



Configuración de los espacios y los tiempos de fuga escolar dentro de las dinámicas de organización escolar, con alumnos de Klasse 4 pertenecientes al Deutsche Schule Medellín

Carolina Patiño Hurtado

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Educación

Asesora

Luisa Fernanda Acosta Castrillón, Magíster (MSc) en Educación - Formación de Maestros

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Medellín, Antioquia, Colombia
2023

Cita	(Patiño Hurtado, 2023)
Referencia	Patiño Hurtado, C. (2023). <i>Configuración de los espacios y los tiempos de fuga escolar dentro de las dinámicas de organización escolar, con alumnos pertenecientes al Deutsche Schule Medellín</i> . [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Educación, Cohorte XXI.

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

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

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

Agradecimientos

Agradezco en primer lugar a Dios por dotarme de fe y sabiduría para cumplir este gran propósito.

A mi familia por cuidarme, acompañarme y darme fortaleza para no desistir en la edificación de esta mágica y compleja misión.

A la Universidad de Antioquia, por financiar mi posgrado y acogerme dentro del, *alma mater* durante dos años.

Al Deutsche Schule Medellín, por permitirme desarrollar la presente pesquisa en sus instalaciones, y por contribuir en tiempo y capital económico mis estudios.

A los alumnos de Klasse 4 2022 y 2023, por su colaboración y participación en la investigación.

A mi asesora Luisa Fernanda Acosta Castrillón, por apoyar mi propuesta, confiar en mi proceso y acompañar cada una de las etapas de mi paso por la maestría.

A los docentes de la Maestría en Educación de la cohorte XXI.

A amigos y amigas que estuvieron regalándome una voz de aliento y empoderamiento en los momentos difíciles de este trayecto.

Tabla de contenido

Siglas, acrónimos y abreviaturas.....	19
Resumen.....	10
Abstract.....	11
Introducción	12
1 Planteamiento del problema	14
1.1 Antecedentes	24
<i>1.1.1 Resultados y discusión de los textos encontrados</i>	<i>25</i>
<i>1.1.2 Espacios y Arquitectura Escolar</i>	<i>27</i>
<i>1.1.3 Tiempos Escolares.....</i>	<i>30</i>
<i>1.1.4 Experiencias escolares</i>	<i>33</i>
2 Objetivos	37
2.1 Objetivo general.....	37
2.2 Objetivos específicos	37
3 Horizonte teórico	38
3.1 Cultura escolar	38
3.2 Fugas	43
4 Metodología.....	51
4.1 Paradigma y enfoque.....	51
4.2 Contexto y participantes	52
4.3 Generación de la información.....	56
<i>4.3.1 La observación.....</i>	<i>56</i>
<i>4.3.2 La observación participante.....</i>	<i>56</i>
<i>4.3.3 Foto-Elicitación.....</i>	<i>58</i>
<i>4.3.4 La entrevista</i>	<i>59</i>

4.4 Estrategias de análisis de la información	60
4.4.1 Fase de categorización.....	60
<i>Nota. Sistematización y conceptualización de las categorías de la investigación. Fuente: elaboración personal.</i>	64
4.4.2 Fase de tematización	65
4.5 Consideraciones éticas	66
4.5.1 El respeto.....	67
4.5.2 Protección de la identidad.....	67
4.5.3 La rendición de cuentas.....	67
4.5.4 El consentimiento informado.....	67
5 Resultados y discusión.....	69
5.1 Espacios y tiempos de fuga escolar: rasgos que describen cosas –otras– más allá de la organización escolar.....	69
5.1.1 Espacios escolares físicos.....	69
5.1.1.1 Posibilidades y tensiones en las rutinas, las interacciones y sus puntos de fuga. .	70
5.1.1.2 Vínculos otros en la implementación de prácticas ejercidas por los alumnos.	80
5.1.1.3 Poco uso de algunos espacios.	83
5.1.1.4 El adulto como reproductor de la norma versus el alumno como confrontador de la prohibición.	84
5.1.1.5 Lenguajes en la relación familia-escuela, reflexión y autonomía en el sujeto.....	85
5.1.1.6 Sentidos en el espacio físico escolar, entre la creatividad y las formas de intervención otorgadas por el alumno.....	89
5.2 Espacios escolares simbólicos.....	92
5.2.1 Acciones en la autorregulación y la interacción de los alumnos en contraste con la regulación escolar	93
5.2.2 Usos: subjetividades en el espacio, un devenir en la arquitectura escolar.....	95
5.2.3 Contrastes entre el rol del alumno versus roles desencadenantes	99

5.2.4	<i>Sentidos: una puerta de entrada a las vivencias escolares del alumno</i>	101
5.3	<i>Tiempos cronológicos: cuantificación de la jornada escolar y formas de gestión del tiempo</i>	106
5.3.1	<i>Acciones: una gestión del alumno sobre el tiempo</i>	108
5.4	Tiempo del Aión: otra mirada del tiempo escolar que sobre pasa los límites de la medición y de la organización de la jornada escolar	112
5.5	Fugas escolares: entre acciones y usos en la subjetivación del alumno	115
5.5.1	<i>Acciones: una cuestión entre el ser-niño y el deber ser-alumno</i>	116
5.5.2	<i>Usos: objetos en el juego, la socialización y la regulación escolar</i>	121
5.6	Los espacios y los tiempos de fuga escolar <i>de</i> y <i>con</i> alumnos de Kl. 4: caracterización de un universo diverso y cambiante	123
5.6.1	<i>Espacios escolares</i>	124
5.6.2	<i>Tiempos escolares</i>	130
5.7	Entre encuentros y desencuentros: implicaciones de los espacios y los tiempos de fuga escolar dentro de las dinámicas de organización escolar	132
5.7.1	<i>Implicaciones de orden metodológico vs postura como maestra en el contexto del Deutsche Schule Medellín</i>	133
6	Conclusiones y recomendaciones	139
6.1	Recomendaciones	141
	Referencias	143

Lista de tablas

Tabla 1 Categorías de la investigación.	61
---	----

Lista de figuras

Figura 1 Promedio de investigaciones por año.....	26
Figura 2 Nube de palabras de configuración de las tendencias.	27
Figura 3 Fotografía panorámica del Deutsche Schule Medellín. Foto: Página del DSM.....	53
Figura 4 Horario escolar de Klasse 4B –2023.	54
Figura 5 Estructura de organización del tiempo de Lernzeit.	55
Figura 6 Esquema de categorías como fase inicial del proceso de análisis de la investigación. .	61
Figura 7 Pérgola – Parqueadero 1.....	70
Figura 8 Pérgola – Parqueadero 1°.	73
Figura 9 Salón de Klasse 4 –Pabellón 10.	79
Figura 10 Mapa del Deutsche Schule Medellín.....	81
Figura 11 Mapa del colegio con convenciones dibujado para presentar lugares como el Pabellón 10.....	82
Figura 12 Bosque del Colegio.	90
Figura 13 Tobogán del parque de juegos.....	96
Figura 14 Árbol de los deseos.....	97
Figura 15 Cancha de fútbol.....	99
Figura 16 Mapa del colegio.	102
Figura 17 Mapa del colegio.	104
Figura 18 Tabla de horario escolar.	107
Figura 19 Alumnos de Klasse 4 seleccionando quién se deberá quitar el zapato para jugar fútbol.	122

Siglas, acrónimos y abreviaturas

DSM	Deutsche Schule Medellin (Colegio Alemán Medellín)
E	Entrevista
FE	Foto Elicitación
KI	Klasse (grado)
OF	Observación focalizada
OG	Observación general
Párr.	Párrafo
UdeA	Universidad de Antioquia
N.º	Número
SP	Salida pedagógica
ETC	Etcétera
GIB	Bachiller Internacional Multilingüe

Resumen

El presente trabajo, titulado *Configuración de los espacios y los tiempos de fuga escolar dentro de las dinámicas de organización escolar, con alumnos de Klasse 4 pertenecientes al Deutsche Schule Medellin*, y realizado bajo la modalidad investigativa, busca comprender las implicaciones que tiene la conformación de los espacios y los tiempos de fuga escolar. Esto, por medio de un estudio con una perspectiva cualitativa y con un enfoque etnográfico como herramienta que posibilita profundizar en el conocimiento de la cultura escolar, su comportamiento e interacción con el mundo, así como los usos, roles, sentidos y acciones en el espacio y el tiempo escolar. Lo anterior, a través de la observación, la entrevista y la foto - elicitación.

En este sentido, el foco de indagación de esta pesquisa se concentra en dar a conocer al lector el concepto de fugas escolares, como aquellos momentos y lugares que escapan de la regulación en el aula, y de la vida escolar, un huir de las normas escolares, de las formas curriculares que no permiten generar otras maneras de habitar la escuela, pero también los tiempos de enseñanza y las horas destinadas para el aprendizaje. Esto, en el intento de evitar caer en “el tiempo perdido”, es decir, las Fugas Escolares pretenden reconocer lo que sucede fuera de la planeación escolar, lo no pensado y lo no estructurado por la escuela. Lo anterior, se sustenta desde la mirada de autores tales como Foucault (1984), Masschelein y Simons (2014), Roussillon (1987), Deleuze (1980), Barragán (2020), entre otros que han indagado dicho término.

A partir de esta pesquisa se da cuenta de la importancia de visibilizar los espacios, como escenarios de posibilidades, los cuales se resignifican a través de las subjetividades y formas de interacción que implican las emociones, las interacciones, los lenguajes, etc; y, los tiempos no como alusión a la productividad, sino como ganancia de las competencias, habilidades y cualidades que surgen paralelamente a la planeación escolar.

Palabras clave: fuga escolar, cultura escolar, espacios escolares, tiempos escolares y experiencias escolares.

Abstract

The following essay titled *Configuration of spaces and downtime within the dynamics of school organisation with fourth grade students from the Deutsche Schule Medellin* carried out via research, seeks to understand the implications of conformation of spaces and downtime, by means of a study with a qualitative perspective and an ethnographic approach as a tool that allows to deepen in the knowledge of the school's culture, its behaviour and interaction with the world. As well as the uses, roles, meanings and actions within the school space and time. The above through observations, interviews, and photos – elicitation.

In this sense, the focus of this research concentrates on introducing the reader to the concept of downtime as moments and places that escape from the regulations in the classroom and from school life. An escape from school rules, from curricular ways that do not allow to generate other ways of inhabiting the school, but also, from teaching times and hours set aside for learning. This in the attempt to avoid falling into “lost time”, that is to say that downtime aims to acknowledge what happens outside of school planning, what has not been thought of or structured by the school. The above mentioned, will be based on the views of authors such as Foucault (1984), Masschelein and Simons (2014), Roussillon (1987), Deleuze (1980), Barragán (2020), among others who have explored the topic.

This research shows the importance of making spaces visible, as scenarios of possibilities, which are re-signified through subjectivities and forms of interaction that involve emotions, interactions, languages, etc.; and times not as an allusion to productivity, but as a gain of competencies, skills and qualities that arise in parallel to school planning.

Keywords: Downtime, school culture, school spaces, school time and school experiences.

Introducción

El presente trabajo investigativo tiene como objetivo comprender los procesos implicados en la configuración de los espacios y los tiempos de fuga escolar dentro de las dinámicas de organización institucionales, con alumnos de Klasse 4 pertenecientes al Deutsche Schule Medellín, durante el segundo semestre del año 2022 y el primer semestre del año 2023. Lo anterior, en aras de caracterizar, describir y analizar diferentes espacios escolares (los baños, los pasillos, las zonas de juego, la cafetería) y tiempos escolares (la llegada a la escuela, el descanso, los intervalos entre cambios de clase, momentos en los que el docente no se encuentra en el aula, la hora del almuerzo, las salidas pedagógicas, la finalización de la jornada escolar, entre otros) en los que interactúan los alumnos que se delimitan por la organización escolar.

Esta pesquisa, es entonces, una apuesta por visibilizar la potencia de la escuela considerando los espacios y los tiempos de fuga escolar como escenarios formativos o propios de las prácticas educativas, con el fin de desnaturalizar la idea de la existencia de unos usos, sentidos, roles y acciones únicos y específicos que se inscriben dentro del ejercicio de enseñanza directa, y reconocer aquellos que escapan del currículo prescrito y de la selección cultural de conocimientos en la escuela.

De esta manera, el *primer apartado* del proyecto de investigación corresponde al planteamiento del problema, en el cual se nombra la infancia como una construcción social de las generaciones adultas, así como su posicionamiento dentro de la escuela como la mayor empresa de los tiempos creada en la época de la modernidad, cuya finalidad se condensó en un escenario de disciplinamiento como de educación de los niños y las niñas, una máquina de aprender con una organización de los tiempos y los espacios rigurosamente estructurada. Finalmente, se nombra el objeto de estudio de la investigación “Espacios y tiempos de Fuga Escolar”, como una apuesta por resaltar la potencia de la escuela; es decir, esos momentos y lugares otros que no han sido pensados por la escuela.

En este mismo apartado, también se exponen los antecedentes de la investigación a través de tres tendencias estructuradas una vez realizada la búsqueda del rastreo bibliográfico alrededor de palabras claves tales como: experiencia escolar, currículo prescrito, fuga escolar, vida escolar, espacios escolares, tiempos escolares, arquitectura escolar y organización escolar. Así, las tres

tendencias que germinaron de la revisión de la literatura fueron: *espacios escolares*, *tiempos escolares* y *experiencias escolares*, las cuales permitieron encontrar que dentro de la indagación no se hallaron investigaciones que abordaran el objeto de estudio de esta pesquisa.

El ***segundo apartado*** muestra el objetivo general nombrado al inicio de la introducción y tres objetivos específicos.

El ***tercer apartado*** expone el horizonte teórico que da soporte a los conceptos claves que permiten otorgar de sentido y esclarecer la pertinencia de esta investigación. Así, los dos conceptos claves son: Cultura escolar y Fugas Escolares.

El ***cuarto apartado*** ostenta la ruta metodológica que se desarrolló en el segundo semestre del 2022–2 y del primer semestre del 2023–1, fundamentada en una investigación de carácter cualitativo con un enfoque etnográfico, del cual se pudieron implementar diferentes técnicas de aplicación tales como: la observación, la entrevista/conversaciones con los alumnos, y otros miembros del colegio; y, la foto-elicitación.

El ***quinto apartado*** presenta los hallazgos/desarrollos subyacentes de la metodología aplicada; es decir, el análisis de investigación de investigación en la lógica de los tres objetivos específicos propuestos en esta pesquisa.

El ***sexto y último apartado*** muestra las conclusiones y recomendaciones derivadas del capítulo del análisis. Esto como abre bocas y puente para la exploración de futuras investigaciones que de aquí puedan emanar.

1 Planteamiento del problema

“La educación no puede ser pensada bajo aspectos desarticulados, sino dentro de un sistema en el que todos sus elementos estén interrelacionados”.

(Ramo Traver, 1995 y Rodríguez Carreño, 1993, citados por Garzón et al., 2003)

Pensar la escuela como escenario de intercambios que ponen en el centro la interacción entre seres humanos implica necesariamente reconocer sus avatares a lo largo de la historia, y con ello la existencia y el lugar de los actores que la conforman. Esto es, la infancia, como punto de partida de la institución escolar.

La categoría infancia – o infancias – tal y como es concebida hoy, desde los postulados de Diker (2009) se enuncia de diferentes modos que permiten reconocer: “lo que hay de nuevo en la infancia: infancias (en plural), nuevas infancias, infancia hiperrealizada e infancia desrealizada, cyberniños, niños–adultos, niños vulnerables, niños en riesgo, niños consumidores, son sólo algunos de ellos” (p.11).

De esta manera, los niños y las niñas crecen bajo cuidados, formas particulares de relacionamiento y contacto directo con los medios / redes sociales, que los ponen en el lugar de seres que sienten y piensan, pero que también construyen una parte de su subjetividad.

Esta mirada no es la misma que hace tres siglos atrás, pues como concepto referente a las prácticas y relaciones que los adultos establecen con los niños y las niñas, la infancia “se trata de un acontecimiento que se ha configurado desde nuevos parámetros como la Razón, la Ciencia, el Hombre y el Proyecto de la Modernidad” (Runge, 2015, p. 68), un asunto que trasciende la idea de ser humano como una condición biológica, para definirla como una creación histórica, social y cultural de un momento determinado. Esto permite reconocer que el concepto Infancia no ha existido desde siempre, ya que en palabras de Runge (2015, p. 68) es una construcción mental de las generaciones adultas.

La infancia es un concepto cambiante que nace en el siglo XVII con la modernidad, principalmente con la idea de abandonar la concepción de niño y niña como “miniatura otoniana”

(Ariès, 1960, p. 1); esto es, la figura de adulto en miniatura –hombres en tamaño reducido, representados en el arte y en los libros de texto con dibujos que muestran a los niños y a las niñas acompañando a sus padres, a seres con cabeza de adulto y cuerpo en “miniatura”– pues “debían trabajar igual que sus mayores, vivir lejos de su casa, compartir los espacios de juego y esparcimiento, vestirse como ellos y comportarse como ellos” (Benavides, 2015, p. 201). Por consiguiente, los niños se consideraron como esclavos. Además, según los estudios históricos de la infancia a través de las pinturas de la Edad Media, de Ariès (1987, p. 87), los niños fueron reconocidos (y lo siguen siendo en algunos espacios y culturas) como fuentes de diversión para los adultos, y “por ende”, utilizados para acompañarlos y servirles en cualquier evento de la vida cotidiana. De esta manera, los niños y las niñas no se diferenciaban de las generaciones mayores, ya que se les consideraba capaces de desenvolverse en sociedad sin la ayuda de sus nodrizas o madres, aspecto que permite reconocer la no existencia de una idea de educación y unas prácticas de crianza y trato no diferenciado de los acudientes/personas encargadas de su cuidado para con los niños y las niñas.

De esta manera, la llegada de la modernidad –siglos XV y XVII– posibilitó que el lugar de los niños y las niñas en la sociedad se convirtiera en un asunto importante, al dar lugar al sentimiento moderno de la infancia, centrando la razón en la condición de vulnerabilidad de los infantes, al comprender que son seres inacabados y heterónomos, que requieren de cuidado, atención y afecto. Dichos aspectos se sustentan a partir de la educación como una preparación para la vida, por lo que el adulto se convierte en un sujeto de poder –adoctrinamiento y disciplinamiento– y el niño y la niña en objetos de obediencia. Lo anterior refleja una relación de desigualdad clásica, en la que el adulto es quien porta el saber. En palabras de Narodowski (1994):

La relación entre el niño y el adulto es necesariamente asimétrica en virtud de una cláusula fundante de la misma: el niño es heterónimo por ser niño mientras el adulto es autónomo por, justamente, ser adulto. Por lo tanto, la relación se establece a partir de la carencia de una de las partes y la actividad compensadora de la otra. (p. 40)

En este sentido, es importante esclarecer que el hombre según Comenio, quien es referenciado en los estudios de Noguera y Marín (2017), es un animal disciplinable; es decir, un individuo sometido a disciplina para llegar a ser un verdadero hombre. Esto significa, entonces,

que el ser humano no nace completamente humano, sino que requiere de un proceso para llegar a ser racional, y esto se logra a través de la socialización, guía, instrucción de un otro, que en este caso se encuentra en la relación niño/niña - adulto.

En este orden de ideas, la génesis de la escuela como institución social surge con el objetivo de “disciplinar y regular individuos como miembros productivos de la sociedad, de crear capacidades sociales a través de la pedagogía como despliegue de poder” (Uneme, 2018, p. 224). La invención entonces de la escuela como producto de la modernidad occidental aparece para dar forma al niño y la niña del siglo XVII a través de la imagen de ser alumno como cuerpo dócil – trayendo a colación a Foucault– gobernado por unas normas específicas, apoyadas por un maestro que los conduce por el camino de la subordinación para convertirlo en adulto: sujeto autónomo.

El texto de Foucault *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión* (2002) permite reafirmar los orígenes de la escuela –año 1762– como un escenario de disciplinamiento, al expresar que “el espacio escolar se despliega; la clase se torna homogénea, ya no está compuesta, sino de elementos individuales que vienen a disponerse los unos al lado de los otros bajo la mirada del maestro” (p. 135). Toda una práctica de obediencia de la cual los seres humanos no pueden escapar, dado que encuentran inmersos en una cárcel (la escuela) con guardianes (maestros) que constantemente verifican que nadie se salga de la norma. Una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar (Foucault, 2002). Con lo anterior, puede decirse que los paradigmas y perspectivas de edificación de la escuela han creado formas de organización de las lógicas de comprensión del mundo.

El paisaje de la escuela moderna se dibujó sobre el lienzo de una serie de elementos que aún hoy continúan plasmados. Esto es, bajo la mirada de las diecisiete piezas propuestas por Pineau (2001), las cuales le dieron un sello “imborrable” al universo escolar. Algunas de ellas son, por ejemplo, *La Matriz eclesiástica*, en la que se enuncia la unión entre escuela y monasterio, donde la primera hereda de la segunda la condición de espacio educativo total. Así, todo lo que sucede en los diferentes espacios escolares –aulas, patios, comedores, pasillos, sanitarios– son experiencias educativas. *El uso específico del espacio y el tiempo*, que resalta la marcada diferenciación que tiene la escuela para separar los espacios de trabajo de los de juego, y con ellos, los modos de implementación del tiempo, por ejemplo, el uso del timbre o campana, o el premio para el estudiante que primero termina la actividad. *La Constitución del campo pedagógico y su reducción a lo escolar* presenta el surgimiento de la pedagogía con la pregunta por el “cómo

enseñar”, mostrando que lo escolar se redujo a lo curricular. *El Currículo y prácticas universales y uniformes*, que habla de la universalización y uniformización del conocimiento con los denominados “saberes elementales” –lectura, escritura y cálculo, y religión–; y, por último, la *Especial definición de la infancia*, que abarca el surgimiento de la infancia como sujeto separado del adulto. Así, la totalidad de la vida de los niños y las niñas fue escolarizada –la hora de despertarse, por ejemplo, fue organizada por la misma escuela–.

Otro de los escenarios que dio paso a la apertura de la escuela es el Método Lancasteriano. Una oferta de finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX que universalizó, homogeneizó y permitió el acceso a la educación de las poblaciones de bajos recursos económicos. Las primeras experiencias de dicho método se generaron en Inglaterra:

Se trataba de un gran salón, con un gran número de bancos dispuestos en filas; en el recinto se reunían un maestro, ubicado al frente, y los alumnos, ubicados en las filas. En cada una de las filas, en el extremo, se ubicaba un monitor. El maestro daba la lección únicamente a los monitores, y éstos se la repetían a los demás estudiantes que estaban ubicados en sus respectivas filas. (Sanabria, 2010, p. 52)

Diferente al contexto europeo, el Método Lancasteriano según Sanabria (2010) llega a Colombia como una posibilidad de alfabetizar la población y prepararla para el derecho al sufragio, puesto que la condición para acceder a dicho acontecimiento consistía en saber leer y escribir. Tiempo después, se convirtió en una oportunidad para visibilizar a los niños y las niñas de las zonas de poco acceso, dándoles la posibilidad de igualdad de condiciones ante la ley. Aulas entre cien y trescientos alumnos, un currículo compuesto por tres asignaturas –lectura, escritura y aritmética–, la división de los alumnos en filas, la implementación de un maestro, y el uso de monitores, la repetición, la memorización, el castigo y la recompensa fueron claves para una enseñanza basada en la obediencia al orden social (p. 58).

Es así como la escuela se posiciona a través de la historia como la mayor empresa de los tiempos, con la idea de una educación como práctica escolarizada o, como bien lo diría Freire (2005), una Educación Bancaria que entrega conocimiento, pero no permite la interacción, y que pone la participación del educando más que para que aprenda a pensar, para cultivarse en la

obediencia; es decir, la escuela cumple con el rol de ser un escenario obligatorio y educativo bajo el control del Estado.

Con el surgimiento de la escuela y las dinámicas presentes en ella en torno a la infancia, se amplía la mirada de concebir esta población como *sujetos de derechos* (Fontana, 1979; Arruabarrena & De Paúl, 1994, citados por Benavides, 2015). En y no solo como objetos de disciplinamiento. Narodowski (2016) expone que:

Ahora los niños y adolescentes hablan, dicen, expresan. No porque se les otorgue la expresión, sino porque nuestra cultura lo que les brinda es el derecho a expresarse. Y el niño “callado”, el niño “no-participativo”, el niño “pasivo” pasaron de ser un atributo encomiable de una infancia obediente a ser el síntoma del ejercicio del autoritarismo adulto, de la dominación de los más grandes, de la interdicción del pleno ejercicio de los derechos del niño. (p. 99)

De esta manera, las diferentes instituciones educativas creadas –en el caso de Colombia– para niños y niñas otorgan otras formas de conocer, entender y tratar la infancia. El preescolar, por ejemplo, se convirtió en un proceso de preparación para la vida escolar y el ingreso a la escuela oficial (la primaria), siendo este obligatorio a partir de 1994 con la publicación de la Ley General de Educación–concebido “como aquella educación orientada al desarrollo de la niña y el niño en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socioafectivo y espiritual mediante experiencias de socialización pedagógicas y recreativas” (MEN, 2014, p. 28).

Ahora bien, en la escuela como lugar de encuentros, se hallan modos de ser y estar, los cuales posibilitan la interacción entre sujetos (docente-alumno, alumno-alumno) con los espacios, con los materiales escolares y con los saberes. Esto, bajo una estructura escolar cimentada por unos tiempos, unos lugares y un currículo que tienen una intencionalidad al definir ciertos momentos de la organización de la vida escolar, tales como el trabajo en las aulas, el rol del docente, el rol del alumno y los saberes que se disponen para la enseñanza. Una estructura delimitada que, en palabras de Pineau (2001, p. 4), es denominada como el uso específico del espacio y el tiempo; esto significa, la diferenciación marcada entre los espacios de trabajo y juego, y entre los docentes y alumnos; particularidades que la escuela acoge para su distribución pero que eximen a su vez a los momentos de pausa (el descanso, por ejemplo) de ser considerados como escenarios formativos

o propios de las prácticas educativas, ya que se perciben como escenarios externos a las relaciones que se tejen dentro de las aulas.

En este orden de ideas, la escuela a pesar de tener el diseño de dispositivo espacial de disciplinamiento, método y distribución del trabajo escolar, de ser un lugar para generar y cimentar conocimiento alrededor de unos saberes ya establecidos, y de constituirse como un escenario donde existen unos objetivos únicos de organización, es importante reconocerla no solo como un terreno educativo dispuesto para el acto de enseñar y controlar sujetos, sino como un lugar cargado de *otros* usos, sentidos, roles, acciones, tiempos y espacios que permite resignificar y visibilizar la potencia de la escuela, superando así la relación unidireccional maestro -alumno con los diferentes materiales escolares, con el currículo y con las formas de dominación y disciplinamiento.

Por consiguiente, la organización de la vida escolar como “conjunto de normas que definen saberes a enseñar y conductas a inculcar” (Julia, 1995, p. 140), así como tiempos a implementar y formas de habitar los espacios escolares, predispone las experiencias, particularidades y subjetividades de los niños y las niñas, que escapan a dicha estructura en lugares y momentos tales como: la llegada a la escuela, el descanso, los intervalos entre cambios de clase, momentos en los que el docente no se encuentra en el aula, la hora del almuerzo, las salidas pedagógicas, la finalización de la jornada escolar, los baños, los pasillos, las zonas de juego, algunos momentos dentro del aula, entre otros. Todo esto, puede nombrarse *Espacios y Tiempos de Fuga Escolar*, entendidos como “aquellos momentos de escape a la tensión que produce la regulación en el aula; es decir, momentos en los que se rompe con la instrucción, el orden o las dinámicas precedentes” (Hernández, 2018, p. 175). Una lucha entre el ser y el deber ser, donde se ponen en juego los ideales y expectativas educativas; es decir, una disputa con lo que viene siendo. Es un escape al orden, la disciplina, la instrucción, de todo aquello que surge, cambia y se reforma al huir del poder que habita en la escuela.

Es así como a través de los *espacios y los tiempos de fuga escolar* se despliegan otros modos de operar sobre el discurso hegemónico, más allá del control y dominación que impera en la escuela. Estos momentos son nombrados en la cotidianidad de los maestros como “tiempo perdido”, en el afán de propiciar una cultura de la utilización máxima de productividad de la jornada escolar, con la idea de que los alumnos tengan constantemente algo para hacer, lo que deja entrever lo inatrapable de la escuela como antónimo de la planeación y dominación de la vida escolar.

Aunado a lo anterior, es importante reconocer que en los *espacios y los tiempos de fuga escolar* circulan relaciones pedagógicas, definidas como una “dimensión emocional que genera el vínculo entre maestro y alumno; modificando la personificación del maestro como representación del autoritarismo dentro del aula”(Vanegas, 2017, p. 56), las cuales permiten mediar los saberes que se confinan en el aula con lo que se pone en juego en las interacciones entre los actores – niños, niñas y maestro/a – con los lugares y con los momentos de la escuela, lo que en palabras de Frigerio (s. f) se denomina cabos sueltos “en el sentido de que no podrá ser abordado todo, no podrá decirse todo” (p. 2). Esto, alude a que las relaciones pedagógicas ayudan a percibir la escuela más allá de lo normativo, al incorporar otros sentidos a los momentos y lugares, por ejemplo, la importancia de los afectos, las otras formas en las que la escuela es habitada por los niños y las niñas, los disensos entre los actores, la disputa entre el ser y el deber ser, entre otros.

En el texto *los sentidos de ser alumno en un grupo de escuela primaria. Un análisis multidimensional*, Naranjo (2015) aborda los significados que los niños y las niñas otorgan al *ser alumno* y el contraste con la idea de *ser niño* en la escuela. Estos dos roles ponen en disputa la identidad del sujeto a través de sus acciones y su participación en la vida social del aula, puesto que se crean unas luchas entre el *ser – niño* – y el *deber ser – alumno*–, donde el primero en su condición de ser humano desea jugar, comer, dormir y desarrollar otras actividades diferentes a las que se realizan en la clase, mientras el segundo debe responder a “la norma del buen alumno: *permanecer en su lugar, quieto y en silencio* mientras se aborda el contenido” (Naranjo, 2015, p. 1059). El estudiante debe asumir una postura corporal, una dirección y movimiento de las miradas, una recepción y respuesta a unas tareas asignadas y atender a las instrucciones del maestro. Esta es precisamente una de las fugas que escapan al orden de lo escolar, comprender que los niños y las niñas no son máquinas, sino seres sentipensantes, que aclaman otras necesidades diferentes a la de aprender contenidos, lo que hace parte de los ideales educativos – repensar no solo lo que debe ser, sino lo que viene siendo—. Para Dubet y Martuccelli (1998):

La experiencia escolar de los niños en la escuela primaria se juega principalmente a partir de la lógica de la integración, en la que ellos aceptan la autoridad del maestro y de lo que se espera, sin embargo, el proceso de subjetivación no está ausente y éste se construye a partir de las tensiones entre ser niño y ser alumno. La individualización inicia cuando los niños reconocen con sufrimiento las injusticias de los maestros, ya sea, por ejemplo, por el

trato desigual ante ellos o los castigos, así como cuando se van diferenciando del grupo y haciendo sus propias elecciones de amistad. Las tensiones entre niño y alumno se presentan también claramente entre el deseo del juego como expresión propiamente infantil y las actividades escolares, que [...] están marcadas por un doble desplazamiento, en el que se trata de reemplazar su necesidad de jugar por la necesidad de estudiar; el segundo desplazamiento es de ser niño a ser alumno a partir de su pertenencia a un mundo escolar. (p. 1035)

Es por lo anterior que, en los *espacios y los tiempos de fuga escolar* existe un punto de tensión con el acto de educar. Si bien, “el fin de la educación es ser con los otros a través del diálogo y la comprensión, habitando la misma morada, que es el lenguaje” (Aguilar, 2003, p. 15), esto no solo se hace a través de la palabra, sino desde una implicación con el cuerpo y todo lo que lo atraviesa. Frente a esto, Aguilar (2003) retoma a Gadamer para decir que:

Uno se educa junto con otros porque somos seres en conversación, en relación con otros, nos constituimos en la comunicación, el juego, las experiencias que intercambiamos con los otros. Uno se educa al educar no tanto por lo que logra en los otros, sino por lo que a uno le ocurre en el encuentro y la comunicación con ellos. (p. 12)

Lo anterior vislumbra la posibilidad de que a través de los *espacios y los tiempos de fuga escolar* los niños y las niñas puedan reconocerse como sujetos de agenciamiento, definido este último término como “la interrelación de elementos heterogéneos, pero que necesariamente deben compartir un territorio y tienen un devenir. El agenciamiento sería enunciación (del sujeto en el lenguaje) y deseo (de un agente)” (Pavez y Sepúlveda, 2019, p. 193), con capacidades para establecer diálogos compartidos, para desenvolverse y actuar de manera “independiente”, pero también para evaluar y precisar sus acciones de acuerdo con sus necesidades e intereses, y de actuar con autonomía y responsabilidad, puesto que la infancia –como fenómeno– y los niños y las niñas – como actores – ya no son objetos pasivos de la estructura escolar como se consideraba en la Modernidad.

No está demás decir que, aunque el desarrollo del siglo XVI al XIX generó la construcción de unas estrategias que estandarizaron las maneras de disciplinar al ser humano en todos los espacios sociales, de las cuales hoy se sigue estribando, tal y como lo enuncia Foucault (2002):

[...] un verdadero conjunto de procedimientos para dividir en zonas, controlar, medir, encauzar a los individuos y hacerlos a la vez "dóciles y útiles". Vigilancia, ejercicios, maniobras, calificaciones, rangos y lugares, clasificaciones, exámenes, registros, una manera de someter los cuerpos, de dominar las multiplicidades humanas y de manipular sus fuerzas, se ha desarrollado en el curso de los siglos clásicos, en los hospitales, en el ejército, las escuelas, los colegios o los talleres: la disciplina. El siglo XIX inventó, sin duda, las libertades: pero le dio un subsuelo profundo y sólido a la sociedad disciplinaria de la que seguimos dependiendo. (p. 5)

A pesar de todo esto, existe el deseo humano de salir de la conducta, de fugarse del esquema panóptico, y la escuela no está exenta de ello, puesto que son los escapes los que posibilitan ver y estar en el afuera del poder, salir de la máquina de educar, del gobierno, de la norma y de la obediencia, para conocer otras maneras de entender y habitar los espacios y tiempos escolares.

Finalmente, *los espacios y los tiempos de fuga escolar* juegan un papel significativo en la formación de los alumnos, ya que permiten el desarrollo de habilidades sociales, la creatividad e imaginación, la disminución del estrés por la carga académica, la interacción entre pares, con los materiales escolares, con los espacios y con los tiempos, elementos necesarios y reflexivos que visibilizan la gran potencia de la escuela. Todas estas formas de escape están por fuera de un currículo prescrito, entendido este como “el programa o documento oficial emanado por el Estado o institución donde están expresados las asignaturas y contenidos que ordenarán los procesos educativos” (Gimeno Sacristán, 1998, citado por Becerra, 2016, p. 186), y llevan a pensar en un sentido más amplio que no existe formación sin fugas.

Ahora bien, desde la (mi) experiencia como docente en ejercicio, nace un interés por indagar y reflexionar espacios que dentro del escenario escolar no se han visibilizado, y que para algunos maestros se perciben como “tiempo perdido” en el afán de atender y garantizar los requerimientos de la escuela. Estos escenarios se posicionan para los docentes como una preocupación o estado de alerta, ya que la escuela ha instaurado históricamente una cultura de la utilización máxima del

tiempo con la idea de que los alumnos tengan constantemente algo para hacer, aspecto que obliga a los docentes a estar en una permanente supervisión de los espacios de fuga que escapan a la planeación de la vida escolar, de tiempos que no han sido pensados y organizados por la escuela.

Estos espacios de fuga, que si bien forman parte de la vida escolar pero no atienden a la estructura establecida por un currículo prescrito son: la llegada a la escuela, el descanso, los intervalos entre cambios de clase, momentos en los que el docente no se encuentra en el aula, la hora del almuerzo, las salidas pedagógicas y la finalización de la jornada escolar. La escuela según Lerena (1984), retomado por Pineau (2001, p. 4), hereda de la estructura de los monasterios su condición de “espacio educativo total”, esto significa que, la totalidad de las actividades que se desarrollan dentro de este escenario son educativas. Lo que sucede en las aulas, en el comedor, en los pasillos, sanitarios, entre otros, son experiencias educativas en las que los alumnos están sumergidos, pero a su vez se encuentran desarticuladas de las dinámicas de trabajo escolar.

Debido a los anteriores planteamientos alrededor de las dinámicas que se tejen en los espacios de fuga escolar, es necesario *caracterizar ¿Cuáles son los espacios y los tiempos de fuga escolar de y con alumnos del Deutsche Schule Medellín durante el periodo académico 2022 –2 y 2023 –1?, describir ¿Cuáles son los usos, los sentidos, las acciones y los roles, que se generan en los espacios y los tiempos de fuga escolar de y con los alumnos del Deutsche Schule Medellín durante el periodo académico 2022 –2 y 2023 –1?* Esto con el propósito de visibilizar escenarios escolares fuera de las aulas.

Considerando los anteriores interrogantes y proposiciones alrededor de la vida escolar, es posible comprender que lo que acontece en la escuela no se focaliza solo en un escenario: el aula, es decir, no todo está direccionado al diseño, método y organización del trabajo escolar. Lo que implica reconocer que en la escuela también sobrevienen otras situaciones que trasciende la esfera del aprendizaje y la enseñanza de saberes pertenecientes a un currículo prescrito. Esto es, existen otros espacios y tiempos de construcción escolar y de relación entre sujetos que son susceptibles de investigar. Es por esta razón que la presente pesquisa tiene como interés, comprender *¿Qué implicaciones tiene la configuración de los espacios y los tiempos de fuga escolar dentro de las dinámicas de la organización escolar de y con los alumnos de Klasse 4 del Deutsche Schule Medellín durante el periodo académico 2022–2 y 2023–1?*

1.1 Antecedentes

Describir, caracterizar, identificar y comprender las implicaciones que tiene la configuración de los espacios y los tiempos de fuga escolar dentro de las dinámicas de la organización escolar requiere, en primera instancia, el rastreo de la producción académica alrededor del asunto en cuestión. Lo anterior, con el ánimo de indagar las contribuciones que se han generado en este campo de conocimiento, así como los interrogantes, discusiones y asuntos que aún quedan por investigar.

La construcción del estado del arte de acuerdo con Jiménez (p. 168) es un caleidoscopio que proporciona múltiples imágenes acerca del objeto de estudio, permitiendo elegir aquellos elementos que contienen mayor claridad en el panorama de investigación. Por otro lado, y en palabras de Jiménez (2009), el estado del arte es:

[...] una opción metodológica que nos permite transitar en un proceso de investigación con mayores fundamentos, cumpliendo con un doble propósito: la construcción y resolución de un problema de investigación y, el desarrollo de habilidades y capacidades para el pensamiento crítico. Proceso que de acuerdo con la Universidad de Antioquia (2003), se realiza en dos fases: la heurística y la hermenéutica. En la fase heurística se procede a la búsqueda y recopilación de la información en diversas fuentes de información. En la fase hermenéutica se clasifica, analiza e interpreta la información identificando las principales teorías y corrientes de pensamiento, así como los procedimientos metodológicos. (p. 134)

Es así como la presente revisión de la literatura parte de la búsqueda de diferentes documentos (Artículos de revista, y trabajos de maestría y doctorado) hallados en bases de datos tales como Redalyc, Scielo, Dialnet, Google académico, base de datos UdeA, y revistas de corte internacional como SciELO México, Redalyc España, Revista Iberoamericana de Educación. Para el desarrollo de la búsqueda de la revisión de la literatura se implementaron palabras claves como “Espacio–Arquitectura escolar/Tiempo escolar/Fuga escolar/Experiencia escolar”. También, se realizó una exploración que tuvo en cuenta las producciones elaboradas a partir de las últimas dos

décadas; es decir, desde el año 2002 a la fecha; esto, debido a las escasas elaboraciones de textos sobre los espacios y los tiempos de fuga escolar.

