

Pedagogía infantil, espacios escolares y formas de subjetivación: Hacia un análisis hermenéutico-fenomenográfico de la vivencia del espacio por parte de niños y niñas de 5 a 6 años de edad en tres instituciones educativas de la ciudad de Medellín.

Por:

Sara Carolina Carrillo David
Alejandra Amariles Baena
Sorany Londoño Moreno

Asesor:

Prof. Dr. Phil. Andrés Klaus Runge Peña

Proyecto de investigación financiado por el CODI

Avalado por el Grupo de Investigación sobre
Formación y Antropología Pedagógica e Histórica
—FORMAPH—

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Pedagogía Infantil
2013

Índice

Introducción.....	4
<p>Capítulo 1</p> <p>Aspectos teórico-metodológicos</p> <p>Pedagogía Infantil y espacios escolares. Importancia de reflexionar pedagógicamente los espacios escolares</p>	
1.1. Los espacios escolares en el pensamiento pedagógico: una ambientación histórico-pedagógica.....	7
1.2. Espacio y educación: algunos referentes teóricos e investigativos contemporáneos.....	10
1.3. El espacio en una perspectiva fenomenológica.....	12
1.4. La vivencia del espacio y la opción por la fenomenografía.....	14
<p>Capítulo 2</p> <p>Acercamiento a los casos estudiados</p>	
2.1. Colegio Santa María del Rosario.....	18
2.2. Gimnasio Internacional de Medellín.....	19
2.3. Institución Educativa Héctor Abad Gómez sede San Lorenzo.....	20
<p>Capítulo 3</p> <p>Vivencia e interacción en los espacios escolares</p>	
Vivencias en el espacio escolar.....	21
3.1. Espacios favoritos.....	22
3.2. Espacios que no les gusta.....	27
3.3. Espacios mitificados.....	30
Interacción, ritualización y territorialización de los espacios escolares.....	32
3.4. Interacción.....	32
3.5. Interiorización y ritualización.....	37
3.6. Territorialización.....	40
Conclusiones.....	43
Bibliografía.....	46

Resumen

En esta tesis se presentan los resultados de la investigación sobre las vivencias del espacio por parte de niños y niñas de 5 a 6 años de edad en tres centros de educación infantil de la ciudad de Medellín desde un enfoque hermenéutico-fenomenográfico.

El análisis de los resultados sugiere que no existe una concepción única y universal del espacio escolar y que las vivencias y los sentidos que se le otorgan a este se configuran a partir de las experiencias —individuales o grupales— de los sujetos. En este sentido mostramos que hay una relación estrecha e importante entre los espacios y quienes los habitan; tanto así que los primeros influyen de manera significativa sobre los segundos y que la constante interacción entre el ser vivo y su medio hace imposible separar la vida de los individuos del mundo que los rodea, o considerarla como algo independiente.

Palabras claves: vivencias, espacios, subjetivación, fenomenografía, hermenéutica e interacción.

Abstract

This thesis presents the results of a research based on the experiences of space by children from 5 to 6 years old in three early childhood centers in the city of Medellín. The research was based on a phenomenographic hermeneutic approach.

The analysis of the results suggests that there is no unique and universal conception of school space and that the experiences and the feelings that are given, are configured from the particular individuals or groups experiences. In this sense we believe that there is a close and important relation between those who inhabit spaces and the school spaces. The constant interaction of the living being and its environment makes it impossible to separate the life of the individual and the world around them, or to consider it as independent.

Keywords: experiences, spaces, subjectivation, phenomenography, hermeneutics and interaction.

Introducción

El campo de la pedagogía infantil no solo se refiere ni mucho menos se reduce al ejercicio práctico o a la experticia profesional en el cuidado de los niños y las niñas, sino que supone también un ámbito de reflexión y de producción de conocimiento. Es a partir de esto que se abren nuevas perspectivas en el trabajo de la pedagogía, una de ellas y de la que nos preocupamos en esta investigación, es el trabajo del espacio escolar, aunque este no sea propiamente una categoría explícita y central dentro de la, o mejor, dentro de las actividades investigativas de la ciencia de la educación; empero, no se puede negar que la relación entre educación y espacio es un asunto que, de un modo u otro, siempre ha estado presente dentro de la reflexión pedagógica. Así pues, si bien la preocupación por los espacios escolares no es nueva, no obstante, si lo es su tratamiento sistemático como un objeto de investigación específico dentro del campo disciplinar y profesional de la pedagogía infantil. En este sentido, indagar por la manera en que niños y niñas vivencian y dotan de sentido el espacio es un asunto muy importante. De allí nace nuestra propuesta de investigación.

En esa lógica nos propusimos reflexionar crítica y pedagógicamente sobre las vivencias que tienen niños y niñas entre los 5 y 6 años de edad pertenecientes a tres instituciones educativas de la ciudad de Medellín en los espacios escolares. Nos propusimos desentrañar y develar los sentidos que le otorgaban a éstos. Para tal fin, nos apoyamos en los presupuestos del enfoque hermenéutico-fenomenográfico que no sólo nos permitió hacer aportes al campo de la pedagogía infantil en una temática poco explorada, sino que también nos permitió tratar el asunto de la relación espacio y educación más allá de las perspectivas puramente arquitectónicas y funcionales las cuales han sido predominantes.

Es importante aclarar que nuestra investigación no es de perspectiva histórica, que no pretendemos realizar generalizaciones ni proposiciones universales y que la premisa fundamental que guía y transversa toda la investigación reza que los espacios escolares no son espacios neutros en los que simplemente se llevan a cabo acciones educativas y de enseñanza sino que son espacios vivenciados y dotados de sentido por los sujetos que a diario los habitan. Para evidenciar dicha premisa en nuestra investigación, nos planteamos tres preguntas fundamentales acerca de las vivencias de niños y niñas de cinco a seis años en el espacio escolar. También acerca de los significados que le daban y qué tipo de experiencias (corporales, sociales, sensitivas, afectivas, cognoscitivas, éticas) promovían

dichos espacios. Para responder a estas preguntas recurrimos, metodológicamente hablando, a realizar un estudio de casos múltiples que nos permitiera contrastar y diferenciar —en nuestro caso específico— tres instituciones educativas de la ciudad de Medellín seleccionadas intencionalmente según la representatividad que a nuestro juicio pudieran aportar. Los tres casos estudiados fueron el colegio Santa María del Rosario, el colegio Gimnasio Internacional de Medellín y la institución educativa Héctor Abad Gómez sede San Lorenzo.

Así las cosas, dividimos el presente texto en tres capítulos. En el primero acercaremos al lector a los aspectos teórico-metodológicos a partir de los cuales queda reflejada la importancia de reflexionar pedagógicamente los espacios escolares desde la perspectiva en que nosotras nos enfocaremos. Allí haremos una ambientación histórico-pedagógica de lo que ha sido el devenir de los espacios escolares en el pensamiento pedagógico y daremos a conocer los referentes teóricos e investigativos. Finalmente, profundizaremos en el enfoque fenomenográfico y en su perspectiva y visión sobre el espacio y la vivencia. En la segunda parte, haremos un acercamiento sucinto a cada uno de los tres casos estudiados que hicieron parte de nuestro estudio de casos.

A partir del tercer capítulo se encontrará el análisis de la información recolectada dividida de la siguiente forma: En la primera parte nos centraremos fundamentalmente en aquellas expresiones y manifestaciones (desde la corporalidad, la oralidad, el dibujo, entre otras) que dan cuenta de las vivencias que tienen los y las estudiantes en el espacio escolar y el sentido que le otorgan a este. Para ello categorizamos las vivencias que se presentan en el espacio escolar en tres: espacios favoritos, espacios que no les gustan y espacios mitificados. En este apartado queda reflejado que si bien las instituciones educativas se diferencian entre sí, al momento de los niños y las niñas vivenciar y dotar de sentido el espacio escolar se establecen semejanzas y concordancias.

Seguidamente haremos alusión a la interacción, ritualización y territorialización de los espacios escolares, respectivamente. A partir de estos tres aspectos quedará reflejado que los espacios escolares no solo son vivenciados por los sujetos sino que en estos se dan múltiples interacciones que representan la manera en que los sujetos actúan y se presentan ante sí mismos y ante los demás las cuales, a su vez, se modifican conforme se cambia de escenario. También mostraremos cómo en estos mismos espacios los sujetos interiorizan comportamientos que se convierten en rituales y que son llevados a cabo inconsciente y naturalmente. Estos comportamientos ritualizados tienen como interés implícito, entrenar a los sujetos para que se mantenga el orden y la cohesión social.

Finalmente el lector encontrará las conclusiones de la investigación y las fuentes bibliográficas que darán sustento a la misma. En el trabajo el lector podrá encontrar fotografías tomadas en el trabajo de campo, notas sacadas de los protocolos de información y expresiones de los niños y las niñas participantes de la investigación que sirven de sustento al análisis de la información.

Cabe señalar que con la presente investigación no sólo haremos un aporte importante al campo de la pedagogía infantil en Colombia sino que también se evidenciará la importancia de investigar en torno al espacio escolar pero contemplando otras miradas y otros modos de abordar un elemento curricular vital en la constitución del ámbito educativo por excelencia a lo largo del tiempo: la escuela.

Capítulo 1

Pedagogía infantil y espacios escolares.

Importancia de reflexionar pedagógicamente sobre los espacios escolares

“Los espacios educativos como medios influyentes en el quehacer educativo y, por tanto, con capacidad de intervenir con sus mensajes bien a favor, bien en contra, de la acción educativa ”

Colom, 2005

1.1. Los espacios escolares en el pensamiento pedagógico: una ambientación histórico-pedagógica

No se puede negar que la relación entre educación y espacio es un asunto que, de un modo u otro, siempre ha estado presente dentro de la reflexión pedagógica. Nadie puede desconocer la importancia pedagógica que cobra el espacio en el momento de considerar todo tipo de enseñanza y de educación, bien sea de niños y niñas (cuna, párvulos, pre jardín, jardín, transición), de jóvenes, de adultos, o bajo formas escolares y no escolares (museos, ciudad, hospitales, etc.).

Históricamente, con el proceso de surgimiento y constitución de los sistemas educativos modernos y, específicamente, con la consolidación de la “máquina de educar” (Pineau Dussel & Caruso, 2005) o escuela moderna, se pone en evidencia que las cuestiones que tienen que ver con la relación educación y espacio (aula escolar, establecimiento escolar, arquitectura escolar, etc.) no han sido un asunto sólo de arquitectos y, por lo tanto, no han sido ajenas a las propuestas y planteamientos pedagógicos desarrollados durante la modernidad.

Las prácticas de la educación y, sobre todo, de la enseñanza adquieren así un espacio específico y propio: la escuela —espacio que ya no es propiamente el del monasterio o el de la casa del maestro en los que además se llevaban a cabo otro tipo de actividades—. Por ejemplo, ya con Juan Amos Comenio (1994), considerado el padre de la pedagogía y la didáctica moderna, aparecen las primeras alusiones al espacio escolar.

Precisamente a este pedagogo se le deben las primeras reflexiones sobre la disposición del espacio áulico en una perspectiva central que dio lugar a lo que se conoce también como enseñanza frontal. “El principio unificador en el aula era un intento de hacer la divinidad a través de ese ‘derivado’ de la naturaleza que es la enseñanza global [...] no sólo el método se unificaba, sino que el docente, como encarnación de la unificación, aparecía con toda su centralidad [...] Comenio propuso un aula donde se configuraba una autoridad centralizada a través del habla directa al rebaño o grupo que estaba ante él [...] Todo parece indicar, entonces, que el método global o frontal toma muchos elementos de la tradición y de la escena de la prédica” (Dussel & Caruso, 2006, p. 60-61).

Posteriormente, con Jean-Jacques Rousseau (1998) surge la idea de una “provincia pedagógica” como aquel lugar pedagógicamente adecuado para que el niño y la niña se eduque y se forme por fuera

de los “males de la sociedad” —en esa lógica se ha entendido la institución escolar como un lugar que ha de estar preferiblemente en las afueras de la ciudad, del pueblo, del barrio, etc. — Para Rousseau, la educación primera se entiende como algo que tiene lugar por fuera del mundo estatal —de la sociedad— y, por lo tanto, como una actividad que está sujeta a su propia dinámica. Lo anterior supone, al menos en términos imaginarios como en el Emilio (1998), un lugar distinto para la educación y para los procesos de formación del infante, es decir, una educación natural y en la naturaleza. Hablamos de una “provincia pedagógica” propia para una “educación negativa” que le permita al infante desplegar todas sus potencialidades y fuerzas mediante la vivencia y experimentación del mundo.

Para inicios del siglo XIX el sistema de instrucción Bell-Lancaster —Andrew Bell y Joseph B. Lancaster— emulando la lógica y dinámica fabriles de la sociedad industrial, propuso un espacio escolar para la “enseñanza en masa” que, además, prometía un trabajo exitoso con más de 500 estudiantes al mismo tiempo, sustentado en una enseñanza monitorial —deudora de las prácticas de los antiguos decuriones— (Lancaster, 1803). Bajo el sistema de instrucción lancasteriano se pone en funcionamiento una dinámica de enseñanza en la que se hace participar a los y las estudiantes más avanzados, es decir, a monitores en la tarea de enseñanza: unos la lectura o la escritura y otros el cálculo elemental.

En las escuelas lancasterianas a los niños y las niñas se les marcaba con un número colgado en el cuello, lo cual permitía ubicarlos en un lugar específico (localización elemental) dentro del amplio espacio del salón de clases. No obstante, ese puesto podía mantenerse o no durante cada lección dependiendo de las respuestas correctas (los puestos no son fijos y con ello se produce rangos). Se introduce así una permanente movilidad, a su vez, reglamentada y sujeta a una autoridad ya técnica (no divina, no soberana, no arbitraria por parte del maestro) que mediante el examen y el registro la dinamizaba (Dussel & Caruso, 2006). Cada lección deviene entonces en un momento de disputa y el espacio escolar se convierte en un lugar de competencia recíproca por mejorar o por no perder el rango. De ese modo, el aula de clase se configura ya no sólo en el espacio de clausura, sino también en el lugar de aprovechamiento de las energías de los infantes —rendimiento—. La autoridad que produce esta forma de poder disciplinar-escolar se desperspectiviza y se configuran así unos micro-poderes enfocados ya no tanto en la clase como “gran masa”, sino en los y las estudiantes como individualidades ubicables y clasificables. Ahora el maestro debía tener tanto autoridad para con los alumnos como para con los monitores. Se trata de una autoridad que se asemeja a la de un general de un ejército o a la de un capitán de barco que da órdenes y que delega actividades. El poder escolar se va tornando así poco a poco en un poder disciplinario.

Está también el legado de Friedrich Froebel (1913) a la pedagogía y, sobre todo, a la pedagogía infantil con su propuesta de creación de “jardines infantiles” (*Kindergarden*), un fenómeno que no se demoró mucho en lograr una atención mundial durante el siglo XIX. En los jardines infantiles se buscaba procurarles una estimulación temprana a los niños y las niñas al ponerlos en contacto con poesías y canciones, con el juego tanto para la mente como para el cuerpo y con la naturaleza. En esa lógica, Froebel propone una serie de juegos, canciones, cuentos y materiales con los que se busca

estimular la imaginación, la sensibilidad y las capacidades físicas y motoras de los infantes y seguir sus propios intereses y su propia actividad (esto incluye entonces la actividad física, la formación sensorial, la expresión creativa, la exploración de ideas y conceptos, el desarrollo eurítmico y motor, las formas empáticas de sociabilidad, entre otros).

Con este autor cobra fuerza la idea de la necesidad de unos espacios para la educación infantil diferenciados, contruidos y dispuestos para los niños y las niñas de ciertas clases, en este caso, “pudientes”. Los jardines infantiles, a diferencia de otros espacios exclusivamente de encierro y de “gobierno de los niños y de las niñas” (Herbart, 1935-1984-1986) en los que se trataba al menos de salvaguardar el “futuro de las clases pobres, se convierten en el lugar por excelencia para la formación (*Bildung*) —sobre todo como formación burguesa— de las nuevas generaciones. La formación, sobre todo como alta cultura, deviene en un asunto clave para la pedagogía infantil.

Frobel (1913) fue también clave en el diseño de materiales escolares. Hizo diseños de bolas, formas en madera, anillos, entre otros; con el propósito de sustentar de un modo práctico su idea de que los niños y las niñas aprenden jugando. Desde entonces este tipo de materiales se han convertido en un elemento indispensable dentro de los jardines infantiles. Influenciado por Pestalozzi, Frobel diseñó materiales que tenían como propósito desarrollar maneras de conocer: los conceptos de número, proporción, equivalencia, orden propios del pensamiento lógico-matemático se relacionaron a juegos de armado. De igual manera se buscaba expresar, mediante dichos juegos y su armado, el mundo (casa, árbol, carro, etc.) y formas de lo bello expresadas en patrones simétricos.

