por eso me retiré." Y Juan José comenta sobre el tiempo que invierte en el entrenamiento del waterpolo en la piscina Olímpica: "ah, eso es otra cosa, porque yo entreno todos los días, entonces hay veces que sí hago unas actividades, pero... pero no puedo por el entrenamiento; entonces no".

Tomás, Estefanía y Juan José son sociables y solidarios, y se han encontrado con situaciones que les ha hecho pensar en el significado de este atributo. Tomás lo ilustra: "Por ejemplo yo, a mí normalmente todos los días me dan cinco mil pesos, por si me da hambre (...) por irme a comprar algo, entonces hay veces... por ejemplo con Pacho en estos días, yo estaba como muy aburrido, entonces yo lo invité a... entonces yo vi que estaba triste y lo invité a comer helado." Estefanía también expresa su visión: "Pues, yo también a veces con mis amiguitas eh, pues se notan aburridas, pues yo trato como de animarlas y pues, si algo, las invito y eso..." Además, con tono de agradecimiento, nos comparte una anécdota según la cual en una ocasión olvidó su lonchera, pero sus amigas se la rescataron y devolvieron: "A mí sí, una vez que dejé la lonchera en el transporte. Sí, sí; y (...) aprendí a no dejar la lonchera en el transporte." Juan José y sus amigos también

tuvieron la iniciativa de acompañar hasta su hogar a uno de sus compañeros cuya relación con una profesora pasaba por momentos muy difíciles. Recuerda: “Con Astrid de pronto... pues, es que hay una profesora que, es que siempre que pasa algo de casualidad (...) siempre aparecía ahí, entonces entraba y siempre le echaban la culpa a él, (...) era como todo aburrido, entonces nosotros ya decidimos... fuimos a la casa (...) fuimos a comer ...”

El sentido de solidaridad de estos tres compañeros también va de la mano del sentido crítico sobre ciertas actitudes que chocan con este valor, y con las cuales también han tenido que vérselas. Juan José ha visto comportamientos de segregación en algunas instancias del colegio: “...sino es que, en bachillerato pasa mucho que por ejemplo los de... mientras mayor sea el grado por decirlo así, como que tienen... como desprecio hacia los de grados bajos. Por ejemplo los de 7º (...) a los de 6º, los de 8º (...) a los de 7º, y los de 6º...y así...” Estefanía agrega al respecto: “Pues, se creen los más; que se creen los más superiores y los que tienen como más poder...”

Uno de los contextos en los que más se presenta este tipo de situaciones es en el descanso escolar cuando hay partidos de microfútbol en el marco de algún torneo. El sorteo de los encuentros incluye a todos los grados de bachillerato, por lo que se omite considerar criterios como el desarrollo corporal de los jugadores, de manera que pueden presentarse partidos entre equipos de grados superiores y equipos de los grados más inferiores; inclusive, también hay participación de profesores. Cuando esto sucede, es común que los espectadores apoyen a los más *débiles*. Estefanía muestra su apoyo con claridad e indignación:

A los chiquitos, porque es que los de 11º son muy creídos. (...) Y... hablando de los intercolegiados, a mí me pareció como injusto en sí de que pusieran los equipos, 11º contra 6º, y habían niños, o (...) cuando estaba el Teacher, que si, el Teacher jugaba, lastimó a uno de nuestro equipo también; o sea, son muy bruscos; entonces me parece como mejor ponerlos como más balanceados (...), ¡pero no entre 11º y 6º!

Tomás y Estefanía también han observado otro matiz de exclusión en ese ámbito de las expresiones deportivas, tanto por la exclusividad en ciertos deportes frente a otras posibilidades, como por el acceso a la participación en cuanto al género. Recordemos que

Tomás entrena baloncesto en Copacabana, la Normal es un lugar donde podría desplegar su talento deportivo, pero la oferta de torneos es exclusivamente de microfútbol: “No, puro fútbol” afirma Tomás. Por su parte, Estefanía explica a modo de demanda: “Sí, porque siempre es fútbol y la gran mayoría siempre son hombres los que juegan; por ejemplo, a nosotros este año no nos dejaron a las chicas jugar fútbol, ya que no teníamos el equipo completo y cuando lo teníamos, nos dijeron que ya no podíamos.”

No obstante, esta problemática señalada con claridad por sus compañeros, Juan José ve en ella una justificación: “Sino que, es que, pues, a ver; es como que maluco que sea siempre fútbol, pero pues, el fútbol es el deporte que a la gente normalmente más le gusta, entonces es como que, yo... (...), pues, yo a uno de baloncesto no iría a ver (risas); pues, no hay como tanto apoyo por decirlo así, entonces... también es que... no lo pueden hacer por eso.” Pese a esta postura, Juan José vislumbra la posibilidad de que haya otras ofertas deportivas en la Normal que respondan a las demandas más notorias de la gente: “Pero sí, pero buscar como deportes que, a la gente, pues, a los estudiantes, también les guste.” Sus compañeros están de acuerdo con esta observación: “Por ejemplo balonmano”. “Sí, por ejemplo balonmano, sí se juega mucho.”

Una jornada ordinaria de clases para ellos en el colegio comienza a las 7 de la mañana, sin embargo, deben reportarse media hora antes. La finalización de la jornada es a la 1 de la tarde, más el tiempo adicional que se quedan esperando el transporte que los llevará de nuevo a sus casas; es decir, su presencia en la institución es alrededor de siete horas. Es por ello que el descanso es un espacio tan apreciado por Tomás, Juan José y Estefanía, porque les permite respirar un aire diferente al ritmo riguroso del estudio en las aulas y de la jornada escolar en sí. Cuentan con media hora de descanso, un término de tiempo que no se atreven a definir si suficiente o no para sus necesidades. “Pues, más o menos...” “Sí, más o menos, ya que no nos alcanza como a dar...”, “A nosotros nos gustaría que fuera más, pero... es como... suficiente.”

Estos tres compañeros tienen sus propias definiciones de descanso escolar. Para Tomás “es como un tiempo para dejar atrás los estudios y descansar de tanto estudio...” Para Estefanía es “... pues, cuando nosotros tenemos como un *break* para descansar de los estudios y un rato de las maestras.” Y para Juan José el descanso es “como un tiempo que

se le da a los estudiantes para que, entre tantas clases no se... digamos estresen y puedan percibir mejor los temas aprendidos; que tengan mejor percepción por decirlo de alguna forma.”

En términos generales, Tomás, Estefanía y Juan José quisieran disponer de más tiempo para el descanso. Los dos primeros son partidarios de que hubiese dos descansos, pero difieren en cuanto la cantidad de tiempo; mientras Tomás estima que la media hora que hay actualmente convendría que fuera distribuida en dos descansos, entre las diez y la una de la tarde, Estefanía opina que cada una de las dos fracciones debería ser de media hora. Juan José por su parte, ofrece una explicación de las propuestas de sus compañeros acerca del beneficio de disponer de un tiempo más generoso para el descanso: “Yo pienso, es que eso... también el descanso es bueno porque eso ayuda... pues tampoco, no muy poco tiempo porque eso... el descanso ayuda a que uno no se estrese, pues, a que pueda... tenga mejor recepción digamos a los temas que a uno le enseñan. Entonces, por ejemplo, uno ya después de tanta jornada, pues, con tanto estudio..., uno como que queda es aburrido.”

En una jornada habitual del descanso ellos suelen comer, hablar y si les da tiempo también jugar. Casi todos los días los alimentos que consumen los llevan desde sus casas, “La cafetería es un complemento”, expresa Tomás. Sus conversaciones giran en torno a múltiples temas, generalmente de actualidad “...películas o a veces de las mismas materias o cosas que tenemos propuestas para el otro día o charlar”; o también sobre los profesores: “Que el profesor dijo...” (Risas), “Que el profesor dijo tal... hizo tal... pues... (Risas)”. Y el juego que más acostumbran practicar es 23, pero se encuentran con limitaciones para jugarlo, puesto que a veces no los dejan por el riesgo que supone correr a través de los corredores. Juan José valora especialmente estos momentos de descanso para verse con sus amigos de otros salones, dado que “uno no habla con ellos en todo el día...”

Estefanía, Juan José y Tomás tienen claro que el descanso no es una instancia para estudiar. “Eso es como perder el tiempo que uno... bien poquito que es, y perder el tiempo, el poquito tiempo que uno tiene para descansar”, reflexiona Juan José. Los tres afirman que, en este sentido, ya vienen preparados desde sus casas con las tareas y temas objeto de evaluación.

Sin embargo, también ha habido días en los que se han quedado sin descanso o les ha sido afectado este lapso de tiempo que tanto valoran, ellos atribuyen en gran medida esto a celebraciones que la institución organiza en momentos especiales. Juan José manifiesta: “Sí no, es que... hay cosas que a uno le dan rabia, por ejemplo que le quiten el poco tiempo de descanso que uno tiene pá ir a una misa; pues, yo sé...”. En el mismo sentido Estefanía explica: “O sea, sí, por ejemplo, eh, cuando nos toca misas o cosas así en el auditorio, nos demoramos mucho; por ejemplo hoy, que llevamos como 20 minutos de descanso... sí”. Tomás también acota: “No, pero otra vez, este año, en una cosa ahí de... de una hermana que vino acá, allá nos quitaron todo el descanso y no... nos dieron 10 minutos para comer y ya.”

Frente a situaciones como éstas, Juan José y Estefanía extraen dos interesantes conclusiones que podrían dar paso a una discusión sobre la mediación del encuentro entre estas dos dimensiones, la institucional y la estudiantil, en torno a las conmemoraciones del colegio: “Pues, uno esperaría que le quiten tiempo de clases para hacer ese tipo de actividades, pero no que le quiten el descanso a uno, pues...”. “Que es el tiempo como más valioso para uno en el día... Eh... en la jornada escolar es como el tiempo más valioso que uno tiene...pues, el tiempo de uno...”

Ellos creen que desde el área de religión este fenómeno es más frecuente, según dice Juan José: “...pues, por ejemplo, quita mucho tiempo de descanso para actividades religiosas, para ir a las eucaristías, Bienvenida a la Hermana, todo eso.” Es algo que ciertamente les afecta y en consecuencia manifiestan inconformidad, por ello mismo amerita ser discutido para llegar a mediaciones de ser el caso, donde los estudiantes pudiesen expresar su voz, más aún cuando ellos mismos admiten que este fenómeno no es una regla recurrente: “Más o menos, pues sí; depende, depende de la ocasión...” “Por ejemplo en mayo hay mucho, pero en mayo también nos dan días...”; “Sí, en mayo sí hay mucho. Este mes también que... dieron las medallitas de lo de Laura Vicuña y...”; nos explican Tomás y Estefany.

La I.E.E.N.S.M.A. tiene dos estrategias que manifiestan el pensamiento pedagógico salesiano, éstas constituyen el apoyo a una formación en el amor por el otro, en el valor de la comunidad y en la solidaridad, y su fundamento es el Evangelio. Una característica que

acompaña estas estrategias es que están pensadas para ser desarrolladas fuera del aula de clases, es decir, marca una diferencia con la concepción tradicional de clases en la escuela y por tanto expresan una perspectiva poco convencional del currículo. Se trata del *Compartir* y la *Pastoral*, actividades éstas que llevan implícita una gran potencia formativa que puede pensarse para escenarios donde los niños disponen del tiempo libre, sin que necesariamente se vea sacrificado su carácter de diversión o descanso. Estefanía, Tomás y Juan José con su perspectiva crítica, nos indican en sus relatos qué aspectos conviene fortalecer, puesto que ellos también reclaman el carácter formativo que de estas estrategias se espera.

Tomás y Estefanía nos explican *grosso modo* en qué consiste el *Compartir*: “Pues uno... todos los grupos de secundaria (sic) van a la cancha, y cada uno se hace en un círculo y cada estudiante tenía que llevar un alimento, entonces los colocan en la mitad, y ya, cada uno lo repartía”. “...Y tenía que compartirlo con otros...” Según Tomás, el fin del *Compartir* es propiciar una integración. Juan José señala los aspectos críticos de este evento:

Se supone que es como para... Por ejemplo este año llegaban unos de once, dizque que por fin, vamos a hacer una actividad en la que nos podamos conocer mejor los de la institución, pero no (...). Y fue muy maluco... y es que fue muy maluco porque por ejemplo, en el otro grado... -yo no participé-; por ejemplo, muchos niños llevaron muchas bolsas de confite (...) y ellos no nos dieron nada; nos dieron dizque un Chocobol, entonces como que no...

El cuestionamiento ciertamente está puesto sobre el aspecto operativo del ejercicio del *Compartir*, pero ello no quiere decir que sea algo que no merezca ser observado, porque según lo indican estos tres compañeros, el *Compartir*, aunque básicamente tenga un carácter institucional, es también una actividad que está dentro del marco de iniciativas que pueden ser propiciadas por los estudiantes: Tomás lo recuerda: “Es que ellos fueron los que cuadraron eso, ellos eran los responsables, pues...”. Sobre esto, Estefanía expresa una idea que podría ser favorable a futuro a partir de aquella experiencia: “Pero para mí, me parece, en vez de hacerlo por grupos, hacerlos por salón y cada niño como que traer sus cosas, o sea, ya como es cada niño...” Tomás añade otra interesante idea en este sentido: “Por

ejemplo sextos: 6ºA, 6ºB, 6ºC, y así se hace el Compartir más fácil, porque...” Juan José por su parte, evalúa más el fondo que la forma de la actividad e intuye por qué la logística, tal como se desarrolló en el último evento, no fue la idónea para que el Compartir cumpliera con su propósito formativo: “Porque en ese caso, la intención era conocer... que se conocieran el grupo, entonces que sí lo hicieran así, pero que revisaran que sí trajeran los (...) porque es que ese fue el problema, que no trajeron nada.”