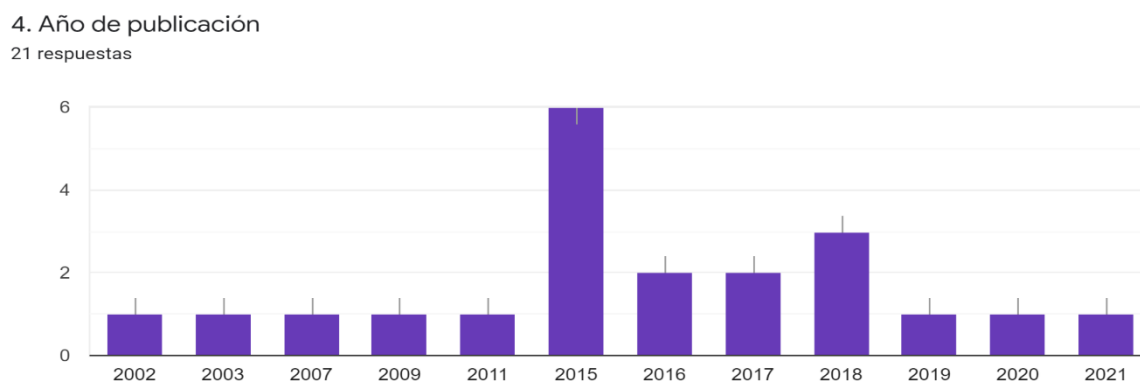
El análisis de la información de los diferentes textos se desarrolló a través de una matriz que contuvo criterios como: Título, autores y año, referencia, año de publicación, identificación del documento (artículo tesis o proyecto), tipo de documento (Resultado de investigación, revisión de literatura, descripción de experiencia, artículo de reflexión –a manera de ensayo–, Desarrollos teóricos), categoría, resumen, palabras claves, propósito/objetivo del documento, contexto del documento, marco teórico, referencias de interés, metodología, tipo de investigación, ideas claves del proyecto de investigación, conclusiones claves, notas adicionales y link del artículo. Dicho instrumento metodológico permitió sistematizar, organizar y analizar la información encontrada en las veinte investigaciones, generando así tres tendencias alrededor de los espacios y los tiempos de fuga escolar. Esta herramienta, también proporcionó el reconocimiento de los años de mayor y menor producción alrededor del objeto en cuestión, así como visualizar el tipo de textos hallados y los países de mayor influjo.

1.1.1 Resultados y discusión de los textos encontrados

El panorama general sobre los estudios acerca de los espacios y los tiempos de fuga escolar consta de 20 documentaciones de las cuales, 16 son artículos (4 son desarrollos teóricos, 2 son de reflexión, 3 son descripciones de experiencias, y 7 son resultados de investigación), y 4 son tesis (1 es de pregrado, 2 son de maestría y 1 es de doctorado). Así mismo, la ubicación geográfica de la producción muestra que 1 documento corresponde a Costa Rica, 2 son de Argentina, 2 son de Chile, 5 son de México, 7 son de Colombia, y 3 son de España. La producción académica data de textos entre el 2002 y el 2021 (1 del 2002, 2003, 2007, 2009, 2011, 2019, 2020 y 2021, 2 del 2016, 2017, 2018, y 6 del 2015), siendo el 2015 el año con mayor producción académica en el campo.

Figura 1

Promedio de investigaciones por año.



Nota. Tabla estadística referente al número de investigaciones en cuestión realizadas por año.

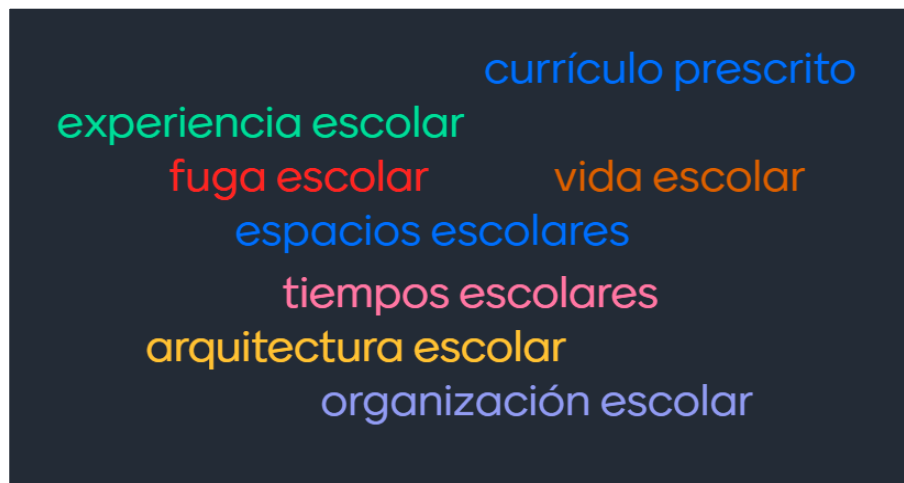
Fuente: elaboración personal.

Desde la perspectiva metodológica, se pudo notar que 13 artículos son de corte cualitativo, y los tipos de investigación abordados fueron 2 investigaciones documentales, 5 etnografías, 2 narrativas, y 3 estudios de caso.

Para realizar el estado de la cuestión acerca de los espacios y los tiempos de fuga escolar, se implementaron palabras tales como:

Figura 2

Nube de palabras de configuración de las tendencias.



Nota. Fuente: nube de palabras elaborada con el programa ATLAS. Ti.

De las anteriores palabras encontradas en los diferentes artículos en las últimas dos décadas se generaron tres tendencias de hallazgos en la revisión de la literatura: ***Espacios y arquitectura escolar***, ***Tiempos y Experiencias escolares***, las cuales permitieron clasificar y sistematizar las producciones académicas, para conocer el estado de la cuestión sobre Espacios y Tiempos de Fuga escolar. A continuación, se darán a conocer los desarrollos encontrados alrededor de las tres tendencias.

1.1.2 Espacios y Arquitectura Escolar

La primera tendencia sobre Espacios y arquitectura escolar refleja que la búsqueda de los estudios muestra unos acercamientos en relación con la vida escolar en torno a la *cultura escolar* y *el espacio físico*, con una mirada más allá de las aulas y el currículo, permitiendo el reconocimiento de otros asuntos fuera de la enseñanza formal. Es así como Quiceno (2009) en su investigación presentan la escuela como un espacio que “no debe entenderse como el cálculo de una ingeniería, sino que comprende juicios estéticos, morales, psicológicos y sociales” (p. 15), pues a pesar de que las aulas son las protagonistas de los planos de una institución, existen otros espacios que visibilizan la relación entre los niños, la sociedad, la cultura, la comunidad, lo local y el Estado. Dichos espacios hacen alusión al uso de los restaurantes, los baños, los prados, los

corredores, las áreas libres, entre otros lugares, que permiten abordar, por ejemplo, la higienización y el cuidado de los niños y las niñas.

Garzón et al. (2003), al igual que Quiceno (2009), plantean en su pesquisa la idea de mirar la escuela no solo desde una postura académica, sino desde la integralidad, puesto que la educación no es un sistema aislado, sino que se encuentra atravesada por la esfera de lo social, lo cultural, lo económico, lo política, lo emocional y lo espiritual del ser humano. Es por esto que, los autores – Garzón et al. (2003) – se interesan en reconocer uno de los servicios educativos: El comedor escolar, entendido como “un espacio educativo, más centrado, sobre todo, en la educación no formal, donde priman los contenidos de tipo actitudinal relacionados con la higiene, la alimentación y la conducta social” (Picart, 2002, p. 40). Así mismo, Garzón et al. (2003) realizan un recorrido histórico desde la primera aparición de los comedores escolares en 1954, en Madrid-España hasta llegar a la legislación de 1990, la cual considera los comedores escolares como un servicio que contribuye a la calidad de la enseñanza, y a pesar de que se encuentran totalmente desligados a la labor del profesorado y de la dirección, en ellos –los comedores escolares– ocurren dinámicas variadas que se vinculan a la asepsia, la salud, la nutrición y el consumo, elementos que deberían ocupar un lugar importante en los programas escolares.

En otra de sus investigaciones, Laorden y Pérez (2002) reiteran la importancia de reconocer que cualquier espacio de la escuela es susceptible de ser educativo, y por tal motivo deben organizarse de acuerdo con los proyectos y programas que tiene la escuela. Laorden y Pérez (2002) proponen entonces, recrear diversos escenarios tales como los pasillos, rincones, patios, jardines, escaleras, entre otros, con actividades y material para leer, mirar, explorar, pues, aunque el aula puede ser un laboratorio de experiencias educativas, no debe ser el único lugar de mediación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Laorden y Pérez (2002) esclarecen que “el espacio y su distribución no es algo superfluo o meramente decorativo, sino que es, sobre todo, una manera de facilitar la consecución de los objetivos a los alumnos y adaptar la metodología” (p. 135). Por otro lado, Sánchez (2018) define el espacio escolar como “agente activo en la constitución de identidad educativa y pedagógica de los participantes en la institución escolar” donde operan los discursos estéticos, políticos, científicos y morales de la educación en comparación con las posturas del maestro y el estudiante.

Roldan y Da Silva (2021) hablan en su pesquisa del espacio escolar como una “unidad identificable (“la escuela”)” (p. 120), y retoma a Escolano Benito (1993), quien propone que la

escuela “define el espacio en que se lleva a cabo la educación formal y constituye un referente pragmático que es utilizado como realidad o como símbolo en diversos aspectos del desarrollo curricular” (p. 120).

Otro grupo de investigaciones centran su interés en el espacio desde una mirada mucho más amplia; es decir, fuera de las aulas y de la escuela. Quintero (2019) presenta el espacio escolar a través de los jardines infantiles del programa Buen Comienzo de la ciudad de Medellín, donde indaga por las relaciones que se tejen entre la producción / representación del espacio y los jardines infantiles, y las prácticas socioespaciales de los niños y las niñas. De esta manera, Quintero (2019) define el espacio como “un elemento natural, concreto y libre de los procesos de interacción humana como aspecto de definición de sus formas y contenidos” (p. 58). Por su parte, Giraldo (2015) en su investigación tiene una visión similar a la de Quintero (2019), puesto que se refiere al espacio educativo –en relación con el enfoque de los Jardines de Buen Comienzo– como un tercer maestro, ya que posee en sí mismo un valor educativo y simbólico, así como una incidencia en la formación de los sujetos. También enuncia que el espacio puede ser un enseñante de la norma, y aunque “por sí mismo no aporta a la internalización de reglas y normas” (p. 67), son las experiencias, la mediación del adulto, y los niños y las niñas en los espacios, los que propician determinados aprendizajes.

Aunado a la anterior perspectiva sobre la norma dentro del espacio escolar, Elías (2015) plantea una mirada al interior de la cultura escolar y su alto impacto en aspectos académicos y políticos de la educación. Este trabajo desarrolla conceptualmente la noción de *cultura escolar* como “patrones de significado transmitidos históricamente y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por las personas miembros de la comunidad escolar” (Stolp, 1994, citado por Elías, 2015, p. 288). Elías (2015) también hace una especial diferenciación entre dos conceptos relacionados a la *cultura escolar*: **el primero** es el clima escolar, que hace alusión a la percepción de los valores, significados y creencias, es decir, “en lo que los individuos perciben que sus colegas piensan o creen” (p. 296); y **el segundo**, según Tyack y Cuban (2001, citados por Elías, 2015) es la *gramática escolar*, que se refiere a los rasgos comunes que tienen las escuelas como “estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor de la instrucción” (p. 296), por ejemplo, la graduación de los estudiantes por edades, el distribuir el conocimiento por materias, el aula habitada por un solo maestro, entre otros.

En este mismo sentido, Leal (2018) extiende el panorama de espacio escolar a los parques educativos, uno de los principales proyectos sociales y arquitectónicos del departamento de Antioquia, Colombia, indagando los sentidos que los niños y las niñas otorgan a dicho escenario a partir de lo que hacen y dicen. Esto, en confrontación con las maneras en las que los diseñadores, arquitectos y gobernadores se pensaron el mismo espacio, donde ambas miradas “no siempre responden a las dinámicas, normas, instituciones, espacios y tiempos de los adultos” (p. 14).

Las investigaciones presentadas en esta tendencia permiten subrayar la necesidad de indagar los espacios y los tiempos de fuga escolar no solo desde la cultura, la norma, la arquitectura y la higiene, sino a partir de la pluralidad de escenarios, elementos y significados que dan lugar en la escuela. Además, las diferentes pesquisas reflejan la ausencia de los diferentes actores que conforman la escuela y sus espacios, lo que permite reconocer que aún queda pendiente resignificar los sujetos (niños, niñas y docentes), su relación con los diferentes lugares, cómo los actores se apropian de ellos y le otorgan otros sentidos.

1.1.3 Tiempos Escolares

La tendencia sobre Tiempos escolares presenta un grupo de seis investigaciones alrededor del concepto tiempo y su implicación en la organización de la vida escolar.

Para empezar, Martínez (2016) en su investigación *tiempo y espacio escolar en las primarias de Juchitán, Oaxaca (1880-1910)* se centra en abordar la cotidianidad escolar a través de los conceptos de tiempo y espacio como ejes fundamentales que permiten la construcción de la cultura escolar, ya que se encuentran ligados a la organización y distribución de la práctica educativa, y a su vez proporcionan la gestación de las relaciones. De esta manera, la pesquisa hace alusión a tres tipos de tiempo. *En primer lugar*, reconoce un tiempo escolar como elemento vinculado a los grupos sociales; es decir, cada círculo social desempeña actividades que se organizan de acuerdo con sus particularidades. *En segundo lugar*, nombra el tiempo natural y social como aspecto importante para la organización del calendario escolar, los cursos y años académicos, los cuales, dependen de la climatología y las condiciones sociales. *En tercer lugar*, implementa el tiempo institucional que se enfoca en organizar la distribución del trabajo escolar, la organización de los niveles de escolaridad, entre otros. Esta investigación concluye que por los anteriores planteamientos las escuelas no se deben homogeneizar, pues cada una tiene sus propias particularidades (entre ellas, tiempos), cosmovisiones e intereses.

Así mismo, Vásquez (2007) también expone el concepto de tiempo en su investigación desde dos vertientes. *La primera con relación a la organización escolar*; es decir, “cómo se distribuye y se organiza racionalmente la jornada escolar para cumplir con los objetivos propuestos y asegurar la eficacia de los planteamientos institucionales” (p. 2). Aquí se hace énfasis en los instrumentos de planificación tales como horarios y calendarios. Así, Vásquez (2007) expresa que este es un tiempo objetivo, que regula, estructura y ordena la realidad de la escuela, donde el reloj se convierte en la mejor estrategia de medición del tiempo escolar, un elemento que suprime la libertad, la creatividad y espontaneidad, al estar todo estrictamente regulado, clasificado, organizado. *La segunda, es el tiempo en la organización escolar*, que se enfoca en reconocer lo que se ignora en las escuelas; es decir, el tiempo de la convivencia, la vivencia, la experiencia, el diálogo, entre otros. Este es un tiempo de carácter subjetivo, que aborda el mundo de la vida cotidiana en la escuela, donde emergen una “realidad múltiple, divergente, abierta, dinámica y cambiante” (p. 6). Aquí ya no se trata de entender el tiempo cronológico, sino las vivencias de cada sujeto.

Al igual que Vásquez (2007), el estudio de Pino (2017) define el concepto de tiempo como *Chronos*; es decir, el tiempo cronológico, “aquel que le da números al tiempo, que busca medirlo” (p. 50) dando como ejemplo el timbre escolar. Así mismo, Pino (2017) habla del significado del término experiencia como parte del tiempo cronológico, ya que es esta la que constituye al sujeto al abrirlo al conocimiento del mundo; sin embargo, el autor contextualiza la experiencia en la escuela al decir que en este escenario todo está planeado y que no hay cabida para lo inesperado, pero a su vez expresa que en la escuela siempre habrá algo que escapa al orden institucional, y que es justamente eso que acontece, lo que enriquece la enseñanza, no lo planeado. En acuerdo con el anterior estudio, el artículo de Pérez et al. (2014) aborda el concepto de tiempo desde dos perspectivas: una *como experiencia*; es decir, como categoría sociológica, como un elemento que permite organizar las acciones cotidianas, y la segunda *desde la escuela*, como un mecanismo para regular la organización escolar, para favorecer el aprovechamiento de las exigencias laborales de enseñanza. Entre muchos autores, Pérez et al. (2014) citan a Gimeno Sacristán (2008) para decir que el tiempo escolar es el “fruto de la racionalidad moderna con efectos en la ordenación del periodo de escolarización, en el calendario educativo, en la regulación del currículum, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el horario de clases” (párr. 14).

Otro de los artículos que trabaja la organización escolar en relación con el tiempo es el texto de Razo (2016). Aquí se habla de la incidencia que tienen las diferentes maneras de implementar el tiempo y los diversos resultados de aprendizaje, resaltando que el tiempo en la escuela es diferente al tiempo de aprendizaje. Para esto Razo (2016) resalta la importancia de entender el tiempo y su influencia en la efectividad escolar, no solo en su dimensión cronológica, sino desde las interacciones educativas y las experiencias de aprendizaje. También cuestiona las políticas que se han generado en las escuelas al considerar la ampliación de la jornada escolar como medida para el mejoramiento de los resultados educativos. En este punto Razo (2016) esclarece el término que implementa en su investigación nombrado como *tiempo de instrucción*, que se refiere a “la cantidad de tiempo que el profesor destina, de manera consciente y deliberada, a las actividades con intencionalidad pedagógica en la escuela para influir en las oportunidades de aprendizaje de los niños” (párr. 14). Finalmente, en una de sus conclusiones, el autor enuncia que sin interacciones de calidad y acompañamiento entre maestro – alumno, sería mucho más complejo ampliar la jornada escolar, debido que los estudiantes pierden el interés y la participación por las actividades escolares.

Un último estudio y no menos importante es el de Moreno (2015) quien difiere de las anteriores definiciones sobre tiempo escolar, al enunciar que la escuela se constituye permanentemente como un espacio-tiempo con una identidad cultural particular que la caracteriza. En este sentido, la escuela:

No es un espacio dado, no es un tiempo predeterminado, aunque las acciones de sus dirigentes administrativos intenten controlarlo, la escuela es más bien un espacio-tiempo que surge momento a momento y por tanto que tiene ese efecto en sus miembros. Al ser, en cierto sentido, responsable del conocimiento, la escuela se moldea como un espacio controlado, un tiempo dirigido y restringido. Así construye un tiempo activo y un tiempo pasivo del aprendizaje, haciendo de él un objeto manipulable y, por tanto, artificial. (párr. 1)

Así pues, la literatura revisada frente a la presente tendencia permite concluir que el concepto de tiempo cronológico de la escuela prevalece en todas las investigaciones como forma de regular las dinámicas del trabajo escolar a través del timbre, el reloj, el horario y el calendario

anual, sin embargo, se hace necesario, dar a conocer y profundizar las otras formas en las que se presenta el tiempo en la escuela; es decir, el tiempo no reglamentado, codificado, estandarizado y que escapa al orden de la institucionalidad, el tiempo de las necesidades humanas (en el que las y los estudiantes van al baño, comen, llegan a la escuela, salen de la escuela, por ejemplo).

1.1.4 Experiencias escolares

La tendencia sobre Experiencias escolares presenta cinco investigaciones con una mirada sobre diferentes acontecimientos que forman parte de la vida escolar. Entre ellos se encuentran: el descanso, el reconocimiento de otros actores y espacios que contribuyen a la escuela, políticas públicas, las narrativas docentes y los sentidos de ser alumno.

Como primer escenario de experiencias escolares se encuentra el aula de clase, y con ella los sentidos que las y los alumnos confieren a dicho lugar. Naranjo (2015) aborda los significados que los niños y las niñas confieren al *ser alumno* y la oposición, *ser niño* en la escuela. De acuerdo con Heras (2005) (citado por Naranjo, 2015) cuando los niños se integran a la escuela se involucran en “una red de relaciones sociales que les asigna la posición de alumnos y que les organiza la vida dentro de las aulas (p. 1056). Estos dos roles ponen en controversia la identidad de los niños y las niñas al crearse unas disputas entre el *ser – niño* - y el *deber ser – alumno*-, siendo el primero un sujeto cuyo deseo se centra en satisfacer necesidades básicas inherentes a la condición humana (comer, dormir, jugar, entre otras), mientras el segundo debe atender a “la norma del buen alumno: *permanecer en su lugar, quieto y en silencio* mientras se aborda el contenido” (Naranjo, 2015, p. 1059). De esta manera, los espacios que los niños y las niñas habitan dentro del aula contienen unas características acordes al modelo pedagógico del docente, donde las mesas y las sillas están distribuidas en filas que suponen un trabajo de carácter individual, lo que impide la interacción y refleja que el sentido de ser alumno consiste en ser un receptor de lo que el docente propone.

Un segundo escenario de experiencias escolares es reconocido por Bejarano (2020) en su investigación como el descanso escolar. Aquí, el autor hace una especial diferencia entre dos conceptos: descanso escolar y recreo escolar, siendo el primero –de carácter objetivo– una pausa que permite a los actores que conforman la escuela reponerse para dar continuidad a la jornada escolar; en cambio el segundo –de carácter subjetivo– “tiene una connotación relacionada con el ocio, con la recreación, de manera que guarda relación con una dimensión subjetiva de sus actores”

(p. 5). Así mismo, Bejarano (2020) trae a colación el término ocio como fenómeno percibido por varios autores y disciplinas, y que permite relacionar a los dos conceptos anteriores. Desde la postura de López (1993, p. 70) retomado por Bejarano (2020) el ocio es concebido “desde una perspectiva temporal, o sea como un tiempo para algo; pero también como un conjunto de actividades o un estado del espíritu” (p. 6).

Aunado a lo anterior, Gaelzer (1979) (citado por Bejarano, 2020) esclarece la importancia de que el descanso se planee, desarrolle y evalúe a partir de tres fases: el recreo dirigido – actividad inicial donde los docentes realizan juegos con objetivos específicos -, el recreo orientado– donde el espacio debe dividirse para la realización de actividades no solo deportivas y lúdicas, sino artísticas como complemento de la educación- y el recreo supervisado – como combinación de las dos primeras fases–, las cuales se deben considerar para que la pausa cumpla su objetivo pedagógico; por ejemplo, aprender a darle un uso eficiente al tiempo, manifestar actitudes sanas (hábitos de limpieza), la convivencia, la socialización, toma de decisiones, etc. Finalmente, el MEN (2011) define el 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” (p. 11). De esta manera, la investigación concluye que en el descanso se debe dejar ser a los niños, y no imponerle reglas, pues son ellos quienes construyen sus propias estrategias y negociaciones.

Por otro lado, Hincapié (2011) retoma en su investigación sobre espacios vitales a Bernstein (1987) para enunciar que la escuela debe convertirse en una comunidad de vida basada en el diálogo, el contraste y el respeto real a las diferencias individuales. Además, reconoce que en la actualidad la institución escolar debe adjudicarse nuevas funciones que trasciendan la esfera de la educación, la enseñanza o el aprendizaje, esto en aras de fortalecer el desarrollo integral de los niños y las niñas en aspectos tales como la salud, la protección, la alimentación, la recreación, entre otros. Hincapie (2011) (como se citó en Trilla, 1993), para definir la escuela como espacio de afluencia social, como una “institución que no sólo monopolizará lo educativo, sino que también contagiara sus formas, su esqueleto y sus rituales a otros ámbitos de intervención” (p. 685) tales como el servicio de Restaurante Escolar, el programa liderado por la Secretaría de Bienestar Social; el programa de atención psicológica a estudiantes denominado Unires, de la Secretaría de Salud; las brigadas de salud en el espacio de la jornada académica; programas deportivos y recreativos liderados por el Instituto de Deportes y Recreación de Medellín “Inder”,

entre otros. Esto, permite reconocer según Hincapié (2011) que la escuela es un espacio de implementación de políticas públicas diseñadas para atender a la población infantil.

Otra forma de experiencia escolar es planteada por Suárez (2017) a través de las narrativas docentes. En su pesquisa reconoce que “por ser espacios sociales densamente significativos, las escuelas están surcadas por relatos y discursos que actualizan y tratan de darle una dimensión y una temporalidad humanas, concretas, a ese sentido histórico” (p. 44) Así mismo, Suarez (2017) resalta el papel de los docentes como actores principales de la historia, la identidad y el sentido que carga la escuela, sin embargo, sus opiniones, reflexiones, relatos y experiencias se ven opacadas por estructuras prefiguradas por superiores jerárquicos del escenario escolar que implícitamente coartan el pensamiento pedagógico del docente y su sentir en la escuela y en las aulas. De esta forma, las oportunidades de narrar y documentar “aspectos “no documentados” de la práctica escolar se diluyen y, con ello, se desdibujan oportunidades importantes para desarrollar la profesionalidad de los docentes y fortalecer la identidad y quehacer pedagógico de las escuelas” (p. 46) Es por esto que, la invitación de Suarez (2017) consiste en delegar otros espacios, tiempos y posibilidades para pensar sobre la escuela, y así comprender y cuestionar eso que acontece en la vida escolar.

Un último texto de esta tercera tendencia, nombrado *Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes*, a cargo de Guzmán y Saucedo (2015) hace alusión a la reflexión sobre cómo los alumnos / los estudiantes edifican sus experiencias y vivencias sobre la escuela, y los sentidos que ellos le otorgan al acto de estudiar. Para la realización de dicha investigación los autores traen a colación el papel de la escuela tradicional como escenario de socialización – Modernidad – y se realizan interrogantes tales como:

¿Qué experiencias y vivencias tienen los alumnos y estudiantes en y de la escuela?, ¿qué sentido le confieren a la escuela, al aprendizaje y a los estudios?, ¿cómo viven la organización escolar en la que se encuentran insertos?, ¿qué significa ser alumno y estudiante?, ¿cómo construyen una imagen de sí mismos en tanto personas, no solo como alumnos y estudiantes, a partir de sus vivencias cotidianas en las aulas, con compañeros y profesores?, ¿cómo se entrecruzan las identidades entre ser estudiante y otras identificaciones familiares, sociales? (p. 1019)

Finalmente, Guzmán y Saucedo (2015) hablan de tres dimensiones importantes que hacen parte de la construcción de experiencias: *el cuerpo, el tiempo y el espacio*. La primera dimensión hace referencia a las marcas de la experiencia que se reflejan en el cuerpo, la segunda se centra en la temporalidad y la transformación de las experiencias pasadas que dan lugar a unas nuevas que marcarán posiblemente un camino hacia el futuro, y la tercera dimensión, enuncia que las experiencias son fugaces y cambian constantemente.

Después de haber abordado el estado del arte alrededor de las tres tendencias ya mencionadas, es importante resaltar que la revisión de la literatura presentada en torno a los espacios y los tiempos de fuga escolar desde una mirada pedagógica, cultural, arquitectónica, pedagógica y social permitió registrar antecedentes que servirán como insumo para el desarrollo del objeto de estudio que en esta pesquisa se pretende consolidar. Así, el estudio concluido y revisado de manera consciente permite decir que no se identificaron estudios previos respecto a los espacios y tiempos de fuga Escolar, lo cual indica lo pertinente que resulta ser este trabajo.

2 Objetivos

2.1 Objetivo general

- Comprender las implicaciones que tiene la configuración de los espacios y los tiempos de fuga escolar dentro de las dinámicas de la organización escolar de y con los alumnos de Klasse 4 del Deutsche Schule Medellín durante el periodo académico 2022 –2 y 2023 –1.

2.2 Objetivos específicos

- Describir los usos, los sentidos, las acciones y los roles que se generan en los espacios y los tiempos de fuga escolar *de* y *con* los alumnos de Klasse 4 del Deutsche Schule Medellín durante el periodo académico 2022 –2 y 2023 –1.
- Caracterizar los espacios y los tiempos de fuga escolar *de* y *con* alumnos de Klasse 4 del Deutsche Schule Medellín durante el periodo académico 2022 –2 y 2023 –1.
- Identificar las implicaciones que tienen los espacios y los tiempos de fuga escolar dentro de las dinámicas de la organización escolar de los alumnos de Klasse 4 del Deutsche Schule Medellín durante el periodo académico 2022 –2 y 2023 –1.

3 Horizonte teórico

El presente marco conceptual se cimenta en una construcción teórica alrededor de los conceptos fundantes que emergen en esta investigación: Cultura escolar y Fugas escolares, abordados desde diferentes autores y sustentados bajo los objetivos que en esta pesquisa se pretenden lograr. De esta manera, se realiza un abordaje alrededor del objeto de estudio con el fin de comprender los elementos clave de esta investigación.

3.1 Cultura escolar

El Espacio y el Tiempo son elementos procedentes de la investigación centrada en prácticas y procesos de carácter cultural. Es por esto que, para profundizar en el concepto de cultura escolar, se hace necesario comprender inicialmente el término cultura desde la perspectiva de tres áreas del saber, ya que este es uno de los términos nucleares que permite contextualizar y englobar la presente investigación. Así, las tres áreas del saber son: la antropología, la sociología de la cultura y la pedagogía como saber introductorio a la cultura escolar.

Desde el campo de la *antropología*, el concepto de cultura es definido por uno de sus pioneros, Edward Tylor, como “ese todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, la costumbre y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad” (Tylor, 1871/1958, p. 1, citado por Kottak, s.f) Esto significa entonces que la cultura no es una condición biológica, sino una construcción social que incluye todos los aspectos de la vida en sociedad.

Ahora bien, la *sociología de la cultura* por Andreas Reckwitz citado por Runge (2019) define la cultura como praxis, ya que representa las posibilidades en las que los sujetos experimentan el mundo y a sí mismos (p. 38). En este campo, Reckwitz define la cultura a partir de cuatro conceptos importantes:

1. Cultura desde lo normativo: Desde esta perspectiva, la cultura se percibe como una forma de vida con determinadas limitaciones; es decir, una cultura de carácter dominante,

influenciada por una élite en la que se tienen referentes de una cultura buena y una cultura mala. (Runge, 2019).

2. Cultura con una orientación totalizante: Hace referencia a las formas de vida a partir de una mirada holística; es decir, desde las creencias y vivencias de cada ser humano, de un grupo, de una sociedad, de un colectivo. De esta manera, no se trata de “celebrar las diferencias culturales, sino de preguntarse por cómo y por qué se vuelven relevantes o no, en qué contexto relacional y bajo qué intereses y poderes en juego” (Runge Peña, 2019).
3. Cultura teórico- diferenciador: Se centra en destacar la cultura como parte del sistema social; es decir, de la institucionalización del arte, la educación, la ciencia, entre otros. (Runge, 2019).
4. Cultura socio – construccionista orientado hacia el saber y el sentido: Se define como una construcción creada por el ser humano con relación a “representaciones, sensaciones, emociones, sentimientos, formas de pensar, valores, sentidos y formas de hacer” (Runge, 2019).

En el campo de la *pedagogía* existen muchas definiciones que desde los años ochenta se construyeron alrededor del concepto de cultura escolar, sin embargo, no hay un significado unificado de la misma, algo que en palabras de Halsall, 1988; Stoll y Fink, 1996, citados por Runge (2019, p. 30) ocurre por la misma naturaleza de la cultura, que es difícil de definir en relación con lo que se ve y percibe como tal. De esta manera, la cultura escolar comienza a esclarecerse dentro del campo de la pedagogía con relación a los estudios sobre la escuela.

El concepto de cultura como término asociado a la escuela comprende todo el escenario de la vida escolar, y es definido por diferentes autores e investigaciones tomando como referentes palabras tales como: calidad escolar, clima escolar, cotidianidad escolar, ambiente escolar, organización escolar. En el libro *Culturas escolares, culturas docentes y profesionalidad pedagógica*, Runge (2019) retoma al sociólogo norteamericano Willard Walter Waller (1899 – 1945), para expresar que, la escuela desde la perspectiva culturalista fue inicialmente propuesta por él. Waller en su libro “*The sociology of theaching*” (1932) planteó que:

Las escuelas tenían su propia identidad, la cual se podía evidenciar en una serie de rituales complejos referidos a las relaciones interpersonales, unas maneras y formas de hacer, unas

costumbres, unas sanciones frecuentemente irracionales, unos códigos morales, entre otros asuntos. (p. 26)

Por su parte, Vassiliades (2007) retoma a Antonio Viñao (2002) en su investigación *Las formas de lo escolar*, quien postula el concepto de “cultura escolar” para dar cuenta de las tradiciones, prácticas, rituales y principios que permanecen y no logran ser alterados por los intentos de reforma. No obstante, esta definición se complementa con lo que Vassiliades (2007) define como cultura escolar, al decir que es todo eso que permanece en la escuela, así como sus mutaciones. De esta manera, David Tyack y Larry Cuban (2001) citados por Vassiliades (2007) nombran la permanencia en lo escolar a partir del concepto de gramática escolar, al igual que en el texto de *Culturas escolares- Docentes y profesionalidad pedagógica* en el que Cuban y Tyack (1994) referenciados por Runge (2019) quienes la definen como una serie de estructuras y reglas que permiten la organización del trabajo de la enseñanza, poniendo como ejemplo, la estandarización en la división del tiempo y el espacio (clasificación de estudiantes, distribución de salones, etc.)

Otro de los textos que retoma la relación entre escuela y cultura es *Del oficio del maestro* de Saldarriaga (2006) quien propone a la primera (la escuela) como mediadora de la segunda (la cultura). Además, expone cuatro definiciones de cultura en relación con la vida y la vida escolar. La primera, se centra en la escuela clásica (la escuela de la modernidad) en la que se instauró el contacto entre sujeto y ciencia, donde la cultura estaba pensada como “el patrimonio de conocimientos y valores estéticos de la "mejor parte de la sociedad", y cuando esos valores estéticos no se enseñaban en la escuela, sino que se heredaban desde la cuna” (p. 67), una escuela poco incluyente, ya que ciencia era patrimonio de la élite; la segunda, es la escuela ilustrada, que incluyó la cultura “haciendo de la escuela el instrumento de ascenso de lo bajo a lo alto, pero concibiendo aún la cultura como un patrimonio” (p. 67); la tercera, la escuela democrática – liberal, la cual permitió ofrecer a todos el acceso a la cultura científica, y la aceptación de otros saberes (populares); y, la cuarta, la escuela comunicadora; es decir, la de una sociedad multicultural donde aparece una nueva noción de cultura que rompe con el esquema de la clásica al darle un toque antropológico valorando el saber de cada comunidad humana. Aquí “la verdad de la ciencia ya no es la verdad de la cultura, y los sujetos deben ser respetados en la verdad de su "subjetividad" individual y comunitaria” (p. 67).

Desde otra perspectiva, Rockwell (2018) trae a colación en su artículo *Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares*, el concepto de **lo cotidiano**, entendido como “ese tiempo-espacio presente, propio de las tramas construidas entre personas quienes al encontrarse unas con otras, crean un cierto espacio común; o bien el hecho de que en cualquier momento histórico se encuentran las huellas de hechos anteriores” (p. 27). Además, Rockwell (2018) expone que lo cotidiano en la escuela se encuentra en el deseo por estudiar los espacios, tiempos y objetos escolares, así como los rituales de enseñanza, las ceremonias, y la feminización del magisterio, por ejemplo.

En este orden de ideas, de Certeau (1996) citado por Rockwell (2018) situó lo cotidiano desde la postura de los que habitan los espacios:

[...] conquistados y disciplinados por los que detentan el poder “legítimo”. Argumenta que estas personas subordinadas a un orden impuesto tienen márgenes de maniobra, reacción y contestación, y despliegan tácticas para oponerse a las estrategias racionales y científicas utilizadas por quienes controlan las instituciones dominantes. Esto les permite tomar y abandonar sitios, fragmentar el espacio, descubrir resquicios y atajos. Se mueven, caminan, se salen de la órbita y muestran esa inteligencia que es inseparable de todas las luchas populares. (p. 28)

Ahora bien, desde los postulados de Julia (2001) la cultura escolar es definida, en su texto *La cultura escolar como objeto histórico*, como:

[...] un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos; normas y prácticas subordinadas a unas finalidades que pueden variar según las épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas o simplemente de socialización). (p. 131)

Aunado a lo anterior, se resalta que dichas normas y prácticas escolares no pueden ser analizadas, problematizadas y/o intervenidas sin tener presentes a los actores/agentes que conforman la comunidad escolar; es decir, no se debe alejar a “los agentes que están llamados a

obedecer estas normas y, por tanto, a establecer los dispositivos pedagógicos encargados de facilitar su aplicación” (Julia, 2001, p. 131). Así mismo, Julia (2001) nombra tres elementos imprescindibles en la cimentación de una cultura escolar; estos son, los espacios separados (aula de clase, zona de juegos, cancha, zona de comida, etc.), los cursos divididos en niveles (primero, segundo, tercero, primaria, bachillerato) y un cuerpo profesional específico (profesores, instructores).

De esta manera, y aunque se ha venido reiterando que la cultura escolar tiene una serie de normas y prácticas establecidas, unos propósitos delimitados que varían en relación con el resto de las culturas (religiosas, políticas, etc.), unos valores y creencias específicos; y, una organización y estructura concretas, expresa Julia (2001) que “la cultura escolar es efectivamente una cultura conformista, y será necesario trazar los límites, en cada período, entre lo posible y lo imposible” (p. 148).

De otro modo, y por último cabe nombrar aquí que dentro del concepto de cultura escolar se vincula también la definición que expone Vargas (2017) en su tesis titulada *La relación pedagógica y su incidencia en la formación de la persona: Reflexiones del -y en el- aula*, presentándola como:

La relación que existe entre los objetos, los roles y la institución, vista desde el despliegue de significados, valores, normas y reglas que se viven en el ambiente escolar. Esta cultura está dada desde la institución (el Plan Educativo Institucional –PEI–, las normas del manual de convivencia, la misión y visión de la institución) y resignificada por los actores sociales de escenario: personal administrativo, maestros, estudiantes, padres de familia y directivos. (p. 38)

En síntesis, se puede decir que si bien la cultura escolar es una construcción de la cual interactúan tanto objetos, roles como actores y escenarios, dichos factores y miembros involucrados en ella –tanto los profesores y personal administrativo, como los propios alumnos, los lugares, los elementos escolares, etc.– no siempre mantienen una relación inmediata o permanente entre sí. Esta afirmación indica que no todas las personas de una institución interactúan de manera directa ni mucho menos constante, lo que puede alterar las dinámicas y los vínculos en el escenario educativo, y generar otras maneras de relacionamiento. Esta es una de las razones por

las cuales la cultura escolar se convierte en un asunto complejo y dinámico, ya que está en constante transformación de su contexto y de sus actores.