A finales del siglo XIX y comienzos del XX el movimiento de Escuela Nueva o escolanovista — en cabeza de reconocidas figuras como María Montessori, Eduard Claparede, Rudolf Steiner, Ovidio Decroly, John Dewey, entre otros—, entró a considerar con mayor fuerza la problemática de los espacios escolares en relación con el niño y la niña, con sus intereses, con el aprendizaje, etc. Espacios a la medida de los alumnos, espacios abiertos, espacios naturales, espacios estéticamente llamativos, la influencia de la decoración, las formas, los colores, el mobiliario, la escuela como un segundo hogar, etc., fueron cuestiones que llegaron a convertirse en un asunto de preocupación pedagógica. Desde entonces, los espacios educativos han sido configurados de formas tales que con ello se busca promover el aprendizaje, establecer ambientes considerados adecuados que respondan, a su vez, a las necesidades materiales, corporales, sensoriales y cognoscitivas de docentes y discentes.

Para Montessori (1994), autora clave para la pedagogía infantil, un aspecto fundamental de su propuesta pedagógica —metodológica— es la configuración del espacio escolar en un ambiente preparado, tal y como lo plantea en su libro: “Ideas generales sobre mi método”. Dicho concepto alude tanto a la configuración del espacio físico (materiales -relacionados con el mundo y los que exigen o fomentan el despliegue de las capacidades-, objetos, mobiliarios, etc.) como a la creación de un ambiente adecuado para el aprendizaje, es decir, de un entorno. Esto último tiene que ver con que el espacio escolar debe permitirle al niño y la niña “sentirse bien”, de modo que pueda expresarse afectiva, emocional, racional y estéticamente. Los salones son, de este modo, espacios amplios, luminosos, decorados y, sobre todo, organizados; por eso se trata, en otras palabras, de espacios que le

permitan a los y las estudiantes sentirse seguros y, no en última instancia, a estructurar de un modo organizado y civilizatorio el mundo: orden estricto, lugares específicos para cada cosa, etc., en la medida en que cada cosa debe ocupar o estar en el lugar que le corresponde (*rerum ordo*). Para Montessori (1994) el espacio escolar se debe disponer teniendo en consideración los siguientes aspectos: proporcionalidad, limitación, sencillez, visualización (evidenciación) del error y asepsia (lavable).

El espacio escolar comienza a configurarse entonces, como espacio de observación de los “procesos naturales”: ya no es el aula para clausurar, mantener encerrado y para hacer prestar atención, sino el espacio en el que se observa el desarrollo, el crecimiento, el cultivo, la formación y, sobre todo, el aprendizaje del niño y la niña. El maestro más que enseñar ha de dedicarse ahora a observar el desarrollo de sus estudiantes *in situ*; ve la vida infantil en su despliegue y actúa en concordancia con ella fomentándola y optimizándola. Se va consolidando así la concepción —gracias, entre otros, a los aportes de la antropología filosófica, la sociología, la filosofía, la psicología, la arquitectura, entre otros— de que los espacios escolares no son contenedores neutros en los que simplemente se llevan a cabo unas acciones educativas y de enseñanza, sino que son espacios vividos y vivenciados, que obedecen a formas de poder y de organización social predominantes, a intencionalidades sociales, políticas, económicas e ideológicas, que tienen efectos sobre el cuerpo y la mente de los individuos (producen efectos de subjetivación) y que son, por tanto, susceptibles de ser interpretados en la lógica que nos proponemos con nuestra investigación.

1.2. Espacio y educación: algunos referentes teóricos e investigativos contemporáneos

Por otro lado durante el rastreo de antecedentes encontramos que la mayoría de las investigaciones realizadas se han centrado más en estudios de tipo arquitectónico sobre el espacio escolar. En el contexto alemán están los trabajos pioneros de Rittelmeyer (1994), quien ya desde los años ochenta hablaba de la necesidad de investigaciones acerca de la importancia pedagógica de los elementos arquitectónicos de los establecimientos escolares. Se encuentra también el trabajo de Michael Gohlich: “*El entorno pedagógico. Una historia del espacio escolar desde el Medioevo*” publicado en 1993. Basado en los aportes de Michel Foucault, Gohlich enmarca su trabajo dentro de una historia de la disciplinarización en relación con los espacios escolares. Gohlich busca así desarrollar una “antropología histórico-pedagógica del espacio escolar” que permita pensar no sólo el espacio como tal, sino las formas cambiantes de la educación, de la escuela y, particularmente, de lo humano. Su propuesta se desarrolla entonces como una tipificación en perspectiva histórico-antropológica que considera el cambio histórico en general y la imagen de hombre y espacio ligado a ello.

En una perspectiva etnográfica está el trabajo de Georg Breidenstein (2006): “*Teilnahme am Unterricht. Ethnografische Studien zum Schülerjob*”, en donde se plantea que el espacio se configura como medio y resultado de la interacción y comportamientos sociales. Es de importancia también el trabajo argentino-alemán de Inés Dussel y Marcelo Caruso (2006): “*La invención del aula*” en donde se hace una genealogía de las formas de enseñar y el de Marcelo Caruso (2005): “*La biopolítica en las*

aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del reino de Baviera, Alemania (1869-1919)”, en donde, con base en los planteamientos foucaultianos sobre las formas de conducción modernas (gubernamentalidad) se hace un trabajo histórico sobre las formas de enseñanza en Alemania. En el contexto español está el trabajo en perspectiva histórica de Escolano Benito (2005): *“Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos”*. Se trata de un texto que, en perspectiva genealógica, aborda las dinámicas socio-históricas que tuvieron lugar en los procesos de construcción y consolidación de las escuelas elementales en España entre los siglos XIX y XX. En el contexto colombiano están los artículos de Quiceno (2009) y de Recio (2009) que hacen parte del número 54 de la Revista Educación y Pedagogía dedicado a la arquitectura escolar. Un primer trabajo sobre la arquitectura escolar en Colombia fue realizado por Maldonado Tapias (1999) y se encuentra en el tomo II del libro que estuvo bajo la dirección de Olga Lucía Zuluaga titulado *“Historia de la educación en Bogotá”*. A los trabajos mencionados desde el de Gohlich hasta acá los vincula un autor de gran importancia, a saber: Michel Foucault; compartimos con los autores mencionados muchos de los planteamientos foucaultianos sobre todo en lo que tiene que ver con las formas de poder, disciplinamiento, gubernamentalidad y como estos generan procesos de subjetivación. También hay trabajos en el contexto anglosajón como el de Loughlin y Suina: *“El ambiente de aprendizaje: diseño y organización”*, publicado originalmente en inglés en 1982 y traducido al español en 1987, que tiene un enfoque más didáctico y organizativo. En él se hacen aportes para la configuración de espacios escolares con mayor flexibilidad, se cuestionan las formas de organización tradicional del aula y se dan sugerencias para el trabajo de pedagogos y pedagogas infantiles. De allí su apuesta por hablar más bien de ambientes de aprendizaje. Al respecto dicen los autores: “Los profesores veían el ambiente de aprendizaje como una especie de escenario para la enseñanza y el aprendizaje, un fondo placentero, pero inerte, para la vida de la clase.

Pero existe otro modo de ver el ambiente de aprendizaje dispuesto por el profesor y el papel del profesor en su creación dentro una instalación arquitectónica. Esta visión reconoce al entorno dispuesto por el profesor como una influencia activa y penetrante en las vidas de niños y profesores a lo largo del día escolar. En los procesos de enseñanza y aprendizaje, el entorno físico dispuesto por el enseñante posee dos funciones: proporciona el lugar para el aprendizaje y, al mismo tiempo, actúa como participante en la enseñanza y el aprendizaje” (Loughlin y Suina, 1987, p. 17).

En esa misma línea de pensamiento pedagógico y didáctico con respecto al espacio cabe mencionar la propuesta de Reggio Emilia desarrollada por el teórico italiano Loris Malaguzzi (2009) quien plantea que el espacio funge como tercer educador. Este autor propone “que la escuela tenga derecho a su ambiente, a su arquitectura, a una conceptualización y finalización de espacios, formas y funciones, es un dato que no tiene duda” (Malaguzzi, 2009, p. 74).

Malaguzzi se refiere a la necesidad de recordar que los espacios, el mobiliario, las decoraciones, entre otros, no deben ser solamente relevantes en sí, sino también elementos que posibiliten y oferten a los niños y niñas expresarse y desarrollar todo su potencial. En este punto surge toda la propuesta de la riqueza de objetos, materiales y paredes que hablan y que comunican. Objetos con vida, que habitan el espacio siguiendo la idea de “el lenguaje silencioso”. Cada rincón debe ser aprovechado como

oportunidad para que la escuela cree y hable su propia identidad a través de narraciones de historias o procesos vividos que los adultos deben hacer visibles con una estética pensada y cuidada. Al mismo tiempo el autor propone un diseño y estructura que se integran, generando “ámbitos de libertad, socialización, desarrollo, maduración y aprendizaje del niño. La escuela infantil vista como una entidad orgánica, unitaria y articulada cuyos espacios deben facilitar los encuentros, la percepción, la participación y la interacción” (Malaguzzi, 2009, p. 87).

En la misma perspectiva didáctico organizacional está el trabajo: “*La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*” (1999) de los españoles Doménech y Viñas, quienes plantean que el espacio y el tiempo escolares se encuentran en una estrecha relación con la calidad educativa. Se trata de un escrito en el que se llevan a cabo una serie de reflexiones sobre el tiempo y el espacio escolares y, a su vez, se ofrecen medidas concretas para el mejoramiento de la organización escolar.

Así pues, si bien el problema del espacio escolar ha sido un asunto fundamental dentro de la reflexión pedagógica, es sólo desde hace algunas décadas que ha llegado a convertirse propiamente en objeto de estudio para la pedagogía. Las reflexiones sistemáticas sobre dicho objeto son relativamente recientes y resultan particularmente relevantes dentro del campo de la pedagogía infantil en nuestro contexto, en el que las investigaciones socio-críticas sobre dicho asunto son todavía muy escasas (Quiceno, 2009; Recio, 2009, Rodríguez, 2011). Indagar sobre el papel que juega el espacio en relación con la educación y, muy particularmente, por la manera en que niños y niñas en la interacción social construyen, dotan de sentido y se apropian del espacio escolar es un asunto escasamente trabajado por la pedagogía infantil en nuestro contexto colombiano.

Los referentes presentados hasta acá ofrecen un panorama de las distintas perspectivas teóricas en las que el espacio escolar ha sido tratado como un asunto histórico, pedagógico y organizacional; no obstante y como veremos más adelante, nuestro trabajo no tiene un carácter propiamente histórico, ni didáctico, sino hermenéutico-fenomenográfico. Ello quiere decir que nos interesa más la cuestión de las vivencias y sentido otorgados por los niños y niñas a dichos espacios.

1.3. El espacio en una perspectiva fenomenológica

Uno de los primeros aportes sobre la cuestión del espacio en el contexto antropológico-filosófico y pedagógico lo hizo Otto Friedrich Bollnow en su ya clásico: “*Hombre y espacio*” (1969). Aquí el espacio aparece como una dimensión humana, como un existencial en la línea de la analítica del *Dasein* de Heidegger, que implica su estudio no sólo como una dimensión objetiva, sino como una dimensión subjetiva. En esta línea de reflexión fenomenológica el espacio humano debe ser tratado como espacio vivido y apropiado, como algo dotado de sentido para la existencia humana, ya que mediante él los seres humanos no sólo le dan sentido al mundo sino también se dan sentido a sí mismos. El espacio evidencia con ello un carácter formativo: el ser humano se realiza en y con el espacio.

En su trabajo Bollnow (1969) plantea la diferencia entre un espacio matemático, con un carácter técnico-funcional que, en consecuencia, puede ser medido en términos de altura, extensión, etc., y un espacio vivido que, a diferencia de aquél, ha de ser considerado en términos de distancia, cercanía, estado de ánimo, atmósfera, ambiente, confianza, acogida, es decir, a partir de otras consideraciones que caen por fuera del dominio de la matematización y objetivación, y que *cargan* el espacio de un sentido ligado, por ejemplo, a aspectos afectivo-emocionales. Mientras el espacio matemático se presenta como un espacio “objetivo”, el espacio vivido se caracteriza por entenderse a partir de un punto central, a saber: el lugar ocupado por el ser humano como sujeto de las vivencias —como cuerpo vivido y fungiente—. Los aportes de Bollnow resultan de relevancia para esta investigación en lo que tiene que ver con las vivencias de los infantes de los espacios escolares. Lugares tranquilos, lugares odiados, lugares atemorizantes, lugares de adultos, lugares secretos, lugares de encuentro, lugares de cofradía, lugares de silencio, lugares de acogida, lugares calurosos, etc., resultan de los modos de vivir, experimentar y darle sentido al espacio escolar, lo cual resulta fundamental en el momento de pensar pedagógicamente los centros de educación infantil.

Por otro lado el historiador y arquitecto noruego Christian Norberg-Schulz en sus libros: “*Existencia, Espacio y Arquitectura*” de 1971 y “*Genius Loci, hacia una fenomenología de la Arquitectura*” de 1980. El texto: “*El concepto de habitar*” de 1985, subrayó críticamente algunos asuntos de la arquitectura moderna, particularmente a nivel urbano, y trató de sustentar una nueva orientación para comprender el problema del espacio arquitectónico. Así, según dicho autor “*el espacio arquitectónico puede ser entendido como una concretización de esquemas o imágenes ambientales, que forman una parte necesaria de la orientación del hombre o 'estar en el mundo'*”. Con esta visión fenomenológica la arquitectura entra a considerar la experiencia individual y la vivencia que los sujetos tienen del espacio.

Finalmente, en el contexto anglosajón están los trabajos de Hutchison (2004). Su libro: “*A natural history of place in education*” se desarrolla como una filosofía de la educación y de la vida cotidiana escolar. Para ello toca asuntos como las tendencias en el diseño de espacios escolares y la crisis de los espacios escolares. La tesis del autor es que las presiones sobre la institución escolar asociada con las ideologías en competencia, las agendas nacionales y locales y los cambios económicos y sociales tienen el potencial de alterar radicalmente el ámbito de la experiencia escolar. También discute cómo se enseña el concepto de espacio a los alumnos y presenta estrategias concretas para enriquecer la experiencia del espacio por parte de los mismos.

A partir del anterior rastreo y como ya se mencionó, se pone en evidencia que un trabajo sobre el espacio escolar en la perspectiva pedagógica-fenomenológica como el que proponemos, no se ha abordado aún y que los trabajos predominantes hasta el momento se enfocan en estudios meramente arquitectónicos sobre el espacio escolar.

Es con base a las transformaciones del espacio escolar en la contemporaneidad y con lo referido hasta el momento que, como pedagogos infantiles, pretendemos reflexionar crítica y pedagógicamente dichos espacios —como espacios no neutros, ni apolíticos, sino como espacios vividos y vivenciados—

. Nos interesa un análisis hermenéutico-fenomenográfico que dé cuenta de las formas en que niños y niñas entre los 5 y 6 años de edad de tres centros educativos de la ciudad de Medellín vivencian el espacio escolar.

1.4. La vivencia del espacio y la opción por la fenomenografía

Al estar enfocado nuestro interés fundamentalmente en la manera en cómo los sujetos vivencian y dotan de sentido el espacio recurrimos al enfoque fenomenográfico. Si bien tanto la fenomenología como la fenomenografía tienen como objeto de estudio las vivencias de aquellos fenómenos generalmente considerados subjetivos, como: la conciencia, las experiencias, los juicios, las percepciones y las emociones -en tanto vivenciados por los sujetos-. No obstante, la fenomenología, como procedimiento filosófico, enfatiza en la actividad filosófica del mismo investigador y en el compromiso con su indagación acerca de sus propias experiencias. La fenomenografía, por el contrario, está más preocupada por las relaciones que los sujetos tienen con el mundo que los rodea. Por eso el énfasis no está puesto ni en el sujeto ni en el objeto de la vivencia (experiencia, significación), sino en el punto medio, es decir, en la *experiencia de*. Ello quiere decir, para nuestros propósitos investigativos, que no son importantes ni el sujeto ni el objeto aislados, sino, por el contrario, la relación que se establece entre ambos. Así, mientras la fenomenología se interesa por la esencia de un fenómeno, la fenomenografía se interesa por la “esencia” de las experiencias y percepciones del fenómeno.

