

**HACIA UNA CARTOGRAFÍA DE LO SENSIBLE**

**EN EL ÁMBITO ESCOLAR**

**SONIA BEJARANO ALMÉCIGA**

**UNIVERSIDAD DISTRITAL “FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS”**

**FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**2016**

**HACIA UNA CARTOGRAFÍA DE LO**

**SENSIBLE EN EL ÁMBITO ESCOLAR**

**SONIA BEJARANO ALMÉCIGA**

**MONOGRAFÍA PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGÍSTER**

**ASESOR**

**MAURICIO LIZARRALDE**

**DOCENTE ACADÉMICO**

**UNIVERSIDAD DISTRITAL “FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS”**

**FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN COMUNICACIÓN**

**INTERCULTURAL**

**BOGOTÁ D.C.**

**2016**

Unos días después del entierro de mi madre, el abuelo me dijo:

—Bueno, Lexéi, tú no eres ninguna medalla para que yo te lleve colgado del cuello; ese no es tu sitio; anda, vete por el mundo a ganarte el pan.

Y me fui por el mundo.

Máximo Gorki, *Mi infancia*, párrafo de cierre.

“Dada esta concepción tan restringida, naturalmente se desprende de allí que una fuente esencial de materiales para los sociólogos son los escritos publicados en que se describen estos sistemas teóricos; por ejemplo, los escritos de Marx, Weber, Durkheim, Simmel, Pareto, Sumner, Cooley y otros de estatura menos imponente. Pero esta elección, aparentemente obvia por sí misma, de las fuentes de materiales, corre pareja con la diferencia existente entre las versiones terminadas del trabajo científico tal y

como aparecen impresas y el curso real de la investigación seguido por el investigador. La diferencia se parece un poco a la que existe entre los manuales de “método científico” y las maneras en que los científicos realmente piensan, sienten y realizan su trabajo. Los libros sobre el método presentan modelos ideales; cómo *deben* pensar, sentir y actuar los científicos, pero estos pulcros modelos normativos, como lo sabe quienquiera que haya emprendido una investigación, no reproducen las adaptaciones típicamente impulsoras, oportunistas, que hacen los científicos en el curso de sus investigaciones. Típicamente, el artículo o la monografía científica presenta una apariencia inmaculada, la que reproduce poco o nada los saltos intuitivos, las malas partidas, los errores, cabos sueltos y felices accidentes que realmente abundan en la investigación. El informe público de la ciencia no proporciona, por tanto, muchas de las fuentes de materiales que se necesitan para reconstruir el curso real del desarrollo científico.”

Robert King Merton, *Teoría y estructura sociales*, FCE, 1980: 20.

**Pregunta de investigación:** ¿Cómo perciben los niños y niñas del grado segundo, Jornada de la Mañana, IED Rafael Núñez, los diversos espacios de su escuela?

## **CAPÍTULO I**

### **PRESENTACIÓN, INTRODUCCIÓN, PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS**

El presente trabajo de investigación consta de cuatro capítulos. El primero está referido a los preliminares, como Introducción, objetivos y justificación de la investigación. Asimismo se anuncian algunos atisbos, los cuales se irán desglosando a lo largo de los siguientes capítulos. El segundo capítulo se ocupa del marco teórico, en donde se busca poner en diálogo a unos autores, con énfasis en la exploración sensorial y la manera

cómo los niños y niñas se apropian de los lugares en los cuales transcurre la vida cotidiana de la escuela. El aspecto más generoso del marco teórico tiene que ver con el cuerpo, el encaje de él en los diversos lugares y sitios de la escuela y la manera cómo el niño entra en relaciones sensoriales con el entorno inmediato. Asimismo se esboza una cartografía de lo sensible y se expone una poética del espacio y la manera cómo se espacializa la existencia humana, en este caso del niño escolar. Interesa indagar en las texturas, los olores, malos y buenos, los aromas, los ruidos y sonidos del ambiente, los gustos y el sentirse o no a gusto en esos sitios de vivencia y convivencia. El capítulo tercero está centrado en el diseño metodológico y el análisis de contenido, tomando como referentes las declaraciones de los niños, pues se trata en toda la línea de un trabajo de enfoque cualitativo etnográfico en el cual los datos lingüísticos constituyen el material de estudio. El capítulo cuarto consta de Conclusiones, Bibliografía y algunos anexos.

## **Introducción**

De tiempo atrás se ha estado interesado por la manera cómo los niños y niñas se apropian del espacio escolar en general y de los diversos sitios o lugares. Asimismo constituye una preocupación saber cómo el encajar adecuadamente en los sitios determina una pasantía menos traumática y de pronto feliz, ya sea en la casa, en el barrio y en la escuela. Las primeras indagaciones estuvieron orientadas en saber cómo sentían el espacio escolar, cómo se sentían en los diversos sitios, qué lugares los acogían o rechazaban, los trataban bien o mal, los acariciaban o herían, invitaban o alejaban. Y para ello se procedió a realizar pequeños recorridos circulares desde el aula hacia el patio y otras dependencias hasta situarse de nuevo en el aula. Se trató, en esta

primera fase, de habitar el espacio, de reconocerlo, única condición para sentirlo propio, apropiárselo. Entendimos que no basta con estar en la escuela, sino de estar con los cinco sentidos, de habitarla con todo el cuerpo en sus diversas modalidades. Porque aquí se defiende la idea que el cuerpo lo es todo, que el alma o el espíritu constituyen otros cuerpos que residen en el cuerpo denso, tangible, reconocible, visto y sentido. El dualismo alma-cuerpo, soma-sique, es revalidado, para dar paso a una concepción holista, integral, del ser humano: un cuerpo denso que se especializa y espacializa en el interior en cuerpo sutil, o alma, o espíritu (soplo, aliento, según la cosmovisión antigua).

La investigación se basa siempre en las declaraciones de los niños y niñas, en los textos, en los dibujos, en las conversaciones del día a día, y se trató siempre de indagar en sus sensaciones, no en sus reflexiones. Se prefirió poner a “reflexionar” los sentidos<sup>1</sup>: el gusto, la vista, el oído, el olfato, el tacto, porque en esta fase de sus vidas, los niños están simpáticamente volcados al mundo circundante; en esta fase están configurando, es decir, dando figura, y asimismo configurándose. Sus tratos y contratos con el mundo son sensoriales. Los colores, los olores, los sabores, las texturas, los sonidos, informan su universo perceptivo. Si algo molesta su cuerpo, si algo huele mal o chirría a sus oídos, todo ello va a crear dificultades con el encaje en el mundo. Porque el pupitre, el piso, las paredes y el techo del aula, los mapas, las láminas, los dibujos, los cuadernos, los útiles escolares en general, el compañero de al lado, el grupo, la maestra (todo en la categoría de “objeto”, echando mano de la terminología del psicoanálisis) impactan su cuerpo, le diseñan un “medio” vital y existencial, y por lo mismo de las buenas correspondencias entre todo lo anterior y su persona depende su estado de ánimo en el día a día, su “rendimiento”, su “conducta”, su “comportamiento”. Esas pequeñas cosas

---

<sup>1</sup> “El cuerpo piensa con las sensaciones”, afirmaba Michel Foucault (citado en **El laboratorio y yo**, de Sonia Virginia Gregory, *Experimentos con lo imposible*, 2004-2009, Ministerio de Cultura, Dirección de Artes, 2010).

informan (conforman) el mundo. Y este mundo escolar se complementa con el mundo familiar, aún más denso, intenso y definitivo, con su habitación, su casa, los animales, los juguetes, los muebles, los árboles y los seres humanos, que le hacen compañía, incluyendo los seres inasibles, pero no menos familiares, influyentes y cotidianos, del computador y la televisión.

