



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1803

Facultad de Educación

**LA INFANCIA TIENE LA PALABRA. LAS NIÑAS HABLAN SOBRE EL ESPACIO
FÍSICO, PARES Y DOCENTES EN LA ESCUELA**

**TRABAJO PRESENTADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA EN
PEDAGOGÍA INFANTIL**

**DEISY MARCELA ARENAS BERRIO
YESICA TATIANA MUÑOZ JARAMILLO**

**CARLOS OSPINA CRUZ
Doctor en Educación**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
MEDELLÍN
2015**



Tabla de Contenido

CUERPO DEL INFORME	2
TÍTULO.....	2
PALABRAS CLAVE:.....	2
INTRODUCCIÓN.....	2
OBJETIVO.....	3
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	4
<i>Formulación del problema.....</i>	<i>4</i>
<i>Antecedentes.....</i>	<i>4</i>
Escuela contemporánea e infancia.....	10
MARCO CONCEPTUAL	14
METODOLOGÍA	19
ESCENARIO DE INVESTIGACIÓN.....	19
<i>Procedimientos utilizados para la constitución de las fuentes de datos.....</i>	<i>19</i>
Técnica de recolección de datos.....	19
Participantes en la investigación.....	20
<i>Protocolo.....</i>	<i>20</i>
<i>Cinco sesiones, cinco actividades.....</i>	<i>20</i>
<i>Procedimiento de análisis de los datos.....</i>	<i>21</i>
RESULTADOS Y ANÁLISIS.....	22
<i>Los pares, más que compañeros de escuela, toda una comunidad educativa.....</i>	<i>22</i>
<i>El espacio físico: "La Monseñor Perdomo es grande, bonita y amañadora".....</i>	<i>24</i>
<i>Opiniones de las niñas sobre los docentes, sus metodologías y contenidos.....</i>	<i>27</i>
CONCLUSIONES.....	32
RECOMENDACIONES.....	34
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	35
ANEXOS.....	37

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Cuerpo del Informe

Título

La infancia tiene la palabra. Las niñas hablan sobre el espacio físico, pares y docentes en la escuela.

Resumen

El presente proyecto ha tenido como objetivo general indagar las significaciones construidas narrativamente por niñas entre 8 y 11 años de edad, acerca de la Escuela Primaria en la Institución Educativa Samuel Barrientos –Sede Monseñor Perdomo- de la ciudad de Medellín. La investigación gira en torno a los conceptos de infancias, narrativas, escuela y las distintas formas de representación social que en la actualidad se reconocen sobre ellos.

La metodología fue desarrollada a partir del enfoque biográfico –narrativo, permitiendo conocer las historias de vida de las alumnas en relación con los procesos educativos que han vivido; que involucran la significación atribuida a la escuela, los espacios físicos, la relación con sus pares, las metodologías y los contenidos utilizados por los docentes y la relación entre estos últimos y ellas.

Luego de desarrolladas las cinco (5) sesiones de intervención con los grupos muestra, se pudo evidenciar la necesidad de “dar las voces” a las alumnas, ya que el proceso de escolarización es marcado por un sin número de situaciones que se convierten en experiencias significativas para ellas. En investigaciones anteriores, muy ocasionalmente se le ha dado lugar a la visión sobre la escuela de los alumnos; de este modo, el proyecto investigativo permitió conocer aspectos puntuales como la necesidad de espacios amplios, además de aspectos como el juego, la dispersión y la lúdica que enmarcan los procesos educativos, igualmente mostrando como los docentes “cautivan” más la atención cuando llevan estrategias diferentes a las tradicionales (copia en el tablero, castigos, regaños, dictados, entre otros).

Como sustentos teóricos para esta investigación se utilizaron aportes conceptuales de diferentes autores, quienes posibilitaron relacionar aquellos aspectos y aportes que las niñas dieron a conocer, y cómo después de analizados permitieron mostrar los alcances de un proyecto de investigación como el aquí presentado.

Palabras clave: Infancia, narrativas, alumnas, escuela.

Introducción

Con este trabajo investigativo se ha pretendido analizar las significaciones construidas narrativamente por niñas entre 8 y 11 años de edad acerca de la Escuela Primaria. Las niñas han sido las protagonistas, en tanto sus narrativas se convirtieron en el punto de partida para conocer

sus apreciaciones en relación con la escuela; y más específicamente, sobre el espacio físico, los pares y los docentes.

Para darle dirección al proceso de investigación, inicialmente se presentan los objetivos, generales y específicos; seguidamente se hace el planteamiento del problema, los antecedentes como soporte de la investigación y la formulación del mismo. En ellos, la alusión a investigaciones previas relacionadas con la temática funcionó como base fundamental de este trabajo. En cuanto al marco conceptual, la referencia a varios autores, (Borja, 2011, Maronna, 2004; Rivas y Calderón, 2002; Calvo, Susinos & García, 2011 y Milstein, 2008), ofreció una perspectiva diversa acerca de las concepciones construidas teóricamente acerca de las infancias, la escuela y la narrativa; conceptos clave para el desarrollo de este trabajo investigativo.

Para el desarrollo metodológico, se optó por trabajar bajo el enfoque investigativo de la narrativa y se eligió como escenario de investigación la Institución Educativa Samuel Barrientos Restrepo -Sede Monseñor Perdomo, ubicada en el barrio San Javier de la ciudad de Medellín; cabe aclarar que esta es una institución femenina. Los datos se obtuvieron por medio de rondas de conversaciones con pequeños grupos de seis (6) niñas estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto. Dentro de ésta, se describieron los procedimientos utilizados para la investigación que incluye las técnicas de recolección de datos, las participantes, el protocolo y las actividades que se realizaron en el proceso; además del procedimiento para el análisis de datos y la presentación del cronograma.

Finalmente, se presentan los resultados, interpretando las narraciones de las niñas en diálogo con teorías e investigaciones, se exponen las conclusiones fruto del trabajo investigativo, así como la bibliografía consultada y algunos anexos considerados importantes para el desarrollo del mismo.

Objetivo

General.

Analizar las significaciones construidas narrativamente por niñas entre 8 y 11 años de edad acerca de la Escuela Primaria, Sede Monseñor Perdomo de la Institución Educativa Samuel Barrientos de la ciudad de Medellín.

Específicos.

-Describir cómo significan por medio de narrativas las niñas entre los 8 y 11 años, los ambientes escolares que las acogen en la Sede Monseñor Perdomo de la Institución Educativa Samuel Barrientos Restrepo.

-Interpretar los significados que les atribuyen las niñas entre 8 y 11 años de la Sede Monseñor Perdomo de la Institución Educativa Samuel Barrientos, a los ambientes educativos escolares que las acogen.



Planteamiento del Problema

Formulación del problema.

Este trabajo investigativo parte del supuesto de que para pensar en el mejoramiento de la educación básica es necesario visibilizar las voces de las nuevas generaciones de actrices sociales, posibilitándoles que hablen de sus experiencias en la institución educativa. El recurso de las narrativas para intentar interpretar lo que piensan las niñas sobre la cultura escolar, considerado aquí un instrumento privilegiado para conocer sus percepciones acerca de su transición por la escuela Básica Primaria. Además, de permitir el posicionamiento de ellas como fuente de conocimiento y constructoras de su propia individualidad.

Es por ello que la investigación biográfico-narrativa en educación, es un enfoque que permite comprender la incorporación de las experiencias escolares en sus vidas a través de narraciones; entendidas éstas como los relatos orales, escritos, plásticos y teatrales que dieron cuenta de la historia de vida escolar de las niñas participantes del proceso investigativo.

En tal sentido, en este ejercicio se consideran las narrativas como un método de investigación y de práctica de formación de docentes. La intención de esta propuesta es mirar la infancia de modo que se pueda tener en cuenta la alteridad de las niñas, legitimándolas como participantes activas capaces de referirse sobre sus experiencias y de narrar sus propias vivencias. Es desde este punto que se reconoce que el enfoque de investigación biográfico narrativo, no sólo se convierte en una estrategia para lograr escuchar al otro sino también para favorecer el proceso de formación docente.

Para ello, éste trabajo investigativo se orienta por la siguiente pregunta problematizadora: ¿Qué significados les atribuyen a los ambientes educativos y escolares, las niñas entre 8 y 11 años de la Institución Educativa Samuel Barrientos – Sede Monseñor Perdomo de la ciudad de Medellín?

Antecedentes.

Desde el procedimiento metodológico llevado a cabo para la ejecución del proyecto que nos ocupa, es importante resaltar también los trabajos realizados desde el ámbito educativo por Rivas Flores (2009), Rivas y Calderón (2002), Calvo, Susinos & García (2011), Vásquez (2013), Borja (2011) y Cadavid (2012). En ellos, se hace uso de la narrativa para que los alumnos hablen de sus experiencias en la escuela. Resaltando aquí, la importancia dada a la voz de los estudiantes, incluso como ex participantes de la escuela. Por otro lado, se presenta la investigación de Milstein (2008), donde está latente la necesidad de incorporar la perspectiva de los niños y de las niñas los trabajos etnográficos.

En primer lugar, se expone la investigación desarrollada por Rivas Flores (2009) denominada “Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa”; ésta muestra un camino por el cual dicho tipo de investigación propone el reconocimiento del

otro desde su subjetividad y desde todos aquellos procesos ideológicos, políticos, sociales y educativos que lo hacen apreciar el mundo de una forma determinada; desde allí se plantea que:

las biografías, por tanto, no hablan sólo de los sujetos individuales, sino que fundamentalmente nos ponen de manifiesto los contextos sociales, políticos y culturales en los que éstas se han ido construyendo, se trata de una estrategia para dar “voz” a los sujetos, como participantes de una realidad educativa, política y social, a partir de la cual es posible reconocer los diferentes contextos mediante un proceso de deconstrucción ideológica (p. 21).

Mientras que otros tipos de investigación hacen énfasis en cuestiones de tipo cuantitativo, está por su parte hace mención a la importancia de trabajar desde el sentir individual de los sujetos, de las condiciones que le han marcado y que han permitido poner de manifiesto oralmente las condiciones naturales que le significan positiva o negativamente la vida de las personas.

En similar dirección, está la investigación realizada por Maronna (2004), denominada “Narrativas de infancia y adolescencia”, en la que se muestra como los procesos narrativos históricos permiten conocer las posibilidades sociales, culturales y subjetivas que el acto de narrar promueve en el ser humano; más precisamente en el proceso de formación atravesado por la edad adolescente. Esta autora, citando a Tabucci (2010), menciona que “son más grandes que nosotros, nos ocurrieron y nosotros fuimos sus protagonistas, pero el verdadero protagonista de la historia que hemos vivido, no somos nosotros, es la historia que hemos vivido” (p. 101).

Son las afirmaciones de este autor, junto con las de Sarasola y Hornillo (2003), que evidencian la importancia de dar la voz a los individuos que se les ha negado durante largo tiempo, las que sirven de base para conceptualizar y proponer un trabajo de investigación en que las protagonistas sean las narraciones infantiles (p. 378). Así pues, esta investigación lleva a conocer de forma más precisa el papel social que ha ejercido y ejerce la educación y cómo ésta sirve para posibilitar una sociedad más libre y justa – o todo lo contrario-, y también para ampliar o reducir las posibilidades vitales de las personas y sus horizontes culturales. Las voces que se muestran deben recordar la necesidad de no olvidar épocas históricas, y rescatar con ellas la experiencia escolar de los mayores abogando por una sociedad donde la historia narrada cobre relevancia, para ser escuchada y entendida por los niños y jóvenes.

Rivas y Calderón (2002), por su parte, realizan la investigación “La Escuela desde la experiencia de los alumnos. Biografías y Experiencia Escolar”. Ejercicio de tipo cualitativo y ubicada en el paradigma interpretativo bajo la línea de la investigación biográfica y narrativa. Se tomó como muestra la narración biográfica de la experiencia escolar, de tres alumnas de segundo año de la titulación de Pedagogía de la Universidad de Málaga, España. Fueron elegidas éstas tres, bajo los criterios de riqueza conceptual y mejor interpretación acerca de la realidad de la experiencia escolar. Así mismo, el análisis de la información se realizó desde dos líneas: transversal, es decir, de información fundamental de la experiencia de las alumnas y de corte analítico, enfocándose en las categorías de investigación que fueron surgiendo durante el proceso.

El desarrollo de la investigación pretendía obtener una visión sintetizada y, al mismo tiempo general, de los componentes de la experiencia escolar; que incluyen los procesos y el modo en que se elabora la identidad social y política de los sujetos participantes, a través de las categorías

de análisis seleccionadas. A continuación, se presentan los resultados obtenidos durante el análisis de la información.

En la línea transversal, se recoge los ejes básicos y fundamentales de la experiencia de las tres alumnas; ésta a su vez divide en tres ejes, el primero, personal mostrando cómo se presentaba la interiorización de los componentes sociales y culturales que se les ofrecían en la institución escolar incluyendo la regulación de comportamientos y actitudes. El segundo eje, es el interactivo en el que se describen el tipo de relaciones que se establecen con los profesores, especialmente la calificación y las actividades que realicen, además, se resalta la importancia de la personalidad y no de la capacidad docente, y la diferencia entre los profesores de primaria con los de otros niveles y en el eje contextual se explicita el tipo de relaciones que se establecen entre los distintos contextos institucionales en los que se desarrolla la experiencia de la estudiante.

Mientras que en la línea analítica se separa los componentes de las biografías según las categorías seleccionadas, pues, es una visión propia de las alumnas. Esta a su vez se subdivide en tres, el primero sobre los Modelos escolares evidentes en cada situación particular y que se hacían explícitos a través de las prácticas de enseñanza y de la acción de los docentes. “Se puede decir que el alumno percibe más la perspectiva política y personal de la actuación del docente, que una idea particular en torno a las teorías educativas” (p. 8). En el segundo, se encuentra la construcción de la identidad, en esta se ubica la acción de la escuela y el contenido social, cultural y político de la misma y como estas actúan en los sujetos; se menciona que hay discontinuidad, ya que no hay comunicación ni un puente de relaciones comunes entre escuela y realidad, tampoco entre escuela y familia. Y, el tercero, de Interrelaciones, un elemento central de la experiencia escolar el cual a su vez plantean en tres niveles: el de profesores, en los que se fomentan tres tipos de relaciones, la de autoridad, castigo y etiquetado; el segundo nivel de grupo de pares y, el tercero, acerca de la familia.

Calvo, Susinos y García (2011), presentan la investigación “El largo camino hacia la coeducación - Un análisis de las etapas de la educación de las mujeres a partir de tres relatos de vida escolar”; en el que se analiza la educación de las mujeres en España a lo largo del siglo XX. Las autoras utilizaron una metodología de investigación biográfico –narrativa y el punto de partida fue las narraciones en torno a la historia escolar de tres mujeres de generaciones sucesivas y que fueron clasificadas a partir de tres fases o períodos distintos, el de exclusión, de segregación y, finalmente, la fase de integración. La pretensión investigativa, era tomar el testimonio de las tres mujeres y utilizarlo como fuente para la reconstrucción histórica; como señalan las autoras “(...) lo que nos situaba en la línea de considerar los fenómenos sociales como ‘textos’” (p. 551).