La expresión proviene del verbo *fainest hai* (^*avsiogai*) que significa hacerse manifiesto y que da lugar al término fenómeno, lo aparente. Y *grafía*, cuyo significado es describir en palabras o imágenes lo que se designa. El término fenomenografía designa al acto de representar un objeto de estudio como un fenómeno cualitativamente distinto. Este enfoque tiene por objetivo la comprensión de los fenómenos a partir del punto de vista de quien los vivencia, enfatizando las diferentes valoraciones posibles sobre una realidad específica.

Aunque Ference Marton es considerado fundador de la fenomenografía como perspectiva de investigación, el término, según Álvarez-Gayou (2004: 89), fue utilizado por primera vez por Ulrich Sonneman (Filósofo y Psicólogo) en 1954 para calificar a los planteamientos de la psicopatología formulados por Karl Theodor Jaspers (Filósofo y Psiquiatra). En lugar de fenomenología, Sonneman sugiere denominar fenomenografía al registro de una experiencia subjetiva como la informa la persona. Marton (1981) plantea que las comprensiones o concepciones son constructos histórico-existenciales que pueden relacionarse con ideas, experiencias y significados, atribuidos por los sujetos a los diversos fenómenos del mundo que acontecen a su alrededor. “El punto de partida de la fenomenografía es siempre relacional. Tratamos con las relaciones entre el individuo y algún aspecto específico del mundo, o para decirlo de una forma diferente, tratamos de descubrir un aspecto del mundo tal como le aparece al individuo” (Marton, 1995, p. 170). Así pues, la fenomenografía se interesa por la vivencia de, por la experiencia de; lo cual va en la lógica de nuestra investigación puesto que nos interesa conocer las concepciones y/o las manifestaciones que un grupo de sujetos —niños y niñas entre los 5 y 6 años de edad— tiene sobre un fenómeno determinado: el espacio escolar.

En síntesis, la fenomenografía tiene como propósito dar cuenta (analizar e interpretar) de las diferentes maneras en que las personas experimentan, interpretan, comprenden, perciben, vivencian, conceptualizan un fenómeno o aspecto de la realidad (Marton, 1981).

Es de resaltar que el concepto de vivencia lo estamos entendiendo desde los planteamientos de Dilthey (1986). Para este autor las vivencias son todas aquellas manifestaciones de la vida anímica de las personas, todo aquello que le pasa al sujeto y que es expresado. Parafraseando al autor la expresión “vivencia” alude a presión y contrapresión, posición frente a las cosas que a su vez son también posición, poder vivo en nosotros y a nuestro alrededor que se experimenta y está constantemente ahí en el placer y el dolor, en el miedo y la esperanza, en la aflicción por aquello que pesa insuperablemente sobre nosotros. Para efectos de nuestra investigación dichas expresiones son factibles de evidenciar a partir de los dibujos y de la oralidad de los niños y las niñas. Bollnow (1969) es otro autor que nos sirve de referencia en cuanto al concepto de vivencia. Él expresa que los sujetos —en este caso los niños y las niñas entre los 5 y 6 años— dotan de sentido los espacios según las vivencias que han tenido en estos como: lugares tranquilos, lugares odiados, lugares atemorizantes, lugares prohibidos, lugares acogedores, etc. Por ello nuestro trabajo se entiende, además, como una investigación cualitativa con una orientación hermenéutica mediante la cual pretendemos interpretar y comprender las manifestaciones de las vivencias de los grupos poblacionales que hicieron parte de la investigación.

Ahora bien, metodológicamente este trabajo se llevó a cabo en tres instituciones educativas de la ciudad de Medellín con la finalidad de develar cómo vivencian y qué significado le dan al espacio escolar los niños y las niñas entre los 5 y 6 años de edad de cada una de las instituciones escogidas; qué tipo de experiencias (corporales, sociales, sensitivas, afectivas, cognoscitivas, éticas) promueven los espacios de dichas instituciones y cómo los niños y las niñas codifican y decodifican los mensajes simbólicos que transmiten los espacios escolares de la institución a la que pertenecen.

Para lograr los anteriores objetivos la presente investigación estuvo basada en un estudio de casos múltiples con una muestra intencionada. Según Eisenhard (1989) el estudio de casos múltiples hace referencia a “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares” (Eisenhard, 1989, p. 87). El estudio de caso implica el estudio detallado y profundo del fenómeno objeto de interés, que en nuestro caso específico, son las vivencias del espacio por parte de niños y niñas-. Por ser un estudio de casos múltiple es necesario que los casos por investigar sean más de dos y atiendan a los criterios de pertinencia, adecuación, conveniencia, oportunidad, disponibilidad y representatividad. En ese sentido la selección de los casos fue intencionada y se basó en la contrastabilidad que a nuestro juicio podrían aportar las instituciones educativas. Se optó por escoger dos instituciones privadas de clase alta con propuestas pedagógicas diferentes: una de carácter religioso que atiende exclusivamente población femenina y la otra basada en una filosofía libertaria y *sui generis*. El tercer caso es una institución pública de clase baja que atiende población en situación de vulnerabilidad social y económica y que, además, queda cerca de un antiguo cementerio. Dichas instituciones fueron, respectivamente: El colegio Santa María del Rosario, el colegio Gimnasio Internacional de Medellín y la Institución Educativa Héctor Abad Gómez sede San Lorenzo.

En concordancia con nuestra postura hermenéutica y nuestro enfoque fenomenográfico, se diseñó una propuesta de intervención (ver anexo 1) y una entrevista semi-estructurada (ver anexo 2) para recolectar la información. La primera se basó en un tema específico, a saber: los reporteros. La finalidad de dicha propuesta era que mediante el juego pudiéramos observar y escuchar las vivencias de los niños y las niñas de modo que ellos se sintieran cómodos y nos permitieran un acceso a la información por diferentes medios. Todo ello permitió dar una continuidad y una secuencialidad lógica al trabajo de campo que se realizó con ellos¹

Con la realización de dichas actividades pudimos identificar las expresiones de las vivencias por parte de los niños y las niñas lo que nos permitió, al mismo tiempo, hacer una recolección de algunas evidencias que, a su vez, pondremos en discusión en el capítulo tres. La primera evidencia consta de algunos dibujos hechos por los pequeños durante todas las sesiones de trabajo con ellos; para su realización les indicábamos tener en cuenta dos aspectos: plasmar en las hojas los lugares favoritos de las instituciones y los lugares que no les gustara de las mismas. Otras de las evidencias recogidas están basadas en muestras fotográficas y videos en los diferentes espacios de cada institución. Para ello tuvimos como criterio de orientación el fotografiar los espacios físicos —para ilustrar el capítulo dos— y los espacios en los que niños y niñas circulaban, interactuaban o mencionaban por diferentes razones (lugares tenebrosos, solitarios, favoritos, desagradables, entre otros).

Acá reivindicamos el uso de las fotografías como modalidad de registro de la información que se plantea en este proyecto como una necesidad que deviene del objeto por investigar. Registrar de modo convencional (verbalmente) las observaciones en el trabajo de campo hubiera implicado la pérdida de valiosa información propia del discurso visual. La búsqueda de antecedentes referidos al uso de la fotografía en investigación muestra el lugar secundario que se asigna a este tipo de registro en la investigación cualitativa. Según Prosser (1998), su limitado status y la marginación del registro fotográfico se debe a razones históricas vinculadas con la ortodoxia de los ámbitos académicos en los que el énfasis está puesto en la palabra en desmedro de la imagen.

La tercera evidencia son los protocolos de observación en los que hicimos registro de todas las manifestaciones corporales y orales sobre los diferentes espacios de las instituciones educativas visitadas, al igual que de la manera en que niños y niñas interactuaban entre sí y se comportaban en dichos espacios.

En cuanto a las entrevistas, como es sabido, muchas de las investigaciones fenomenográficas se centran en la entrevista en profundidad como técnica para el levantamiento de la información; sin embargo, para nuestro caso se presentó la dificultad que los niños y niñas con los que se trabajó, por su edad, no les era posible mantener la concentración el tiempo requerido para una entrevista de este tipo. A ello se le sumó una barrera en cuanto al lenguaje oral, en tanto en estas edades éste no se caracteriza

Es importante señalar que a medida que se iban realizando las intervenciones y se cambiaba de lugar de lugar de práctica, hubo que modificar las actividades planeadas en un inicio con el fin de poder responder a las necesidades de la población y a las condiciones de cada institución educativa. Si bien algunas de las actividades fueron modificadas, estas nos siguieron permitiendo recolectar información sobre las vivencias de los niños y las niñas en el espacio.

por su fluidez y abundancia de vocabulario; ello llevó a que la entrevista realizada a los niños y niñas tuviera el formato de una entrevista semi-estructurada y se buscaran otros medios para la recolección de la información como los mencionados con anterioridad.

Para cerrar este capítulo, reiteramos que esta investigación pretende ser un aporte a los estudios actuales sobre el espacio en relación con la educación, estudios que apenas se vienen desarrollando en diferentes partes del mundo. En ese sentido, buscamos hacer aportes diferentes a los ya dados desde la arquitectura escolar, generalmente llevada a cabo por arquitectos. De igual manera, la importancia de esta investigación radica en que abre nuevas perspectivas de investigación dentro del contexto de la pedagogía infantil colombiana, limitada fuertemente a un discurso psicológico-desarrollista y en la cual son escasos los trabajos realizados sobre la manera en que niños y niñas vivencian y dotan de sentido el espacio. Esto sobre todo hoy en día que se viene hablando con fuerza de “entornos de aprendizaje”, pues resulta fundamental un trabajo que muestre los límites y las limitaciones pedagógicas que dicho discurso tiene en relación con muchos otros asuntos pedagógicos y educativos que caen por fuera de este análisis o que simplemente son invisibilizados debido a los referentes teóricos en los usualmente se suele basar la pedagogía infantil.

Capítulo 2

Acercamiento a los casos estudiados

“El medio arquitectónico no sólo induce funciones, facilitando o dificultando movimientos, promoviendo o entorpeciendo la ejecución eficaz de tareas, etc., sino que transmite valores, promueve identidad personal y colectiva, favorece ciertas formas de relación y convivencia”

Romaña, 2004

Hay espacios que han sido expresamente diseñados para que en estos se produzcan determinados procesos educativos, bien sea para que faciliten —a niñas, niños y adultos— el tránsito a la cultura o para que permitan construir actitudes, normas y valores para la vida; o en otras palabras, para que favorezcan el aprendizaje. Los espacios de las instituciones educativas son, en ese sentido, una encarnación material de la necesidad de educar. En esa medida deberían estar pensados pedagógicamente, pues entran a jugar un papel determinante en la educación.

Como lo venimos planteando, cada uno de los espacios que conforman y estructuran las instituciones educativas tienen una gran influencia no sólo sobre los y las estudiantes sino también sobre la comunidad educativa en general, es decir, sobre todo aquel que habite dicho espacio. Los elementos constitutivos de los espacios escolares -su ubicación, distribución, cantidad, calidad, etc.- juegan un papel determinante en el acto educativo ya que favorecen o desfavorecen la calidad de la enseñanza y de las interacciones que se dan entre los sujetos. Recordemos, además, que los espacios escolares no son contenedores neutros en los que simplemente se llevan a cabo unas acciones educativas y de enseñanza, sino que tienen efectos sobre el cuerpo y la mente de los individuos (producen efectos de subjetivación) y que son, por tanto, susceptibles de ser interpretados. En ese sentido es que hacemos referencia al colegio Santa María del Rosario, al colegio Gimnasio Internacional de Medellín y a la Institución Educativa Héctor Abad Gómez sede San Lorenzo en la medida en que en estos espacios no sólo se llevan a cabo procesos educativos sino que también se configuran otras intencionalidades, otros modos de vivenciar y de habitar dicho espacio.

A continuación haremos la presentación de cada uno de los tres casos que hicieron parte de nuestra investigación:

2.1. Colegio Santa María del Rosario

El Colegio Santa María del Rosario fue la primera institución educativa que hizo parte de la muestra intencionada de esta investigación. Esta es de carácter privado y funciona bajo la dirección de la comunidad religiosa de las dominicas de Santa Catalina del Sena. Este colegio está ubicado geográficamente al costado suroriental de la ciudad de Medellín; perteneciente a la comuna 14 (El Poblado) sector La Visitación. Cuenta con un ambiente campestre y amplias zonas verdes, coliseo

cubierto, canchas, capilla, biblioteca, cafeterías, gimnasio, salones de danza, de ballet, de música, espacios de uso múltiples y la vivienda-casa de las Hermanas.

Para esta etapa de la investigación participaron 25 niñas entre los cinco y seis años de edad del grado transición. Doce de las estudiantes pertenecían al grupo denominado transición A y el resto de ellas al grupo denominado transición B. Si bien las clases se dan por separado, las niñas se conocen entre sí y no hubo dificultades en las diferentes actividades. Esta población pertenece a hogares nucleares (madre, padres e hijos)². Algunas de ellas conviven también con uno de sus abuelos, abuelas, tíos o tías. En pocos casos solo viven con la madre.

Las estudiantes residen en diferentes barrios: el Poblado, Envigado, La Mota y Laureles. La mayoría pertenecen a los estratos socio-económicos 4, 5 y 6. Los padres de familia tienen una formación universitaria, algunos con posgrados, y se desempeñan laboralmente en el área comercial, principalmente como trabajadores independientes.

2.2. Gimnasio Internacional de Medellín

El Gimnasio Internacional de Medellín fue el segundo caso escogido intencionalmente para ser parte de nuestro estudio de casos múltiples. Es un lugar que cuenta con amplias zonas verdes y que está ubicado geográficamente en la calle 73 sur # 64-23 en la vereda San José. Está situado justo en el predio conocido como Finca las Dos Palmas -patrimonio cultural de la zona-.

Es un colegio de carácter privado y mixto y promulga “una educación personalizada de alta competencia a partir de la cual se privilegia el interés, la voluntad por saber, la investigación y rigurosidad científica y la plena libertad vocacional dejando de lado el formalismo, la memorización, la unilateralidad academicista y las estructuras disciplinarias represivas y autoritarias” (Gimnasio Internacional de Medellín, 2012).

Esta etapa de trabajo de campo contó con un total de 11 estudiantes: 5 niñas y 6 niños entre los 5 y 7 años de edad. La población pertenece a hogares conformados por padre, madre y hermanos -familia nuclear³-. La gran mayoría de padres de familia son comerciantes independientes dueños de sus propios negocios. Estos estudiantes vienen de diferentes barrios, tales como: El poblado, Medellín, Envigado, Sabaneta, Itagüí, La Estrella y San Antonio de Prado. El estrato socioeconómico al que pertenecen oscila entre el 4 y el 6. Ninguno de los niños y las niñas participantes se encuentra en situación de discapacidad física o cognitiva.

² La familia nuclear también se conoce como “círculo familiar”

³ La familia nuclear designa el grupo de parientes conformado por los progenitores, usualmente padre, madre y sus hijos e hijas.

2.3. Institución Educativa Héctor Abad Gómez sede San Lorenzo

La Institución Educativa Héctor Abad Gómez, específicamente la sede San Lorenzo, es el tercer caso que se eligió para llevar a cabo el trabajo de campo de la presente investigación. Es una institución de carácter público y mixto. En esta etapa participaron en total 25 niños y niñas entre los 5 y 6 años de edad. La mayoría de los y las estudiantes pertenecen a hogares de familias extensas⁴. Hay sólo una familia monoparental⁵ conformada por uno de los niños, su padre y hermanos pues fueron abandonados por la madre. Por otro lado, hay dos niñas pertenecientes a una comunidad indígena -la maestra encargada del grupo no sabe indicar cuál es el nombre de la comunidad- que no hablan castellano y entienden muy poco dicho idioma⁶.

Los pequeños y las pequeñas residen en el barrio Colón -Niquitao como se conoce comúnmente de la ciudad de Medellín. La mayoría pertenece a los estratos socioeconómicos 0, 1 y 2 y habitan con sus familias en inquilinatos debido a la precariedad económica o porque fueron víctimas del desplazamiento forzado. La mayoría de los padres y madres de familia tiene formación primaria o bachillerato. Algunos se desempeñan laboralmente en el campo informal, principalmente como cuidadores o lavadores de carros, vendedores ambulantes, aseadoras en casas de familia. Otros trabajan de forma ilegal con el tráfico de estupefacientes, la prostitución o se dedican a la mendicidad y el “rebusque”. Un grupo de padres y madres son consumidores de sustancias alucinógenas. Sólo uno de los padres tiene un trabajo formal en la compañía Avianca como transportador de equipaje.

El grado transición presenta altos índices de inasistencia puesto que, debido a las bajas condiciones económicas de las familias, muchos de ellos y ellas son enviados por sus propios padres a trabajar o mendigar. Así mismo, presentan condiciones alteradas de salud, por ejemplo, en lo que tiene que ver con el cuidado de los dientes y de la piel.