Se piensa que una indagación del espacio escolar desde los sentidos es pertinente y puede contribuir en la modificación, inclusive en la transformación, de la escuela, porque para el niño de ciclos uno y dos el ámbito escolar y sus pares constituyen una experiencia fundacional. Aquí se produce su ingreso a la Cultura y asimismo representa su primer cultivo dirigido, porque en el hogar, en la calle, en el barrio, en la esquina, se cultiva espontáneamente. Por ello los objetivos se plantearon siempre teniendo en cuenta su universo sensorial; el llamado sensorio. Se buscaba registrar sus percepciones, la manera cómo se instalan en un mundo que estimula sus sentidos y cómo es captado en el día a día y en sus diversos escenarios.

El trabajo de campo tuvo lugar durante la segunda mitad del año 2015 y la primera mitad del 2016, en la I.E.D “Rafael Núñez”, sede B, con niños de segundo grado. La institución educativa está ubicada muy cerca de la confluencia de la Avenida Primero de Mayo con la Avenida Décima, en el costado oriental, Localidad Cuarta (San Cristóbal); el sector que circunda la escuela es de estrato 3, compuesto por barrios de cierta personalidad, limpios, más o menos seguros, aunque heridos por los ruidos de un tráfico vehicular intenso, sobre todo en el horario escolar y en horas pico. A pocas cuadras de la escuela está la Plaza de Mercado y la Plaza del Veinte de Julio, con la Iglesia del Divino Niño, lugar de peregrinación y de intensa actividad religiosa, sobre todo los domingos, en Semana Santa y Navidades. A tres cuadras de la escuela está, hacia el oriente, la carrera sexta, de la cual se pensó alguna vez convertirla en Alameda peatonal.

Es una carrera, que desde la Avenida Primero de Mayo hasta la Plaza del Veinte de Julio, desde siempre ha sido de afanoso comercio estacionario y ambulante, consultorios odontológicos y médicos, salones de belleza, famas, cafeterías, toldos de comerciantes, corporaciones financieras, almacenes, como el Éxito (antiguo CAFAM), restaurantes, misceláneas, puestos de venta de frutos de la tierra, con una población flotante numerosa y abigarrada. Se considera, por la presencia de corporaciones financieras, como un sector inseguro, por lo que cuenta con seguridad privada y permanente presencia policial. Para los niños de la escuela, en su mayoría, es este un lugar familiar, de obligado recorrido.

El trabajo se hizo con una muestra de niños y niñas del grado segundo, y con algunos padres y madres de familia. Se registró en audio y se estimuló a los escolares para que escribieran y dibujaran.

### **Planteamiento del problema**

Una inspección empírica advierte que los niños y niñas no se apropian de los espacios escolares, que en este trabajo se consideran espacios o territorios existenciales. Por ello, la pertinencia de una investigación o del desarrollo, más bien, de una experiencia de sensibilización y de reconocimiento de los espacios escolares por parte de los niños y niñas, lo que se ha convenido en llamar el levantamiento de una cartografía de lo sensible.

El para qué de la investigación se puede exponer de la siguiente manera: este proceso o experiencia sensible busca que los niños y niñas terminen apropiándose de la escuela, de sus rincones y lugares públicos, que se sepan y se sientan arraigados, con sentido de pertenecer a ese ámbito con los mismos fueros de los profesores y directivos docentes.

Que no se sientan simples convidados al festín del día a día, sino anfitriones y maestros de ceremonia. A través de las percepciones sensoriales, los niños y niñas van interiorizando los interiores de la escuela, la van afinando como lugar de vida, de existencia.

El para quién es más complejo. ¿Para quién se realiza un proceso como éste?; para los niños y las niñas; son ellos y ellas quienes necesitan apropiarse del espacio escolar, de sus sitios, tomar posesión cada nuevo día de sus ámbitos, pues esta toma de posesión representa un principio más o menos fijo de referencia en el amplio e ignoto y ajeno espacio externo (el ámbito exógeno). El proceso cumplido y que debe seguirse ampliando y profundizando en adelante, pues apenas se ha iniciado, parte de los niños y niñas, los incita a conocer, reconocer y degustar con todos los sentidos la escuela, para que dejen de sentirse extraños y extranjeros en un territorio que les pertenece por derecho propio. Naturalmente, se trata apenas de un comienzo. La verdadera y profunda sensibilización requiere mucho tiempo, todos los días y años que el escolar permanece dentro del ámbito escolar, y no se ha realizado para satisfacer una demanda burocrática o un requisito académico, sino por una necesidad de situar a los niños y niñas en ámbitos propios, de relativa certidumbre, porque el tiempo y el espacio escolares representan los fundamentos existenciales de su período de vida infantil. El ámbito escolar es un lugar de residencia, no sólo un zaguán o pasaje; en él tienen lugar las experiencias y vivencias más significativas en la vida de un niño y una niña.

### **Objetivos:**

**Objetivo General:** Registrar las percepciones que tienen niños y niñas sobre los diversos espacios de la escuela, poniendo en juego todos los sentidos. Estas actividades

de registro tienen como finalidad ponerse en el lugar de niños y niñas y aprender a vivir la escuela de ellos mismos.

**Objetivo específico:** Realizar, por parte de niños y niñas involucrados en la investigación, el levantamiento de una cartografía de lo sensible en los diversos espacios de la escuela. El levantamiento de esta cartografía permite dar forma al territorio existencial, a los diagramas de fuerzas opuestas y complementarias que operan en la escuela; esta cartografía es una manera de conocer la realidad y de entender cómo se construyen los niños y niñas como sujetos sociales.

## ANTECEDENTES

La experiencia más cercana a lo que se pretende trabajar es la auspiciada por la Secretaría de Educación del Distrito Capital. Consistió en “un trabajo de campo, centrado en el problema de los espacios potenciales, en ochenta instituciones de educación del Distrito en las localidades de Usme, Bosa, Ciudad Bolívar, entre otras”<sup>2</sup>.

El mismo libro de Alejandro Castillejo, *Poética de lo otro* (1997: 43), se ocupa en numerosos pasajes del espacio y propone unas categorías para definir los diversos lugares por donde transitan los “desplazados”, los victimizados por la guerra interna y que viven un exilio interior, lo que se ha convenido en llamar “inxilio”. Interesa tener en cuenta una idea de Castillejo: hay espacios que no han sido pensados en función de los seres que los “habitan”. En parte se debe a que son funcionales, de uso transitorio. Como ejemplos, el autor señala “las (j)aulas de cuerpos descorporizados de los estudiantes-salchicha de los colegios distritales de Bogotá (CASTILLEJO, 1997).

En la vía de estudios altamente reveladores interesan dos excelentes trabajos: *Análisis y diseño de los espacios que ocupamos*, de Paola Coppola Pignatelli, y *El vecindario urbano: una perspectiva sociológica*, de Suzanne Keller (Siglo XXI, 1975: 124).

Desde nuestro medio, además del trabajo de campo liderado por el antropólogo Alejandro Castillejo, nos parece de singular importancia y pertinencia *Experimentos con lo imposible: Memorias de los Laboratorios de Investigación-Creación en Artes Visuales, 2004-2009*, de un equipo de artistas, antropólogos, gestores culturales y líderes comunitarios convocados por el Ministerio de Cultura.

---

<sup>2</sup> CASTILLEJO, Alejandro, 2000, *Poética de lo otro: Antropología de la guerra, la soledad y el exilio interno en Colombia*, Ministerio de Cultura & Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Bogotá.

**CAPÍTULO II**  
**MARCO TEÓRICO**

Comenzamos por una pregunta: ¿Cómo habita el niño y la niña su escuela? Interesa en esta primera parte, entender cabalmente el sentido del habitar. El niño y la niña (es una hipótesis funcional) casi nunca se apropian del espacio escolar. Viven en las márgenes de su propia escuela, en un espacio acotado, y pocas veces incursionan en los espacios en donde se ejerce el poder de los adultos en calidad de rectores, coordinadores o profesores.