Otra observación crítica que añaden Tomás, Estefanía y Juan José a esta estrategia de socialización, tiene que ver con algunos límites de origen disciplinario. Si bien, como ya se mencionó, el Compartir es una actividad institucional que permite un margen no sólo de participación sino también de iniciativa de los estudiantes, estos se han encontrado con limitaciones que impiden la mediación o el diálogo para que puedan elevar sus propuestas. Desde el interior de algunos cursos pueden propiciarse eventos de Compartir de manera consensuada entre profesores y alumnos, pero a veces no se facilita un espacio de discusión para tramitarlos:

En...Formación Humana, Pastoral y... ¿Cómo es que se llama con Fanny? (...), eh... y Ética. Por ejemplo el miércoles también tenemos un Compartir... Pero a veces me parece algo que... pues, cuando hacemos el Compartir, a muchos profesores... o... algunas actividades, muchos profesores no los permiten (dice Estefanía y los otros asienten). Por ejemplo, en Sexto A, iban a hacer un Compartir de despedida y la profesora, pues, la directora de grupo (...) pues, dijo que no... que porque hacían mucho desorden.

El otro escenario escolar propio de la pedagogía salesiana es la *Pastoral*. Al igual que el *Compartir*, no corresponde precisamente al tiempo de descanso de los estudiantes, pero está pensado para darse por fuera de las aulas, y a diferencia de éste, constituye una práctica pedagógica de enseñanza y aprendizaje con sentido evangelizador, pero no mediado por educadores, sino por estudiantes de grados superiores a sus pares de grados inferiores. Pastoral hace parte del currículum que deben seguir los estudiantes en su proceso de formación. Este escenario contiene una extraordinaria potencia de formatividad, que de acuerdo con las valoraciones críticas que hacen Tomás, Estefanía y Juan José, puede aprovecharse mucho más en la vida cotidiana de la escuela.

Ellos nos ofrecen puntos de vista muy elocuentes: Tomás: “Por ejemplo a veces los de Pastoral, cuando alguien, por ejemplo una profesora nos daba clase de Pastoral... ella... pues no era que... un aprendizaje muy bueno, pero alguna cosa.” También Estefany nos comparte su opinión: “O por ejemplo, la actividad que estamos haciendo en este momento, pues, o que estábamos haciendo en este momento con los chicos de noveno, que son como de los lugares, también puede que nos aporte, pero, pues no mucho... ni tampoco; o sea, eso son cosas que ya sabemos... tipo recreación, porque, pues... casi no nos va a aportar nada para nuestra vida.” Y en el mismo sentido, Juan José nos expresa: “Esas actividades, pues, uno las hace, pero realmente como que no le aportan nada a uno... al rato se van a olvidar...”

Es claro que la apuesta de Pastoral hace parte del currículo de la institución, es contenido, práctica pedagógica, y evaluación tanto para quienes lo imparten como para quienes lo reciben, pero también perfila un amplio margen de acción a quienes lo orientan, que puede aprovecharse para que genere un impacto no sólo en clave académica, sino en otros contextos como podría ser el descanso escolar, algo en lo que hay mucho terreno por trabajar. Estefanía sospecha esta potencia: “Sí, porque los profesores están ocupados, entonces como para... pa que nosotros no hagamos desorden... es casi igual.” Juan José también plantea su crítica: “Es que, por ejemplo, las cosas como Pastoral, ese tipo de cosas... pues, ahí en el momento, uno dice que pues sí... bien las cosas que nos están diciendo, pero uno realmente no... no pone en práctica nada de eso. Y la disposición de los chicos no es como la apropiada, pues uno realmente no le importa (Risas)” A estas observaciones Estefanía concluye: “Como... actividades de relleno, sí...”

Ellos comprenden que los estudiantes que imparten Pastoral están sujetos a un vínculo con los aspectos curriculares a los que deben responder, sin embargo saben que hay una característica, o si se quiere, un atributo clave que demandan de esas relaciones pedagógicas que se tejen entre pares y que a la postre puede marcar la diferencia para que Pastoral constituya una experiencia significativa para cada uno: *el tacto*. Para ellos no sólo es fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también es la base del gozo por lo que se hace. Estefanía nos recuerda en su tono crítico “Ah, sí, a ellos es obligado.” Y Juan José lo ilustra de igual forma con una anécdota:

Por ejemplo, en estos días, tuvimos que hacer una actividad de matemáticas que consistía en varias bases; en cada base a uno se le tenía que hacer un trabajo, uno tenía que hacer un trabajo. Por ejemplo, algunas chicas de las bases eran como buena gente y ... pero es que había otras que sí... se quedan ahí como obligadas...., hay unas que eran muy groseras.

Steysi Massi, María José Correa y Ana María Carvajal

“Cuánta belleza en el arte, con tal de poder retener lo que se ha visto. No se está nunca entonces sin trabajo ni verdaderamente solitario, jamás solo” Vincent van Gogh.

Steysi tiene 13 años, María José 12 y Ana María 11, las tres son compañeras en el grupo Sexto B en la I.E.E.N.S.M.A. y son jóvenes sensibles, solidarias y estudiosas. Aunque se llevan bien con todos, Steysi y María José tienen un grupo de amigas con las que suelen compartir su tiempo en el colegio; Ana, aunque no permanece con ellas, también comparte con su propio grupo de amigas sus vivencias escolares. Esto quiere decir que su grado está prácticamente compuesto por varios grupos diferentes de amigos, cada uno con sus propias dinámicas y afinidades.

Las tres guardan con nostalgia recuerdos bellos de su vida escolar. Steicy por ejemplo, conserva una hermosa anécdota con sus amigas del anterior colegio donde estudiaba: “...jugábamos, mis amiguitas... jugábamos, nos sentábamos. Yo con ellas tenía un cuaderno, cada una teníamos un cuaderno y copiábamos frases, todavía lo tenemos cada una, y es muy lindo, muy lindo recuerdo, cada uno de esos recuerdos.” Ana, que sí tuvo la oportunidad de vivir toda su vida escolar en la Normal, también rememora: “Yo con las amiguitas de primaria me divertía con las celebraciones que hacían aquí en el colegio, y jugábamos todo el tiempo...eh... por ejemplo el día de María Auxiliadora, de Don Bosco y pues... jugábamos todo el tiempo.”

Si bien las tres guardan recuerdos de vivencias propias, también comparten una vivencia basada en un interés común que es el ritual de su encuentro con la lectura en la

biblioteca del colegio, lugar que solían visitar en primaria en los momentos del descanso. María José recuerda: “Sí, antes me gustaba mucho venir, porque, digamos, uno en los libros, o por lo menos yo, encuentro como esa forma de escaparme de la realidad, entonces eh... más pequeña sí me gustaba mucho venir acá y buscar libros así para niños, cosas así, pero ya he dejado de hacerlo, la verdad no sé porqué...” Steysi también nos comparte su vivencia: “Bueno, cuando yo estaba en primaria, a mí me gustaba mucho venir acá a la biblioteca eh... a leer libros o a jugar con juguetos que tienen los libros y pues... ya no acostumbro a hacerlo.” Y Ana María también nos confía: “Mmm ... sí, cuando estaba más chiquita veníamos, porque como dijo María José, es una forma de escaparnos de la realidad, de entrar a otro mundo y no pensar en ese momento, en las cosas que tenemos...”

Ellas tienen claro qué significa la poética expresión “escaparse de la realidad” y con generosidad nos lo explican. “Digamos que uno muchas veces, eh... en su vida diaria, eh... se encuentra con diferentes tipos de problemas, eh... ya sean familiares o académicos, o con los mismos amigos etc., etc.; entonces cuando uno lee un libro, encuentra una manera de olvidarse de aquello que lo hace como pensar en esa situación; entonces uno en los libros encuentra esa escapatoria al problema”. “Bueno, eh... como dice María José, cuando uno tiene problemas y por ejemplo lee un libro, se va a otro mundo...”. “Como uno a veces tiene problemas, se estresa por cosas y tiene problemas familiares, en el estudio; entonces leer es buena forma para atravesar esa circunstancia de otro modo y liberarse de eso por un momento.” Esta era la fórmula que tenían María José, Ana María y Steysi para “escaparse de la realidad” y buscar aliviar el peso de los problemas que devenían en la cotidianidad; desafortunadamente, desde el momento que ingresaron al bachillerato, es una práctica que han dejado atrás

Además de ser sensibles, también son solidarias, tienen una clara concepción de esta cualidad y son conscientes de ello; especialmente María José nos lo revela con sus palabras:

Eh, yo me considero una persona muy... muy que... muy... colaboradora... pues, muy solidaria. Eh... siempre que veo una persona como triste, o algo así, trato de inferir (sic) para ayudar. Eh, pues sí, trato de acompañarlo, que salga como de esa situación. Eh, con

respecto a la comida, sí también me gusta compartir. Y sí pues, más que todo ayudarle al otro, en la circunstancia que sea pero, ayudarlo.

Por su parte, tanto para Steicy como para Ana María, el fundamento de su espíritu solidario está en la empatía, en comprender las necesidades del otro: La primera lo precisa:

Es como eso, también me gusta ayudar mucho a las personas porque a veces siento que hay momentos en los que ha pasado que uno se siente solo y no hay nadie quien lo ayude, entonces por eso se siente maluco. Entonces por eso al ver esa circunstancia, eh, me gusta ayudar a los demás, porque es maluco que nadie le ayude a uno. Entonces es bueno que le ayuden a uno a dar... que den consejos a uno como uno dar; y no dejar a nadie, cuando está solo, es cuando más necesite.

Y Ana María, en el mismo sentido que Steysi, nos dice: “Pues, yo si ayudo porque cuando hay personas en... ese caso, en ese problema, yo me siento identificada porque alguna vez me ha pasado. Entonces yo le ayudo, dialogo con él y pues, lo ayudo a sacar eso que tiene.”

La empatía que sienten por otros que pasan dificultades, no es una simple formalidad o un valor abstracto, la comprenden más bien como una identidad que les une a ellos. Una de las principales causas por las cuales los estudiantes atraviesan momentos difíciles es el conflicto entre sus padres. “Muchas veces a mí me ha tocado ver que es por separaciones de los papás”. “Eso es lo que más... en mi caso, lo que más se ha presentado, que se ponen mal por separación de sus papás... y ya.” Steysi y Ana María se han visto afectadas directamente por esta experiencia; la primera confiesa:

Como dice ella, porque en la separación de los papás, que eso es algo muy duro, me ha pasado, me pasó. Eh... es muy duro. O por problemas familiares o académicos: van perdiendo el... perdieron el año, se sienten muy tristes... O porque tienen muchos problemas entre la familia; con su mamá o con su papá o los dos están separados y entre los dos siguen habiendo muchos problemas, entonces por eso las afecta mucho.

Ana María, aun cuando no profundice mucho sobre su experiencia, también nos insinúa una afección que experimentó respecto de la separación de sus padres: “Mi papá

me contó... toda la historia que pasó (...), y mi mamá también se enojó porque me contó a mí de lo que yo no debía saber.”

Es que hay diversos motivos por los cuales los estudiantes atraviesen momentos de dificultad que afectan su estado emocional en el colegio. Aunque estas compañeras no profundicen mucho sobre ello, no significa que sean aspectos menos importantes de considerar. María José menciona uno: “... a mí me ha tocado también en varias veces... ¡Ay! es que yo no sé cómo decirlo... por... algún tipo de acoso.” Ana María hace también mención de otros: “También es porque se les ha muerto un ser querido, un familiar, y porque también se sienten como solos, no tienen amigos y por eso es que se sienten tristes.”

Es preciso aclarar que esa soledad de algunos estudiantes a la que se refiere Ana, tiene matices y variables, no sólo corresponde a una dificultad que esté atravesando, no al menos de manera evidente, pero no por ello significa que tampoco deba ser observada. Refiriéndose a algunos estudiantes de carácter introvertido, María José lo precisa: “A ver, no es que quieran estar solos, pero sí son personas muy calladas, muy poco sociables; eh... pero no que se quieran mantener solos, no.” Otro de esos matices o variables nos lo expone Steysi: “O hay otras que no las acepta mucho el salón porque... son personas que... hablan mucho, joden mucho, fastidian por todo y no se pueden estar quietas en los momentos que deben estar; no se pueden controlar en los momentos que deben estar autocontrolados.”

Esos rasgos que leen María José y Steisy en algunos de sus compañeros, no ha sido en cambio suficientemente percibido por Ana María, quien resalta el común denominador de la sociabilidad de sus compañeros de grupo frente a este fenómeno. Desde su perspectiva: “No... en mi grupo no hay nadie que quiera estar solo ni callado; somos todos hablando.

Frente a las adversidades que se cruzan en sus vidas, las cuales a veces las hacen sentir tristes, reconocen también que han adoptado maneras de tramitarlas; el arte y el encuentro con sus seres más apreciados juegan un papel importante en ello. Steysi por ejemplo, reconoce su solvencia artística y la aprovecha: “Unas veces dibujo, otras veces me pongo a leer, escribo...sí, porque me olvido de todo un poco, y así no estoy como tan...

no me siento triste, ya al rato se me olvida todo ... Me pongo a escuchar música, y así...” Ana María, al igual que Steysi, recurre al arte, pero también echa mano del apoyo de sus seres queridos: “Expreso mis sentimientos en los dibujos, o busco a mis amigos más cercanos o a mis padres...” Y María José, de manera similar a sus compañeras nos dice: “A veces busco apoyo, escribo como dije anteriormente, dibujo, leo (...), escucho música, y... sí, busco apoyo; pero más que todo... en mis amigos.” Sobre la inclinación hacia el arte de estas tres compañeras volveremos más adelante.

En la cotidianidad de la Normal, el momento que tienen para compartir más entre sí es en el descanso. “Descanso” es la palabra que conocen para nombrar a ese lapso de tiempo que tienen disponible entre las clases y explican el porqué. Steysi dice: “Pues porque es un lugar... es un momento como para descansar después de un momento de una lar... de un momento de... estudio...” María José, por su parte, opina: “Bueno, yo... eh... yo creo que ya, la... eh, mayormente las niñas no lo llaman recreo porque muchas veces no jugamos, sino que como dijo Steysi, lo utilizamos para descansar de tres horas de estudio, entonces eh... unos lo llaman recreo porque después de estudio salen a divertirse, pero otras personas lo llaman descanso porque salen es a descansar y no a jugar”. Y Ana María es muy concreta en su concepción: “Bueno, yo ya estoy acostumbrada a decirle descanso y como dicen mis amigas Steysi y María José, es un lugar para descansar y no para jugar.”