3.2 Fugas

*La campana está llena de viento,
aunque no suene.
El pájaro está lleno de vuelo,
aunque esté quieto.
El cielo está lleno de nubes,
aunque esté solo.
La palabra está llena de voz,
aunque nadie la diga.
Toda cosa está llena de fugas,
aunque no haya caminos.
Todas las cosas huyen hacia su
presencia.
Juarroz (1958, p. 73)*

El ser humano como sujeto del mundo y como ser social, establece interacciones con los otros y con su entorno, y en ese sentido, se comienzan a desarrollar una serie de relaciones que están sujetas a unas normas sociales en conjunto con las formas de pensar, ser, hacer y sentir de cada ser humano. Esto, en palabras de Foucault (1984) es nombrado *relaciones de poder*, entendidas como “relaciones móviles; es decir que pueden modificarse, que no están dadas de una vez para siempre” (p. 269). Dichas relaciones están inmersas dentro de una jerarquía, puesto que todas las instituciones sociales (la Familia, la Escuela, la Iglesia, el Estado, etc.) determinan al sujeto antes de ser sujeto (el idioma, el sexo, la religión, etc.) lo que implica que el ser humano deja de ser a sí mismo para pertenecer a un sistema.

En la escuela como institución social, las relaciones de poder se reflejan en torno a la productividad, la cual se encuentra íntimamente ligada a la disciplina y a su vez a “la opresión, la subyugación, la represión, el control y la vigilancia, la sumisión y la obediencia” (Masschelein y Simons, 2014, p. 61) que se reúnen en una serie de reglas escolares que pretenden poner en el centro de las y los alumnos, la atención, menguar la distracción y conservar el silencio de dichos sujetos. Esto con el propósito de que las y los alumnos no salgan de las normas escolares, de que cumplan con las formas curriculares que no permiten generar otras maneras de habitar la escuela, pero también con los tiempos de enseñanza y las horas destinadas para el aprendizaje, en el intento de evitar caer en “el tiempo perdido”; es decir, eso que sucede fuera de la planeación escolar, lo no pensado y lo no estructurado por la escuela.

Lo anterior, significa para Foucault (1984) eso que acontece en las relaciones de poder, lo que se opone explícita o implícitamente al poder, las prácticas de repulsión, lo que transforma el entorno; es decir, “hay forzosamente posibilidad de resistencia, porque si no hubiese posibilidad de resistencia -de resistencia violenta, de fuga, de engaño, de estrategias que inviertan la situación-, no habría del todo relaciones de poder” (p. 270). Esto indica que “el tiempo perdido”, lo que está por fuera de la organización escolar, son escapes de la dominación escolar, y pueden nombrarse también como Fugas, y dichas Fugas no se puede analizar sin dominación; es decir, donde hay dominación, hay resistencia, y aquí cabe preguntar ¿Qué es lo que domina que las Fugas aparecen? ¿Cómo todo lo que se resiste en la escuela puede demostrarse como Fuga? ¿De qué hay que liberarse en la escuela? ¿Cuáles serían las nuevas relaciones de poder si se eliminara el currículo?

Las Fugas, como bien se expresa en el poema de Juarroz (1958), habitan en todo lugar y momento, son una forma otra de percibir el mundo y comprender el trasfondo de una realidad. Una lucha entre el ser y el deber ser, donde se ponen en juego los ideales educativos con los personales, un escape al orden, la disciplina, la instrucción o bien, en palabras de Deleuze (1980, citado por Machado y Grinberg, 2017) la Fuga es “hacer huir, no necesariamente a los demás, sino hacer que algo huya, hacer huir un sistema como se agujerea un tubo” (p.16), y esto es lo que precisamente permite la formación, todo aquello que surge, cambia y se reforma en las fronteras que habitan la escuela, en las decisiones que las y los alumnos toman como éticas y como prácticas de libertad.

En este sentido la Fuga puede definirse desde dos perspectivas, por un lado, es un escape a la represión, a la imposición y a la dominación, pues donde hay dominación habitan prácticas de libertad, es decir, *formas tácticas*, lo que según Barragán (2020) representa “una singularidad que se expresa estéticamente a través de acontecimientos otros, distintos, que ponen en entredicho las formas duras y hegemónicas de la docencia como decir verdad social y que no se leen necesariamente en las formas institucionales” (p.174). Por otro lado, la mitología griega permite comprender a su vez el concepto de Fuga a través de los tres Dioses que se relacionan con la experiencia del tiempo, los cuales transitan la vida del ser humano y que se conocen, según Korin (2016) como:

Cronos, el tiempo cronológico. Kairós, el tiempo de la oportunidad. Aión, el tiempo circular. Dos de ellos son parientes: Cronos, el patrón del tiempo lineal, dio vida a varios dioses del Olimpo, pero, paradójicamente, no aguantó el paso del tiempo, al punto de

comerse a algunos de ellos para que no ocuparan su lugar. Kairós es nieto de Cronos e hijo de Zeus, quien logró que su padre no se lo tragara, lo destronó y lideró el Olimpo. Aión, en cambio, viene de otra parte, ya que surge primero en la mitología fenicia; aparece como niño y al mismo tiempo como anciano: un tiempo sin tiempo. (párr. 4)

Y esto es lo que precisamente permite la formación, todo aquello que surge, cambia y se reforma en las fronteras que habitan la escuela, en las decisiones que las y los alumnos toman como éticas y como prácticas de libertad.

Con lo anterior se pretende reconocer que, las Fugas en el tiempo de la escuela están profundamente relacionadas con la idea de huir – escapar del tiempo cronológico, que de acuerdo con Pino (2017) es aquel que “le da números al tiempo, que busca medirlo” (p. 50), un tiempo de carácter cuantitativo, acumulable, ordenable y que está planeado; es decir, no permite el acceso a lo inesperado, a lo imprevisto, donde las horas de ingreso y salida de la escuela no son modificables, y el horario escolar está previamente diseñado para ser cumplido a través de una estructura establecida para el caso de Colombia, por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) quien a través de la resolución 1730 de 2004, en el artículo 2. expone que la intensidad horaria debe organizarse del siguiente modo:

En horas efectivas de sesenta minutos, que deben dedicar las instituciones educativas para desarrollar el plan de estudios contemplado en su Programa Educativo Institucional, de acuerdo con el artículo 77 de la Ley 115 de 1994, será la siguiente: 800 horas en Educación Preescolar, 1000 horas en Básica Primaria y 1200 horas en Básica Secundaria y Educación Media. Los períodos de clase serán definidos por el establecimiento educativo y pueden tener duraciones diferentes de acuerdo con el plan de estudios. (p. 1)

De esta manera, tanto las asignaturas como el conocimiento y los espacios de juego –ocio–descanso y alimentación están delimitados cronológicamente por la escuela hasta llegar al ciclo final del año escolar, lo que indica que en la escuela hay una delimitación de tiempo para la organización de la vida escolar, sin embargo, es importante esclarecer que la escuela siempre tendrá momentos y espacios que escaparán a los preceptos institucionales; es decir, siempre habrá una aparición del Kairós, del tiempo de la no medición, del tiempo no lineal, del que se siente que

no acontece porque en ocasiones hace parte del disfrute, porque hace que el Espacio y el Tiempo se conviertan en una cosa otra, pues así como un niño puede transformar una escoba en un caballito de palo, un aula de clase puede convertirse en un teatro o un cine, un baño en un escenario de diálogo entre alumnos, una cafetería en taller de hábitos de vida saludable o modales, por ejemplo, y trastocar de esa manera el currículo escolar a partir de lo que los actores (estudiantes) realizan en y con los espacios y los tiempos.

Lo anterior permite evidenciar que los juegos que los niños y las niñas realizan en los diferentes Espacios que habitan en la escuela tienen un sentido, lo que en palabras de Meneses y Monge (2001) se explica así “El niño juega porque la actividad lúdica le permite ir estructurando y evolucionando en su personalidad. El carácter competitivo, participativo, comunicativo y agonista va adaptándose a los rasgos que rigen esta personalidad” (p. 121). De esta manera, las autoras concluyen en su artículo que el juego es una condición innata en los niños y las niñas y esto propicia su desarrollo integral, su proceso de socialización, experiencias significativas, etc. Del mismo modo, Piaget (1991) citado por Tamayo y Restrepo (2016) considera el juego como “un fenómeno que va decreciendo en importancia en la medida en que el niño adquiere las capacidades intelectuales que le permiten entender la realidad de manera más exacta” (p. 118) lo que indica que lo que los niños y las niñas hacen dentro y fuera del aula a través del juego es una forma de acercarse y asimilar su contexto y todo lo que le rodea.

Es así como los anteriores Espacios y Tiempos no están cultural y educativamente destinados para el Kairós, ya que, en palabras de Korín (2016):

Lo que en él sucede no suele ser parte del plan. Aparece, pero para cazarlo tenemos que estar atentos. Es esa idea de cómo resolver algo que hasta ahora no tenía solución. Es el instante en que nos animamos a correr nos de lo establecido. (párr.2)

En este sentido, el sujeto a través de las Fugas se puede construir entonces, de un modo diferente; es decir, desde su singularidad, saliendo de la instrumentalización, siguiendo su propio gobierno, haciéndose cargo de sí mismo en un intento de ser dentro de un escenario normatizado, estructurado, reglamentado y organizado en todos sus tiempos y espacios: La escuela, una institución que pretende conducirlo todo (lo político, lo económico, lo social, lo religioso, lo

cultural, lo espiritual) en el afán de dominar el sujeto y hacerse cargo de él, y conducir desde la perspectiva de Foucault (2006, citado por Davidson, 2012) es:

[...] la actividad consistente en conducir, la conducción, pero también es la manera de conducirse, la manera de dejarse conducir, la manera como uno es conducido y, finalmente, el modo de comportarse bajo el efecto de una conducta”. (p.153)

Aunado a lo anterior, cuando el sujeto –niño/niña– intenta hacer uso de su libertad, salir del aula de clase porque su interés no está puesto en aprender lo que el docente se encuentra transmitiendo en un momento determinado o porque su necesidad en dicha clase está centrada en comer o ir al baño, por ejemplo, en palabras de Foucault (2006, citado por Davidson, 2012) se propone como “*contraconducta* en el sentido de lucha en contra de los procedimientos implementados para conducir a otros” (p. 154) a nivel de las doctrinas, de la manera en la que alguien se comporta, o en grupos/escenarios potencialmente organizados. Frente a dicha *contraconducta* –acción de ir en contra implícita o explícitamente– de la organización de la vida escolar es una relación de fuerzas que tiene unos efectos, donde la escuela buscará siempre que la *contraconducta* no aparezca, pues su objetivo está centrado en gobernar, ya que pareciera que la costumbre es su regla de conducta, porque el examen, el castigo del cuerpo, las reglas, y el uso específico destinado para los espacios y tiempos son un sinónimo de no dejar florecer la *contraconducta*; es decir, la fuga.

Por otro lado, el concepto de fuga es también retomado en la presente investigación en sintonía con los postulados de Roussillon (1987) –un psicoanalista francés, miembro titular del Groupe Lyonnais de la Société Psychanalytique de Paris–, quien en el libro *La Institución y las Instituciones* –capítulo 6: “Espacios y prácticas institucionales. La liberación y el intersticio”–, bajo el lente del psicoanálisis hace alusión al término *intersticio*, definiéndolo desde dos puntos de vista:

Encarado en términos de espacio, el intersticio designa los lugares institucionales que son comunes a todos, lugares de paso (corredores, cafetería, secretaría, patio, salas de enfermos, de profesores, umbrales de las puertas de las oficinas). Son lugares de paso, aun cuando uno se detenga en ellos, lugares de encuentro, tiempos que se insinúan entre dos actividades

institucionales definidas, estructuradas y vividas como tales. [...] Definido en términos de tiempo, el intersticio es el tiempo que separa la duración del trabajo considerada en términos jurídico-económicos ("cuarenta horas de trabajo", por ejemplo) del tiempo que efectivamente transcurre efectuando un trabajo vivido subjetivamente como tal, ocupado en actividades estructuradas en el seno de la institución. Este tiempo puede ir de unos minutos a varias horas, según las instituciones y su grado de rigidez organizativa. (p. 197)

De esta manera, el intersticio se refiere en la cita preliminar a los tiempos y espacios habituales que son de transición/paso para el ser humano, pero que en dicho lapso ocurren cosas – otras – que salen de las estructuras, de las actividades establecidas por lo institucional; y, en ello se encuentra involucrada la subjetividad.

Así mismo, Roussillon (1987) trae a colación varias ilustraciones desde las cuales se perciben los intersticios desde una mirada clínica, por ejemplo, se refiere a las consultas psicoanalíticas donde existe un espacio y un tiempo particular en el que transcurren pensamientos, ideas, cosas otras en el paciente; es decir, existe un primer momento previo a la consulta donde un analizante está en la sala; y, antes de que el analista lo atienda, surgen en él una serie de lecturas (no realizadas por el psicoanalista, sino por el mismo psicoanalizante) que le permiten interpretarse así mismo, y contribuir a la cura psicoanalítica. Aquí, entonces, ya comienza el trabajo de interpretación aun si empieza la consulta/terapia, lo que significa que en los momentos y espacios de no oficialidad/no atención al paciente, también hay un trabajo. Además, el intersticio surge, en este caso de la ambigüedad, “de la paradoja propia del intersticio: ¿Empezó la sesión? ¿Cuándo empieza? ¿Cuándo el paciente se tiende en el diván? ¿O desde que él y el terapeuta se presentan?” (p. 199), o inclusive, podría darse cuando termina la terapia.

El anterior apartado, a pesar de ser una muestra clínica de la aplicabilidad de los intersticios, tiene una estrecha relación con el escenario escolar, ya que en él también ocurre algo similar en la medida en la que los actores que la conforman (alumnos, docentes, administrativos, entre otros.) interactúan entre sí. Estas relaciones permiten hablar del intersticio como fuga en momentos y lugares tales como: antes de comenzar una clase de manera formal/oficial, incluso dentro del aula cuando los alumnos realizan trabajos en grupo, en los momentos de transición de una clase a otra, en las pausas, al ingresar al colegio, al salir del colegio, en los cuales se dan conversaciones, intercambio de ideas y experiencias que pueden contribuir al desarrollo social y emocional de los

alumnos así como a la generación de aprendizajes –otros–, reflexiones, entre otros; que pueden potencializar la autonomía y algunas habilidades en los alumnos.

En este orden de ideas, Roussillon (1987) también expone que dentro de todo lo que se produce en el intersticio existe una función denominada “El depósito”, que hace alusión a que lo que se expresa o piensa en el momento del intersticio queda guardado o reservado para sí mismo. Sin embargo:

[...] aparece en el intersticio la función del **vocero**, es decir, aquel o aquella a quien se le dice lo que no se puede decir en otra parte, en los espacios oficiales, para que los transmita sin demasiado riesgo, gracias a una distancia que se debe a la existencia de intermediarios o a la ambigüedad del estatuto del espacio intersticial. (p.201)

Es entonces –partir de lo anterior–, la fuga escolar un intersticio en la medida que representa unos tiempos y unos espacios de transición entre lo que ofrece y/o exige la escuela de manera formal; es decir, momentos y escenarios de trabajo, de vida académica; y, lo que los alumnos hacen desde su subjetividad, y que escapa al orden institucional puesto que la escuela no los logra percibir (sin el ánimo de expresar aquí, que la escuela tiene/debe acoger las fugas).

Después de ahondar en la visión de fuga desde las proposiciones de Roussillon (1987), podría ser relevante presentar ahora –desde la misma línea del psicoanálisis– la fuga escolar en relación con la perspectiva de Bustamante (2019), quien en su texto *La formación como efecto* habla de la formación como aquella que se da en relación con tres aspectos: acciones, pausas y sedimentaciones: La primera, como no condicionante de la formación puesto que «el “activista” confía en que hacer es preferible a no hacer, lo que no permite, por ejemplo, valorar la pausa. De esta forma, una “acción educativa” puede no producir efectos formativos» (p. 29); la segunda, hace referencia a que dentro de la formación hay aspectos/cosas –otras– que se van suspendiendo o dejando de hacer, tal es el caso del profesor quien no siempre está en función de la retórica, sino que tiene en ocasiones momentos de pausa dándole un espacio al otro de silencio o quizás de oportunidad para que sea él –el alumno– quien hable; y, la tercera, apunta a la importancia de las palabras y como la comprensión de estas se encuentran persuadidas por conexiones y asociaciones que se dan de manera inconsciente. Por todo lo anterior, la formación es siempre lo que no se

calcula que va a suceder, y por tanto puede significar una fuga, debido a los aspectos que se dan/surgen de manera imprevista.

Así pues, la fuga se entiende en esta pesquisa, entonces, como algo que forma parte de lo no oficial, no significado desde lo público y lo privado, sino desde lo alterno/paralelo a lo que organiza la escuela como aparato institucional –la planeación, la malla curricular, los horarios, los cronogramas, los calendarios, etc.– De esta manera, la fuga figura en la presente pesquisa exactamente como los espacios y los tiempos escolares donde surgen/brotan de manera implícita o explícita, particularidades, autenticidades, naturalidades realizadas por los alumnos, las cuales suceden tanto dentro como fuera del aula.

Finalmente, puede decirse que el presente marco conceptual en relación con la cultura escolar y a las Fugas escolares desde diferentes perspectivas son de gran relevancia para reconocer las miradas que servirán de apoyo en el desarrollo y realización del objeto de estudio de la presente investigación; es decir, los espacios y los tiempos de fuga escolar.

4 Metodología

La metodología de la presente investigación titulada *Configuración de los espacios y los tiempos de fuga escolar dentro de las dinámicas de organización escolar, con alumnos pertenecientes al Deutsche Schule Medellín* estuvo orientada bajo la fundamentación de los objetivos que la condujeron hacia la apuesta de una ruta centrada en la etnografía, sustentada bajo la investigación cualitativa. A continuación, se dará a conocer la metodología que tuvo como desarrollo un paradigma, un enfoque, una generación de la información, unas estrategias de análisis; y, unas consideraciones éticas.

4.1 Paradigma y enfoque

El estudio de los espacios y los tiempos de fuga escolar como eje central de esta investigación del presente trabajo se desarrollaron desde la perspectiva de la investigación cualitativa considerada como “actividad situada que ubica al observador en el mundo” (Denzin y Lincoln, 2013, p. 48), en aras de visibilizarlo, transformarlo y generar conocimiento sobre el mismo. De esta manera, la investigación cualitativa fue el soporte bajo el cual se identificaron y analizaron los sentidos, los usos, los roles y las acciones que los alumnos implicados en este estudio otorgaron a los espacios y los tiempos de fuga escolar.

La investigación cualitativa al ser multimétodica, naturalista e interpretativa, como bien lo expresan Denzin y Lincoln (2013), involucra la implementación y recolección de una serie de elementos de carácter empírico y hermenéutico tales como “el estudio de caso, las experiencias personales y de introspección, las historias de vida, las entrevistas, los artefactos, los textos y las producciones culturales y los textos observacionales, históricos, interactivos y visuales” (p. 49), los cuales posibilitan dar sentido a un fenómeno desde los significados que el investigador le otorga. De esta manera, se abordaron en la presente pesquisa algunos de estos materiales, los cuales, a su vez, proporcionaron una relación cercana con los sujetos que participaron de esta investigación. Alumnos de Klasse 4, con edades entre los nueve y diez años.

Para caracterizar e identificar las implicaciones que tienen los espacios y los tiempos de fuga escolar, se implementó un enfoque de carácter etnográfico, el cual se centra en “la forma de

vida como unidad social” (Cotán, 2016, p. 43); es decir, como una manera de generar conocimiento social. Dicho enfoque tiene una extensa implicación en el interaccionismo simbólico, aspecto que permite a este método reconocer el significado de los gestos y palabras que son otorgados por los grupos sociales, y con ellos sus formas de interactuar. Aunado a lo anterior, la investigación etnográfica según Bisquerra (2004) (como se citó en Schettini y Cortazzo, s. f) se interesa por indagar lo que la gente hace, cómo se comporta, como interactúa con relación a sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y la manera en cómo se desarrolla lo anterior con el tiempo.

4.2 Contexto y participantes

El escenario en el cual se desarrolló el presente trabajo investigativo tuvo lugar en el Deutsche Schule Medellín (DSM), colegio privado que trabaja bajo un calendario A; es decir, a partir de una jornada diurna única que oferta una “educación formal en los niveles de Preescolar, grados Prejardín, Jardín y Transición; Educación Básica Ciclo Primaria, Klasse 1,2,3,4,5, Ciclo Secundaria, Klasse 6,7,8,9 y Media Académica, Klasse 10 y 11, en correspondencia con el artículo 63 del Manual de convivencia escolar” (Reglamento institucional o manual de convivencia, 2022, p. 8).

El colegio se encuentra ubicado en Itagüí –departamento de Antioquia, zona sur del Valle de Aburrá. El sector donde se localiza la institución está rodeado de espacios sociales, por ejemplo, el Estadio Metropolitano Ditóires y el acuaparque Ditóires, además de urbanizaciones en las que viven algunos de los alumnos. La arquitectura escolar del DSM cuenta con zonas que se distribuyen de la siguiente manera: en primer lugar, los Pabellones (Pabellón 4, donde se encuentran los salones de Oberstufe; Pabellón 10, con los salones de Klasse 3 y 4; y Pabellón 6, donde están los salones de Klasse 1 y Klasse 2); en segundo lugar, están las zonas comunes: la cafetería/restaurante escolar, el parque de juegos, dos parqueaderos, tres kioscos, el árbol de los deseos –espacio al aire libre acompañado de un árbol particularmente representativo de la comunidad escolar por sus dimensiones y por su antigüedad–, el auditorio Máximum (donde se encuentran los salones de música, el personal administrativo y el Foro con la sala de profesores); y en tercer lugar, las zonas destinadas a las prácticas educativas; es decir, piscina, dos bibliotecas –una infantil y una central–, el coliseo, la cancha, los salones de Kindergarten, la zona verde y la huerta de Kindergarten.

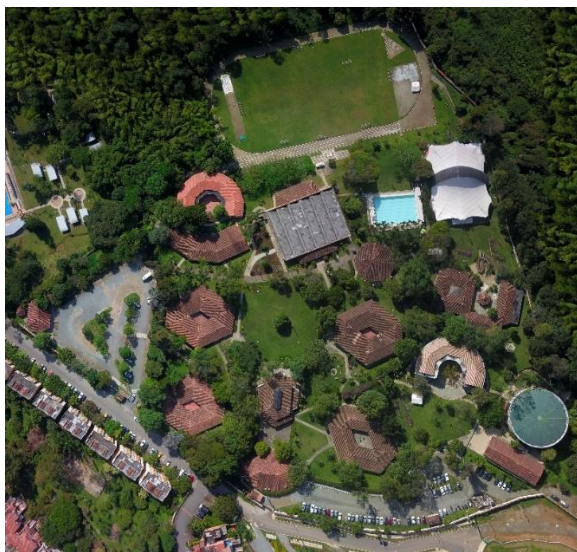
Aunado a lo anterior, se puede añadir que el colegio es una institución de la Corporación Deutsche Schule Medellín, esto significa que es, según el mismo DSM, una entidad sin ánimo de lucro:

[...]fundada por padres de familia alemanes y colombianos, que en 1968 apostaron por la implementación de la pedagogía alemana en Medellín y el Valle de Aburrá. Desde 1979 somos reconocidos, y auspiciados por el Gobierno alemán, en el marco del convenio bicultural entre las dos naciones, cumpliendo con todos los requisitos y exigencias de calidad en la educación que rigen en ambos países. (Deutsche Schule Medellin, s. f, párr. 1)

Es así como la presente pesquisa surge en este contexto, debido a que como investigadora hago parte del equipo de docentes del colegio en la enseñanza del área de matemáticas en alemán con alumnos de Kl 1, Kl 2 y Kl 4.

Figura 3

Deutsche Schule Medellín.



Nota. Fotografía panorámica. Fuente: Página del DSM (2022).

Con respecto a los participantes, la recopilación de datos contó con la cooperación de 160 alumnos de Kl 4 entre el año 2022 y 2023, niños y niñas de edades entre los nueve y los diez años,

los cuales asisten a la institución en el horario de 7.20 a. m. a 3.10 p. m. Durante este lapso de tiempo, los alumnos reciben nueve horas de clase diarias con materias obligatorias correspondientes al Pensum, esto es, religión, ciencias naturales, ética, ciencias sociales, dirección de grupo, informática y música. Además, el colegio exige una intensidad horaria en el idioma alemán con materias tales como artes, deportes, matemáticas y alemán. Aquí es importante esclarecer que el colegio se sustenta bajo un enfoque multilingüe en el cual se lideran las áreas de español, alemán (siendo este el idioma de mayor prioridad, el cual se enseña desde Prekinder hasta Klasse 12) e inglés a fin de conseguir el perfil del alumno como Bachiller Internacional Multilingüe –GIB–.

Figura 4

Horario escolar de Klasse 4B –2023.

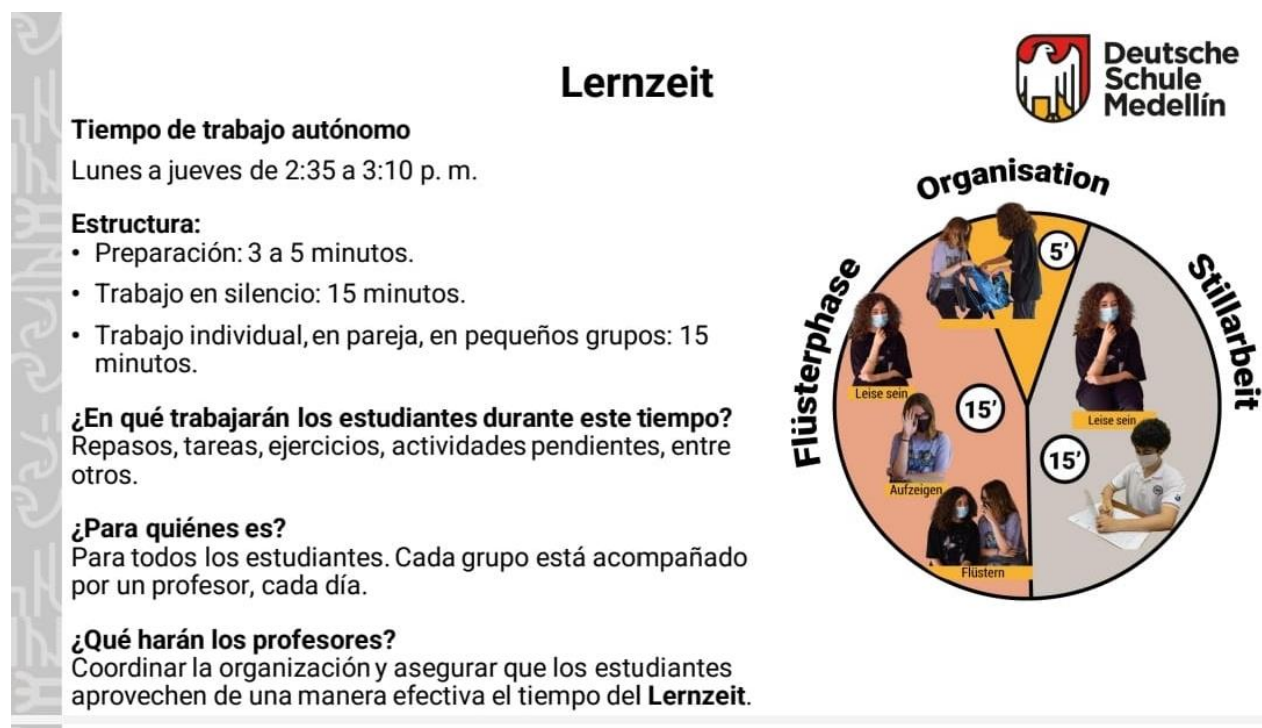
4ºB		GRADO 3ºB_GD				
		Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1	7.20 8.00	ALEM AA 1014	MAT PC 1014 GD	DEP CH	MUS NO. 1210 CE 1201 FA 1203 WZ 1202 LP 1235 BR	MAT PC 1014
2	8.05 8.45	ESP GD 1014	ESP GD 1014			MAT PC 1014 GD
3	9.15 9.55		EYV GD 1014	INF AN 212	ESP GD 1014	ALEM AA 1014
4	10.00 10.40	MAT PC 1014 GD	GEO PC 1014		MAT PC 1014 GD	
5	10.50 11.30	CN GD. PC	ALEM AA 1014	CN GD. 1014	ARTE MS 524	ESP GD 1014
6	11.35 12.15			ALEM AA 1014		CS GD 1014
7	12.20 13.00					
8	13.05 13.45	REL GD 1014		NIVAL AA 1010	ASES RD. 1010	
9	13.50 14.30	CS GD 1014				
10	14.35 15.10	LERNZEIT LE 1014	LERNZEIT PC 1014	LERNZEIT CH 1014	LERNZEIT GD 1014	
11	15.15 15.50					
12	15.50 16.20					

Nota. Formato recuperado del horario institucional. Fuente: Archivos institucionales (2023).

Adicional a lo anterior, los alumnos tienen los lunes, martes, miércoles y jueves en la última hora de clase un espacio denominado “Lernzeit”, que se traduce como tiempo de aprendizaje / tiempo de trabajo autónomo. Este momento de la jornada escolar tiene como propósito el desarrollo de la autonomía y el fortalecimiento del apoyo individualizado mediante la posibilidad de interactuar directamente con los profesores que acompañan este espacio. Así mismo, favorece la diferenciación interna en las clases al permitir que cada estudiante elija el área de estudio que requieren profundizar y las actividades que quedan pendientes durante el tiempo de trabajo escolar.

Figura 5

Estructura de organización del tiempo de Lernzeit.



Nota. Cronograma institucional. Fuente: Programa curricular del DS Medellín-Grundschule (2022).

Por último, es menester presentar aquí la organización de los tiempos de la jornada escolar a fin de dar claridad al apartado del análisis de la presente pesquisa. De esta manera, la lógica de desarrollo de la jornada escolar comienza con el ingreso de los alumnos al colegio desde las 7.00 am (aunque algunos lo hacen un poco más temprano), seguidamente se procede con las dos primeras horas de clase empezando a las 7.20 a. m. Cada clase tiene una duración de cuarenta

minutos y entre cada intercambio de clase se da una pausa de cinco minutos, los cuales se implementan para la preparación y desplazamiento de los alumnos a la siguiente clase. Las pausas del desayuno y del almuerzo tienen una duración de treinta y sesenta minutos. Finalmente, se da a las 10.40 una pausa de diez minutos en la cual se puede comer, ir al baño y jugar.

4.3 Generación de la información

Para generar la información que facilitó comprender *¿Qué implicaciones tiene la configuración de los espacios y los tiempos de fuga escolar dentro de las dinámicas de la organización escolar de y con los alumnos del Deutsche Schule Medellín durante el periodo académico 2022–2 y 2023–1?* se implementaron los siguientes métodos:

4.3.1 La observación

Como estrategia de recolección de información sustancial de la etnografía, ya que a partir de ella es posible y necesario observar la realidad para reflexionarla y comprenderla (Quiroz et al., s. f, p. 45). Aspectos de vital importancia para visualizar las implicaciones de los espacios y los tiempos de fuga escolar, pues de esta manera fue posible tener un acercamiento con los sujetos implicados en la presente investigación y así comprender desde sus perspectivas “lo que ellos ven, conocer lo que ellos conocen y pensar en la lógica de pensamiento de ellos” (Quiroz et al., s. f, p. 45). Es así como a través del conocimiento y comprensión de los puntos de vista de los sujetos involucrados en la investigación se pudo indagar y valorar la problemática estudiada.

4.3.2 La observación participante

Como una oportunidad de intercambiar saberes y vivencias basadas en “el reconocimiento, la escucha, el diálogo y donde los sentidos del observador se abren a la presencia del otro, se recrean con el otro” (Quiroz et al., s. f, p. 45), la cual permitió la interacción entre el observador (investigador) y los sujetos observados, alumnos de Klasse 4 de primaria del Deutsche Schule Medellín, que participaron de la presente pesquisa.

Para el desarrollo de este método de generación de la información se contó con un protocolo de observación, a partir de estrategias de sistematización tales como: las notas de trabajo campo y la transcripción de las mismas. Este ejercicio se realizó en un lapso de tiempo de ocho meses, en los cuales se hizo una descripción de la jornada escolar en relación con el horario escolar de los alumnos de Klasse 4, centrandó la investigación en dos elementos importantes de los objetivos de la presente pesquisa: Espacios y tiempos escolares. Así, se realizó inicialmente una observación general durante una semana (cinco días), la cual permitió comprender las dinámicas de desarrollo de la vida escolar, y establecer un formato y ruta de observaciones focalizadas, esto es, centradas en las necesidades requeridas por los objetivos específicos de la presente pesquisa.

De esta manera, se ejecutaron treinta (30) observaciones, una de ellas sobre una salida pedagógica al parque explora y las demás focalizadas en la jornada escolar. Lo anterior, en un lapso de tiempo de siete meses (desde agosto de 2022 hasta marzo de 2023), en los cuales se observó a los alumnos de Klasse 4 periódicamente, de 7.00 a. m. a 3.10 p. m. en tiempos –tales como: la llegada al colegio, el desplazamiento de la portería a los salones de clase, las horas de clase de matemáticas (momento en el que la investigadora se encuentra realizando su clase), la pausa corta, la pausa larga, el desplazamiento al parqueadero (salida del colegio)– y espacios –tales como: el parqueadero, el pabellón 10 (lugar donde se encuentran ubicados los salones de Klasse 4), el parque de juegos, la cafetería, la cancha, la biblioteca y los baños–.

Así, se fue registrando en un diario de campo cada una de las descripciones realizadas, para después transcribir dicha información en un formato previamente diseñado. En este, se organizó el registro de cada observación a partir de tres columnas, la primera corresponde a la descripción de la rutina en relación con los tiempos de la jornada escolar que vivencian los alumnos de Klasse 4; la segunda, la clasificación de la descripción en respuesta al segundo objetivo de la investigación; es decir, los usos, las acciones y los roles, y la correlación que tienen los alumnos con dichos aspectos al interactuar con los espacios, los actores administrativos, entre alumnos, los profesores, los objetos, los cuerpos en el espacio, los lenguajes, el género y el tiempo; y la tercera, la interpretación de dicha información a partir de notas analíticas a medida que se describían los asuntos observados, en los sentidos en los cuales la investigadora iba construyendo este capítulo.

Anexo a lo anterior, se realizó un formato adicional en el que se consignaron las preguntas que se fueron generando durante el proceso de observación, puesto que algunas acciones, roles y/o usos no se pudieron indagar en el transcurso de la recolección de vivencias, y es por esto que se

escribieron cuestiones/interrogantes que apuntaron y aportaron al desarrollo de las conversaciones con los alumnos y algunos actores adicionales (directora de la primaria y docentes). Conversaciones informales de las cuales se tienen notas de campo.

4.3.3 Foto-Elicitación

En segunda instancia se implementó la Foto-Elicitación como técnica que permitió la generación de diálogos, recordar experiencias, situaciones personales, opiniones, discusiones y evocar sentimientos sobre los significados que las imágenes / fotografías sobre los diferentes espacios utilizadas en la presente pesquisa transmiten. En este sentido, se utilizó lo siguiente:

[...] fotografías para provocar dinámicas comunicativas que fomenten la construcción y reconstrucción democrática de significados entre los participantes, al provocar un diálogo sobre los elementos que se ven en la imagen y sus significados o sobre cuáles pueden ser las motivaciones que han llevado al fotógrafo o fotógrafa a realizar esa fotografía y dialogar sobre el contexto y los significados culturales allí congelados. También, para dialogar sobre los significados en movimiento, porque la fotografía no es sólo una realidad estática, sino que es también una realidad dinámica, ya que es pasado de algo, presente en el momento de ser tomada y futuro del tiempo pasado cuando se pensó. (Rayón y de las Heras, 2012, como se citó en Ruíz, 2016, p. 16)

Para la realización de la Foto – Elicitación se diseñaron cuatro horas de planeación de clase (dos con un Klasse 4 y dos con otro Klasse 4), en las cuales se pretendió conocer los espacios que los alumnos habitan en diferentes momentos de la jornada escolar, así como los usos, sentidos, acciones y roles que le otorgan a los distintos lugares y momentos que escapan a la regulación escolar.

Las planeaciones se dividieron en tres momentos. En el primer momento, se realizó la lectura del cuento *“El día que los crayones regresaron a casa”* de Drew Daywalt & Oliver Jeffers. Esto, como ejercicio de introducción a la dinámica que se pretendía desarrollar (Foto – Elicitación). Al finalizar el cuento se propusieron como primer espacio de conversación, dos preguntas: *¿Qué otro significado le darías tú no solo a los crayones como se muestra en la historia, sino a los*

diferentes espacios de tu colegio? ¿A qué renunciarías de tu colegio? En un segundo momento, se dio paso a la construcción de un ejercicio exploratorio del colegio. Para esto se realizaron dos preguntas adicionales: ¿Qué hace un explorador? ¿Qué necesita un explorador para realizar su labor? Después se les proyectó en el video Beam del salón, la canción “Los exploradores” de Mariana Baggio. Seguidamente, se les solicitó dibujar un mapa del colegio con base en la pregunta ¿Cuáles son los lugares del colegio que más te gusta habitar regularmente?, además se les pidió dibujar las convenciones de cada espacio. En un tercer y último momento, los alumnos hicieron la ruta dibujada en el mapa, recorriendo los diferentes lugares, y con el celular de la profesora tomaron fotografías de dichos escenarios.

En un segundo encuentro se realizaron conversaciones con los alumnos sobre los mapas realizados y las fotografías capturadas, esto bajo la orientación de una guía de preguntas tales como: ¿Por qué decidiste capturar una fotografía de este lugar? ¿Qué significa para ti este lugar? ¿Podrías describir este lugar? ¿En qué momentos visitas este lugar? ¿Por qué? ¿Qué haces cuando visitas este espacio? ¿Quiénes habitan este espacio? Finalmente, dichas conversaciones se transcribieron en un formato de Word. Se realizaron veinticuatro (24) mapas, en total; es decir, veinticuatro (24) conversaciones.

4.3.4 La entrevista

En tercera instancia se implementó como método de generación de la información, la entrevista, definida por Denzin y Lincoln (2005, p. 643) citados por Vargas (2012) como “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” (p. 121). De esta manera, la entrevista proporcionó el reconocimiento y acercamiento con las voces de los agentes que participaron de esta investigación a través de conversaciones cotidianas. Así mismo, se hizo énfasis en la entrevista de carácter no estructurada, ya que su tipo de aplicación permite la flexibilidad y adaptación a las necesidades de la investigación (Vargas, 2012, p. 126). Aquí es importante esclarecer que, desde la perspectiva de la investigación etnográfica, la entrevista no estructurada es nombrada por Malinowski (2003, en Vargas, 2012) como entrevista informal, puesto que proporciona la comprensión del comportamiento complejo de los miembros de una sociedad.