El primer autor consultado es el alemán Otto Friedrich Bollnow, en especial su libro *El hombre y su casa*, y de éste el capítulo *Contribución al problema del espacio vivenciado*. En otros términos, interesa comprender cómo los espacios que habitamos constituyen nuestra existencia como hombres y mujeres. Es decir, interesa la constitución espacial de la existencia humana: en este caso, de qué manera los espacios escolares contribuyen en la construcción de la existencia del niño y la niña [escolares]. El aporte de Bollnow es de altísima pertinencia en tanto el énfasis siempre se había puesto en la constitución temporal de la existencia. En *Ser y Tiempo*, de Heidegger, el hombre es asumido como una criatura del tiempo. Bollnow lo ve más como una criatura del espacio. Tanto a él como a este proceso de sensibilización interesa (y conviene) la constitución del espacio concreto vivenciado y vivido por el ser humano; en este caso específico, por niños y niñas de una institución educativa del Distrito Capital, sin pretensiones de extrapolación a otras vivencias espaciales, ya sean de la escuela, o la calle, o la casa, o los espacios llamados públicos.

El niño y la niña salen de un lugar de habitación determinado, fijo en la geografía de la ciudad; llegan a la escuela, y aquí ingresan y comienza un proceso de toma de *territorio*. Y territorio en la acepción acuñado para la zoología por el naturalista Eliot Howard hacia 1920. “Por territorio se entiende, de manera general, un área de defensa. Es decir,

un territorio con finalidades productivas o autoprotectivas.”<sup>3</sup> Para los antropólogos, territorio es distinto a área geográfica o simple lugar. El territorio es un espacio subjetivado, humanizado, con marcas reconocibles e imborrables de humanidad. Una celda y un aula de clase (que a veces no acusan muchas diferencias), una oficina o un potrero, pueden adquirir, en el uso y el control por parte de algunos seres humanos, la calidad de territorio, en el sentido fuerte de lugar cargado, marcado, acotado y convertido en pequeña fortaleza.

Pues bien, interesa esencialmente cómo los niños y niñas van haciendo suyos los espacios escolares, o por el contrario, son permanentemente expulsados de esos espacios y pasan los años y egresan de la escuela sin haberla convertido en territorio.

Otra razón para incitar e invitar a los niños y niñas a registrar sus percepciones de los espacios de su escuela es porque allí, en la escuela, acontece una parte fundamental de la vida del niño, en tanto ser gregario, social. A veces, y es esta también una hipótesis de trabajo, la escuela es más atractiva, más acogedora, que el lugar de habitación, que bien puede estar en las márgenes y carecer de mayores atractivos para los niños y niñas.

Para Bollnow, la casa es el centro del mundo<sup>4</sup>. Pues bien, desde aquí se insiste en que la escuela para los niños de estratos bajos oficia en cierto sentido de ombligo del mundo. Y por ello, el sentimiento de pérdida y desubicación (en el sentido literal) cuando la escuela se le cierra los fines de semana o durante las vacaciones o episodios de paro del magisterio. Sin duda, la escuela es un territorio más cierto que el propio inquilinato. La

---

<sup>3</sup> CAROTENUTO, Aldo, 1980, *Territorialidad, distancia, espacio existencial, corporeidad: elementos de psicología del espacio para uso del arquitecto*, en **Análisis y diseño de los espacios que habitamos**, Editorial Concepto, México, página 191.

<sup>4</sup> BOLLNOW, Otto Friedrich, 1964, *El hombre y su casa*, en Revista ECO, Agosto, septiembre, octubre de 1964, Tomo IX, Buchholz, Bogotá.

escuela es útero sustituto, y en esa *placenta social*<sup>5</sup>, continúa su proceso de crecimiento como ser en el espacio.

Para que la escuela sea realmente significativa en la vida del niño y de la niña debe ser habitable por él y por ella. Debe ser acogedora, no ese tipo de *escuela digestiva* la cual critica con fuerza la psicoanalista francesa Françoise Dolto. Conviene tener en cuenta estas palabras:

“La forma de escolarización, centrada sobre un nivel homogéneo de inteligencia actualizable y un ritmo común de productividad me parece una «aberración» pedagógica. En efecto, este sistema escolar es el que alimenta tantas neurosis en potencia en los niños que han llegado a la edad escolar obligatoria y que vivían en forma sana, con su ritmo, en su célula familiar, antes de que sus boletines escolares se transformaran en el único criterio de valor.”<sup>6</sup>

El libro de Bollnow remite directamente, inclusive citado por él mismo, a Maurice Merleau-Ponty y su idea de habitar el mundo. El hombre vino a habitar, y en ese proceso de habitar se hace hombre (es decir, humano). Y esto supone un anclaje en lugares determinados; un agarrarse con todos los sentidos, con todo su cuerpo, con todo su ser, a los ámbitos en los cuales transcurre y ocurre su vida, la única realmente con estatus de realidad. “Habitar —afirma Bollnow— quiere decir, entonces, tener un puesto fijo en el espacio, pertenecer a tal lugar y estar arraigado en él.”<sup>7</sup> Y este lugar debe ser un espacio de amparo.

---

<sup>5</sup> La expresión es creada por el doctor Rof Carballo en su libro *Urdimbre afectiva y enfermedad: introducción a una medicina dialógica*, Editorial Labor, 1961, Barcelona. Léase el capítulo XIII, **Urdimbre primaria, grupo social y enfermedad.**

<sup>6</sup>DOLTO, Françoise, 1982, *La dificultad de vivir*, Gedisa, Buenos Aires, página 103.

<sup>7</sup> Obra consultada, página 466.

Asimismo, Bollnow nos envía a *La poética del espacio*, de Gastón Bachelard, y a algunos pasajes del bello libro *Ciudadela*, de Antoine de Saint-Exupéry.

Como se trata de una investigación en los bordes, liminal, todo sucede en un territorio de frontera, o dicho mejor: en el umbral. Por ello toca apelar a muchos autores, sobre todo artistas plásticos. Se quiere implicar el cuerpo del niño y la niña, sus sentidos, en el entendido de que en esos años (ocho, nueve años) su relación con el ambiente es sensitiva. De Gudynas se retoma la noción de *sistema ambiental percibido*, que, en su explicación, es “el conjunto de variables del ambiente operacional que estimulan el sensorio. Son los elementos ambientales que son tocados, vistos, oídos, gustados, etc., en tanto estimulan los sentidos. En este caso, la interacción está mediada por lo sensorial. Este subconjunto constituye la base de la interacción humana con el ambiente.”<sup>8</sup>

Se considera el espacio escolar como un *sistema ambiental percibido*, y es justamente en eso que se busca profundizar. Porque el autor habla de otros dos sistemas ambientales: el *sistema ambiental operacional* (compuesto por todos los elementos que interactúan con el ser humano en un momento dado) y el *sistema ambiental inferido* (conjunto de variables ambientales no percibidas directamente por los sentidos, pero que podemos detectar con aparatos especiales —microscopios—, por ejemplo, los microorganismos. Ahora, los sistemas ambientales suelen tener valores agregados específicos. Una montaña, un río, pueden ser sagrados. Esto haría parte de un *subsistema ambiental valorado*, es decir, cargado de valores, proceso de valorización sólo posible en la especie humana. Queremos saber si algunos espacios de la escuela podrían catalogarse como *subsistemas valorados*.

---

<sup>8</sup> GUDYNAS, Eduardo y EVIA, Graciela, 1995, *Ecología social. Manual de metodologías para educadores populares*, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, página 49.