Estas explicaciones indican que *descanso* para ellas, tiene relación con la socialización de los estudiantes a través de la suspensión de actividades que impliquen esfuerzo o movimiento físico; estos atributos en cambio, entienden ellas que estarían más asociados con *recreo*. Steysi intenta explicarlo con mayor precisión: “Pues, porque es un lugar... es un momento como para descansar después de un momento de una lar... de un momento de... estudio (...). Es como estar relajado, eh... relajar... eh, sí... hablar, y no estar corriendo...”. Sin embargo, pese a la contundencia de sus posturas frente a su concepción de *descanso*, María José opta por ser un poco más mediadora frente a las ideas de sus compañeras: “Eh, pues, yo opino que para las... para muchas personas (...) descanso también implica jugar, porque es una manera en la que ellos también se sienten relajados, valga la redundancia, entonces, pues...”

En concordancia con sus ideas sobre el descanso, Ana María, María José y Steysi mencionan a grandes rasgos qué es lo que suelen hacer: “Comer, hablar y descansar”, “Dialogar con mis amigas y jugamos también con el celular”, “Lo mismo”. El lugar favorito donde suelen permanecer y hacer estas cosas es en el bloque de preescolar. “Pues eh... por las escalas; por las escaleras de preescolar. Comemos y ya (...). Yo empecé a salir con un grupo de amigas y ellas se hacían allá, entonces yo... ya, les seguía la corriente y... me amañé allá”, nos dice Ana María. Steysi intenta ubicar mejor el sitio preferido de su compañera: “Sí, es que en preescolar hay otro... como un patiecito ahí chiquito y ellas se sientan allá.” Ella, sin embargo, prefiere estar con sus amigas en otro lugar, en el corredor del primer piso donde están ubicados los salones de quinto, dado que, en el segundo piso, según ellas, “no puede estar nadie”: “Nosotras en el corredor, hay unas sillitas y ahí nos sentamos a hablar, a jugar...”

Las principales razones por las cuales prefieren esos sitios son el fácil acceso para llegar al salón una vez terminado el descanso, y especialmente en el corredor del primer piso, también por la cercanía con la cancha de microfútbol: “Eh, cuando hay partidos... ah, es muy bueno porque...”, “Eso es muy caja, uno se pone a mirar los niños” (Risas). “Es lo que uno prácticamente hace, literal...”, comentan María José y Steysi entre risas.

En el descanso, ellas suelen pues sentarse a comer y conversar; es un espacio y un tiempo para la socialización. Tienen compañeras que todos los días obtienen sus alimentos en la cafetería de la institución, inclusive a veces ellas mismas comparten dicha práctica, pero generalmente suelen traer los suyos preparados desde su casa, tal como lo hacen Steysi y Ana María: “Yo a veces traigo, unas veces plata porque me dijeron que si quería traer o a mí se me olvidó comprar el algo, o por X motivo, pero es muy poquitas veces que traigo plata.”, “Yo en los descansos siempre traigo como comida de la casa, pero cuando me quedo, algunas veces traigo plata.” Una de las razones por las cuales optan por no adquirir y consumir sus alimentos en la cafetería, es por la alta demanda que este lugar tiene en la hora del descanso; Steysy lo ilustra: “Y por ejemplo las filas que se hacen en la cafetería; la cafetería se llena y además es muy poquito el tiempo que uno sale, en media hora, y esa media hora se va haciendo la fila.”

También saben que hay lugares a los cuales no es posible acceder durante el descanso. Según las tres, *el parquecito* es uno de aquellos, lo cual refuerza un poco la idea de que los juegos no son para los más grandes, sino una dimensión privilegiada para los niños y niñas: “El parquecito es solo de preescolar a quinto, ya de sexto a once ya no...” También la *biblioteca*: “Por acá por la biblioteca se hace mucha bulla”. “Es que la biblioteca es un lugar de silencio, entonces los niños que mantienen por acá eh, generalmente hacen demasiado ruido y pues, como es una biblioteca, obvio pues, eso no es permitido, entonces por eso no nos dejan...” Y otros lugares como: “Por acá arriba, por la huerta...”; “por el laboratorio también”. Steysi, desde su punto de vista, nos explica mejor las razones de estas prohibiciones:

...porque se hace mucha bulla... Y por eso...por eso, por la huerta, por esos lados de atrás de la biblioteca, detrás del auditorio, pues, porque detrás del auditorio está el parqueadero, a donde se mantienen los buses, entonces no podemos estar. Y por acá, pues, porque no hay nadie que nos acompañe, solo podemos venir con un adulto que nos acompañe. El parquecito porque es de primaria. Y el coliseo porque allí se mantienen los niños chiquitos, entonces porque de pronto empiezan a correr y los aporriamos.

Es que el sistema de prohibiciones para acceder a ciertos lugares, también se extiende a algunos juegos con el fin de prevenir situaciones como accidentes tal como lo explicó Steysi. María José hace mención de algunas razones:

Yo, ehm... en el colegio... eh, bueno, a nosotros, los niños de 6º B nos han prohibido eh... jugar con balones, ó 23, o juegos que tengan que ver con correr o con balones. Eso se nos prohibió porque en el transcurso del año ocurrieron diferentes casos donde... accidentes; entonces pues, eh, gracias a Dios no fueron accidentes por nosotros los niños de 6ºB sino accidentes de otros salones, pero entonces, para evitar que a nosotros nos sucediera y que nosotros eh, le hiciéramos algo a otra persona sin querer, eh, más fácil nos prohibieron esos juegos, entonces eso ya no lo jugamos, eh... o si lo jugamos, tiene que ser en la cancha y que no haya nadie ahí...

Ana María cree que hay otra razón que podría motivar las prohibiciones. Añade: “También lo prohibieron porque los niños de primero pasan corriendo por ahí, donde les den un balonazo, se meten en problemas.”

23 es un juego tradicional entre los niños y jóvenes de la Normal. Steysi, Ana María y María José no conocen su origen, pero sí su popularidad: Steysi nos dice: “Pues juegos... 23, es un juego que se inventó acá, ni en ningún otro colegio que yo sepa, ni en ninguna otra parte se ha jugado. Entonces es un juego que se inventó acá. Es un juego que es tradicional de acá y... ¡se juega mucho!” María José resalta sobre 23: “Es el juego más popular de acá de la Normal.” Ana María y María José recuerdan que en quinto y en sexto, era uno de sus juegos favoritos, pero actualmente hay un límite para jugarlo en los descansos, es decir, lo juegan dependiendo del permiso que les dan a veces para disponer de la cancha.

Algunas veces también aprovechan el tiempo de descanso para disfrutar otros tipos de juegos más propios de sus formas de ser, como lo confirma Ana María: “Algunas veces cuando los compañeros llevan juegos de mesa, jugamos eh... los juegos de mesa eh... en el descanso, mientras charlamos y todo. “Eh... emmm... cartas... parkés, bingo, cosas así”.

Otros tipos de juegos también han derivado en accidentes durante el descanso, los cuales han sido registrados como recuerdos por su matiz traumático. María José, Ana María y Steysi nos cuentan sobre ello:

... Creo que en preescolar o primero: eh yo en un descanso estaba jugando con mi anterior grupo de amigas y una de ellas estaba pasando por un... como un tubo que hay, entonces eh, ella se montó y lo que pasó fue que se cayó; entonces se lastimó la cabeza, entonces uf, eso es un recuerdo muy traumante, pero eso es como de lo que más me acuerdo de un descanso como (...) Aquí en el parquecito. (...) Eh... de inmediato la llevaron al médico y... pues sí, duró unos días hospitalizada eh..., pues obvio se abrió la cabeza y todo eso, y ya después volvió al colegio, incluso está en 6° C ahora y... bien.

Ana María también rememora: “Yo eh, tenía una amiga en primaria; bueno, la sigo teniendo, eh, se llama Susana. Bueno, nosotros estábamos jugando y ella como que se

resbaló y se dio con la punta de una escalera y se abrió esto acá y la tuvieron que llevar los papás al hospital y eso fue muy perturbador.” Afortunadamente, también indica que todo tuvo un buen término: “Sí, le quedó la cicatriz, pero sí.”

Por su parte, Steysi también nos relata su recuerdo del accidente padecido por una de sus amigas:

Nosotras... eh, yo tenía un grupo de amigas cuando estaba en quinto y en una vez estábamos jugando en una casita en el parquecito; estábamos buscando la casita... Chucha Cogida. Estábamos ahí y nos podíamos bajar de la casita, y las casitas tienen el lisadero y una se lisó por ahí y salió corriendo para que no la cogieran; y como, pues, el parquecito tiene muchos árboles y tiene raíces, ella se enredó en una raíz y cayó y se... creo que se le cayó un diente.

Algo que sí tienen claro estas tres compañeras del grupo Sexto B, es que no están dispuestas a sacrificar su tiempo de descanso por dedicarlo a estudiar, esto lo hacen solo cuando existe una verdadera urgencia, una situación excepcional. Para Steysi “Cuando hay trabajos pendientes que no hemos hecho, sí, toca.” Para María José: “Eh, bueno, en mi caso yo casi nunca hago cosas en el descanso. Eh, digamos... eh, prefiero venir con las cosas de una vez hechas desde mi casa. Pero igual hay veces que ¡ah!... no hay tiempo, o cosas así, entonces sí, eh, se hacen en el descanso... Y pues acercarme a la biblioteca, sí eh... he dejado de hacerlo.” Ana María también es diligente con sus asignaciones académicas para aprovechar su descanso: “Pues yo siempre hago mis tareas en la casa, o si no cuando tengo algo pendiente lo hago por la mañana para así descansar en el... en el descanso.” Valga recordar que durante su tránsito en la primaria, acudir a la biblioteca era uno de sus pasatiempos favoritos, puesto que en los libros encontraban una forma de escaparse de la realidad... de sus problemas.

Sin embargo, pese a su decisión de no perder tiempo de descanso en otras actividades como estudiar, en ocasiones éste se ha visto afectado contra su voluntad por otros motivos. Ana María por ejemplo, se ha visto en la tarea de ir a buscar profesores, hacer trabajos y saludar personas que conoce. Steysi también conoce casos en los que otros estudiantes le solicitan un poco más de tiempo a los profesores para quedarse fuera del aula. Pero según

ellas, en estricto sentido, no recuerdan haberse quedado sin descanso: “A veces, pues, a veces nos quitan un poquito más de tiempo, pero quedarnos sin descanso... no.”

Frente a la oferta actual de tiempo que tienen para disponer del descanso, ellas estiman que es necesario un término de tiempo mayor, de modo que sea más proporcional respecto del tiempo que reciben de clases. María José sintetiza la precariedad de la temporalidad actual del descanso: “20 para comer y... los que quedan para divertirse...” En opinión de Steysi, la institución podría favorecer dos descansos, uno de media hora y luego otro de 20 minutos; sustenta esa propuesta en la comparación entre el panorama de la situación actual frente a lo experimentado en grados que ya cursaron en años anteriores:

...porque estudiamos mucho (...) después de descanso estudiamos cinco o cuatro horas ... es mucho; entonces sí, para relajarnos 15 minuticos sería bueno que hubiera otro descansito, porque es media hora, y media hora es muy poquito... Además, por ejemplo, cuando uno viene de primaria, está acostumbrado a que sean 45 minutos, porque son 15 ó 20 para comer y...como 35 minutos para divertirse... y eso a par... da como una hora para jugar, como para descansar, jugar, para lo que usted los cogiera, esa hora, esos 45 minutos; entonces era mucho tiempo; ¡uno pasar de quinto a esa hora a bachillerato que es media hora...!

En el mismo sentido que Steysi, la opinión de Ana María surge de apelar a la generosidad del tiempo de descanso ofrecido en su paso por el preescolar: “A mí sí me gustaría, porque cuando yo estaba en preescolar daban dos descansos y eso era muy bueno, a uno le daba tiempo para jugar o hacer cosas.”

Los profesores en la Normal también son actores de situaciones en el descanso. Desde las perspectivas de Ana María, Steysi y María José, lo más común de su cotidianidad es calificar talleres, exámenes y cuadernos, es decir, constituye otro lapso de tiempo para el trabajo fuera de las aulas. Pero también cumplen otras funciones diferentes, tal como lo describe Steysi, “Algunos los he visto que, cuando hay partidos, van, los ven, apoyan a sus salones; otros vienen, recorren el colegio; cuidan las zonas que es... a algunos les toca como cuidar zonas, otros los cuidan...; algunos se sientan por ahí a charlar con los estudiantes...”

No es usual que los profesores tengan contacto directo con los estudiantes en esta media hora de descanso salvo algunas excepciones, el profesor Edwin es uno de estos casos; si bien estas tres compañeras no han conversado con él, sí dan testimonio de ello. Steysi lo confirma: “Es que inclusivamente (sic) lo veo sentado por ahí hablando con los estudiantes, con uno no, pero uno sí lo ve... sentado por ahí.” María José tiene una conjetura de por qué, pese a la apertura del profesor, no se ha acercado a dialogar con él: “Es que, pues, yo no sé... es que... más que todo hay personas que no lo hacen, porque los demás empiezan a crearse ideas de que uno... lo que está mal dicho... eh vulgarmente “lambiendo”; entonces, pues, más que todo es por eso que muchas personas no... es mejor evitar eh... una conversación con el maestro.”

Es que ellas han visto situaciones en las que algún estudiante que está pasando por cierta dificultad de tipo académico o personal se acerca a buscar apoyo, pero reconocen en ello que la confianza que el profesor proyecta juega un rol fundamental. Cuando es de tipo académico, el estudiante suele aprovechar el descanso para establecer una suerte de negociación con el profesor del curso, buscar llegar a acuerdos para intentar resolver su problema. Ana María nos explica: “Por ejemplo hay unas personas que van perdiendo la materia de dicho profesor, pues, digamos, y... se va como a decirle al profesor que si le puede cambiar la nota, los refuerzos, a ver qué puede hacer para recuperar la materia, o a entregarle talleres que no entregó.”