Especificando la clasificación ofrecida y contextualizando los eventos sociales por los que pasaba ese país, en la fase de *exclusión*, las mujeres no podían acceder a la educación formal o lo hacían de forma muy precaria; la primera participante a través de la narrativas expresa que fue de las pocas mujeres que pudo acceder al servicio educativo y, sin embargo, al ser mayor quedó relegada a trabajos domésticos y rurales comunes en su sector. Por otra lado, en la fase de *segregación* las mujeres podían acceder a la educación por varias vías, pero en España hay un retroceso en el acceso para las mujeres por las visiones tradicionalistas del régimen franquista; la segunda protagonista, a su vez, da cuenta de ello al notar ciertas diferencias educativas asociadas



al género, es por ello que termina estudiando para ser maestra; por ser una profesión asociada a la femineidad. Y finalmente, está la tercera fase conocida como de *integración*, en el que mujeres y hombres conviven en los mismos centros, con el mismo profesorado, materias curriculares, espacios y tiempos; en ésta, la tercera narradora señala que hay una “(...) progresiva transformación de los papeles sociales de hombres y mujeres” (p. 562) y que durante el proceso escolar y universitario nunca se sintió discriminada, aunque en el mundo laboral sí, ganando un porcentaje menor de salario comparado con sus compañeros hombres.

Esta investigación permite señalar que la transición de las mujeres por la escuela depende del contexto socio-histórico de su entorno. Y aunque, actualmente, se esté dando una coeducación entre hombres y mujeres, la integración de éstas se ha hecho paulatinamente y aún no se ha realizado una modificación o adaptación a la cultura escolar de predominancia masculina dentro de las aulas.

De igual forma, está la investigación de Vásquez (2013) titulada “Un cuento donde yo no decidí qué escribir”: narrativas de niñas y el sentido de su educación escolar, la cual se centra fundamentalmente en las narraciones construidas por nueve (9) estudiantes de la Institución Educativa La Presentación de la ciudad de Medellín, institución de índole femenina; que se realizó a través de cinco (5) talleres narrativos que fomentaban la reflexión y la escritura. Comprendiendo, como ellas incorporan a su vida las experiencias de aprendizajes obtenidas en la escuela, con el objetivo de tener un punto de vista desde las estudiantes.

Se realizó mediante la investigación cualitativa en educación, centrando el proceso en la escritura de las participantes y se dividió en dos partes, la primera sobre el marco teórico y la metodología; y la segunda sobre la presentación y análisis de resultados. La autora señala que

los resultados que serán presentados en este informe de investigación no pretenden generalizar una conducta o varias, todo lo contrario, pretenden individualizarlas porque trata a cada sujeto desde su propia historia, aun cuando esta historia de cuenta de procesos o acontecimientos sociales similares (p. 58).

En el marco teórico se relacionan y exponen gran variedad de autores e investigaciones previas relacionadas con la temática. Entre ellas están la Investigación biográfico-narrativa en educación: perspectivas de investigación, La autobiografía en la investigación biográfico-narrativa en educación, La Identidad Narrativa de Ricoeur y su importancia en la escritura de una autobiografía, Biografización y Espacio biográfico: las perspectivas de Christine Delory-Momberger y Leonor Arfuch, entre otras.

En cuanto al desarrollo de la investigación, cada una de las cinco (5) sesiones contó con tres momentos; ambientación, escritura y socialización. En el primer taller, se realizó la lectura de tres fragmentos autobiográficos de personajes como René Descartes y el inicio de su Discurso del Método, Pablo Neruda con Confieso que he vivido y la primera experiencia escolar de la investigadora. Este tenía el propósito de mostrar la escritura autobiográfica como una herramienta que todos pueden usar y que sirve como posibilidad para pensarse, construir la propia identidad y generar más preguntas. Para el segundo taller, las estudiantes comentaron sobre un objeto que trajeron a la sesión, por qué era importante para ellas y de qué manera se relaciona con su vida escolar; también escribieron acerca de los hechos más significativos de su

vida escolar en la primaria y para la siguiente sesión, debieron llevar una fotografía que mostrara algo significativo de su vida escolar.

En el tercer taller, las estudiantes iniciaron con el relato escrito del momento en que fue tomada la fotografía e hicieron los relatos de los hechos más significativos durante la época del bachillerato. El cuarto taller, inició con la lectura del significado de los nombres de cada una de las estudiantes participantes en el proceso, para luego realizar una socialización sobre si el significado tenía alguna relación con lo que han escrito en las narraciones pasadas; luego, las estudiantes narraron en un escrito el momento más significativo de su vida escolar. En el quinto y último taller, las participantes se reunieron para socializar el último escrito realizado y hablar sobre las nuevas perspectivas que se han generado a partir de la escritura. Los resultados de estos talleres giran en torno a temas como el maestro, la decisión por una profesión futura, recuerdos de actividades específicas y más significativas, la amistad como experiencia escolar formativa, expectativas, y otros más.

La autora señala para concluir su investigación que, “en estos fragmentos, de forma particular, se hace evidente la ardua búsqueda que significa la construcción de sí mismas en el contexto escolar que es, en últimas, la construcción de su vida, de su personalidad, de su lugar en el mundo” (p. 106).

Es importante destacar además una investigación realizada por Makyerlin Borja Maturana (2011), quien desde la experiencia por ella nombrada como “La narrativa como instrumento para la reflexión educativa”, desarrollada en la ciudad de Medellín, más precisamente en la Institución Educativa San Pablo, quien desde su propia narración permitió pensarse y reconocer la importancia de la narración en la vida subjetiva, además como ella lo menciona “generar, para los estudiantes, mediante la lectura de cuentos, espacios reflexivos que les permitiese movilizar su pensamiento para verse, pensarse y sentirse diferentes”(p. 173).

La investigación se basó principalmente en conocer como los ambientes y contextos escolares y sociales en los que los alumnos se encuentran inmersos influían en la formación de los mismos, siendo la profesora Borja quien dirigía y estaba a cargo del grupo de tercero de primaria, quien para este caso se apropió de la narrativa y de la importancia de ésta para su rol de docente; indicando que: “la narrativa me presentó otra forma de conocer el mundo, muy alejada de la visión positivista que ha direccionado tradicionalmente la investigación, que ha invisibilizando al sujeto investigado, y negado la construcción subjetiva e interactiva de la realidad” (p. 176).

Más que los resultados de esta investigación lo importante es reconocer que tanto la investigadora como el investigado tienen mucho por decir, por lo tanto es allí donde se le da la importancia mayor a lo que es la narrativa, pues de esta forma no hay un solo protagonista sino que se formula la idea de por medio del quehacer docente se puede pensar en el otro y actuar por el otro en este caso, el alumno; en consecuencia, la actuación principal de esta docente fue la de posibilitar estrategias en donde el alumno también tenga voz y pueda reconocer y construir su propia subjetividad.

También está la compilación, *El mundo gigante de las pequeñas mujeres de Cadavid* (2012), en la que se presentan las narrativas escritas por las estudiantes de un mismo curso durante

cuatro (4) años lideradas por esta docente de la Institución Educativa Samuel Barrientos Restrepo –Sede Monseñor Perdomo (escenario de investigación de este proyecto). La profesora se encargó de “(...) compartir sus vidas, sus luchas, sus triunfos, sus derrotas. Me gusta, mis gigantes, acercarme a su entorno familiar, escudriñar sus anhelos y acompañar sus procesos, aun después de que pasen por mis aulas” (p. 16). A través de la escritura las niñas “(...) han traspasado la realidad abrumadora de su barrio para internarse en el universo simbólico y en la expresión artística” (p. 22). Además de esto, les contribuyo a mitigar dolores y situaciones de dramatismo, como por ejemplo la pérdida de dos compañeras en el proceso a causa de enfermedades, y a quienes va dirigido el libro.

Es por esto que la autora recalca,

fue así como nació El mundo gigante de las pequeñas mujeres, cuyo propósito es rescatar el valor que representa para las estudiantes el barrio, la familia, los amigos y sus historias, permitiendo entrever como a tan corta edad y desde su cotidianidad, ya se vislumbra el bagaje que ha determinado sus formas de contemplar, de relacionarse y proyectarse en el mundo (p. 18)

Ejemplo de ello son las temáticas fuente de inspiración para las niñas, tales como el lugar donde vivo yo, mi biografía, una noche me dormí y soñé que..., una noticia insólita, construcción de un cuento familiar, si tuvieras 24 horas de vida ¿qué harías?, cartas a varios escritores, creaciones de conjuros y mitos, entre otras.

En otra investigación denominada “Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas”, Milstein (2008), presenta “(...) la necesidad de comprender a los niños como “sujetos” -en el sentido de humanos y sujetos a sus propios contextos socio históricos-” (p. 34) para comprender sus percepciones e interpretaciones del mundo social. Aunque la autora señala que se dio cuenta de esto en medio de su investigación, hizo que al final su investigación tomara otro rumbo; siendo ellos quienes se convirtieron en los informantes, investigadores y autores.

Los infantes trabajaron las narrativas orales, escritas y con imágenes, que incluían fotografías y videos realizados por ellos mismos; allí presentaban una visión de la escuela, el parque, la política y el mundo diferente al percibido por los adultos. Esta autora, particularmente, evidencia una necesidad clara en los estudios antropológicos de incluir las percepciones de los niños,

así, la necesidad de incorporar la perspectiva de los niños y de las niñas en un trabajo etnográfico responde a un supuesto elemental: lo que las personas piensan, sienten, perciben e interpretan acerca de la realidad forma parte de la propia realidad (...). De ahí que sus puntos de vista y perspectivas sobre lo que acontece también constituyan la realidad social que etnográficamente se procura conocer y comprender (p. 35).

Dentro de esta investigación los niños fueron los grandes protagonistas y, como lo indica la autora, tuvieron un status igual al de los adultos. Ella a su vez, concluye en su texto que con ellos todo era imprevisible y en sus aportes era marcada su individualidad, además de que fue de gran enriquecimiento para ella, tanto a nivel personal como profesional,

en el trabajo con ellos, lo fortuito siempre prevaleció frente a lo previsible, la subjetividad del significado de los sucesos se reafirmó sin que ocasionara ningún tipo de desajuste o incomodidad y, los tipos, modelos o caracterizaciones generalizadas no opacaron las versiones distintivas de las individualidades. Así, el esfuerzo por comprender a los/as niños/as, por involucrarme en un trabajo de investigación con ellos/as, dejó una experiencia rica y abundante en conocimientos e interpretaciones, instaló de manera duradera la necesidad de incluir sus discursos en mi narrativa antropológica y redundó en una mayor comprensión de mi misma y de otros adultos (p. 39).

Escuela contemporánea e infancia.

Desde el punto de vista teórico, son muchos los aportes que se pueden encontrar en relación a la escuela, sus modos de ser, de actuar, de vincular y, sobre todo, de promover la formación de los y las alumnas a través de la escolarización.

Si bien es claro que en muchos casos se puede hablar de escuela como ese lugar que acoge, que permite la formación tanto intelectual como los procesos de subjetivación de sus miembros; es determinante reconocer que si bien éstos son algunos de sus objetivos fundamentales, no son los únicos, ya que se comprenden un sin fin de cuestiones y de implicaciones que la escuela lleva inmersa. Para dar claridad a esto se plantean autores como Simons y Masschelein, quienes en su libro “Defensa de la escuela, una cuestión pública” (2014), señalan no sólo la importancia y los cambios de la escuela contemporánea sino, las cuestiones que han determinado y posibilitado que dichos cambios se den. En primera medida se presenta como un lugar específico, mostrando como “la escuela era una fuente de conocimientos y de experiencias disponibles como bien común” (p. 13).

Ahora bien, la escuela ha tenido que “soportar” la influencia de cuestiones que aunque siempre han estado presentes en ella, en este tiempo se hacen mucho más visibles. Cuestiones que influyen y en algunos casos determinan el actuar propio de dichas instituciones escolares; por ejemplo se hace referencia a asuntos de tipo político, religioso, tecnológico, familiares y otras, que pueden determinar el actuar de la educación y formación de las personas en ella presentes (alumnos, administrativos, docentes).

La escuela, además como lo mencionan estos autores, “deconstruye” la mentalidad de quienes están allí. Pues, inicialmente se habla de la escuela como el lugar que acoge, pero bien se especifica que en ésta se presentan un sin número de situaciones que vinculan al sujeto a un modo de ser y de comportarse bajo un orden establecido. Por un lado, para los alumnos el cumplimiento de horarios, rutinas, tareas, comportamientos en clase entre otros, y por el otro el docente y su autoridad, la metodología a utilizar, la evaluación permanente, la calificación y por consiguiente los directivos, con la vigilancia, supervisión, calidad y demás que hacen que el día a día escolar este determinado previamente.

De igual forma, si los anteriores autores hablan de “deconstruir” también es importante mencionar a Skliar en su texto “Infancia y discursos sobre la niñez. Trazos de una relación sin rumbo” (2007), quien hace un ejercicio de acotación de los términos de *Incompletud* y *Completud* mostrando cómo estos se presentan en la escuela comúnmente:

la educación y la escuela están allí pues algo necesita, debe, puede, tiene y, sobre todo, merece ser completado. La educación es la (tentación de) completud del otro, la (intención de) completamiento de los otros, la (necesidad de) hacer del otro aquello que el otro no está siendo, no estuvo siendo y, tal vez, nunca podrá estar siéndolo (p. 3).

Desde los aportes de éste autor, se reconoce que a la escuela le corresponden postulados que reconocen a la infancia como algo “incompleto” y por ende, ésta institución debe “completarla”,

la infancia parece ser vista, sentida, pensada, producida y definida como algo incompleto, como algo que aún no es, como algo que todavía no es en sí misma, como algo que quizá no pueda nunca ser en sí misma, sino a través de una fútil (y más que soberbia) comparación con aquello que se supone el ser adulto, el ser-adulto-completo, el ser-adulto-que se debe, siempre, ser (p. 4).

Por lo tanto, se muestra como la infancia y la escuela se entrelazan, la primera porque está “necesitada de formación” y, la segunda, “porque sabe y tiene como formar”, pero hay puntos conflictivos en dicha relación. Inicialmente, sobre la “forma” de educar; en este caso los autores Simons y Masschelein (2014) vinculan las metodologías docentes y estrategias curriculares como un punto de partida que muestran el actuar contemporáneo de las instituciones educativas, dando a conocer como aún se utilizan estrategias como el dictado, la copia, la presentación de trabajos, las exposiciones, el examen y demás que sustituyen la voz del maestro por el actuar del alumno, sobre dichos métodos de enseñanza dichos autores destacan que:

la eficacia de los métodos de enseñanza escolares se basa especialmente en los pequeños detalles que despiertan la curiosidad de los jóvenes proclaman a la existencia de nuevos mundos y alientan a los estudiantes a ponerse por sí mismos en el inicio de algo (p. 55).

En gran medida, la escuela contemporánea se “sostiene” debido a la sociedad que busca y necesita de ella. Ésta búsqueda inicia principalmente desde la familia, pues se considera que la formación tanto intelectual como subjetiva del alumno debe estar sujeta a otra institución distinta a ésta. Por lo tanto, es allí donde la institución educativa toma un rol fundamental no sólo para el sujeto en formación sino para toda su familia en general.

Por consiguiente, autores como Silvia Duschatzky (1999) determinan que “la escuela permite trazar horizontes encaminados a encontrarle un nuevo sentido a las experiencias desde la oportunidad de soñar, imaginar y construir nuevas expectativas de vida” (p. 78). Esas nuevas expectativas a su vez le otorgan un papel protagónico a la educación, ya que se comprende esta como “ese nuevo espacio” que vinculará al sujeto con el mundo del conocimiento y de la sociabilización. Por lo tanto, quien cumple un papel determinante en el alcance de éste objetivo, es sin duda alguna el maestro, pues, posibilita la relación con sus métodos de enseñanza y motivación.

Siguiendo entonces a Borja (2011), quién plantea que el trabajar bajo la metodología de las narrativas – autobiográficas le ha permitido “pensar en las historias de vida de los niños y de las niñas es vital para tener acciones diferentes y alcanzar comprensiones distintas como maestra, día a día” (p. 175).