Por lo general, el proceso de habitar, de territorialización, de asunción de espacios como anclajes en la vida, va de la mano con su simbolización; el niño y la niña se sienten acogidos o rechazados por determinados espacios (lugares), y de esto habla la *topofilia* y la *topofobia* (es decir, *topoi* —lugares, en griego. Plural de *topos*— que acarician, *topoi* que rechazan, hieren, asustan, y crean por lo mismo antipatías, miedos y aprensiones). Por ejemplo, suelen los niños hablar de cuartos de chécheres en las escuelas, rincones o pasadizos en los cuales escuchan llantos, palabras, susurros, risas ahogadas, etc. En los barrios y los campos existen lugares de acogida o francamente miedosos. El parque Tercer Milenio, en el centro de Bogotá, es un lugar maldito, y pese a las mil veces millonarias inversiones realizadas para convertirlo en un lugar acogedor, sigue (y seguirá) siendo un lugar maldito, porque allí se sacrificaron miles de seres humanos, considerados “desechables”, a largo de medio siglo.

### **Cartografías de lo sensible**

Los niños y niñas se presentan a la percepción como cuerpos con prácticas correspondientes; a la escuela están llegando, ora del litoral Pacífico, ora de la Costa Atlántica, hoy de los Llanos orientales, mañana del Eje Cafetero, niños y niñas, y todos ellos alteran el “campo” escolar. Hay niños y niñas que vienen a pie o en buses de ruta escolar de La Victoria, de zonas empinadas de Ciudad Bolívar, o bien de muy cerca, de alrededores de la Estación Intermedia de TransMilenio o la Plaza de Mercado del Veinte de Julio... Son presencias varias, de historias densas, quizá tristes vistas con el

ojo del educador o la educadora, y se quiere saber cómo asumen la escuela, cómo se la representan, cómo la han incorporado a sus vivencias espaciales y territoriales.

Se quiere conocer la experiencia estética de niños y niñas, y estética en su acepción griega, de percepción. En la base de estas reflexiones y estas búsquedas están Deleuze, Guattari, Michel Foucault, Michel de Certeau, Michel Serres... Se considera que el arte, la filosofía, la ciencia, la magia y la fe son simplemente formas, y formas solidarias, no antitéticas, de producir conocimiento, de aproximarse a lo real, de construir lo real. Por ello se va a la periferia, alejándonos de un centro privilegiado desde el cual se postulaba podía producirse el saber. Ahora el saber está en las periferias, en los umbrales, en las líneas casi imperceptibles llamadas fronteras, en los intersticios, en los claroscuros. Y la percepción de los niños y niñas son tan válidas como las de los antropólogos, sociólogos o psicólogos sociales.

La cartografía, extraída de la disciplina mayor de la geografía, aquí se emplea en el sentido de Foucault y Deleuze: *el trazado de mapas procesuales de un territorio existencial*. Es un territorio colectivo (la escuela), es político por cuanto envuelve interacciones de fuerzas y finalmente tiene que ver con una ética porque parte de un conjunto de criterios y referencias para existir. Después de una fina y penetrante lectura de los autores señalados arriba, la profesora e investigadora brasileña Cynthia Farina define la cartografía de lo sensible como “un estudio de las relaciones de fuerza que componen un campo específico de experiencias.”<sup>9</sup> Si alguien estudia los discursos del presidente Santos y traza las líneas, es decir el diagrama de las fuerzas e intereses políticos que subyacen a las palabras del primer mandatario, en un momento determinado de su actuación, está haciendo cartografía. Porque de ese recorrido por las

---

<sup>9</sup> FARINA, Cynthia, 2010, *Cartografías de lo sensible*, en **EXPERIMENTOS CON LO IMPOSIBLE, Memorias de los laboratorios de Investigación-Creación en Artes Visuales, 2004-2009**, Ministerio de Cultura, Bogotá, de la página 59 a la 69.

palabras y las cosas y las cosas que ocultan las palabras, levanta el mapa que sirve de guía a quienes quieran transitar por este momento histórico sin ser objetos de manipulación o utilización por parte de los poderes instituidos. En cierto sentido, exponiendo nuestras intenciones más sutilmente, se trata de levantar el diagrama, el mapa, de la escuela, de la mano de los niños y niñas. Porque la escuela es un campo de combate, un territorio denso e intenso. Deleuze llamó a la cartografía *micropolítica*; se trata de cartografiar lo subjetivo, y cómo se construyen subjetividades en el día a día de la escuela. No se trata de levantar el mapa fijo, congelado (tal cual lo hicieron los grandes geógrafos desde los portulanos del Medievo pasando por Piri Reis, Américo Vespucci, Alejandro de Humboldt, Agustín Codazzi), sino de estudiar las relaciones, siempre variables, los encuentros con el mundo y lo que sucede en esos encuentros, las marcas que dejan en el alma de los niños, en su economía existencial, en sus formas de aprender y aprehender el entorno inmediato.

El propósito más fino del trabajo es convertir a los niños y niñas en cartógrafos de su propio espacio existencial; es decir, cómo se construyen en el día a día y en los diversos sitios de su escuela como seres humanos, como niños y como niñas, no sólo como escolares o aprendientes. Esto se ha llamado el proceso de subjetivación.

La cartografía no es un método de investigación. No se pueden establecer etapas y procedimientos, ni instrumentos. La cartografía busca saber cómo funciona el conocer, y en este caso, desde la apreciación del niño y la niña, conocer y hacer visible su entorno cotidiano inmediato. En la escuela ocurren procesos y nunca se llega a metas claras y precisas; todo queda en suspenso, porque la vida sigue más allá. En el aula se producen procesos que se continúan en el patio, en la calle, en la casa, frente a la pantalla del televisor, etc. Por ello la cartografía de lo sensible se toma como recurso,

como camino, porque es uno de los abordajes que permite comprender los “objetos procesuales”. La doctora Cynthia Farina lo explica de esta manera:

“[...]la cartografía no depende de un plano por ejecutar, de un conjunto de competencias por adquirir o de una lista de habilidades que el investigador aplica en determinado campo. En otra dirección, el método cartográfico cuestiona el método explicativo de la realidad en la producción de saberes, desistiendo de la linealidad y de la causalidad con sus prácticas discursivas.”<sup>10</sup>

La cartografía estimula la curiosidad del niño y la niña, en este caso; le incita a descubrir, a estar abierto al mundo, a lo que pasa en ese mundo y a tratar de idear y de crear para poder transformarlo. Anticipándose a una posible utilización de la cartografía como “método”, Cynthia Farina explica:

“En cuanto al método de investigación, la cartografía tiene una serie de particularidades. Es un método que no se aplica, pero se practica. Quiere decir que no hay un conjunto de pasos abstractos, *a priori*, que pueden ser aplicados a un objeto de estudio, dado que la cartografía es un método en proceso de creación, coherente con la procesualidad de aquello que investiga. En este sentido, se trabaja con un modo de hacer investigación que se inventa a medida que se va investigando, de acuerdo con las necesidades que surgen, de acuerdo con los movimientos del campo de estudio en cuestión.”<sup>11</sup>

Tomando el camino de la cartografía de lo sensible, el resultado, siempre provisorio y en proceso, sería una bitácora, un registro de indagaciones, de percepciones que atraviesan un determinado tiempo (un año escolar) y un espacio (la escuela), siempre con un anclaje en el presente del proceso, con la seguridad de que los niños y las niñas

---

<sup>10</sup> FARINA, Cynthia, *Cartografías de lo sensible*, en el libro EXPERIMENTOS CON LO IMPOSIBLE, 2010, página 59 y sus siguientes.