Cuando se trata de cuestiones más personales, o simplemente el compartir espacios en común con el profesor, es un gesto que valoran especialmente. A ello se refiere María José:

Eh... nosotros en este año, siento que el profesor que más se nos ha acercado, pues, que más no ha tocado el corazón como para brindarnos el apoyo en el momento en que tengamos alguna dificultad, pero ya no académica sino más personal, es el profesor Edwin, el de inglés. Este, pues, muchas veces eh... nosotros... muchas veces, diferentes alumnos se le acercan para desahogarse, eh, pero incluso también hay otras veces en las que se le acercan para lo que dijo Ana María, como para intentar cambiar notas, y así, no solo con él sino con otros profesores. Pero, pues, en mi caso yo podría decir que con él nunca se me ha presentado un problema académico, sino más bien como el motivo de desahogarme por algo que estoy pasando.

Ellas valoran ese carácter sociable del profesor Edwin, el gesto de compartir parte de su tiempo y espacio con los estudiantes así como la voluntad de escucharlos; es un apoyo que les sirve cuando lo necesitan. “Edwin es una persona que es muy, muy buena; él tiene un corazón muy lindo. Él sabe apoyar mucho a las personas, sabe escuchar muy bien”; se sincera Steysi.

La vida de los estudiantes en la institución no ha estado exenta de situaciones conflictivas, si bien es un fenómeno que no se da con regularidad, sí se han suscitado en no pocos casos en todos los grados. Pueden verse comportamientos agresivos o peleas tal como lo indica Ana María: “Yo no sólo he visto peleas en el salón, sino que en otros lugares de aquí del colegio. He visto mucho que los niños chiquitos o grandes, bueno, niños, eh... se empujan, se tiran piedras, se dicen palabras vulgares, y ahí empieza un caos...” En el grupo de estas tres compañeras se ha dado este tipo de situaciones; Steysi lo confirma: “Sí, y en el salón, a veces pasa mucho que hay muchas peleas entre los compañeros; pues, conmigo no han habido peleas, pero sí entre los compañeros hay muchas peleas, y... es maluco, porque no es bueno vivir en un ambiente donde hay tantas peleas. En el colegio también hay varias peleas...” Y al menos una de las tres, María José, ha experimentado esta situación de primera mano:

En el salón yo tuve un problema disciplinario con alguien. Eh... habí... tuvimos diferencias, entonces eh... pues ya veníamos peleando mucho y la amistad estaba como en una cuerda floja. Entonces ese día ocurrió, ya decir como “la tapa de la olla” porque fue la gota que derramó el vaso y... ella, esa persona es muy dramática, entonces cree como ser el centro de atención muchas veces. Entonces salió chillando y corriendo para el baño y tiró una silla. Entonces... ni siquiera fui yo, fue Luciana, otra amiga mía; ella se... la recogió, entonces Luciana, las dos, incluso dijimos que no, que la dejara ahí porque ella es muy berrinchuda, entonces que ella la tenía que recoger; pero sin embargo yo la iba a dejar ahí normal, que ella la recogiera, pero entonces Luciana volvió y tiró la silla y le tiró los útiles. Entonces ella llegó y yo no sé, creyó que había sido yo, entonces también cogió mis cosas y me las tiró; entonces yo no las recogí y me las recogió Luciana para que a ella le diera más rabia. Entonces ya ahí nos dijimos muchas cosas y eso fue la pelea. Pero, pues, eh... yo no sé: para una persona es como muy maluco vivir con rencores, o por lo menos eso siento yo,

pero personalmente a mí no me gusta vivir con rencores con nadie, entonces, como que hicimos las paces y ya, todo bien... pero sí.

Es claro que la escena que describe María José es límite en cuanto a una exaltación de estados de ánimo entre pares, sin embargo, pese a situaciones conflictivas como ésta, ella se toma la tarea de reflexionar: “Aquí nos inculcan mucho el hecho de que uno cómo ve el ejemplo de sus papás en la casa, entonces que... así como éste es un colegio formativo eh... para un ser humano y académicamente, lo que uno trae, lo que a uno le enseñan en la casa y lo que uno ve en la casa, es lo que ejecuta acá.”

Ellas reconocen que ese tipo de situaciones suelen presentarse en el escenario escolar, tal vez esto indique por qué, cuando son terceras en el conflicto, optan por no fungir como partícipes directas en la resolución de estos, sino por la inacción, o por buscar la mediación de alguna autoridad. Así lo justifica Steysi: “Pues no, porque prácticamente eso va a pasar siempre y se va con los profesores porque casi nunca es con nosotros, es con compañeros del colegio, entonces eso se dialoga con los profesores. A mí, en mi caso, nunca me ha pasado una pelea de esas, entonces no me ha tocado poner problema”. En el mismo sentido, Ana María reconoce: “Si son con personas que yo conozco, sí trato de evitar que peleen, pero si son desconocidos pues ya la profe arregla con ellos”.

Otra razón que puede ayudar a explicar este proceder, es la afinidad o compañerismo de ellas con los involucrados en el conflicto. Ana y Steysi evalúan ese supuesto: “Si son dentro del salón, sí, pero si son de otro salón...”; “...que intenten arreglar las cosas entre sí para que no se vayan a mayores, porque es muy maluco estarle diciendo todo a la profesora, porque la profesora también se estresa por todo lo que pasa en el salón, todo lo que tiene que calificar no solo de nosotros, sino de otros grados, de otras materias; ¡me imagino queda...! Entonces por eso.”

Pero todas estas posturas personales frente a los conflictos entre compañeros no son aleatorias, tienen un trasfondo, de alguna manera corresponden a una interpretación del *conducto regular* acordado institucionalmente para conjurar este tipo de situaciones y del cual ellas, al menos esquemáticamente, conocen las reglas de su procedimiento. Así lo indica María José: “Acá hay un conducto regular, entonces ese es el que debe ser seguido

para un caso disciplinario. Entonces, primero, se trata de arreglar con el compañero, se dialoga, y si ya el problema no se pudo solucionarse de esa manera se acude al director de grupo. ... Entonces... (...) se acude tanto al... al... profesor de la materia, o al director de grupo.” Estas prescripciones, también en el orden académico, son precisadas por Steysi y Ana María: “Depende, si es académico, primero es con el profesor con el que tiene un problema en la materia, luego, si no ha podido con el profesor de la materia, se va para director de grupo, y si no, se va para coordinación, y si no, para consejo académico.”

Este procedimiento o conducto regular, de acuerdo con Steysi, siempre se los han inculcado. “Por ejemplo, en estos días, mmm... el lunes vinimos y eso nos lo volvieron a decir, y siempre nos lo repiten cada año para saber qué norma tenemos que seguir y cómo es todo, porque aquí siempre nos exigen ante todo responsabilidad y seguir muy bien todo como es y a la hora que...” Ana María, en concordancia con su compañera, también explica: “Bueno, lo sabemos es porque nuestra directora de... bueno, como dice Steicy y también porque nuestra directora de grupo lo dice en Formación Humana; y, pues las actividades que hacen en el colegio, eh, nos dicen el conducto regular.”

Formación Humana es un curso muy bien estimado por estas tres compañeras. Está orientado por la profesora María Teresa Saldarriaga, la directora del grupo Sexto B, al cual ellas pertenecen. La descripción que nos ofrecen María José y Steysi es bastante elocuente: “Ese es un componente, pues, donde más que materia así como de aprendizaje académico, es aprendizaje formativo para... del ser humano; entonces allí, en esta materia, ella nos da diferentes formas de conocer cuál es la metodología de calificación, el conducto regular, etc., etc. (...), las excusas y... ya.” “Pues sí (Steicy) esa materia es buena porque nos ayuda a crecer como personas y como... nos ayuda a formarnos y a ayudar con el colegio.”

La Normal contempla algunos espacios por fuera del aula para la práctica educativa y el despliegue de expresiones artísticas; básicamente son apuestas institucionales, pero en las cuales los estudiantes juegan un papel clave para su puesta en marcha. Uno es Pastoral y otro una instancia para exposiciones artísticas.

María José, Ana María y Steysi reconocen que no ha sido suficiente el contacto con estudiantes de grados superiores como para sostener que han obtenido un aprendizaje

importante de ellos, no al menos, cuando estos encuentros e inquietudes se dan de manera fortuita o voluntaria. Así lo sostiene la primera: “Son muy pocas... eh, pues yo, las veces que he tenido encuentros con chicos de grados superiores, son cuando hay reuniones o cosas así a nivel general y que nos dan charlas, pero así, individualmente, nunca he tenido la oportunidad de hablar con uno, entonces no.” En el mismo sentido, Ana María comenta: “Yo... yo nunca he hablado... pero sí me gustaría.” Steysi habla de sus breves encuentros: “Yo muy poquitas veces, muy poquitas veces he hablado con chicas del Ciclo, a veces cuando ellas nos dan clase, me ponía a hablar con ellas, cosas a veces X; a veces otras cosas interesantes; y sí, a veces dejaban enseñanzas...”

Pese a lo anterior, sí valoran de manera positiva una posibilidad de encuentro con sus pares de grados superiores a través de *Pastoral*, un espacio de práctica pedagógica donde niños y jóvenes de grados superiores enseñan a otros de grados inferiores. En el caso de Steysi, Ana María y María José, ellas comparten sus actividades con niños de primero y segundo. Steysi explica en qué consiste:

Por ejemplo, aquí hacen ¿formas? extracurriculares, y es de dos a cuatro, donde está la Pastoral, que es un lugar donde es más que todo dedicado a Dios, donde hablan de Dios ... Más que todo hablan de Dios pero hacen actividades divertidas. En primaria, la Pastoral, los niños de 5º se las dan a los niños de 1º, 2º y 3º; y la Formación Complementaria, se las da a los de 6º, 7º, 8º, no se a que más grados... Ah, a 9º y a 5º; a los niños que no dan a Pastoral en 5º, y a 4º.

La otra posibilidad pedagógica ofrecida por la institución por fuera de las aulas, son las exposiciones artísticas que lidera una comisión de Arte y Cultura. “...una niña es la representante con otros niños que la acompañan y se reúnen con una... con unos profesores; con unos profesores, y entre estos y los representantes y todo, y unos niños que se quedan, forman eso y ya; entonces los acompañan a todos por los grupos y si van a hacer eso y ya, todos participan... Los que quieren participar” Nos expone Steysi las funciones de esta comisión.

Si bien no han acordado una agenda específica en el transcurso del año 2019, esta comisión gestionó tres exposiciones, una de fotografía, otra de literatura y una tercera de

pintura. Ana María participó en esta última: “Yo me considero una persona muy creativa por decirlo, me encanta el teatro, eh dibujar, pintar, las pinturas; hasta participé en un concurso que hubo de pintura...” Estas exposiciones, a modo de concurso, suelen hacerse en el colegio, en un sitio al que los estudiantes denominan “El Ventiadero”: “No, pues, las pegaron por allí en el Ventiadero, por el restaurante. Eh... y ahí votaban los que querían y había que exponer...” continúa Ana María.

Todas son proclives a las expresiones artísticas, recordemos que son jóvenes dotadas de sensibilidad, y ven en estos espacios posibilidades sanas para la recreación. Desean que la institución ofrezca más espacios de este tipo a la población estudiantil, porque sienten que hay una identidad artística. Por ejemplo, piensan que la biblioteca puede ser un espacio idóneo que se podría llegar a habilitar para este tipo de iniciativas: “Sí, porque es un lugar muy callado y... uno se concentra más.” Ana María se sincera: “A mí me gustaría que abrieran más el espacio para el arte porque a mí me gusta mucho la creatividad, me encanta el teatro, la pintura y todo eso...”; y Steysi lanza una idea con la que se podría llegar a materializar ese anhelo: “Deberían de poner como una..., bueno, que un día a la semana donde fuera, por ejemplo, la entrada hasta el descanso y que fuera solo arte: por ejemplo un *día fotográfico*... sería bacano.”

Deseos y propuestas como las que imaginan, que emergen de sus espíritus sensibles y honestos, de materializarse, las llevaría a que sus obras sean conocidas por los miembros de la comunidad de la Normal. Estudiantes, jóvenes, profesores, directivas, entre otros, conformarían un público privilegiado de sus expresiones y las de otros niños y jóvenes que comparten sus cualidades, pero todo ello implicaría hacer algunos ajustes importantes a nivel curricular; Steysi también ha pensado en ello: “Por ejemplo, pues... por ejemplo, que fuera un lunes desde que uno llega, desde las siete hasta las nueve y media que sale al descanso, donde se pudieran tomar fotografías y luego exponerlas en la biblioteca, y sería lindo. Que fuera un mural lleno de fotografías expuestas para todo el colegio”. Sus compañeras Ana María y María José apoyan la idea: “Exponerlas, sí”, “Como si fuera un tablero”, “Sería lindo”.

Lorena

“Momento de libertad interna cuando la mente se abre y el infinito universo se revela, y el alma es libre de vagar buscando asombrada y confundida aquí y allá maestros y amigos” Jim Morrison.

Lorena tiene doce años, es de Copacabana y está en el grado Sexto B en la I.E.E.N.S.M.A. Es una joven sociable, reflexiva, le gusta el deporte y el dibujo. El aula donde recibe sus clases se encuentra en el segundo piso, de manera que cuando llega la hora del descanso, ella baja al corredor del primer piso: “yo bajo y normalmente es por los corredores de quinto y primero.” Aun cuando disfruta compartir su espacio con sus compañeros en el descanso, no suele frecuentar un sólo grupo con el cual estar, sino que pasa, junto con Juana, su amiga más cercana, por “todas partes”, donde hay niñas y niños conocidos suyos de todos los grados sexto.

La rutina cotidiana de Lorena en el descanso es sencilla, no reviste novedades significativas: Es “como el momento en el que puedes salir y estar con tus amigos y comer si tiene hambre, para no estar como tanto tiempo en el aula...” Pese al tono minimalista de dicho hábito, éste es importante porque le permite de algún modo reencontrarse con ella misma... “Como que... no sé... como que, hablar y despejar la mente de tantas cosas... Y hablar con tus amigas como cosas más personales y así... y entrar...”