Seguidamente, en los párrafos iniciales de este capítulo se ha hablado sobre lo que es la escuela y su función en la sociedad, pero es de resaltar que ésta, (y más precisamente la escuela contemporánea) lleva consigo multiplicidad de formas de ser y de hacer. Es por ello que se muestra cuáles son las características básicas de la escuela actual, con construcciones de autores como Cuesta (2005) y Oppenheimer (2010), quienes desde sus aportes teóricos dan cuenta de los procesos educativos que actualmente se presentan no sólo a nivel local (país), sino otros que han determinado y mostrado las verdaderas finalidades de la educación.

Inicialmente se pretende reconocer que,

la escuela se asemeja a una tabla de salvación obligatoria ofrecida por la Iglesia, con el beneplácito del Estado, al servicio de una infancia arrancada de la familia y de la vida social ordinaria, congregada y distribuida ahora en un nuevo artificio institucional, espacio físico y orden temporal que fabrica el ethos del individuo moderno (Cuesta, 2005, p. 15).

Desde la posición de éste autor se reconoce que la escuela tal y como se mencionó, está sujeta a muchas otras condiciones, como la de nombrarse como un bien público y también a enmarcarse en un carácter de obligatoriedad que corresponde como él lo plantea: “la justificación de esta nueva obligación escolar, como todas las que hasta hoy han sido, estriba también en los beneficios políticos que ello pudiera ocasionar” (p. 19). Dicho esto, se comprende que la escuela ahora se manifiesta inicialmente como una obligación, seguidamente como una necesidad, en la que ésta debe corresponder a objetivos netamente políticos (calidad, gastos, reconocimiento, cobertura entre otras) de tipo religioso, de tipo social (cívica, normas, leyes) y otros que de una u otra forma hacen que sus propios objetivos se vean subordinados por objetivos de los “aparatos dominantes”.

Para dar claridad a lo anterior se plantea reconocer los aportes de Althusser (1969) quien propone desde su texto “Ideología y aparatos ideológicos del estado”, que ésta ha tomado características como: la masificación de la población escolar, debido a que en la época “industrializada”, los padres deben estar en las fábricas y en procesos productivos, tratando de obtener con ello una mejor economía a nivel familiar y estatal. Otra de estas características es que actualmente hay un proceso urbanístico avanzado, con relación a la escuela anterior, que conlleva a la creación nuevos establecimientos y lugares específicos en donde los alumnos puedan estar y formarse. Por último, expone que está escuela contemporánea “lo que pretende es que en dichas instituciones, se promuevan las relaciones de subordinación, creando una cadena de necesidad lograda a partir de una ideología dominante” (p. 12).

Ahora bien, se ha hablado de como las ideologías dominantes han marcado el actuar propio de la escuela, pero vale la pena retomar un aporte fundamental desarrollado por Oppenheimer (2010), quien demuestra y ofrece una ejemplificación de la escuela actual, que de una u otra forma se encuentra en consecución de una verdadera educación por la educación, y un tanto alejada a esos “aparatos ideológicos del estado”. Éste autor en su texto denominado “Finlandia: los campeones del mundo” presenta varias características que han hecho de Finlandia un país del primer mundo, tanto en lo económico y social como en lo educativo. Es en este último aspecto, el autor indica que “en las últimas décadas, Finlandia invirtió más que casi todos los otros países en la creación de un sistema educativo gratuito y en la investigación y el desarrollo de nuevos productos” (p. 32).

Otra y quizás una de las principales causales del éxito escolar en Finlandia, corresponde a la función que se les otorga a los maestros. Desde la investigación de este modelo educativo desarrollado por Oppenheimer, y haciendo referencia a la entrevista realizada a la presidenta de Finlandia, indica que,

(...) los maestros en su país necesitan tener una maestría de una de las universidades con carreras acreditadas en educación para poder enseñar en primer grado, y una licenciatura para ser maestros de jardín de infantes. Y los que gozan de un status social especial en este país: reciben una buena paga –empiezan ganando el equivalente de unos 3300 dólares al mes, un salario no mucho menor que el de otros profesionales, y su profesión goza de gran prestigio (p. 32).

Éste autor da a conocer como ha sido el proceso por el cual, este país se ha podido fortalecer en varios sentidos (social, cultural, educativo, económico entre otros), desde esta misma investigación se da a conocer algunos datos cualitativos que permiten comprender la verdadera importancia que éste país le ha otorgado a la educación, en primer medida destaca que “como todas las escuelas finlandesas, la Juvanpuisto (escuela rural) es gratuita, y tiene nada menos que 45 maestros para un total de 535 estudiantes”(p. 33).

Se reconoce además, que hay un promedio de 12 alumnos por clase, en caso de que la maestra se encuentre realizando un posgrado y los maestros en ejercicio tienen un promedio de 20 a 22 alumnos por clase; de igual forma, se señala sobre los maestros que, (en este caso retomando al director de la escuela en la que se realizó la visita y posterior entrevista menciona)

ser maestro es una profesión cada vez más popular aquí – apuntó Airaskorpi-. En los años ochenta y noventa, todos querían ser ejecutivos de empresa. Hoy todos quieren ser maestros”. El motivo es que las maestras –el 75 por ciento en Finlandia son mujeres tienen sueldos realmente buenos, vacaciones de dos meses y medio y horarios relativamente flexibles: enseñan unas cinco horas al día, y pueden hacer el resto de sus labores en casa, y se trata de una profesión con un estatus social cada vez más elevado, prosiguió el director de la escuela. En la escuela Juvanpuisto, por ejemplo, hay muy pocas plazas vacantes y la rotación de personal es mínima, porque muchas maestras llevan 20 años o más en sus puestos (p. 34)

Seguido a esto, otra de las condiciones destacables del sistema educativo finlandés, es que la educación y formación de los alumnos con algún tipo de necesidad educativa especial, es igual de importante que cualquier otro concepto de educación. Por lo tanto,

uno de los grandes secretos del éxito del sistema educativo estatal finlandés son sus “maestros especiales”, encargados de dar clases personalizadas a aquellos alumnos que –aun después de recibir la ayuda de las maestras asistentes- siguen sin comprender cabalmente una clase (p. 34).

De igual forma, otra de las características es que se comprende que el proceso educativo, no sólo debe estar a cargo de los maestros, y se plantean estrategias metodológicas que permitan afianzar el lazo entre padres y maestros; posibilitando así, una unión en pro de un mejor proceso educativo de los alumnos. Se reconoce entonces, la existencia de una estrategia llamada “Wilma, ésta es un programa de computación por el cual las maestras finlandesas están en continuo contacto con los padres de los alumnos, y juntos siguen semanalmente sus pasos” (p. 34).



Quizá una de las condiciones principales para que Finlandia se constituya como el “campeón del mundo” es el entrelazamiento entre lo que se quiere, con lo que se tiene; se promueve la educación gratuita, pero esa gratuidad se da por el fortalecimiento de las empresas y el sostenimiento económico. Desde los aportes de este autor, se plantea que cada vez más Finlandia corresponde a una ejemplificación de un “funcionamiento en ciclo”, es decir, cada uno de los aspectos de la vida finlandesa como la educación, economía, cultura, entre otros, se sostienen a medida que los demás también estén presentes.

En consecuencia, estos últimos párrafos dan cuenta de un proceso educativo que actualmente se encuentra fortalecido. Sin embargo, es importante reconocer que la escuela colombiana actual tiene consigo otras características no tan positivas, por ejemplo, gran cantidad de alumnos por aula, docentes que en muchos casos están poco capacitados o que en su defecto tienen exclusivamente saberes específicos (biología, teología, ingeniería, contaduría) con mínima formación pedagógica; pero que aun así ocupan plazas como docentes. La tecnología está presente, pero como una opción no como un medio para la formación; entre otras características que a partan a la escuela contemporánea colombiana del sistema educativo finlandés.

Vale la pena aclarar que tal y como se destacó en todo este subcapítulo, la escuela si bien ha tenido grandes cambios y ha estado marcada por infinidad de condiciones; es ésta “la escuela actual” la que entra a reflexionarse en éste trabajo investigativo, y porque no, en convertirse en un punto de partida para pensarse otras formas de educación, en la que se pueda comprender todo aquello que influye en ella y que la pueda convertir en un sistema educativo pensado para su contexto.

Marco conceptual

Para el desarrollo del presente proyecto investigativo, se hace necesario trabajar los conceptos de infancias, narrativa y escuela; así como de las distintas formas de representación social que en la actualidad se les asignan. Actualmente, se habla de una nueva construcción social acerca de la concepción de lo que se denomina infancia, haciendo además referencia de que no se trata de una caracterización universalista y adultocéntrica; sino a una visión pluralista y heterogénea. Se intenta desarrollar ahora el concepto de “infancias”. En palabras de Diker (2009),

(...) los discursos actuales se han ido poblando de nuevos nombres destinados a reconocer “lo que hay de nuevo en la infancia”: infancias (en plural), nuevas infancias, infancia hiperrealizada e infancia desrealizada, cyberniños, niños-adultos, niños vulnerables, niños en riesgo, niños consumidores, son sólo algunos de ellos (p. 10).

En ese sentido, intentar reunir a las infancias en un único concepto generalizador resulta, hoy en día, cuestionable. La gran variedad de experiencias por las que pasan los niños actualmente, la posición que deben tomar ante ellas y los medios de comunicación ofreciéndoles “saberes a destiempo” los acercan tempranamente a otros contextos, incluyendo el virtual asumiendo que existen gran cantidad de conocimientos sin filtros, ni barreras y a los que ellos acceden prematuramente; por ello, los límites entre la niñez, la adolescencia y la adultez, son cada vez más borrosos.



Dentro de la clasificación de infancias existe también un debate entre qué niños pueden pertenecer a esta categoría y quienes atienden mejor a la de “menor”, es decir, aquellos a los que no se puede llamar infantes porque caben más en la segunda por ser niño de la calle, delincuente, trabajador, entre otros. Frigerio, citada por Diker (2009), hace referencia a la “división de las infancias”, mostrando que existe “Una frontera que se consolida entre aquellos que son llamados simplemente ‘niños’ y aquellos a los que se identifica como ‘menores’, es decir, a los que se han aplicado prácticas de minorización” (p. 36).

Evidenciando que hay una categorización de las infancias, es pertinente mencionar que los niños que caben dentro de la clasificación de menores, se debe a que ocupan una posición de invisibilización en la sociedad. Es decir, hay una dificultad en asociar a las infancias con un lado oscuro y negativo, cuando en los últimos siglos ha persistido una idealización hacia las personas que transitan por esa “tierna edad”. Entel (2009) acorde con esto señala que, “verán lo que muchos parecen persistir en no ver: infancias llevando una vida muy difícil de vivir por inequidad, pobreza, contaminación, hambre, desesperanza” (p. 10). Y estos ejemplos que ella ofrece son palpables en todas las sociedades, encontrar a estos niños no es difícil, y por eso es más fácil ignorar y rechazar una realidad que es evidente.

Sin embargo, no solo se está haciendo referencia a las nuevas infancias, sino también a nuevos adultos y nuevas tipologías de familia que, de una u otra forma, pueden ir incidiendo en la formación de otras nuevas infancias que apenas están viendo la luz. Diker nuevamente referencia a otros autores, en este caso a Shorter (2009, p. 88), para intentar explicar la influencia de estas otras familias, donde señala que, “(...) habrá que analizar con cuidado qué nuevas infancias y qué nuevos adultos emergen en el seno de lo que Edward Shorter denomina la familia “posmoderna””.

Es claro, entonces, que las familias se están transformando al igual que las infancias y las políticas de atención a la primera infancia. Actualmente acudimos a un mundo altamente preocupado por asistir en varias dimensiones a los niños durante su período escolar, sin embargo, la desprotección y el desamparo en algunas partes del territorio nacional aún es persistente. Por otro lado, se encuentran los medios masivos de comunicación, que sin filtros efectivos ofrecen contenidos con alta carga sexual y de violencia explícita y políticamente no se han tomado medidas para frenar esto. En cuanto a esto, Diker (2009), plantea la necesidad de ofrecer a las nuevas infancias nuevos modelos de protección, donde se alberguen a su vez las necesidades del mundo moderno y de ellos mismos. Al respecto, considera

que las estrategias modernas de protección y orientación de la infancia basadas en la separación del mundo adulto y en el “encierro” infantil en la familia y la escuela estén siendo conmovidas sólo significa que debemos encontrar otras formas de protección, más capaces de albergar la pluralidad de las infancias y de dar respuesta a la complejidad y variabilidad de los atributos y necesidades que definen lo que es ser un niño hoy (p. 91).

Esto trae consigo toda una nueva amalgama de posibilidades para el trabajo con primera infancia, un reto para los adultos cercanos a ellos, para la educación y para toda la sociedad en general.



Por otro lado, se mira el concepto de escuela. Éste puede variar de significación dependiendo de la perspectiva o autor con el que se le esté abordando. Por ejemplo, para el pedagogo crítico Paulo Freire (2013), la escuela es más que sólo cuatro paredes en torno a un patio de recreo o al currículo, para él son las interacciones que se posibilitan dentro de ella, es compartir, es convivir,

escuela: (...) es el lugar en el cual se hacen amigos. No es edificios, salas, cuadros, programas, horarios, conceptos. Escuela es, sobre todo, gente. Gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima. El/la directora es gente. El/la coordinador/a es gente, el profesor, la profesora es gente, el alumno, la alumna es gente, y la escuela será cada vez mejor en la medida en que cada uno/una se comporte como colega, como amigo, como hermano. Nada de islas cercadas de gente por todos lados, nada de convivir con las personas y descubrir que no se tiene a nadie como amigo. Nada de ser como block o ladrillo que forma la pared. Importante en la Escuela no es solo estudiar, no es solo trabajar, es también crear lazos de amistad. Es crear ambientes de camaradería. Es convivir, es sentirse “atada a ella”. Ahora, como es lógico (...) en una escuela así va ser fácil estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educarse, SER FELIZ. Es así como podemos comenzar a mejorar el mundo (p. 9).

Este autor, poéticamente construyó una definición centrada más en los sentires de las personas que acuden a estas instituciones. Por el contrario, hay concepciones apegadas a teorías críticas que indican que la escuela es uno de los “aparatos ideológicos del Estado”, planteados por el filósofo marxista Althusser; haciendo referencia a que ésta institución “enseña las “habilidades” bajo formas que aseguran el sometimiento a la ideología dominante o el dominio de su “práctica” (1969, p. 6). Es decir, a través de las prácticas de escolarización e institucionalización la ideología dominante, se reproduce la sumisión a las reglas del orden establecido. Este autor señala, que la escuela utiliza métodos simbólicos para un adiestramiento atenuado y sutil pero que es masivo. La escuela tiene detrás de sí, todo un sentido político.

Mancuso (2007), ofrece una perspectiva socialmente adoptada por el sentido común de las comunidades y la define desde una posición de positivismo moral,

desde el punto de vista de la experiencia cotidiana y de eso que llamamos a veces “sentido común” la escuela es “el templo del saber” o, incluso, “el segundo hogar”. Esto que puede sonar a simplificación abusiva es, ni más ni menos, lo que se encuentra detrás de la positivación moral de la escuela desde todas las miradas políticas (p. 2).

Comúnmente, la escuela es vista como el espacio que permite la transmisión de los conocimientos, donde deben estar los niños y se pasa gran parte del tiempo. Es común este tipo de asociaciones en la sociedad en la que esta institución no tiene la trascendencia política y cultural que debería tener en los contextos en los que se desenvuelve; la sobrevaloración de ésta se encuentra sujeta a los cambios culturales por los que ha pasado la sociedad occidental, dejando su función social prácticamente relegada al asistencialismo y a suplir las competencias de normas y regulación atribuidas tradicionalmente a las familias.

En cuanto al sentido de la aparición de la escuela, Saviani (s/a) indica que fue por la necesidad de transmitir los conocimientos y dar respuesta a la marginalidad propia de la época en que ésta se institucionalizó,

la escuela surge como un antídoto contra la ignorancia, un instrumento para resolver el problema de la marginalidad. Su papel es difundir la instrucción, transmitir los conocimientos acumulados por la humanidad y lógicamente sistematizados. El maestro será el artífice de esa gran obra (p. 6).