<sup>11</sup> Ibidem, página 66.

que realizaron el trayecto, al año siguiente deben reiniciar el proceso, el camino, el trayecto, porque sus subjetividades han cambiado y van a seguir cambiando. La escuela es un territorio en construcción permanente, nunca finalizado, como la vida misma. No hay, entonces, un punto de partida, porque quienes parten ya han partido, ni tampoco un punto de llegada, porque quienes “llegan” siguen transitando.

¿Por qué interesa la cartografía en la escuela? Porque al cartografiar un proceso no sólo se accede a las formas de construcción de los sujetos niños y niñas, en un tiempo dado, sino que se pueden reconocer y hacer visibles los campos de fuerza que arman el tablero o diagrama escolar. El patio, ahora cartografiado, ya no es un patio, sino un campo de fuerzas; el aula, los pasillos, la oficina de la coordinadora, los rincones prohibidos, el parque, constituyen otros diagramas, y su sentido se amplía y se hace complejo; visto ahora con ojo avizor, con cierto interés de ir más allá, aparecen como territorios en disputa en donde algunas fuerzas tradicionales y empoderadas intentan desplazar a otras fuerzas en ciernes que necesitan tomar posesión de esos ámbitos para construir sus subjetividades.

Cuando se habla de cartografiar lo subjetivo se hace referencia a observar las relaciones, las conexiones de los sujetos, en un determinado plano de la realidad cotidiana, con el mundo del aquí y el ahora, porque es en ese presente continuo donde nos hacemos seres humanos. No se puede, entonces, levantar un mapa fijo como es de uso corriente en la cartografía en tanto recurso de la geografía, sino sólo brindar un cuadro lo más completo posible de las conexiones, de las relaciones, de las fuerzas en juego que están determinadas por esas relaciones y que una vez percibidas empiezan a cambiar, a buscar otras formas y maneras de ser, sin que este proceso tenga al final un acabado.

La cartografía de lo sensible se halla en el dominio del arte y participa de sus méritos y logros más sobresalientes: volver visible lo invisible. La fuerza que ejerce el poder y controla prefiere mantenerse en la sombra, porque desde aquí es más eficaz; los que están en una posición subalterna necesitan ver claro de qué parte viene el control, y por ello buscan develar los hilos ocultos; poner de manifiesto el diagrama es empezar a contrarrestar ese poder soterrado. Hay unas fuerzas que le dan forma al mundo, a las formas en general, porque el mundo es un complejo infinito de formas. Al frente y dentro de los escolares está la escuela, y conviene que ellos aprendan a descubrir las conexiones secretas o no reveladas que le impiden crecer y hacerse seres complejos; “entrenándose” en la cartografía de lo sensible en la escuela estarán más aptos para ser ciudadanos avisados, nada fáciles para la manipulación y la instrumentalización.

### **La poética del espacio**

Tres capítulos de *La poética del espacio* (BACHELARD, G., 1993) constituyen referencias obligadas para este trabajo, con la sola condición de realizar cuidadosamente el transfer de todo cuanto cita, glosa y reflexiona Bachelard al ámbito de la escuela. Estos capítulos son: **Casa y universo**, **El nido** y **Los rincones**. Téngase en cuenta que el autor francés se basa generosamente en una serie de poetas que, no es aventurado afirmarlo, han informado sus lecturas a lo largo de muchos años.

Bachelard emplea las expresiones “leer una casa”, “leer una habitación” en tanto considera que tanto la una como la otra constituyen diagramas de psicología. Por ello los escritores y poetas se guían por estos diagramas para adentrarse en la intimidad de los personajes, que es su propia intimidad. Se ha dicho que Bachelard recurre para el desarrollo del primer capítulo que aquí se comenta a sus autores favoritos, inscritos todo

ellos en su íntima biografía personal. La lista de autores la encabeza Charles Baudelaire (*Los paraísos artificiales*), y a través de éste, Bachelard y el lector de Bachelard pueden enterarse de las revelaciones de Thomas de Quincey. Baudelaire está describiendo los paraísos artificiales; De Quincey es un aplicado consumidor de opio, y es bajo el efecto de esta sustancia que se dispone a leer a Kant, desde una habitación de una casa situada en un blanco *cottage*, en un vallecito rodeado de montañas suficientemente altas. Baudelaire se imagina a De Quincey, y Bachelard se imagina a través de la imaginación de Baudelaire esa habitación y esa casa y ese vallecito del País de Gales, y la tranquilidad y el recogimiento del lector de Kant, resguardado del frío invierno que sienta sus reales más allá.

Dice Bachelard:

“Nos sentimos situados en el centro de protección de la casa del valle, «envueltos» nosotros también, entre los tejidos del invierno” (página 71).

La lista de autores continúa con Edgar Allan Poe, Rainer María Rilke, Víctor Hugo, Milosz, Henri Bosco, René Cazelles, Pierre Seghers, George Sand, Saint-Pol Roux, una carta de Vincent Van Gogh a Théo, su hermano, y finaliza con un fragmento de la carta a su amiga Benvenuta, una de las tantas *Cartas a una música*, de Rainer María Rilke. En ella Rilke, el delicado y enigmático poeta, recuerda con nostalgia y encanto aquellos momentos de su infancia cuando debía limpiar los muebles, provisto de un gran delantal y cubiertas las manos finas con unos no menos finos guantes lavables de piel de ante. De esta manera el jovencito aristocrático contestaba a la amistad de las cosas, “tan felices al sentirse bien tratadas”.

Cada fragmento de poema o prosa poética es adecuado y bellamente explorado por el autor. Bachelard se extasía en las pequeñas cosas, en los objetos humildes que están ahí,

silenciosos y circunspectos, con el sólo propósito de hacernos llevadera la vida, de suavizarnos el pasaje terrenal.

Al profundizar en la imagen *casa-universo*, Bachelard debe recurrir a los más connotados estudiosos de la casa, como Françoise Minkowska, sobre todo los dibujos de casas hechos por los niños (página 105). Conviene citar a Mme. Balif, citada por Bachelard (página 105):

“Pedir al niño que dibuje una casa, es pedirle que revele el sueño más profundo donde quiere albergar su felicidad; si es dichoso, sabrá encontrar la casa cerrada y protegida, la casa sólida y profundamente enraizada.” Y comenta Bachelard: “Cuando la casa es feliz, el humo juega suavemente encima del tejado.”

Y continúa:

“Si el niño es desdichado, la casa lleva las huellas de las angustias del dibujante. Françoise Minkowska ha expuesto una colección particularmente conmovedora de dibujos de niños polacos o judíos que padecieron las sevicias de la ocupación alemana durante la última guerra. El niño que ha vivido escondiéndose a la menor alerta, en un armario, dibuja mucho, después de aquellas horas malditas, casas estrechas, frías y cerradas” (página 105).

En el segundo capítulo que interesa comentar, **El nido**, Bachelard comienza citando un fragmento del capítulo IV de *Nuestra Señora de París*, de Víctor Hugo, en el cual el novelista compara la catedral, que le sirve de refugio a Quasimodo, como la concha de un caracol. El jorobado habita la catedral y con el tiempo ésta se ha ido convirtiendo en una forma de exoesqueleto. La catedral de París había sido, para su habitante misterioso y deforme, sucesivamente huevo, nido, casa, patria, universo (página 124). Inmediatamente después, se va a ocupar del nido propiamente dicho. Pero el autor

interpola profundas reflexiones entre cita y cita; por ejemplo, cuando deplora que no podamos ubicar “nuestro deslumbramiento candoroso cuando antaño descubríamos un nido.” Porque este deslumbramiento sólo se produce en la infancia, y su recuerdo nos reenvía una vez más a ese segmento de tiempo encantado. Y aquí es donde emerge la reflexión más profunda. En el pensar de Bachelard, no siempre se tiene la infancia que debió tenerse. “Son raros aquellos de nosotros a quienes la vida ha dado la plena medida de su cosmicidad” (página 127). Los niños escolares con los cuales se desarrolla la experiencia, seguramente no hallan aún, y quizá nunca lo logren, su correspondencia perfecta con el cosmos que habitan. Pues en estos barrios de la periferia, en casas de inquilinato, en condiciones precarias e inciertas, se producen otras experiencias, pero nunca aquellas que el pensador francés cataloga como fundamentales. Se habita un cosmos caótico, si se permite la contradicción en los términos, o mejor aún, para decirlo con el neologismo acuñado por Umberto Eco, al comentar un fragmento del *Finnegans Wake*, de James Joyce, un *caosmos* (ECO, U., *Obra abierta*, 1979: 128).