La habitualidad de sus descansos escolares en ocasiones se ve alterada por eventos poco rutinarios o especiales. Por ejemplo, valora el gesto de algún compañero o compañera que la invite a ser partícipe de determinado juego de mesa, puesto que, aunque le gusta jugarlos, no se siente capaz de acercarse a solicitarlo: “Sí, a veces que traen como cosas de mesa, me gustan, pero normalmente uno como que, traer uno o pedirle el favor a otra persona, como que...” Así mismo, guarda en su corazón momentos especiales, significativos para ella, como la despedida de una amiga suya: “Sí, una vez estábamos en... en... celebrándole el cumpleaños a una amiga que ya, pues, se iba a ir del colegio, y era como muy lindo, porque no [...] porque uno nunca más se vuelve a comunicar con esa gente. Pero sí, fue muy lindo.”

Lorena anteriormente solía acercarse a la biblioteca durante el descanso cuando estaba en primaria, puesto que gozaba de mayor disponibilidad de tiempo, más que ahora que está en bachillerato. “Como el descanso es de media hora, a veces solo alcanza como pá comer y a estar ahí. Eh, en primaria yo sí lo hacía y venía demasiado, pero ya no.” No obstante, eso no impide que a veces aproveche este lapso de tiempo para sacar su cuaderno y revisar temas que tiene pendientes de sus estudios. Tampoco significa que no le guste leer, especialmente libros “de fantasía o acción”, aunque esto lo hace en su casa: “No, es pues como en momentos en los que ya salgo del colegio y voy a mi casa y no tengo nada qué hacer.”

Lorena estima que el tiempo de media hora del cual disponen los estudiantes para disfrutar del descanso es apenas suficiente para vivenciar esa rutina diaria de salir a comer y reencontrarse con sus amigas y amigos: “O sea, yo siento que sí me alcanza a veces para hacer las cosas, pero uno es como que... a veces... pedir más tiempo, porque primaria, bachillerato ¡que diferencia! no, mentiras, pero sí es como que media hora, uno como que: por qué no, que diez minutos más... como cinco, no sé.”

Es que piensa también que la jornada de estudio es extenuante, puesto que se extiende, después del único descanso que hay, cerca de tres horas y media más, de ahí la necesidad, para ella, de que haya un incremento en el tiempo para disfrutarlo: “! ...y de las diez hasta la una y media! yo por eso a veces me levanto y ... ¡Ay, me duele todo el cuerpo!” También reflexiona sobre las variaciones del estado de ánimo en jornadas tan largas, las cuales un descanso más generoso pudiera llegar a balancear: “Sí, el único problema que yo le veo, es que uno por la mañana es como más tranquilito, apenas despertándose, uno no le presta atención a lo que pasa, pero ya después es como ... porque llega lo que es el calor, por la tarde... entonces... ya en la salida la gente es más alborotada... entonces como...”

Pese a su carácter sociable, Lorena comprende, que en la hora del descanso, descansar no sólo significa hacerlo frente a la jornada académica; algunas veces, en la medida de lo posible, es necesario hacerlo respecto de otros factores: “Hay veces en los que, pues, yo sí decido estar sola, y me pongo a escuchar música y me empiezo como a hacer memoria de todo lo que ha pasado; como que por qué lo hice, por qué no lo hice; me

arrepiento, cosas así. Eh, y sí, como que a estar solo y dejar la bulla, el salón, o de esa persona que está como pegada de uno, entonces como que silencio... y respirar aire puro, sola en la naturaleza...”

De igual manera, es reflexiva, pero a la vez muy honesta, sobre la forma como piensa, es más apropiado enfrentar las situaciones adversas frente a los demás. Esto puede apreciarse cuando de un conflicto entre sus compañeros se trata o cuando algún conocido suyo requiere de ayuda. En primer lugar, hay que decir que Lorena sabe cuál es el procedimiento básico para resolver los conflictos entre compañeros aun cuando estos no se den regularmente, pero también sabe qué postura personal tomar frente a estos:

No, no es frecuente, pero... eh... cuando las medidas que toman es como... reportes disciplinarios, se cita al acudiente; y pues, siempre es como maluco porque uno es como que ¿esta gente qué, por qué se pone así? Pero... como que uno a veces le gusta intervenir para intentar calmarlos, pero si uno ve que son mayores, prefiere llamar a la directora de grupo, coordinadora, cosas así. (...) Yo realmente no lo apoyo, o sea, yo siento que realmente no lo apoyaría; pero una parte de uno es como ¡uhhh, la pelea!, pero no. Eh... uno ... yo intentaría como calmar a una persona y pues si sigue como, como con la misma reacción, le pido a la representante de grupo que mande a la directora o a la persona cerca.

Cuando hay latente una situación semejante en la que eventualmente Lorena pudiera verse involucrada, ella tiene claro cómo sería más apropiado actuar: “Sí, pero uno como que; bueno, yo como que lo pienso y para evitar problemas... cosas así, como que me calmo y termino con el pensamiento en la cabeza y ya después como que... ¡Hey, perdón, disculpa, fue cosa del momento...!”

Si bien ella es sociable y le gusta compartir su tiempo con los demás, también tiene clara honestidad de cómo asumir una relación con alguien con quien no siente simpatía o afinidad: “Hay gente con la que no me hablo, o si le hablo, yo siento que yo soy muy falsa, pero yo como que ¡bueno!” Además, debe existir un alto nivel de confianza para desplegar todo lo que ella es; no se atreve a pedir consuelo o apoyo a cualquier persona: “Pues por lo normal yo no soy como... eh, sociable, como que ¡ay, te quiero! cosas así; es como con la persona que ya le tengo mucha confianza a la que dejo salir lo que soy yo, más con las

otras personas soy como que ¿ay qué le pasó? -¡Ay, estoy bien, tranquila! Yo no... O si está mal, dizque: Mmm, bueno, ¡ojalá que te mejores o que te vaya bien...! Y ya...”

Lorena es consciente de que su estabilidad emocional no depende, en últimas, de otras personas por más cercanas que éstas sean, sino de ella misma: “No, yo normalmente me acerco como a una amiga y pues, si ya como que lo que me dijo no me sirvió de nada... pues, si me sirvió (sonrisas), pero no me llegó, yo me ... no me gusta como mucho estar como... que dependa de lo que me diga la otra persona para yo estar bien. ¿Cierto?”

Esta sensata actitud también la asume cuando pudiera suceder lo contrario, es decir, cuando alguien llegase a buscar su apoyo:

Bueno, nunca me ha tocado una situación así excepto con mis amigos, pero sí, si me piden a mí el favor yo como que bueno, sí lo escucho. Y pues de por sí ayudar a la gente es bueno, dependiendo de la persona; no es como excluir, sino que la persona si lo ha tratado muy feo a uno, pues, es algo que uno tampoco tendría que merecer la atención de esa persona. Tampoco es el rencor y las cosas así, pero es lo que pienso yo. Pero si me piden el favor como “que venga yo lo escucho”, le digo lo que pienso.

Lorena encuentra en el deporte y en las artes, especialmente el dibujo, campos que aportan a sus estudios, enriquecen su vida y le ayudan a construir una identidad propia. Ella practica waterpolo, es muy comprometida y entrena todos los días entre las cinco y las siete de la tarde en la Unidad Deportiva Cristo Rey de Copacabana. Hace parte de un equipo:

Sí, en un equipo, y a veces en dos meses o un mes vamos a torneos; otro poquito va uno y ya al final, en diciembre, dan lo que son menciones de honor y cosas así. Sí, eso a uno le llena de disciplina, responsabilidad y le hace demostrar a uno de que no todo en la vida tiene que ser como estar en un puesto y cansarse, sino que uno sacrifica muchas cosas por hacer el deporte y el estudio, porque son cosas esenciales en los niños.

Lorena también tiene cualidades artísticas y lo sabe, pero las aprovecha para sí misma, busca más que nada expresar con ellas su huella, su identidad antes que exhibirlas a otros:

Normalmente a mí me gusta mucho lo que es la música, porque me gusta mucho cantar; dicen que lo hago lindo pero yo soy como que - ¡no yo eso no me lo sé! Y dibujar me gusta mucho (...), pues, eh... como cosas que signifiquen algo para mí, o sea, como que, yo llevo y dibujo como por así decirlo un animal o cosas así; es algo que a mí me represente, o así. O sea, dicen que sí es bueno, uno como demostrar al mundo lo que hace uno, pero yo soy como muy cerrada con lo que hago yo, entonces, yo prefiero como guardármelo; sé que está mal, pero no... no sé.

De igual manera, Lorena tiene experiencia en práctica pedagógica a través de Pastoral, lo hace bien y es algo que le gusta; no obstante, está en un momento de su vida en el que aprende a ver nuevas opciones, algunas de las cuales podrían llegar a convertirse en su proyecto de vida. Sobre su experiencia pedagógica en quinto grado con Pastoral, nos dice: “Y yo pues, en ese momento sí quise ser profesora de niños de... en ese momento, segundo y normal: yo llegaba, preparaba mi clase y la enseñaba; ya a lo último quería como que ellos se portaran bien, como que, bueno, tienen tiempo para que inicie la jornada, y les vaya bien; repasar o hacer juegos didácticos así ...” La posibilidad de ser partícipe en Pastoral surge a través del curso de Religión, y según Lorena, se estructura de la siguiente manera: “Eh, como se supone que la primaria llega de 1° a 5°, los de 5° son los más grandes, y ahí la profesora de Religión te da la opción de ser profesor de Pastoral a niños de grados inferiores de 4° a 1° o que te den pastoral las niñas del Cielo.”

Su experiencia como profesora en Pastoral con el grado segundo fue positiva, tuvo la suerte de contar con un buen grupo de alumnos y la calma para resolver con tacto eventuales manifestaciones de desorden:

Segundo... los míos eran más relajados, pero antes uno en primero y segundos eran como muy alborotados, o sea, como que... llegaba un momento en el que uno se relajaba, pero les daba como hiperactividad, yo no sé... entonces, pues, también tenían sus momentos de emoción, y uno era como que... - A ver, ¡calmados, que si ustedes saben que si van las cosas bien, hacen las cosas bien...! Además, porque no eran cosas difíciles. Hacen las cosas bien, terminan bien (sonríe), porque eso también influenciaba en la nota de Religión...

Este primer acercamiento como profesora fue enriquecedor para Lorena, lo hizo bien y es consciente de ello, pero como dijimos, hoy, a sus doce años, está vislumbrando otras

posibilidades que le atraen para su vida futura y sobre esta evolución también está en condiciones de reflexionar: “O sea, sí, es bueno, pero en lo que en este momento mi mente quiere... no. Antes, cuando yo estaba en primero y que entré al colegio, yo sí decía: - ¡ay, que rico, yo sí quiero ser profe! Pero ya mi mente... como que uno va creciendo y va cambiando el pensamiento.” En tal sentido, de manera paralela a su interés por enseñar, también le atraía la psicología, pero ahora que ha tenido más contacto con otras personas y con su práctica del deporte, su visión se amplía considerablemente y abarca nuevas inquietudes:

Antes, yo decía que me gustaría ser psicóloga, pero ahora, mi momen... o sea, eh... en lo profesional y deportivo: el deportivo es como llegar y ser selección Antioquia y selección Colombia de waterpolo. Y en lo profesional, como aprender odontología, no sé por qué, pero me ha gustado, como a mí también me están haciendo tratamiento, eh, me ha gustado lo que es ese procedimiento, entonces... Mi prima también es odontóloga, entonces me ha gustado lo que...; sí, como que me ha llamado la atención.

Miguel Ángel

Nadie, hablando en propiedad, nos ha enseñado a nadar: hemos aprendido solos. Ciertamente que especialistas en didáctica de la natación pueden muy bien idear una progresión rigurosa que, por medio de ciento sesenta y siete subobjetivos, conduzca a alguien desde la puerta de la piscina hasta el crawl de competición. Pero siempre habrá un momento en que el aprendiz de nadador salte al agua. Se le puede empujar, dirán los didactas más voluntaristas. Sí, claro... (Meirieu, 2003).

Miguel Ángel tiene doce años, vive en Copacabana y está cursando el grado sexto en la I.E.E.N.S.M.A. Es amante del fútbol y está dotado de habilidades para trabajos manuales. Aunque tiene un grupo de buenos amigos con los que suele compartir en el colegio, es reflexivo, y en algunas ocasiones prefiere estar solo para pensar sobre lo que le sucede a él y a su alrededor.

Los estudiantes de sexto grado como Miguel se encuentran con un ritmo diferente en lo que al descanso se refiere, con respecto al que traían de preescolar y primaria. En preescolar podían disponer de una hora y 15 minutos, en tanto que en primaria de 45 minutos; por ello no comprenden por qué la diferencia es tan grande entre el lapso de tiempo de descanso para bachillerato frente a estos grados, dado que para el primero sólo pueden contar con 30 minutos, distribuidos en un solo descanso que va desde las nueve y media hasta las diez de la mañana. Estos nuevos ritmos le han llevado a Miguel a revisar con atención sus rutinas y a replantearlas para así recibir la segunda parte de la jornada académica, que se extiende entre las diez de la mañana y la una y media de la tarde (que en algunas ocasiones va más allá por varias horas); intenta hacerlo lo mejor dispuesto posible: “Yo siempre pregunto ¿ah, qué hora es? ¡ah... faltan 15 minutos!... ya... y me ven muy relajado y yo decía: ¡listo, no voy a entrar caluroso!

Su gusto por el fútbol, el cual ha sido una gran motivación en su vida, alimentado además por el talento que tiene para este deporte, no puede desarrollarlo con plenitud en el colegio. En el descanso, que es el espacio que los estudiantes tienen para disponer de tiempo para sí mismos, se encuentra con una limitante, que es la prohibición de correr o lanzar balones, esto como una medida para prevenir accidentes dado que han habido antecedentes de ello; de manera que los estudiantes se ven en la necesidad de recurrir a otras maneras de disfrutar del descanso. El de Miguel Ángel es uno de esos casos: “A mí me gustaría jugar fútbol, pero como María Teresa no nos deja, entonces yo me quedo sentado, y si no traen celular ni nada de eso (refiriéndose a sus amigos), nos ponemos a hablar, o si tenemos que leer libros, los leemos”; dice Miguel sobre sus actividades principales en la hora del descanso.