Aparece aquí, la figura del maestro como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se hace la analogía con el artista y su obra, siendo el docente el orientador de dicha transformación de la sociedad y de los cambios que se presentaron dentro de ella. También es preciso aclarar que, en la mayoría de los casos, el docente y el alumno tienen una relación asimétrica siendo este el primero quien tiene el poder y es el encargado de dirigir el aula.

Sin embargo, la escuela es más que un claustro cerrado. En ella las interacciones con otras personas son permanentes, al punto de involucrar a la comunidad y es a lo que se ha nombrado como “comunidad educativa”, donde confluyen asuntos sociales, políticos y de otras índoles que entran en conversaciones como ya lo han señalado Rockwell y Ezpeleta (1983),

al intentar delimitar, para orientar la observación, a la “unidad” escuela, desaparece progresivamente el referente del “sistema” escolar. Los límites administrativos y sociológicos de cada escuela se tornan difusos —en este nivel de la existencia diaria— porque “lo social” y “lo político” circundante la impregnan y también la constituyen (p. 7).

Por otro lado, una definición polémica sobre la escuela es la ofrecida por el licenciado, investigador y dibujante Tonucci en la que indica que la escuela debe retomar a su sentido de difundir los conocimientos culturales y convertirse en un espacio placentero motivando a que la individualidad de cada alumno sea tenido en cuenta. Según Tonucci (2008),

la escuela debe hacerse cargo de las bases culturales de los chicos. Antes de ponerse a enseñar contenidos, debería pensarse a sí misma como un lugar que ofrezca una propuesta rica: un espacio placentero en el cual se escuche música en los recreos, que esté inundado de arte; que permita además que se les lean a los chicos durante quince minutos libros cultos para que tomen contacto con la emoción de la lectura. Los niños no son sacos vacíos que hay que “llenar” porque no saben nada. Los maestros deben valorar el conocimiento, la historia familiar que cada pequeño de seis años trae consigo (p. 8)

En un momento de la historia que permite que muchos de los saberes estén en Internet y muchos niños tengan acceso a él, la escuela ha ido perdiendo socialmente el sentido propio por la que ha sido asociada, es decir, ser prioritariamente la transmisora de los conocimientos adquiridos por la humanidad a lo largo de la historia. Tonucci ofrece una reformulación de ese sentido, ubicando a la escuela como un espacio placentero donde lo cultural sea lo que prime.

Por su parte, la narrativa ha tenido varias definiciones, entendiéndose ya como una metodología investigativa de tipo cualitativo o como un enfoque propio de investigación. Sin embargo, se intentará entenderlo y manejarlo como un enfoque, ésta juega un papel importante dentro del desarrollo de éste proyecto de investigación educativa. Bruner (1988), citado por Bolívar (2001) señala que, “(...) la forma narrativa es un modo de ordenar la experiencia, de construir la realidad” (p. 4). En el mismo texto, se cita a Ricoeur (1996), quien le da importancia al sujeto narrador y a su identidad narrativa:

la persona, entendida como personaje del relato, no es una identidad distinta de sus experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad dinámica de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. La identidad de la historia hace la identidad del personaje (p. 147).

Es por esto, que desde la mirada a los procesos de socialización y educación que cada una de las niñas vive en la escuela es que se hace necesario “escucharlas”. Cada niña vive su proceso educativo de una forma diferente, y por medio de la narración de sus experiencias se intentará interpretar que sienten y que piensan sobre ello.

De igual forma, la narrativa si bien configura un concepto que ha tenido relevancia desde la década de los 80 del siglo XX, se debe destacar como toma un papel preponderante al pensarse tanto en la formación subjetiva como en la formación intelectual de los sujetos. Para dar claridad a lo que es, y promueve este término; se toma como referencia varios autores que han dado una significación desde diversos puntos de vista. Inicialmente encontramos a McEwan y Egan (1995) quienes reconocen que,

las palabras “narrativa”, “narración” y “narrar” tienen todas raíz latina, lo que indica una estrecha vinculación con el conocimiento y con la práctica profesional (Whyte, 1981). Los actuales usos y definiciones de la palabra “narrativa” conservan vestigios de sus raíces latinas. Independientemente de la disciplina o de la tradición académica de que se trate, la narrativa se refiere a la estructura, el conocimiento y las habilidades necesarias para construir una historia (p. 5).

No obstante, hay otros autores que desde el trabajo y desarrollo que han dado al concepto de narrativa, indican también varios modos de aplicarla según el espacio en que se desarrolle, de esta forma McEwan y Egan, citando a Herrenstein-Smith (1981), proponen “(...) otra definición, que se basa en la idea de que la narrativa es algo más que una mera característica estructural de los textos. Es más bien algo que está intrínsecamente incorporado al accionar humano” (p. 227). De acuerdo con este punto de vista, este concepto está constituido por una serie de actos verbales, simbólicos o conductuales que se hilvanan con el propósito de “contarle a alguien que ha sucedido algo” (p. 228). Así, el contexto social dentro del cual se relata la narrativa, las razones del narrador para contarla, la competencia narrativa del narrador y la índole de la audiencia, son elementos importantes para desarrollar y comprender la narrativa (p. 6).

En ese sentido, se reconoce que las narrativas contribuyen a mostrar los modos de ser, pensar, y actuar subjetivos que hacen énfasis al proceso por el cual los relatos de vida permiten fortalecer el proceso de aprendizaje. Si bien hasta el momento se habla de este tipo de narrativas es importante mencionar la narrativa enfocada precisamente al ámbito educativo, pues es desde este punto desde el cual se centra el actual proyecto investigativo. Por lo tanto, se presentan los aportes de Connelly y Clandinin (1995), para quienes

(...) la narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana, y su estudio es apropiado en muchos campos de las Ciencias Sociales, es un lenguaje configurado de tal forma, que pueda revelar su anterior existencia; dónde están presentes, de una forma u otra, los sentimientos; en una forma de construcción de sentido, establece además una manera de organizar y comunicar experiencias, contribuyendo a la auto comprensión del ser humano, refiriéndose a la estructura, el conocimiento y las habilidades necesarias para construir una historia (...) (p. 7).

Por consiguiente, la narrativa en este caso, y por lo mostrado en los párrafos anteriores, es una metodología precisa que permite lograr los objetivos y propósitos planeados para comprender los sentires y vivencias de las niñas participantes en este proyecto investigativo. Por lo que se cita nuevamente a Connelly y Clandinin (1995) al identificar que,

desde una perspectiva educativa, es necesario comprender a las personas con una narrativa de las experiencias de vida. Las situaciones escolares cobran sentido en el contexto de estas narrativas. Suministran la base para muchas explicaciones específicas de ciertas prácticas educativas (p. 9).

Metodología

Escenario de investigación.

La investigación ha tenido como escenario para su desarrollo y ejecución la Básica Primaria Monseñor Perdomo de la Institución Educativa Samuel Barrientos Restrepo. Los datos fueron tomados en cinco (5) rondas de conversaciones con dos (2) grupos de seis (6) niñas cada uno, constituido por estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto. Se han utilizado tres criterios principales para la elección de ésta institución: primero, que es pública; segundo, por atender a niñas de diferentes estratos sociales de la zona de influencia; y tercero, por reunir los tres niveles de educación: Preescolar, Educación Primaria y Secundaria, lo que permite el diálogo en el contexto observado de las niñas que ingresan a la escuela desde cero, con las que están en transición del Preescolar a la Básica Primaria, y las que ya están en la Básica Secundaria.

De igual forma, uno de los componentes esenciales y que posibilitan un gran ambiente para llevar a cabo esta investigación, es el hecho de que ésta se encuentra ubicada en un sector en el que se comprenden dan contrastes sociales. Inicialmente, se pueden evidenciar la diferencia de estratos en el sector; se aprecia también que la comuna 13, a pesar de las dificultades sociales y de violencia por las que ha atravesado muestra gran desarrollo, debido a la construcción de lugares que fomentan la educación, la recreación y el sano esparcimiento. Como por ejemplo, el Parque Biblioteca Presbítero José Luis Arroyave Restrepo-San Javier, la UVA (Unidad de Vida Articulada) San Javier, las canchas barriales, los grupos juveniles y de tercera edad, los puntos de atención por parte de la alcaldía hacia la comunidad como el CEDEZO, lo que ha posibilitado mostrar aspectos positivos y un mejoramiento en la convivencia de la comunidad.

Procedimientos utilizados para la constitución de las fuentes de datos.

Técnica de recolección de datos.

Como técnica de recolección de datos, el procedimiento fue similar al de una ronda de conversaciones con naturalidad y espontaneidad; así, las posibilidades de desarrollo para la imaginación de las niñas “entrevistadas” fueron aspectos privilegiados de la investigación. Tal ronda de conversación fue con seis (6) niñas, agrupadas de acuerdo a la misma edad, y se grabó en audio y video, luego fueron transcritas para el análisis de datos. En las distintas rondas, todas pudieron hablar de manera abierta y narrar acerca de la institución en la que estudian, siempre a

partir de procesos que privilegiaran la escucha, la narración y el desarrollo imaginativo en torno a las experiencias institucionales.

Participantes en la investigación.

Las rondas de conversación fueron desarrolladas con dos grupos de niñas, cada uno de ellos de seis (6) integrantes, para un total de 12 niñas en cada sesión. Los grupos son los siguientes:

- Grupo 1: 6 niñas de 8 a 9 años
- Grupo 2: 6 niñas de 10 a 11 años

El grupo uno (1) estaba conformado por niñas de tercer grado, pero de dos aulas diferentes. Es decir, había tres (3) niñas del grupo 3-2 y tres (3) niñas de 3-3. El grupo dos (2) por su parte, se conformó por niñas de cuarto y quinto de diferentes salones, solo habían dos niñas que eran compañeras de aula. Cada uno de los grupos participantes ofreció aportes variados que permitieron el enriquecimiento de éste trabajo investigativo. De igual forma, ambos grupos fueron muy colaborativos y abiertos en la participación de las actividades propuestas.

Con cada grupo se realizó una sesión inicial de una hora para establecer comunicación y empatía entre las niñas y para entregar los consentimientos informados, lo que permitió establecer la autorización parental respectiva para su participación en el proceso investigativo. El tiempo determinado para las sesiones fue de aproximadamente 1 hora, con cada uno de los grupos, para un total de 5 sesiones.

Protocolo.

La discusión de la ronda se organizó mediada por la presencia de una Extraterrestre que viene a visitar la escuela¹. Las investigadoras crearon ambientes y actividades en torno a la expectativa de la visita de la Extraterrestre a la institución y su deseo de saber cómo es ésta.

Cinco sesiones, cinco actividades.

Aquí se presenta la dinámica general de las sesiones desarrolladas con los dos grupos de niñas participantes de la investigación. Inicialmente, se presentó el proyecto investigativo y se conversó sobre él, preguntándoles como se lo imaginaban y qué expectativas tenían haciendo parte del mismo. Ya precisadas las generalidades, se dio paso a la presentación de la Extraterrestre visitante; luego, se les invitó a realizar el modelo de la Extraterrestre en plastilina y se les propuso que la nombraran de forma creativa o que fueran pensándolo para la siguiente sesión, basadas en las características que cada una de ellas le dieran.

En una segunda sesión, se invitó a las niñas a crear por medio de la pintura un escenario, en el que creían que se desenvolvía la Extraterrestre dentro de su contexto cotidiano. Para la tercera sesión, las niñas participaron de una puesta en escena en el cual manifestaran sus percepciones en cuanto a lo que es ser maestro, alumno, al espacio físico, a los contenidos escolares y formas de enseñar, entre otros aspectos; para lo cual se llevaron diferentes vestuarios y se ambientó un

¹Se eligió la figura de una Extraterrestre, en virtud de una búsqueda ya iniciada exitosamente con la misma metodología con niños en tratamiento de cáncer en hospitales infantiles de Brasil, con el objetivo de comprender su recepción en las clases hospitalarias.



escenario en donde pudieron recrear lo que es comúnmente su espacio escolar. Para la cuarta sesión, se planeó una actividad en la que las niñas establecieran lazos comunicativos con la Extraterrestre. Esto se realizó a través de la creación de una carta de invitación para la posterior visita a nuestro planeta y, más precisamente, a la escuela.

Y, por último, se les comunicó a las niñas que la Extraterrestre había respondido positivamente a la solicitud de conocer la escuela, a ellas y al planeta para saber cómo funcionan los sistemas educativos. La Extraterrestre llegó con unos pequeños detalles traídos de su planeta. Así, se inició la conversación orientada a preguntas referentes a la escuela (haciéndolo a través de un picnic para que el diálogo fuera de manera más espontánea y natural). Se conversó con ellas sobre todo el proceso que tuvieron y sobre aquellas cosas que le querían decir sobre la escuela. Para finalizar, la Extraterrestre se despide y agradece a las niñas por su participación, al mismo tiempo que les entregó un pequeño detalle, que incluía un mini álbum fotográfico personalizado y un certificado, por su participación.

Con esta secuencia, se abrió el ambiente para que las niñas narraran a través de estas actividades lúdicas, teatrales y plásticas su experiencia en la escuela. Dar la voz a las niñas, para que hablaran sobre la escuela como las principales protagonistas del proceso de aprendizaje, como participantes de un proceso educativo en el cual ya llevan y tienen varios años de experiencia, cómo desean que sea su escuela soñada y qué fortalezas y debilidades tiene la actual. Fueron ellas quienes asumieron el papel protagónico por medio de la palabra en este trabajo investigativo.

Procedimiento de análisis de los datos.

Debido al límite de 10 meses para la realización de la investigación (recolección, transcripción, análisis y preparación de publicación de resultados), el primer paso, para la organización de los datos a ser analizados, fue la elección intencional y juiciosa de lo sucedido en las rondas de conversación que fueron el objetivo del análisis. Las rondas de conversación quedaron registradas en audio y video, para luego ser transcritas únicamente las partes de interés en la investigación. Después de este proceso, se hizo el análisis del material recopilado con base a ciertas categorías definidas de la codificación de la lectura y la relectura de las transcripciones, en relación con los principales temas o ejes. Una vez decidido el foco, de acuerdo con las preguntas de mayor interés para la investigación, se identificaron temas y/o categorías principales en la fase de interpretación de los datos. Las categorías que emergen de esta etapa del trabajo, han sido guiadas por los objetivos y por los referentes teóricos utilizados en el planteamiento de la investigación y, eventualmente, pueden ser cotejadas con otras investigaciones similares.

En cuanto a los aspectos éticos de la investigación, cabe resaltar que durante todo el proceso fue permanente el respeto por la intimidad y privacidad de las niñas y maestros, asegurando la confidencialidad de la información ofrecida por ellas. Para esto, durante la primera sesión se les entregó un consentimiento informado para que fuera firmado por los padres, autorizando su participación en el proceso, salva guardando previamente la confidencial de ellas como participantes activas del proceso. Además se contaba con la autorización firmada del convenio de práctica con la institución educativa como escenario investigativo.

Por seguridad y al estar tratando con menores de diez y ocho (18) años de edad, las fotos serán editadas si llegaran a mostrar el rostro de las niñas, este material no se hará público al igual que los audios y videos; su uso fue meramente investigativo.

Como compromiso con la institución educativa, se tiene la devolución de los resultados obtenidos durante el proceso investigativo, por medio de una socialización ante los docentes y directivos docentes.

Resultados y análisis

A través de las narrativas infantiles que se fueron construyendo por medio de las expresiones orales, plásticas y teatrales durante la fase de campo del proceso de investigación se logró categorizar lo que representan y significan los ambientes escolares para las niñas de la sede de Básica Primaria Monseñor Perdomo de la Institución Educativa Samuel Barrientos Restrepo.