En el grupo poblacional, informó la docente encargada, hay problemas de aprendizaje -no saben escribir su nombre, ni se ubican en los días de la semana, entre otras dificultades-. No hay niños ni niñas con alguna discapacidad física o cognitiva certificada médicamente.

⁴ La familia extensa es aquella estructura de parentesco que habita en una misma unidad doméstica (u hogar) y está conformada por parientes pertenecientes a distintas generaciones (abuelo, abuela, tío, tía, primo, prima.).

⁵ Por familia monoparental se entiende aquella que está compuesta por un solo miembro de la pareja progenitora (varón o mujer) y en la que los hijos, de forma prolongada, pierden el contacto con uno de los padres.

⁶ La comunicación con ellas fue complicada en tanto las instrucciones para las actividades no eran entendidas y ninguna de las maestras habla o comprende el idioma de las pequeñas

Capítulo 3

Vivencia e interacción en los espacios escolares

“Las personas construyen los espacios y los espacios construyen a las personas ”
Santos, 2000

Vivencias en el espacio escolar

En este capítulo centraremos nuestra atención en lo concerniente a aquellas expresiones y manifestaciones (desde lo corporal, lo oral, lo escrito, el dibujo, entre otros) que dan cuenta de las vivencias que tienen los y las estudiantes en el espacio escolar y el sentido que le otorgan a este. Basadas en estos dos elementos -espacio y vivencias- y a partir de la interpretación que se le dio a la información recogida durante el trabajo de campo en cada una de las tres instituciones, creamos unas categorías de análisis las cuales son la base de la organización del texto que presentaremos a continuación.

En este capítulo pretendemos mostrar cómo los niños y las niñas dotan de sentido el espacio escolar, lo cual, en términos fenomenográficos nos permite afirmar, por un lado que no existe una concepción única y universal del espacio escolar y, por otro lado, que las vivencias y sentidos que se le otorgan a este se configuran a partir de la experiencia de los sujetos; lo que corrobora la premisa con la que sustentamos nuestra investigación, a saber: que los espacios no son contenedores neutros en los que simplemente se llevan a cabo procesos de enseñanza y de aprendizaje sino que son espacios vivenciados y cargados de sentido. En ese orden de ideas consideramos que hay una relación estrecha e importante entre los espacios y quienes los habitan; tanto así que los primeros influyen de manera significativa sobre los segundos y que la constante interacción entre el ser vivo y su medio hace imposible separar la vida de los individuos del mundo que la rodea, o considerarla como algo independiente.

Es con base a las anteriores precisiones, a las producciones de los y las estudiantes, a las entrevistas y a las observaciones realizadas durante el trabajo de campo que, en lo que sigue, abordaremos la manera en que espacio y vivencia se conjugan para construir y deconstruir significados. De acuerdo con todo esto, en primer lugar abordaremos la categoría de espacios favoritos. Por otro lado presentaremos la categoría de espacios que no les gusta y para finalizar trataremos lo referido a la categoría de espacios mitificados.

Antes de iniciar es preciso señalar uno de los planteamientos de Dilthey (1986), quien afirma que no es posible ver la vivencia pura de las personas pero si las objetivaciones de dicha vivencia, por tanto en nuestro caso, recurrimos a observar aquellas manifestaciones que los y las estudiantes nos aportaron

mediante su oralidad, corporalidad y los dibujos realizados para determinar aquellos lugares que han sido dotados de sentido, los cuales, a su vez, adquieren un significado y se configuran a través de los usos que ellos y ellas les atribuyen. Parafraseando a Santos (2000), las personas hacen los espacios y los espacios hacen a las personas.

3.1. Espacios favoritos

“Sentimientos y experiencias agradables convierten los espacios en favoritos”

“En una de las actividades iniciales, en donde se les preguntó a los niños y a las niñas cuál era su lugar favorito, se obtuvieron respuestas tales como: “a mí me gusta la cancha porque allá me encuentro con mis amigos para jugar”, “A mí me gusta cualquier lugar donde pueda jugar con mis amigos”, “La piscina de pelotas porque es muy divertida”. Llama la atención que para decir cuál es su lugar preferido hacen una asociación con dos asuntos: con que puedan jugar en ese espacio y con que puedan estar en compañía de sus amigos”

(Protocolo de observación, Gimnasio Internacional de Medellín).

“Como sus lugares favoritos los niños y las niñas mencionan la sala de computadores ya que, en sus palabras, allí pueden jugar juegos divertidos; el patio interno del salón porque pueden jugar con las cajas y el restaurante porque los alimentos que allí sirven son muy ricos” (Protocolos de observación, I.E. Héctor Abad G. sede San Lorenzo).

“El patio me gusta mucho porque puedo jugar pero me gusta más la sala de computadores porque los juegos de ahí son mejores”

(Santiago, estudiante I.E. Héctor Abad G. sede San Lorenzo).

“Me gusta ir a los columpios altos, porque allá me divierto mucho y puedo volar muy alto, además me sopla el viento”

(Estefanía, estudiante Santa María del Rosario).

“En el deslizadero chiquito puedo estar sola, porque como es chiquitico solo cabe una persona. Es muy tranquilo”

(Camila, estudiante Santa María del Rosario).

Bajo la categoría de espacios favoritos están aquellos que, según lo manifestado por las niñas y los niños en el transcurso de las actividades, les permite experimentar sentimientos agradables (felicidad, comodidad, seguridad, entre otros) ya sean ligados al despliegue físico (juegos), a lo sensorial (frio, calor, frescura) o a la posibilidad de establecer relaciones con otros cercanos (amiguitos o mejores amigos).

Siguiendo lo anterior, en el transcurso de las actividades, observamos la manera en que los espacios se configuran como favoritos por el simple hecho de contar con la compañía de sus pares. En esa lógica vemos como algunos espacios de las diferentes instituciones son propicios para la integración e interacción social, de las cuales deviene, como en este caso, una apropiación positiva y

agradable de estos. Los pares, “los otros, los parecidos pero distintos [...] quienes iguales pero diferentes, atraen por lo oculto, por lo distinto, por lo semejante” (Schlemenson, 2000, p. 87), son los que le dan dinamismo y novedad a los espacios -los vuelven atractivos-. Tanto así, que al indagar por cuáles eran sus lugares favoritos los niños y las niñas mencionaban los lugares que aparecen en las fotografías -el patio, el parque, el árbol- acompañando sus respuestas por los nombres de quienes consideraban sus mejores amigos y amigas de la siguiente forma: “*Mi lugar favorito es el parque porque cuando estoy con mis amiguitas que son Angely y Paulina, me divierto mucho*”, “*Me gusta mucho estar en el patio jugando en las cajas con Santiago*”, “*A mí me gusta estar en el parque y jugar a las princesas con Luciana, Isabella, Mariana y Anastasia*”, “*Me encanta subirme a los árboles y que con Juanse y Pablo cojamos guayabas*”. De igual manera, en los dibujos que veremos a continuación y en la explicación dada por los chicos -que allí se lee-, encontramos información que ratifica lo que venimos planteando:



Imágenes 1, 2, 3
Dibujos realizados por los y las estudiantes

En este orden de ideas podríamos decir que el encuentro con los “otros” no sólo posibilita que se vivencie y se apropie un espacio como favorito sino que también contribuye sustancialmente en el desarrollo de habilidades y competencias sociales que fortalecen su identidad social. Desde un punto de vista psicológico-evolucionista y en la lógica de Palacios, Marchesi y Carretero (1984), “el grupo de pares es la única institución cultural en la que la posición del niño no es marginal, en la que se le concede status primario e identidad social entre un conjunto de iguales y en la que predomina sus propias actividades e intereses. Como consecuencia la concepción que tiene de sí mismo se expande y se diferencia en otro terreno distinto al del niño respecto de sus padres” (Palacios, Marchesi & Carretero, 1984, p.88). De tal manera que, como se comprobó en esta investigación, lo que los niños y las niñas encuentran en los espacios escolares como atractivo, llamativo, y, en consecuencia como favorito, no es más ni menos que la posibilidad para el juego libre⁷ y la diversión pero en compañía de otros niños o niñas.

⁷ Por juego libre estamos entendiendo aquellas actividades espontáneas, que surgen de su propia iniciativa y que consisten en jugar con su cuerpo, con juguetes, manipular objetos, poder moverse guiados por su propio instinto y por su curiosidad innata. Sin reglas, sin límites, sin rigideces, sin ser guiados por los adultos.

Por otro lado, para que un espacio sea nombrado como favorito también entra en consideración la relación que los niños y las niñas establecen con los maestros y las maestras, es decir, en estos espacios la relación estudiante-maestro cambia en tanto, estos últimos, pierden de alguna manera el control sobre las actuaciones de sus estudiantes pues las actividades que pueden realizar en dichos lugares son “más libres”.

En este sentido los espacios favoritos son los que los niños y las niñas pueden sentir como suyos, como propios, sin presión de los adultos. Recordemos las palabras de Santos (2000) cuando comenta que: “es difícil que los alumnos puedan sentir como suyo un espacio que está regido por normas y reglas que no comparten y que los sitúa en una posición de sospechosos” (Santos, 2000, p. 156). Sin embargo resulta paradójico que enseres como los pasamanos, los columpios, los deslizaderos, la cancha, entre otros; determinen qué se debe jugar, es decir, están diseñados para una actividad específica y por ende indican a los niños y a las niñas qué jugar. En otras palabras son “juegos controlados”.

Es importante señalar que si bien los niños y las niñas mencionaron la cancha o el parque (en general) como su lugar favorito, también hablaban con igual favoritismo de juegos específicos de estos lugares tales como: el deslizadero, el sube y baja, los columpios y el pasamanos que, aunque no son espacios propiamente dichos, ellos y ellas se referían a estos, como espacios dentro de un macroespacio que les suscitaban, igualmente, emociones y sensaciones agradables. Un ejemplo de lo que venimos diciendo lo encontramos en los siguientes dibujos realizados por algunos estudiantes a los que se les pidió dibujar el lugar favorito de la institución. En dichos dibujos aparecen el deslizadero y los columpios.



Imágenes 4 y 5
Lugares favoritos

Respecto a lo anterior es preciso remitirnos al concepto de heterotopías trabajado por Foucault (1967) en su texto “El cuerpo utópico. Las heterotopías”, en tanto este autor alude a esos contraespacios o “espacios otros” que se contraponen a los espacios reales y delineados de la sociedad y es precisamente eso lo que queremos señalar. Respecto a las heterotopías el autor plantea:

[...] todos los demás espacios reales que pueden hallarse en el seno de una cultura están a un tiempo representados, impugnados o invertidos, una suerte de espacios que están fuera de todos los espacios, aunque no obstante sea posible su localización. A tales espacios, puesto

que son completamente distintos de todos los espacios de los que son reflejo y alusión, los denominaré, por oposición a las utopías⁸ heterotopías (Foucault, 2010, p.36).

Foucault (2010) en el mismo texto, clasifica las heterotopías en seis diferentes tipos, una de ellas se remite precisamente a lo que venimos señalando, a saber: —La heterotopía tiene el poder de yuxtaponer en un solo lugar real varios espacios, varios emplazamientos que son en sí mismos incompatibles” (Foucault, 2010, p. 75). En este sentido los niños y las niñas a un espacio que se le ha asignado unas características o funciones determinadas (asignadas por los adultos), le otorgan otras. Es decir, reconfiguran el espacio de acuerdo a sus vivencias en él, lo que sugiere que las heterotopías no pueden existir autónomamente. El mismo autor añade la siguiente reflexión que va en concordancia con nuestros anteriores planteamientos:

Entre todos esos lugares que se distinguen unos de los otros, hay algunos que son *absolutamente* distintos: lugares que se oponen a todos los otros, que están destinados de algún modo a borrarlos, a neutralizarlos o a purificarlos. Son de alguna manera *contraespacios*. Los niños conocen perfectamente esos contraespacios, esas utopías localizadas. Por supuesto, es el fondo del jardín; por supuesto, es el desván o, mejor aún, la tienda de indios levantada en el desván; o incluso es la gran cama de los padres. Es sobre esa gran cama donde se descubre el océano, porque uno puede nadar allí entre las mantas; y además, esa gran cama es también el cielo, ya que se puede saltar sobre los resorte; es el bosque, porque uno se esconde; es la noche puesto que allí uno se vuelve fantasma entre las sábanas; es el placer, por último, porque cuando vuelven los padres, uno va a ser castigado (Foucault, 2010, p. 20).

Ese mismo sentido otorgado a la gran cama de la cita anterior, es el que los niños y las niñas de uno de los casos de esta investigación le atribuyeron a unas cajas de cartón cuando jugaban con ellas durante el descanso, creando así una heterotopía desde la cual viajaban al espacio en una nave, iban en un barco o en una ambulancia. Esta es otra característica de las heterotopías: que sólo algunos saben el significado de ellas y los niños y las niñas, como lo afirma este autor, son por excelencia creadores de heterotopías.



Imágenes 6 y 7

⁸ "Las utopías son los emplazamientos sin lugar real. Son los emplazamientos que mantienen con el espacio real de la sociedad una relación general de analogía directa o invertida [...] esas utopías son espacios que fundamentalmente, esencialmente, son irreales" (Foucault, 2010, p. 69).

Estudiantes jugando

Otro de los criterios bajo el cual un espacio se convierte en favorito para los niños y las niñas, tiene que ver con la posibilidad de desplegar sus habilidades físicas y percibir sensaciones que les sean agradables: hacer el —vampirito”, cruzar el pasamanos, dar un giro completo en las argollas, hacer goles o superar los niveles de un videojuego. Tanto el logro en dichas actividades y especialmente ser visto y reconocido por el otro resignifica aún más el gusto por dichos espacios. Encontramos aquí una concordancia con los discursos desarrollistas de Wallon (1987) y los evolucionistas de Erikson (2009), puesto que precisamente los niños y las niñas que participaron de nuestra investigación, se encuentran en la época o etapa de la obsesión por los deportes y la realización de todo tipo de movimientos con el cuerpo, que no sólo tienen influencia en el perfeccionamiento físico y motor del niño y de la niña, sino que también promueven la autoestima al sentirse —dueños” del control de su cuerpo, puesto que la superación de metas mediante el juego crea en ellos un compromiso consigo mismos. De igual forma mostrar las habilidades ante sus amigos los hace sentir parte del grupo, los ayuda a relacionarse con los otros y los prepara para su integración en la sociedad. Por ejemplo vemos en la primera fotografía a una estudiante tratando de hacer un giro en las argollas y en la segunda fotografía hay dos niños enseñando a uno de sus compañeros a hacer lo que ellos denominaban —el vampirito”.



Imágenes 8 y 9

Llama la atención que si bien las construcciones de determinados espacios o el mobiliario dispuesto en estos, están pensados por los adultos -arquitectos o en el mejor de los casos pedagogos- para que los usuarios -los niños y las niñas- los perciban agradables y en consecuencia se conviertan en espacios favoritos, este objetivo no se logre y su funcionalidad quede relegada más a cuestiones meramente decorativas o estéticas. En el desarrollo de la investigación encontramos que una de las razones puede estar ligada al hecho que no se le ha dado la participación a los y las estudiantes al momento de realizar la decoración y distribución mobiliaria de los espacios, ni se ha contado con su opinión al momento de ornamentar los mismos y por ende es probable que el sentido y función inicial que otorgó el adulto a un determinado espacio no sea el mismo sentido y función que el niño y la niña, que son quienes finalmente los habitan, le adjudique. Lo anterior va en la línea de los planteamientos de Gutiérrez (1998) cuando menciona que —la construcción, el uso y la ornamentación de los espacios escolares está dominada por la funcionalidad, sin que los usuarios expliciten su valor estético, incluso cuando les preguntan acerca de la cuestión” (Gutiérrez, 1998, p. 222). No olvidemos que tanto la

apariciencia como la organización de los centros escolares no son neutrales sino portadoras de un contenido simbólico que determina, en un sentido u otro, la vida de y en la comunidad escolar.

Así las cosas, los lugares favoritos se configuran en una lógica en la cual consideraciones de tipo estético (bonito-feo, agradable-desagradable, etc.) no cumplen un papel importante, es decir, no están relacionados con la decoración o con lo sensorialmente llamativo. Los espacios favoritos son dotados de sentido no por consideraciones de belleza o fealdad, sino más bien, bajo criterios de carácter subjetivo ligados al placer, al goce y la compañía. A manera de conclusión podríamos decir que movimiento, compañía, tranquilidad y diversión, serían las palabras que posiblemente explican y resumen las respuestas que dieron los y las estudiantes cuando se les preguntó cuáles eran sus lugares favoritos, en cuáles se sentían bien y cuáles eran las vivencias que tenían en estos.