Miguel actualmente no hace parte de ningún equipo ni está en clases de fútbol, pero es consciente de sus habilidades para este deporte. Sin embargo, aunque no sin cierto orgullo, reconoce también que esto le ha acarreado problemas: “No, yo no estoy en clases, pero yo juego demasiado; yo he estado, pero me sacaron porque mucha gente decía que yo era muy bueno, entonces me empezaban a patear pa que me saliera...”

Es claro que él comprende que la prohibición de jugar fútbol tiene que ver con encuentros poco afortunados que ha experimentado: “Ah, porque hay muchos conflictos

con amigos, entonces... que no saben jugar, entonces... me castigaron a mí también por culpa de ellos.” Admite, no obstante, que esta prohibición es una medida que ha evitado nuevos problemas. La práctica de fútbol es para Miguel algo que debería ir más allá de la ejercitación física o del pasatiempo: “tengo mucho en educación física, pero sí falta” nos dice Miguel refiriéndose a la necesidad de que haya más ofertas de espacios para gozar del fútbol, diferentes a la oferta institucional del pènsun.

Para suplir esa necesidad, Miguel recurre a otras dos posibilidades de juego, una con el celular, la cual no implica actividad física, y otra con 23, un juego inventado al interior de la Normal por los estudiantes:

Me gusta jugar un juego llamado Fut Draft que es de fútbol y me gusta jugar un juego que es de cuatro, se llama Stickman Party, que es de ... nos reunimos que - ¡éste perdió! Sale y entra el otro. (...) Sí, sino que nosotros hemos sido un salón muy... como de muchos inconvenientes y problemas, entonces tenemos prohibido correr, pero al inicio del año que todavía no pasaba eso, prácticamente todos los sextos se reunían y contaban hasta 23 y la quedaban, y en toda la cancha de bachillerato donde... pues ahí al lado de los salones de primaria y de bachillerato, se ponían a jugar; o sea, no salían de la cancha sino que éramos ahí. (...) Sí, pues, sí nos dejan jugar 23, sino que no nos dejan jugar, por ejemplo - ¡ah, que nos vamos a coger por allí, por la sala de profesores ... derecho... o coger por lo corredores! Nada... tiene que ser que la cancha esté vacía, o sea, casi no hay posibilidades de ...

23 implica correr, es un juego tradicional de la institución inventado por los estudiantes años atrás, pero del cual no se conoce con precisión su origen. Consiste en que uno de los participantes, mediante sorteo, inicia el juego persiguiendo a los demás con la manga de su camisa recogida; cuando le da alcance a alguno de los otros participantes, éste tiene que recoger su propia manga y emprender la persecución de los demás jugadores. Mientras se da la persecución todos cuentan hasta 23 y si el primero no logró alcanzar a nadie, queda eliminado del juego... “Y hacen un equipo, y el último que quede es el que gana, y el primero que cogen es el que tiene que seguir en la otra ronda”, describe Miguel.

Para Miguel el descanso es “como estar en otro momento de relajación, pues, ya soltando el estudio; sino que es un relax, un momento para seguir estudiando, sino que ya más... breve.” Alimentarse y compartir juegos con sus compañeros durante el descanso es

importante, porque le ayuda a estabilizar su estado de ánimo de cara a continuar con la jornada escolar: “Sí, uno va a comer si tiene hambre (...) sí, a comer y ya al rato pues queda como... normal. Y entrar... Yo llego, como y me pongo a jugar con mis amigos en el celular y ya después cuando tocan me subo para el salón.” Los alimentos que consume a veces los lleva desde de su casa y otras veces recurre a la cafetería del colegio, pero esta segunda opción es subsidiaria por la dificultad que representa acceder a ésta: “Sí, porque las filas son muy largas (...) como mil estudiantes o algo así”.

En el descanso, a Miguel suele vérselo reunido con su grupo de amigos en los corredores del primer piso frente a la cancha. Este grupo está compuesto por aproximadamente cinco jóvenes, y escogen este lugar por una razón práctica: “Voy para los corre... donde está el baño de las mujeres al lado de los profesores de primaria, me quedo ahí en ese corredor ... por la capilla y me quedo ahí jugando para estar más cerca de la entrada del salón” En el grupo no hay chicas: “No (risas) nunca les ha gustado estar con nosotros; siempre se mantienen separadas.”

Como ya se dijo, el descanso es corto, por eso Miguel prefiere, en la medida de lo posible, no hacer otras cosas que no sea estar con sus amigos y jugar, por tanto, no le gusta estar “aburrido” en este espacio de tiempo, porque ya ha experimentado tal sensación: “Pierdo una materia, o uno se queda así, aburrido; los amigos no vinieron y uno se queda así, como aburrido.” Sin embargo, sabe que cuando no hay posibilidades de participar del ritual de jugar, y para no dejarse llevar por dicho estado, intenta algunas veces acercarse a otros, buscar un lugar para meditar, o repasar temas de estudio si la situación lo amerita: “Sí... una vez yo me aburrí, entonces me fui a ver qué hacían otros amigos, pues que... ...un amigo que se hace detrás de mí y yo lo puse a mirar y juega también con el celular y yo dije ... a veces, cuando yo ya digo - ¡eh, a ver qué está haciendo aquel! Entonces me fijo.”

La soledad es un camino que en ocasiones busca Miguel, puesto que siente la necesidad de aislarse del ruido de las personas y de buscar un ambiente más tranquilo para reflexionar sobre lo que pasa a su alrededor. “Unas veces sí, como yo ya estoy cansado de la bulla, de todo esto, como no nos dejan estar en preescolar, pues, yo me hago en el sector donde sí hay profes de bachillerato... por allá en el coso de allí de... y todo eso; que por

allá hay naturaleza, entonces me quedo ahí y cierro los ojos y me quedo pensando.” Este ejercicio de meditación lo lleva a cabo en las inmediaciones de *El Ventiadero*, un lugar al que los estudiantes decidieron llamar así porque constantemente sopla el viento, y se caracteriza por ser un espacio tranquilo rodeado de vegetación y sombra y porque “es un bloque donde la gente es como más mayor, más controlada, más madura...”; no es frecuente ver allí estudiantes, ni corriendo, ni gritando.

Y si bien no tiene inconveniente en leer por su cuenta o porque le es asignada alguna lectura, no le gusta hacerlo en el descanso; la razón principal: el límite de tiempo: “El descanso es de media hora, entonces uno se queda ahí, dizque come, hablamos un momentico, luego me paro y ya tocaron... y pal salón.” Tampoco visita la biblioteca, salvo: “...una vez solo porque tenía una tarea y ya, estudié, porque si me pongo por ahí en algún corredor, pasan así (Miguel hace un gesto con la mano indicando la gran velocidad con la que suelen correr los niños a través de los corredores en el descanso). Y si de estudiar en el descanso se trata, admite con una sonrisa que alguna vez lo ha hecho como último recurso: “No hice una tarea, entonces... O si nos van a poner una evaluación, para practicar...”; según él, este recurso de último momento, lo “ha salvado”.

A pesar de que no puede disfrutar del juego que más le gusta, el recuerdo más memorable que hasta ahora tiene Miguel de una jornada de descanso tiene su origen en un partido de fútbol con sus compañeros: “Yo, cuando, pues... en este mismo año, yo estaba jugando fútbol, cuando sí nos dejaban, y yo metí un gol que... yo, yo, yo me quedé así, ¡vea...! ¡yo era así! y me senté y todo y comí y yo no me lo creía. Eso se me quedó en la mente. Eso fue a principio de año que nos dejaban jugar, entonces yo le pegué así ¡pum! y salí. Jugando con amigos.”

Por otro lado, el descanso también es un escenario no exento de conflictos que han tocado directamente a Miguel. Cabe indicar que él tiene una idea clara, pero muy propia de cómo proceder en calidad de tercero si se encuentra de frente con una situación de conflicto violento entre dos compañeros: “No, si se meten, pues yo los empiezo a... como a separar y que - ¡váyase usted por aquí, y váyase usted por acá! ¡Usted de una vuelta por aquí ...y usted también por allá! Y si no hacen eso y se montan encima de mí y eso, ya ahí sí voy a buscar a alguien, porque... yo no me meto ahí porque ahí si ya...”

Miguel es un niño reflexivo y tranquilo, pero en algún momento extremo se vio envuelto como uno de los actores de una situación de conflicto con un compañero de su grupo: “Como una vez me tocó pelear y ya me... ya me tocó la cara y entonces ahí sí ya me dio mucha rabia y ¡tan!... me tocó, porque ya la fastidiadera ... me tocó, me hacía así (hace el gesto de golpear a alguien en el rostro y la cabeza con la palma de la mano) y ya, ahí me tocó reaccionar. Y aunque yo sabía que me iban a meter un regaño, yo seguía, porque ya me estaba fastidiando demasiado.” Afortunadamente para Miguel, la relación con su adversario está en la actualidad en buenos términos.

Su nivel de reflexión le permite a Miguel ser consciente de que situaciones como ésta pueden acarrearle adversidades o giros drásticos a su ritmo de vida. En el escenario del descanso escolar esto puede verse con claridad: “Yo cuando no tengo una relación, lo primero que hago es como decirle - ¡hey usted qué! Pues, como ..., porque yo ya he estado una vez, como en un año, estando solo en los descansos, he estado solo así ... entonces yo sé lo que se siente perder un amigo. Entonces, mejor no, ... dejar que todo el mundo me deje de seguir ...” A pesar de eventos como éste, Miguel, como se indicó antes, ha encontrado en el recurso de aislarse y meditar sobre estas problemáticas una forma de tramitar sus inquietudes sobre situaciones como aquella que experimentó tras el conflicto con su amigo.

Miguel es selectivo a la hora de interesarse por ayudar a alguien que necesite de él en un momento determinado, su criterio principal es la edad: “Depende de la edad: si es de once ... no, ya se sí ... Si es de séptimo, octavo, sí...” Frente a la hipótesis contraria, es decir, de llegar él a sentir su estado de ánimo bajo, o tener alguna dificultad, también tiene una posición clara respecto de lo que haría para conjurar dicha situación: “No, yo siempre me quedo así solo, yo busco siempre estar solo para reflexionar.”

Miguel ha tenido la oportunidad de experimentar el rol de orientar grupos a través de una práctica académica llamada Pastoral. Cuando estaba en el grado quinto, le fue asignado un equipo de aproximadamente ocho niños de segundo grado para servirles como una suerte de tutor; sin embargo, su experiencia fue un tanto accidentada: “Sí, yo quería y... a mí me tocó la... unos niños muy groseros, porque decían ¡hijue...! Entonces yo... eran de segundo. Yo me quedé asustado porque yo decía ¡eah! Entonces decidí cambiarme porque

ya me estaban fastidiando mucho: que - ¡uy profe! Y se me montaban encima de mi computador. Y una vez se pelearon entre ellos, entonces yo dije: ¡No, ya no... ya!”

Esta experiencia, aunque de alguna manera un tanto traumática, le ha servido a Miguel para preguntarse sobre sus intereses hacia el futuro: “Pero a veces me digo ¿será que sí soy profesor o no? Yo cuando estaba en Pastoral, yo decía ¡sí, que bueno...! Pero ¡ah! ¿será?” Miguel evalúa en su mente sus habilidades y las pondera: “Listo... desde pequeño yo decía ¡Ay, yo quiero ser futbolista, quiero ser como Messi, como...! Ya después se me fue frustrando, porque me metieron a clases y me tocaba... ya no ... Entonces me vino la idea y todo eso, que ya soy muy bueno en los videojuegos porque muevo las manos... entonces yo decidí ser youtuber”.

Es que Miguel tiene habilidades motrices sobresalientes y sensibilidad artística, pero lo más importante, es que tiene una consciencia clara de éstas y de cómo explotarlas, tanto, como la que tiene con el fútbol: “A mí me gusta el origami y me gusta dibujar; yo aprendí solo...Yo veía que la gente hacía flamencos, hacía avioncitos, sabía hacer todo, y yo siempre me preguntaba cómo hacían; entonces me propuse a ver en Youtube. Entonces yo era - ¡haga así, corte...! y me salía... - Voy a hacer los mismos pasos; ahora hágalo sin el video...Y ya, me lo aprendí de memoria”. También es talentoso para el dibujo: “Me gusta dibujar, pues, como lo que se me venga a la cabeza, si yo quiero dibujar un gato, se lo dibujo; si quiero dibujar una mesa, se la dibujo...”

A pesar de la consciencia sobre sus propias capacidades para el origami y el dibujo con la que goza Miguel, él prefiere no hacer alarde de ello públicamente, sus producciones sólo las ha compartido con sus padres. Ellos se muestran también, según él, admirados por la habilidad que tiene su hijo de armar cubos Rubick “pero más que todo ellos solo miran unos cubitos llamados, pues, cubos de Rubick, de esos que se arman así; yo los sé armar (...) sí, sólo ví un vídeo y ya sé... y ya.” (Hace con sus manos formas explicando cómo arma un cubo Rubick con rapidez). Además, si bien no canta, le gusta bailar break dance e intenta aprender nuevos pasos cada vez más difíciles; y también, aun cuando no le gusta el teatro, los demás, según él, le dicen que es buen actor.

4. Conclusiones y recomendaciones

El descanso escolar en la I.E.E.N.S.M.A. es expresión de una política pública nacional en educación que prescribe las temporalidades escolares, de la cual niños y educadores son destinatarios directos. Dicha política lo concibe como un elemento del currículo, de ahí sus estrictos límites en el tiempo. Desde esta perspectiva, el descanso escolar corresponde a una idea moderna de eficiencia, mediante la regulación de los tiempos en las instituciones; por ello es una pausa, un receso efectivo que se manifiesta en un lapso de tiempo del cual disponen estos actores para reponer fuerzas con el fin de mantener su rendimiento en medio de la jornada académica, que, para el caso de nuestra institución, se extiende por ocho horas diarias, de las cuales sólo treinta minutos están destinadas al descanso. Por ello, entonces, esta investigación invita a pensar en el sentido de la atribución que los diseñadores de las políticas públicas en educación dan al descanso en cuanto a las temporalidades escolares. Tal vez pedagogos, educadores, niños y jóvenes, en fin, sus destinatarios directos, tengan cosas muy importantes que decir al respecto, como de manera exploratoria se pone de manifiesto en esta investigación.