Los aspectos encontrados pueden resumirse en cuatro líneas específicas emergentes, a saber: los pares, los espacios físicos de la institución, los contenidos educativos y, por último, las actitudes y formas de enseñar de los docentes.

A continuación, se presenta dicha información en forma descriptiva, lo que permite tener la información precisa y organizada de acuerdo a lo desarrollado en las sesiones de campo.

Los pares, más que compañeros de escuela, toda una comunidad educativa.

La primera categoría sobre los Pares² presenta las expresiones que hacen referencia a los sentimientos, la posición frente a las demás compañeras, la descripción de varias personalidades que se encuentran dentro de las aulas y el malestar ante la sobrepoblación de las instituciones educativas.

En cuanto lo que tiene que ver con las personas que conviven dentro de las aulas de clase se pueden encontrar gran variedad de personalidades muy marcadas desde los primeros años y las niñas lo reflejan a través de sus narraciones, “Las compañeras son algunas muy serias, groseras algunas, gritonas, cansonas, regañonas, mamonas, perfeccionistas y también inteligentes y también algunas muy pelionas (sic) y muy maldadosas”; Ruíz da cuenta de esto al preguntarse

¿qué clima social vivimos y generamos en el aula? el aula es un espacio investido, vivido diferencialmente por cada uno de sus protagonistas, pero también es el concepto relacional y social más amplio en él se realizan los procesos de enseñanza-aprendizaje, con gran generalización en muchas aulas (p. 99).

Para este autor, la experiencia de aula es vivida de manera individual, y cada niña va construyendo una percepción propia de su quehacer educativo; algunos ejemplos en tal sentido: “Yo soy buena estudiante”, “Yo soy buena en matemáticas”, “Yo soy buena en todo” y “Yo soy la que me río por todo”. Ellas, a temprana edad, tienen un auto-concepto específico positivo en

²Entendidos en este trabajo investigativo, como las referencias que hicieron las niñas a las demás compañeras, tanto de clase como del proceso investigativo. También se hace alusión al personal que trabaja dentro de la institución.

cuanto a su papel como estudiantes o al rol que desempeñan dentro del aula de clase o en los ambientes de la escuela en general.

En cuanto al personal con el que las niñas conviven dentro de la institución, expresan: “Aquí en la escuela encontramos a los profesores, compañeras, el portero, coordinadores, el rector (sic) dirigen la escuela, los profesores enseñan”. Ellas en el transcurso de su etapa escolar han ido comprendiendo la función que cada una de estas personas cumplen dentro de la comunidad educativa. Por ello, se puede señalar que Ruíz señala,

(...) el clima social es la síntesis del conjunto de relaciones socio-comunicativas elaboradas por un grupo humano en un espacio y tiempo determinado. El clima se va configurando como el ecosistema resultante de la multitud de interacciones que se generan simultánea y sucesivamente entre el conjunto de participantes en una institución, como superación e integración de actuaciones personales (p. 100).

En relación con lo anterior, se puede decir que el paso por la escuela es una experiencia enriquecida no solo por los aprendizajes adquiridos en ella, sino también por las interacciones que se pueden llegar a tener con las demás compañeras, directivos, docentes y personal de aseo, ventas y vigilancia.

Otro de los aspectos que resultó relevante durante el proceso, fue la confianza como pilar fundamental para la socialización. Las niñas hacen alusión que al contar con un par que les ofrezca apoyo, ellas se sienten más a gusto. Por ejemplo, “Cuando ella me lleva me siento relajada, yo hice lo que ella me dijo, me sentí confiada” o “Ella cerca mío, no sentía miedo”. Durante los primeros años, es importante para los sujetos establecer lazos de confianza y apego, que facilitan el fortalecimiento de las relaciones sociales con las demás personas que los rodea. En la etapa escolar, es común que las niñas sean susceptibles a cambios hormonales, maltrato escolar o dificultades familiares que pueden afectar su relación con las demás compañeras y, por eso, para ellas es importante tener a alguien con quien contar, confiar y no sentir temores. Al respecto, Conejeros, Rojas y Segure (2010) señalan que,

(...) la confianza genera un clima apto para el aprendizaje, para el diálogo, para resolver conflictos y problemas, para motivar a seguir aprendiendo e innovar. La confianza da seguridad al que enseña y al que aprende, facilita la comunicación y la intersubjetividad entre actores (p. 38).

En esta categoría las niñas no ahondaron mucho, sin embargo, una de ellas ve que la escuela cumple varias funciones que no se quedan limitadas en la enseñanza-aprendizaje y que ellas involucran a las demás personas que las rodean en su experiencia escolar. Su aporte fue, “Venimos a la escuela a aprender, a jugar, a conocer gente”. Es decir, en este relato la niña ofrece tres elementos importantes para analizar: aprender, jugar y conocer gente. Ella ha asociado la escuela como un lugar al que no solo se asiste a “aprender” como se le hace comúnmente, al decir que también va a jugar puede ser una referencia a que el espacio escolar le ofrece diversión y la oportunidad de compartir con otras compañeras. El recreo se convierte en el tiempo de ocio y esparcimiento, mostrando que las niñas encuentran la posibilidad de divertirse y socializar en la escuela; sin negar que dentro del aula también se propicien pequeños intervalos de tiempo para el esparcimiento y el descanso.

El espacio físico: “La Monseñor Perdomo es grande, bonita y amañadora”.

La segunda categoría emergente que se logró identificar, se relaciona con los *Espacios Físicos* de la institución. Las niñas estuvieron ofreciendo pequeños aportes sobre el espacio físico escolar, que se adaptan a necesidades que van desde algo sencillo como salir al patio y dar la clase allí, hasta ideas muy innovadoras de tres coliseos que integran la diversión y el aprendizaje. En varias ocasiones las niñas manifiestan sentimientos opuestos acerca de un mismo lugar, reclaman espacios verdes y amplios, además de buen servicio en la tienda y limpieza en los servicios sanitarios.

Y aquí, al hablar de espacios físicos, es importante tener en cuenta que estos van trascendiendo lo físico y llegan a configurar algunos aspectos particulares de los sujetos. Tal como lo dice Ruiz (1994), “uno de los factores que configuran nuestra personalidad es el espacio. Junto con el tiempo forma las coordenadas existenciales sobre las que se asienta la vida del hombre” (p. 94). Este autor también referencia al tiempo, rescatando el hecho de que el tiempo y el espacio que se conjugan durante la transición por la escuela enmarcan aspectos para la construcción de la personalidad y la subjetividad; que en ocasiones pudo entrecerse durante las rondas de conversaciones en el trabajo investigativo.

Es por ello que en las narraciones de las niñas había posturas encontradas; aspecto que da cuenta que durante su tiempo en la escuela han ido construyendo gustos personales e identitarios de su subjetividad. Por ejemplo, para la niña 1, su gusto prevalece en los espacios pequeños cuando relata que, “A mí me gustan más que todo las partes pequeñas, porque en las partes grandes mantiene mucha gente, entonces me da pereza (...) yo siempre salgo al descanso allí, en preescolar en ese huequito chiquito. Ahí me gusta”; mientras que la niña 2 prefiere los espacios más amplios, “A mí el patio porque puedo jugar (...) y también porque es muy grande”. A pesar de que a algunas niñas les gustaban los espacios reducidos y hasta ocultos, prevaleció el interés por los espacios más amplios y grandes; propicios para el esparcimiento y el juego.

En gracia de discusión, ya este mismo autor había presentado desde 1994, un modelo de aula llamado “ecológico abierto” y definido como aquel:

[...] en el que sus componentes superan las limitaciones de la privacidad y el aislamiento, así el aula es una referencia innovadora, desde la que hemos de encontrar: valores, actitudes, comportamientos y procesos instructivos, que definen un estilo diferenciado y superador de acciones reduccionistas para la planificación humana (p. 99).

Aunque las niñas desconocen teóricamente estos aportes, ellas los describen en sus narraciones, “Quisiera que la escuela tuviera muchas flores, al aire libre, con zonas verdes, pues, con árboles”. Éste fue un aspecto muy repetitivo durante las conversaciones, pues, ellas hacían referencia a él en reiteradas ocasiones; otro ejemplo se observa cuando aspiran a una “buena escuela”, la cual “sería con parque, con piscina, que en el descanso haya clases de natación”.

En relación con lo anterior y con las narraciones de las niñas, es pertinente hacer referencia al arquitecto Richard Neutra citado por Puentes (2014); quien plantea la importancia de estrechar los vínculos entre escuela y naturaleza, a partir de la relación de los espacios interiores y con los espacios exteriores circundantes. Neutra se fundamentaba en las ideas de la *Escuela al aire libre*,

un concepto que inicio con la búsqueda de mejorar las condiciones de salud de los estudiantes con tuberculosis y que al pasar el tiempo fue renovando su objetivo principal, pues, “con el firme convencimiento de que el aire fresco prevenía la tuberculosis, estas escuelas optaron por tener un mayor contacto con el ambiente natural, con el aire y el sol” (p. 9); y, como lo menciona Bernal (s/a.), “las características propias de estos centros, localizados siempre en un entorno natural y sujetos a horarios y programas más flexibles (...)” (p. 172). De alguna manera, las niñas hacían referencia a un centro escolar de estas características, cercano y abierto al medio ambiente rodeado de naturaleza y con un currículo flexible que ofrezca más que las materias tradicionales.

En este mismo sentido, Puentes (2014) ofrece un trabajo basado principalmente en las ideas de Neutra (1948) sustentando que “el encuentro entre este modelo escolar surgido en entornos rurales y la modernidad, era inevitable pues ambos compartían el deseo de acercar al hombre a la naturaleza” (p. 19). Esta es otra de las ideas propuestas por las niñas. Mencionan, a modo de ejemplo, que les “encantan los sitios al aire libre”; y aunque aquí no hacen referencia directa al entorno escolar y que por el contrario, lo hace de manera general como un gusto personal por la naturaleza, es la conversación entorno a la escuela la que le evocó esta idea del espacio natural. En varias ocasiones señalaron el deseo de que la escuela tuviera más espacios rodeados de naturaleza, pues dentro de la institución educativa la naturaleza ocupa un espacio mínimo dentro de ella.

De la misma manera, en una de las sesiones se les planteó la pregunta de ¿cómo sería la escuela de la Extraterrestre?, y la idea del espacio abierto como alternativa a la escuela tradicional cerrada seguía rondando entre las niñas. En relación, dieron respuestas tal como: “las clases serían en una zona verde”. El deseo de abrirse a la naturaleza fue algo recurrente en las sesiones de conversación, lo que indica que para las niñas tener un espacio natural cerca o dentro de la institución educativa es relevante para ellas, pues hoy en día por la urbanización de las ciudades han desaparecido los espacios verdes, siendo reemplazado por plazas de cemento, es decir, se releva lo natural por lo artificial; y las niñas dan cuenta de que es importante para ellas contar con este tipo de espacio. Puentes (2014) señala una institución mostrando“(...) el entorno se infiltra hacia el interior de la escuela, lo que permite que las aulas se rodeen de árboles y vegetación por todos sus lados, así se le confiere al conjunto un aire de escuela en medio de un bosque” (p. 22). Para este autor, no es la escuela sino el entorno el que entra a la escuela, y aunque en la institución solo cuentan con un espacio verde, que es un árbol³, ellas se apropian de él como un aspecto positivo y único con el que cuentan, pues en una de las cartas se escribió “Hoy te quiero contar que en mi escuela las cosas buenas son: el árbol, Cruz Roja, patio salón, fuente, tienda, sala de sistemas, biblioteca”.

Mientras que, para Ruíz (1994), “sería necesario contar con espacios abiertos suficientemente grandes que faciliten el recreo, el encuentro y el contacto con la naturaleza. En el diseño de estos espacios se tendrá en cuenta la relación armónica con el medio ambiente” (p. 101). Esta escuela en particular es reflejo de todo lo contrario, el árbol es el único contacto directo que ellas podrían tener con la naturaleza y ocupa un lugar relegado y al que no se le da algún uso dentro del currículo escolar. Las niñas no dan cuenta de que se hayan establecido relaciones de aprendizaje

³Y, precisamente, este milenarismo árbol, emblemático y único símbolo de la naturaleza en esta escuela, ha debido ser talado en los últimos días debido a que sus raíces estaban dañando el piso de las instalaciones físicas de la Institución Educativa.

entorno al árbol, y aunque para las niñas sea simbólico esto no se ha tenido en cuenta dentro de la cultura escolar de la institución.

Una de las narraciones de las niñas resultó ser llamativa por lo siguiente, “No me gustan los salones porque eso es un encierro, me gustaría las clases en el patio, y si hace mucho sol ¡me quemo! o en el patio salón”. Esta afirmación, rompe con todos los esquemas de la arquitectura tradicional escolar que se enfoca en las aulas; además de que la niña estaría dispuesta a que su cuerpo estuviera expuesto al sol para cambiar la rutina del ambiente escolar, y ofrece una alternativa que es fácilmente adaptable a las planeaciones de los profesores pero que en muy pocas ocasiones (o ninguna) son tenidos en cuenta. Para esta niña, Puentes (2014) ofrece una alternativa en la que se refiere a las antiguas escuelas al aire libre, en la cual ellas se podría llegar a sentir más a gusto: “la escuela es básicamente concebida como una pequeña ciudad jardín, con unidades independientes unidas por circulaciones cubiertas, acompañadas de espacios abiertos especializados para jugar, estudiar o descansar tomando el sol” (p. 21).

Otra de las ideas infantiles acerca de la escuela, fue la de una niña que participaba muy poco pero que ofreció un aporte abiertamente innovador: “construir 3 coliseos: el primero de experimentos, el otro de computadores y el otro de deportes (...) pues para uno divertirse”. Hablar de que hay nuevas infancias, haciendo referencia a Diker (2009), puede ser un punto de partida para entender que actualmente existe una necesidad latente por nuevas metodologías de enseñanza que deben venir acompañadas de innovadoras propuestas arquitectónicas que intenten articularlas. Y Puentes (2014), añade que,

dato que los factores externos están en permanente cambio y movimiento, la arquitectura escolar no podía ser pasiva, debía integrar los procesos naturales a las actividades del aprendizaje, incentivando el descubrimiento propio. Todo elemento arquitectónico debía actuar como una herramienta dinámica que posibilitara la libre expresión y el interés espontáneo en el conocimiento (p. 28).

Sin embargo, las niñas en sus narraciones no sólo hacen alusión a aspectos positivos. En las cartas de invitación para la Extraterrestre, las niñas escriben que las cosas malas de su escuela “son los salones, porque son muy pequeños”; otras también comentaron en alguna de las sesiones que su “lugar favorito es el patio pequeño, porque no hay tanta gente como en el otro, no hay tanta gritería, no hay tantas que se caen, no hay gente que aporrea” y otra niña añadía “que el colegio fuera como más grande, que tuviera un patio más grande, unos salones más grandes” y en otra sesión una de las niñas hace uso del diminutivo para decir que “el colegio es un poquito pequeño”. Estos comentarios, hacen alusión a las dimensiones de la institución y a la sobrepoblación que viene afectando las dinámicas escolares colombianas durante los últimos años. La queja por el poco espacio y la sobrepoblación es común, pero el significado positivo que las niñas les dan a ellos es sin duda muy valioso, el sentido de pertenencia por la institución es entendible por ser un espacio con gran carga significativa para ellas; además de que pasan gran parte de su tiempo allí no solo cumpliendo con actividades educativas, sino también de socialización.

Y las niñas aún esperan otras cosas más ideales, tal como lo menciona nuevamente Ruíz (1994), “las instalaciones han de estar construidas a la medida y alcance de quienes las han de utilizar (...) Los espacios de trabajo deben ser lo suficientemente grandes para que no se



produzcan molestias por aglomeración” (p. 101). Estos son solo reflejos de que con el afán de cumplir metas y datos estadísticos, las políticas públicas en educación han olvidado escuchar a quienes deben acudir y hacer uso de las instalaciones escolares; este trabajo investigativo dio la voz a las estudiantes, quienes en sus pocos años de paso por la escuela ya tienen la experiencia y el criterio para hablar libremente de ella.