Para la aplicación de las entrevistas se contó con la participación de la directora de la primaria, puesto que se percibió la necesidad de indagar en algunos asuntos de carácter

reglamentario/institucional que los alumnos no podrían responder. El cuestionario tenía preguntas tales como: ¿Cómo se ha pensado la pausa de 5 minutos? ¿Existen algunas normas para regularla? ¿Siempre ha existido la pausa de 5 minutos? Cuando se indaga a los niños por la llegada tarde al colegio, ¿Cuál es el procedimiento a seguir? ¿Los niños que no van al colegio, son reportados en convivencia, pero, qué función cumple la persona encargada de convivencia al recibir la información? ¿Qué hace ella con dicha información? ¿Qué escenarios del colegio no deben habitar los estudiantes? ¿Por qué? ¿Te ha sucedido que encuentras algún estudiante fuera de clase o en lugares que están prohibidos por el colegio? ¿Qué se hace en dichos casos? ¿De qué manera se regula lo que acontece en los baños, por ejemplo? ¿Sí un alumno (niño) entra al baño de las niñas qué ocurre a nivel reglamentario? ¿Todos los espacios y tiempos del colegio están regulados? ¿Cuáles no?

4.4 Estrategias de análisis de la información

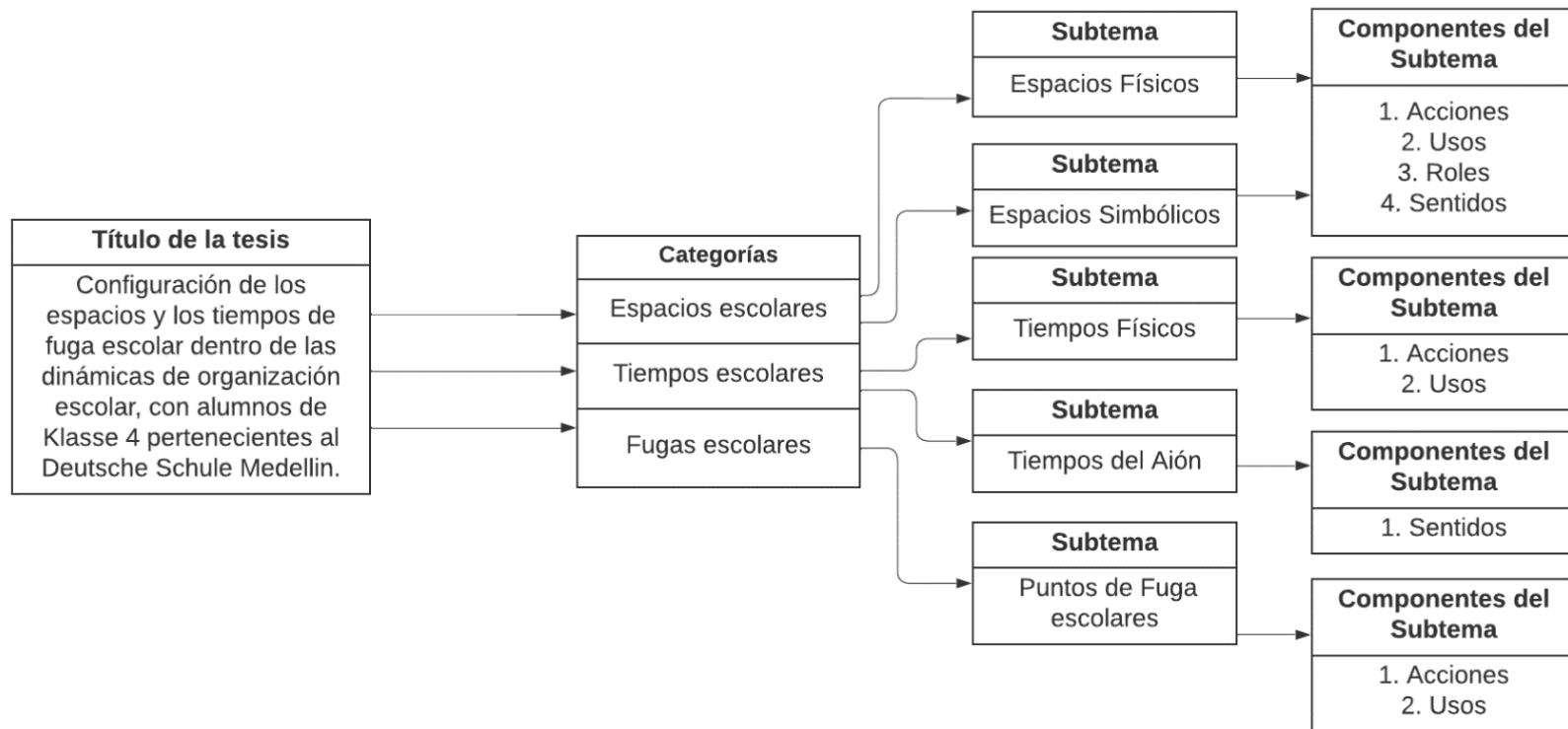
Para el análisis de la información de la pesquisa se implementaron dos fases:

4.4.1 Fase de categorización

Como primer paso de análisis e interpretación de la información de la presente investigación, se implementó una fase de categorización. Este proceso consiste en identificar las regularidades, de temas que resaltan, de acciones recurrentes y patrones de ideas en los datos recolectados, que son provenientes de lugares, acciones y personas seleccionadas para el estudio (Romero, 2005). Esta fase es significativamente importante, porque permitió sintetizar la información recolectada en la presente pesquisa, a través de la asignación de grupos de conceptos o subcategorías derivadas de los datos de la investigación (Strauss y Corbin, s. f, citados por Romero, 2005). Un proceso que implica analizar, deducir, clasificar, codificar, etc., a partir de palabras, gestos, conceptos, entre otros.

Figura 6

Esquema de categorías como fase inicial del proceso de análisis de la investigación.



Nota. Cuadro sinóptico de categorías de la investigación. Fuente: elaboración personal.

Tabla 1*Categorías de la investigación.*

Categoría	Subtemas	Componentes de los subtemas	Definiciones
Espacios escolares	Espacio físico	Roles	El espacio escolar – Físico se refiere al escenario arquitectónico y material de la escuela, que comprende los diferentes lugares (la cafetería, los baños, las aulas, el parque de juegos, etc.) desde una mirada funcional otorgada por los sujetos que los habitan. Para Escolano (s. f) se percibe como: [...] lugar o escenario en que se llevó a cabo la educación formal. La escuela sería, desde esta perspectiva, una especie de taller que reflejaría en sus estructuras arquitectónicas los modos de concebir la organización de la enseñanza, de disponer los elementos que configuran el sistema, y hasta de pautar las prácticas con que se ha funcionalizado la vida académica y los comportamientos de los niños y maestros. (p. 2)
		Acciones	
Usos			
Sentidos			
Espacios escolares	Espacio simbólico	Sentidos	El espacio escolar – simbólico es una mediación entre el espacio físico y los sujetos que lo habitan. Esto genera una transformación/resignificación del escenario, para dejar de ser un lugar y convertirse en una cosa otra. Del mismo modo, Escolano (s. f) lo define como: [...] representación o textualidad dotada de significaciones, esto es, como un orden conformado a reglas y formas que comportan sentido, y que por consiguiente transmiten, a través de su semántica y de las metáforas y los signos en que se expresa, una determinada cultura. (p. 2)
		Usos	
		Acciones	
		Roles	
Tiempos escolares	Tiempo cronológico	Acciones Usos	El tiempo cronológico como unidad de medida es una herramienta de ubicación en el espacio a través de elementos que se involucran en el desarrollo de la planificación escolar, tales como el horario, el calendario, los ritmos de aprendizaje, los niveles de escolaridad, las edades, entre otros. De esta manera, “en su dimensión técnico-racional, el tiempo es una fuente finita de recursos o

			<p>medios que puede ser aumentada, disminuida, dirigida, manipulada, organizada o reestructurada para acomodarse a propósitos educativos determinados” (Hargreaves, 1992, p. 31).</p>
			<p>El tiempo simbólico o tiempo del Aión es eso que acontece en el tiempo: es decir, es lo que da lugar a todas las experiencias del sujeto sin ser condicionado por Cronos. Así pues, es el Aión:</p>
	Tiempo del Aión	Sentidos	<p>[...] el devenir, lo discontinuo, las “minorías”, las líneas de fuga. En Aión las experiencias, los acontecimientos interrumpen la historia, la revolucionan creando una nueva historia, por eso el devenir es minoritario. En Aión somos a la vez la infancia, la adolescencia, la vejez y la madurez. (Torres de Aryan, 2009, p. 200)</p>
			<p>Las fugas entendidas como sinónimos de escape, evasión, salida, intersticio, migración, etc., de algo o alguien, pueden considerarse dentro del escenario escolar como <i>formas otras</i> de habitar los espacios e interactuar con los tiempos, es una manera de preguntarse no por lo que “forma formalmente” al niño en la escuela, sino por lo que forma paralelamente a lo establecido; es decir, lo incalculable, lo impredecible, lo no oficial y estructurado.</p>
Fugas escolares	Puntos de fuga	Acciones Usos	<p>De esta manera, la fuga como equivalente al intersticio significa según Roussillón (1987):</p> <p>Los lugares institucionales que son comunes a todos, lugares de paso (corredores, cafetería, secretaría, patio, salas de enfermos, de profesores, umbrales de las puertas de las oficinas). Son lugares de paso, aun cuando uno se detenga en ellos, lugares de encuentro, tiempos que se insinúan entre dos actividades institucionales definidas, estructuradas y vividas como tales. (p. 52)</p>

Nota. Sistematización y conceptualización de las categorías de la investigación. Fuente: elaboración personal.

4.4.2 Fase de tematización

Como segundo paso de análisis de la información de esta pesquisa, se desarrolló una fase de tematización, la cual proporcionó la clasificación de la información de las categorías de análisis a través de la identificación de subtemas. Dicho de otro modo, esta fue una fase en la que se pudo codificar y analizar los datos, para desarrollar conceptos a partir de comparaciones, identificación de propiedades y exploración de interrelaciones. (Strauss y Corbin, 2002, citados por Giraldo, s. f, p. 80). Esto es, comparar los diferentes contenidos hallados en las entrevistas, foto elicitaciones y observaciones realizadas y los subtemas identificados en las categorías cardinales. Así se manifiestan las relaciones/acercamientos y diferencias/distanciamientos de los datos para comprender la investigación en cuestión. De esta manera, las anteriores dos fases posibilitaron la identificación de los espacios y los tiempos de fuga escolar. De acuerdo con Minayo (2001):

Ao discorrer sobre metodologia de pesquisa nas ciências sociais, afirma Minayo (1993) que a pesquisa qualitativa permite a compreensão da realidade humana vivida socialmente através dos significados, crenças, valores, motivos e atitudes, no nível mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Diz a autora que assim procedendo podemos detectar os elementos que enunciam a lógica subjacente às falas dos sujeitos, elaborando esquemas de interpretação provisórios, a serem compreendidos e analisados à luz de referenciais teóricos que orientam as pesquisas, das categorias e núcleos temáticos que emergem do campo ou são trazidos com base na leitura e releitura das entrevistas transcritas, ou ainda com uma combinação das duas formas de trabalhar o material colhido. (p .2)

[Al hablar de la metodología de investigación en las ciencias sociales, Minayo (1993) afirma que la investigación cualitativa permite comprender la realidad humana vivida socialmente a través de los significados, creencias, valores, motivos y actitudes, en el nivel más profundo de las relaciones, procesos y fenómenos que no pueden reducirse a la operacionalización de variables. La autora dice que al hacerlo podemos detectar los elementos que enuncian la lógica subyacente a las declaraciones de los sujetos, desarrollando esquemas provisionales de interpretación, para ser comprendidos y analizados a la luz de los referentes teóricos que

orientan la investigación, de las categorías y núcleos temáticos que emergen del campo o se aportan a partir de la lectura y relectura de las entrevistas transcritas, o incluso con una combinación de las dos formas de trabajar el material recogido]¹

En este sentido, se desarrolló una matriz de análisis con la cual se pudo registrar, categorizar, interpretar y jerarquizar la información encontrada; esto, a través de un formato de Forms que contenía siete ítems de valoración-objetivos (describir, caracterizar, identificar), sistema de códigos (OG: observación general, OF: observación focalizada, FE: Foto-Elicitación, E:Entrevista) , categorías (Espacios escolares físicos, espacios escolares simbólicos, tiempo cronológico, tiempo del Aión y fugas escolares), componente de la categoría (sentidos, roles, usos y acciones), los espacios (cancha, biblioteca, cafetería, aula de clase, baños, parque de juegos, pabellón 10, pérgolas/parqueaderos, Kinder, bosque, piscina, corredores de artes, coliseo) y los tiempos (pausa corta y pausa larga), apartado de descripción y finalmente la interpretación de todo lo anterior. Así, toda la información contenida este formato posibilitó la producción de un documento de Excel, en el que se etiquetaron los datos arrojados, por colores.

Una vez organizada la anterior información, se procede a realizar una lectura de todo el documento de Excel, y de esta manera, se clasifica la información obtenida por colores, para identificar así relacionamientos, tensiones, distanciamientos y puntos de fuga para crear de este modo los grupos/capítulos de análisis, entendiendo el análisis de los datos con Rodríguez, et al. (1999) como lo que “implica la interpretación de los significados y funciones de las actuaciones humanas, expresándolo a través de descripciones y explicaciones verbales” (p. 2)

4.5 Consideraciones éticas

Para el desarrollo de la presente pesquisa se tuvo presente una serie de consideraciones éticas bajo los postulados de Barreto (2011), ya que esta es una investigación que requiere de cuidados respecto a la rigurosidad de los datos que se encontrarán en una institución educativa, en la que se vieron implicados sujetos, los cuales fueron observados, descritos y analizados. Es por

¹Traducción realizada desde <https://www.deepl.com/es/translator>

lo anterior, que en este estudio la investigadora puso en práctica sus principios morales, y para esto contó con:

4.5.1 El respeto

Como uno de los principios fundamentales en una investigación en la que se involucra seres humanos, lo que implica no cuestionar las decisiones y convicciones de cada sujeto.

4.5.2 Protección de la identidad

La información expuesta y desarrollada en el capítulo de resultados y discusión se encuentra respaldada por los consentimientos informados (ver anexos). Sin embargo, la presente investigación cuenta con la participación de menores de edad (alumnos que oscilan entre los nueve y diez años), y es por esto que no se implementó el uso de nombres propios, sino el seudónimo *alumno/alumnos*. Para el caso del adulto que participó de una de las entrevistas, se nombró con el seudónimo *persona*.

4.5.3 La rendición de cuentas

Aquí es importante tener presente que esta pesquisa implicó la participación de una institución educativa a la cual fue necesario comunicar las incidencias de la investigación, los aspectos y sujetos que se involucraron para así obtener las respectivas autorizaciones para el manejo de la información. También fue necesario y fundamental compartir los resultados de la investigación con los participantes.

4.5.4 El consentimiento informado

Se implementaron dos formatos de consentimiento informado, ya que al ser una investigación que implica la participación de niños y niñas, se requiere de la aceptación de los padres de familia. Es por esto que, se construyeron dos plantillas, una para los participantes y otra para los padres de familia. De esta manera se permitió registrar la participación voluntaria de los

sujetos implicados en esta investigación. Además, se les informó que la presente pesquisa se desarrolló con fines académicos.

5 Resultados y discusión

El presente capítulo tiene como propósito compartir los resultados, el análisis y la discusión de los aspectos sobre los que se indaga en esta pesquisa en aras de dar respuesta a la pregunta de investigación: *¿Qué implicaciones tiene la configuración de los espacios y los tiempos de fuga escolar dentro de las dinámicas de la organización escolar de y con los alumnos de Klasse 4 del Deutsche Schule Medellín durante el periodo académico 2022–2 y 2023–1?* Así pues, se distribuye el análisis de la información desde cinco categorías –*Espacios escolares físicos, Espacios escolares simbólico, Tiempos escolares cronológicos, Tiempos escolares del Aión y Fugas escolares*– acompañadas por subtemas alusivos a los apartados y por los componentes que se derivan de cada categoría; es decir, acciones, usos, roles y sentidos. La estructura de estos resultados corresponde al modo como están organizados los objetivos específicos.

5.1 Espacios y tiempos de fuga escolar: rasgos que describen cosas –otras– más allá de la organización escolar

5.1.1 *Espacios escolares físicos*

Tal y como se menciona en la metodología de la presente investigación, se muestra a continuación el espacio físico como primera categoría de análisis de la información, el cual se entiende aquí como el conjunto de escenarios que son habitados por los alumnos, y que dan lugar a acontecimientos otros dentro de la organización de la vida escolar. En este sentido, se reportan evidencias relacionadas con el primer objetivo específico de esta pesquisa, que busca describir las acciones, los roles, los usos y los sentidos que los alumnos otorgan a lugares y momentos como: la Pérgola –parqueadero 1, el parque de juegos, la biblioteca, la cafetería, los baños, el Pabellón 10, la cancha de fútbol, la entrada al colegio y la pausa larga. De esta manera, se establecieron las siguientes relaciones.

5.1.1.1 Posibilidades y tensiones en las rutinas, las interacciones y sus puntos de fuga.

Respecto al componente **acciones** surgió una forma de agrupamiento de la información con relación a los tiempos escolares. Esto es, todo lo que acontece respecto a los rituales escolares – entendidos como “acciones que están cargadas de un sentido, y que representan una experiencia colectiva. Son acciones que se repiten en el tiempo” (Dussel y Southwell, 2009, p. 1)– en conexión a las formas de relacionamiento de los alumnos con los sujetos y los elementos que habitan en la Pérgola –parqueadero 1 del colegio, a la hora de la llega (6.45 a. m. a 7.20 a. m.); y, por otro lado, las interacciones entre los alumnos con las actividades que estos desarrollan en la pausa larga (12.15 p. m. a 1 p. m.), entendiendo las interacciones como “la realización regular y rutinaria de los encuentros, o dicho de otra forma, son situaciones sociales completas, lo cual las aleja de los meros actos lineales de transmisión de información” (Goffman, 1972, citado por García, 2006, p. 47).

De acuerdo con las observaciones realizadas durante el segundo semestre del año 2022 y el primer semestre del año 2023, se encuentra una posible tensión respecto a la manera en la que el colegio se dispone para el recibimiento de los alumnos; es decir:

Todos los niños y las niñas deben ingresar al colegio por la primera portería que conduce al parqueadero 1, para después pasar por las pérgolas, en las cuales los niños y las niñas deben tener en sus manos el carné del colegio y así acceder a los torniquetes/molinetes que permiten la entrada al campus, pues quien no lo tenga o lo haya olvidado en casa, deberá esperar en la pérgola a que el resto de estudiantes ingresen, y buscar así una posible solución a la falta del documento que le reconoce como sujeto dentro de la escuela. (OG, 2022, p. 1).

Figura 7

Pérgola. Parqueadero 1



Nota. Espacio de parqueo de la Institución. Fuente: profesional de comunicación multimedia DSM (2022).

Esto indica que la forma en la que los alumnos son acogidos/recibidos por el colegio se efectúa a través del control de la falta y la asistencia. Esto es, por medio de la regulación de la cantidad de alumnos, lo que podría indicar un primer punto de fuga, entendida aquí no como el control de la asistencia o la inasistencia, sino por lo que produce dicha supervisión; es decir, hay una ausencia en la indagación por el sujeto –alumno– que llega al colegio, en relación a la pregunta por sus emociones, pensamientos y sentimientos, el cómo llegan, por qué faltan, etc. Foucault (2002), en su obra *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*, enuncia en uno de sus apartados los medios del buen encauzamiento, que hacen alusión a las formas de control a fin de sostener el orden y la estabilidad de una sociedad, partiendo de normas y reglas que deben cumplirse para alcanzar así el propósito de llegar a ser “buenos ciudadanos”.

Lo anterior consiste en esbozar que la escuela, como edificio –espacio físico– “es una máquina pedagógica [...] El edificio mismo de la Escuela debía ser un aparato para vigilar” (Foucault, 2002, p. 160), y este aspecto es el que concentra el enfoque de la escuela en la gestión de la asistencia en lugar de la atención individualizada y la comprensión de las necesidades de cada estudiante. Esta regulación y ausencia de la pregunta por el sujeto podría generarse por una falta de tiempo y espacio de la organización de la escuela, para que quienes se encargan de la vigilancia de los alumnos al llegar se concentren en la atención y cuidado individualizado de los mismos, ya que dicha labor no está a cargo del docente, sino del personal administrativo de la

escuela. Esto permitiría, entonces, transformar la idea de escuela como espacio físico de control que ha funcionado como una máquina de observar: “un microscopio de la conducta; las divisiones tenues y analíticas que han realizado han llegado a formar, en torno de los hombres, un aparato de observación, de registro y de encauzamiento de la conducta” (Foucault, 2002, p. 161).

Asimismo, se logra percibir la existencia de rituales que acompañan la llegada de los alumnos al colegio. El registro del alumnado, por ejemplo, a partir de la implementación del carné estudiantil les da el lugar o la identificación de actores dentro del colegio. Esto lleva a poner en discusión los diferentes roles que atraviesa el alumno a la hora de habitar cada espacio, pues en la Pérgola –Parqueadero 1– parecieran reconocerse (los alumnos) desde una forma de marcación o etiqueta de enumeración, esto a través de códigos que son reconocidos por una máquina. Cabría preguntarse aquí si acaso al llegar al aula de clase u otros espacios se transforman en alumnos/sujetos o continúan siendo producto de una codificación.

Sin duda alguna, los postulados expresados en el párrafo precedente podrían reflejar una forma de homogenización de los procesos educativos en términos de eficiencia y eficacia, respecto a la energía que imprime la llegada de una cantidad considerable de alumnos que al parecer no reflejan una forma de humanización, sino de sistematización de cuántos y cuáles estudiantes llegan al recinto escolar. Frente a esto, se encuentra en una de las entrevistas el proceso y justificación de esta forma de control de asistencia, así:

El tema de las pasarelas de ingreso [...] ahí si queda registrado todo, incluso con datos, con hora, a qué horas ingresamos, a qué horas salimos, etc. Con el tema de las llegadas tarde, yo, por ejemplo, recibo el reporte de varios profesores, donde me dicen tal día llegó tarde, incluso de 20 minutos tarde, entonces yo a veces a las familias les escribo un correo diciéndoles y les recuerdo las condiciones y las normas del manual de convivencia, la importancia de la puntualidad, bueno etc. (comunicación personal, E, 17 de marzo 2023)

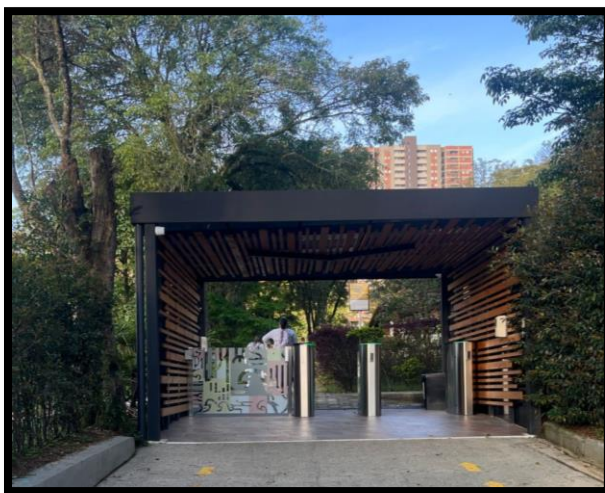
Aunado a lo anterior se presenta a continuación como segunda forma de fuga la manera de proceder de los alumnos, al momento de intentar evadir el monitoreo del vigilante de los torniquetes y sobrepasar la norma, cuando olvidan el carné de ingreso al colegio como única vía de reconocimiento de su asistencia a la institución. Así, la manera de escapar de la supervisión y evitar ser sancionados consiste en utilizar alternativas de solución a través de la implementación

de ideas que surgen de manera espontánea en los alumnos a raíz del problema en cuestión. Tal es el siguiente caso, en el que:

Algunos estudiantes piden al vigilante que se encuentra en la pérgola – Parqueadero 1º, que los deje ingresar con su tarjeta, ya que se les olvidó su carné, sin embargo, el vigilante se asegura de verificar la información y encuentra que a algunos de los niños y a las niñas les da pereza sacar el carné de su morral, aunque algunos si dicen la verdad, otros se pasan de a dos con el mismo carné sin que el vigilante lo perciba. (OF, núm. 1, 2022, p. 1)

Figura 8

Pérgola – Parqueadero 1º.



Nota. Entrada a la Pérgola. Fuente: registro realizado por la investigadora (2023).

Esto es en el trasfondo de la fuga, un significado de sutileza, recursividad y creatividad por parte de los alumnos al momento de resolver un conflicto y tomar decisiones al respecto, en una realidad adyacente que está ligada a la regulación escolar; lo que ocasiona que algunos alumnos tiendan a actuar de manera impropia, quizás por el temor a ser regañados o señalados por no haber cumplido con el requerimiento institucional (uso del carné), y dejar pasar a sus compañeros sin que el actor administrativo pueda capturar dicho momento. Mitchell (1981) (como se citó en Hernández, 2012) señala que el conflicto se refiere a “cualquier situación en la que dos o más entidades sociales o partes perciben mutuamente que tienen objetivos incompatibles” (p. 18); es decir, las disparidades se implican en el encuentro entre dos personas que no comparten las mismas posturas, o en este caso, formas de actuar. Es por esto que, la resolución de conflictos entre los

niños de Klasse 4 con la persona del sector administrativo proporciona habilidades de pensamiento divergente en la medida en la que se flexibiliza y agudiza la manera de dar solución a la situación de no haber traído el carné.

Un tercer punto de fuga respecto al recibimiento de los alumnos en el primer momento de la jornada escolar se refleja como posibilidad de potencialización de la comunicación entre la diada alumno–maestro, alumno–alumno, donde las y los estudiantes que van ingresando a las instalaciones del colegio se encuentran con los docentes y saludan con palabras como “Hallo, Wie geht’s?”, “Guten Morgen”, creando conversaciones alrededor de lo que hicieron el día anterior, los pendientes de la clase, o cualquier tema de interés no necesariamente académico. Esto se hace hasta el salón” (OF, núm. 1, 2022).

Aquí se expone entonces una suerte de interacciones sociales donde según Sandoval (2009) se puede observar, distinguir o percibir la vivencia cotidiana del mundo social, haciendo énfasis en el discurso explícito y oculto de las relaciones de los individuos, en un determinado lugar o escenario. Es en dichas relaciones, donde se producen comportamientos que tienen relación con las demandas, conflictos e influencias de la sociedad y la cultura. (p. 2)

Las interacciones sociales que aquí se muestran, están mediadas por asuntos como el idioma –alemán–, la academia y el reconocimiento de los intereses mismos de cada sujeto que participa de esta acción, las cuales se podrían nombrar aquí como punto de fuga, puesto que favorecen además de la comunicación, el compartir valores como la empatía, el respeto y la tolerancia por lo que el otro desea compartir, además porque dicha acción –hablar alemán en espacios no académicos– surge/se realiza de manera espontánea, y esto contribuye al fortalecimiento de actitudes, posturas, encuentros, desencuentros, habilidades sociales –escucha, en la manera de expresar las ideas y la forma de interactuar con el otro/los otros.

De otro modo, se abordarán a continuación las rutinas, las interacciones y fugas presentes en este apartado, alrededor de las acciones que los alumnos desarrollan durante la Pausa larga (12.15 a 1.00 p. m). Como punto de partida se identifica el timbre como elemento significativo que enuncia la llegada del descanso. Sin embargo, este no es una herramienta condicionante que

indique cuando se debe salir a la Pausa, puesto que existen unos protocolos de preparación para la misma, los cuales emergen de los alumnos antes de que suene dicha alarma. Esto es:

Los niños y las niñas salen a las 12.15 p. m al espacio del almuerzo, algunos traen la lonchera de sus casas, pero la mayoría comen el menú que se ofrece en la cafetería. Quienes traen comida de casa, tienen una rutina ya establecida en la que salen del salón a las 11.40 a. m, para ubicar sus almuerzos en la cocineta del pabellón 10, con el fin de que la señora encargada del aseo de la zona se los caliente, ya que se estaban generando aglomeraciones y las/los estudiantes no alcanzaban a calentar a tiempo, lo que hacía que tuvieran que dedicar mucho más tiempo de la pausa solo a dicha acción. Mientras se realiza esta gestión, los niños y las niñas esperan en el parque de juegos hasta que la señora del aseo les indica que ya están listos los almuerzos. (OG, 2022, p. 3)

El anterior apartado expresa la rutina establecida de los niños sobre el acto de calentar el almuerzo tiempo antes de que suene la alarma, quizás con el afán de evitar perder tiempo de la pausa en la espera de la comida, aunque para algunos estudiantes pareciera que este sistema de turnos les permitiera solventar el tiempo perdido – espera del almuerzo– visitando el parque de juegos mientras son llamados nuevamente por la persona a cargo de la comida. Esto como punto de fuga deja entrever la no existencia de una normatividad estandarizada respecto a las acciones que, los alumnos deben desarrollar en este espacio y momento de la jornada escolar; es decir, pareciera existir una forma de escape a lo que se esperaría debería ser la lógica de las acciones de los alumnos a seguir /esperar a la entrega del almuerzo, comer y después ir al parque de juegos. En este orden de ideas, el texto *Límites simbólicos en la constitución del par éxito/fracaso* de Kaplan (2005) expone las limitaciones que se auto adjudican los alumnos de manera implícita y natural respecto al orden ya instaurado –en este caso, la manera de organizar las actividades de la pausa ¿Primero se juega o se come? – en la escuela. Esto en palabras de Durkheim forma parte de un:

[...] “conformismo lógico”, esto es, la orquestación de las categorías de percepción del mundo social que, ajustadas a las divisiones del orden establecido y a los intereses de quienes dominan, y comunes a todos los agentes estructurados conforme a esas estructuras,

se imponen con toda la apariencia y naturalidad de la necesidad objetiva. Los sujetos van adquiriendo así un dominio práctico de estas formas de ver el mundo, inclusive de la mirada sobre el sí mismo. (p. 80)

Frente a esta acotación se encuentra como tensión la acción de los estudiantes de ir inicialmente al parque de juegos y luego comer, y el intento de regulación de los docentes al velar por la taxonomía de lo que debería ser la rutina de la pausa larga, lo que se reafirma con la siguiente descripción: “quienes juegan en el pasillo o salen al parque de juegos son nuevamente intervenidos por la docente a cargo de la vigilancia de la zona, para que primero coman y luego puedan tener su espacio de esparcimiento” (OG, 2022, p. 7).

Ahora bien, el manual de convivencia escolar de colegio que se rige a partir del 18 de noviembre de 2022 expone en su artículo 78, titulado: Del restaurante escolar, que “los hábitos de vida saludable son un componente fundamental de la formación integral de los estudiantes y una condición indispensable para un buen desempeño académico, deportivo, emocional, etc. [...] 78.1.11. Llevar la loza al lugar asignado para ello”. (Deutsche Schule Medellín, p. 145). Frente a esta acotación, se percibió en el trabajo de campo una acción particular en relación con el espacio – cafetería, pues:

Al terminar de almorzar, las/los estudiantes deben mostrar al docente que vigila la zona, sus bandejas terminadas, y si un estudiante no logró comerse todo, el/la docente lo devuelve para que se siente a terminar o comer lo que más se pueda. Una vez aprobada por el/la docente –la bandeja terminada por las/los estudiantes– los niños y las niñas deben depositar los restos de alimento en las respectivas canecas de basura, así como la bandeja, el vaso y los utensilios tienen un lugar específico. Algunos de los estudiantes no van donde el/la docente a mostrar las bandejas, sino que se pasan por un lado donde no sean vistos para evitar el filtro de control y que a su vez los devuelvan para terminar de comer. (OG, 2022, p. 3)

Aquí se pone como tensión la diada autonomía – control en la que los alumnos se escabullen (quizás por ausencia de apetito, por inconformidad o recelo con la comida servida) con la idea de evitar la vigilancia o revisión del objetivo que se pretende lograr con las bandejas de la comida –

comerlo todo o casi todo –. El ejercicio de control de las bandejas por parte de los docentes es significativo, para garantizar que los estudiantes reciban una adecuada alimentación. Esto pareciera dejar al descubierto una posible ausencia de autonomía de los alumnos, al tener que acudir a la presentación de un plato vacío frente a una figura de autoridad. No obstante, existe aquí un punto de fuga donde los alumnos esconden el plato sin terminar, para no ser supervisados por los docentes a cargo de la vigilancia de la zona, esto como una forma de dar a entender la toma de decisiones del alumno (no querer comer más, etc.) respecto a la comida ofertada por la cafetería.

Por otro lado, la pausa larga permite mostrar una radiografía acerca de las posibles interacciones que se dan entre los alumnos en determinados espacios físicos. Inicialmente se percibe un ejercicio de discusión entre un grupo de estudiantes, donde el foco de la disputa se concentra en la correcta escritura de un nombre que se encontraba en un papel.

Al lado del salón se encontraba un grupo de estudiantes que discutía sobre las endulzadas recibidas en el juego “amigo secreto”. Una de las estudiantes se mostraba sorprendida porque su amigo secreto había escrito su nombre con la ortografía errada, y por esto, realizó una ronda de verificación preguntando a sus compañeros “¿Cómo se escribe mi nombre?”, a lo que todos responden lo que ella esperaba escuchar, y que su vez consideraba correcto. (OG, 2022, p. 3)

Así pues, la corrección del nombre de la estudiante en el espacio de la pausa podría considerarse como *punto de fuga*, puesto que es una forma de combatir la idea de que el aula es el único lugar donde se aprende, por ejemplo, de ortografía. Este es un fragmento que expone la escritura y el diálogo entre los alumnos desde una interacción lingüística. Aquí, la ortografía es el factor detonante que desarrolla una comunicación verbal. Lo anterior alrededor de un suceso que busca convencer o persuadir a los actores que participan de ella, pero que a su vez procuran una resolución de problemas que a través de los gestos y las palabras posibilitan la identificación y distinción de roles (el alumno moderador, los receptores, los mediadores, etc.).

Otra de las formas de interacción lingüística en el espacio físico se distinguió con el siguiente apartado:

La docente encargada de la vigilancia recuerda a los niños y las niñas que se encuentran en el pabellón 10 de Klasse 4, recoger las basuras y los restos de comida al finalizar el almuerzo. Una de las estudiantes responde: “La basura es parte de la vida, los pájaros pueden venir a comer los plátanos que hay en el suelo. Hay que ser solidarios con los animales, la solidaridad no es sólo dar dinero, es ayudar también a los animales”. (OF, núm. 1, 2022, p. 5)

Aquí, la estudiante da a conocer (de manera implícita) a través de su discurso, el sentido de pertenencia por el espacio como por los animales cuando se hace alusión a la higiene del lugar. Esto, da cuenta de la manera en la que el espacio/los espacios como parte importante del habitar cotidiano del ser humano proporcionan unas formas específicas de comportamiento, a través de la mediación entre las acciones y las interacciones que se dan por medio de los sujetos que los anidan. De acuerdo con los planteamientos de Schmidt (2013):

El uso y la percepción del espacio nos proporcionan información sobre una persona determinada; mediante la conducta no solo revelamos algo sobre nosotros mismos y sobre nuestra personalidad, sino también nos deja entender de cierta manera el funcionamiento de la cultura de donde provenimos. (p. 94)

Así las cosas, el aparte anterior ayuda a comprender la relación entre el espacio, el comportamiento humano y la cultura, resaltado la importancia de cultivar la percepción de la identidad y los valores culturales de las personas.

Por último, y dando continuidad a la voz del manual de convivencia como documento rector del Deutsche Schule Medellin, se trae a colación el artículo 85: actividades complementarias del currículo, el apartado 84.5. “Los salones de clase permanecerán cerrados durante los descansos y su acceso autorizado solamente por el profesor que realiza el acompañamiento” (p. 149). Esto como una forma de presentar la regulación de la escuela frente al espacio físico –salón– y la interacción con los alumnos. En la Observación general (2022) se pudo percibir que, “algunos estudiantes abrieron la ventana del salón para ingresar sus loncheras, al ver que no se les permitía

abrir mientras están en la pausa, y por ende saben que las deben ubicar al lado de la puerta, afuera del salón” (p. 2).

Figura 9

Salón de Klasse 4 –Pabellón 10.



Nota. Foto: Alumno de Klasse 4 (2023).

De esta manera, se entiende que el manual de convivencia y todas sus normas se construyeron para establecer un conjunto de condicionamientos que permitieran organizar la estructura social de la escuela – la vida en la escuela, y regular ciertas conductas de los alumnos, en este caso, en relación con el espacio – salón. ¿Qué sería de la escuela sin reglas, sin parámetros de regulación? Bien lo enuncian Masschelein y Simons (2014):

La escuela como forma de tiempo libre se construye y debe construirse. Ya hemos señalado que esta forma se crea a través del establecimiento de umbrales y reglas: por el tiempo escolar (la campana) y la disciplina escolar, cerrando las puertas, pero también gracias a tecnologías como pizarras, pupitres, libros, aulas, etc. Todas esas cosas permiten la apertura del mundo y la posibilidad de compartirlo. (p. 34)

Así pues, la acción presentada en párrafos anteriores como parte de las actividades complementarias al currículo escolar se encuentra claramente regulada por el organismo escolar. Sin embargo, lo que aquí se pretende distinguir es que los alumnos exceden dicho control y crean nuevas estrategias para solventar el inconveniente de no dejar la lonchera por fuera del aula de

clase, saltando la normatividad al abrir la ventana. Esto es entonces, no un ejercicio de desobediencia en sí mismo, sino un punto de fuga que alude a la recursividad e interacción con el espacio a raíz de una necesidad, al no optar por sumarse a los parámetros de igualdad y subordinación.

Desde este punto de vista, lo enunciado en el anterior apartado alude además a ser pensador como forma de fuga escolar, al considerar la relación alumno – escuela fuera de la normatividad; es decir, las maneras de interactuar con el espacio tanto desde la creatividad como desde la contrariedad a lo instaurado y normalizado por la institución en términos del abordaje de la conducta los alumnos reflejan aquí desarrollar una amplia capacidad de agenciamiento en la construcción de su propia realidad. El agenciamiento entendido como “un modo de pensar desde las relaciones sociales de los elementos, por ejemplo, personas, símbolos, que se encuentran, así en algún sentido, se conecta este concepto con el de vínculo [...], no somos entonces seres sino modos de ser” (Gonzales e Isea, 2019, p. 327).

El hecho entonces de percibir a los alumnos sumergidos en un campo dotado de formas de regulación o de “umbrales de reglas”, no es certeza de que los alumnos actúen bajo dichos parámetros, pues bien se enuncia desde la teoría socio-construccionista, la realidad no es algo dado, sino que es construida por las personas en un proceso de relacionamiento, lo que en palabras de Berger y Luckmann (1986) se enuncia así:

[...] la realidad de la vida cotidiana se mantiene porque se concreta en rutinas, lo que constituye la esencia de la institucionalización. Más allá de esto, no obstante, la realidad de la vida cotidiana se reafirma continuamente en la interacción del individuo con los otros. Así como la realidad se internaliza originariamente por un proceso social, así también se mantiene en la conciencia por procesos sociales. (p. 12)

5.1.1.2 Vínculos otros en la implementación de prácticas ejercidas por los alumnos.

Dentro de la escuela existen unos **usos** específicos en cuanto a la disposición de los espacios; es decir, hay unas lógicas de organización establecidas por la institución escolar que dan cuenta de las maneras en las que este debe habitarse. Para el caso del Deutsche Schule Medellin se habla de espacios como la cancha de fútbol, salón de clase, biblioteca, pabellón 10 y parque de juegos.