Esta concepción ha venido desplazando un término que anteriormente se solía utilizar para designar el descanso: *el recreo*. Descanso y recreo se tenían por sinónimos, al menos en el lenguaje común, pero recreo es una palabra ya en vía de desuso entre los escolares; de ello dieron cuenta las palabras de todos los estudiantes que participaron en la investigación. Las concepciones sobre ese lapso de tiempo que “les dan” para descansar, coinciden perfectamente con la idea moderna.

Los educadores, por su parte, al menos los de mayor trayectoria en la institución, en principio sí reconocen la distinción entre descanso y recreo, y a partir de sus relatos dejan ver una comprensión de que este puede ser una instancia más rica en posibilidades para los estudiantes que sólo para descansar. Decimos que “en principio”, porque hasta el momento no sabemos si antes del proceso dialógico de la entrevista (dicho sea de paso constituyó un escenario de reflexión sobre el descanso), tenían clara esa distinción. De manera que ahí

queda perfilada una arista de indagación y al mismo tiempo el reconocimiento del método biográfico narrativo como, más que una forma de abordar una realidad, una oportunidad para la reflexión sobre las prácticas pedagógicas en relación con el descanso escolar.

En relación con los docentes, no es muy evidente el acompañamiento o trato pedagógico de ellos con los niños durante el descanso. Desde la percepción de los segundos, ésta se limita a hacer presencia en diversas zonas de la institución para observar que no se presenten situaciones irregulares, evidenciándose el cumplimiento de una prescripción curricular (las respectivas asignaciones para estos recorridos están puestas en conocimiento en la cartelera de la sala de profesores). La presencia física a ciertos sectores corresponde a una asignación mensual previa que deben cumplir en determinada área del colegio. Salvo muy pocos casos, en que algunos profesores departen con los niños durante el descanso para conversar con ellos o incluso participar en torneos de fútbol como jugadores, la regla general es que hay una separación en las relaciones educador-alumno durante el descanso escolar. Quizá esto haya motivado a que casi todos los estudiantes no hayan generado la confianza suficiente como para acercarse a ellos a conversar sobre sus inquietudes personales, sino más bien académicas.

En el marco teórico se presentan las distinciones y las relaciones entre los conceptos descanso, tiempo libre y ocio. Los dos primeros tienen un carácter objetivo, puesto que son condiciones donde el ocio puede o no darse. Pero ocio, recreación o recreo, es un estado subjetivo, experiencial, que va mucho más allá de la idea moderna de descanso, es un momento para sí mismo, para el autoconocimiento y el desarrollo de habilidades, la creatividad y tiene una proyección social, de tal manera que encierra una potencia creativa, estética y ética. La importancia de la investigación biográfico narrativa en nuestra investigación, radica en que precisamente rasgos de todo ello pudieron ser leídos a la luz de las voces de los participantes. Tal vez en su cotidianeidad los actores nunca reflexionen sobre todo esto, pero en la entrevista dialógica y en la posterior confección de los relatos, va emergiendo toda esa potencialidad. Así, la investigación biográfico narrativa se constituye en un escenario del que tanto participantes como investigadores podemos empezar a ser conscientes de quiénes somos y quiénes podemos llegar a ser. Precisamente, por ello, es un recurso esencial para los procesos pedagógicos.

Hay una idea común, incluso entre educadores, de que en el descanso escolar al niño hay que dejarlo ser como es, no establecer límites sobre él. Lo cierto es que esta postura es de hecho limitada y de alguna manera responde precisamente a la intención reguladora del descanso que es desfogar las energías acumuladas durante las jornadas académicas. Pero no se observa que los niños, ya de hecho en sus juegos o rutinas, asignan reglas, construyen rituales, se sitúan en determinados lugares, asumen estrategias, resuelven problemas y conflictos, etc., es decir, suelen establecer sus propias regulaciones y negociaciones, bien sea de manera individual o colectiva, las cuales guían sus instancias.

Por ello la investigación brinda elementos para precisar, que una cosa es la imposición (tiempos y espacios limitados, esquemas curriculares o prohibiciones institucionales) y otra el trámite del tiempo libre. La discusión no debe situarse en el escenario de que el niño se divierta o no, o libere sus energías, sino, desde una perspectiva pedagógica, en clave de ocio, observar que sea una experiencia significativa, un proceso formativo y enriquecedor para su vida. Desde este punto de vista, elementos como la diversión o el descanso podrían verse asegurados, porque más que de ello, el ejercicio del recreo - ocio aporta sentido a lo que hacen y a sus vidas mismas: la construcción de reglas no quiere decir que la diversión se vea sacrificada, los casos de la “Lonchera saludable” en la cancha, donde durante los quince minutos iniciales del descanso los niños de primaria, organizados por grupos, tienen la oportunidad de socializar, de aprender a disponer el tiempo y de valorar lo que tienen; también el espacio y los elementos que ofrece Oliva a través de las propuestas en la biblioteca; así como las coreografías y exposiciones que organizan los niños de manera autónoma; o las exploraciones solitarias de otros niños sobre plantas e insectos, son ejemplos paradigmáticos.

Por lo anterior, no merece entonces entenderse el descanso orientado o estructurado como un límite *per se*. Por contera, se instala allí una base para reflexionar pedagógicamente el descanso en clave de ocio; es decir, no conviene mirar el descanso sólo como un estado objetivo, porque precisamente se caería en su dimensión curricular y por tanto restringida en sus potencialidades, sino en cómo puede ser aprovechado ese tiempo libre, mediante ofertas que permitan desarrollar las habilidades o singularidades de los niños.

Lo anterior cobra sentido, porque la no tramitación o gestión adecuada de las energías acumuladas durante las clases, o inclusive desde sus propios hogares, puede desembocar en situaciones adversas para la población infantil, como peleas, agresiones, accidentes, depresión, desorientación, angustia, etc., o simplemente la necesidad de aislarse para refugiarse del estrés o del ruido; en este último caso, algo que posiblemente el niño nunca podrá alcanzar en otra instancia de su vida. El descanso como recreo, permite pensar en la configuración de escenarios donde esas energías acumuladas puedan sean encauzadas, por ejemplo, a través de juegos o actividades que estimulen su capacidad cognitiva o expresiva, su trato con los demás y con el medio ambiente, su creatividad, y su valoración de sí mismos ¿Acaso eso no se acerca más a las ideas que tenemos de libertad?

Los niños tienen recursos valiosos que pueden compartir con los demás. En la investigación pudo apreciarse que el afecto y el tacto es algo esencial en sus vidas; saben brindarlo pero también lo necesitan. Por eso valoran tanto cuando alguien se sienta a conversar con ellos de manera respetuosa y sincera, cuando comparten una celebración de cumpleaños, cuando los hacen partícipes de un juego o les dan trabajo en la biblioteca. Sienten que son alguien, se reconocen a sí mismos; ese es el ejercicio de la acogida. En todo ello hay una potencia formativa y una experiencia que ellos luego podrán compartir.

Su sensibilidad y sentido estético también es evidente. Todos los niños expresaron gusto por las expresiones artísticas e incluso, varios de ellos han tenido algún tipo de contacto con alguna de éstas, bien sea por orientación de sus padres o maestros, por inquietudes personales, o suscitadas del contacto con sus pares. En los descansos esto no suele manifestarse, salvo en algunos eventos en los que, cuando se expresan, constituyen verdaderos acontecimientos que irrumpen en la rutina cotidiana. En el diálogo narrativo se puso en evidencia la necesidad de que se amplíe la oferta de espacios que permitan las expresiones artísticas mucho más allá de la oferta académica; en tal sentido, los educadores podrían promover instancias que faciliten la gestión por parte de los mismos interesados de sus propuestas en esta orientación, porque los estudiantes reconocen que tienen talentos y que pueden apropiarse creativamente de ciertos espacios. Ya hay antecedentes de ello. Esto puede favorecer la experiencia y por tanto la formación a través de una experiencia estética.

Para reflexionar pedagógicamente el descanso, no conviene que seas observado de manera aislada, es preciso examinarlo en relación con esas otras actividades institucionales que se llevan a cabo por fuera de las aulas, como son el Compartir, Pastoral, proyectos de aula o jornadas complementarias, entre otras. Estos escenarios pueden ofrecer derroteros sobre las posibilidades formativas que pueden emerger fuera de los salones. Es evidente que son ofertas que los estudiantes valoran, pero cuando se ponen de manifiesto en las narrativas que expresan los niños, es claro que también pueden leerse allí posturas críticas que merecen ser revisadas, porque atañen directamente con sus propias ideas de formación o sobre qué es un aporte significativo para sus vidas. Las reflexiones sobre esos otros escenarios fuera del aula, puede favorecer por tanto el conocimiento sobre las propias prácticas pedagógicas, tanto de los educadores como de los practicantes; ese es un aspecto de peso que ofrece el estudio a través de los relatos de vida.

El cuerpo es fundamental para el reconocimiento de nosotros mismos y para el trámite de emociones. El valor de las prácticas de cuidado de sí mismos es evidente y las expresiones artísticas pueden ofrecer oportunidades para esta forma de experiencia estética. Aislarse, muchas veces es una necesidad urgente y digna, que no merece verse con ojos sancionadores, palabras represivas o diligencias sancionatorias. Son trámites de los niños a registros que les afecta. Tal vez la pregunta entonces, no sea conveniente ponerla sobre la “libertad” de la que hablan algunos cuando se trata de criticar una estructuración del descanso, sino más bien sobre el trámite adecuado a situaciones difíciles que atraviesan los niños, es decir, sobre la oferta idónea para transformar estas situaciones en experiencias, como ya se anotó antes.

Se hace necesario estimular la dimensión lúdica y ofrecer variedad de actividades; quizá los aportes de esta investigación brinden elementos para reflexionar y discutir juiciosamente sobre ello. Prácticamente las dinámicas de los descansos (o mejor, de los estudiantes en los descansos) dependen de los torneos de fútbol; sin estos, hay una fuerte tendencia a una rutina que conlleva a que los estudiantes no se piensen en posibilidades diferentes y con signo creativo. Como hipótesis, puede plantearse que éste es un rezago que responde a un interés de “higienización” de los cuerpos que quedó anclado en las dos primeras décadas del S. XX en Occidente, como expresión de un espíritu industrial y

mercantil que demandaba gentes aptas físicamente para el proceso de consolidación de los estados nación, de ahí que casi todos los patios de recreo tengan una configuración casi exclusiva de cancha deportiva y como lugar por excelencia donde debe desarrollarse el descanso. Sin embargo, si bien los partidos de fútbol son eventos que atraen el interés de gran parte de la población escolar, rompen con la rutina y ofrecen diversión, la investigación también puso en evidencia que es cierto que hay estudiantes con otros intereses, otras capacidades deportivas y solvencia lúdica que demandan espacios y tiempos diversos a “la cancha” para desplegar tales atributos.

Otro supuesto que puede deducirse de la hipótesis anterior, es posible verlo en la distinción de géneros en el ámbito competitivo. Por ejemplo, si bien hay un reconocimiento por los torneos femeninos de fútbol, varios de los relatos de vida dieron cuenta de que estos no tienen igual acogida que los masculinos, presentándose en algunos casos la sensación en las niñas de ser segregadas por género, incluso en los juegos espontáneos. Hay que recordar también, que se vislumbra un imaginario alrededor de la *brusquedad* que recae sobre la población infantil masculina, y que éste tiene incidencia en las decisiones de varias niñas de no establecer relaciones con sus pares masculinos para compartir el descanso. En varios casos identificados en la investigación, niños y niñas extrañan en gran medida el respeto mutuo y el reconocimiento.

De la puesta en palabras y la reflexión sobre estas situaciones, emerge también algo positivo que es el sentido de justicia. Los estudiantes del grado sexto no comprenden por qué en los torneos de fútbol no hay un principio de equidad en la distribución de los equipos para jugar los partidos. Ven que hay igualdad y sentido democrático en cuanto al derecho de participación de todos, pero les parece ilógico que se programe partidos entre equipos de grados extremos; o incluso, que participen equipos integrados por profesores contra equipos de grados notablemente inferiores. Para los estudiantes de sexto, cuestiones como éstas demandan ser discutidas y consensuadas, más que ejecutadas o seguidas mediante una matriz unidireccional.

En suma, el descanso escolar puede ser un espacio formativo si aprendemos a leerlo en clave de *ocio* o *recreo*, ello nos llevaría no a fijar nuestros ojos sobre éste de manera aislada, sino a asumir necesariamente una perspectiva integral (observando prácticas,

sentires, saberes, otras experiencias fuera el aula y de la escuela misma...) con las que reconocer en niños y adolescentes a protagonistas potenciales de su formación; constructores de sus propias vivencias. Así mismo, apreciarlo como *ocio* o *recreo*, no significa que se sacrifiquen valores como la libertad, la diversión o el reposo que se le atribuye al descanso, al contrario los potencian: en sus prácticas, los niños ya han establecido ciertas reglas y estructuras, el problema está en el trámite adecuado y con sentido a sus inquietudes diversas, y en las ofertas que más puedan servir a este propósito. Concebir el descanso como recreo, permite pensar en el valor del tacto en las relaciones entre los actores y lo que les rodea, así como la consciencia de que pueden (podemos) recibir y brindar algo que les enriquezca a sí mismos y a los demás. Por otro lado, reconocer la importancia de la dimensión artística y lúdica (elementos esenciales asociados al ocio o recreo) y promover y gestionar espacios para que sus múltiples expresiones sean desplegadas en el descanso, es fundamental en la vida escolar, e incluso en la totalidad de la vida, puesto que allanan el terreno para que la vivencia escolar sea la base de un proyecto de vida estético, dimensión que está tan amenazada en la actualidad por el auge tecnológico y la practicidad e inmediatez de las interacciones sociales. Finalmente, el enfoque biográfico narrativo permite revelar toda esa potencia a través de los relatos de quienes vivencian el particular contexto del descanso; y por ser un ejercicio que favorece el diálogo y la reflexión mutua de nuestras vidas (algo que no consideran otros tipos de enfoques de investigación que fijan su mirada en los fenómenos escolares), nos convoca como educadores e investigadores a mirarnos también a nosotros mismos y a reflexionar sobre nuestras propias prácticas en educación, más aún, sobre las consecuencias de lo que hacemos ante la población infantil a la que estamos convocados a servir en la escuela.