Otro de los aspectos al que las niñas hicieron referencia negativamente, fue sobre los servicios de la tienda escolar y de los servicios sanitarios. El primero de ellos alude a asuntos de contratación internos de la institución y, el segundo, a la arquitectura y al adecuado mantenimiento de ellos: pues para una adecuada estadía dentro de la institución escolar como señala Ruíz (1994), “es necesario proveer aparatos sanitarios, lavabos y duchas suficientes para conseguir el grado de higiene personal adecuado” (p. 101). De esta forma, las niñas se referían al primer aspecto de forma muy concreta: “yo cambiaría la tienda para que pusieran otra, el que hayan otras personas que lo atiendan a uno (...) uno es como una hora ahí esperando” o también proponen “que pusieran 3 tiendas”, “pongamos una tienda para cada grado”. Para el segundo aspecto ellas ambicionan “que la escuela sea grande, que tenga un baño para cada grado”, porque en ocasiones los baños se encuentran con mal mantenimiento, “Fuchi, los baños huelen horrible, que fueran bien bonitos”.

Lo anterior es un reflejo de que las niñas también son críticas propositivas de todo lo que reúne la escuela. Dentro de sus narraciones, solicitaban unos buenos servicios para hacer de su paso por la escuela algo un poco más agradable. Tal como lo dijo una de las niñas, “a mí me gusta [la escuela] para escapar de mi casa”. La institución educativa al estar ubicada en una de las comunas “más peligrosas” de la ciudad, o así es como socialmente se ha categorizado en los últimos años da a suponer que esta puede convertirse para las niñas en un espacio seguro mostrando que la violencia, las dificultades familiares y muchos otros aspectos adversos pueden quedar de lado u olvidados y dar paso a la interacción con los pares, juegos y especialmente a la construcción de experiencias positivamente significativas para ellas.⁴

Opiniones de las niñas sobre los docentes, sus metodologías y contenidos.

En este apartado se presenta tanto la tercera como la cuarta categoría de conceptualización. Inicialmente, en la tercera categoría se muestran algunas de las evidencias, más a partir de las interpretaciones que las niñas realizan de las metodologías y estrategias utilizadas por los docentes y por ellas misma vivenciadas, demostrando de paso cómo estos aspectos pueden llegar a influir en su experiencia escolar. Posteriormente, se presentan en la cuarta categoría las concepciones que tienen las niñas según las experiencias y vivencias con las docentes⁵, las metodologías utilizadas y todas aquellas características propias de su quehacer pedagógico.

En primer lugar, es necesario contextualizar acerca de los que son las estrategias, los cuales podemos definir como los recursos o formas utilizados por las docentes para la consecución de un objetivo propuesto en el momento de dirigir una clase, por ende, se puede decir que éstas influyen directamente en el modo de aprender dicho contenido, teniendo en cuenta que no todas

⁴ La comuna 13, es un espacio estigmatizado a nivel nacional por su historia violenta y sus operaciones militares arbitrarias. (Operación Orión, 2002)

⁵ Es importante precisar que en esta escuela de niñas, solamente había un profesor entre todas las profesoras. Y este profesor, estaba de paso, porque solamente reemplazaba a una profesora que se encontraba enferma.

las estrategias se adecúan a un mismo contenido o asignatura, ni mucho menos a cada ritmo de aprendizaje de las alumnas. De este modo, “la estrategia consiste, en la habilidad para dirigir, conducir un asunto, y en este caso para conducir el aprendizaje” (Dobles, 1971, p. 719). Por lo tanto se debe reconocer que la función principal del docente es el de poder comprender y permitir que el alumno pueda conocer los sentires de las alumnas y sus verdaderas necesidades.

De igual forma, hay que decir que entendemos como estrategias pedagógicas aquellos “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (Díaz Barriga, 2012, p. 141). En tal dirección, y tomando como referencia la mayor parte de las actividades planteadas en este proyecto, se pretendió que cada una de ellas contribuyera a mostrar lo que las niñas manifiestan en cuanto a lo que son las estrategias y metodologías utilizadas durante su proceso de formación.

En algún momento, las infantas hacen alusión a que “sería bueno que la biblioteca la abrieran en la hora de los descansos o que se mantuviera abierta para poder leer cuando nosotras queramos, porque casi nunca podemos entrar (...) porque se han perdido muchos libros entonces cerraron la entrada” del anterior comentario se puede sustraer la necesidad de que los espacios escolares, realmente estén a disposición de las alumnas, ya que se conciben los espacios y la participación en estos como una recompensa, mas no como una necesidad o por el deseo propio de las alumnas. Para este caso podemos tomar los aportes de Ledesma (2012), quien reconoce la importancia de un espacio escolar como la biblioteca, cuando plantea:

es un espacio escolar que proporciona recursos curriculares y no curriculares a los alumnos, a los profesores y a las familias, facilitando oportunidades para el aprendizaje, para el enriquecimiento individual o grupal, además de fomentar la creatividad y la imaginación, desarrollar la fantasía, etcétera. Es un espacio que podemos utilizar también con los más pequeños aunque no sepan leer, puesto que no sólo se realizan actividades de lectura relajada, tranquila e individual, hay multitud de actividades, recursos y tareas que protagonizan determinados aprendizajes en este espacio (p. 20).

En el caso de la biblioteca, se destaca que éste lugar de la institución, se presenta como un “algo aparte”, pues como las alumnas lo manifiestan al mantenerse comúnmente cerradas que, “me gustaría que la biblioteca pudieran abrirla”, esta opinión de una de las niñas da cuenta que hay una necesidad a que los espacios puedan estar a disposición de ellas, pues se reconoce a la biblioteca según Ledesma (2012) como; “un lugar que permite aumentar la imaginación y acercar a otros medios, donde el conocimiento está presente de forma directa: figuras, imágenes, poemas entre otros” (p. 19).

Por otro lado, las alumnas manifiestan cómo es el actuar cotidiano de sus docentes, diciendo aspectos como: “La profesora nos pone a investigar, ella se basa en lo que nosotras no entendemos para ponernos el tema a investigar” mientras que de la investigación dicen que; “nos dan un tema y nosotras lo consultamos y lo copiamos para llevarlo a clase”.

De lo anterior es importante identificar si las estrategias que se planteen en las escuelas están de acuerdo a las necesidades que las alumnas solicitan. Desde lo anterior se destaca a Hernández (1997). Al señalar dos dimensiones cruzadas para situar las metodologías de enseñanza,



una dimensión es el grado de objetividad del conocimiento. Situándose en el polo objetivo el conocimiento de tipo académico y formalizado, mientras que en el subjetivo se sitúan las experiencias o concepciones personales. Otra dimensión es la actividad del docente o alumnado. Al respecto, en el polo activo se sitúan los métodos caracterizados por mayor protagonismo del docente y menor del alumnado, mientras que en el otro extremo se situarían los métodos de menor protagonismo del profesor y de mayor protagonismo del estudiante (p. 7).

Tomando como referencia lo planteado por esta autora, se plantea que en este caso el proceso llevado a cabo por los docentes de estas alumnas es un proceso definido por Hernández como “polo activo”, lo cual corresponde a un protagonismo por parte de los docentes y/o autoridades de la escuela, siendo sin duda alguna una de las consecuencias por las cuales las voces de las niñas sean invisibilizadas y no permitan así dar a conocer sus sentires en cuanto a la escuela.

Igualmente, en las puestas en escena realizadas por las niñas fueron representadas la metodología de las docentes, cuando se ubica al frente explicando y las niñas poniendo atención y opinando a medida que la maestra les daba la palabra. Este método puede considerarse como uno de los más utilizados, siendo un método oral; esto se explica no sólo porque la palabra es una fuente de adquisición de conocimientos, sino porque la expresión oral del profesor es un medio fundamental de direccionar la clase.

Por otro lado, no sólo se hacen evidentes las percepciones que las alumnas tienen en cuanto a las metodologías, también se pudo notar lo que ellas narraron de aspectos como los tiempos de clase, los beneficios de estar en la escuela y de aprender del docente. Uno de estos aportes fue “me gustaría que las clases fueran por ahí de 10 horas, porque no me gusta estar en mi casa, eso parece un manicomio”, desde este punto se reconoce que la escuela no implica necesariamente una obligación para las niñas en muchos casos realmente cumple una labor de inclusión y como se manifiesta en muchos casos “un segundo hogar”, asumiendo que el compartir con los pares y con los docentes, para muchos se convierte en una familia”

Es por lo anterior que se reconoce la función de la escuela como formadora intelectual, sino también como formadora de la subjetividad tanto de los alumnos como de los docentes. De esta forma autores como Álvarez considera que “recuperar la función formadora de la escuela, implica y supone revalorar la función formadora del maestro, desde fuera por la sociedad, y por quienes dirigen el sistema educativo y desde dentro de la profesión, por los mismos maestros y maestras” (p. 34).

Seguidamente es importante retomar a Oppenheimer (2010), quien desde la investigación realizada, acerca de las condiciones que han hecho de Finlandia un país con uno de los sistemas educativos más importantes y productivos del mundo; éste autor da a conocer que, “(...) una de las condiciones más evidentes e importantes para lograr un nivel educativo alto, es el de posibilitar una formación docente amplia, es decir, los docentes desde los niveles iniciales deben tener mínimamente un posgrado o maestría” (p. 32).

Igualmente, se reconoce que el sistema educativo de dicho país le otorga un papel muy relevante y fundamental al docente en el cual, éste además de poseer una profesión prestigiosa, es además bien remunerada, lo que sin duda alguna posibilita mejores condiciones sociales, y formativas de los propios docentes, teniendo en cuenta que las universidades (igual que las

escuelas de primaria, y secundaria) son totalmente gratuitas, lo que permite una formación constante no solo de los alumnos sino de los maestros.

Aunque si bien Finlandia posee los recursos tanto, económicos como sociales para brindar este tipo de educación, es por lo tanto importante también pensarnos en “ese posible” a nivel local, es decir, creer que la educación en Colombia también puede llegar a niveles altos y mucho más favorables para el desarrollo social.

Por consiguiente, la función social, y formativa de la escuela sin duda alguna tiene relevancia en el quehacer del docente, y es desde allí sus formas de enseñar, modos de actuar y maneras de asumirse en la enseñanza y el aprendizaje; cambian de forma radical de un contexto o situación a otra, por lo tanto desde el trabajo práctico desarrollado se pudo hacer evidente estas diferencias entre los docentes, por lo que se muestra de qué forma las alumnas las perciben y les dan un valor subjetivo en cuanto a lo que ellas consideran favorable o desfavorable.

Inicialmente, se muestra una de las conversaciones que se pudo evidenciar en las sesiones de práctica pedagógica con ellas realizadas, llevada a cabo mediante la realización de una ronda y teniendo como consideración principal sus visiones en cuanto al actuar de sus maestros, a continuación se presentan varios de estos aportes:

- “Son regañonas”.
- “El profesor que tenemos, a veces es muy regañón, porque nos regaña cuando vamos a tirar la basura”.
- “para mí la profe Ana⁶, porque aunque ellas (compañeras) dicen que ella es regañona a mí no me parece ¡bueno un poquito!”.
- “Jamm ella (la profe Ana) regaña por todo, porque me paraba o porque ponía quejas decía “usted me hace el favor y se sientan. Y si uno le ponía quejas y ella no quería, nos decía “me hacen el favor y va y se sienta (sic)”.
- “Yo estoy acostumbrada a los regaños de ella (profesora Ana) porque estuve 2 años con ella”.

En cuanto a lo que se refiere a los regaños, las alumnas hacen especial énfasis en que son en muchos casos necesarios, ya que de esta forma se da a conocer que hay otro que debe “poner orden en el aula”, desde este punto se reconoce que la función del docente esta medida en muchos casos por la necesidad de mostrar una posición de autoridad (no queriendo decir que de agresión), la autoridad como tal es hacer el uso de su posición en el aula para lograr un orden deseado, pero que en muchos casos esta posición no es vista como algo positivo en las alumnas, por lo tanto citando a Fernández y Restrepo (2010):

en relación con el maestro, es él el llamado a intervenir, a poner límite en su función socializadora en el educando, sin embargo no depende solo de su rol, también es necesario el acompañamiento de los recursos primarios que tuvo el niño o adolescente, que serían sus padres o los que ejercieron su función. El maestro se presenta como un contenedor de la Ley, como un agente que la representa mas no como la Ley” (p. 12).

⁶Nombre supuesto para conservar la confidencialidad de la información.



Lo anterior, sin duda alguna, apunta a señalar que el maestro si bien tiene una posición fundamental y un carácter de ley en el aula (y en el ambiente escolar en general), no es este el único que debe cumplir esta función, pues existen cuestiones subjetivas en las alumnas que tiene procesos anteriores como, la familia, el barrio entre otras.

Para dar una mirada a lo anterior, otra autora como Restrepo (2009), citando a Gadamer (1975), indica como la autoridad y el uso desmedido de ésta puede causar inconvenientes en el proceso educativo y en la relación docente – alumno, situación ante la cual plantea que:

frente a la modernidad que ve en la autoridad una imposición, que afecta por tanto el ejercicio de la autonomía y la libertad del individuo, Gadamer ve en ella, fundamentalmente un ejercicio de reconocimiento. En esta perspectiva la autoridad no se impone, se recibe; no se ejerce con eficacia a menos que previamente se haya recibido reconocimiento por parte de aquellos (o aquel), sobre quienes (o sobre quién) se quiere ejercer. Así las cosas, expresiones corrientes en nuestra cultura como: “hay que imponer autoridad” son desacertadas y, con frecuencia, generadoras de conflicto (p. 4).

Los aportes anteriores realizados por las alumnas dan cuenta del proceso mediante el cual, el docente imparte la autoridad en el aula, actualmente La nueva educación, término usado regionalmente por Naranjo & Pérez, hace alusión al sistema educativo que quiere romper con el tradicionalismo, la construcción de hombres en serie y la concepción del maestro como autoridad omnipotente y el alumno como un sujeto pasivo. Desde este punto Naranjo y Pérez (2006) mencionan que:

la nueva educación debe hacer énfasis en el trabajo en equipo, en el desarrollo de la curiosidad científica compartida; en el estímulo de la flexibilidad y disposición al cambio; y en la creación de virtudes sociales como la solidaridad, la eficiencia y el respeto a los órdenes de convivencia democrática (p. 3).

Sin duda alguna, se considera sumamente necesario para este trabajo realizar un esbozo y luego una apropiación teórica en cuanto a esos sentires que las niñas manifestaron en cuanto al docente, en este caso como es su relación con ellos, que les gusta, les disgusta de los mismos y, de esta manera, poder contextualizar en cuanto a las funciones del mismo. Cuando se les pregunta a las niñas ¿qué actividades hacen diferentes a las comunes como tareas y copiar del tablero?, a continuación se muestran algunas de las opiniones expresadas por las alumnas durante las sesiones de diálogo.