3.2. Espacios que no les gustan

“Experiencias desagradables configuran los espacios desagradables”

“Entre los dibujos de los lugares que menos le gustan a los niños y a las niñas encontramos lo siguiente: “El deslizadero porque una vez me caí, me aporree y me da mucho miedo”, “el deslizadero porque cuando hace calor uno se desliza muy lento y se quema”, “el árbol porque me da miedo de las alturas”, “un tubo que está ubicado afuera porque ahí me he caído, aporreado y es muy peligroso y también porque hay ratas, cucarachas y lombrices”

(Protocolos de observación, Gimnasio Internacional de Medellín).

“No me gustan los pisos de arriba porque los más grandes nos pegan si vamos”
(Santiago, estudiante I.E. Héctor Abad G. sede San Lorenzo).

“No me gusta el quiosco porque hay panales de abejas y de pronto nos pican” (Estudiante, Santa María del Rosario).

En la categoría de espacios que no son del gusto de los niños y las niñas se encuentran aquellos en los cuales han tenido lugar vivencias (propias o ajenas) desagradables: caídas, golpes, quemaduras, regaños, etc., como lo ilustran los relatos presentados al inicio de este apartado. Estas vivencias los transversa de tal manera, que prefieren no estar y no utilizar ciertos espacios⁹ que revivir la experiencia. Al respecto Fernández (1997) señala que “los objetos no sólo están en contacto con el cuerpo, sino que forman parte de la historia del cuerpo porque el sujeto hace uso de ellos y en esa función los incorpora como mediadores de comunicación, de conocimiento y de incorporación de experiencias” (Fernández, 1997, p. 86). Lo interesante de esta categoría es observar que de la relación que establezca el sujeto con el espacio y sus objetos depende la permanencia o la ausencia, el gusto o el desagrado por este. Lo que queremos mostrar es que las experiencias de los niños y las niñas quedan grabadas en su ser-estar en el espacio, es decir, los sucesos que acontecen en él tienen un significado relevante con base en el cual adjetivan determinados espacios. Adjetivación que se mantiene memorable sin importar el tiempo que pase o, hasta cierto punto, el criterio de los adultos.

⁹ En esta categoría, algunos de los lugares que no le gustan a los niños y las niñas también son espacios heterotópicos como bien lo señalamos en la categoría anterior.

Para desarrollar los anteriores planteamientos, haremos alusión a aquellos aspectos que hacen que un espacio no sea del gusto de los niños y las niñas. El primero de ellos tiene que ver con experiencias que causan dolor físico (las caídas, los aporreones, los golpes). El segundo alude a aspectos relacionados con el asco hacia animales. Finalmente, con las prohibiciones que imponen los adultos para estar en determinados espacios. Estos tres aspectos los identificamos gracias a las objetivaciones de las vivencias¹⁰ aportadas por los niños y las niñas desde su corporalidad, su oralidad y sus dibujos.

Nos adentraremos en el primer aspecto a partir de los siguientes ejemplos: En uno de los casos estudiados una niña se cayó del pasamanos y se quebró un brazo. Este hecho ocurrido meses atrás marcó al resto de las estudiantes quienes evitaban subir o pedían ayuda para hacer uso del mismo y no repetir la experiencia ajena: “*Profe, ayúdame a pasar el pasamanos para no caerme*”, “*A mí no me gusta ese pasamanos, mire que una vez una niña se cayó y se quebró el brazo. Ella lo estaba pasando y se cayó y lloro mucho*”. En otro de los casos, los y las estudiantes no hacían uso del deslizadero porque varios de ellos se habían quemado, cuando lo calentaba el sol, al deslizarse por éste. Le Breton (2007) señala que:

La experiencia perceptiva de un grupo se modula a través de los intercambios con los demás y con la singularidad de una relación con el acontecimiento. Discusiones, aprendizajes específicos modifican o afinan percepciones nunca fijadas para la eternidad, sino siempre abiertas a las experiencias de los individuos y vinculadas con una relación presente con el mundo (Le Breton, 2007, p. 26).

Podríamos mencionar más situaciones similares las cuales llevan inevitablemente a la misma conclusión: las vivencias permiten apropiarse de ciertos espacios y objetos los cuales dejan una huella o marca que modifica la manera de relacionarse con ellos. En ese sentido, un espacio o elemento que normalmente se pensaría para fines recreativos y lúdicos toma el significado de desagradable si el encuentro de los niños y de las niñas no es totalmente satisfactorio en él. Durante las observaciones corroboramos que los niños y las niñas no hacían uso de los espacios mencionados. Por ejemplo, los y las estudiantes del Gimnasio Internacional de Medellín a la hora del descanso preferían jugar en el pasamanos, en el pasapies, en los columpios o correr que utilizar el deslizadero -el cual se encuentra en la misma zona que los demás enseres aludidos-.

El segundo aspecto para que un espacio se configure como desagradable tiene que ver con el vínculo negativo que el sujeto establece con un elemento o componente del mismo. En los casos estudiados, los niños y las niñas encontraron animales (gusanos, ratas, cucarachas, culebras) en los espacios abiertos o zonas verdes de la institución que les generó una vivencia -podría decirse- negativa en estos en tanto para ellos y ellas dichos animales, en sus palabras, les daba —asco—. En este punto es importante parafrasear a Ekman (2005) quien define el asco como una emoción básica que despierta sentimientos de aversión. Aversión al sabor, olor, visión, oído, tacto e incluso pensamiento de algo

¹⁰ Recordemos que no es posible observar las vivencias puras de los sujetos sino las manifestaciones u objetivaciones que dan cuenta de estas. Por ejemplo: el llanto para indicar tristeza, la risa para manifestar alegría, gritos para expresar euforia o desesperación, etc.

ofensivo y desagradable para nosotros. También pueden provocarnos asco ciertas acciones o incluso ideas. A propósito de esto Le Breton señala que “La sensación de asco es un límite de sentido que permite una elaboración de la identidad individual o colectiva, una frontera que delimita la mismidad opuesta a la alteridad que nos rodea (Le Breton, 2007, p.340).

En palabras de los niños y las niñas, los lugares y las sensaciones que producían estos espacios se pueden entender con los siguientes relatos: *“Yo no voy por el tubo porque por ahí salen ratas y cucarachas, gas ”*, *“Mire que una vez estábamos jugando en el tubo cuando empezaron a salir cucarrones, cucarachas y por allá vimos una rata. Nosotros por allá no volvimos a jugar apenas nos pase algo”*, *“Nosotras no vamos al kiosco porque allá hay abejas, hay muchas, a mí no me gusta, me pican”*. Observábamos que cuando se programaban actividades en el kiosco, muchas de las niñas no querían ir ni participar de las mismas (se cruzaban de brazos, se sentaban en el piso, se dispersaban e inclusive expresaban mediante la oralidad -acompañada por gestos de incomodidad- su deseo de irse para otro lugar).

El tercer aspecto que contribuyó a la configuración de espacios que no son del gusto de los niños y las niñas es la prohibición¹¹ que se da en estos por parte de los adultos -profesores y/o directivos-. Al respecto Santos (2000) afirma que: “los lugares de convivencia más libre, como los patios, la cafetería, la Sala de Alumnos, han de estar cuidados y habilitados adecuadamente. La clausura de algunos lugares de la escuela tiene como razón la comodidad del profesorado, no la convivencia de los alumnos” (Santos, 2000, p. 145). De esta manera, cuando los espacios se utilizan únicamente con el fin de acusar, regañar o cuando se sitúa a los y las estudiantes en un lugar de prohibición (que causa en ellos y ellas sentimientos de extrañeza) conlleva, inevitablemente, a que éstos revistan de sentimientos poco agradables los espacios y aludan a los mismos en términos negativos. En ese sentido lugares tales como: la rectoría, la oficina de secretaría académica y la sala de profesores fueron, en nuestro caso específico, aquellos espacios que no le gustan a los niños y las niñas.

De acuerdo a lo anterior, concluimos que los espacios que no les gustan a los y las estudiantes poco tienen que ver con aquellos que son designados para actividades académicas -como se podría pensar-. Así las cosas la apropiación de un espacio desde la categoría de “los que no les gusta” deviene únicamente cuando las experiencias personales o ajenas de quienes los habitan relacionadas con el dolor, el asco y la prohibición permite cargarlos de dicho significado. Vemos con esto, además, que en ciertos espacios influyen elementos o circunstancias externas que interfieren en la relación sujeto-espacio afectando las vivencias que puedan darse en él.

¹¹ En esta parte del análisis solo se hará una referencia superflua de este aspecto para resaltar ciertas prohibiciones hacen que un espacio se conviertan en desagradable para los y las estudiantes. Sin embargo, en este aspecto se profundizará más adelante en la categoría de espacios de control y de poder.

3.3. Espacios mitificados

“Una historia fantásiosa conlleva a la mitificación de algunos espacios”

“Los baños de abajo son muy tenebrosos. Ahí sale un señor sin cabeza”

(Gerard, estudiante I.E. Héctor Abad G. sede San Lorenzo).

“Me da miedo estar aquí porque hay una pierna de perro y de un señor enterradas ”

(Angely, estudiante Gimnasio Internacional de Medellín).

“Una de las actividades consistía en escoger algunos lugares del Colegio para dibujar en pliegos de papel los sentimientos que dicho lugar les suscitara. El sector de bachillerato fue uno de los espacios seleccionados. Los niños y niñas expresaron que este lugar les generaba miedo porque allí se encontraba una tumba. La mayoría de los dibujos realizados hacían alusión a cosas sobrenaturales y a la muerte: tumbas, muertos, zombis, fantasmas, almas”

(Protocolo de observación, Gimnasio Internacional de Medellín).

“La tienda me da miedo porque cuando está cerrada pienso que hay un fantasma y que me va a salir de verdad”

(Valentina, estudiante I.E. Héctor Abad G. sede San Lorenzo).

“A mí me da cosa estar allá, me da mucho miedo la montaña ”

(Ana Sofía, estudiante Santa María del Rosario).

La categoría de espacios mitificados hace referencia a aquellos lugares que les genera temor o miedo a los y las estudiantes por una serie de historias que se han ido tejiendo en torno a estos espacios. Utilizamos el concepto de mitificación, para aludir a aquel hecho o acontecimiento extraordinario y fantásioso que carece de validez o comprobación y que se transforma en un relato oral que es transmitido, en nuestro caso concreto, de unos estudiantes a otros, quienes a su vez, lo han legitimado. Si bien los espacios mitificados podrían agruparse bajo la categoría de espacios que no les gusta, nos vimos en la necesidad de establecer una separación debida a las múltiples referencias expresadas desde la oralidad y por medio de dibujos que los niños y las niñas hacían de estos.

Para ahondar en esta categoría daremos a conocer dos características de los espacios mitificados las cuales, curiosamente, se presentan de igual manera en los tres casos estudiados. La primera de ellas tiene que ver con que a pesar de que las instituciones estudiadas están ubicadas geográfica en lugares opuestos, tienen una infraestructura distinta, trabajan bajo filosofías pedagógicas diversas y los grupos poblacionales son heterogéneos; las historias ficticias que circulan en torno a ciertos lugares sean similares y, además, condensan imaginarios cuyo común denominador sea la muerte. Recordemos que muchos de los temores ante lo desconocido son infundados desde el hogar como un medio coercitivo para enseñar a comportarse o para inculcar la obediencia: —si no te duermes te lleva el coco”, —a los niños llorones se los lleva la llorona”, —el chucho se lleva a los niños desobedientes”, etc. Los medios de comunicación también figuran como canales de difusión influyentes en la creación de historias fantásiosas. De ahí, que algunos niños y niñas al responder por qué determinado espacio les generaba miedo incluían en sus relatos fragmentos sacados de películas de terror. Del mismo modo la relación de

los niños y las niñas en estas edades¹² con la muerte apenas empieza a comprenderse como parte natural del ser humano, sumándole a ello que el tratamiento que se le da al tema -por parte de los adultos-, generalmente, no es el más abierto. Este tipo de asuntos están fuertemente relacionados con el imaginario -social-¹³ de los niños y las niñas y se va constituyendo como algo simbólico y trascendente. En esa medida surgen historias para tratar de dar sentido o encontrar respuestas a un tema enigmático y sobre el que no tienen control. Con lo anterior lo que queremos señalar es, por un lado, que la presencia de historias fantásticas que se dan en el marco familiar traspasan sus muros trasladándose al institucional y, por otro lado, que a partir de dichas historias los niños y las niñas no sólo dotan de sentidos dichos espacios escolares sino que éstos también les permite compartir un sentimiento que los une.

La segunda característica común de estos espacios es que no son los más concurridos, están alejados de zonas comunes y, en algunos casos, tienen una fuerte carga prohibitiva prescrita por los docentes, lo que contribuye a que sean más susceptibles de ser configurados en un sentido mitificado. Algunos casos que ejemplifican lo anterior nos remiten a una escena en la cual una estudiante, a la hora del descanso, realizaba sus actividades y juegos en la parte central del parque dejando desolada la periferia del mismo (lugar que se caracterizó por suscitar miedo y temor entre ellas porque ahí había una tumba). Al indagar por la razón la niña puntualizaba que: *“No vamos por allá porque allá la profe no nos puede ver”*. También observamos en el transcurso de una conversación entre estudiantes que uno de ellos comentaba a los demás acerca de los impedimentos para ir a los baños del primer piso (este grupo estaba ubicado en el segundo nivel) porque, según él, allí aparecía “un hombre sin cabeza” cuando los niños o las niñas iban sin la compañía de la maestra. Otro caso se presentó en una de las instituciones en la cual constantemente se hace alusión a un lugar en el cual hay una pierna de perro y de humano enterradas y, curiosamente, este es uno de los lugares señalados por la maestra como prohibido. En este punto, dejamos abierto el interrogante acerca de si existe una relación entre los espacios mitificados y su carácter prohibitivo.

Es oportuno subrayar entonces que la carga simbólica, producto de las vivencias, que le han dado niños y niñas a estos espacios permite definirlos como espacios mitificados. En este sentido consideramos que como docentes no debemos pasar por alto las vivencias que tienen los y las estudiantes en los espacios escolares, no sólo porque los significados que les asignan -sean positivos o negativos- influyen en su proceso educativo y de adaptación escolar sino también porque los sentidos que atribuyen los protagonistas del acto educativo pueden constituirse en insumos valiosos en los

¹² En este punto, es importante hacer referencia a las características psicológicas propias de las edades en las que se encontraban los niños y las niñas de los tres casos estudiados, pues entre los 4 y 6 años se mantiene el miedo a los animales, a la oscuridad y a los ruidos fuertes, disminuye el miedo a los extraños pero surge el miedo a las catástrofes y a los seres imaginarios (brujas, fantasmas, monstruos, etc.).

¹³ “El imaginario social es una forma específica de ordenamiento o condensación de un amplio conjunto de representaciones que las sociedades se dan para sí. A lo largo de la historia, las sociedades se entregan a una invención permanente de representaciones globales propias, ideas imágenes a través de las cuales se dan una identidad, perciben sus divisiones, legitiman su poder o elaboran modelos para sus ciudadanos. Estas representaciones de la realidad social no son simple reflejo de esta, sino imágenes construidas y elaboradas simbólicamente, tienen una realidad específica que reside en cómo impacta ésta sobre las mentalidades y los comportamientos colectivos. Todo poder se rodea y legitima constantemente a través de representaciones, símbolos y emblemas que aseguran su protección y dominio” (Romero, 2004 citado por Villar & Amaya, 2010, p. 19).

procesos de socialización al interior del ámbito escolar. Considerarlos y estudiarlos se constituye en una tarea primordial y fundamental de la pedagogía infantil.

Interacción, ritualización y territorialización de los espacios escolares

3.4. Interacción

“Cada espacio escolar es un escenario propicio para interactuar”

Para hacer referencia a las interacciones que se dan entre los y las estudiantes de los colegios Santa María del Rosario, Gimnasio Internacional de Medellín y de la I. E. Héctor Abad G. sede San Lorenzo, nos serviremos de los planteamientos de Erving Goffman quien hace uso de las metáforas teatrales con la intención de representar la manera en que los sujetos actúan y se presentan ante sí mismos y ante los demás. La interacción social, para este autor, es entendida en términos de una actuación (*performance*) que se presenta ante un público. En ese sentido, vamos a entender por interacción -social- una acción recíproca entre dos o más personas o agentes. En palabras de Goffman (1971):

La interacción (es decir: la interacción cara-a-cara) puede ser definida, en términos generales, como la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata. Una interacción puede ser definida como la interacción total que tiene lugar en cualquier ocasión en que un conjunto dado de individuos se encuentra en presencia mutua continua [...] una “actuación” (performance) puede definirse como la actividad total de un participante dado en una ocasión dada que sirve para influir de algún modo sobre los otros participantes [...] la pauta de acción preestablecidas que se desarrolla durante una actuación y que puede estar presentada o actuada en otras ocasiones puede denominarse “papel” (part) o “rutina” (Goffman, 1971, p. 27).