6. Referencias

- Aceves, J. (1999). Un enfoque metodológico de las historias de vida. *Proposiciones* (29), 45-51.
- Agulló, M^a. (2010). La voz y la palabra de los tesoros vivos: fuentes orales y recuperación del patrimonio histórico educativo inmaterial. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 157-178.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Artavia, J. (2012). Manifestaciones de violencia explícita o evidente durante el desarrollo del recreo escolar. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 12(2), 1-29.
- _____, J. (2014). El papel de la supervisión del personal docente durante el desarrollo del recreo escolar. *Revista de Educación*, 38(2), 19-36.
- Bárcena, F., Larrosa, J y Mèlich, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40(1), 233-259. Recuperado de <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1157/605>
- Bedoya E. y Bustamante J. (2016). *El Recreo o Descanso Escolar ¿Escenario Educativo para el Reconocimiento del Otro?* (tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/1567/Elsa%20Yadira%20Bedoya%20Ibarra.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Benito, A. (1993). Tiempo y educación. Formación del cronosistema: horario en la escuela elemental (1825-1931). *Revista de Educación*, (301), 127-163.

- Bolívar, A. (2010). La investigación biográfica narrativa en el desarrollo e identidad profesional del profesorado. En J. González Monteagudo (ed.), *Entre formation, identité et mémoire: Les histoires de vie en Espagne* (pp. 59-96). Paris: L'Harmattan.
- _____, A. (2012). Publicado por Passeggi, M.C. y Abrahao, M.H. (org.): *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica. Tomo II*. Porto Alegre: Editoria da PUCRS, pp. 79-109.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4). Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>
- Caballo, M., Caride, J., y Gradañlle, R. (2012). Entre los tiempos escolares y los tiempos de ocio: Su incidencia en la vida cotidiana de los adolescentes que cursan la Educación Secundaria obligatoria en España. *Educar em Revista*, (45), 37-56.
- Carta Internacional para la Educación del Ocio, (1993). (Traducción de Yolanda Lázaro Fernández). WLRA (World Leisure and Recreation Association), «International Charter for Leisure Education». En Gorbeña, S., González, V. y Lázaro, Y. (1997). *Documentos de Estudios de ocio N^o 4*, pp. 243-246. Bilbao, Universidad de Deusto.
- Casas, G. (1991). La salud mental, el tiempo, el tiempo libre, el ocio, la diversión y la recreación. *Revista de trabajo social*, 15(35), 116-122. Artículo disponible en línea en <https://docplayer.es/12438567-La-salud-mental-el-tiempo-el-tiempo-libre-el-ocio-la-diversion-y-la-recreacion.html>
- Cervantes, C., y Hernán-Gómez, V. (2005). Utilización de los recreos como espacios educativos. *Lecturas: Educación física y deportes*, (80), 25.
- Chaves, A. (2013). Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 67-87.
- Choza, J. (1990). La amenaza del aburrimiento. En: *La supresión del pudor y otros ensayos*. Navarra: Editorial EUNSA.

- Clandinin, D. y Connelly, F. (1995). *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*. Nueva York: Teachers' College Press.
- Constitución Política de Colombia [Const.]. (1991). [2011] Edición Especial. Panamericana Editorial Ltda.
- Cornejo, M, Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Psyche (Santiago)*, 17(1), 29-39. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004>
- Costa, M., y Silva, R. (2009). La cultura del patio de recreo: las relaciones de niños y niñas en primaria. En *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología y VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires*. (Vol. 15, pp. 000-062). Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-062/823>.
- Cuenca, M. (2000). *El Ocio Humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Documentos de estudio de ocio, N° 16. Bilbao, Universidad de Deusto.
- De Villers, G. (1999). La historia de vida como método clínico. *Proposiciones*, (29), 103-114.
- Decreto 1850/2002 de 13 de agosto, el cual reglamenta la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal, administrados por los departamentos, distritos y municipios certificados, y se dictan otras disposiciones, Diario Oficial No. 44.901. Bogotá, Colombia. 15 de agosto de 2002. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103274_archivo_pdf.pdf
- Decreto 1075/2015 de 26 de mayo, por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, Diario Oficial. Año CL. No. 49523. Bogotá, Colombia. 26 de mayo de 2015. Pág. 816. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-351080.html?_noredirect=1

- Delgado, M. (2018). La metodología biográfica narrativa y posibilidades en el ámbito del docente universitario. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2), e043. <https://doi.org/10.24215/18537863e043epio/article/view/32/31>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata. (Trad. del libro de 1916 p. L. Luzuriaga)
- Directiva 02 de 26 de enero de 2012, por la cual se fijan las Competencias de los Rectores y Directores Rurales en materia de Jornada Laboral de los Educadores y Jornada Escolar de los Estudiantes. Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.
- Directiva 16 de 12 de junio de 2013, por la cual se establecen los Criterios Orientadores para la Definición de la Jornada Escolar de los Estudiantes y la Jornada Laboral y los Permisos Remunerados de los Educadores. Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.
- Dumazedier, J. (1964). *Hacia una civilización del ocio*, Barcelona: Estela.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*, Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1984). La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad. *Hermenéutica del sujeto*, (107), 257-280. Recuperado de <file:///C:/Users/norma/Downloads/2276-Texto%20del%20art%C3%ADculo-7071-1-10-20120726.pdf>
- Gaelzer, L. (1979). *O recreio na escola de primeiro grau*. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43. Recuperado en 24 de febrero de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es.

- Gómez, H. (1993). *El valor pedagógico del recreo*, Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- González-Montegudo, J. (2008). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. *Cuestiones Pedagógicas*, (19), 207-232. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/17078>
- Goodson, I. (Ed.). (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Güelman, M. y Borda, P. (2014). Narrativas y reflexividad: los efectos biográficos del enfoque biográfico. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 4(1), 1-16. Recuperado de: http://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/relmecs_v04n01a03
- Hernández de la Fuente, D. (2012). La escuela del ocio, tiempo libre y filosofía antigua. *Cuadernos Hispanoamericanos* (747), Pp. 77-100. Disponible en línea en <http://data.cervantesvirtual.com/manifestation/341764>
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens*. Madrid: Emecé Editores.
- I.E. Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana. (s/f). *Quiénes somos*. Recuperado de <http://www.ienormalcopa.edu.co/QuienesSomos.aspx>
- Jaramillo, D., y Murcia, N. (2013). Los mutantes de la escuela. *Entramado*, 9(2), 162-174.
- Jarret, O. (2002). *El recreo en la escuela primaria: ¿Qué indica la investigación? (Recess in Elementary School: What Does the Research Say?)*. Champaign, IL: Eric Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. De la base de datos Eric Digests (ED467567). Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED467567.pdfh>
- Lazcano, I.; Madariaga, A. (2016). El valor del ocio en la sociedad actual. En *La marcha nocturna ¿Un rito exclusivamente español?* Madrid: FAD y Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, pp. 15- 33. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6149004>

- Leif, J. (1992). *Tiempo libre y tiempo para uno mismo. Un reto educativo y cultural*. Madrid: Narcea.
- Lenzen, D. (1996). La ciencia de la educación en Alemania: Teorías-crisis-situación actual. *Educación: colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas*, (54), 7-20.
- Ley 1098/2006, de 8 de noviembre, Ley de Infancia y Adolescencia, Diario Oficial No. 46.446. Bogotá, Colombia. 8 de noviembre de 2006. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm
- Ley 115/1994, de 8 de febrero, Ley General de Educación, Diario Oficial No. 41.214. Bogotá, Colombia. 8 de febrero de 1994. Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Linares, M. (2006). El recreo, ese momento tan esperado. *Revista el Monitor de la Educación, Ministerio Educación, Ciencia y Tecnología*, (10), 2007. Disponible en <http://www.me.gov.ar/monitor/nro10/museo.htm>
- López, E. (1993). El ocio. Perspectiva pedagógica. *Revista Complutense De Educación*, 4(1), 69. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9393120069A>
- López, A. (2005). La organización del espacio en los centros educativos: un factor determinante para el cambio de las estructuras organizativas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 57(4), 519-533.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la investigación cualitativa*. México D.C.: Trillas.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mateo, J y Proenza, J. (2011). La educación del tiempo libre en la formación inicial del profesional de la cultura física y el deporte. *EFDeportes.com, Revista Digital*, Buenos Aires, Año 16, N° 163, Diciembre de 2011. Recuperado de

<https://www.efdeportes.com/efd163/la-educacion-del-tiempo-libre-en-la-formacion.htm>

Meirieu, P. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Alertes S. A.

MEN. (2004). *Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Serie Guías N° 6, Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, Ministerio de Educación Nacional, Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Millamaci, F. y Giménez V. (2006). Historias de vida y método biográfico. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de Investigación cualitativa* (pp. 175-212). Barcelona: Gedisa.

Munné, F. (1989). *Psicosociología del tiempo libre. Un enfoque crítico*. México: Trillas.

Murillo, G. (2016). La apuesta narrativa en las prácticas de formación de maestros. En: *Ferreira de Souza Bragança, I., Menna Barreto, M.H, Santos Ferreira, M (orgs)*. Perspectivas epistémico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica (pp. 115-131). Curitiba: CRV.

_____, G. (2019). Vivir para educar(se): una experiencia en busca de narrador. *Revista @mbienteeducação*, 12(2), pp. 33-49 mai/ago 2019. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo.

ONU: Asamblea General, (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*, 20 Noviembre 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3, disponible en esta dirección: <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html> [Accesado el 14 Septiembre 2020]

Pavía, V. (18 de abril de 2002). Escuela y vida cotidiana: el estado de los patios de recreo. Río Negro. Recuperado de <https://www.rionegro.com.ar/escuela-y-vida-cotidiana-el-estado-de-los-patios-de-recreo-AYHRN0204181618701/>

_____, V. (2000). Investigación y juego, reflexiones desde una práctica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 22(1).

- _____, V. (2005). *El patio escolar: el juego en libertad vigilada. Un lugar emblemático, territorio de pluralidad*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- _____, V. (2013). Espacios de descanso y esparcimiento cotidianos. Ensayo sobre la noción de carácter a partir del estudio de un escenario emblemático: el patio escolar de juego. *Anuario de Estudios en Turismo, Investigación y Extensión, Año 6 - Volumen IV 2006*, Facultad de Turismo – Universidad Nacional del Comahue Neuquén – Argentina.
- Pellegrini, A. y Smith, P. (1993). School recess: Implications for education and development. *Review of Educational Research*, 63(1), pp, 51-67. EJ 463 378.
- Peña, C., Rodríguez, L., Sánchez, R., y Eneyibia, B. (2016). *Juego libre y convivencia escolar en el recreo de dos instituciones públicas de Bogotá. Una mirada desde la perspectiva del adolescente*. Tesis de Maestría en Docencia. Universidad de la Salle, Facultad de Ciencias de la Educación, Bogotá, Colombia.
- Pereira, B., Neto, C., Smith, P., y Angulo, J. (2002). Reinventar los espacios de recreo para prevenir la violencia escolar. *Cultura y educación*, 14(3), 297-311.
- Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, (9),127-158.
- Real Academia Española: Definición de recreo, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [2 de marzo de 2020].
- Ricoeur, P. (1983-1985). *Temps et récit*. 3 tomes. París: Editions du Seuil.
- Rivas, J. (2010). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J. I. Rivas, y D. Herrera (coords.), *Voz y educación: La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17-36). Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

- Rockwell, E. (2006, May). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? En *Conferencia en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación*, Buenos Aires.
- _____, E. (2018). Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. *Cuadernos de antropología social*, (47), 21-32. Recuperado en 15 de febrero de 2019, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2018000100002&lng=es&tyng=es
- Rodríguez, V. (2017). *La convivencia en el recreo escolar y el respeto en los juegos grupales de los niños y niñas del primer año de Educación Básica de la Unidad Educativa "Domingo Faustino Sarmiento" del cantón Pelileo Provincia de Tungurahua* (Bachelor's thesis), Universidad Técnica de Ambato. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Ambato, Ecuador.
- San Juan Bosco. (s/f). *Pedagogía de Don Juan Bosco*. Recuperado de <https://digilander.libero.it/raxdi/spa/educabosco.html>
- San Salvador del Valle, P. (2000). *Políticas de ocio. Cultura, turismo, deporte y recreación*. Documentos de estudio de ocio, N° 17. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez, J., y Martínez, V. (1997). Interacción social durante el recreo en preescolares. Un estudio observacional en un centro de acogida y una escuela ordinaria. *Infancia y aprendizaje*, 20(77), 113-124. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037097761403280?src=recsys>
- Santamarina, C. y Marinas, J. (1995). Historias de vida e historia oral. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias Sociales* (pp. 259-285). Madrid: Síntesis.
- Sanz, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, 57(1), 99-115. Recuperado de: <http://asclepio.revistas.csic.es/index.php/ascl>
- Torres, J. (1998). *El Curriculum oculto*. 6ª Edición, Madrid: Ed. Morata.

- Trilla Bernet, J. (1991). Revisión de los conceptos de tiempo libre y ocio. El caso infantil. *Infancia y sociedad*, (8), 17-32.
- Unicef. (2016). *Convención de los Derechos del Niño*, United Nations. Recuperada en noviembre 15, 2018, del sitio Web Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, en <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Usaquén, B., y Consuelo, Y. (2016). *El Microcontexto del Patio de Recreo y su Influencia en la Convivencia de los Estudiantes de Primaria de una Institución Educativa Distrital de Bogotá*. (Tesis de maestría) Disponible en línea en <https://documentodegrado.uniandes.edu.co/documentos/9677.pdf>
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Waichman, P. (2000). *Tiempo libre y recreación: un desafío pedagógico*. Revista y Editorial Kinesis.
- Zambrano, M. (2012). Para una historia de la Piedad. *Aurora: papeles del Seminario María Zambrano*, [en línea], p. 64-72, <https://www.raco.cat/index.php/Aurora/article/view/260744> [Consulta: 14-09-2020].

Anexos

(Las imágenes están contenidas en un archivo aparte)