Tabla 1
Opiniones de las niñas

Opinión de las alumnas	Haciendo referencia a
La clase normalmente es que él escribe y yo escribo”.	Las metodologías utilizadas por el o la docente.
-“Nos gustaría que las tareas sean sencillas, que no sean muy largas ¡cómo nos las hacen hacer! -“A mí me gusta que no pongan tareas y que no copien tanto”. - “En las clases de religión y geometría, tenemos cuadernos, pero no copiamos ni nos dan clase”	La finalidad e importancia que ellas le ven a las tareas
- “Lo importante no es escribir en los cuadernos, lo importantes es que nos enseñen”	Importancia de la educación y formación para ellas

<p>-“Es bueno que si ponen una tarea y la califiquen porque muchas veces no las califican”.</p> <p>-“En las clases de religión y geometría, tenemos cuadernos, pero no copiamos ni nos dan clase”</p>	<p>Motivación por parte del docente para que ellas realicen las tareas</p>
---	--

En cuanto a los anteriores aportes si bien se hablan tanto de metodologías como de contenidos, se habla principalmente del actuar del docente. Es allí donde se centraliza este apartado, dando a conocer que éste si bien, tiene muchas responsabilidades tanto a nivel académico como de autoridad en el aula, se plantea también que igualmente el docente tiene una necesidad actual y es el de la innovación, tomando como referencias los cambios en las estructuras educativas que se presentan en la cotidianidad. Al respecto, Torres (1999) indica:

las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, los cambios culturales y científicos, que se dan en este momento en el mundo, exigen una renovación de la escuela, en su organización y sus prácticas, y por lo tanto precisa la actualización constante de los educadores, el perfil que se pide hoy al profesor es el de ser un organizador de la interacción entre el alumno y el objeto de conocimiento; debe de transmitir la tradición cultural y a la vez suscitar interrogantes sobre la actualización de los conocimientos históricos con el fin de que el alumnado llegue a establecer las conexiones entre pasado, presente e, incluso, futuro; debe analizar y saber en qué contexto geográfico, social y cultural se mueve con el fin de responder a la sociedad cambiante actual, debe dominar las habilidades básicas del conocimiento, la lectura, escritura y el cálculo (p. 8).

Igualmente y a modo de ejemplo es destacable e importante mencionar tal y como lo presenta Oppenheimer (2010), que el uso de las tecnologías (y el buen uso de estas) contribuye a una mejor relación del alumno con el medio y no solo eso, sino que además es una forma de poder acercar al docente con los padres de familia, además de indicar que este es uno de los motivos que hace de la educación finlandesa muy productiva por lo tanto muestra como un programa ofimático llamado “wilma”, posibilita dicho acercamiento en el sistema educativo de dicho país, “es un programa de computación por el cual las maestras finlandesas están en continuo contacto con los padres de los alumnos, y juntos siguen semanalmente sus pasos (p. 34).

Desde lo anterior, se reconoce que el maestro, las metodologías y contenidos impartidos, son aspectos que las niñas identifican y reconocen diariamente en su escuela, y que como ellas lo demuestran influyen de forma directa en su forma, de actuar, pensar, aprender y de reconocer la función que la escuela y todos los agentes presentes en ella (administración, personal de servicio, directivos entre otros) tienen en sus vidas y, por ende, en su formación no solo intelectual sino subjetiva y que mejor forma de hacerlo que permitiendo que ellas se expresen y puedan decir sus sentires en cuanto a la misma.

Conclusiones

Del presente trabajo se desprenden una serie de conclusiones relevantes, no sólo para entender el papel de las narrativas en los procesos de constitución de la subjetividad de las niñas durante el paso por la escuela primaria, sino, incluso, para valorar el grado de coherencia entre el papel que juegan asuntos como el espacio físico, los pares, las metodologías, los contenidos y los docentes en el vivir cotidiano de las niñas en este lugar.

A través de las narraciones ofrecidas por las niñas durante las sesiones de campo, se logró recolectar valiosa información para analizar las significaciones construidas narrativamente acerca de la escuela primaria, en este caso, sobre la Sede Monseñor Perdomo de la Institución Educativa Samuel Barrientos de la ciudad de Medellín.

La descripción de cómo significaron por medio de narrativas las niñas los ambientes educativos y escolares que las acogen en la institución, fue el punto de partida de este trabajo investigativo. Se retomaron textualmente sus aportes y posteriormente se compaginó con la teoría propuesta por otros autores para interpretar las narraciones a la luz de otros estudios y construcciones teóricas.

Inicialmente, se puede concluir que desde la metodología utilizada en las rondas de conversación con las niñas, se permitió tener valiosas narraciones que daban cuenta de que la experiencia escolar es vivida de manera individual por cada una de ellas y que aporta a la construcción de su personalidad y subjetividad; ejemplo de ello fueron los debates que tenían sobre el quehacer de una misma docente o de un espacio donde las opiniones contrarias fueron frecuentes. Las posiciones críticas, deliberaciones y análisis sobre los espacios físicos, pares y docentes llegaron ser los grandes protagonistas de este trabajo investigativo.

Para este proyecto fue importante el rescate de la experiencia escolar a través de las narrativas, en el que la memoria oral, la historia de vida y la narración de las experiencias tomaron gran significación no sólo como fuente de información sino como pilar fundamental para la formación de futuras docentes. Para las niñas participantes del proceso investigativo, se les debe un agradecimiento por permitir mostrar lo más íntimo de sus personalidades, la forma en que han vivido la experiencia del paso por la escuela primaria y la forma como han ido apropiando los acontecimientos más y/o menos significativos de su vida escolar. Fueron ellas contadoras de grandes historias escolares desde una perspectiva muy personal y única.

De igual forma con esta investigación se pretende ofrecerle al ámbito educativo, una perspectiva de las niñas como sujetos implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sus posiciones, críticas y aportes fueron la voz que estuvo silenciada por mucho tiempo, y que ahora por medio de este trabajo y otros parecidos se les ha otorgado la posibilidad de reivindicar su rol social como personajes activos; que a través de sus historias de vida presentan su visión de la escuela primaria y de todo lo que acontece en ella.

La escolarización como práctica institucionalizada, obligatoria y masiva, no ofrece más que actividades colectivas donde el espacio para la individualidad queda relegado. A pesar de todo esto, las experiencias y las situaciones que cada una de las niñas han tenido durante el paso por la escuela permitió tener diferentes perspectivas sobre un mismo asunto: la escuela.

Las categorías emergentes son sólo el resumen detallado de los aspectos más relevantes, cada una de las niñas con su experiencia propia y única, tenía una historia y un comentario para cada situación, su apertura y actitud positiva con la que asistían a cada encuentro hacían de ello un espacio ameno, donde no se sentía que se estuviera entrevistando a otro, sino donde la conversación y el diálogo prevalecían.



Es de resaltar también, que en una investigación que involucra las narrativas el investigador (en este caso las investigadoras) también se sumerge en la experiencia. Al igual que a las niñas participantes de la investigación, que construyeron y le dieron sentido a su paso por el ambiente escolar de la primaria; las investigadoras tuvieron la posibilidad de reflexionar sobre la propia práctica investigativa y el paso por los diferentes niveles escolares.

Por otro lado, las alumnas manifestaron el deseo tener espacios amplios en la escuela, que les permita hacer actividades más lúdicas, recreativas, que motiven su imaginación y que promuevan una formación basada en las verdaderas necesidades de las alumnas, además de la necesidad de cambios estructurales no solo en el ambiente físico sino en las metodologías y contenidos propuestos por los docentes, quienes según ellas “ponen muchas tareas”, “poner a copiar”, “todo el día es en los salones”, sin duda alguna “dar las voces” a estas alumnas permitió concluir que este tipo de proyectos podrán ayudar a promover, privilegiar y construir nuevas posibilidades metodológicas en esta institución donde la narración sea la protagonista; pues una socialización de resultados fue solicitada por los docentes y directivos de la institución.

Partiendo de lo anterior hay cuestiones que pueden llegar a inquietar y que generan más preguntas de las que se intentaron dar respuesta a través de éste proyecto investigativo. Es por ello que se han generado dos preguntas que podrían dar continuidad a este trabajo o que darían lugar a otras investigaciones en esta misma línea de indagación.

-En una realidad escolar como la que se observa en Colombia, ¿Puede ser realmente posible tener en cuenta los comentarios y respuestas ofrecidos por las niñas durante este proceso investigativo?

-Las niñas se quejaron continuamente de lo rutinario que puede llegar a ser el ambiente escolar, si dentro de las escuelas existen diferentes espacios pensados para darles un uso pedagógico e intencionado, ¿Por qué los docentes no lo hacen?

Recomendaciones

Desde la realización de este proyecto investigativo, se pudo reconocer que hay algunos aportes metodológicos para futuras investigaciones que es importante tener en cuenta.

Inicialmente, es preciso mencionar que para que el proceso de recolección de datos pueda verse favorecido más positivamente podría ser, a través de rondas de conversación con un lapso de tiempo más largo; en el que sea posible recolectar más información por sesión y se fortalezcan los vínculos de confianza con los participantes. Otro de los aspectos de gran relevancia, es tener permanentemente una actitud de respeto hacia los comentarios, presentaciones o trabajos realizados por los niños participantes, donde ellos sientan la seguridad de expresarse libremente sin sentirse juzgados por otros. Además, de que sería pertinente que la institución contara o facilitara un espacio donde la privacidad y la intimidad de los participantes no se vean opacadas por la observación, el paso o la permanencia de otras personas allí.



Igualmente, se hace necesario expresar recomendaciones dirigidas a la institución educativa como una posibilidad para mejorar algunos procesos educativos o administrativos, a los que las niñas hicieron referencia durante el proceso investigativo. Por ejemplo, hacer uso más frecuentemente de espacios como la biblioteca, el patio salón y el aula informática; pues, las niñas solicitaban apropiarse de dichos espacios con la posibilidad de acudir a ellos libremente o en los descansos, o que tuvieran un uso con intencionalidad pedagógica para cambiar la rutina de las aulas de clase. Además se hizo persistente entre ellas, reclamos acerca de los servicios ofrecidos por la tienda; mejorar la logística de la compra y venta de productos durante los descansos puede darse por medio de un trabajo en conjunto entre los administradores y los directivos docentes para que las niñas se sientan más a gusto y con un servicio más eficiente.

Referencias Bibliográficas

- Althusser, Louis. (1969). *Ideología y aparatos Ideológicos de Estado*. Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina.
- Bernal, Martínez, J.M. (s/a.). *De las escuelas al aire libre a las aulas de la naturaleza*. Universidad de Murcia. España.
- Bolívar, A.; Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La Investigación biográfico–narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid. La Muralla.
- Borja, Maturana, M. (2010). *La narrativa como instrumento para la reflexión educativa*. *Revista Educación y Pedagogía*. (23), núm. 61, septiembre-diciembre. pp. 171 -183
- Cadavid Alzate, Luz M. (2012). *El mundo gigante de las pequeñas mujeres*. Editorial Lealon. Medellín.
- Calvo Salvador, A.; Susinos Rada, T. & García Lastra, M. (2011). *El largo camino hacia la coeducación. Un análisis de las etapas de la educación de las mujeres a partir de tres relatos de vida escolar*. Universidad de Cantabria. Departamento de Educación. Santander, España. *Revista de Educación*, (354), pp. 549-573.
- Conejeros S., M.L.; Rojas H., J. & Segure M., T. (2010). *Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena*. *Perfiles educativos*, 32 (129), pp. 30-46. México.
- Connelly., F. Michael y Clandinin, D. Jean (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Cuesta, Raimundo. (2005). *Felices y escolarizados: crítica de la escuela en la era del capitalismo*. 1ª Edición, Editorial Octaedro.
- Diker, Gabriela. (2009) *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Editorial Los Polvorines. Buenos Aires, Argentina.
- Dobles, Ricardo. (1971). *Principios básicos del proceso de aprendizaje: Perspectiva cooperativa*. Ed. 1. Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.
- Duschatzky, S (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires.
- Entel, Alicia. (2009). *Infancias: varios mundos ¿Dónde viven los niños?* Fundación Walter Benjamín. Argentina.
- Fernández, J. J. Restrepo M.V. (2010). *El maestro como agente de ley*. Programa de Psicología, FUNLAM.



- Freire, Paulo. (2013). La escuela es... Guía N° 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. Colombia
- Gadamer, H.G. (1975) Verdad y método. Encrucijada. Nueva York. pp. 18 – 25.
- Hernández; Carmen. (1997). Metodologías de enseñanza y aprendizaje en altas capacidades. Facultad de Psicología Universidad de La Laguna. pp. 2 -20.
- Ledesma, C. (2012). Uso y distribución de espacios escolares. Escuela Universitaria de Educación de Palencia. pp. 5- 22.
- McEwan, H., Egan, K. (1995). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Amorrortu Editores. pp. 5- 9.
- Mancuso, H. (2007). ¿Qué es la escuela?: hacia una formalización ideológica. Recuperado de <http://entornoalaanarquia.com.ar/pdf/que.es.la.escuela.pdf>
- Marona, Miriam. (2004). Narrativas de infancia y adolescencia. Edición CLAEH. pp. 5-9.
- Milstein, Diana. (2008). Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas. Sociedad e Cultura, 11(1), enero-junio, pp. 33 – 40.
- Naranjo Pérez, S. & Pérez Gutiérrez, L. (2006). Educación para la nueva sociedad. Ediciones Edúcame. Medellín:
- Neutra, Richard. (1958). Realismo Biológico. Un nuevo renacimiento humanístico en arquitectura. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.
- Oppenheimer, Andres. (2010). ¡Basta de historias!. La obsesión latinoamericana con el pasado y las 12 claves del futuro. Capítulo2; “Finlandia: el campeón del mundo” (pp. 26 – 35).Editorial debate.
- Puentes P., J. (2014). Escuela y naturaleza. Los espacios para la enseñanza escolar de Richard Neutra. Universidad Nacional de Colombia. Medellín.
- Restrepo, B. (2009). Autoridad y Norma desde la ética. Seminario: Ley, Autoridad y Norma. Ciudad Don Bosco.
- Ricoeur, Paul. (1991). El yo como otro. Sao Paulo. Papirus.
- Rivas Flores, J.I & Calderón Almendros, I. (2002). La Escuela desde la experiencia de los alumnos. Biografías y Experiencia Escolar. Málaga, España.
- Rivas Flores, J.I. (2009). Narración, conocimiento y realidad un cambio de argumento en la investigación educativa. Ediciones Octaedro, S.L.
- Ruíz Ruíz, J.M. (1994). El espacio escolar. Revista Complutense de Educación, 5 (2), pp. 93-104.
- Skliar, C. (2007). Infancia y discursos sobre la niñez. Trazos de una relación sin rumbo. (FLACSO/CONICET), pp. 1 – 10.
- Sarasola Serrano, J.L. y Hornillo Araujo, M.E. (2003). El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socio – educativo: el caso de las historias de vida. Portularia.
- Saviani, Dermeval. (s. a). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/13_04ens.pdf
- Tabucci, A. (2010). El tiempo envejece deprisa. Madrid: Anagrama.
- Tonucci, Francesco. (2008). La misión principal de la escuela ya no es enseñar cosas. *La Nación*. Argentina. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1085047-la-mision-principal-de-la-escuela-ya-no-es-ensenar-cosas>

Torres, R.M. (1999). “Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas”. En Cooperativa del Magisterio de Colombia. “Los docentes, protagonistas del cambio educativo” (pp. 12- 16). Bogotá.

Vásquez Guzmán, Lina M. (2013). “Un cuento donde yo no decidí qué escribir”: narrativas de niñas y el sentido de su educación escolar. Trabajo de grado presentado para optar el título de magíster en estudios humanísticos. Universidad EAFIT. Medellín.