Bajo la anterior perspectiva, las personas -en nuestro caso específico, los y las estudiantes- son actores que representan un papel en un determinado espacio social -el colegio-. “Ser un actor o estar en la escena significa que un individuo aparece en una región social (cualquier lugar delimitado por algunas barreras de la percepción) en donde los patrones de conducta se encuentran establecidos al igual que sucede con los del teatro” (Chihu y López, 2000, p. 241). A continuación, nos serviremos de los siguientes relatos para mostrar las conductas de los y las estudiantes en determinados espacios de cada una de las instituciones estudiadas sin perder de vista los planteamientos de la teoría de la interacción:

Relato 1: “Se realizó la dinámica “el ciempiés” que consiste en que los y las estudiantes deben formar grupos con el número de personas que la maestra-investigadora le indique. Al formar los grupos los niños preferían hacerse entre ellos y las niñas entre ellas. Durante el juego uno de los niños se muestra dominante indicando con quien hacerse y a quien sacar del grupo. Al finalizar el juego queda un grupo de tres niños, otro de tres niñas y uno más de dos niños y dos niñas. En

este último grupo los chicos hacen la petición de querer hacerse solos apartando a sus compañeras ”

Relato 2: *“Estando en el salón de clases, una de las mesas de trabajo solo está ocupada por niñas. Al indagar la razón de por qué no se reúnen con los niños; ellas responden: “Ellos juegan muy brusco y son niños ”*

Relato 3: *“En el transcurso de una las actividades, en la cual, por grupos debían decorar un cofre de tesoro, una de las niñas trabajó prácticamente sola; ella buscaba los materiales y le decía a las profesoras que la ayudaran, ignorando por completo la ayuda y opiniones que sus demás compañeras le pudieran brindar”*

Si bien, tradicional y generalizadamente, el aula de clase ha sido el espacio utilizado para llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje, es también, en palabras de Ruiz (1994): —un espacio investido, vivido diferencialmente por cada uno de sus protagonistas”; es el lugar en el cual los y las estudiantes aprenden a la vez que socializan, afianzan y estrechan relaciones socio-afectivas. Este mismo autor considera que en el aula de clase se configura un componente que incide en la acción educativa llevada a cabo: el clima social o la realidad socio-interactiva. —El clima social es el espacio relacional construido por un grupo humano a través del conjunto de interacciones que generan entre sí [...] a través del clima en el aula descubrimos las actitudes, valores y características curriculares que se dan en el grupo humano” (Ruiz, 1994, p. 100).

A partir de los registros de observación sobresalen aspectos que captan nuestra atención en cuanto a interacción y clima social en el espacio áulico, a saber: la dificultad presente en los y las estudiantes para formar grupos y trabajar con sus compañeros y compañeras, la fuerte preferencia de estar e interactuar con personas del mismo género y, el liderazgo y voz de mando presente en algunos estudiantes el cual se hace evidente al momento de formar grupos y emprender actividades grupales.

Como describimos con anterioridad, algunos salones de los casos estudiados están organizados por filas y cada estudiante tiene su puesto de trabajo fijo y propio, lo cual limita las posibilidades de comunicación entre pares y enfatiza en el trabajo de tipo individual. De ahí que al proponerles actividades y juegos que requerían una organización y trabajo grupal el clima social cambiaba y observamos que, inmediatamente, las niñas buscaban a las chicas para trabajar y lo mismo ocurría con los niños (buscaban a otros chicos).

Según lo presentado hasta el momento, se podría afirmar que el aula de clase no se configura como un lugar en el cual se da una convivencia entre géneros, las prácticas de los y las estudiantes así lo demuestran. En una ocasión, durante la explicación de una actividad una de las niñas se molestó porque uno de sus compañeros la tocaba. Ella evitaba ser tocada por él quien a su vez insistía en hacerlo: *“No me toques”, “Déjame quieta”, “Apártate”*. Al pedirle al niño que no lo hiciera este preguntó: *Por qué? si no es malo tocar a alguien”,* a lo que la niña respondió: *“No es malo pero no quiero que usted me toque”*. Aparece acá, no solo un distanciamiento interactivo entre hombre y mujer,

sino que también sobresale un comportamiento proxémico¹⁴ a partir del cual se reivindica un espacio personal. Este espacio permite la presencia o no de los congéneres que se puede entender como el ámbito a partir del cual el sujeto ya no se siente amenazado y se utiliza como espacio de protección frente a los otros¹⁵.

Precisamente, los estudios sobre proxemia¹⁶ han venido mostrando como dicho espacio está marcado por una serie de elementos culturales que hay que considerar a la hora de su análisis. Uno de los primeros aspectos para la interacción social es el reconocimiento del lugar del otro y de su espacio.

Todo parece indicar que la atribución de identidad a sí mismo no termina en los límites del cuerpo, sino que se prolonga en el espacio: el sitio, la modalidad de Eocupación en función del lugar, las utilizations individuales del espacio y, sobre todo, el sentido que se le atribuye al mismo [...] El espacio corporal tiene límites difusos y se encuentra enmarcado por los márgenes perceptivos de los sentidos corporales, que van desde la distancia nula en el tacto, en manifestaciones como la caricia o la violencia física, a la distancia relativamente grande de la comunicación posible a través de la vista y el oído [...] En todos los casos aparece la distancia como un elemento clave a la hora de activar la carga emocional contenida en la presencia corporal del otro y en sus manifestaciones [...] La superación de los límites espaciales cuando los interlocutores no son los propios de una determinada distancia origina conflicto, tanto si la distancia franqueada es la íntima y el actor un extraño, como si se mantiene la distancia pública y el actor pertenece a la categoría de íntimo, lo que se interpreta como menosprecio (García & García Del Dujo, 2001, p. 180).

Como se trata de mostrar a partir del ejemplo, generalmente en este tipo de relaciones cara¹⁷a cara los niños y las niñas se caracterizan por no haber construido todavía un espacio personal de sí y de los otros y, por tanto, es frecuente que se sobrepasen los límites. Así pues, la “*distancia interpersonal* se deriva de normas sociales y puede ser objeto de un aprendizaje; está en función de la distancia

¹⁴ “El comportamiento proxémico puede ser considerado como una señal que tiende a significar, para la pareja que participa del encuentro, el tipo de relación que se desea establecer entre ellos” (Marc y Picard, 1992, p. 80).

¹⁵ Según Goffman (1971), una persona tiende a experimentar una reacción emocional inmediata ante la cara que le permite el contacto con los otros; catectiza su cara; sus "sentimientos" quedan adheridos a ella. Si el encuentro confirma una imagen de la persona que ésta ha dado por sentada hace tiempo, es probable que tenga pocos sentimientos al respecto. Si los sucesos le establecen una cara mejor de la que habría podido esperar, es probable que se "sienta bien"; si no se cumplen sus expectativas comunes, se supone que se "sentirá mal" o se "sentirá ofendida". En general, el apego de una persona por una cara determinada, unido a la facilidad con que la 'información desconfirmadora puede ser trasmitida por ella y otros, constituye uno de los motivos de que encuentre que la participación en cualquier contacto con los demás es un compromiso. Una persona tendrá también sentimientos sobre la cara que presentan los otros participantes, y aunque dichos sentimientos pueden diferir en cantidad y dirección respecto de los que tiene hacia su propia cara, constituyen un compromiso con la de los otros, tan inmediato y espontáneo como el que tiene en relación con la propia. La propia cara y la de los demás son construcciones del mismo orden; las reglas del grupo y la definición de la situación determinan cuánto sentimiento se debe tener por la cara y de qué manera se distribuirá ese sentimiento entre las caras involucradas.

¹⁶ Se refiere al empleo y a la percepción que el ser humano hace su espacio físico, de su intimidad personal; de cómo y con quién lo utiliza.

¹⁷ Siguiendo a Goffman (1971), se puede definir el término cara como el valor social positivo que una persona reclama efectivamente para sí por medio de la línea que los otros suponen que ha seguido durante determinado contacto. La cara es la imagen de la persona delineada en términos de atributos sociales aprobados, aunque se trata de una imagen que otros pueden compartir, como cuando una persona enaltece su profesión o su religión gracias a sus propios méritos.

psicológica y social que se establece entre las personas presentes y es una proyección simbólica de la misma” (Marc y Picard, 1992, p. 81).

Lo anterior se acentúa más cuando se trata de interacciones marcadas por las diferencias de género. Es lo que también, de un modo verbal, expresan los y las estudiantes cuando afirman que sus mejores amigos y/o amigas son estudiantes de su mismo género, de hecho, los lugares favoritos son aquellos en los que puedan estar en compañía de estos y desarrollar una convivencia “ordenada” pero no totalmente estable¹⁸.

En el caso del colegio Santa María del Rosario, al ser todas las estudiantes del mismo género (femenino), el criterio de preferencia se basa en estar y mantenerse con el grupo de “amiguitas” que han constituido. Durante la realización de algunas actividades se logró observar como las niñas siempre buscaban a las mismas compañeras para formar los grupos de trabajo y jugar; hasta el punto de pelear entre ellas porque le quitaron a la “amiguita” con quien siempre se hace. De igual manera, algunas de ellas se mantenían decisivas en no querer incluir o juntarse con ciertas estudiantes. Por lo general quienes eran excluidas solían ser las mismas a quienes habían caracterizado por ser “peleadoras, malgeniadas o imponentes”.

A partir de lo anterior consideramos que, el hecho de que los y las estudiantes de los casos estudiados transcurran en promedio seis horas diarias en el plantel con frecuencia los mismos espacios (salones de clase, comedor, parque de juegos, biblioteca) y, sobre todo, conviviendo e interactuando con las mismas personas (compañeros-as de clase, profesores y personal de servicios) influye de manera determinante en las interacciones que se dan entre ellos y ellas; haciendo que ellos mismos identifiquen y perciban las formas de ser y de comportarse de sus pares y, con base a ello, se acerquen o aparten, se juzguen o defiendan entre ellos y ellas. Tanto así, que en el trabajo de campo realizado en las tres instituciones se presentaron situaciones en donde los y las estudiantes peleaban o se pegaban entre e inmediatamente los demás compañeros comenzaban a referirse a ellos como: “la peladora”, “la brusca”, “el grosero”, “el desobediente”. Incluso se escuchaban afirmaciones, tales como: *“Por eso a mí no me gusta juntarme ni jugar con ella”, “Yo no juego con él porque es muy peleador y muy brusco y a mí no me gusta eso”, “Ellos siempre pelean, son los más peleones”*. En este orden de ideas es factible interpretar como los espacios escolares no son sólo espacios físicos sino que también son espacios sociales en los que se configuran relaciones interpersonales y socio-afectivas que llevan a que los sujetos que en él habitan se acepten o se rechacen entre sí y que, por tanto, a cada uno de ellos se le otorgue una connotación positiva -el que tiene más amigos, el más alegre, el más juicioso, el más popular, el más querido, el más obediente- o una negativa -el que menos amigos tiene, el más triste, el que más molesta, el más inquieto, el más desobediente, e más grosero-.

¹⁸ “la posibilidad de existencia de una convivencia ordenada se basa en la interrelación, en el pensar y el actuar del hombre, de impulsos comprometidos e impulsos distanciados que se mantienen en jaque unos a otros. Estos impulsos pueden chocar entre sí, pueden luchar por el predominio o el equilibrio y pueden combinarse en las más diversas formas y proporciones [...] Así pues, estos términos remiten a un equilibrio cambiante entre dos tipos de comportamientos e impulsos vitales que [...] llevan a asumir un mayor compromiso, o un mayor distanciamiento, en las relaciones de una persona con otras, con objetos no humano y consigo mismos” (Elias, 2002, p. 20-21).

Otro aspecto por resaltar alude -en el sentido de Goffman (1971)- a que al cambiar de —marco”, cambian las conductas y las formas de relacionarse e interactuar entre los niños y las niñas. A partir de las intervenciones y las observaciones realizadas, encontramos que las interacciones que se dan en los salones de clase no son las mismas que se presentaron en el parque o en la cancha. Veamos el siguiente relato de observación:

Relato 1: “Durante la clase de gimnasia hubo actividades que requerían ubicarse en grupos. Se logró notar que los niños y las niñas no tenían problemas en formar equipos entre ellos. Incluso hubo una situación en que una niña prefirió separarse de su compañera -a quien nombró como su mejor amiga en sesiones pasadas- para formar un grupo con dos chicos. En la misma actividad los niños y las niñas cuando se unían en grupos se abrazaban y cuando sobraba uno de ellos lo empujaban fuera del lugar”.

El anterior relato también nos ilustra cómo fuera del salón se establece otro —marco” -frame- (Goffman, 1971) en el cual las interacciones y las maneras de socializar cambian en comparación con los salones de clase. Tanto la cancha como el parque son lugares en que los y las estudiantes disfrutan estar, puesto que disponen de un espacio amplio en el cual pueden moverse con cierta libertad. Mientras en los salones de clase impera una fuerte unión entre las mujeres, por un lado, y entre los hombres, por el otro; dicha unión se rompe al habitar el espacio de la cancha o parque, ya que no interesa si es hombre o mujer o si es el mejor amigo o amiga al momento de emprender actividades y juegos grupales.

A modo de cierre se podría señalar entonces, como los espacios condicionan las relaciones humanas, dicho de otra manera, es tal la apropiación que los sujetos (en este caso los niños y las niñas) tienen de los espacios que son capaces de situarse en ellos y adoptar un comportamiento; una actuación física o gestual (correr, golpear, estar sentado, quieto, etc.); una actuación verbal (hablar, dar órdenes, hacer silencio, gritar, etc.) o establecer rangos de poder y negarlos. Esta categoría de análisis resulta importante e invitamos a que posteriores trabajos se enfatice en ésta puesto que, y en palabras de Burrell y Hearn (1986): —El género y las relaciones de género han sido durante mucho tiempo olvidados o considerados de escasa importancia en el estudio de las organizaciones” (Burrell & Hearn, 1986, p. 1). Más aún si se tiene en cuenta que en las instituciones escolares no sólo están integradas por niño y niñas sino también por jóvenes, adultos y padres de familia produciendo de este modo un entramado interaccionista de múltiples dimensiones.

3.5. Interiorización y ritualización en los espacios

“La interiorización y la ritualización contribuyen al orden y a la cohesión social”

“Cuando los niños y las niñas llegan al salón cada mañana, inmediatamente se ubican en las mesas de trabajo y sacan una canasta -por mesa- con fichas, bloques lógicos y cubos para jugar. Ellos y ellas ya saben que con esta actividad comienzan la jornada escolar. De igual manera, cuando la maestra les indica que el momento de juego ha finalizado, inmediatamente recogen los juguetes, los guardan en la respectiva canasta y se disponen para realizar el ABC”

(Protocolos de observación, I. E. Héctor Abad G. sede San Lorenzo).

“A medida que van terminando sus alimentos, los niños y las niñas recogen los platos y los depositan en unos canecas ubicados al lado de la cocina. Esta conducta ellos y ellas ya la tienen interiorizada”

(Protocolos de observación, Gimnasio Internacional de Medellín).

“Cada vez que se les pregunta a las niñas cómo están, ellas deben responder al unísono: “Muy bien, alegres y optimistas””

(Protocolos de observación, Santa María del Rosario).

Encontramos que en los diferentes espacios de cada caso estudiado no sólo se dan unas interacciones entre los y las estudiantes -las cuales se modifican conforme cambia el lugar en que se encuentran- sino que también en estos espacios han interiorizado y ritualizado una serie de conductas y comportamientos en lugares específicos de la institución. Es importante entonces, definir lo que se entiende por ritual, alejando este concepto de aspectos a los que generalmente se remite y que aluden a lo sagrado o a lo religioso. López y Reyes (2010) hace la siguiente definición de ritual¹⁹:

El ritual es el uso simbólico de movimientos y gestos corporales en una situación social para expresar y articular un significado (Bocock, 1974); [un ritual es] un lenguaje gestual no discursivo, institucionalizado para ocasiones regulares con el objeto de plantear sentimientos y místicas que un grupo valora y necesita. [Para Ronald Grimes] un ritual es una forma de acción simbólica compuesta principalmente por gestos (la puesta en acción de ritmos evocadores que constituyen actos simbólicos dinámicos) y posturas (un silenciamiento simbólico de acción). El gesto ritual es formativo; está inseparable e integralmente relacionado con la acción cotidiana y puede oscilar entre lo azaroso y lo formal (López & Reyes, 2010, p. 125).