Bachelard escribe:

“El nido, como toda imagen de reposo, de tranquilidad, se asocia inmediatamente a la imagen de la casa sencilla. De la imagen del nido a la imagen de la casa o viceversa, el tránsito no puede hacerse sino bajo el signo de la *simplicidad*. Van Gogh, que ha pintado muchos nidos y muchas chozas, escribe a su hermano: «La choza con su techo de juncos me ha hecho pensar en el nido de un reyezuelo.»”

Bachelard prosigue:

“Las chozas de Van Gogh están sobrecargadas de bálago. Una paja gruesa, burdamente trenzada, subraya la voluntad de albergar, desbordando los muros. El techo es aquí el testimonio dominante de todas las virtudes de albergue. Bajo el cobertor del techo los

muros son de adobe. Las aberturas son bajas. La choza está colocada sobre la tierra como un nido sobre el campo” (página 132).

Del tercer capítulo escogido, vale la pena detenerse en este aserto:

“Todo rincón de una casa, todo rincón de un cuarto, todo espacio reducido donde nos gusta acurrucarnos, agazaparnos sobre nosotros mismos, es para la imaginación una soledad, es decir, el germen de un cuarto, el germen de una casa” (página 171).

Un poco más adelante (página 172), Bachelard agrega:

“[...] el rincón es un refugio que nos asegura un primer valor del ser: la inmovilidad. El rincón es una especie de semicaja, mitad muros, mitad puerta. Será una ilustración para la dialéctica de lo de dentro y lo de fuera [...] La conciencia de estar en paz en su rincón, difunde, si nos atrevemos a decirlo así, una inmovilidad. La inmovilidad irradia. Se construye una cámara imaginaria alrededor de nuestro cuerpo que se cree bien oculto cuando nos refugiamos en un rincón. Las sombras son ya muros, un mueble es una barrera, una cortina es un techo.”

Un verso, aparentemente dislocado del conjunto, de la autoría de Noël Arnaud, citado por Bachelard, resume la importancia existencial de esos breves mundos llamados rincones:

Je suis l'espace où je suis

[Yo soy el espacio donde estoy].

Aunque asimismo podría traducirse por “Yo soy el espacio donde soy” (en atención a que el verbo *être* es ser y estar).

Importan, pues, los espacios mínimos, los microespacios; esos pequeños lugares donde tiene ocasión el instante vital y existencial; esos refugios sin los cuales estaríamos siempre en una especie de intemperie, expuestos, como exhibidos en una vidriera. Por ello interesa indagar, de la mano de los niños, qué rincones de la escuela les sirven de refugio. Porque en esos mínimos espacios, ámbitos del sosiego y la fantasía, del recogimiento y la soledad, el niño se halla y se reconoce, se aísla momentáneamente de la manada, de los grupos a veces demasiado asfixiantes e intrusos; en esos breves refugios que ofrece, no siempre con generosidad, la escuela, puede hacerle el quite al pequeño panóptico escolar, al ojo fisgón del maestro o la maestra, e imaginarse fuera de la escuela, en otros ámbitos, en la compañía de potros salvajes o en la caverna del Magdalenense, al resguardo del frío.

Como en el comentario de Sartre de un fragmento de una novela de Richard Hughes (*Tempestad sobre Jamaica*), en esos rincones el niño tiene un *insight* maravilloso: sabe quién es, sabe qué es, y sabe que es. Es sólo en esos microespacios donde se produce esta especie de *ontofanía* (la revelación esencial de su ser esencial), tal cual lo escribe Sartre.

Y es conveniente y pertinente realizar este inventario de los pequeños espacios de la escuela, de su microgeografía solapada, de sus rincones casi siempre prohibidos y velados por un denso manto de supersticiones y recelos, porque el espacio escolar mayor es mezquino para con los niños: los confina al salón de clase, en el cual es fácil controlarlo y mantenerlo fuera de sí, siempre en plan de “normalización” (homogenización). Se quiere saber cuánto hay aún en el niño de salvaje e indómito, de asocial y sí mismo; y en los rincones se produce la soledad individual o la solidaria soledad compartida con el cómplice de juegos, fantasías y travesuras. Si no existieran esos breves espacios, esas excitantes posibilidades de fuga y ensimismamiento, la

escuela sería menos atractiva para los escolares. La idea, la simple ocurrencia, casi siempre fallida o nunca realizada, de transgredir, de escabullirse hacia un rincón en el cual pueda hallarse, por fin, consigo mismo, le permite al niño asumir todos los demás espacios como pasadizos hacia lo interdicto, hacia lo que tiene casi un áurea pecaminosa. Toda transgresión de lo dado y estipulado, de lo mandado y prescrito, toda incursión en predios marginales, nos sitúa en la aventura y el goce, el riesgo y el desafío.

Bien dice Bachelard: el rincón es un germen de casa, es una casa que empieza a germinar, un microespacio que contiene meso y macroespacios; es un punto que contiene en sí la línea (infinita por definición). Los rincones de la escuela constituyen los gérmenes, siempre en ebullición vital, de la escuela misma. Los grandes espacios no pertenecen a nadie, y constituyen los escenarios del orden, del poder disciplinario y vigilante. Los pequeños espacios, las cloacas, los túneles, las alcantarillas, constituyen por ello los territorios ciertos de quien anhela y busca frustrar la vigilancia del poder y el poder de quienes vigilan. Y a un niño le basta colocar un parapeto de cartones en un rincón de la casa para sentirse seguro, lejos, bien lejos, de la urdimbre de convenciones del mundo adulto y de los adultos en el mundo.

En su comentario de *La iniciación amorosa*, de Milosz, Bachelard dice: “La función de habitar comunica lo lleno y lo vacío. Un ser vivo llena un refugio vacío. Y las imágenes habitan. Todos los rincones están encantados, si no habitados” (página 175).

En un rincón, parapetado de la lluvia y el frío, en soledad, el hombre vuelve a descender (si es que de veras ha ascendido) en la escala evolutiva: es ratita y liebre, pájaro y topo, pequeña mangosta, confiada zarigüeya, comadreja y morrocoy. Pues el mismo confort que experimentan esos animales, lo experimenta el niño y la niña en su refugio, en paz

con el universo, reconciliado consigo mismo. Y ahí podría permanecer mucho tiempo, hasta hacerse adulto, si no lo sacaran de su pequeño bunker el llamado perentorio de los adultos y los reclamos del cuerpo. En un rincón se habita con todos los sentidos, con el cuerpo; en ese refugio se clausura la razón, se pulveriza la débil corteza de civilización y civilidad. Porque el niño es intuición e ingenuidad, cuando ya no necesita fingir ni exhibir “modales”.

Para cerrar esta breve incursión en *Poética del espacio*, citemos *in extenso* a Bachelard:

“Pero tomemos nuevamente contacto con ensueños más breves, solicitado por el detalle de las cosas, por rasgos de la realidad, insignificantes a primera vista. Cuántas veces se ha recordado que Leonardo da Vinci recomendaba a los pintores faltos de imaginación ante la naturaleza, que contemplaran con ojos soñadores las grietas de un viejo muro. ¿No hay un plan del universo en las líneas dibujadas por el tiempo sobre una vieja muralla? ¿Quién no ha visto en algunas líneas que aparecen sobre el techo el mapa del nuevo continente? El poeta sabe todo esto. Pero para contar a su modo lo que son esos universos creados por el azar en los confines de un dibujo y de un ensueño, va a habitarlos. Encuentra un rincón donde morar, en ese mundo del techo agrietado” (página 179).