Hablar de espacio físico en la organización escolar, no solo involucra la relación de los actores –alumnos– con el espacio inmediato, sino las interacciones que en este surgen y/o se problematizan; es decir, se trata aquí de entender el espacio como medio de implementación de las tareas que esta demanda, pero además de la socialización, construcción del propio sujeto, de encuentro con el bienestar emocional, etc. De acuerdo con los postulados de García et al. (2001):

La estandarización de los espacios escolares no puede prever ninguna circunstancia que se aparte de lo que se entiende que es un “uso normal” de los edificios escolares. Se supone que en todos ellos se han de realizar las mismas actividades, pero lo cierto es que son las actividades las que definitivamente se han de adaptar a los espacios. (p. 59)

Figura 10

Mapa del Deutsche Schule Medellín.



Nota: mapa del Deutsche Schule Medellín y sus respectivas convenciones. Fuente: página del Deutsche Schule Medellín (s. f).

Así se presentan a continuación el uso que los alumnos de Klasse 4 otorgan a espacios escolares tales como el Pabellón 10 –pasillos–, salón de clase y la biblioteca infantil, a través de prácticas que desarrollan día a día. Para empezar, se traen a colación elementos que median y dan otras connotaciones del espacio y las interacciones entre alumnos con los pasillos del Pabellón 10 –Salones de Klasse 4–. En primera instancia se identifica que al salir a la pausa corta de 8.45 a. m. a 9.15 a. m.

Cuando terminan de comer, un grupo de alumnos ponen sus loncheras al lado del salón y se esperan entre ellos para jugar “chucha cogida”, juegos de carreras –el que llegue primero de un lugar a otro–. Mientras tanto, otros niños (todos hombres) se dedican a jugar un juego de mesa llamado “calabozos y dragones”. Por otro lado, otros niños y niñas se sientan en el suelo, frente a la biblioteca infantil –en el pasillo del pabellón 10– para leer, otros intercambian láminas para el álbum del mundial, otras niñas practican gimnasia para los intercalases del colegio, donde una de las niñas se encarga de enseñar y corregir a sus compañeras, ya que según ella es la “experta” en gimnasia, porque es la única de sus compañeras que está en clases particulares. (OG, 2022, p. 4)

Figura 11

Mapa del colegio con convenciones dibujado para presentar lugares como el Pabellón 10.



Nota. Dibujo realizado por alumno de Klasse 4 (2022).

El espacio del pabellón 10 es implementado por los alumnos desde una utilidad diferente a la de circular/transitar dicho lugar, lo que se puede considerar como un punto de fuga, ya que quienes usan el corredor del pabellón como un escenario de lectura, lo convierten en una “biblioteca”, al percibir el espacio –biblioteca– cerrado, pues a pesar de que espacios como la biblioteca es considerado como escenario académico, para algunos niños y niñas es implementado en las pausas como un espacio de disfrute, libertad y autonomía, diferente a lo que se plantea en la regulación dentro del aula donde no se debe jugar, leer otra cosa que no sea de la clase, etc. Así mismo ocurre con los alumnos que hacen uso del espacio como oportunidad para enseñar/aprender

sobre gimnasia, o quienes juegan juegos de mesa. Esto significa que los estudiantes son capaces de apropiarse de los espacios y transformarlos en una cosa otra a raíz de las necesidades que emergen en el contexto y en el tiempo, por ejemplo:

Entrevistado: No pues sí, diría que el salón es grande, tiene un tablero en el frente en el que la profe explica pues los temas que estamos viendo en clase, también tiene muchos escritorios, un armario en la parte de atrás en la que guardamos las carpetas o los cuadernos que la profe va a revisar y también tenemos un armario más grande al lado en el que pues ya la profe guarda otros trabajos más importantes, también al lado derecho están los collares para las mochilas y ya.

Investigador: ¿En qué momentos visitas este lugar?

Entrevistado: Este lugar lo visito cuando se acaba el descanso, cuando tengo clase, y lo visito porque si no voy a clase entonces no aprendo y la profe me pone un uno. (FE, núm. 6, 2022, p. 1)

De la presente descripción se puede derivar la idea de que existe un vínculo con el espacio que le permite tener otras experiencias diferentes a las que se tienen cuando hay un contacto con el aula, pues en ella pareciera darse para los estudiantes una interacción netamente de aprendizaje-enseñanza y que eso que las actividades que hacen en los demás escenarios no fueran aprendizajes sino otra cosa. Aquí cabe cuestionarse si eso que los niños y las niñas desarrollan en el espacio físico es sinónimo de una posible salida de las dinámicas de trabajo en el aula.

5.1.1.3 Poco uso de algunos espacios.

De lo observado durante el proceso del trabajo de campo se pudo percibir el poco uso del parque de juegos por parte de los alumnos de Klasse 4, pues de los diferentes encuentros de intervención se notó la poca participación de niños y niñas alrededor de esta zona durante la pausa tanto corta como larga, pues “la mayoría permanecen en los corredores del Pabellón 10, otros se van para la biblioteca o la cancha de fútbol” (OF, núm., 2022, p. 4). Es importante indagar ¿Por qué sucede esto? sin embargo, podría decirse que pareciera ser que los alumnos de Klasse 4 tienen

menor interés en pasar el tiempo de las pausas en el parque de juegos que en otros escenarios del colegio.

5.1.1.4 El adulto como reproductor de la norma versus el alumno como confrontador de la prohibición.

La no flexibilización del uso del espacio es otro de los puntos de tensión que se expone en esta pesquisa. Esto es, la escuela tiene una especial tendencia a regular los espacios escolares desde el reforzamiento de la prohibición de prácticas que desde la mirada de los actores regentes –llámese rector, director, coordinador, manual de convivencia, etc.– instauran unas doctrinas que buscan limitar ciertas formas de comportamiento, lenguajes, etc. en los alumnos con determinados escenarios. De esta manera, los alumnos se acogen a la normatividad, pero también se apropian de ella, y aunque dichos conductos parecieran controlar y esquematizar las formas de ser y estar de los niños y las niñas, surgen de ellos y ellas unas formas de acomodamiento a los intereses y necesidades de los alumnos, que no escapan a los cánones de prohibición. Frente a esto, se expone en la siguiente conversación una forma de prohibición escolar:

Investigador: otra de las preguntas es: podrías describir este lugar

Entrevistado: sí, es bastante grande, espacioso, está al aire libre.

Entrevistado 1.1: colorido, y tiene zona de Atletismo.

Investigador: y yo veo que por ejemplo en la mitad de la cancha hay dos banderas rojas, ¿qué significan?

Entrevistado: a veces las banderas rojas las ponen cuando ha llovido mucho y la cancha está muy húmeda, para que la gente sepa, sin que no haya nadie que este diciendo que no se puede entrar, que no, ponen una bandera roja para que sepan y no pisen, para que no dañen el césped.

Investigadora: ¿han entrado así estén las banderas rojas?

Entrevistada: No, yo no. A veces cuando uno está jugando en la pista y el balón se va, uno va y lo coge y vuelve.

Entrevistada 1.1: esa es la regla, que solo uno va, lo coge para jugar en la pista.

Investigador: y si la cancha esta mojada, ustedes dónde juegan?

Entrevistada: En la pista de atletismo.

Entrevistada 1.1: En la arena al lado de la cancha o en el coliseo. (FE, núm. 4, 2023, p. 1)

Así pues, el espacio restringido por una bandera roja cuando está lloviendo da a entender que los alumnos hacen uso de este lugar cuando llueve, y por tal motivo requieren de una señal (la bandera roja) que indique el estado de prohibición. También se percibe un ejercicio de recursividad e ingenio/creatividad, cuando se les prohíbe estar en la cancha, pues a falta de este escenario, hacen uso de la zona de arena, el coliseo o la pista de atletismo, lo que se puede catalogar como *punto de fuga*, ya que aquí los alumnos ven la prohibición no como acción negativa o de castigo, sino como una oportunidad de disfrutar de espacios alternos al de uso común y cotidiano. Asimismo, un segundo ejemplo muestra de manera explícita otra forma de resolver una situación de restricción, esto es:

Algunos de los alumnos se estaban montando a una mesa, para jugar sobre ella y evitar así que quien estuviera debajo de ella no los pudiera atrapar (“una forma de protección/salvación de perder en el juego”). La docente que estaba a cargo de la vigilancia los vio, y les prohibió jugar sobre la mesa afirmando “sobre la mesa no se deben parar, está prohibido, porque solo se usa para jugar no para caminar y jugar sobre ella”. Luego de esto, los alumnos cambiaron la dinámica del juego y lo adecuaron jugando con ciertos límites de espacio, ya no sobre la mesa, sino alrededor de ella. (OF, núm. 20, 2023, p. 4)

La mesa como objeto principal de discusión sobre la privación de su uso presenta unas dinámicas de adecuación frente a las limitaciones del espacio, donde los alumnos tuvieron que transformar las estrategias de juego y adaptarlas a la normatividad establecida por la docente a cargo. Esto indica que los alumnos desarrollan habilidades como la adaptabilidad y la flexibilidad al enfrentarse a situaciones nuevas o inesperadas, lo que proporciona a su vez el aprendizaje y fortalecimiento, además, de habilidades socioemocionales, las cuales facilitan un desenvolvimiento de los alumnos a futuro respecto a la vida en sociedad, la vida fuera de la escuela.

5.1.1.5 Lenguajes en la relación familia-escuela, reflexión y autonomía en el sujeto.

El espacio físico escolar se encuentra también relacionado con los **roles** de los sujetos tanto internos como externos a la institución, quienes se involucran de diversas maneras con los alumnos y dinamizan ciertas formas de acción y pensamiento de prácticas y creencias dentro del escenario escolar. Esto es, los monitores y conductores del transporte escolar, los acudientes (papá, mamá, abuelo, abuela, escolta, empleada, niñera, etc.), que se encargan de llevar a los niños y las niñas hasta la entrada del colegio (Pérgola – Parqueadero 1°), y los docentes que habitan el recinto escolar en compañía de los alumnos. Todos estos interlocutores cumplen unas funciones en el proceso de formación de los alumnos, no solo en términos académicos, sino en asuntos de la formación del ser; es decir, lo espiritual, lo emocional, lo social y lo físico.

De este modo se habla del rol familia – espacio físico escolar, actores del transporte escolar – espacio físico escolar y docentes – espacio físico escolar, como uno puntos de fuga, ya que a partir de dicho rol se produce un efecto particular en los alumnos, los cuales presenta un cúmulo de acciones que se dan de manera espontánea entre sí, pero que tienen un trasfondo al realizarse. Lo anterior se pudo observar al percibir que los alumnos “llegan al colegio entre las 7.00 am y las 7.20 am. Algunos de los y las estudiantes son traídos por el bus que ofrece la institución bajo el acompañamiento del conductor y la monitora de la ruta” (OG, 2022, p. 1). Esto reitera la existencia de unos roles significativos dentro del proceso de escolarización de los alumnos, pues, tanto la monitora como el conductor del transporte se convierten en los sujetos encargados del cuidado y acompañamiento de los alumnos mientras llegan al colegio, y cumplen la función de entregarlos a la institución en excelentes condiciones. Además, son ellos (monitor y conductor) el primer contacto – cada mañana – de inserción de los alumnos a la vida escolar.

Así mismo, se perciben aquí otros roles reflejados a través de las familias (papá, mamá, empleada, escolta, entre otros) como punto de fuga, ya que son estos pequeños gestos los que se encargan de entregar a los alumnos a la escuela a través de una especie de actos que revelan la existencia de una relación con el cuerpo al designar los ritos de despedida de los alumnos con la institución familiar (el hogar). Lo anterior, se refleja en el siguiente apartado:

[...] los demás llegan bajo la responsabilidad de sus acudientes –papá, mamá, empleada, escolta, entre otros– en transporte particular. Estos últimos son despedidos por sus familias con diversos actos protocolares, entre ellos un beso, un abrazo, una persignación, un movimiento

de manos o una ayuda con el morral hasta la entrada de la Pérgola– portería 1°. (OG, 2022, p. 1)

Este pasaje destaca el papel de la familia en el proceso de formación de los alumnos, el llevarlos y despedirlos de la institución familiar, para insertarlos en la institución escolar da cuenta de que debe existir un puente de conexión entre ambos contextos, y que puede lograrse a través de los rituales de despedida; además, este ejercicio refleja que la escuela no es la única responsable de la educación y del cuidado del alumno.

La experiencia descrita en el párrafo precedente, presenta un punto de fuga relacionado con las inclinaciones de corte mítico -religiosos que algunas familias de los alumnos tienen; es decir, existen en ellas rituales que dan cuenta de sus creencias, las cuales se muestran como ejercicios que parecieran hacerse de manera mecanizada, pero a su vez son acciones de carácter simbólico/representativo para los alumnos, en la medida en la que la bendición, el abrazo o el beso, por ejemplo, podrían representar una acción normalizada del día a día, pero también un lenguaje equivalente a la protección, el bienestar o la muestra de afecto transmitido por los acudientes, y que no deja de percibirse como una práctica de identidad familiar. Además, dichas formas de despedida y de vínculo con la escuela podrían generar, definir o influir en los alumnos la energía, la motivación y el desempeño durante la jornada escolar.

Por otro lado, y habiendo nombrado algunos elementos claves frente a la relación familia-escuela y los posibles puntos de fuga que entre ellos se generan, se presenta a continuación un segundo rol dentro del Espacio Físico escolar centrado en las interacciones que se dan entre los alumnos de Klasse 4 y el espacio del almuerzo, pues llama la atención la conversación de los alumnos alrededor de lo que se van a comer, y la discusión que frente a ello se genera:

A uno de ellos le empacaron tamal, y expresó a sus compañeros que su almuerzo estaba enorme y que no era capaz de comerse todo eso. Uno de sus amigos le respondió “todo en exceso es malo”, y el resto de los niños comenzaron a dar sus opiniones al respecto. Uno de los niños acotó que “El fútbol en exceso es malo, porque te puede dar un infarto de tanto correr”. (OF, núm. 19, 2023, p. 4)

Este episodio hace alusión a las formas de reflexión que ejercen los niños respecto al exceso de comida y de deporte, lo que brinda inicialmente la posibilidad de compartir ideas y seguidamente definir y defender las posturas con argumentos. Esto significa que los alumnos de Klasse 4 al involucrarse en situaciones de diálogo como la anterior, desarrollan habilidades de pensamiento crítico, al analizar la información que reciben de sus compañeros de una manera mucho más profunda; es decir, a través del intercambio de ideas y debates respetando la opinión del otro y así aprender de manera conjunta, y compartir las riquezas de saber que tiene cada alumno.

Lo anterior, se puede considerar como punto de fuga, ya que la conversación además de desarrollar una reflexión en los alumnos favorece el fortalecimiento de otras habilidades. Primero la habilidad comunicativa, desde la cual los alumnos expresan sus ideas de manera ordenada y con sentido, así como la escucha y la capacidad de interpretación sobre lo que los demás dicen; segundo, la habilidad colaborativa: al indagar las alternativas de solución frente a la situación que afrontaba el alumno que debía comerse el tamal, lo que daría cuenta de un ejercicio de solidaridad y sentido de pertenencia por lo que le sucede al otro y llegar a acuerdos de manera conjunta; y por último, habilidades sociales y emocionales, al desarrollar empatía y sensibilidad por lo que al otro le sucede.

Por último, se resalta a continuación un tercer rol del alumno como sujeto autónomo y poseedor de sentido de pertenencia al mostrar respeto y cuidado por espacio físico, pues en una de las vigilancias de la pausa corta se observó que “el lugar donde los niños y las niñas comen queda limpio y las basuras son recogidas de manera autónoma” (OG, 2022, p. 4). Esto expresa que los alumnos tienen una conciencia del uso adecuado del espacio al cerciorarse de que el lugar donde comieron quede limpio sin la necesidad de que un docente–vigilante se los pida. Asimismo, el apartado permite dilucidar que hay un ejercicio por cultivar una cultura escolar, tal y como se expone en el horizonte teórico de la presente pesquisa, la cual se abarca como uno de los conceptos claves de dicho capítulo; esto alrededor de la preocupación por el entorno que los rodea, y que es algo que no es dado o aprendido por la escuela, sino por elementos que traen los alumnos desde afuera, y frente a ello Julia (1995) expone que:

convendría analizar atentamente las transferencias culturales que se operan de la escuela hacia otros sectores de la sociedad en términos de formas y contenidos; y al contrario, de

las transferencias culturales operadas de otros sectores hacia la escuela. ¿Qué tipo específico de reinterpretaciones realiza la escuela cuando hace pasar por su propio dispositivo unos aprendizajes que no eran propiamente escolares y que dependían de culturas “profesionales”? (p. 152)

Para concluir este apartado, puede decirse que el rol del alumno como sujeto autónomo y proveniente de una educación y unos saberes (posiblemente no oficiales) dados no solo por la institución escolar, sino por la familia y su mismo entorno, trae consigo a la escuela una serie de experiencias, valores, nociones, entre otros, que ella (la escuela) no debe desconocer.

5.1.1.6 Sentidos en el espacio físico escolar, entre la creatividad y las formas de intervención otorgadas por el alumno.

El espacio físico como escenario que facilita el encuentro entre sujetos no hace solo alusión a bloques de ladrillo y cemento que demarcan las fronteras entre un lugar y otro, pues en ellos se involucran las actuaciones que los seres humanos ejercen dentro del mismo. Es por esto que muchos de los escenarios escolares se encuentran dotados de sentido, de sensaciones y de percepciones en el relacionamiento y desenvolvimiento de los alumnos con estos. De esta manera, podría decirse que el espacio en sí mismo y sin el encuentro con los alumnos sería solo eso, un espacio. Es por lo anterior que los sentidos se encuentran presentes en la cotidianidad de las personas, permiten crear conexiones directas entre el individuo y el ambiente en el cual se encuentra inmerso.

Aunado a lo anterior, cabe anotar que además de las múltiples funciones educativas que se han venido construyendo alrededor de los espacios – biblioteca para leer, baños para satisfacer las necesidades fisiológicas, cafetería para comer, parque de juegos para recrearse, etc.– se hallan también unas formas de ser impactados de manera única y particular por los sujetos que los habitan (los alumnos). Pues, finalmente son ellos quienes conocen, exploran y se apropian de los diferentes lugares desde sus impresiones, emociones, ideas, etc.

Los sentidos, entonces, como puntos de fuga, además de evocar formas de habitar el espacio, permiten atrapar la memoria y capturar momentos que en alguna oportunidad fueron

relevantes, pero que ahora se conservan como recuerdos. Tal es el caso de una de las conversaciones realizadas con un alumno de Klasse 4, quienes comparten:

Entrevistado: pues, cuando yo era pequeña, iba al bosque del colegio, porque yo casi no hago nada ahí, cuando yo era pequeña cogía baldosas que se caían del muro, porque eso tiene un muro al lado, y le ponía encima semillas, paja, todo lo que me encontrara y lo ponía en un árbol y buscaba una rama buena en donde podía sostenerse y luego yo decía: ¡pajaritos vengan!, les hice un nido, y todo el mundo hacía eso. (FE, núm. 4, 2022, p. 3)

Figura 12

Bosque del Colegio.



Nota. Fuente: fotografía tomada por alumno del Deutsche Schule Medellín (2023).

De lo anterior podría decirse que, el ejercicio de creación de un posible nido para los pájaros da cuenta de la creatividad y el ingenio de los alumnos, así como del sentido de pertenencia y cuidado por la fauna del colegio. De esta manera, la improvisación del nido refleja la capacidad de pensamiento innovador y de la implementación de recursos disponibles en el ambiente que tienen los alumnos para utilizarlos a favor de un propósito creativo en beneficio de la naturaleza de la escuela. Además, es importante resaltar aquí que el ejercicio de construcción del nido es una idea que nace de los mismos alumnos, más no es una proposición impuesta por el docente a cargo.

En este orden de ideas se agregan aquí cuatro posibles anotaciones o factores de posibilidad que se derivan de situación presentada en el párrafo anterior. La primera, que hace alusión a la

relación con el entorno natural, donde los alumnos tienen la posibilidad de interactuar con el entorno natural y aprender desde la experiencia directa o inmediata; la segunda, se refiere a la oportunidad que tienen los alumnos de aprender de los otros, algo así como “aprendizaje espejo”, ya que cuando en el párrafo de la entrevista se habla de que “todo el mundo hacía esto”, da cuenta de una posible implicación en función de la idea de reproducir o replicar lo que los otros alumnos realizan. En síntesis, este episodio es muestra de que en la escuela existe una forma implícita de suscitar y de resignificar espacios desde el aprendizaje experiencial y el cuidado del medio ambiente sin tener que involucrarlos en el currículo u horario académico.

Además de lo anterior, se encontró en la matriz de análisis una segunda posibilidad de visibilizar la escuela más allá de la relación currículo-enseñanza-aprendizaje, a través de los sentidos. Esto es, la percepción de los alumnos sobre ciertos escenarios desde lo que los recuerdos pueden evocar en ellos, pues un alumno se refiere al Kindergarten así: “a mí me gusta Kinder porque me trae muchos recuerdos y a veces me colo en kinder para jugar. Además porque visito a la primera profe que tuve” (FE, núm. 2, 2022, p. 1). Es entonces esta expresión una manera de resignificar y traer al presente un pasado vivido desde lo que actualmente acontece en el lugar – Kinder, además dichos recuerdos cumplen un papel significativo en la conexión emocional de los alumnos con el que alguna vez fue su espacio de protección /cuidado, así como existe un lazo de pertenencia y familiarización con lo vivido allí.

Esto de alguna manera, reconoce inevitablemente la idea de que la experiencia escolar ²de cada alumno es sin duda única, pues bien lo enuncia el entrevistado “porque no todos tendremos el mismo pasado, entonces vamos a tener diferentes cosas por contar cuando estemos mayores (FE, núm. 2, 2022, p. 1).

Por otro lado, se expone a continuación un punto de fuga que muestra como el parque de juegos se convierte en un escape a las dinámicas que se desarrollan dentro del aula de clase, y esto se evidencia cuando se le pregunta a un alumno por el significado de este lugar, a lo que este responde “mucho, porque ese lugar permite estar felices en los descansos, nos da diversión, y porque es el parque, también porque es divertido, porque nos permite hacer muchas actividades en las cuales podemos entretenernos, diferentes a las del salón” (FE, núm. 1, 2023, p. 2). El lugar

²Experiencia escolar entendida por Saucedo (2003) como unidad de interdependencia entre lo cultural colectivo y lo personal subjetivo (p. 80).

entonces significa felicidad para los alumnos en los tiempos de descanso, quizás porque les permite acceder a actividades que dentro de la jornada académica no son permitidas.

Este punto de fuga puede considerarse como un complemento que impacta de manera positiva la experiencia educativa escolar de los alumnos. En primer lugar, porque reafirma la necesidad de que los alumnos tengan espacios de esparcimiento y sublimación, de recreación y descanso de las exigencias que demanda la jornada escolar, lo cual proporciona un equilibrio entre la académica y el reconocimiento del alumno como ser humano que requiere pausas. En segundo lugar, porque el parque de juegos es un escenario donde los alumnos tienen la oportunidad de expresarse, interactuar y participar de actividades que no están –tan– demarcadas/delimitadas como los espacios de aprendizaje formal –el aula por ejemplo–. En síntesis, puede decirse que el parque de juegos como espacio físico escolar es un escenario que influye en las experiencias de los alumnos al posibilitarles sentir felicidad, libertad y diversión; es decir, un bienestar emocional.

5.2 Espacios escolares simbólicos

La primera impresión que llega a la mente cuando se piensa en espacio escolar, se direcciona de manera automática a la visión física y arquitectónica de un edificio atrapado por muros de ladrillo. Dicho imaginario se recrea además, por la historia de la escuela como un lugar de enseñanza tradicional acompañado de profesores y alumnos que, se relacionan por una serie de vínculos asociados a la enseñanza y el aprendizaje, así como de unas demandas curriculares, normativas y temporales que se deben cumplir.

Si bien es claro que la escuela ha destinado desde sus inicios unas formas de estandarización de los espacios, haciendo marcadas y evidentes diferenciaciones entre los escenarios habitables para el estudio/la academia – salones de clase, biblioteca–, los lugares dispuestos para encuentros comunes o de socialización –cafetería, sala de profesores, kiosco– y los de recreo –parque de juegos, cancha, coliseo–, existen otros aspectos que van más allá del espacio arquitectónico de única utilidad. Pues, al ser la escuela el escenario más habitado por los alumnos en su diario vivir, donde mayor tiempo del día ocupan, se van apropiando de los lugares y creando en cada uno de ellos sus reglas y dinámicas de participación, utilización y relacionamiento, así como los significados alternos que ellos conceden a las diferentes zonas.

A continuación se presentan algunas evidencias que exponen posibilidades otras de habitar el espacio escolar por los alumnos:

5.2.1 Acciones en la autorregulación y la interacción de los alumnos en contraste con la regulación escolar

Podría decirse que las acciones dentro de los espacios simbólicos se corresponden con las reglas y determinaciones que los mismos alumnos construyen en la medida en la que se van desarrollando las dinámicas de interacción en los diferentes lugares, lo que podría considerarse a su vez como un punto de fuga, pues el hecho de buscar alternativas de autorregulación es una forma de indagar el equilibrio entre las emociones y acciones en relación no solo con las interacciones sociales, sino con el propio pensamiento. Lo anterior revela que en las formas de relacionamiento y las reglas que dichos alumnos establecen no son estáticas, sino que están en constante evolución, pues en la medida en la que día a día niños y niñas comparten, surgen nuevas formas de habitar el espacio; aspectos que proporcionan que los alumnos se adapten y/o renueven sus reglas a las circunstancias cambiantes. La siguiente conversación ilustra la idea que en el párrafo anterior se pretende dar a conocer:

Investigador: Y, ¿Quiénes habitan este espacio?

Entrevistado: Lo habitan varias personas de varios grados, hay dos profesores en vigilancia que están en las graderías y habitan muchas personas de muchos grados, es permitido desde segundo, hasta décimo, de segundo hasta noveno, porque los de décimo y onceavo, es una hora después.

Investigador: ¿y para compartir el espacio cómo hacen?

Entrevistado: la cancha tiene varias arquerías, entonces para poder utilizar una arquería tú tienes que ser como el primero el que llegue, y a veces, para gar una cancha no hay ninguna más, jugamos partidos, por ejemplo, ponemos esta regla jugamos un partido, si el equipo de nosotros gana el partido, nos quedamos con una cancha, y ellos la otra, pero si lo perdemos ellos se quedan con las dos, porque hay veces que es un poco injusto porque quieren hacer partido y es a lo largo de la cancha, entonces ocupa mucho el espacio.

Investigador: ¿y si han logrado cumplir esa regla del que gana se queda con la cancha?

Entrevistado: sí, pero hay veces que hay personas que están todo bien y nos comparten las arquerías.

Investigador: ¿y quién creó esa regla?

Entrevistado: nosotros mismos. (FE, núm. 7, 2023, p. 2)

Existe aquí, una práctica de resolución de conflictos y de colaboración en un espacio compartido. Asimismo, la respuesta del entrevistado sobre quien creó la norma muestra que esta surge de manera autónoma y participativa por parte de las personas que utilizan el espacio, lo que evidencia su capacidad de autorregulación y toma de decisiones colectivas. Estos elementos pueden ser relevantes para reflexionar sobre el fomento de habilidades de negociación, cooperación y participación en el proceso de aprendizaje y formación de los alumnos. En este orden de ideas, se suma a la elaboración de normas construidas por los alumnos un segundo acontecimiento que muestra cómo a través de una acción se da la génesis de un ejercicio de autocontrol del alumnado, el cual involucra a su vez la cimentación de unos roles específicos:

Algunos estudiantes juegan chucha cogida en el tobogán, antes de almorzar mientras esperan a que este sea calentado. Una estudiante sube por fuera del tobogán, y uno de sus compañeros le llama la atención diciéndole “por ahí no se sube”. También se observa que se tiran de a tres o más por el tobogán aun sabiendo que está prohibido, y lo hacen cuando la docente que está a cargo de la vigilancia no los ve. Es por lo anterior que algunos estudiantes se encargaron de autonombrarse como los vigilantes del tobogán, quienes se asignan el rol de regular el buen uso de este lugar. Para esto se ubican en la entrada del tobogán y van dejando pasar solo a un alumno por turno. (OF, núm. 11, 2022, p. 3)

De esta manera, el espacio que pareciera ser de juego se convierte en un lugar de vigilancia y control por parte de los mismos alumnos, al percibir que las reglas impuestas por los docentes no son cumplidas por algunos de sus compañeros. Este ejercicio muestra que a pesar de que los alumnos tienen la libertad de hacer uso del tobogán de manera “no adecuada” (tirarse entre tres, en trencito, de espaldas, de cabezas, subir por la parte donde se baja, etc.), este mismo accionar, los hace o los impulsa a buscar sus propias normas de autocontrol.

5.2.2 Usos: subjetividades en el espacio, un devenir en la arquitectura escolar

Así como desde la fotografía una imagen no es la realidad en sí misma, sino una representación de ella; y en la historia un relato no es el suceso en sí mismo, sino una narración contado por el sujeto; en la escuela los espacios no son solo escenarios dotados de materiales o herramientas en sí mismas para ser y estar, puesto que los alumnos se encargan de subjetivarlos acorde a sus necesidades e intereses, y es por esto que el tobogán del parque de juegos, por ejemplo, no es siempre el tobogán en sí mismo para los estudiantes, sino un medio para jugar “chucha cogida”. Lo anterior entonces, indica que son los sujetos quienes construyen y resignifican los diferentes objetos, escenarios y momentos yendo mucho más allá de sus funciones físicas. En el siguiente relato se ilustra lo que en este apartado se pretende desarrollar, a través de la experiencia contada por los alumnos de Klasse 4:

Entrevistado: En los 10 minutos jugamos “chucha”, el último que la lleve la queda.

Investigador: ¿juegan chucha en la pausa de 10 minutos?

Entrevistado: sí, en el tobogán

Investigador: ¿y cómo se juega?

Entrevistado: profe vea, tenemos que ir hasta allá arriba donde esta ese niño, entonces si la chucha sube, nosotros nos tiramos, pero la chucha nos pude atrapar y perdemos.

Investigador: ¿Quién es “la chucha”?

Entrevistado: el último que llegue.

Entrevistado: Esa es la tradición de nuestro salón. (OF, núm. 3, 2022 p. 2)

Figura 13

Tobogán del parque de juegos.



Nota. Fuente: Fotografía tomada por alumno de Klasse 4 del Deutsche Schule Medellín (2022).

Este ejercicio de resignificación de un objeto –tobogán– en un juego que para ellos se ha venido convirtiendo en una tradición, es el reflejo de una construcción que se ha unificado y habituando al quehacer de los alumnos en la pausa de diez minutos, pues no es una actividad ejercida únicamente por los alumnos de Klasse 4, sino una especie de “herencia” que van adquiriendo quienes llegan a este nivel de escolaridad.

Esta rutina expone también como un objeto puede convertirse en parte de la cultura como de las prácticas de coexistir en este lugar, y que todo ello desencadena una serie de derivaciones que caracterizan y convierten dicho hábito en algo especial y singular o propio de este grupo de alumnos, pues para seleccionar el/la estudiante que debe quedar como “chucha” cantan una canción en alemán que “dice “super man, super man fliegt aus” (super man, super man vuela). Quienes no logran llegar a tiempo al luego porque se encuentran terminando de almorzar, implementan la estrategia de dejar uno de sus zapatos como representación de su participación” (OF, núm. 3, 2022, p. 2). Esta acción evidencia cómo los alumnos adecúan y transforman las reglas del juego de acuerdo con sus necesidades, en aras de circunscribir a todos los participantes, inclusive a quienes no pueden involucrarse en el juego al momento inicial de seleccionar quién será el responsable de asumir el título de “chucha”, es una forma también de dar a conocer habilidades creativas y resolución de problemas.

Aunando a lo anterior, se resalta de este análisis la capacidad que tienen los alumnos para recuperar diferentes elementos que han aprendido a lo largo de su paso por la escuela, pues la canción que interpretan a la hora de seleccionar el jugador que cumple el rol de “chucha” fue aprendida por los alumnos cuando estaban en el Kindergarten.

Otro aspecto derivado de las dinámicas de implementación de los espacios escolares en relación con las acciones que desarrollan los alumnos destaca la transformación que algunos de ellos otorgan a objetos y elementos de la naturaleza, que para muchos pasaría por desapercibido o de poca relevancia. Tal es el hecho de que “algunos niños y niñas se acercaron a un charco que había en la manga aladaña al árbol de los deseos, y comenzaron a jugar con hojas caídas de árboles convirtiéndolas en barquitos” (OF, núm. 2, 2022, p. 3). Este uso específico del espacio es un ejercicio de creatividad, imaginación y recursividad, al no tener el barco para jugar se reconfigura la idea de este objeto y se consigue una manera de representarlo y otorgarle un sentido diferente al de percibirlo como un “simple charco”.

Figura 14

Árbol de los deseos.



Nota. Fuente: fotografía tomada por alumno de Klasse 4 del Deutsche Schule Medellín (2023).

Así pues, el uso del charco como escenografía para plasmar un paisaje naval tomando la hoja como representación de un barco, expone una habilidad en los alumnos para percibir más allá de lo evidente. Esto permite deducir que en la escuela el espacio y lo que allí acontece se convierte en un pretexto para transformar las experiencias educativas generando de manera implícita destrezas como el pensamiento creativo, el autoconocimiento y la curiosidad.

Por último, se resalta también la cancha de fútbol en la cual los alumnos se han sometido a una serie de normas que indican el deber ser cuando se accede a este escenario, sin embargo, sobresale aquí el uso que ellos y ellas le otorgan a este aun cuando no es permitido, pues:

Investigador: Entonces ¿la bandera significa?

Entrevistado: La bandera significa que no podemos jugar en la cancha, solamente en la pista.

Investigador: ¿y qué pasa si alguien entra a la cancha cuando está la bandera roja?

Entrevistado: cuando está la bandera roja y uno entra a la cancha, hay profes cuidando el área, entonces a ti te dicen que te salgas, y si no haces caso, te hacen una anotación y te mandan a la sala de deportes.

Investigador: ¿A la sala de deportes? ¿Para qué?

Entrevistado: para que tú cuentes lo que hiciste y pues miren que tienen que hacer contigo; yo lo digo por experiencia propia que una vez estaba con unos amigos en segundo, jugando y nos metimos cuando no era y paso eso.

Investigador: ¿Y al fin qué pasó? O sea, los llevaron a la sala de deportes y allá qué pasó?

Entrevistado: pues nos dijeron que no lo volviéramos a hacer, porque la cancha es un lugar para todos y la estamos dañando y ya, que no lo volviéramos a hacer.

Investigador: ¿Cómo te sentiste cuando te fuiste para allá sin permiso?

Entrevistado: pues como un poco mal, porque estaba incumpliendo una regla

Investigador: ¿por qué incumpliste la regla si sabías que no se podía?

Entrevistado: la incumplí porque pues quería ver qué pasaba, éramos niños, entonces como por no sé, porque dijeron ¿vamos pa' la cancha?, y entonces dijimos que bueno. (FE, núm. 7, 2022, p. 2)

Figura 15
Cancha de fútbol.



Nota. Fuente: Fotografía tomada por alumno de Klasse 4 del Deutsche Schule Medellín (2022).

El banderín rojo se muestra como una alternativa de regulación de la cancha como espacio escolar cuando llueve; sin embargo, algunos estudiantes irrumpen la norma y parecieran tener un sentimiento de culpabilidad al hacer algo "indebido". Esto deja entrever la existencia de una interacción y disputa entre la norma establecida y la conducta adquirida/ acciones individuales de los alumnos la cual se encuentra influenciada por el deseo de curiosar lo que puede ser si se desafían los cánones del deber ser, bien lo enuncia Punch (2000) “Adult-imposed limits confine children, yet children's resourcefulness and competencies enable them to create strategies for controlling their own use of time and space” (p. 2). [Los límites impuestos por los adultos confinan a los niños, pero su ingenio y sus competencias les permiten crear estrategias para controlar su propio uso del tiempo y el espacio]³.

5.2.3 Contrastes entre el rol del alumno versus roles desencadenantes

Si bien el alumno como una “construcción social inventada por los adultos a lo largo de la experiencia histórica” (Gimeno, 2003, p. 13) ha venido adquiriendo unas funciones específicas dentro del escenario escolar, las cuales parecieran instaurarse en ellos como patrones de comportamiento; por ejemplo, utilizar uniforme, aprender, escuchar, obedecer, responder a los

³ Traducción realizada desde <https://www.deepl.com/es/translator>

deberes que se le proponen, prestar atención en la clase, hacer silencio, seguir el manual de convivencia escolar, etc. Sin embargo, el rol o los roles del alumno son más que un cúmulo de deberes y derechos definidos por la red de organización escolar, ya que según Baeza (2000) “implica poseer un conjunto de saberes que posibilitan desenvolverse correctamente en la vivencia escolar cotidiana, saberes que se transmiten informalmente de persona a persona y que, una vez llegados a uno, adquieren un sentido subjetivo propio” (p. 109). De esta manera, el rol del alumno trasciende la idea de estudiante, pues en él se halla inmerso un sujeto que piensa y siente no solo con base en un currículo y una normativa escolar, sino en conexión con su ser, con lo humano.

Es por lo anterior que en el alumno se dan diversos roles que escapan de la mirada y asignación de la organización escolar, por ejemplo, durante la pausa larga se observaron dos roles distintivos donde:

Niños y niñas se sientan frente a la biblioteca infantil –en el pasillo del pabellón 10– para leer, otros intercambian láminas para el álbum del mundial, otras niñas practican gimnasia para los intercalases del colegio, donde una de las niñas se encarga de enseñar y corregir a sus compañeras, ya que según ella es la “experta” en gimnasia, porque es la única de sus compañeras que está en clases particulares. (OG, 2022, p. 4)

Esta descripción muestra como *puntos de fuga* que: en primer lugar, algunos alumnos son lectores en potencia –esto significa que gran parte de su tiempo es invertido en la lectura, como un medio de pasatiempos en las pausas cortas y largas así como las de cinco y diez minutos. Esto habla del placer/gusto por las letras, por sumergirse en relatos que quizás no se frecuentan dentro del plan de estudios–, pues el tiempo es implementado para leer y crear conversaciones sobre la literatura de su interés personal, por lo que se infiere la existencia de habilidades de comprensión y expansión de conocimientos de una manera espontánea, libre y abierta. En segundo lugar, otros alumnos se convierten en negociadores del intercambio de láminas de un álbum de colección, lo que se podría traducir en el desarrollo de habilidades sociales como la comunicación, la colaboración y el compartir. En tercer lugar, una de las alumnas se convierte en maestra al enseñar y corregir pasos de gimnasia, algo que aprendió en clases extraescolares, lo que refleja un acto de liderazgo, de poder-saber, y de determinación para explicar a sus compañeras lo que ella ya sabe.

5.2.4 Sentidos: una puerta de entrada a las vivencias escolares del alumno

Los sentidos están constantemente activos y receptivos a lo que ocurre alrededor de los sujetos que participan de un espacio determinado. Es por esto que, estos como parte de la esencia del ser humano son los que permiten agudizar el panorama de la interacción entre alumno–lugar–experiencia; es decir, son la puerta de entrada al contacto con el mundo mismo que rodea al ser humano, en este caso al alumno, y son ellos –los sentidos– los que lo posiciona en el lugar de interpretador y explorador de la realidad que va construyendo y vivenciando día a día en la escuela.