Otra definición -clásica- de ritual tratada en la obra de Durkheim (1912), hace referencia a que este es un mecanismo social que produce, por un lado, la integración de la sociedad, y por el otro, reproduce las estructuras básicas de la sociedad con el propósito de reforzar su estructura de roles y *status*. Un aspecto más para fundamentar acerca de la teoría de los rituales, tiene que ver, parafraseando a Turner (1980), con aquellos actos de los actores del ritual: gestos, palabras, objetos, etc., que tienen

¹⁹ Respecto a este concepto es preciso señalar siguiendo a Wulf (2008) que "el hecho de que tenga un papel importante en ámbitos sociales tan diferentes dificulta e impide que haya una teoría global del ritual que sea ampliamente aceptada. Las posiciones que mantiene cada disciplina son muy distintas. Por ellos se está de acuerdo en no reducir la gran diversidad y riqueza de sus perspectivas sobre el ritual" (Wulf, 2008, p. 220).

lugar en un espacio determinado y que están en función de los objetivos e intereses de un ritual específico.

Bajo esa lógica podemos decir que por medio de los rituales se establecen una serie de lineamientos por seguir cuya finalidad es siempre formativa y civilizatoria. En nuestros casos específicos esa finalidad está dirigida a que los niños y las niñas interioricen los valores, principios y dinámicas específicas y propias de cada una de las instituciones y de la sociedad en que viven. En ese sentido encontramos que los y las estudiantes han interiorizado conductas ritualizadas que practican espontáneamente cuando ingresan y/o están en lugares específicos de la institución. Así las cosas, interiorización y ritualización son aspectos que concurren inseparablemente, es decir, no puede darse una sin la otra. En la misma línea y parafraseando a Goffman (1971), en el marco de las organizaciones escolares se desarrollan unos procesos de socialización que configuran conductas en los individuos quienes, de forma consciente o inconsciente, se apropian de estas mediante los rituales. Esa apropiación de conductas ritualizadas se vuelven relevantes en tanto, como lo afirma Durkheim (1912), son necesarias en toda sociedad para conservar esa serie de creencias colectivas que mantienen el orden y la cohesión social.

En este sentido, la escuela constituye un espacio propio para entrenar a los individuos más pequeños de una sociedad en la interiorización de valores y normas ampliamente compartidos por los actores sociales y en la comprensión de los roles y status de los mismos en esa sociedad con miras a mantener su —estabilidad y armoniosidad—. Para que dicho fin sea efectivo los rituales que se presentan deben consolidarse simbólicamente, mediante la repetición, para que los sujetos interioricen el ritual y este se vuelva habitual e inconsciente. Al respecto Wulf (2008) comenta que —los rituales son siempre el resultado de simbolización y construcción” (Wulf, 2008, p.221). Simbolizaciones y construcciones que se naturalizan de tal manera que los sujetos no identifican los intereses y el poder que están inmersos en estas y que tienen que ver con unos espacios específicos y por ende no ponen resistencia para reproducir los rituales.

En ese orden de ideas, encontramos que los niños y las niñas tienen claro cuáles son los comportamientos que deben asumir y cuáles son aquellos que no se les permite tener. Por ejemplo los y las estudiantes del colegio Gimnasio Internacional de Medellín saben que al comedor primero ingresan (haciendo fila y en completo silencio) los del grado preescolar, luego los de primaria y, por último, los de bachillerato. Cuando terminan de comer cada uno toma su plato, su cuchara y su vaso y los deposita en una caneca, al igual que deben hacerlo con las basuras y los residuos de los alimentos. Las estudiantes del colegio Santa María del Rosario saben que no pueden salir y/o entrar del bloque de preescolar sin permiso de sus maestras y que cuando les pregunten: ¿Cómo están? Ellas deben responder a unísono: —Muy bien, alegres y optimistas—. En el caso de los niños y las niñas pertenecientes a la I. E. Héctor Abad G. sede San Lorenzo encontramos que ya saben que actividad realizar cuando ingresan todos los días al salón (tomar los juguetes y ubicarse en las mesas de trabajo a jugar). Saben que no pueden pararse de sus puestos y realizar una actividad diferente -como correr por el salón, por ejemplo-. Igualmente son conscientes que al finalizar la jornada escolar, deben bajar en

orden a la portería y sentarse al lado de la puerta en silencio hasta que su acudiente llegue por ellos y ellas.

El espacio se constituye entonces en un elemento muy importante para dichos procesos. De hecho el ingreso a unos espacios y el saber que se ingresa a ellos (decodificación) permite ver qué tan interiorizados o no se tienen ciertos comportamientos y formas de proceder.

Los siguientes relatos dan cuenta de prácticas habitualizadas de los estudiantes. Vemos como:

Relato 1: *“Se destaca el hecho que cuando alguno de los niños o las niñas tiene un comportamiento no permitido, el resto comenta que le van a decir a la “teacher ” lo que está pasando: “Profe mire que él se fue para bachillerato”, “Teacher, ella no se comió toda la comida”, “Teacher él no hizo la fila” ”.*

Relato 2: *“Todas las niñas estaban en el parque realizando actividades que implicaban movimiento. Una de ellas sacó un termo con agua para beber y cuando se le terminó preguntó si podía ir al baño a llenarlo de nuevo, otra de las niñas le respondió que no, que ella sabía que las profesoras no las dejaban beber agua cuando estaban en clase”.*

A partir de los relatos presentados, es posible poner en evidencia una de las funciones de los rituales: la de identificación social. Es a partir de la estructuración y la formalización de conductas ritualizadas que los individuos se cohesionan como grupo. Es decir, los niños y las niñas reiteran estos comportamientos una y otra vez de manera tal, que ellos y ellas moldean y corrigen su comportamiento y el de los demás para evitar sanciones, lo cual, parafraseando a Goffman (1971), revela el interés que subyace en los rituales: moldear los comportamientos de los actores -niños y niñas- produciendo y reproduciendo en los mismos sentimientos morales y civilizatorios, que es en últimas a lo que se refiere Wulf (2008) al plantear que “en los rituales también se está poniendo en juego el poder y sus posibilidades de hacer realidad o impedir [...]” (Wulf, 2008, p. 238). No obstante, añade este autor, los rituales estructuran la convivencia social y por ende son necesarios.

Para concluir lo dicho sobre esta categoría es preciso resaltar cómo los rituales que se presentan en el contexto escolar contribuyen al orden y cohesión social en éste y, por ende, en la sociedad misma. En ese sentido, la escuela y sus espacios son los escenarios básicos para la creación de individuos socializados. Precisamente en nuestra investigación encontramos que las interacciones ritualizadas que se dan en el marco de los espacios escolares, les permite a los sujetos entrenarse en aquellos comportamientos socialmente aceptados y rechazar o dejar de lado aquellos que no lo son.

3.6. Territorialización de los espacios

“Territorializar es hacer de un espacio cualquiera, un espacio propio”

“Una de las mesas de trabajo solo está ocupada por niñas. Al indagar la razón por la cual no se reúnen con los niños, ellas responde que porque esa es la mesa solo para niñas y esa (señalan otra mesa) es la de los niños”
(Protocolo de observación, I.E Héctor Abad G. sede San Lorenzo).

“Una de las mesas es ocupada por tres niños y sólo una niña. Ella se sienta, no habla con ellos, no juega sólo se queda de brazos cruzados viendo como sus compañeros juegan”
(Protocolo de observación, I.E Héctor Abad G. sede San Lorenzo).

“Al jugar a las escondidas, los niños eran los que se subían a los árboles, en cambio si las niñas lo iban a hacer, ellos les decían: “No se pueden subir acá porque acá solo se esconden los hombres””
(Protocolo de observación, Gimnasio Internacional de Medellín).

“Al preguntar la razón por la cual las niñas no utilizaban el arenero, ellas respondían: “porque son para las niñas pequeñas, nosotras ya estamos grandes””
(Protocolo de observación, colegio Santa María del Rosario).

En nuestra investigación el concepto de territorialidad lo estamos entendiendo, siguiendo la línea de Brower (1980), como “la relación entre un individuo o grupo y un entorno físico particular, caracterizado por un sentimiento de posesión y por intentos de controlar la apariencia y uso del espacio” (Brower, 1980, p. 181). El mismo autor agrega que cuando un individuo o grupo de individuos se apropia²⁰ de un espacio, se establece un tipo de actividad, se adjudican límites, se fijan roles, reglas o normas de uso y adscripciones y lo defienden frente a posibles amenazas de destitución. Dicha apropiación deviene en una suerte de significación para un sujeto o un grupo, quienes crean una identidad y un sentido de pertenencia por un espacio que sienten como suyo. Lo anterior va en concordancia con la psicología ambiental y social desde la cual se plantea que las personas establecen vínculos con los espacios. Unos vínculos que se entienden como una construcción social que hace de los espacios lugares simbólicos, lugares de identidad. Atendiendo a los anteriores planteamientos, y tomando como referencia los relatos que dan inicio a este apartado, nos es posible afirmar que en cada una de las tres instituciones estudiadas los niños y las niñas han configurado el espacio con ciertas características que nos permiten nombrarlos como lugares territorializados.

De acuerdo con lo que venimos planteando, el proceso de territorialización, parafraseando a Proshansky (1976), se puede dar en dos sentidos. Uno de ellos es el que realiza un sujeto cuando se apropia de un espacio otorgándole unas características propias para diferenciarlo de otros y darle un valor exclusivo. El otro va dirigido a la apropiación -conquista- de un espacio por un grupo de sujetos quienes lo adaptan según unas necesidades o características específicas. En el transcurso de la investigación encontramos que los niños y las niñas territorializaban los espacios, tanto de manera individual como grupal. Vemos por ejemplo como los niños y las niñas le dan un significado especial a

²⁰ Para efectos de nuestra investigación el término apropiación lo utilizamos como subsidiario del concepto de territorialización que venimos abordando.

los pupitres, los cuales no son solo el lugar para sentarse a trabajar sino que son el lugar que a diario ocupan, incluso estos son rotulados con el nombre del estudiante o él mismo lo personaliza con stickers. El puesto de trabajo era para los niños y las niñas su territorio y no estaban dispuestos a dejar que otro se apropiara de él. Lo anterior se evidencia en el caso del colegio Santa María del Rosario, ya que cuando se les pedía a las niñas compartir su puesto con otras compañeras ellas no accedían argumentando que ese era su escritorio; cuando finalmente aceptaban hacerlo era con la condición de que ellas elegían con quién.

Así mismo los niños y las niñas territorializaban el espacio como grupo obedeciendo a criterios de género. Como veremos en las siguientes fotografías hubo casos en los que las niñas se ubicaron y ocuparon unos espacios de uso exclusivo y propio para ellas -la casita de muñecas, una de las mesas del salón de clases, la cocinita- mientras que los niños hicieron lo mismo pero en otros espacios diferentes -la cancha, los árboles, el pasamanos, otra de las mesas del salón de clases-. El espacio se configura así, como un espacio que separa, diferencia, demarca. Esta segregación del espacio a razón del género provoca un distanciamiento en las interacciones de los unos con los otros. A propósito de la distinción de los espacios escolares por cuestiones de género, Arenas y Santos (2006) en su texto: “El harén pedagógico: perspectivas de género en la organización escolar” comentan que:

los espacios y los tiempos están configurados (entre otros elementos) por criterios relacionados con el género. Los servicios de alumnos no son los mismos que el de las alumnas, ni los vestuarios, ni los lugares de recreo.. los espacios y los tiempos se dimensionan a través de la mirada masculina y femenina (Arenas & Santos, 2006, p. 10).

Otra manera de apropiarse de un espacio es a partir del status que se tenga el cual, a su vez, marca diferencias entre unos y otros. Y es que por lo general, la misma institución se encarga de segmentar a los y las estudiantes en espacios específicos de acuerdo al grado escolar. Espacios que terminan por ser, finalmente, aquellos en los cuales permanecen y, por ende, se apropian de los mismos. Bajo este criterio también entra en consideración el hecho de que unos espacios son territorio exclusivo de maestros y directivos. Encontramos que los niños y las niñas de las instituciones estudiadas son conscientes de que no tiene cabida en ellos, reconociendo a su vez en cuáles pueden y no estar; al igual que saben qué sucedería si sobrepasan ese límite: *“Si uno sube al tercer piso, ahí los grandes nos pegan”, “No podemos ir al bloque de bachillerato porque la “Teacher ” nos regaña”, “Si entramos a esa oficina nos regañan”*.

El tiempo también es un factor que influye al momento de territorializar un espacio de ahí que entre mayor tiempo transcurran en un lugar específico los y las estudiantes más lo convierten en propio. Para ser concebido un lugar como tal o no, cobran relevancia las características físicas de este ya que ayudan a que el sujeto establezca identidad y lo signifique de manera especial. En ese sentido “la identidad del lugar (su significado) es un componente específico del propio yo del sujeto forjada a través de un complejo conjunto de ideas conscientes e inconscientes, sentimientos, valores, objetivos, preferencias, habilidades y tendencias conductuales referidas a un entorno específico” (Vidal & Pol, 2005, p. 283).

Lo anterior se vio reflejado en la manera en que los niños y las niñas, desde la oralidad, dotaban de sentido algunos espacios. Aquellos que generaban mayor agrado eran en los que permanecían: *“Me gusta estar mucho sola en las palmeras, porque me parecen muy tranquilas”*, *“No me siento bien en la casita de muñecas, porque hace mucho calor y ni siquiera hay casi ventanas”*, *“Me gusta los columpios, porque a uno le da viento, entonces siento que es muy rico”*. También encontramos, en uno de los casos estudiados, una apropiación tan significativa del espacio que los niños y las niñas estipularon una serie de condiciones o reglamentos sobre quiénes podían acceder, qué actividades se podían llevar a cabo, qué medidas y cuidados había que seguir. Dicho reglamento es reflejo del compromiso y la unión de un conjunto de sujetos alrededor de un espacio que han tomado como propio y que les permite sentirse parte de un grupo. Al respecto Muñoz (2005) comenta que:

El apego o sentimiento de pertenencia a un lugar, ese sentirse «como en casa», nos está indicando que, quizá vía regulación de los espacios, podamos ayudar a las personas a mejorar ese sentimiento territorial que les puede permitir comunicar a los demás sus necesidades básicas de relación y existencia (Muñoz, 2005, p. 216).

Queda reflejado como territorializar es un proceso por medio del cual un sujeto o colectivo toma un espacio como propio estableciendo un vínculo y un significado especial con éste. Territorializar implica identificar el espacio y establecer una relación mutua. Es importante que los niños y las niñas tengan la posibilidad de re-conocer el entorno escolar puesto que apropiarse de un espacio no es un proceso automático sino que en éste influyen las expectativas, los intereses y las necesidades del sujeto, quien de no lograr identificarse en un espacio -sea de manera individual o grupal- su estadía en él puede ser insatisfactoria de modo que no lo dote de sentido y en esa medida no lo vivencie.

Conclusiones

Esta investigación estuvo orientada a la reflexión, análisis e interpretación, desde un enfoque hermenéutico-fenomenográfico, de las vivencias que tienen los niños y las niñas entre los 5 y 6 años de edad en los espacios escolares de tres Instituciones Educativas de la ciudad de Medellín. Dichas Instituciones fueron escogidas intencionalmente presentándose entre ellas contrastes significativos en cuanto a filosofía institucional, modelo pedagógico, ubicación geográfica y estrato socioeconómico. Sin embargo y a pesar de lo anterior, nos fue posible identificar coincidencias importantes en la manera en la que los y las estudiantes vivenciaban los espacios escolares. Por ejemplo, una mirada comparada muestra que los comportamientos que establecen niños y niñas en relación con los espacios escolares están fuertemente ligados a la filosofía de la institución y a las dinámicas de la misma, es decir, a pesar de que estuvimos en dos instituciones privadas y en una pública, constatamos que los comportamientos y las interacciones varían entre unos y otros pero no distan completamente. Inclusive la forma de mitificar el espacio de los y las estudiantes de las instituciones privadas se asemejan a la de los niños y las niñas cuya institución quedaba ubicada justo al frente de un antiguo cementerio (al inicio fue un factor influyente en la selección de la institución, ya que teníamos el presupuesto que las vivencias serían diferentes por tratarse de un cementerio).

Por otro lado, evidenciamos que las construcciones escolares son reflejo de su concepción institucional, de la misma manera que hacer un espacio determinado supone una forma de ver la infancia, de darles espacios a los niños y niñas para su actuación. Es importante entonces tener en cuenta y pensar en quienes habitan las escuelas, conformando así una cultura material que nos hace concebir el espacio-escuela de una determinada manera y no de otra.