Hay muchos mundos en el pequeño universo escolar. Y los niños deben sorprender y sorprenderse ante la emergencia y la creación de esos mundos; lo que se propone es prodigar una mirada poética a la escuela; es decir, entrar bajo la piel de esos espacios y hallar sus diagramas ocultos, las cifras que el azar dejó regadas en los muros, en los pisos; exhumar las huellas de antiguos escolares, aves de paso, pájaros migratorios, que han dejado sus resuellos en el aire, sus pisadas de hevea o croydon en los pasillos, en los pasadizos, en las baterías de baño... Despertarles y estimularles su misión y su vocación

exploradora. Porque sólo explorando pueden tomar posesión de esos esquivos territorios de la escuela. La escuela, en tanto espacio y tiempo, es de esos pequeños habitantes impredecibles, de esos liliputienses traviesos que se complacen en inmovilizar a Gulliver con sus cuerdas de fantasía. El tiempo se complace en arañar sobre los muros; la hiedra cumple la misma función del tiempo: deja sus marcas sobre la piel de las paredes desconchadas; el musgo patina de un verde musgo los pisos y los niños deben descifrar esos trazos, porque quizá les estén señalando una nueva ruta de la seda, un nuevo camino de Damasco o la vía regia al Paraíso.

### **El paradigma rizomático**

Todo lo anterior adquiere su acertado resumen y punto de llegada (o de partida) en el *paradigma rizomático* de Deleuze. Estableciendo distingos con la metáfora tradicional del “árbol del conocimiento”, Deleuze considera que el conocer se produce mediante una especie de rizoma: una multitud de raicillas que se orientan más o menos caóticamente. Cada una de ellas explora un campo diverso y entre todas pueden llegar a configurar una imagen esférica del mundo. No hay una dirección establecida; cada raicilla se hunde en el humus y busca sus nutrientes. De la misma manera que las sinapsis, que conectan caprichosamente neuronas y neuronas, las raicillas del rizoma buscan a ciegas en el humus. No existe una raíz y unas raicillas que asimilan los nutrientes y suben por los vasos leñosos por un tronco, que a su turno se ramifica y produce hojas, flores y frutos. La noción de rizoma sirve de metáfora para indicar aproximadamente cuán caótico (en apariencia) es el proceso de conocer. Es un tanteo, una búsqueda, un ir y venir, sin saber a ciencia cierta qué se busca y dónde podría estar eso que se ignora que se busca. Así las cosas, no hay un saber fundamental y una

ramificación de ese saber fundamental en varias ramas (o disciplinas), sino que cada cual conoce lo que necesita conocer, y en un proceso más o menos penumbroso y en círculos o pequeñas espirales, asimilando y desasimilando, de manera envolvente, sin que jamás se arribe a un plano superior; todos los planos son pertinentes y todos los caminos son propicios. Porque en rigor no hay vías regias, sino sendas estrechas, vericuetos penumbrosos, laberintos, rizomas.

### **CAPÍTULO III**

#### **DISEÑO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE CONTENIDO**

## **El abordaje sociopoético**

El trabajo ha intentado seguir los pasos de una nueva manera de acercarse a las comunidades: la *sociopoética*. Como se trata de una experiencia novedosa, conviene que sean los mismos creadores quienes la expliquen.

Ana Cristina de Moraes explica que “la sociopoética es un abordaje de investigación que tiene la ambición de superar obstáculos generados por métodos que se interesan sólo por el lado racional y consciente de las personas, valorizando, a su vez, la sensación, la intuición, la emoción, la razón y el imaginario en esa producción de conocimientos” (MORAES, A. C., 2003: 6).

Jacques Gauthier<sup>12</sup>, en su libro *Sociopoética: encuentro entre arte, ciencia y democracia en la investigación en ciencias humanas y sociales, enfermería y educación* (UFBA, 199), lo explica de esta manera:

“[...] todo abordaje de investigación o aprendizaje que destaca, simultáneamente: la importancia del cuerpo como fuente de conocimiento; la importancia de las culturas dominadas y de resistencia, de las categorías y los conceptos que ellas producen; el papel de los sujetos investigados como co-responsables por los conocimientos producidos, en calidad de «co-investigadores»; el papel de la creatividad de tipo artístico en el aprender, en el conocer y en el investigar; la importancia del sentido espiritual, humano, de las formas y de los contenidos en el proceso de construcción de saberes.”

---

<sup>12</sup> Filósofo francés, quien ha trabajado en Nueva Zelanda y Brasil (Bahía). En sus comienzos brasileños, fue el director de tesis de la doctoranda Araci Dos Santos, quien le dijo al momento: que este proceso no produzca dolor. La sociopoética mezcla lo racional con lo sensorial. Busca siempre liberarse de las amarras académicas y construir colectivamente el conocimiento. Valoriza el placer y la creatividad en la construcción colectiva del saber.

La sociopoética propone un rescate de la vida de forma integral, y en este rescate juegan papel esencial los sentidos y los instintos; esto supone una ruptura con los procesos de construcción de verdades sujetas al principio de racionalidad; principio que niega las diversas formas de percepción de lo real por el ser humano.

La sociopoética autoriza al investigador a efectuar transgresiones en relación a las formas de pensar, escribir y hablar sobre su tema de investigación. Proporciona una ruptura con las linealidades repetitivas y represoras de las normas académico-científicas, sin por esto dejar de revelar, de forma consistente y rigurosa, elementos fundamentales para la comprensión de la realidad.

Hacer investigación, desde este enfoque, es también revelar —desde los propios co-investigadores— aspectos de la realidad que en la tradición racionalista son considerados irrelevantes. Aspectos que están ligados a la subjetividad, a las construcciones simbólicas, al inconsciente de los sujetos llamados investigados y asimismo del investigador. Estos datos son analizados y considerados como extremadamente ricos de significados, pues ellos también explican, conjuntamente con la lógica racional, determinados aspectos de la realidad social.

La sociopoética se sitúa en relación a pensadores aliados, que orientan la reflexión y la práctica de intelectuales comprometidos en las luchas populares: Antonio Gramsci y Michel Foucault. Esos autores, y otros como Gilles Deleuze y Félix Guattari sostienen tesis que se hallan en los límites de una investigación emancipadora.

La propuesta de investigación creada por Jacques Gauthier abre una perspectiva teórico-metodológica en el campo de la educación popular. Porque propone un proceso grupal de producción del conocimiento y porque valoriza las categorías y los conceptos producidos por las culturales dominadas y de resistencia. Porque considera el cuerpo

como fuente de conocimiento: más allá de la imaginación, de la intuición y de la razón, explora el potencial cognitivo de las sensaciones, la emoción y la gestualidad. Porque promueve la creatividad artística en el aprender, en el conocer y en el investigador. Y porque enfatiza la dimensión espiritual, humana y política de la construcción de los saberes (FLEURI, Reinaldo Matías, 2001:7).

### **Caracterización y cualidades**

El grupo de participantes con el cual se trabajó está conformado por treinta estudiantes: 17 niñas y 13 niños. Durante dos años he sido la directora de este curso, lo cual me permite poder contar algunas situaciones propias de cada uno de ellos y ellas.

En el año 2015 inicié el proceso con ellos, cuando ingresaron al curso primero, y en este año cursan el grado segundo. Sus edades oscilan entre 7 y 8 años.