De esta manera, uno de los sentidos observados en los alumnos se percibe a través de la experiencia donde un grupo de niños y niñas “se encontraban reunidos almorzando y discutiendo sobre las dificultades y facilidades del tema que estaban abordando ese día en la clase de matemáticas (estrategias de la división)” (OF, núm. 8, 2022, p. 5). Estas conversaciones alrededor de la clase durante el momento de la pausa, podría simbolizar un espacio de liberación sobre las preocupaciones o facilidades del tema abordado, sin la presencia de la docente. Además, este escenario de conversación podría indicar varias formas de implicación en los alumnos. En primer lugar, el espacio de conversación nombrado anteriormente se convierte en un ejercicio de catarsis para los alumnos al expresar las inconformidades, dificultades o preocupaciones que entre ellos se dan. Además, el hecho de compartir su sentir entre compañeros y no frente a algún docente podría consolidarse como un acto de confianza, comodidad y apertura fuera de un modelo o figura de autoridad, por lo que existe aquí un ejercicio de honestidad al expresar desafíos y opiniones de una manera menos cohibida.

En segundo lugar, dichas conversaciones promueven el intercambio de ideas, herramientas y/o estrategias entre alumnos a la hora de resolver conflictos o dificultades académicas, como lo es en este caso, el tema trabajado en la clase de matemáticas. Finalmente, estas interacciones de carácter complementario a la jornada académica se convierten en un complemento de la enseñanza formal, ya que contribuyen a la práctica de trabajo en el aula.

Todo lo anteriormente dicho, podría indicar un punto de fuga escolar, en la medida en la que los alumnos reciben permanentemente estímulos del ambiente donde se encuentra, los cuales involucran los sentidos, aun así cuando ellos no están conscientes de ciertas formas de comportamiento, pensamiento, percepción, etc que llegan a ellos. De acuerdo con Cabrera (2003) “continuamente se recibe información por medio los cinco sentidos, y sin embargo sólo se está

y docentes— que no lo permiten, pero sí posibilitan cosas —otras—, como el pensamiento alternativo; es decir, la capacidad de decidir si prestar atención a la clase o divisar el panorama y percibir lo que pasa por fuera de la escuela mientras se está dentro de ella que no necesariamente se contemplan en el proyecto de enseñanza escolar, pero que hacen parte de la condición de ser humano.

Aunado a lo anterior, se percibe también una segunda forma ver de sentidos en la escuela, a través del siguiente caso:

Investigadora: si era un objeto encontrado. Bueno, qué significa este lugar para ustedes

Entrevistado: diversión

Entrevistado 1.1: energía

Investigador: ¿energía?

Entrevistado 1.1: sí, porque todo el mundo está jugando

Entrevistado: como dije lo mismo de la cancha, yo solamente voy a los columpios cuando no tengo nada que hacer, sino estaría jugando chucha.

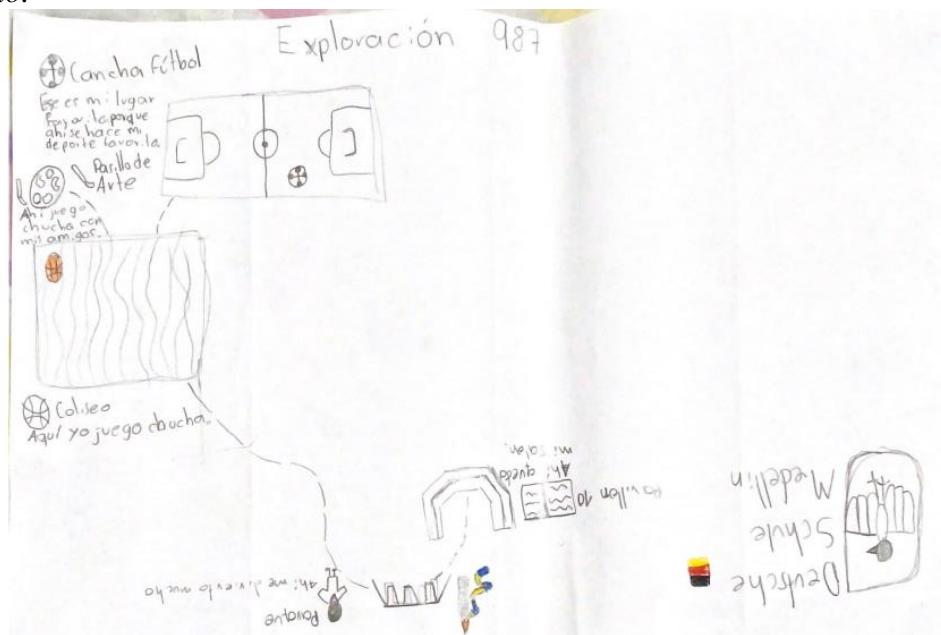
Investigadora: entonces podría significar un lugar de relajación.

Entrevistado: también o por donde nos paramos

Investigador: ¿Y a este lugar ustedes van solamente a jugar?

Entrevistado: pues yo no, para estar con amigos y compartir con ellos. (FE, núm. 4, 2023, p. 2)

Figura 17
 Mapa del colegio.



Nota. Fuente: fotografía tomada por alumno de Klasse 4 del Deutsche Schule Medellín (2022).

Se percibe aquí la cancha como lugar de diversión y socialización, pero también como un escenario que posibilita la oportunidad de que los alumnos puedan aprender sobre su cuidado, valorarlo, respetarlo y reconocerlo como recurso compartido, trabajando así de manera implícita el sentido de pertenencia por el lugar habitado. El ubicar la bandera como símbolo de prohibición podría entenderse de dos maneras. La primera, como la privación de acceder al espacio para jugar; la segunda, como una puerta de entrada para que los alumnos aprendan del cuidado de su entorno, de darle importancia a un espacio que muestra ser físico, pero que mueve en los alumnos diversas sensaciones –energía y diversión– como se expresa en la conversación. Lo anterior permite admitir que:

[...] la tarea de ser alumno exige una doble acción: por un lado, se requiere internalizar un conjunto de aspectos normativos que demanda en sí misma la socialización escolar; por otro, se necesita a su vez, la posibilidad de un proceso de apropiación que permita una identidad diferenciada en su ejercicio. (Baeza, 2000, p. 108)

De esta manera y como punto de fuga se halla aquí la idea de que el cuidado del espacio, el sentido de pertenecía que se adquiere por el mismo es una decisión personal que toman los alumnos, y aunque en la escuela se enseña a proteger y valorar el espacio escolar con ciertos requerimientos –llámense normas, reglas, manual de convivencia–son los alumnos quienes se apropian del espacio, desarrollan una identidad en él y construyen una participación responsable –o no– de este entorno. Así pues, puede decirse aquí que el proceso educativo no se limita únicamente al currículo escolar, sino que implica una interacción activa de los alumnos, de apropiación y autonomía.

Un tercer y último sentido encontrado en el espacio simbólico, tiene que ver con las actividades otras que hacen los alumnos en espacio de la pausa, donde niños y niñas “juegan entre sí, preguntas de cultura general, donde uno de los niños selecciona una pregunta de las tarjetas del juego y los otros dos compiten por decir la respuesta correcta” (OF, núm. 8, 2022, p. 5). Este juego de cultura general podría considerarse como punto de fuga escolar, en la medida en la que se percibe como una forma de aprendizaje alternativo; es decir, de unas cosas –otras– diferentes a las que se dan en las dinámicas que ofrece el currículo prescrito. La competencia por una respuesta correcta podría significar una manera de retar el conocimiento entre los mismos alumnos y esforzarse por lograr el objetivo. Esta dinámica entonces no confiere únicamente un sentido de diversión para los alumnos, sino que se convierte en un medio para rivalizar el conocimiento de cada alumno y demostrar que el aula no es el único escenario de aprendizaje o donde circula el conocimiento, pues bien lo enuncian Masschelein y Simons (2014) al decir que “no sólo hay muchas cosas que se aprenden –mejor y más rápido– fuera de la escuela, sino que en la actualidad el aprendizaje ha pasado a ser algo que podemos y debemos hacer en todas partes (p. 74).

La anterior perspectiva como punto de fuga, expone entonces la existencia de unas formas otras de aprendizaje no formal⁴, donde se ponen a prueba los conocimientos de una manera lúdica

⁴ Además de la revolución que ha supuesto el eLearning dentro del ámbito del aprendizaje, es necesario destacar que el aprendizaje actualmente no se concibe desde el clásico punto de vista formal. De acuerdo con la literatura [10-13], actualmente, se pueden distinguir tres tipos de aprendizaje asociados al concepto del aprendizaje:

- Aprendizaje formal es “aquel que ocurre en entornos organizados y estructurados (en una institución educativa o en un entorno laboral) y está diseñado explícitamente como aprendizaje en términos de objetivos, tiempo y recursos. Típicamente desemboca en procesos de validación y certificación sobre el conocimiento adquirido”.
- Aprendizaje no formal es “aquel que está embebido en actividades planificadas sin estar explícitamente planteado como aprendizaje. A pesar de ello, ocasionalmente el aprendizaje no formal puede ser validado y conducir a certificaciones”.

y retadora. Aquí la competencia se podría visualizar no como un factor negativo, sino como una posibilidad de poner a prueba el saber, el conocimiento de la cultura, y de mismo mundo, lo que funciona como reto personal en el desenvolvimiento o desarrollo académico del sujeto.

Ligado a lo ya mencionado, pueden derivarse del juego de cultura general otros cuatro puntos de fuga: El primero, se relaciona con el desarrollo de habilidades sociales, pues el juego además de proporcionar interacción entre los alumnos, posibilita la habilidad de trabajar en equipo, de respetar los turnos de participación, de crear las propias reglas de juego y de aprender a escuchar al otro, lo que favorece la comunicación asertiva y la colaboración entre ellos mismos; el segundo, tiene que ver con la ampliación de conocimientos en términos de curiosidad intelectual lo que podría llevar a indagar y explorar de manera autónoma el conocimiento; el tercero, se relaciona con la estimulación cognitiva; es decir, con la necesidad de pensar de manera aligerada las respuestas involucrando el razonamiento lógico y la toma de decisiones; el cuarto y último, podría nombrarse como autoevaluación, donde los alumnos pueden reflexionar sobre su nivel de conocimiento en el campo de las preguntas desarrolladas y valorar las posibilidades de mejora para futuros espacios de juego.

5.3 Tiempos cronológicos: cuantificación de la jornada escolar y formas de gestión del tiempo

El tiempo cronológico en la escuela como parte del proceso de organización de los ciclos académicos, del currículo, de los intervalos de clases, de duración de cada área, de distribución de las horas tanto de pausa como de trabajo, permiten comprender que existe una estructura cimentada, donde pareciera que no hay cabida a escapes o vacíos entre un momento y otro. También, podría decirse que para muchos –alumnos, docentes, administrativos– no coexisten puntos de debate o de discusión sobre los tiempos de la escuela, pues se asumen y estandarizan tal y como están, tal vez por conformidad, sumisión o porque quizás no se pueden/no hay manera de cambiar.

· Aprendizaje informal es “aquel que resulta de actividades diarias relacionadas con el trabajo, la familia, o el ocio. Se trata de un aprendizaje no organizado ni estructurado en términos de objetivos, temporalización o soporte de estructuras típicas relacionadas con el aprendizaje” (Cruz et al., 2015, p. 411).

En el Deutsche Schule Medellín particularmente, los tiempos se encuentran diseminados por tiempos como la hora de llegada, las horas de clase que son de cuarenta minutos, los intervalos entre una y otra clase que son de cinco minutos, la pausa de diez minutos entre la cuarta y la quinta hora, la pausa corta, la pausa larga y la hora de salida. La distribución de los tiempos está instituida de la siguiente manera: la llegada (7.00 a. m. a 7.20 a. m.), la primera y segunda hora de clase (7.20 a. m. a 8.00 a. m. y 8.05 a 8.45 a. m.), la pausa corta –para el desayuno– (de 8.45 a. m. a 9.15 a. m.), la tercera (9.15 a. m. a 9.55 a. m.), la cuarta (10.00 a 10.40 a. m.), la quinta (10.50 a. m. a 11.30 a. m.) y la sexta (11.35 a 12.15 p. m.) hora de clase, la pausa larga que corresponde a la séptima hora –para el almuerzo– (de 12.20 p. m. a 1.00 p. m.), y finalmente las tres últimas horas de clases, la octava (1.05 a 1.45pm), la novena (de 1.50 p. m. a 2.30 p. m.) y la décima (de 2.35 p. m. a 3.10 p. m.). Lo anterior indica que los alumnos pasan en la escuela ocho horas diarias, cuarenta horas semanales, ciento sesenta horas al mes y más de 1600 horas en el año.

Todo lo anteriormente descrito es reflejo de las formas en las que deben participar los alumnos de Klasse 4 durante la jornada escolar, a partir de unos límites de tiempo estipulados de unas maneras específicas. Sin embargo, existen dentro de dicha forma de organización unas tenciones y puntos de fuga que muestran unas maneras otras en las que los alumnos gestionan el tiempo en la escuela, flexibilizando y adaptando esos parámetros solidos instaurados en el panorama curricular.

Figura 18

Tabla de horario escolar.

HORARIO ESCOLAR						
CLASE	HORAS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1	7:20-8:00			CLASES		
2	8:05-8:45			CLASES		
	8:50-9:10	DESCANSO, MEDIA MAÑANA				
3	9:15-9:55			CLASES		
4	10:00-10:40			CLASES		
	10:40-10:50	RECESO				
5	10:50-11:30			CLASES		
6	11:35-12:15			CLASES		
7	12:20-13:00	ALMUERZO KINDERGARTEN, GRUNDSCHULE Y MITTELSTUFE CLASES EN OBERSTUFE				SALIDA ESTUDIANTES
8	13:05-13:45	ALMUERZO OBERSTUFE CLASES EN KINDERGARTEN, GRUNDSCHULE Y MITTELSTUFE				
9	13:50-14:30	KL. 1 Y 2: ATL KL. 3 Y 4: CLASES KL. 5 Y 6: NIV / ATL KL. 7 A 12: CLASES	KL. 1: JUEGO LIBRE KL. 2 A 4: NIV/ASES/ATL/ CENTRO DE APRENDIZAJE KL. 5 A 12: CLASES	KL. 1: JUEGO LIBRE KL. 2 A 6: NIV/ASES/ATL KL. 7 A 12: CLASES	KL. 1: JUEGO LIBRE KL. 2 A 4: NIV/ASES/ATL KL. 5 A 12: CLASES	
10	14:35-15:10	KL. 1 A 12: LERNZEIT	KL. 1 A 10: LERNZEIT KL. 11 Y 12: CLASES	KL. 1 A 10: LERNZEIT KL. 11 Y 12: CLASES	KL. 1 A 12: LERNZEIT	
	15:10	SALIDA KINDERGARTEN, GRUNDSCHULE, MITTELSTUFE Y OBERSTUFE				

Nota. Cronograma de la jornada escolar del DSM. Fuente: manual de Convivencia Escolar del Deutsche Schule Medellín (2022, p. 11).

De esta manera, se presentan a continuación algunas de las acciones y de los usos que los alumnos implementan en momentos como la pausa corta, la pausa larga, los intervalos de cinco y de diez minutos.

5.3.1 Acciones: una gestión del alumno sobre el tiempo

De acuerdo con el Artículo 62: Del comportamiento en clase y en las evaluaciones, 62.1.9. “En los cinco minutos entre clase y clase, no hay recreo; es tiempo destinado exclusivamente para prepararse para la siguiente actividad pedagógica” (p. 132). Esta medida rigurosa de organización cronológica indica una optimización del tiempo y búsqueda de aprovechamiento de la vida académica escolar, aunque el término prepararse no proporciona mayor claridad sobre la manera en la que se debe actuar. Sin embargo, los alumnos hacen de este lapso algo propio, pues lo implementan para comer, ir al baño, algunos jugar tanto dentro como fuera del salón (en el pasillo) y/o leer, lo que podría considerarse un punto de fuga, puesto que los alumnos realizan unas acciones otras a lo que está estipulado como norma. Frente al manejo de los cinco minutos de pausa, una persona del sector administrativo explica que:

desde el 2003, más o menos, existen esos cambios de 5 minutos con condiciones especiales, en muchas instituciones son los profesores quienes llegan al salón, dan la clase y se van, qué es lo que sucede por ejemplo, que acá tenemos las áreas de matemáticas alemán, más las de las titulares, también tenemos música, deportes y artes en sitios diferentes al lugar del salón de clases, entonces qué pasa con eso, el colegio es muy grande, muy grande, y esas pausas de 5 minutos si estoy en un salón y tengo una materia en mi salón, pues hago una pausa activa, voy al baño, etc., etc., eso disminuye las interrupciones en la clase cierto, y quien tiene que desplazarse, tiene 5 minutos para desplazarse, llevar sus materiales y trasladarse. (E, 17 de marzo 2023, p. 2)

Lo anterior, plantea un desequilibrio entre la norma establecida y las practicas reales desarrolladas por los alumnos, y aunque los 5 minutos se proponen como una forma de disminuir la distracción de las clases, existen necesidades biológicas en los alumnos que ponen de relieve el reconocimiento de estos como seres humanos y no solo como estudiantes, por ejemplo, la atención

sostenida de un niño /una niña de Klasse 4. Esto es importante de visibilizar, puesto que hace parte del desarrollo integral, del bienestar emocional de los alumnos y de un entorno favorable para el aprendizaje. Además, esas otras formas de gestionar el tiempo propias de los alumnos y ajenas a la regulación escolar, son una clave para el beneficio de estos en términos de administración autónoma del tiempo, de priorización de las tareas y actividades, y la creación de la propia planificación del alumno, lo que se convierte en algo efectivo y autentico en la organización de la vida académica como personal del alumno.

Por otro lado, se reconoce una segunda acción en los alumnos respecto a la relación con el tiempo cronológico, pues “para que los estudiantes lleven el control del tiempo, algunos preguntan constantemente a la docente que vigila la zona qué hora es, otros tienen su propio reloj, y otros esperan a que suene la campana” (OF, núm. 2, 2022, p. 5), lo que permite identificar dos aspectos, por un lado, los alumnos tienen aparentemente noción de la hora y saben leerla, lo que indica un nivel autónomo de conciencia sobre la calidad del tiempo, como recurso restringido; y por el otro, pareciera ser que los alumnos comprenden que llegar tarde al aula de clase tiene unas consecuencias y que por tal motivo deben estar alertas a la hora para evitar tener que asumir dichas consecuencias, por lo que buscan estrategias para impedir dicha acción, por ejemplo, llegando con mayor antelación, así eso implique el “sacrificar” parte de su pausa, lo que potencializa en los alumnos el valor de la responsabilidad, la capacidad de tomar decisiones y nuevamente la gestión del tiempo.

De lo anterior, se deriva también como punto de fuga la creación de estrategias de manejo del tiempo y hábitos de cuidado de este por parte de los alumnos, pues “antes de salir a la pausa corta, los estudiantes organizan sus materiales para tener todo listo y que después del descanso puedan dirigirse al coliseo, y así economizar tiempo al no tener que volver al salón de clase” (OF, núm. 8, 2022, p. 2), lo que favorece el estado de conciencia de la cronología entre la pausa y la clase, además de proporcionar el establecimiento de metas y/o formas de priorizar las actividades escolares y así implementar el tiempo de manera efectiva. Esto también permite la implementación de rutinas que les ayuda a crear sus propios niveles de disciplina en aras de optimizar su propio tiempo; es decir, se fomenta la autorregulación /autodisciplina.

El uso del tiempo cronológico en la escuela, como la implementación de estrategias y herramientas (reloj, currículo, planeaciones diarias, timbre o campana, horario, etc) que permiten organizar las dinámicas de trabajo institucional de manera eficaz, se encuentra condicionado por

una serie de patrones que conducen a los alumnos a utilizar el tiempo para unas tareas específicas; es decir, para el DSM la pausa corta es un tiempo que debe implementarse para comer, descansar; las clases para estudiar y aprender, la pausa larga para almorzar y volver a descansar, la pausa de diez minutos para ir al baño y prepararse para las siguientes clases, etc. De acuerdo con Berger y Luckman (1986) “la realidad de la vida cotidiana se mantiene porque se concreta en rutinas, lo cual constituye la esencia de la institucionalización” (p. 12). Esto significa que, la lógica de organización de la vida escolar se soporta/fundamenta bajo rutinas y estructuras cronológicas que se han venido estandarizando a nivel institucional. Sin embargo, los alumnos adecuan y subjetivan los usos de dichos tiempos, de acuerdo con las vivencias y la autonomía que le confieren a ciertos momentos. Por ejemplo:

Algunos de las y los estudiantes salen a la pausa larga (hora del almuerzo. De 12.20 p. m. a 1.00 p. m.) corriendo directamente a la zona de juegos mientras esperan que la señora del aseo les caliente el almuerzo. Después de comer, algunos se ocupan del cambio de láminas del mundial de fútbol para completar el álbum, otros juegan “calabozos y dragones” (un juego de mesa), otros leen cómics, y otros se esperan para jugar “chucha cogida”. (OF, núm. 2, 2022, p. 4)

Así, el uso del tiempo de la pausa larga (hora del almuerzo) es multitarea (puesto que existe una variedad de actividades que se pueden realizar). Sin embargo, cada alumno selecciona como implementar su tiempo. Si bien, hay algunos condicionamientos; es decir, primero se debe ir a comer, y luego se debe limpiar el espacio, finalmente existe aquí cierta libertad de uso del tiempo. Esto significa que la productividad del tiempo tangible, medible, conmensurable no radica solamente en dejar que el tiempo corra en sí mismo, sino en lo que se hace con este.

Un punto de fuga importante aquí radica en considerar que las pausas escolares no son solo intervalos de tiempo para descansar o comer, sino para desarrollar diferentes actividades –cambiar láminas de un álbum, jugar juegos de mesa, leer cómics o participar en juegos al aire libre–. Esto demuestra que los mismos alumnos son quienes adaptan y subjetivan la utilidad del tiempo de acuerdo con sus preferencias o intereses del momento. Este aspecto podría denominarse: motivaciones intrínsecas; es decir, eso otro que hacen los alumnos, y que se convierte en propio y no depende necesariamente de la regulación escolar.

Otra de las formas de usos en el tiempo cronológico escolar, se confiere a algunas utilidades en particular que los alumnos desarrollan en los momentos de las pausas; es decir, descanso corto y largo; por ejemplo:

Entrevistado: en los descansos largos puedo leer mucho más.

Investigador: ¿En los cortos qué haces?

Entrevistado: también vengo acá a la biblioteca pequeña.

Entrevistado 1.1: en los descansos largos, porque en el descanso corto no tengo tiempo para ir a la biblioteca porque está muy lejos del pabellón, y todo eso. En el descanso largo tengo más tiempo.

Investigador: ¿Qué hacen cuando visitan este espacio?

Entrevistado 1.1: Leer, descansar, a veces trabajar y leer más.

Investigador: ¿Trabajar en qué o qué?

Entrevistado 1.1: en las tareas.

Investigador: los descansos los utilizas para hacer las tareas

Entrevistado 1.1: a veces sí.

Entrevistado: pues yo también utilizo el descanso para leer mucho, yo me leo un capítulo del libro cada día.

Investigador: pero un libro de acá del colegio o un libro personal

Entrevistado: yo en este momento me estoy leyendo la saga de Harry Potter, entonces los capítulos de Harry Potter tienen cada uno por ahí 20 páginas, y me las leo todas en el descanso. Y también, hay veces que tengo pereza de leer o algo, o tengo alguna tarea especial que pueda hacer, pues aprovecho y la hago en el descanso y sé que ofrecí mi tiempo de lectura.

Investigador: super bien. Y la última pregunta es: ¿Quiénes habitan este espacio? (FE, núm. 6, 2022, p. 3)

Como punto de fuga importante de nombrar aquí hace referencia a la pregunta por la palabra descanso, pues el alumno en la conversación citada anteriormente enuncia que en la pausa larga asiste a la biblioteca para “descansar”, lo que pareciera indicar que en los demás momentos de la jornada escolar no descansa, o que hay otros tiempos de la rutina escolar que causan en el alumno

fatiga. También se puede comprender como la búsqueda de los alumnos por conseguir estrategias alternativas que faciliten el cambio de dinámicas escolares –clases permanentes, estar sentados, escuchar al docente, etc–.

Además, se encuentra interesante aquí el hecho de que el alumno haga uso de la pausa, para adelantar tareas pendientes considerando esta como un equivalente al tiempo de lectura que normalmente invierte, lo que expone un grado de autonomía en el alumno al tener la capacidad de decidir entre jugar o terminar los deberes pendientes, aunque ningún docente se lo propusiera. También, se pueden leer aquí como puntos de fuga: primero, la idea de que los alumnos son capaces de gestionar de manera efectiva su tiempo en aras de responder con las labores académicas; segundo, la perspectiva del alumno que implementa el tiempo para leer como estrategia de relajación, de posible desconexión con el ritmo escolar y de aprendizajes otros que se dan en el acto de leer y no necesariamente son los mismos que generan dentro del aula de clase cuando el docente transmite los contenidos del currículo escolar; tercero, la biblioteca es implementada en los tiempos de la pausa como espacio de escape a las dinámicas precedentes a la jornada escolar.

5.4 Tiempo del Aión: otra mirada del tiempo escolar que sobre pasa los límites de la medición y de la organización de la jornada escolar

Como bien es distinguido por la mitología griega, el tiempo es concebido no solo como Chronos/cronos, tiempo cronológico, aquel que se mide con los relojes –por ejemplo–, que se regula, que se calcula, que es lineal, diacrónico, devorador, consumidor y consumido, sino como Aión; es decir, como un tiempo que nunca nace, ni nunca muere, un niño y un viejo a la vez, un tiempo cíclico que se renueva constantemente y puede empezar en cualquier parte (no tiene un punto específico de inicio ni fin), es como un círculo que se renueva constantemente –las estaciones, por ejemplo–. Además, es un tiempo que escapa a la regulación cronológica; esto es, una fuga de un mundo contemporáneo que pareciera vivir únicamente del tiempo medible/consumista. Aquí entonces, puede decirse que Aión es un tiempo que traspasa las fronteras de lo rectilíneo, es algo mucho más profundo, es el tiempo de lo que acontece, es el tiempo del estar, de existir, es la vida misma.

Si bien, en la escuela pareciera estar circundada por un tiempo netamente cronológico, organizado por horas, minutos, segundos, materias, grupos, edades, timbre, tiempos de trabajo, tiempos de descanso, etc, donde “no se debe perder tiempo”, bien sea porque se retrasan los objetivos escolares o porque “no está bien” que un alumno/un docente se quede “sin hacer nada” en algunos momentos de la jornada escolar, puesto que siempre hay/debe haber algo para hacer. Sin embargo, la expresión “no se debe perder tiempo” conduce a acciones otras, que podrían corresponderse con el tiempo Aión, tiempo que los griegos denominarían de “ocio”, tiempo libre, tiempo de las artes, tiempo del juego, etc; y esos tiempos de ocio permiten de alguna manera dar sentido a la vida, por ejemplo, en la escuela, porque está implícito en él, el gusto y el placer de hacer lo que se desea, más no lo que se asigna-impone-atribuye.

Tal es el caso de algunos sentidos experimentados por los alumnos de Klasse 4, que aunque se dieron en el momento de la pausa (están marcadas por un tiempo cronológico), se configuran allí instantes que escapan al tiempo cronológico; es decir, el tiempo del juego excede al tiempo de la medición. A modo de ilustración, y como punto de fuga, cuando los alumnos de Klasse 4 se dirigen a la cancha para jugar fútbol, no definen el tiempo de duración del partido por la hora de llegada (tiempo cronológico), sino a través del establecimiento de acuerdos tales como “el último que haga gol gana” (FE, núm. 4, 2023, p. 1). Esto refleja como punto de fuga, que los alumnos no siempre se orientan/guían en el acto de jugar por medio del crono, sino por un tiempo alterno llamado Aión.

En este mismo sentido, se propone un segundo ejemplo de la existencia del tiempo Aión, no solo como efecto contrario al cronos, sino como forma de resistencia –quizás de manera implícita– al eterno retorno; es decir, a la rutina –escolar–, pues los alumnos son conscientes de la existencia de un tiempo cíclico –Aión–, de la repetición de las metodologías y de las prácticas –docentes, curriculares, etc–, son conscientes de la reproducción y la costumbre del día a día (el mismo horario cada semana, las mismas personas, los mismos lugares, etc), sin embargo, la fuga aparece aquí cuando el alumno imprime/encuentra diferentes detalles que lo motiva a hallar una salida del eterno ciclo de la metodología del profesor o de las mismas dinámicas escolares precedentes, por ejemplo:

Investigador: bueno, y por qué decidió capturar una foto de la biblioteca

Entrevistado 1.1: porque me gusta leer

Investigador: ¿Es que uno no puede leer, por ejemplo, en el parque, en el pabellón, en el salón?

Entrevistado 1.1: sí, pero en la biblioteca es más silenciosa.

Investigador: ¿Qué significa para ti este lugar?

Entrevistado: un lugar en el que *me puedo desconectar de la realidad*, porque normalmente leo libros de ciencia ficción y fantasía, entonces me desconecto de la realidad y eso me parece muy chévere.

Investigador: pero qué significa desconectarse de la realidad

Entrevistado: significa que, por ejemplo, podría pensar en dragones o hombre lobo y en la magia, en todas esas cosas que en el salón no se puede por estar en clase. (FE, núm. 6, p. 3)

La biblioteca es aquí un lugar representativo para los alumnos de Kl 4, puesto que es un espacio que les facilita una extensa desconexión de la realidad/rutina que viven día a día, lo que les permite explorar sus intereses a partir de la lectura. Esta práctica se convierte en un tiempo de ocio, que les ayuda a salir del marco de las presiones escolares, a partir de un escenario con un ambiente silencioso y relajado. De esta manera, la lectura podría significar un punto de fuga, pues es una puerta de entrada a la comprensión del mundo que les rodea desde una perspectiva mucho más individualizada, única, cargada de imaginación, quizás fantasía, creatividad, etc, diferente a lo que les ofrece el aula/horario escolar. Esto no significa que dentro de lo que sucede en el aula no se pueda comprender el mundo, sino que se despiertan otro tipo de sensaciones/sentidos, y esto desde el Aión significa que a pesar de que existe un eterno retorno (una rutina, un volver a lo mismo), el ser humano es capaz de resignificar dicho tiempo, apropiarse de él, y hacer cosas – otras–.

Por otro lado, el tiempo Aión da cuenta de los deseos y las emociones que se dan en los sujetos paralelamente, es como un laberinto cargado de diversas sensaciones que emergen del sujeto, por ejemplo, a través de lo que deviene en el pasado y el futuro al mismo tiempo, y una muestra de esto podría relacionar se con la siguiente conversación:

Investigador: ¿y tú qué podrías contar por ejemplo de allí?

Entrevistado: piensa, ¿cómo así?

Investigador: o sea, tú dices que cada persona tiene una cosa diferente por contar de cada lugar, por ejemplo, del kínder tú qué puedes contar?

Entrevistado: yo puedo contar que las profesoras de antes eran excelentes, nos trataban como si fueran nuestra mamá porque prácticamente nos cambiaban todo, y si uno hacía algo y si a la profe le gustaba te tomaba una foto como hacen las mamás, y de paso se la mandaba a la mamá de uno.

Entrevistado: yo le pedí el número de celular a una de ellas y la llamé, y aún se acuerda de mí.

Investigador: entonces cuando tú pasas por ese lugar es para recordar lo que hacías en Kinder?

Entrevistado: Sí, y es muy triste porque hay algunos que los cambiaron y hay unas que se fueron. (FE, núm. 2, 2023, p. 1)

Lo anterior, como tiempo Aión expresa un sentimiento ligado a la memoria, el recuerdo, la emoción y el deseo del alumno al trasladarse a un momento que fue especial por la cercanía que dicho acontecimiento generó respecto a la familiarización de lo que las profesoras significaban para él cuando estaba en el Kinder. Así mismo, el cuidado y las fotografías de las que en la conversación se hablan, son muestras de afecto y cercanía a la cotidianidad familiar del alumno, que lo lleva a asociar a la figura materna con las profesoras, y que por tal motivo crea un vínculo afectivo que lo hace sentir un gusto y un interés por visitar dicho lugar. De esta manera, Berro et al. (2010) afirman que la educación es un proceso ligado a “experiencias [...] un acontecimiento ético que entrega valores, mensajes, concepciones del mundo, con el objetivo de expandir los horizontes de visión, comparar puntos de vista, brindar herramientas de análisis, negociar posiciones, buscar consensos y reconocer al otro como legítimo” (p. 10), y en este sentido, la situación entre el alumno y la conexión con la crónica de la profesora de Kinder, se convierte en un punto de fuga a su vez, en la medida en la que no se piensa la educación solo como experiencia puramente académica, sino como el tacto con sujeto-ser humano en sintonía con los afectos; es decir, la empatía, la seguridad y la confianza.

5.5 Fugas escolares: entre acciones y usos en la subjetivación del alumno

Si bien se exponen en los anteriores temas del presente capítulo diferentes puntos de fuga alrededor de los usos, los roles, los sentidos y las acciones que desarrollan los alumnos en distintos tiempos y espacios institucionales, se pretende a continuación describir otras formas de resistencia/escape que se despliegan en los alumnos de Klasse 4 –bien sea de manera implícita o explícita– en alteridad a la regulación escolar. Estos aspectos no se lograron enlazar y/o consolidar, en ninguno de los temas ya mencionados –Espacios físicos, Espacios simbólicos, tiempo cronológico, tiempo del Aión–, y por eso, se abordarán aquí como puntos de fuga desde la perspectiva de las acciones y los usos ejercidos por los alumnos.

5.5.1 Acciones: una cuestión entre el ser-niño y el deber ser-alumno

En consonancia con los postulados de Masschelein y Simons (2014) “las reglas escolares contribuyen a hacer posible la presentación del mundo de una forma comprometida: intentan centrar la atención, minimizar la distracción y mantener (o, cuando es necesario, evitar) el silencio” (p. 29). Sin embargo, se dan en las reglas ciertas formas de subversión que los alumnos de Klasse 4 hacen de manera consciente o inconsciente, pues en la cotidianidad de la vida escolar realizan cosas –otras– que desafían el estado de control de la institución. Esto es:

Un estudiante se encuentra comiendo un bombón a escondidas de la profesora, y otro estudiante pidió permiso para ir al baño, pero realmente se encontraba dando una vuelta por el Pabellón, y, otros dos estudiantes leen durante la clase de matemáticas con el libro debajo de la mesa para no ser percibidos por su profesora. (OF, núm. 12, 2022, p. 1)

Esto pudiese ser quizás una estrategia implementada por los alumnos, por miedo/temor a pedir permiso de comerse el dulce, leer el libro o salir a hacer una pausa corta, y que este sea negado. Es por esta razón que, el alumno opta por actuar a escondidas; es decir, hay unos escapes ejercicios por los alumnos en correspondencia con las normas establecidas (en este caso) por la profesora, contruidos o desarrollados, a su vez, a partir de la raíz: prohibición. Este punto de fuga retoma/acuña la idea que plantea Naranjo (2015) en lo ya mencionado en la revisión de la literatura de la presente pesquisa, al resaltar la especial diferencia entre el *ser –niño–* y el *deber ser –alumno–*. Lo anterior significa que a partir de su rol como *deber ser –alumno–* (cumplir con las

normas escolares, seguir instrucciones, tener una buena postura corporal dentro de las clases, hacer silencio, escuchar, etc), los estudiantes crean sus propias identidades a través de lo que la escuela y sus múltiples formas de control les ofrece, y dichas identidades son las que permiten reconocer y no olvidar al alumno como *ser –niño–*; es decir, “como algo expresado o representado a través de sus acciones y de su participación en la vida social del aula” (Naranjo, 2015, p. 1059). Esto es, todo lo que el niño como ser humano puede ser y tener –necesidades básicas: tener hambre, tener sueño, no querer estar en el espacio-aula, cambiar de ambiente, moverse, deseo de comunicar algo, etc.–

Otro ejemplo de fuga ligado a la idea de *ser –niño–* y el *deber ser –alumno–* se describe a continuación con el deseo de un niño, de querer transportarse/escapar a la biblioteca cuando pierde el interés por algunas clases:

Investigador: y estando en la clase todo el tiempo tú quieres estar ahí o quieres estar en otro lugar, ¿Cómo es eso?

Entrevistado: a veces en clase yo si quisiera estar en la biblioteca leyendo, pero a veces cuando son clases más interesantes, cuando estoy aprendiendo temas pues buenos ahí si me gustaría estar ahí en el salón.

Investigador: ¿De resto?

Entrevistado: Del resto me gustaría estar en la biblioteca.

Investigador: ¿Por qué en la biblioteca?

Entrevistado: porque me gusta leer mucho.

Entrevistado 1.1: Allá también estudio y hago trabajos. A veces leo y a veces hago origami.

Investigador: ¿por qué haces origami en clase?

Entrevistado: Lo hago escondidas a veces, porque me relaja de la clase.

Investigador: ¿Pero por qué lo haces a escondidas?

Entrevistado 1.1: porque tengo miedo de que me regañen.

Investigador: ¿Pero no le dices a la profe que te deje hacer origami?

Entrevistado 1.1: No le pido permiso, porque se supone que debo de prestar atención a las clases. (FE, núm. 6, 2022, p. 2)

El alumno aquí hace referencia a lo que se permite y lo que no dentro del aula. También se refiere al origami como una de las actividades que pareciera disfrutar y que solo puede ejercer en su tiempo libre, pero que desarrolla como punto de fuga, puesto que pareciera aprovechar más el tiempo en sus gustos e intereses que en lo que se propone para la clase. Esto significa, que habita en los alumnos una aparente tensión entre lo que les gusta hacer (leer, hacer origami, visitar la biblioteca) y lo que se espera de ellos en la clase (prestar atención, hacer trabajos). De lo anterior, podría decirse, entonces que, existe un conflicto entre los intereses, el desarrollo de la creatividad y la afectación de dichas actividades en el rendimiento académico, lo que pareciera resultar una presencia de toma de decisiones del alumno que supera la norma.

Por otro lado, dentro de las percepciones y etiquetas de lo que “la escuela es o debe ser”, Masschelein y Simons (2014) presentan en su texto *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, algunos cuestionamientos que pretenden reflexionar lo que el aparato escolar pareciera reflejar:

¿No es obvio que la escuela es la institución educativa inventada por la sociedad para introducir a los niños en el mundo? ¿Y no es evidente que la escuela pretende equipar a los niños con el conocimiento y las habilidades propias de una ocupación, de una cultura o de una sociedad? Este equipamiento ocurre de un modo específico: en un grupo, con profesores frente a una sala de clase, y basándose en la disciplina y la obediencia. La escuela, entonces, como el lugar donde los jóvenes (según un método específico) reciben todo cuanto deben aprender para encontrar su lugar en la sociedad. ¿No resulta obvio que lo que tiene lugar en la escuela es el aprendizaje? ¿Y que dicho aprendizaje es, por una parte, una iniciación al conocimiento y a las habilidades y, por otra, una socialización de los jóvenes en la cultura de una sociedad? (p. 11)

Lo anterior, es el reflejo de un estado de lo que podría nombrarse crisis/malestar entre lo que la escuela es, fue, podría ser y lo otro que habita dentro de ella. Es algo que en esta investigación se viene designando fugas; es decir, la escuela no solo se describe como un cúmulo de saberes, aunque en ella los hay, no solo se aprende, aunque es una gran fortaleza de esta, y no solo se obedece y se orienta a los alumnos bajo la disciplina, aunque estos sean uno de sus elementos claves que dieron su origen. Es por esto que como fuga, se encuentran en la escuela lenguajes, objetos, actores, cuerpos en el espacio, géneros, entre muchos otros factores que al

interactuar con los alumnos dentro de los diferentes espacios y tiempos, trascienden la idea de escuela tradicional, una en la que se cree que solo se enseña, se aprende, se obedece, se cumplen con unos tiempos, etc.