Anexos

Tabla 2

Opiniones y aportes de las niñas, obtenidos luego de cada ronda de conversación

FUENTES/ CATEGORIAS	PARES	ESPACIO FÍSICO	PROFESORES	METODOLOGIAS Y CONTENIDOS
VIDEOS	<p><i>Video 6</i> “Cuando ella me lleva me siento relajada, yo hice lo que ella me dijo, me sentí confiada” “ella cerca mío, no sentía miedo” video 4 “Mire las otras niñas están desconcentrándolos”.</p>	<p><i>Video 7</i> “Me gusta mucho aquí el patio salón, el patio, mi salón y la tienda (...) porque yo ahí me mantengo mucho, porque es más cómodo” “Me gusta la tienda, el patio, el salón (...) la tienda porque uno puede ir a comprar muchas cosas ahí” “Me gusta la tienda y este espacio del refrigerio” “A mí el patio porque puedo jugar (...) y también porque es muy grande”. “A mí me gusta mi salón, este patio, el de allá, la tienda, el patio de afuera; todo mejor dicho, todo me gusta de esta institución (...) porque algunas partes son grandes y otras no, y algunas partes no me gustan porque son pequeñas (...) como el salón que tiene las florecitas, el salón de ellas, es muy estrecho (3-3) las escaleras para llegar allá (segundo piso) y me da pereza subir escaleras”. “Y a uno también no le gusta las partes por ser tan pequeñas” “A mí me gustan más que todo las partes pequeñas, porque en las partes grandes mantiene mucha gente, entonces me da pereza (...) yo siempre salgo al descanso allí, en preescolar en ese huequito ahí. Me gusta”. <i>Video 11</i> “El colegio es un poquito pequeño”.</p>	<p><i>Video 8</i> ¿Cómo son las profesoras de la Institución? “Son lindas” porque se visten lindo, porque son muy creativas”. “Son regañonas” “El profesor que tenemos, a veces es muy regañón, porque nos regaña cuando vamos a tirar la basura” “para mí la profe Viviana, porque aunque ellas (compañeras) dicen que ella es regañona a mí no me parece ¡bueno un poquito!” “jamm ella (la profe Viviana) regaña por todo, porque me paraba o por que ponía quejas decía “usted me hace el favor y se sientan. Y si uno le ponía quejas y ella no quería nos decía “me hacen el favor y va y se sienta”. “yo estoy acostumbrada a los regaños de ella (profesora Viviana) porque estuve 2 años con ella”. <i>Video 10</i> ¿Cambiarían los profes?, ¿Qué tal son sus profes? “son buenos porque hay algunos que se hacen entender de una forma, y se expresan de otra”. ¿Por ejemplo? “La profesora Fabiola, a mí me encanta la clase de ella porque explica de una forma que yo le entiendo, ella da la clase de sociales”. “tengo 2, la profesora Viviana y la profesora Fanny, Fanny</p>	<p><i>Video 1</i> "Sería bueno que la biblioteca la abrieran en la hora de los descansos o que se mantuviera abierta para poder leer cuando nosotras queramos, porque casi nunca podemos entrar (...) porque se han perdido muchos libros entonces cerraron la entrada” <i>Video 11</i> N1: “me gustaría que las clases fueran por ahí de 10 horas, porque no me gusta estar en mi casa, eso parece un manicomio”. <i>Video 6</i> En la puesta en escena realizada por las niñas se representa la metodología del docente, al frente explicando y las niñas poniendo atención y opinando a medida que el maestro les de la palabra. <i>Video 10</i> En otra de las representaciones realizadas una de las niñas apunta que: “debería haber una cancha grande en donde podamos hacer los exámenes”.</p>



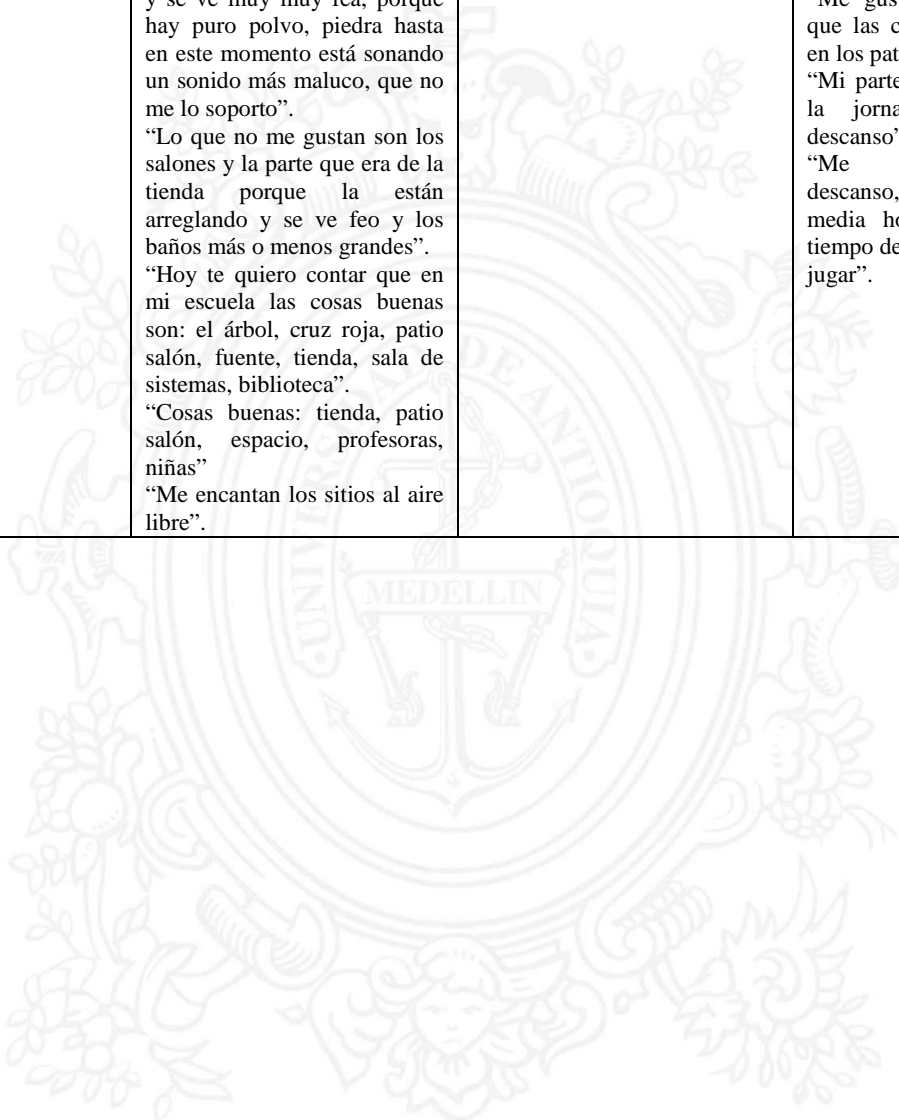
		<p>“Que pusieran 3 tiendas”. “Pongamos una tienda para cada grado”. “No me gusta eso de allí (árbol) porque hay ratas”. “A mí me gusta [la escuela] para escapar de mi casa”. <i>Video 13</i> “Que hicieran la biblioteca más grande”. “Que la biblioteca fuera como una parte más cerrada para que no se escuchara nada y uno poder leer tranquilo”. “Construir 3 coliseos: el primero de experimentos, el otro de computadores y el otro de deportes (...) pues para uno divertirse”. <i>Video 31</i> Escuela de la extraterrestre: “(...) tiene jardines, con un parque, montaña rusa, hay piscina”.</p>	<p>porque ella nos explica bien y la profesora Viviana porque nos explica de una manera distinta, ella da las clases de español e inglés”. “Ella (la profe Viviana) regaña mucho, ella se enoja fácilmente, pero cuando está bien es toda buena gente. Jumm pero cuando está enojada ténganle miedo”. <i>Video 3</i> ¿En qué se parecen parecido tienen los profesores de acá con los de otros planetas? “no se tal vez que enseñan otras cosas como las piedras, planetas”. <i>Video 6</i> Caracterización de lo que es un profesor, según las niñas. En esta sesión las niñas realizan una puesta en escena de cómo explica y da las clases un profesor cotidianamente. En este video una de las niñas toma postura al frente de las demás compañeras, e inicia juntando sus manos y diciendo “vamos a iniciar la clase y vamos a ir al parque y luego hablaremos de las plantas”, haciendo la simulación de que han llegado al parque, la “profesora”, pregunta a las alumnas sobre qué saben sobre las plantas, ellas alzando las manos piden la palabra y hacen aportes como: “Me gustan las plantas por su color”. “Me gustan los árboles porque me alimentan y así podemos vivir”. Por otra parte también se evidencia el uso de la autoridad, pues cuando dos de las supuestas alumnas hablan, la “profesora”, dice “a ustedes dos las voy a mandar a coordinación”. En la misma escena se presenta la vinculación de una joven la cual hace el rol de “rebelde”, por lo cual no responde a lo que “la profesora” pregunta, ante esto que ocurre la “profesora” decide sacarla de la clase y decirle que “va a ser expulsada de la escuela”, mientras que la alumna toma ante esta noticia una posición</p>	
--	--	---	---	--

			<p>de agrado y festejo. <i>Video 7</i> En la otra de las puestas en escena realizada por las niñas, se pone en común varias actitudes de la anterior puesta en escena, pues hay actitudes recurrentes como: la maestra está al frente, da la voz a las alumnas para que den una respuesta específica en cuanto al tema trabajado, en este caso las flores, luego se les entrega algo que simula dicha planta para que las alumnas hagan una descripción de la misma. <i>Video 10</i> La última de las representaciones realizadas por 2 de las niñas hablan de aspectos como: “las profesoras deben ser divertidas”, “jugarían con las estudiantes”. “deben ser inteligentes (las profesoras)”. “los profes deberían ser amables, cariñosos pero algunas veces gritones” ¿y por qué gritones? – porque muchas veces las niñas hacen desorden y entonces a los profesores no les gusta –</p>	
AUDIOS	<p><i>Audio 6</i> “Aquí en la escuela encontramos a los profesores, compañeras, coordinadores, el rector, el portero (...) dirigen la escuela, los profesores enseñan”. “Venimos a la escuela a aprender, a jugar, a conocer gente”. “Las compañeras son algunas muy serias, groseras algunas, gritonas, cansonas, regañonas, mamonas, perfeccionistas y también inteligente y también algunas muy pelionas y muy maldadasas”.</p>	<p><i>Audio 1</i> “Las clases serían en una zona verde <i>Audio 2</i> “El Monseñor Perdomo es grande, bonito y amañador” <i>Audio 5</i> “Hay veces que nos llevan a la sala de tecnología”. “Quisiera que la escuela tuviera muchas flores, al aire libre, con zonas verdes, pues con árboles” “Una escuela buena sería con parque, con piscina, que en el descanso haya clases de natación”. “Mi lugar favorito es el patio salón, porque es donde he pasado más tiempo con Yesica y Deisy y hacemos muchas actividades” “Mi lugar favorito es el patio porque hay mucho espacio para jugar”. “Mi lugar favorito es el huequito, porque es muy calmado” “Mi lugar favorito es el patio</p>	<p><i>Audio 1</i> En una de las puestas en escena había una compañera rebelde ¿Cómo creen ustedes que los profes deben manejar a esas personas rebeldes? “hacerlas firmas y llevarlas a coordinación”. “castigarlos, pegarles con una regla”.</p>	<p><i>Audio 1</i> “Queremos una escuela donde sí se estudie pero relajado, que las únicas materias sean ciencias y sociales (...) y matemáticas”. Cuando se les pregunta a las niñas ¿qué actividades hacen diferentes a las comunes como tareas y copiar del tablero?, responden: “La profesora nos pone a investigar, ella se basa en lo que nosotras no entendemos para ponernos el tema a investigar”. “la clase normalmente es que él escribe y yo escribo” ¿Cómo les gustaría que fueran sus clases y las tareas?</p>

	<p>“Yo soy buena estudiante”.</p> <p>“Yo soy buena en matemáticas”.</p> <p>“Yo soy buena en todo”.</p> <p>“La que me rio por todo”.</p> <p>“Como una profesora mía de primero que le pego a una compañera que se llama Salome con una regla, por decir una compañera era muy grosera, la sacaba al frente de todas y le daba con una regla y le pegaba en la nalga (...) la profesora cogía la regla y le pegaba al pupitre cuando uno estaba conversando y a unas les cogía los cachetes hasta que se ponían rojos”.</p>	<p>porque es un espacio al aire libre, porque uno puede correr y jugar”</p> <p>“Mi lugar favorito son los salones, porque ahí aprendemos”.</p> <p>“Mi lugar favorito es el patio pequeño, porque no hay tanta gente como en el otro, no hay tanta gritería, no hay tantas que se caen, no hay gente que aporrea”.</p> <p>“Mi lugar favorito es la tienda, porque si uno no trae algo puede comprar ahí”.</p> <p>“El lugar que menos me gusta es ese árbol de allá donde hay ratones”.</p> <p>“No me gustan los salones porque eso es un encierro, me gustarían las clases en el patio, y si hace mucho sol me quemó o en el patio salón”.</p> <p>“Tumbemos el árbol”.</p> <p>“Yo cambiaría la tienda para que pusieran otra, donde hayan otras personas que lo atiendan a uno es como una hora ahí esperando”</p> <p>“Que el colegio fuera como más grande, que tuviera un patio más grande, unos salones más grandes”.</p> <p>“La Pio XII se ve que es más grande, las escaleras, los pasillos, aquí lo grande es el patio, nada más”.</p> <p>“En la Pio XII también hay un patio muy grande”.</p> <p>“Que pongan una biblioteca más grande, aquí hay una pero uno no puede entrar a sentarse, a coger los libros”.</p> <p>“Que la biblioteca y la sala de computadores las abran en los descansos para uno usarlos”.</p> <p>“En clases tenemos visitas a la sala de computadores pero a la biblioteca no”.</p> <p>“Cambiemos de la escuela el espacio”.</p> <p>“Que la escuela sea grande, que tenga un baño para cada grado”</p> <p>“Fuchi, los baños huelen horrible, que fueran bien bonitos”.</p>		<p>“Las tareas que sean sencillas, que no sean muy largas ¡cómo nos las hacen hacer!”</p> <p>“A mí me gusta que no pongan tareas y que no copien tanto”</p> <p>“Es bueno que si ponen una tarea y la califican porque muchas veces no las califican”.</p> <p>“Lo importante no es escribir en los cuadernos, lo importantes es que nos enseñen”.</p> <p>“En las clases de religión y geometría, tenemos cuadernos pero no copiamos ni nos dan clase”.</p> <p>¿Qué es la investigación?</p> <p>“nos dan un tema y nosotras lo consultamos y lo copiamos para llevarlo a clase”.</p>
<p>CARTAS</p>	<p>“Otra cosa maluca, que hay mucha gente y lo aporrea a uno y eso es muy, pero</p>	<p>“(…) En nuestra escuela hay un árbol donde hay ratones, gas”.</p> <p>“En mi escuela las cosas malas no son muchas: Ninguna”.</p>	<p>“Hay profesoras poco agradables”</p> <p>“No me gustan algunas profes, las quiero y algunas no las quiero porque son muy</p>	<p>“Que en la formación pusieran sillas para no tener que sentarnos en el suelo, que mejoraran el</p>



	<p>muy maluco”</p>	<p>“Cosas malas: baños, formación, niñas bruscas”. “Las cosas malas de mi escuela son los salones, porque son muy pequeños”. “Están remodelando la escuela y se ve muy muy fea, porque hay puro polvo, piedra hasta en este momento está sonando un sonido más maluco, que no me lo soporto”. “Lo que no me gustan son los salones y la parte que era de la tienda porque la están arreglando y se ve feo y los baños más o menos grandes”. “Hoy te quiero contar que en mi escuela las cosas buenas son: el árbol, cruz roja, patio salón, fuente, tienda, sala de sistemas, biblioteca”. “Cosas buenas: tienda, patio salón, espacio, profesoras, niñas” “Me encantan los sitios al aire libre”.</p>	<p>regañonas, gritonas”.</p>	<p>refrigerio, que en la formación dijeran cosas nuevas y no repitieran. Que pusieran clases más interesantes”. “Me gustaría mucho que las clases fueran en los patios” “Mi parte favorita de la jornada es el descanso”. “Me gusta el descanso, aunque sea media horita no da tiempo de descansar y jugar”.</p>
--	--------------------	--	------------------------------	---



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3