En otras palabras, el espacio escolar no es bajo ninguna forma o manera un espacio neutro y libre. En él se configuran modos de ver, de sentir, de vivir. Es un espacio que permite a los niños y a las niñas identificarse con alguien o con algo, crear, recrear, experimentar, construir o deconstruir. En ese sentido, los profesionales de la educación no podemos dejar de darle valor y significado a los sentidos que subyacen en los diferentes escenarios del entorno escolar sino que debemos asumir una posición ética y pedagógica frente a las vivencias que se dan en los espacios escolares, vivencias que como sujetos no estamos ajenos de experimentar.

En coherencia con lo anterior podemos afirmar que los niños y las niñas se apropian corporal y sensorialmente de los espacios escolares. Esto quiere decir que no establecen, necesariamente, relaciones de tipo cognitivo-racional con los diferentes lugares de su entorno escolar. Para ellos y ellas, desde el punto de vista racional y en la lógica de los adultos, un espacio no es amplio, pequeño, ordenado, desordenado, bien o mal decorado, limpio o sucio, bonito o feo, peligroso o no peligroso, etc.; sino que el sentido con que lo dotan está ligado a connotaciones afectivas y emocionales con una fuerte carga subjetiva. Por ello la actitud que asumen con respecto al espacio no es racional sino que va en concordancia con lo que este les permite experimentar mediante la corporalidad (estético-afectiva-emocional).

Es así como la apropiación de un espacio escolar es un proceso espontáneo que los niños y las niñas llevan a cabo teniendo en cuenta características del lugar —como su rigidez o flexibilidad, su libertad o su prohibición—, el tiempo de permanencia, las experiencias socio-emocionales y sensoriales que se llevan a cabo en los mismos. Es en últimas un proceso que no depende de los intereses o fines fijados en su construcción sino del momento en que sujeto y espacio entran en contacto y recíprocamente se significan. Es así como, una vez los y las estudiantes se apropian de determinado espacio escolar, éste deviene en lugar significativo tanto a nivel individual como grupal, debido a que esta apropiación les permite sentir un lugar como propio, logrando lo que tan comúnmente se ha dicho: que los niños y las niñas sientan “la escuela como un segundo hogar”.

En el caso de la institución educativa Héctor Abad Gómez sede San Lorenzo —cuya población se encuentra en una situación más vulnerable— encontramos que, a pesar de la amplitud de los espacios escolares, éstos se constituían en una suerte de espacios fríos los cuales no contaban con las condiciones necesarias y suficientes para atender a niños y niñas en edad escolar. Empero, estos no encontraban impedimento para apropiarse y dotar de sentidos los espacios de su entorno escolar. Al contrario, ellos y ellas se adaptaban fácilmente y se apropiaban de los recursos por ejemplo transformando una caja en un juguete, en un espacio otro (lo que Foucault denomina heterotopías), o jugando en un patio cuya arquitectura era vertical y estrecha y que reunía más las condiciones de un pasillo “funcional o de tránsito” en palabras de Santos (2000). De igual manera el hecho que un antiguo cementerio quedara contiguo a esta institución no influyó bajo ninguna en las vivencias de los niños y de las niñas.

Adicionalmente, se vuelve relevante el hecho que durante el trabajo de campo los y las estudiantes no se remitieron desde la oralidad y el dibujo al aula de clase. En esta investigación, las referencias a los salones de clase aparecen desde nuestras observaciones develando su carácter regulador, controlador y en el que claramente se ve reflejado un reparto asimétrico del poder.

A partir de esta investigación quedan reflejadas las posibilidades diferentes de abordar el espacio escolar como objeto de estudio dentro del campo profesional y disciplinar de la pedagogía infantil a la luz de novedosos enfoques que aportan otros modos de ver el mundo, las cosas. Esta investigación en clave fenomenográfica mostró una perspectiva de indagación en la cual nosotras — como investigadoras— no estudiamos el fenómeno como tal sino como los sujetos se relacionan, vivencian, experimentan ese fenómeno llamado espacio escolar. De este modo, el análisis presentado es una observación, una descripción de las vivencias objetivadas de los otros en la cual sus acciones, sus palabras, sus silencios, sus gestos; cobran valor.

Teniendo en cuenta las diferentes maneras que tienen los niños y las niñas de apropiarse del espacio escolar, es imprescindible repensar las maneras en las que los adultos —sean pedagogos, arquitectos o administrativos— están pensando y organizando espacios como el aula de clase, el patio de recreación y otros, pues en ocasiones la vivencia de los niños y las niñas en estos se contraponen totalmente a la manera en cómo se planificaron.

Es por lo anterior que se hace necesario que los pedagogos y pedagogas se vinculen al desarrollo de proyectos arquitectónicos escolares, con el fin de que los espacios tengan una influencia pedagógica en sus diseños de manera que quienes los habiten los perciban como un tercer educador. En este sentido es prioridad que las instituciones de educación superior fortalezcan los espacios de discusión en los que los pedagogos y pedagogas analicen, socialicen, discutan y teoricen acerca de la importancia del espacio escolar como agente educativo que contribuye a la formación y el aprendizaje del ser humano en los procesos de socialización. Propiciando que el espacio escolar pase de ser concebido como un simple lugar en el que se desarrollan acciones educativas, a un aspecto primordial para los procesos formativos y educativos.

Así las cosas, podemos decir que la reflexión pedagógica que se realiza teniendo en cuenta los procesos formativos y educativos del ser humano y que además contempla aspectos que emergen en este proceso, no debe preocuparse solamente por las estrategias y contenidos en las acciones de formación, sino que, preliminarmente, se necesita la atención, en la estructura del espacio escolar, el cual posibilita las formas concretas de educación y sirve de guía a las demandas formativas provenientes de una sociedad específica, en este caso de la ciudad de Medellín.

Quedan todavía investigaciones por realizar las cuales se enfoque en asuntos de tipo estético-arquitectónico ligado a las iconologías, por ejemplo. Del mismo modo se podría ahondar aún más en aspectos de la interacción y de los comportamientos ritualizados que establecen los niños y las niñas en los espacios escolares. Otro aspecto en el que se puede profundizar a partir de esta investigación es el trabajo del currículum oculto y currículum oculto visual, ahondando en la manera en cómo este influye en el proceso de formar sujetos que respondan a las demandas de una filosofía y modelo pedagógico particular.

Por último, el acercamiento fenomenográfico en el trabajo investigativo con niños y niñas entre los 5 y 6 años de edad nos permite afirmar que se debe tener apertura al cambio para planear y replantear las diferentes estrategias que se utilizan para la recolección de la información: dibujos, fotografías, entrevistas, videos; desentrañando efectivamente la manera en como los y las estudiantes vivencian, en ese caso específico, el espacio escolar.

Bibliografía

- Acaso, M., & Nuere, S. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte individuo y sociedad*, 17, 205-218.
- Amariles, A., Carrillo, S., & Londoño, S. (2012, Agosto 24). *Currículum oculto y formas de subjetivación de la infancia en las sociedades de control. El jardín infantil buen comienzo Aures como ejemplo*. Memorias congreso internacional de investigación en educación, 961-985. ISBN: 978-958-8650-30-2
- Arenas, M., & Santos Guerra, M. (2006). *El harén pedagógico: Perspectivas de género en la organización escolar*. España: Grao.
- Betancurt, C. (2010). "La caja de cristal". *Una escuela abierta como espacio para reflexionar las prácticas y los discursos pedagógicos*. Medellín : Magisterio.
- Bollnow, O. (1969). *Hombre y espacio*. Barcelona: Labor.
- Breidenstein, G. (2006). "Teilnahme am Unterricht. Ethnografische Studien zum Schülerjob". Berlín: Wiesbaden.
- Brower, S. (1980). Territory in Urban Setting. In I. Altman, A. Rapoport, & J. Wohlwill, *Human Behavior and Environment* (pp. 179-206). New York: Plenum press.
- Burrell, G., & Hearn, J. (1986). *The sexuality of Organizations*. Londres: Sage Publications.
- Cabanella, I., & Eslava, C. (2005). Espacios para la infancia. *Infancia*, 91, 10-17.
- Caruso, M. (2005). *La biopolítica en la aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Cela, J., & Palou, J. (1997). El espacio. *Cuadernos de pedagogía* 254, 68-70.
- Chihu, A., & López, A. (2000). El enfoque dramaturgico en Erving Goffman. *Polis, Anuario de sociología*, 239-255.
- Colegio Santa María del Rosario. (2010). *Proyecto Educativo Rosarista -PER-*. Medellín: Colegio Santa María del Rosario.
- Colegio Santa María del Rosario*. (2012, Julio). Retrieved from www.cosamaro.edu.co
- Colom, A. (2005). Discurso educativo y semántica de los espacios escolares. *Revista de Pedagogía*, 57(1), 99-111.
- Comenio, J. A. (1994). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Deleuze, G. (1999). *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Editorial Pre-Textos.
- Dilthey, W. (1986). *Crítica de la razón. Antología compilada e introducida por Hans-Ulrich Lessing*. Barcelona: Carlos Moya - Spí.
- Doménech, J., & Viñas, J. (1999). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.
- Durkheim, É. (1912). *Las formas elementales de la vida religiosa*. México: Colofón.
- Dussel, I., & Caruso, M. (2006). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Eisenhardt, K. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management*, 4(14), 532-550.
- Ekman, P. (2005, Noviembre 1). Por qué nos emocionamos. (E. Punset, Interviewer)
- Elias, N. (2002). *Compromiso y distanciamiento. Tres ensayos que no eluden la polémica y que destacan por su radicalismo expositivo y su brillantez formal*. Barcelona: Ediciones Península.
- Erikson, Erik (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica
- Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fajardo, S. (2012, Octubre). *Colegios de calidad para Medellín*. Retrieved from <http://goo.gl/28wvvr>

- Fares, V. (2010). En busca del espacio perdido. *Instituciones, Espacio y Subjetividad. Cuadernos de H ideas*, 4(4), 156-167.
- Fernandez, M. (1997). Tras los muros de la escuela: la cartografía cultural y el espacio como estrategia de análisis institucional. *Congreso de antropología social*, 79-90.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista mexicana de sociología*, 50(3), 3-20.
- Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Foucault, M. (1995). *Discurso, poder y subjetividad*. Buenos Aires: El cielo por asalto.
- Foucault, M. (2010). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Fröbel, F. (1913). *La educación del hombre*. Madrid: Daniel Jorro.
- García, J., & García del Dujo, A. (2001). *Teoría de la educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*. Salamanca: Ediciones Universidad.
- Gimnasio Internacional de Medellín. (2012, agosto). Retrieved from <http://www.gim.edu.co>
- Goffman, E. (1971). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gohlich, M. (1993). *El entorno Pedagógico. Una historia del espacio escolar desde el medioevo*. Weinheim: Deutsche Studien Verlag.
- Gutiérrez, R. (1998). *La estética del espacio escolar: estudio de un caso*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Herbart, J. F. (1935). *Bosquejo para un curso de Pedagogía*. Madrid: La lectura.
- Herbart, J. F. (1984). *Umrisspadagogischer Vorlesungen*. Paderborn: Schöningh.
- Herbart, J. F. (1986). *Systematische Padagogik*. Johann Friedrich: Klett-Cotta.
- Hutchison. (2004). *A natural history of place in education*. New York: Teachers.
- Ibarra, J. (2008). *Foucault y el poder. Diatriba al Derecho, la Razón del Estado y los aparatos Disciplinarios*. Valparaíso: Editorial Valparaíso .
- Institución Educativa Héctor Abad Gómez. (2012). *Proyecto educativo institucional. PEI*. Medellín: Institución Educativa Héctor Abad Gómez.
- Lancaster, J. (1803). *Improvements in Education, as it Respects the Industrious Classes of the Community, containing, among other important particulars, an account of the Institution for the Education of One Thousand Poor Children, Borough Road, Southwark; and of the new syste*. Londres: Darton and Harvey.
- Le Breton, D. (2007). *El sabor del mundo. Una antropología de los entidos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- López, A., & Reyes, M. (2010). Erving Goffman: microinteracción y espacio social. *Veredas. Revista del pensamiento sociológico*, 115-136.
- Loughlin, C., & Suina, J. (1982). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Ediciones Morata
- Malaguzzi, L. (2009). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Ediciones Octaedro
- Maldonado, R. (1999). *Historia de la educación en Bogotá*. Bogotá: Panamericana formas e impresos S.A.
- Marc, E., & Picard, D. (1992). *La interacción social. Cultura instituciones y comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Marton, F. (1981). *Phenomenography. Describing conceptions of the world around us*. Goteborg: Instructional science 10.
- Marton, F. (1995). *Fenomenografía. Una perspectiva de investigación para averiguar comprensiones diferentes en la realidad*. Londres: The Palmer Press.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual, hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo veintiuno editores.
- Molina, L. (1982). Algunas reflexiones Psicopedagógicas sobre el espacio escolar. *Cuadernos de pedagogía* (86), 16-19.
- Montessori, M. (1994). *Ideas generales sobre mi método*. Buenos Aires: Losada.
- Moranta, T., & Urrutia, E. (2005). La apropiación del espacio: Una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de psicología*, 36(3), 281-297.

- Muñoz, J. (2005). El lenguaje de los espacios: interpretación en términos de educación. *Torias educativas*(17), 209-226.
- Norberg, C. (1971). *Existencia, Espacio y Arquitectura*. New York: Blume S.A.
- Norberg, C. (1980). "*Genius Loci, hacia una fenomenología de la Arquitectura*. New York: Rizzoli.
- Norberg, C. (1985). *El concepto de habitar*. New York: Rizzoli.
- Palacios, J., Marchesi, A., & Carretero, M. (1984). *Psicología evolutiva. Desarrollo cognitivo y social del niño. Tomo II*. Madrid: Alianza .
- Pineau, P., Dussel, I., & Caruso, M. (2005). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Pol, E., & Vidal, T. (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de psicología*, 36(3), 281-297.
- Proshansky, H. (1976). Appropriation et non-appropriation (Mis-appropriation) de l'espace. *Korosec-Serfaty*, 34-75.
- Quiceno, H. (2009). Espacio, arquitectura y escuela. *Educación y Pedagogía*, 21 (54), 11-27.
- Recio, C. (2009). Escuela, espacio y cuerpo. *Revista educación y pedagogía*, 21 (54), 127-139.
- Rittelmeyer, C. (1994). *Schulbauten positiv gestalten. Wie Schüler Farben und Formen erleben*. Berlín: Wiesbaden.
- Romañá, T. (2004). Arquitectura y educación. Perspectivas y dimensiones. *revista Española de Pedagogía*, 199-219.
- Rousseau, J.-J. (1998). *Emilio, o de la educación*. Madrid: Alianza editorial.
- Runge, A. (2011). *Lapedagogización de la sociedad*. Revista Paréntesis: Boletín Informativo de la Facultad de Educación, (9), 13-15.
- Runge, A. (2012). *Megajardines infantiles. Heterotopías para el gobierno de la población infantil en Medellín*. En: Memorias congreso internacional de investigación en educación. ISBN: 978-958-8650-30-2
- Runge, A., Carrillo, S., & Muñoz, D. (2013): *Los "mega" jardines infantiles de Medellín y el gobierno de la población infantil mediante la prevención*. En: Itinerario Educativo, vol. 26 (60), .
- Ruiz, J. (1994). El espacio escolar. *Revista complutense de educación*, 5, 93-104.
- Santos, M. (2000). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.
- Santos, M. (2000). *La luz del prisma para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Aljibe.
- Schlemenson, S. (2000). Subjetividad y escuela. In G. P. Frigerio, & M. Gianonni, *Políticas, instituciones y actores en educación* 85-90. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Thelma, H., Dick, C., & Debby, C. (1998). *Escala ECERS-R. Early Childhood Environmental Rating Scale-Revised version*. New York: Teacher college press.
- Toranzo, V. (2009). *Arquitectura y Pedagogía*. Buenos Aires: Nobuko.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Trilla, J., & Puig, J. (2003). El aula como espacio educativo. *Cuadernos de Pedagogía* 325, 52-55.
- Turner, V. (1980). *La selva de los símbolos. Aspectos del ritual ndembu*. México: Siglo XXI.
- Villar, R., & Amaya, S. (2010). Imaginarios colectivos y representaciones sociales en la forma de habitar los espacios. *Revista de Arquitectura*, 12, 17-27.
- Wallon, H. (1987). *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la Educación Infantil*. Madrid: Visor-Mec.
- Wulf, C. (2008). *Antropología: Historia, cultura, filosofía*. Barcelona: Anthropos.