En este sentido, se podría vincular/asociar a la anterior acotación el concepto de dispositivo, que desde la perspectiva de Agamben (2011) se define como:

[...] todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos. No solamente las prisiones, sino además los asilos, el Panoptikon, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas y las medidas jurídicas, en las cuales la articulación con el poder tiene un sentido evidente; pero también el bolígrafo, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarro, la navegación, las computadoras, los teléfonos portátiles y, por qué no, el lenguaje mismo, que muy bien pudiera ser el dispositivo más antiguo. (p. 257)

Esta definición de dispositivo permite presentar otra manera de nombrar la organización de la vida escolar, y su forma de gobierno que pretende controlar la conducta, los discursos, lo que se aprende y lo que se enseña, etc; reconocer que dicho régimen va más allá de la prohibición en tiempos y espacios escolares, pues integra elementos más amplios de la experiencia educativa. Desde la perspectiva de Bourdieu (1995) se conciben dos tipos de dispositivos en términos del lenguaje: el primero, que hace referencia a los de carácter discursivo; es decir, aquellos elementos que se disponen en el proceso de enseñanza aprendizaje –libros de texto, los discursos del maestro con el alumno, etc.–; el segundo, alude a los dispositivos de carácter no discursivos, a saber, posturas corporales, gestos, rituales, etc.

La segunda forma de dispositivo –el no discursivo–, puede considerarse como punto de fuga, ya que a partir de este, se toman elementos tanto lingüísticos como comunicativos implícitos en la escuela; o sea, maneras de interacción que se dan dentro de la cultura o la cotidianidad, pero que se trasladan al universo institucional sin que nadie lo recuerde, pues son asuntos que se dan espontáneamente; verbigracia, es bien sabido que dentro de la biblioteca, en actos cívicos, incluso en el aula, no se habla en tono de voz alta o simplemente no se habla, que no es necesario correr para llegar a un lugar, que los espacios se deben dejar limpios y se deben cuidar, etc. Estas

acciones, parecieran ser códigos que circulan en el ambiente de los alumnos, pero no están regulados por la escuela; es decir, no aparecen tácitamente en un manual de convivencia, pero son prácticas deseables que se trasladan de maestros a alumnos y el siguiente acontecimiento es una clara ilustración de ello:

Un grupo de alumnos llegaron al colegio vestidos de negro, y expresaron a algunos de sus compañeros que su vestimenta se debía a que estaban de luto por uno de sus amigos, ya que este había sufrido un fuerte accidente el día anterior en el colegio. (OF, núm. 8, 2022, p. 2)

La forma de vestir de los alumnos –color negro– es una muestra clara de los lenguajes que se manejan culturalmente y que viajan hasta la escuela, en este caso, para enlutar a un alumno que no asistió a clase a causa de un accidente dentro del recinto institucional. Este, entonces, es un ejemplo de cómo las prácticas, los rituales y los significados culturales llegan a la escuela y transforman el comportamiento de los alumnos.

Otro punto de fuga adicional a los dispositivos no discursivos hace alusión a las preguntas que los alumnos se cuestionan tanto dentro como fuera del aula, y que no tienen necesariamente un vínculo con el conocimiento académico o correspondiente al plan de estudios. Según Vargas y Guachetá (2012):

El uso de la pregunta es uno de los dispositivos más antiguos en los procesos de pensamiento: de investigación, de enseñanza y de aprendizaje. Ya Sócrates empleaba la mayéutica como procedimiento básico y esencial para estimular la actividad reflexiva del hombre, y, para orientarlo en la búsqueda personal de la verdad. (p. 173)

Esto significa que los alumnos llegan a la escuela con interrogantes de lo que perciben, escuchan, leen en su entorno inmediato, pero también, se cuestionan sobre asuntos que acontecen dentro de la escuela y que no necesariamente implican el aula o el proceso de enseñanza y aprendizaje de contenidos específicos de las áreas por ejemplo:

Un estudiante se acercó a consultarme preguntas tales como: ¿Si te cortan una pierna, la parte cortada te duele? ¿Cómo suena la voz de los sordos en la cabeza? ¿Por qué lavamos la

toalla si salimos limpios del baño? ¿Sabías que, si estás dibujando en una hoja, estás dibujando sobre un árbol muerto? Preguntas para las cuales no tuve respuesta. (OG, 2022, p. 4)

Las preguntas realizadas por los estudiantes muestran, entonces, que su pensamiento y reflexión sobre el mundo va mucho más allá de lo que la escuela estipula como aprendizaje o desempeños en la malla curricular. Además, este apartado reconoce y recuerda esa naturaleza curiosa de los alumnos que los hace humanos y que se mantiene viva en las primeras etapas de su desarrollo.

5.5.2 Usos: objetos en el juego, la socialización y la regulación escolar

En primera instancia es importante enunciar aquí que, es el uso de algunos objetos (peluches y zapatos de los alumnos de Klasse 4, arboles, palos de ramas, regla de los materiales escolares, entre otros) que implementan los alumnos de Klasse 4, los que se transfiguran para dar lugar a las formas de interacción entre los alumnos y con el espacio; es decir, el objeto deja de ser en sí mismo como se conoce por su nombre, cambia de sentido y utilidad original, para suplir las necesidades de los estudiantes en algunos momentos y lugares donde el material que se implementa está ausente y/o prohibido por la escuela. Tal es el caso de:

Un grupo diferente de niños y niñas juegan a lanzarse un peluche (de pato) simulando una pelota, ya que se les prohibió (directores de sección) jugar fútbol con un balón en el parque de juegos. Mientras que otros juegan con una banda elástica como si fuera un puente y los demás pasan intentando mantener el equilibrio. (OF, núm. 19, 2023, p. 4)

De esta manera, la prohibición del uso del balón en el parque de juegos incita a los alumnos, a resolver la necesidad de querer jugar fútbol reemplazando el objeto inhabilitado, por uno que podría suplir la función de la pelota, y que este último no se anunció como indebido/impedido. Esto se convierte, entonces, en un punto de fuga, ya que los alumnos recurren al ingenio, la creatividad y el pensamiento lógico/habilidades cognitivas implementando recursos que tienen a su alcance, debido a que está prohibida la pelota, pero no el peluche, y el pato (peluche) podría

cumplir la misma función. Lo anterior, es equivalente al resto de situaciones ya mencionadas en la cita, sin embargo, es menester aquí que tanto la banda elástica como símbolo de puente, así como el peluche en representación de la pelota, y el zapato igualmente como pelota, permiten la adaptación del juego, así como la exploración de alternativas de solución entre la realidad inmediata y la recreada por los alumnos, un asunto de recursividad. En palabras de Barreto (2013) se habla de recursividad de la mente, entendida como una “propiedad en los humanos que los hace únicos y diferentes de las demás especies, en tanto se encuentra relacionada e involucrada en procesos de pensamiento de orden complejo como el lenguaje, el funcionamiento simbólico y la construcción del yo” (p. 9).

Figura 19

Alumnos de Klasse 4 seleccionando quién se deberá quitar el zapato para jugar fútbol.



Nota. Fuente: ilustración fotografiada por la investigadora durante la OF núm. 19, (2023).

Otro punto de fuga derivado del anterior apartado se centra en inferir que la recursividad implementada por los alumnos se convierte en un hábito, puesto que, los alumnos dejan de jugar con la pelota –inclusive en otros escenarios– al punto de ya no extrañarla debido al constante uso del objeto reemplazante, que puede cumplir el mismo rol. Esto se evidencia en el texto de Barreto (2013) donde se esclarece que la recursividad ya expresada posibilita funcionamientos tales como: “el lenguaje, la teoría de la mente, el funcionamiento simbólico, la construcción del yo, el

desplazamiento mental por el tiempo, el recuento, el uso de utensilios, el juego, el ritual, la fantasía, incluso la religión y la creación artística” (p. 21).

Este tipo de juegos o actividades que se realizan en el entorno educativo pueden tener, entonces, un impacto positivo en el aprendizaje y la socialización de los alumnos, siempre y cuando se lleven a cabo de manera adecuada y sin causar molestias, por hacer uso del objeto de uno de los alumnos. Aquí cabría cuestionarse ¿Qué podría suceder si el zapato, la banda elástica o el peluche se dañara?

Por último, puede decirse que el juego y el humor que genera la implementación del uso no cotidiano de estos objetos, son elementos importantes en el proceso de aprendizaje, puesto que favorecen habilidades como: planificar, relacionarse con los demás, ingeniarse ideas, resolver problemas y regular las emociones. Además, dicha forma de juego podría considerarse como una forma o mecanismo de resistencia pasiva, en la que se niegan a dejar de jugar por falta de recursos, y por el contrario desafían la norma “no se puede jugar con balones dentro del parque de juegos” implementado los objetos ya descritos.

5.6 Los espacios y los tiempos de fuga escolar *de y con* alumnos de Kl. 4: caracterización de un universo diverso y cambiante

La caracterización de los espacios y tiempos de fuga escolar que se presentan a continuación, se derivan de los análisis desarrollados en el primer título de este capítulo, puesto que de las distintas descripciones emanaron los elementos que dieron origen a las especificidades de los lugares y momentos que escapan al orden escolar; es decir, lo que diferencia y convierte; y a su vez *quienes* los diferencian y convierten en único un escenario y un instante de otro. Es por esto que se hará alusión aquí, a la relación entre lo que compone el tejido escolar fuera de la planeación normatizada, el significado que sus actores le otorgan y por ende en lo que estos se convierten. No obstante, cabe aclarar que no se abordarán todos los espacios ni todos los tiempos de fuga escolar.

Para la caracterización, entonces, de los espacios y tiempos de fuga escolar es importante traer a colación el término fuga como bien se expresa en uno de los apartados del horizonte teórico de la presente pesquisa; es decir, como intersticio, y frente a este término Roussillon (1987) esclarece que:

El fondo del intersticio, lo que lo define como intersticio, está mudo, latente. El intersticio está entonces en una relación de mutuo soporte con la institución estructurada: se aceptan las diferencias institucionales, pero sus aristas resultan más tolerables en la medida de las limitaciones que se les imponen. Dicho de otro modo, el intersticio permite que se restablezcan identificaciones "personalizadas", que por el contrario permiten captar de otro modo las identidades. (p. 206).

Es por esto que se pretende aquí trascender de la idea física de lo ya establecido y dado por la escuela como espacios: salida pedagógica, parque de juegos, cafetería, Pabellón 10, cancha y biblioteca; y, tiempos: Pausa corta, Pausa larga, Pausa de cinco minutos y Pausa de diez minutos, para resignificarlos con las representaciones, significaciones y/o utilidades *otras* que confieren los alumnos de Klasse 4 de manera natural, espontánea, implícita y/o explícita.

5.6.1 Espacios escolares

En primer lugar, se encuentra la salida pedagógica como escape las dinámicas que preceden a la planeación escolar, como posibilidad de percibir lo inatrapable de la institución fuera de ella.

Si bien, la salida pedagógica podría considerarse como un instrumento para expandir la experiencia escolar, “una actividad complementaria del currículo” (Manual de convivencia del Deutsche Schule Medellín, 2022, p. 104) que aterrizar lo que se enseña y se aprende en un contexto de manera didáctica e interactiva, es una herramienta integrada al plan de estudios y por tal motivo debe responder a los propósitos de la escuela. Esto significa que debe ser regulada y orientada bajo unos objetivos específicos. Sin embargo, y aunque es un espacio reglamentado por la organización escolar como académico y como “el mejor elemento para dar respuesta didáctica a la actividad que se quiere realizar y donde el alumno podrá aprender en el lugar donde se realizan los hechos y de una manera eminentemente práctica” (Mohamed y Perez, 2017, p. 196), es también, un escenario de fuga para los alumnos, puesto que no es percibido en sí misma como salida pedagógica, sino como “paseo” ya que pareciera ser una forma de salir de la dinámica de trabajo escolar (salón/aula de clase, estar sentados, hacer silencio, escuchar a la profesora, mirar hacia el tablero, etc).

De esta manera, el impacto que genera la salida pedagógica en los alumnos permite caracterizarlo como facilitador de formas otras de relacionamiento, de diálogos otros que surgen en el trayecto del colegio al espacio de la salida pedagógica –que en este caso se desarrolló en el parque explora–; es decir, cuando van en el bus se dan acciones que muestran al alumno en un rol diferente, o sea, como niño/niña que se quiere divertir, y lo buscan intentando pedir canciones al conductor; y, aunque saben que en el transporte está prohibido poner música, ellos se ingenian estrategias tales como: cantar a cappella durante todo el trayecto las canciones que “están de moda” en la radio y con porras como: “que canten, que canten, los burros de adelante; mamolas, mamolas, los burros de la cola” (SP, 6 de septiembre de 2022, p. 1). El recorrido en el bus también muestra que los alumnos desarrollan habilidades en relación con la inteligencia espacial, pues mientras observan por la venta, van nombrando los diferentes lugares que logran identificar, porque los asocian con el trayecto que realizan cuando van todos los días del colegio a casa, por ejemplo, un alumno relató que sabía por dónde iban diciendo: “Profe vamos por parques del río, yo vengo aquí a veces, y mira, por allá está la estación del metro” (SP, 6 de septiembre de 2022, p. 1); mientras tanto otro alumno expresó:

Profe mira, al lado del rio hay unos indigentes; y, yo le respondí: existen dos maneras de nombrarlas y no es precisamente indigentes. Hay que diferenciar entre habitantes de calle (son las personas que viven en la calle) y personas en situación de calle (son las personas que viven de lo que la calle les da, venden cosas en la calle, pero no viven en la calle). (SP, 6 de septiembre de 2022, p. 1)

La conversación presentada en el párrafo anterior evidencia un ejercicio de sensibilización frente al uso del lenguaje respetuoso por la población en cuestión, en aras de evitar estigmatizar y concientizar a los alumnos. Esto entonces permite a los alumnos desarrollar “las capacidades de autoaprendizaje y crítica durante la salida pedagógica” (Mohamed y Perez, 2017, p. 209).

En segunda instancia, se encuentra el parque de juegos que como bien se describe en el primer título del presente capítulo, los alumnos acuden a este escenario en algunos momentos específicos de la jornada escolar –Pausa corta, Pausa larga y Pausa de diez minutos–. Esto inicialmente como una de las formas de pasar el tiempo del descanso, pero también para desarrollar actividades alternativas a las realizadas durante la jornada escolar-académica. En este sentido el

parque de juegos se puede caracterizar como un escenario de posibilidades, para potenciar lo que podría considerarse como deseos y/o necesidades (deseo de jugar, necesidad de descansar, cambiar de ambiente, activar el cuerpo en otras dinámicas de acción) de los alumnos. En acuerdo con lo anterior, Navarro (2017) relata que:

El espacio exterior es imprescindible en la infancia. De forma genérica en él se realizan actividades de psicomotricidad gruesa, juego libre y exploración espontánea. El acceso frecuente al mismo, [...] ya permite anticipar algunos beneficios: una mejora de la salud (la actividad vigorosa de los niños, estimada de forma óptima en noventa minutos, está actualmente reducida a veinte), un incremento de la empatía, un desarrollo adecuado del aprendizaje social y una mejora del juego imaginativo. (p. 233)

Es por esto que el espacio-parque de juegos se caracteriza no por tener columpios, toboganes, areneros, paredes para escalar, y muchos otros accesorios más, sino por el efecto que estos materiales producen en los alumnos; es decir, por la manera en que ellos construyen de él algo otro que deja de ser el parque físico para transformarse en escenario de escondite al jugar chucha, para realizar carreras de obstáculos, para recrear el arenero como la representación/simulación de una casa para jugar a “la cocinita”, para hacer retos, entre otros. Por ejemplo:

Investigadora: Bueno, qué significa este lugar para ustedes?

Entrevistado: Diversión.

Entrevistado 1.1: Energía.

Investigador: ¿Energía?

Entrevistado 1.1: Sí, porque todo el mundo está jugando

Entrevistado: Como dije lo mismo de la cancha, yo solamente voy a los columpios cuando no tengo nada que hacer, sino estaría jugando chucha.

Investigadora: entonces podría significar un lugar de relajación.

Entrevistado: También o por donde nos paramos a conversar con amigos y con los profes.

Investigador: ¿Y a este lugar ustedes van solamente a jugar?

Entrevistado: Pues yo no, para estar con amigos (FE, núm. 4, 2022, p. 3)

El parque de juegos podría caracterizarse, entonces, por los alumnos no como el lugar con pasatiempos, sino como un escenario de interacción y socialización con amigos, de relajación y de juego, pero no los juegos físicos del espacio (columpios, tobogán, arenero, etc), sino los juegos simbólicos que pueden realizar allí, y que a su vez podrían contribuir a su desarrollo emocional y social, así como habilidades físicas, ampliación del lenguaje o uso de otros lenguajes ajenos al que se maneja en el aula –por ejemplo, ¿Qué significado tiene la palabra “chucha”? –, la consolidación de otros vínculos con el docente alternos al rol de enseñante/aprendiz; y, desarrollo de la creatividad, puesto que los alumnos crean con los recursos que tienen en el medio juegos, roles y actividades otras que están dadas y aprendidas solo por ellos mismos.

En tercer término, se encuentra el Pabellón 10 –escenario donde se encuentran los salones de Kl. 4–, que además de ser el escenario donde ocurren las experiencias de aprendizaje-enseñanza, tanto dentro como fuera del aula de clase, es un lugar de encuentros en el que los alumnos de Klasse 4 pasan de socializar con los compañeros de su grupo a interactuar con niños y niñas de otra Klasse (1, 2 y/o 3). Aquí, el espacio se transforma en un ambiente caracterizado por la convivencia, el compartir; y, el dialogar asuntos de libre interés. Además, tal y como lo expresa Leal (2019) en su investigación ya expuesta en la revisión de la literatura, esta pesquisa coincide con la idea de que si bien existen los pasillos, corredores, escaleras y ramplas para transitar el espacio y en el tiempo, estas son modificadas por los alumnos para jugar, y es que las escaleras dejan de ser un objeto de uso común, por ejemplo, para convertirse en escenografía del juego “agua, cielo, tierra”, los pasillos son el lugar para comer y jugar juegos de mesa como “calabozos y dragones”, etc. Eso significa que “los niños y las niñas “negocian el uso del tiempo y del espacio para crear espacios de juego” (Punch, 2000, p. 47), resignificarlos y apropiarlos de diferentes maneras a pesar de las prescripciones, normas, límites y destinaciones de los mismos” (p. 97).

En cuarto lugar, está la cancha que aunque es implementada a partir de un uso especialmente académico (clases de atletismo, clases de fútbol, juegos oficiales o día del deporte), más que un escenario para hacer deporte, para los alumnos representa un lugar de esparcimiento, de goce y encuentro entre amigos y/o compañeros de Klasse más grandes o más pequeñas a la de Klasse 4. Para algunos alumnos se caracteriza como:

Entrevistado: Un lugar para disfrutar con amigos, es un lugar de entretenimiento.

Investigador: un lugar de entretenimiento, pero háblenme más del tema.

Entrevistado: es un lugar de entretenimiento para jugar con los amigos ahí, disfrutar, hacer retos contra niños más grandes.

Investigadora: y quién gana

Entrevistada: depende, muchas veces los grandes.

Investigadora: y no tienen conflictos nunca con ellos

Entrevistada: No, (muy pocas veces), pero con los pequeños sí. (FE, núm. 4, 2022, p. 1)

Como quinta instancia, se encuentra la biblioteca que a pesar de ser catalogada por la escuela como escenario académico; es decir, como:

un centro de información, formación y esparcimiento que ofrece al estudiante la oportunidad de ampliar su experiencia cultural e intelectual mediante la lectura en español, alemán e inglés. Involucra a los profesores en el desarrollo de las colecciones, para obtener información necesaria, útil y de calidad con el fin de propiciar un excelente nivel académico, que estimule el espíritu de investigación en los estudiantes y el profesorado, en el marco de un crecimiento personal constante que facilitará espacios para las manifestaciones culturales de los diferentes públicos. (Artículo 76 del Manual de Convivencia Escolar del Deutsche Schule Medellín, 2022, p. 143)

Aunque los alumnos tienen claras las normas de trabajo en este escenario, dichos requisitos se convierten en algo efímero, ya que su interés está puesto en considerarla como un pasatiempo. Este aspecto se relaciona íntimamente con la postura de Leal (2019), quien expone que en la biblioteca los alumnos se encuentran bajo unas dinámicas de “regulación externas pero también desarrollan autocontrol y autorregulación en la que interiorizan las normas de los espacios; además la biblioteca aparece como un espacio articulado fuertemente a la escuela pero también apropiado y dotado de sentidos de acuerdo al uso” (p. 92). Parte de la claridad en las normas de la biblioteca se ubica en el siguiente ejemplo:

Investigador: y la última pregunta que me surgió escuchándolos es qué no se puede hacer en la biblioteca

Entrevistado: En la biblioteca no se puede hablar duro, ni correr, cierto, también pues ya.

Investigador: ¿solo eso?

Entrevistado: sí.

Entrevistado 1.1: No se puede maltratar los libros, correr, pelear, jugar, ni tampoco se puede llevar el lápiz de la bibliotecaria sin permiso. Beber agua es lo único que permiten.

Investigador: ¿Ustedes han incumplido alguna de esas reglas?

Entrevistado: NO

Investigador: ¿Qué pasa si uno las incumple?

Entrevistado: te echan de la biblioteca, esa bibliotecaria te dice: tú te sales por favor. (OF, núm. 5, 2022, p. 1)

Sin embargo, este escenario es caracterizado por los alumnos como un espacio de escape a las dinámicas derivadas en el aula de clase, es una oportunidad para leer guiados por el deseo y no por la obligación, es en lugar de un espacio de estudio, un pasatiempo, un espacio para la exploración, la imaginación, la relajación o el encuentro social.

En sexto; y, último lugar está la cafetería donde la mayoría de los alumnos pasan los primeros quince minutos de la pausa larga (hora del almuerzo). En ella se han estructurado normas de acuerdo con el Artículo 78 del manual de convivencia escolar del Deutsche Schule Medellín (2022) titulado: Del restaurante escolar:

78.1.4. Hacer uso adecuado de las mesas y las bancas: no rayarlas, no sentarse sobre ellas

78.1.5. Hacer fila y respetar el turno. 78.1.6. No pedir dinero regalado o prestado ni probar los alimentos que otros están consumiendo 78.1.7. Mantener el orden y el aseo propios de este servicio 78.1.8. Acatar las normas de educación en la mesa. 78.1.9. Lavarse las manos antes de tomar los alimentos; cepillarse los dientes después de su consumo. 78.1.10. Depositar los residuos en los lugares destinados para tal efecto, atendiendo las instrucciones de manejo de residuos sólidos. (p. 145)

Aunque estas son recordadas diariamente tanto por el personal de la cafetería como por los docentes a cargo de la vigilancia, son los alumnos quienes eligen atender a ellas, cumplirlas o ignorarlas, y a ver de la norma una decisión por placer, por olvido o por insubordinación. Pues en

muchas ocasiones dejan los platos de comida sobre la mesa, no llevan los residuos al recipiente designado para desechar los alimentos, y aunque son conscientes de que deben comerse todo, no todos lo hacen, entre otros acontecimientos ya enunciados en el primer apartado de este capítulo.

Estas formas de comportamiento tienen una estrecha relación con el concepto de agenciamiento, que sostiene que la realidad no es algo dado, sino que es construida por las personas en un proceso de interacción social. En este sentido, el agenciamiento en los alumnos hace que la cafetería/restaurante se caracterice no –solo– como el escenario para comer o suplir necesidades básicas –como el alimento–, sino como un lugar de socialización de los sucesos que viven cotidianamente tanto en la escuela como en la casa. Además, este espacio permite resaltar la idea de que los alumnos no son meros receptores pasivos de la cultura, por el contrario son seres activos que participan en la creación y la recreación de las normas que de este entorno se generan; esto es, de las prácticas sociales en las que están inmersos.

Así mismo, y retomando los postulados de Garzón et al. (2003) resaltados en la revisión de la literatura, coincide aquí recordar que los comedores/restaurante/cafetería son “la vertiente social que implica en cuanto a la salud, normas sociales, convivencia, costumbres y usos culturales” (p. 41), y por ende, no es un espacio aislado a la planeación de la jornada escolar, sino un lugar de encuentros en el que los alumnos construyen e implementan, por ejemplo, otros lenguajes que no son regulados por los actores que vigilan este lugar. De un lado palabras “mayores” como se dice en el cotidiano, y de otro lado, conversaciones alrededor de la sana alimentación, de lo que comen en casa, de lo que van a hacer después del colegio, de los resultados de un examen, etc.

5.6.2 Tiempos escolares

Más allá del tiempo cronológico de organización de la planeación escolar, de la idea de pensar el tiempo en la escuela desde la efectividad, la productividad, de no perder tiempo, de establecer distribuciones estrictamente diferenciadas de los tiempos de trabajo y los de juego y/o pausas; es decir, de los momentos para ir al baño, para aprender, para comer, para descansar, entre otros, de los momentos de ingreso o salida del recinto, que parecieran delimitar la idea de que no se puede/debe hacer algo diferente a lo estipulado en dichos tiempos; más allá de todo eso, están los tiempos de fuga escolar, que se caracterizan por visibilizar lo que ocurre en el tiempo desde otras formas de uso distintas a las fijadas por la institución escolar, pues no se trata aquí de

optimizar o intensificar el tiempo para que parezca útil en la medida en la que los alumnos deben hacer y cumplir con ciertas estructuras –horarios, calendarios, y demás–, se trata en cambio de hacer con y en el tiempo cosas –otras– que surgen de manera inesperada tanto dentro como fuera de la regulación escolar.

Retomando algunos aspectos cercanos a la revisión de la literatura, se encuentra íntimamente ligada la idea de Martínez (2016) cuando dice que “no se puede pensar en la implementación de escuelas homogéneas, aunque la legislación escolar trate de aplicar estatutos y métodos simultánea y uniformemente para todos” (p. 971), y no debe homogenizarse, ya que cada alumno es único como sujeto así como en sus tiempos. Esto significa que cada alumno tiene un momento diferente –y acorde a sus necesidades biológicas o de simple deseo– para ir al baño, para comer, para dormir, para sentirse cansado y querer pausar las actividades académicas, y esto es precisamente lo que vincula los tiempos de fuga escolar, situaciones, acciones, sentidos, usos y roles otros que reflejan características propias del sujeto, aspectos que dentro del círculo del cumplimiento de la vida académica, de regulación pasan desapercibidos.

De otro modo, Martínez (2016) expone que “el empleo del tiempo en la escuela supone un orden. El que cada cosa se haga cuando debe hacerse asegura el éxito de la enseñanza y la conservación de la disciplina” (p. 961). Sin embargo, es importante esclarecer aquí que otra de las formas de caracterización que dan los alumnos al tiempo de manera implícita, es la de comprender que dentro de la enseñanza muchas veces no hay efectos en cuanto al aprendizaje formal, pero sí en cuanto a otras situaciones que se dan en la cotidianidad de la vida escolar, pues la escuela no es solo un tiempo/momento para formar en el conocimiento científico o estandarizado, pues el juego, las conversaciones espontáneas, las acciones en los espacios, el tiempo para pensar, también forman, incluso forman más de lo que puede formar de manera oficial (currículo). Bien lo dice Rousseau (1762) en el Emilio, “La educación de los niños es un oficio en que hay que saber desperdiciar tiempo para ganarlo” (p. 93), y es que si bien el tiempo perdido se ha venido etiquetando/estigmatizando socialmente como algo de carácter negativo, en este caso no lo es, pues “perder el tiempo” aquí precisamente significa en los alumnos ganar experiencias, ganar en relacionamientos, ganar en formas de interacción, ganar en conocimientos otros que las áreas específicas no pueden ofrecer, ganar en curiosarse, en preguntarse por situaciones otras del mundo, en saber cómo son las familias de los demás alumnos en relación a la propia, entre otros, lo que en palabras de Masschelein y Simons (2014) se enuncia como:

[...] no entendemos el tiempo libre como una especie de tiempo de descanso tal como a menudo se lo comprende hoy. En realidad, el tiempo de descanso se transforma en tiempo productivo y se convierte en la materia prima de su propio sector económico. Así, frecuentemente, el ocio se concibe como algo útil en el sentido de que repone nuestras energías o nos permite emprender actividades que conducen a la adquisición de competencias adicionales. (p.12)

Así pues, el tiempo de fuga escolar se caracteriza por ser un tiempo indefinido encapsulado dentro de un tiempo definido/preciso/concreto/estipulado, en el que los aprendizajes circulan por todos los actores y los lugares que habitan la escuela, pues los alumnos llegan a la escuela y se la pasan toda la jornada escolar haciendo cosas –otras– que no tienen que ver necesariamente con la reproducción, leyéndose a sí mismos, descubriendo cosas nuevas de sí, de la escuela o del mundo.

En síntesis, la caracterización de los tiempos de fuga escolar va más allá de una visión cronológica y organizativa de la escuela, que enfatiza la eficacia. Bien dice Rousseau (1762) “¿Me atreveré a exponer aquí la mayor, la más importante, la más útil regla de toda la educación? No es la de ganar tiempo, sino, por el contrario, perderlo” (p. 53), es tener la oportunidad de aprender de lo no convencional, de la posibilidad que tienen los alumnos de apartarse de las estructuras y regulaciones, para explorar otros aspectos de la cotidianidad o de la individualidad.

5.7 Entre encuentros y desencuentros: implicaciones de los espacios y los tiempos de fuga escolar dentro de las dinámicas de organización escolar

En toda situación de fuga en la vida cotidiana, ya sean implícitas o explícitas, existen repercusiones o consecuencias –esto no indica que todas las fugas sean negativas ni para los actores, ni para los espacios y/o tiempos implicados en ella–. Por ejemplo: si un prisionero se fuga de una cárcel, posiblemente su escape traerá consecuencias para la sociedad al ponerla en peligro, o no, puesto que su “estado de libertad” contribuiría a su resocialización; o si en cambio, se produce una fuga de gas en una vivienda, podría significar un peligro inmediato para quienes viven allí, ya que el gas es inflamable y ocasionaría explosiones o intoxicaciones. Así mismo, existen en la escuela implicaciones que dan cuenta de las posibilidades y las tensiones que se generan al habitar

puntos de fuga que escapan a la organización de la planeación escolar. A continuación se exponen algunos de ellos.

5.7.1 Implicaciones de orden metodológico vs postura como maestra en el contexto del Deutsche Schule Medellín

Para empezar es necesario resaltar que como primera implicación, se expone que la escuela no puede abarcarlo todo, no puede enseñarlo todo, ni dar todas las experiencias al alumno para que viva su presente y para que este se prepare en sintonía con su futuro. Bien lo enuncia Julia (2001):

La experiencia de la instrucción cotidiana les ha enseñado que hasta la más viva de sus esperanzas, la escuela, no lo puede todo: la obligación escolar los ha enfrentado con el éxito que se complacían naturalmente en recordar, pero también con el fracaso. Se podría demostrar ciertamente cómo, en nuestros días, la redefinición de las finalidades de la escuela, que borra cada vez más las fronteras de la escuela primaria y del colegio en la mayor parte de los países europeos, prolongando la obligación escolar, y que desemboca a la vez en una prolongación de los estudios generales y el desarrollo de formaciones profesionales en la institución escolar, entraña también conflictos, enfrentamientos y debates respecto al mantenimiento de los valores y finalidades antecedentes. (p. 143)

Y precisamente parte de no incluirlo todo involucra las fugas escolares; es decir, esta implicación permite comprender que cada vez se generan más y más demandas en la escuela, bien sea por factores externos, el contexto, la evolución de la tecnología, los medios de comunicación, la cultura, la economía, etc, y con ello los avatares del ser y hacer como alumno dentro de una institución. También, parte de lo que no involucra la escuela pero se da en ella es la capacidad que tienen los alumnos de adquirir habilidades de autodirección, y de aprenden a buscar conocimientos y experiencias más allá del entorno escolar-académico.

Así mismo, el no abarcarlo todo como institución, comprende la idea de buscar herramientas inclusive fuera de la escuela, como la salida pedagógica, en aras de brindar

experiencias otras a los alumnos, cercanas al mundo real, a la cotidianidad, en las que ocurren usos, acciones, roles y sentidos otros que también generan aprendizajes en los alumnos.

De este mismo modo, puede decirse también, que la escuela no lo abarca todo en términos de las limitaciones del tiempo. Esto significa que hay una existencia demarcada de las horas que deben cumplirse para lograr el plan de trabajo escolar, lo que implica que se escapen de ella asuntos como lo que sucede, por ejemplo, cuando los alumnos están en el aula recargándose de conocimientos, en otras palabras, el universo de los saberes así como las mentes de cada sujeto son tan infinitas y tan impredecibles, y están en constante expansión que se escapan del control de la escuela.

En este orden de ideas, cabe anotar que –en la misma ruta de no abarcarlo todo– la escuela ofrece recursos limitados no solo en términos de tiempo y conocimientos, sino no de espacios, de experiencias, de programas, de materiales, etc que sí se pueden percibir en la cotidianidad del diario vivir dentro de la escuela. Y, esto se expone como punto de fuga, ya que desde el hacer y ser del alumno no todas las necesidades e intereses individuales pueden ser completamente atendidos dentro de ese marco limitado, donde se crean: experiencias de vida en escenarios de socialización; educación financiera los viernes cuando los alumnos van en la pausa corta a las “ventas de Klasse 12” a comprar dulces y objetos, toma de decisiones a la hora de elegir si es conveniente o no la compra; fortalecimiento del idioma, cuando algunos alumnos hablan entre sí en alemán o cuando se acercan a un docente de manera autónoma formulando una pregunta en dicha lengua, entre otros. Esto es precisamente lo enriquecedor de las fugas, que visibilizan cosas que dentro del lente de la escolarización no se divisan.

Por otro lado, se encuentra como implicación la idea de que debe existir el dispositivo para que pueda darse/surgir la fuga. Esto significa que el control, la regulación, la normatividad en su rol de querer vigilar/supervisar y atrapar la conducta del sujeto en “su totalidad”, genera en los alumnos el deseo de actuar fuera del dispositivo, de escapar del dispositivo, y dicho escape puede ser no necesariamente físico, sino mental. Es decir, pareciera existir en los alumnos una resistencia al poder que se manifiesta desde lo discursivo y lo no discursivo y justamente en ella es que se da la fuga, como una transformación de los dispositivos, en cómo los alumnos, por ejemplo, salen del conocimiento objetivo para producir otro tipo de conocimientos desde su accionar, más allá del tiempo y el espacio.

Lo anterior, es una forma de comprender cómo los alumnos a pesar de la normalización de los escenarios crean cosas –otras– en el espacio y el tiempo, tal es el caso de uno de los alumnos de Klasse 4, quien “tomó la regla (grande) del salón y en la pausa de cinco minutos la transformó en una pistola para jugar con sus compañeros a modo de simulación de que los estaba matando” (OF núm. 20, 2022, p. 2). Esto, en palabras de Lara (2015) se nombra como “re-existencia; pedagogías como prácticas insurgentes que [...] hacen posibles maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con” (pp. 8). La expresión de Lara (2015) es una forma de entender la fuga fuera del dispositivo, de las maneras en que los alumnos generan conocimientos alternativos.

Desde otra perspectiva, se expone también como implicación la existencia de la fuga escolar vinculada a *los deseos* de los alumnos, los cuales conducen a dinámicas alternativas que parten de su subjetivación y los moviliza a actuar en algunas ocasiones en frente a de la normatividad o de conductas no esperadas, por ejemplo, cuando los alumnos comen dentro del salón aun sabiendo que no está permitido, se haya implícito el deseo biológico de alimentarse. Así mismo, se encuentran en relación al deseo el término falta, pues para Deleuze (1995) citado por Cadahia (2006) se expresa de la siguiente manera:

La última vez que nos vimos Michel me dijo (...) no puedo soportar la palabra deseo; incluso si usted la emplea de otro modo, no puedo evitar pensar o vivir que deseo = falta, o que deseo significa algo reprimido. Michel añadió: lo que yo llamo placer es quizá lo que usted llama deseo (...) evidentemente no es una cuestión de palabras (...) porque yo mismo no soporto apenas la palabra placer (Deleuze, 1995: 17-18). (p. 60)

No obstante, y en contraposición con los postulados de Deleuze de nombrar el deseo como falta o represión, la falta en los hallazgos encontrados en esta pesquisa suele dar resultado a acciones, usos, roles y sentidos de carácter positivo, ya que gracias al deseo de los alumnos de querer hacer cosas –otras– fuera de lo estipulado por la organización escolar, hace relucir formas de resolver conflictos, interacciones, creatividad, autonomía, entre otros.

Desde otro enfoque, una de las repercusiones que se dan en torno a los espacios y tiempos de fuga escolar tiene una estrecha relación con los conocimientos y/o áreas de saber que se van venido consolidando a lo largo de la historia; es decir, acerca de lo que el alumno debe aprender

para cumplir con los estándares del escenario institucional y de lo estipulado por el MEN (Ministerio de Educación Nacional). No obstante, y más allá de esto, surge la pregunta por quién define que es lo que se debe enseñar, lo que los alumnos deben/pueden aprender, lo que necesitan los alumnos para su futuro, y frente a esto Julia (2001) expresa que:

En el análisis histórico de la cultura escolar, me parece del todo fundamental estudiar cómo y bajo qué criterios precisos han sido contratados los enseñantes de cada nivel escolar: ¿cuáles son los saberes y costumbres requeridos a un futuro enseñante? Sobre este punto, un estudio a largo plazo y no solamente en la corta duración permitiría, sin duda, medir mejor las herencias y las modificaciones que se operan al filo de las generaciones. (p. 143)

En definitiva, la fuga escolar que se da entre los límites del conocimiento, el plan de estudios y las singularidades que le otorgan los alumnos a estas implica reflexionar sobre los desafíos de la enseñanza-aprendizaje de las sociedades venideras; es decir, seguirá siendo una educación de la reproducción de los mismos saberes, donde parecieran existir una serie de herencias que transfiere la escuela de generación en generación, donde el alumno debe ver, escuchar y aprender los contenidos que se deben enseñar pero no elegir qué quiere aprender; o por el contrario se tendrán en cuenta elementos que se dan en la fuga, aquellos guiados por la autonomía, el pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de conflictos, la adaptabilidad a los cambios sociales y culturales, y las necesidades del alumno, donde se cuestiona el cómo, por qué y para qué transmitir “el mundo” al alumno. Otra de las implicaciones que giran en torno al conocimiento escolar, es comprender que el problema de la escuela no es que el alumno se interese por aprender, sino que deje de conocer o lo que es peor, que le deje de interesar; y, esto se convierte precisamente en una fuga.

Otra de las posibles implicaciones que aluden a las fugas escolares, se concentran en la percepción del mundo social; es decir, los espacios escolares físicos tienen unas limitaciones, pero hay transformación de estos de acuerdo con las individualidades de los alumnos. El espacio en sí mismo como arquitectura escolar no es espacio, es necesario resignificarlo con las acciones que los alumnos recrean dentro de él, y en ellas se encuentran las fugas como muestra de eso otro que allí ocurre, y cómo se resignifica. Así por ejemplo, se encuentra una estrecha similitud con los postulados de Julia (2001) al decir que:

Todo mundo sabe que los maestros no saben todo lo que sucede en el patio de recreo, que desde hace siglos hay un folklore obscuro de los niños, y hoy como ayer (que se piense en las antiguas abadías de juventud) una cultura de los jóvenes que: resiste a la inculcación: los espacios de juego y de astucias infantiles desafían el esfuerzo de la disciplina. Esta cultura infantil, en el sentido antropológico del término, es tan importante de estudiar, como el trabajo de inculcación mismo. (p. 152)

Esto, entonces, implica que los alumnos son quienes transfiguran de acuerdo con las características individuales los diferentes escenarios de la escuela; es decir, cada quien interactúa con el entorno de manera diferente, lo que contribuye a la resignificación del espacio en términos de su uso –cafetería no solo para comer, sino para conversar entre compañeros; parque de juegos para caminar o jugar chucha; baño para esconderse cuando los alumnos juegan escondidijo; pasillos del Pabellón 10 para jugar, comer, practicar bailes, entre muchas otras utilidades más ya descritas en los apartados anteriores del capítulo de resultados.

Desde otra perspectiva, es bien sabido que la escuela se encuentra conformada por diferentes actores –alumnos, docentes, administrativos, logística, entre otros– y que todos y cada uno de ellos se encuentran en interacción con los alumnos. Sin embargo, esta afirmación implica que no todos los actores se relacionan de manera permanente ni directa, lo que puede influir en las dinámicas y los vínculos dentro de la atmosfera escolar. Esto es, la forma en que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje, la comunicación y el clima escolar en general (de manera positiva o no).

Ahora bien, puede decirse que para que los alumnos se formen debe existir la fuga escolar; es decir, se da a partir de esta investigación la implicación de que *no hay formación sin fuga*, entendiendo en este punto la formación:

no como una especie de actividad auxiliar de la escuela, no como algo que ocurre fuera de las materias reales de aprendizaje y que tendría que ver con los valores de uno u otro proyecto educativo. En lugar de ello, para nosotros la formación tiene que ver con la orientación de los estudiantes hacia el mundo tal como ha sido llevado a la existencia en la asignatura o en la materia de estudio. Y esa orientación tiene que ver fundamentalmente con

la atención y con el interés por el mundo, y también con la atención y el interés por el sujeto en relación con ese mundo. (Masschelein y Simons, 2014, p. 21)

Así pues, la formación se convierte en un efecto, un acontecimiento, una experiencia que brinda elementos para la vida; y, por esto la formación se convierte en parte esencial de las fugas escolares, pues en ella se dan cosas –otras– que dirigen la mirada a lo que producen los espacios y los tiempos escolares en el alumno no desde sus intenciones –generar aprendizajes, ser buen alumno, “llegar a ser alguien en la vida”, cumplir con las normas–, sino desde lo que resulta de ellas; es decir, sensaciones, nuevos saberes, emociones, y todo aquello que el alumno decide, toma y elige para su vida. Es por esto que muchas veces lo que planea un docente para su clase no se da como lo había diseñado, sino que a partir de la interacción con los alumnos y el sello que ellos le ponen, por ejemplo, a una clase hace que suceda una cosa –otra–.

En este sentido, cabe cuestionarse ¿Cuándo se forma el alumno? y la respuesta a ello es que, se forma en el instante. Esto quiere decir que el alumno no se construye es solo bajo lo que debe ser –y aquí es importante salir del ideal educativo–, sino de lo que viene siendo, de cada momento y escenario. Aquí es necesario esclarecer que el alumno no se forma obedeciendo ciegamente a las normas escolares, pues existen en ella como ya se ha venido diciendo, fugas que brindan posibilidades diferentes de habitarla, y es por esto que las fugas escolares no son el reflejo solo de un escape que conlleva a algo de carácter negativo, en ellas se resaltan asuntos que conducen a acciones, usos, roles y sentidos que impactan de manera positiva a los alumnos.

Por último, es importante aquí demarcar que las fugas escolares no se deben visibilizar de manera estratégica; es decir, con propuestas de implementación o aplicación de sus usos, sentidos, roles y acciones, puesto que crear alternativas de regulación frente a ellas implicaría que la fuga dejara de considerarse como fuga. Esto es, no construir espacios ni tiempos de fuga dentro del escenario escolar materializados en lugares, tales como un “escape room” o un taller donde los alumnos puedan realizar actividades alternativas a las de la planeación escolar, significaría la desaparición de la fuga, puesto que al crearlo la escuela tendría que diseñar ciertos parámetros para ser habitado y no podría hacerse uso de este en cualquier momento de la jornada escolar, sino en unos tiempos estipulados previamente.

6 Conclusiones y recomendaciones

Comprender los espacios y tiempos de fuga escolar dentro del escenario institucional, y en especial del Deutsche Schule Medellín requiere esclarecer que la búsqueda no se centró aquí en identificar lo que forma formalmente al alumno en la escuela, sino por lo que forma paralelamente a lo oficial, y esto es lo que precisamente se denomina como fuga escolar, escape o intersticio.

Es por esto que la presente pesquisa es una especial invitación a reflexionar y visibilizar la potencia de la escuela, y no precisamente en términos de lo que histórica y socialmente se ha establecido; es decir, la escuela desde el vigilar-castigar, lo verdadero y lo falso, lo lindo y lo feo, lo bueno y lo malo, lo normal y lo anormal/patológico, y muchos otros elementos de polarización que, pueden considerarse/nombrarse como adoctrinamiento social, desde el panóptico o como escenario de disciplinamiento de masas que se naturaliza, a través del control de los individuos, a partir de lenguajes/discursos, la religión, el sexo, la familia, la política, la economía, entre otros, sino como posibilidades otras que generan los alumnos o se dan en ellos de manera espontánea, al interactuar en y con los espacios y tiempos tanto dentro como fuera de la planeación escolar.

De esta manera, pensar los espacios y tiempos de fuga escolar es una apuesta y a su vez una respuesta a percibir eso otro que ofrece la escuela, lo que habita detrás de ella, lo que hay más allá del telón del currículo prescrito y de la normatización; esto es, el reconocimiento de las múltiples formas de aprendizaje y desarrollo que se derivan cuando los alumnos exploran y crean roles, usos, sentidos y acciones otras que ponen de manifiesto lo que no se calculó o no se esperaba que iba a suceder.

De acuerdo con los postulados presentados en el planteamiento del problema, es claro que la infancia como construcción social otorgada por el adulto como encargado del niño/niña, se ha vinculado al escenario escolar desde la época de la modernidad y dicho relacionamiento ha ocasionado la estructuración de la escuela como institución delegada de su educación, entendida esta última, como “una actividad que se realiza a través del intercambio entre las personas” (Sacristán, 2003, p. 25) significar que los niños y las niñas pasan de ser sujetos comunes y naturales (por su condición biológica) a convertirse en alumnos; y estos, además de cumplir con los parámetros que obedecen al manual de convivencia escolar y al plan de estudios, son actores que interactúa con el medio, con el espacio, con los tiempos, con los objetos, con los lenguajes, con

otros sujetos, entre otros. Y aunque existe una notoria fragmentación escolar en cuanto a los espacios y tiempos de trabajo y de juego, estos factores no son impedimento para que los alumnos hagan cosas –otras– y construyan su propio universo de significados.

Aunado a lo anterior, puede concluirse además que la existencia de las fugas no necesariamente se hayan fuera de la norma escolar, pues hay fugas que permanecen dentro de ella, y un claro ejemplo se ilustra en la medida en la que los alumnos a pesar de la prohibición transforman sus necesidades y deseos a la hora de interactuar con y en los espacios y los tiempos. Así mismo, los alumnos se convierten en creadores de sus propias normas, se vuelven propias al compartir los espacios de juego, por ejemplo, ya que son ellos quienes cimentan las formas en las que se lleva a cabo el juego o incluso dentro del trabajo en el aula, cuando se realizan actividades en grupo, son los mismos alumnos quienes discuten y acuerdan cómo trabajar, qué roles desarrollar. Esto indica que los alumnos son productores de otros dispositivos que permiten movilizaciones alternas a las escolares, pero que se enmarcan dentro del dispositivo macro.

Por otro lado, y aunque en algunas de las investigaciones abordadas en el estado del arte se presenta el espacio como escenario arquitectónico, como edificio o como objeto donde se da el acto de educar, enseñar y aprender, así como el diseño de una estructura que indica gobernabilidad institucional-orden, en otras pesquisas se entiende no como:

Una magnitud que lo relacione con el número de alumnos, sino que él tiene que ver con lo bello, lo grato y lo amable. La materia tiene que ver con el espíritu. En este sentido, el espacio está en relación con el medio ambiente. Éste influye [...], sobre el carácter, la personalidad y el estado de ánimo de los niños. (Quiceno, 2009, p. 15)

Es por esto que, los espacios escolares en sí mismos como edificios, como construcciones significan simples lugares, no obstante, para cargarlos de significados otros se requieren de la intervención del alumno desde sus individualidades; y, es en este sentido que se transforma en lugar de aprendizaje que permite la interacción alumno maestro /alumno, alumno/alumno, alumno-objetos. Así mismo, se transforma el alumno en sujeto autónomo, capaz de intervenir en el espacio desde su ingenio, sus acciones y sus usos.

De otro modo, se concluye que si bien los rituales que desarrollan los niños y sus familias a la hora de llegada a la institución son importantes en la vida escolar, porque son el primer contacto

y recibimiento de apertura a la jornada escolar, son acciones generalizadas que involucran patrones que podrían caer en la rutina.

Así mismo, a pesar de que la existencia de las rutinas escolares parecieran estar muy demarcadas por el cronograma escolar, por la diferenciación entre las horas de trabajo y las horas de juego, por las normas diseñadas para cada lugar y momento, no están definidas en su totalidad, pues aunque hay asuntos estructurados de manera específica, existen asuntos que escapan de ellas, puntos de fuga que demuestran que más allá de las rutinas se dan otros aspectos en dicotomía con el accionar de los alumnos.

Así pues, esta investigación se convierte en la génesis y punto de partida de futuras líneas de investigación como formas de expansión de la noción de fuga en la escuela, así como posibles reflexiones y perspectivas otras que expandan la visión de esta pesquisa.

6.1 Recomendaciones

Como futuras y posibles líneas de investigación que llevarán a resolver problemáticas, dificultades, retos, y proponer nuevas rutas de indagación relacionados con los espacios y tiempos de fuga escolar, se exponen a continuación algunas recomendaciones.

En primer lugar, la investigación presentada se desarrolló única y exclusivamente con alumnos correspondientes a la población de Klasse 4 del Deutsche Schule Medellín, es por esto que se invita a identificar posibles fugas emergentes en otros niveles de la Grundschule, por ejemplo, Klasse 1, Klasse 2 y Klasse 3, o inclusive en la Mittelstufe (Klasse 6, 7 y 8), ya que en Klasse 7, por ejemplo, se realiza una salida de intercambio académico a Alemania por un mes, de la cual se podrían manifestar diversas situaciones de escape a la organización escolar, por fuera de ella. También podría ser interesante aquí indagar los espacios y tiempos de fuga escolar no en relación con los alumnos, sino con los docentes; esto es, eso otro que ocurre en la sala de profesores, y en espacios y tiempos otros que estos habitan en la cotidianidad de su labor.

En segundo término, es importante recordar que la presente pesquisa abordó las fugas escolares alrededor de unos espacios y unos tiempos específicos –Pabellón 10, aula de clase, parque de juegos, cafetería, biblioteca, cancha, pausa corta, pausa larga, pausa de cinco minutos, pausa de diez minutos, entre otros. Por lo tanto, se sugiere realizar estudios de mayor profundidad en cuanto a otros espacios y tiempos tales como: el baño de los niños y las niñas, lo que sucede en

los actos cívicos (cuando están en el auditorio reunidas todas las Klases), cuando un alumno se siente indispuerto y debe trasladarse a la enfermería, qué ocurre en dicho trayecto, lo que se da en los pasillos de otros pabellones, por ejemplo.

En tercer lugar, se aconseja continuar con el proceso de indagación alrededor de los espacios y tiempos de fuga escolar sin acudir a la elaboración/creación de herramientas, actividades y/o proyectos para abordarlas, puesto que dichas estrategias entrarían a regular/estandarizar la fuga; y, una fuga normatizada dejaría de ser fuga.

En cuarto término, como posible línea de investigación contribuiría al escenario pedagógico el indagar qué fugas se generarían si se llevara el aula a otros espacios diferentes al salón regular, por ejemplo, a la cafetería, el parque de juegos, la biblioteca o incluso la cancha.

En quinto lugar, sería viable e interesante investigar los espacios y tiempos de fuga escolar no solo alrededor de las acciones, los usos, los roles y los sentidos como se desarrolló en esta pesquisa, sino también desde el género, el idioma o hasta las fugas en la relación escuela-familia, por ejemplo, donde se indague, en primer lugar, si existen fugas en entre la interacción escuela-familia, y en segundo lugar, si las hay ¿Cuáles son las implicaciones que tienen las fugas entre la escuela y la familia?.

En sexto; y último lugar, y de acuerdo con la revisión de la literatura se pudo percibir que no hay investigaciones que aborden el concepto de fuga escolar en sí mismo, lo que resulta interesante de continuar indagando y potencializando, en aras de visibilizar eso otro que acontece en la institución paralelamente a la organización de la planeación, malla, jornada escolar.

Referencias

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica (México)*, 73(26), 249-264.
<http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/112>
- Aguilar, L. (2003). Conversar para aprender. Gadamer y la educación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (23), 11-18. [Conversar para aprender. Gadamer y la educación \(redalyc.org\)](#)
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Baeza-Correa, J. (2000). Ser Alumno La experiencia cotidiana del estudiante de Liceo de sector popular urbano. *Revista chilena de temas sociológicos*, (8), 108-132. [Ser Alumno La experiencia cotidiana del estudiante de Liceo de sector popular urbano \(uchile.cl\)](#)
- Barragán, B. (2020). Pedagogías de sí. La invención del maestro. En M. Pineda (Ed.), *Genealogía de la pedagogía* (2ª ed.) pp. 173-196. Colección Rescate.
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12573/Catedra%206%20web.pdf?sequence=5>
- Barreto, J. (2013). *Funcionamientos recursivos en niños entre 10 y 12 años al escribir un texto narrativo. Un análisis a partir de las transformaciones en la dimensión axiológica*. [Tesis de Maestría, Universidad del Valle]. [Funcionamientos recursivos en niños entre 10 y 12 años al escribir un texto narrativo. Un análisis a partir de las transformaciones en la dimensión axiológica. \(uchile.cl\)](#)
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 635 - 648.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n2/v9n2a11.pdf>

- Becerra Toro, M. (2016). El currículo prescrito y el de acción en una clase de inglés como lengua extranjera. *Lengua y Habla*, (20), 183-199.
<https://www.redalyc.org/journal/5119/511954843010/html/>
- Bejarano, N. (2020). *El recreo escolar: Vivencias de educadores y alumnos en la I. E. Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana*. [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia].
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/17861/5/BejaranoNorman_2020_RecreoEscolarNormal.pdf
- Benavides Delgado, J. (2015). La paradoja de la evolución del concepto de desarrollo. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 7(1), 199-210.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/psicologia/article/view/25271>
- Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu. <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccion-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>
- Berro, A., Juanicó, G. y Puente, C. (2010). *Educando en la memoria. Guía pedagógica para el trabajo en el aula*. Montevideo: Imprenta Rosgal.
- Bourdieu, P y Passeron, J. (1995). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Imprenta Laia S.A.
<https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>
- Bustamante, G. (2019). *La formación como efecto*. Aula de Humanidades. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. [file:///C:/Users/57323/Downloads/La formación como efecto.pdf](file:///C:/Users/57323/Downloads/La%20formacion%20como%20efecto.pdf)

- Cabrera, I. (2003). El procesamiento humano de la información: en busca de una explicación. *ACIMED*, 11(6).http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000600006&lng=es&tlng=es
- Cadahia, M. (2014). El rol del placer en Foucault. *Versiones. Revista De Filosofía*, (6), 59-73.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/versiones/article/view/18499>
- Cruz-Benito, J., Borrás-Gené, O., García-Peñalvo, F. J., Fidalgo Blanco, Á., y Therón, R. (2015). Detección de aprendizaje no formal e informal en Comunidades de Aprendizaje soportadas por Redes Sociales en el contexto de un MOOC Cooperativo. *Comunicações Oraís*, (15), 410-418.
https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/126957/SIIE15_DeteccionAprendizaje_RR_SS_MOOC.pdf?sequence=3
- Davidson, A. (2012). Elogio de la conducta. *Revista de Estudios Sociales*, (43), 152-164.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2012000200013&lng=en&tlng=es
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (Coords). (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa*. México: Ed. Gedisa.
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* (1ª ed.). Buenos Aires: Biblioteca Nacional. <https://www.educ.ar/recursos/119667/que-hay-de-nuevo-en-las-nuevas-infancias>
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar* (1ª ed.). Barcelona: Losada. <https://1library.co/document/7qv1mv0q-dubet-martuccelli-escuela-sociologia-experiencia-escolar-losada-barcelona.html>

Dussel, I. y Southwell, M. (2009). Los rituales escolares: Pasado y presente de una práctica colectiva. *El Monitor de la Educación*, 21, 26-32. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/88510>

Echeverri Álvarez, J. (2010). Método lancasteriano de enseñanza y estrategias liberales del poder a principios del siglo XIX en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (59), julio-diciembre, 100-110. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635252007.pdf>

Elías, M. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista electrónica Educare*, 19(2), 100-110. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582015000200016
file:///C:/Users/pc/Downloads/1.%20Vigilar%20y%20castigar_CARolina.pdf

Foucault, M. (1984). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad (diálogo con H. Becker, R. Fornet-Betancourt, A. Gomez-Müller, 20 de enero de 1984). [Clase-12-Foucault-Cuidados-de-sí-1.pdf \(institutocieloazul.edu.ar\)](#)

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (1ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2002. (Nueva criminología y derecho) Traducción de: Aurelio Garzón del Camino. <https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>

Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido* (2ª ed.). México: Siglo XXI. Editores S.A. de C.V. <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>

García, C, Días, L y López, A. (2001). Organización y diversidad: Una reflexión sobre el uso del espacio y del tiempo en las escuelas. XXX, *Revista de Educación*, (3), 55 -63. Universidad de Huelva. [Organización y diversidad: una reflexión sobre el uso del espacio y del tiempo \(uhu.es\)](#)

García, M. (2006). La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. Breve exploración teórica. *Análisis: Quaderns de*

- comunicación* *i* *cultura*, (33), 45-62.
http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/035_psicologia_social1/material/descargas/rizo_garcia.pdf
- Pérez, C., Pérez, M., Laorden, C., y Garzón, M. (2003). Comedor escolar: tiempo y espacio educativo. *Pulso: Revista de Educación*, (26), 39-52.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=499153>
- Gimeno, S. (2003). *El alumno como invención*. Barcelona: Ediciones Morata S. L.
- Giraldo, L. (2015). El espacio y su uso en la construcción social de la norma. *Zona Próxima*, (23), 49-72. <https://doi.org/10.14482/zp.22.5832>
- Gómez, P. (2022). El ritual como forma de adoctrinamiento. *Gazeta de Antropología*, (18). <http://hdl.handle.net/10481/7395>
- González, E., e Isea, J. (2019). La Desterritorialización y el Agenciamiento de los Conocimientos. Una invocación urgente a la investigación universitaria en la postmodernidad. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 4(8), 321–340.
<https://doi.org/10.35381/r.k.v4i8.282>
- Guevara, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Revista folios*, (44), 165-179.
<https://www.redalyc.org/pdf/3459/345945922011.pdf>
- Guillén, G. y Guachetá E. (2012). La pregunta como dispositivo pedagógico. *Itinerario Educativo*, 26(60), 173-191. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280194>
- Guzmán C. y Saucedo C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1019-1054.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400002&lng=es&tlng=es

Hernández Silva, Daniela. (2018). Etnografía escolar del celular como un recurso para la construcción de espacios de fuga. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 18(34), 167-178. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2018.1/a11>

Hernández, G. (2012). *Manual de gestión y resolución de conflictos*. México: Ed. Indesol.

Hincapié, C. (2011). Escuelas: espacios vitales. De sectores a Actores. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 683-702. <http://www.decerooasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-sentido-educacion-inicial.pdf>

Jáuregui, R. (2003). El método de Lancaster. *Educere*, 7(22), 225-228. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602213.pdf>

Jimenez, M. (2009). La construcción del estado del arte en la formación para la investigación en el posgrado en educación. Universidad Nacional Autónoma de México. En T. Pacheco y A. Díaz (Eds.). *El posgrado en educación en México* (pp. 123-149). Ed. Universidad Nacional Autónoma de México.

Juarroz, R. (1958). *Poesía vertical. Antología esencial*. Buenos Aires: Ed. Elciruja. https://www.paginadepoesia.com.ar/escritos_pdf/juarroz_poesiavertical.pdf

Julia, D. (2001). A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1(1), 9-43. www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/273/281

Kaplan, C. (2005) *Límites simbólicos en la constitución del par éxito-fracaso. Estudio socioeducativo de las representaciones de los profesores sobre el talento*. [Tesis de

- doctorado, Universidad de Buenos Aires].
<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1373>
- Korin, M. (2016). *Tres dioses, tres tiempos. La mitología griega nos ayuda a identificar los tipos de tiempo que transitamos.* OHLALÁ.
<https://www.somosohlala.com/revista/historico/tres-dioses-tres-tiempos-nid02022016>
- Laorden, C., y Pérez, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso. Revista De educación* (25), 133–146. <https://doi.org/10.58265/pulso.4894>
- Lara, J. (2015). Pensamiento decolonial como instrumento transgresor de la globalización. *Analéctica*, 1(10). [10.5281/zenodo.3911829](https://zenodo.org/record/3911829).
- Leal, S. (2018). *Infancias en el parque educativo: una etnografía focalizada con niños y niñas en el municipio El Santuario-Antioquia*. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia].
<https://hdl.handle.net/10495/10064>
- Machado, M y Grinberg, S. (2017). ¿La escolaridad como líneas de fuga? Educación, jóvenes y futuro en contextos de extrema pobreza urbana. *Espacios en Blanco. ETD - Educação Temática Digital*, (27), 231-252.
<https://www.redalyc.org/journal/3845/384551991010/html/#fn7>
- Marín D. y Noguera, C. (2017). En defensa de la experiencia escolar. Fortalecer las fronteras de la escuela, *19*(4), 607-621. <https://doi.org/10.20396/etd.v19i4.8648826>
- Martínez, I. (2016). Tiempo y espacio escolares en las primarias de Juchitán, Oaxaca: 1880-1910. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 951-974.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14046162014>

- Masschelein, J y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: Una cuestión pública*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila. https://ifdmoreno-cba.infod.edu.ar/sitio/upload/En_defensa_de_la_escuela.pdf
- Meneses M. y Monge, M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación*, 25(2), 113-124. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025210.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Resolución 1730 de 2004. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85869_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas* (Cartilla Nro. 2). https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-235147_archivo_pdf_cartilla2.pdf#:~:text=Las%20p%C3%A1ginas%20que%20siguen%20son%20el%20resultado%20de,y%20desarrollen%20en%20la%20cotidianidad%20de%20la%20escuela.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención* (Documento Nro. 20). <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-sentido-educacion-inicial.pdf>
- Mohamed M., Pérez, M. y Montero, M. (2017). Salidas pedagógicas como metodología de refuerzo en la Enseñanza Secundaria. *ReiDoCrea*, 6(16), 194-200. <http://hdl.handle.net/10481/47156>
- Moreno, A. (2015). Configuración activa de la identidad en la escuela como un espacio-tiempo. *Estudios pedagógicos*, 41(especial), 283-298. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300018>

- Naranjo, Gabriela. (2015). Los sentidos de ser alumno (a) en un grupo de escuela primaria: Un análisis multimodal. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1055-1079. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400003&lng=es&tlng=es
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y Poder: La Conformación de la Pedagogía Moderna*. Buenos Aires: Ed. Aique.
- Narodowski, M. (2016). *Un Mundo sin adultos*. Buenos Aires: Ed. Debate.
- Navarro, V. (2017). Playgrounds: La Importancia Educativa de Espacio Exterior. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2017, 6(1), 231-241. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.013>
- Neira, Á. V. (2018). ¿Qué es lo escolar? Un diálogo entre la defensa y la crítica. *Infancias Imágenes*, 17(2), 219-227. <https://sibi.upn.mx/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=200916>
- Noguera, C y Rubio, D. (2020). *Genealogías de la Pedagogía*. Bogotá: Ed. Rescates.
- Pávez, I. y Sepúlveda K. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210. <https://doi.org/10.5209/soci.63243>
- Pérez, A., Ferrer, R. y García, E. (2015). Tiempo escolar y subjetividad. Significaciones sobre la práctica docente en escuelas de tiempo completo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 507-527. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662015000200009&lng=es&tlng=es
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

- Pino, B. (2017). Infancia, tiempo y escuela: La posibilidad de la experiencia dentro del espacio escolar. *Intus-Legere Filosofía*, 11(2), 45-62. <file:///C:/Users/pc/Downloads/184-359-1-PB.pdf>
- Punch, S. (2000). Children's Strategies for Creating Playspaces: Negotiating Independence in Rural Bolivia. In: Holloway SL & Valentine G (eds.) *Children's Geographies: Playing, Living, Learning*. 41-53. <http://www.routledge.com/books/Childrens-Geographies-isbn9780415207300>
- Quiceno, H. (2009). Espacio, arquitectura y escuela. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(54), 11-27. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9778/8987>
- Quintero, D. (2019). *La producción del espacio en los Jardines Infantiles del Programa Buen Comienzo*. [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. <https://hdl.handle.net/10495/12487>
- Ramellini, G. (2017). La educación no reglada vuelve a clase: proyectos conjuntos entre museos y escuelas para mejorar el aprendizaje [conferencia]. *VIII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática FESPM, Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas*, Madrid, España. <http://cibem.org/>
- Razo, A. (2016). Tiempo de aprender: El aprovechamiento de los periodos en el aula. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 611-639. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662016000200611&lng=es&tlng=
- Rockwell, E. (2018). Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. *Cuadernos De antropología Social*, (47). <https://doi.org/10.34096/cas.i47.4945>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Métodos de Investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

- Roldan, A. y da Silva, M. (2021). Aproximaciones al espacio escolar: un análisis del edificio escolar como dispositivo de convivencia. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 118-128. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/173811>
- Rousseau J. J. (1762). *Emilio o de la educación*. México: Ed. FCE.
- Roussillon, R. (1987). *Espacios y practicas institucionales. la liberación y el intersticio*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Ruiz Gutiérrez, B. (2016). *La foto-elicitación: propuesta formativa para la Educación Intercultural en el marco del Desarrollo Sostenible*. [Trabajo de máster, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/42986/>
- Runge, A. (2015). La paradoja del reconocimiento de la niñez desde la pedagogía. Reflexiones en torno al eco rousseauiano. *Revista Educación y Pedagogía*, 11, (23-24), 65–86. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/24051>
- Saldarriaga, O. (2006). *Del oficio de maestro*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. <file:///C:/Users/pc/Downloads/450109452-Del-oficio-del-maestro-Oscar-Saldarriaga-pdf.pdf>
- Sanabria, F. (2010). Enseñando mutuamente: una aproximación al método lancasteriano y a su apropiación en Colombia. *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 13(13), 49-75. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/719>
- Sánchez, D. (2018). *¿Puede hablar el espacio escolar? Etnografía de las tensiones entre la arquitectura escolar, lo pedagógico y las prácticas educativas en el Colegio Almirante Padilla*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10531>

- Sandoval, L. (2009). Las Interacciones Sociales que se Desarrollan en los Salones de Clase y su Relación con la Práctica Pedagógica que realiza el Docente en el Aula. *Desarrollo y sociedad*, 9(2), 32-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3662261>
- Saucedo, C. (2003). Entre lo colectivo y lo individual: La experiencia de la escuela a través de relatos de vida. *Nueva antropología*, 19(62), 77-98. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-06362003000100005&lng=es&tlng=es
- Schmidt, S. (2013). *Proxémica y comunicación intercultural: la comunicación no verbal en la enseñanza de e/el*. [Tesis doctoral, Universidad autónoma de Barcelona.]. <tesisenred.net/bitstream/handle/10803/125906/ss1de1.pdf?sequence=1>
- Suárez, D. (2017). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la escuela. *Investigación Cualitativa* 2(1), pp. 42-54. <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01034>
- Tamayo, A. y Restrepo, J. (2016). El juego como mediación pedagógica en la comunidad de una institución de protección, una experiencia llena de sentidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 105-128. <https://DOI: 10.17151/rlee.2017.13.1.6>
- Vanegas, A. (2017). *La relación pedagógica y su incidencia en la formación de la persona: reflexiones del –y en el- aula*. [Tesis de Maestría, Universidad de la Sabana]. [La relación pedagógica y su incidencia en la formación de la persona: reflexiones del –y en el- aula \(unisabana.edu.co\)](La relación pedagógica y su incidencia en la formación de la persona: reflexiones del –y en el- aula (unisabana.edu.co))
- Vázquez, R. (2007). Reflexiones sobre el tiempo escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(6), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie4262373>

Anexos

Anexo 1.

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES

Estudiante Investigadora:

Carolina Patiño Hurtado.

Maestría en Educación.

Carolina.patino2@udea.edu.co

Cel: 3233244776

Asesor:

Luisa Fernanda Acosta Castrillón.

Profesora Facultad de Educación – UdeA

Fernanda.acosta@udea.edu.co

El propósito de este documento es proveer a los/as participantes de una explicación sobre la naturaleza de la propuesta investigativa, así como su rol en ella y de esta forma, solicitar la autorización que corresponda.

La estudiante investigadora está llevando a cabo un proyecto de investigación que busca “comprender las implicaciones que tiene la configuración de los espacios y los tiempos de fuga escolar dentro de las dinámicas de la organización escolar de y con los alumnos del Deutsche Schule Medellín durante el periodo académico 2022 -2”.

La duración de la propuesta es de 6 meses aproximadamente, durante los cuales se realizarán encuentros con niños y niñas donde se realizarán diferentes sesiones con observaciones y entrevistas.

Es importante reiterar que la participación en esta investigación es **completamente libre y voluntaria**, y el niño o niña tiene derecho a negarse a participar o a suspender y dejar inconclusa su participación cuando así lo desee, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión. Se aclara además que, el uso de la información será solo con fines académicos y no evaluativos. La responsable de salvaguardar la información será la investigadora, quien tomará todas las medidas necesarias para el tratamiento de la información, su resguardo y custodia.

En el desarrollo de la propuesta, se recogerá información que será estrictamente **anónima**, del mismo modo los encuentros con los participantes serán **grabados con audio**, se aclara además que, el uso de la información será solo con fines académicos y no evaluativos.

Para garantizar el anonimato, se concertará con los participantes la nominación de cada uno, a través de un **pseudónimo**, el cual será utilizado en las transcripciones y demás textos que se generen en el proceso. Además, quienes participen de la investigación, se comprometen a mantener absoluta confidencialidad respecto a las declaraciones de las demás personas con quienes interactúen en la discusión grupal.

La investigadora asume con recursos personales los costos del estudio y, la participación de los niños y las niñas no involucra pago o beneficio económico alguno, asimismo los encuentros se llevarán a cabo dentro del plantel de la institución educativa Deutsche Schule Medellín, en condiciones virtuales o presenciales, según las posibilidades que se den en el año 2022 -2.

La participación en el proyecto de investigación, implican entre otros los siguientes compromisos:

- Participar de forma voluntaria en el desarrollo de las diferentes sesiones.
- Asistir de los encuentros en las fechas y horas que se concreten con la institución educativa y los participantes.
- Mantener la confidencialidad de lo que ocurra en cada sesión.
- Expresarse libremente, exponer sus ideas y desarrollar la capacidad de escucha frente a las ideas de los otros.
- Respetar y promover el funcionamiento de las estrategias y actividades que se propongan, para que se pueda desarrollar en los espacios y tiempos concertados.

La firma de este consentimiento implica la aceptación de los compromisos mencionados, así como la autorización para que la grabación de las sesiones (audio) y el uso el material que se produzca en los encuentros (total y fragmentos), se pueda reproducir en los informes parciales y finales de tipo académico.

Finalmente, se hace explícito que, si presentan dudas sobre este proyecto o sobre su participación en él, se pueden hacer preguntas en cualquier momento de la ejecución de este.

Nombre y apellido: _____

Firma: _____

Documento de identificación: _____

Anexo 2.**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES DE FAMILIA****Estudiante Investigadora:**

Carolina Patiño Hurtado.

Maestría en Educación.

Carolina.patino2@udea.edu.co

Cel: 3233244776

Asesor:

Luisa Fernanda Acosta Castrillón.

Profesora Facultad de Educación – UdeA.

Fernanda.acosta@udea.edu.co

El propósito de este documento es proveer a los padres de familia una explicación sobre la naturaleza de la propuesta investigativa que se desarrollará en las clases de matemáticas y en algunos espacios fuera del aula con niños y niñas de Klasse 4, y de esta forma, solicitar la autorización que corresponda.

La estudiante investigadora está llevando a cabo un proyecto de investigación que busca “comprender las implicaciones que tiene la configuración de los espacios y los tiempos de fuga escolar dentro de las dinámicas de la organización escolar de y con los alumnos de Klasse 4 del Deutsche Schule Medellín durante el periodo académico 2022 -2”. El presente proyecto se estructuró bajo la orientación de profesores pertenecientes al Grupo de Investigación Formación y Antropología Pedagógica e Histórica —FORMAPH UdeA, y al centro de Investigación Educativas y pedagógicas (CIEP). Lo anterior, se espera lograr a través de la implementación de una estrategia investigativa con niños y niñas de Klasse 4 de la sección Grundschule que, voluntariamente quieran vincularse a este estudio.

La duración de la propuesta es de 6 meses aproximadamente, durante los cuales se realizarán visitas a las clases de matemáticas de Klasse 4, entrevistas con niños y niñas, y observaciones en diferentes escenarios del colegio, tales como: la llegada al colegio, el descanso, los intervalos entre cambios de clase, la hora del almuerzo, alguna salida pedagógica y la finalización de la jornada escolar. En dichos espacios y tiempos se observarán las fugas que allí se dan, entendiendo fuga escolar como “aquellos momentos de escape a la tensión que produce la regulación en el aula; es decir, momentos en los que se rompe con la instrucción, el orden o las dinámicas precedentes” (Hernández, 2018, p.175). De esta manera, *los espacios y los tiempos de fuga escolar* juegan un papel significativo en la formación de los alumnos, ya que permiten el desarrollo de habilidades sociales, la creatividad e imaginación, la disminución del estrés por la carga académica, la interacción entre pares, con los materiales escolares, con los espacios y con los tiempos, elementos necesarios y reflexivos que visibilizan la gran potencia del colegio.

Es importante reiterar que la participación en esta investigación es **completamente libre y voluntaria**, y los padres de familia tiene derecho a negar que su hijo(a) participe, suspenda o deje

inconcluso su participación cuando así lo desee, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

En el desarrollo de la propuesta, se recogerá información que será estrictamente **anónima**. Se implementará el enfoque metodológico denominado etnografía, y se usarán como técnicas de investigación la observación participante, la entrevista y la Foto – Elicitación (conversaciones grupales o individuales alrededor de imágenes detonantes para los diálogos con niños y niñas) para la generación de la información. Del mismo modo las observaciones, las entrevistas y la Foto - Elicitación serán **grabadas únicamente con audio**, para garantizar la protección de los niños y las niñas. Se aclara además que, el uso de la información será solo con fines académicos y no evaluativos. La responsable de salvaguardar la información será la investigadora, quien tomará todas las medidas necesarias para el tratamiento de la información, su resguardo y custodia.

Para garantizar el anonimato, se concertará con los participantes la nominación de cada uno, a través de un **pseudónimo**, el cual será utilizado en las transcripciones y demás textos que se generen en el proceso. Además, quienes participen de la investigación, se comprometen a mantener absoluta confidencialidad respecto a las declaraciones de las demás personas con quienes interactúen en la discusión grupal.

La participación de los estudiantes en el proyecto de investigación no supone ningún compromiso adicional.

La firma de este consentimiento implica la autorización para que la grabación de las clases (audio) y el uso del material que se produzca en dichos espacios (total y fragmentos), se pueda utilizar solamente con fines investigativos.

Finalmente, se hace explícito que, si presentan dudas sobre este proyecto o sobre la participación de su hijo(a) en él, se pueden hacer preguntas en cualquier momento de la ejecución de este.

Firma padres de familia: _____

Documento de identificación: _____

Nombre del estudiante: _____

Pseudónimo: _____

Klasse: _____

Anexo 3.**Formato para Matriz de Análisis:**

En el siguiente enlace se presenta el formato utilizado para la estructuración y codificación de la información encontrada en los diferentes instrumentos, para la construcción del análisis.

<https://forms.office.com/Pages/DesignPageV2.aspx?origin=NeoPortalPage&subpage=design&id=KALT8-q14UCEw3Xa9Ctrdif-IXF0jb1BtnKiqJzeGOFUNFFGS0taMEkwM09IOVhNOU0yV1hRSTc3Wi4u&topview=Preview>

MATRÍZ DE ANÁLISIS (2)

* Obligatoria

1. OBJETIVOS *

- Caracterizar los espacios y los tiempos de fuga escolar de y con alumnos del Colegio Alemán Medellín durante el periodo académico 2022 -2.
- Describir los usos, los sentidos, las acciones y los roles que se generan en los espacios y los tiempos de fuga escolar de y con los alumnos del Colegio Alemán Medellín durante el periodo académico 2022 -2.
- Analizar las implicaciones que tienen los espacios y los tiempos de fuga escolar dentro de las dinámicas de la organización escolar de los alumnos del Colegio Alemán Medellín durante el periodo académico 2022 -2.

2. SISTEMA DE CÓDIGOS *

- OG: OBSERVACIÓN GENERAL
- OF: OBSERVACIÓN FOCALIZADA
- FE: FOTO ELICITACIÓN
- E: ENTREVISTA

3. CATEGORÍA *

- ESPACIOS ESCOLARES - FÍSICOS
- ESPACIOS ESCOLARES SIMBÓLICOS
- TIEMPO CRONOLÓGICO
- TIEMPO DEL AIÓN
- FUGAS ESCOLARES

4. COMPONENTE DE LA CATEGORÍA *

- ROLES
- USOS
- ACCIONES
- SENTIDOS

5. Espacio y/o tiempo en términos de caracterización *

- Cancha de fútbol
- Cafetería
- Pabellón 10
- Pérgolas /Parqueaderos
- Parque de juegos
- Aula de clase
- Baños
- Kinder
- Bosque
- Piscina
- Corredores de Arte
- Coliseo
- Biblioteca
- Pausa corta
- Pausa larga

6. APARTADO DE DESCRIPCIÓN ***7. INTERPRETACIÓN ***

Este contenido no está creado ni respaldado por Microsoft. Los datos que envíe se enviarán al propietario del formulario.