### **1-MÓNICA LORENA BENAVIDES MARTÍNEZ**

Mónica es una niña de siete años que tiene problemas de aprendizaje sin diagnóstico actualizado. Habita en el barrio Granada Sur, en una casa en arriendo; vive con su abuela, su abuelastro, su tía, su primo, su mamá y cuatro hermanos. Ella ocupa el tercer lugar entre ellos. Cada uno de sus hermanos es de un padre diferente; ella dice que quiere tener una familia como la de su amiga Vanessa, con un papá, y vivir en una casa propia, sin deber tanto arriendo. Aunque el nuevo novio de su madre les prometió

que les va a comprar una casa grande donde cada uno tenga su propia habitación y ella no tenga que compartir su cama con su hermano y su abuela. Mónica es hábil en el baile, le gusta participar en todos los eventos culturales y artísticos.

## **2-NICOL VALERIA BOLAÑOS RIVERA**

Nicol tiene siete años. Habita en el barrio Veinte de Julio, en un apartamento, en arriendo. Tiene una hermana mayor y un hermano menor, sus padres son comerciantes en el centro de la ciudad. Nicol es una rubia hermosa a quien le gustan las matemáticas y el deporte. Sus padres se casaron el 30 de septiembre de este año de 2016, en un rito cristiano, pero Nicol no quiso asistir a la boda: prefirió asistir a la escuela y participar en una entrega de regalos que estaba programada para ese día.

## **3-HANNA YICEL CAICEDO BÁRCENAS**

Hanna tiene 8 años, vive en el barrio La Victoria con su abuela, su tía y su tío en una casa. Los tres ocupan una habitación en arriendo. La abuela vende afiches en el centro de la ciudad. Los fines de semana Hanna debe ayudarla en estas labores. Hanna tiene dos hermanas menores, cada una de un padre distinto; una vive con una tía en el barrio Guacamayas y la otra vive con su madre en el barrio Diana Turbay. El padre de Hanna es un habitante de calle. Hanna es una niña hábil, espontánea, posee mucha agilidad en las matemáticas, en los deportes y las artes, a veces se deprime y no quiere hacer nada, la invade la pereza y solo las danzas logran sacarla de su estado de soledad y aburrimiento.

#### **4-HELEN ANDREA CAPAZÁN CONDE**

Helen cumplió ocho años el pasado 15 de septiembre. Vive con su madre y su abuela en el barrio Aguas Claras. Su madre trabaja en un restaurante en el centro de la ciudad; su abuela dice ser cirujana internista pero trabaja en un restaurante en el barrio Las Mercedes. El padre de Helen está en la cárcel de Cómbita acusado de homicidio. Helen es una niña lista, con cierta malicia que le da protección a su natural desconfiado. Le gustan las artes, la naturaleza y ser el centro de atención. Su tema constante son las habilidades mágicas de su abuela para hacer brujerías y hacer que la gente caiga en desgracia o tenga éxito. Dice tener las mismas habilidades de su mágica abuela.

#### **5. LAURA VALENTINA CARO GUTIÉRREZ**

Laura tiene 8 años, vive sola con su madre en una pequeña habitación en arriendo. Su madre es costurera independiente. Un día su padre se fue sin aparente motivo y nunca más regresó, aunque a veces la llama y le promete que regresará y le traerá ropa y cositas que ella necesita. Laura es una mujercita delicada, coherente, organizada, independiente, no perdona fácilmente, le gusta crear historias fantásticas y actuar.

#### **6-ANA SOFÍA CAVIEDES CAMACHO**

Sofía tiene nueve años, es una niña repitente, con dificultades de atención y concentración. Es una niña solitaria, vive con su madre, sus tías, un sobrino y su abuela. Su madre es una mujer joven, es costurera por encargo. El padre de Sofía se fue en febrero de este año y nunca más regresó; está demandado por alimentos pero aún así no responde por sus obligaciones, dice la mamá de Sofía. Sofía demuestra interés por

las artes, es creativa, le gusta hacer fuerte énfasis en el coloreado y delinear con muchas ganas los títulos y los dibujos. Su ritmo de trabajo es lento, nunca tiene prisa de nada y aunque casi siempre es la última en terminar las actividades, esto no la perturba.

## **7-CRISTIAN JULIÁN CHÁVEZ BLANCO**

Cristian cumplió ocho años. Es un hombrecito delgado, pequeño, su rostro es ovalado, con grandes ojos negros, poco cabello y boquita fina. Vive con sus padres y hermanas en el barrio Juan Rey, siendo el menor de cuatro hijos. Su madre es ama de casa y su padre trabaja en una fábrica de plásticos en la Zona Industrial de Bogotá. Viven en casa propia, la están terminando de pañetar y están construyendo un baño nuevo porque uno solo no alcanza para tanta gente, dice Cristian. Este es un niño listo, física e intelectualmente, le gustan las ciencias, las matemáticas y el deporte. Constantemente hace preguntas sobre el universo, el sistema solar, imagina que hay vida en otros planetas y me cuenta historias sobre las formas de vida de los alienígenas.

## **8- ALIX JULIETH DORIA NEGRETTE**

Alix tiene ocho años, vive en el barrio La Belleza con sus padres y hermanos; es la última de cuatro hijos. Viven en arriendo. El padre es ornamentador independiente y la madre es ama de casa. Sus padres y abuelos son del Cesar, pero todos los hijos son bogotanos. Alix es una niña consentida, protegida, tímida, respetuosa, no presenta momentos de desenfado, siempre busca protección y aprobación de su profe. Demuestra interés por los juegos con muñecas y juegos de cocina, donde ella siempre es

el ama de casa que mantiene el orden y envía los niños al colegio. Le gusta dibujar niñas con trajes largos y corazones.

#### **9-JUAN ESTEBAN ERAZO POVEDA**

Tiene ocho años y vive con sus padres y su hermano, en arriendo, en un apartamento pequeño, en el barrio El Sosiego. En el mes de noviembre nacerá una hermanita, la cual ha esperado con muchas ansias; todos los días me cuenta sobre la bebé, y por ello sé que se llamará Isabella, que en el *baby-shower* le regalaron muchísimos pañales, que su prima le regalará el coche y que su mamá le está decorando la habitación, entre otras cosas. Juan es el goleador del salón, nos hizo ganar la final y ser los campeones del primer puesto en el campeonato. Es un niño inteligente, ágil. A veces manifiesta el temor que su nueva hermana le robe el amor de sus padres.

#### **10-JUAN ANDRÉS GARZÓN SARMIENTO**

Juanito (le decimos así por cariño) tiene 9 años. Es un niño autista, su madre se fue para un país que no tiene nombre. Vive con su padre, su hermano Samuel y un tío que trabaja en un restaurante. El padre es secretario de un abogado en el centro de la ciudad. Juan vive en un mundo solitario, le gusta dibujar hombres en cohetes, barcos, y carros en forma cubica. Me tiene una invitación abierta, pero hay que esperar que sea grande: nos iremos a China en un barco y allí me comprará un celular y un anillo. Esta invitación la escribió en el cuaderno de matemáticas, también la dibujó, representó la escena en un barco él y yo rodeados de corazones y helados.

## **11-SOFÍA GIRALDO GARCÍA**

Sofía tiene ocho años, a veces vive con su papá y a veces con su mamá. Ella dice: “Podre vivir con mis padres hasta que ellos se casen, no entiendo por qué, ellos dicen que ahora no pueden vivir en pecado, por eso se van a casar el 30 de noviembre, ahí sí estaremos los tres”. Sofía es una niña delicada, siempre está impecable, sus útiles siempre son bonitos y deseados por las demás niñas. Usa accesorios finos, le hacen manicure y peinados engominados, lo cual contrasta con el común de sus compañeras. Es consentida, voluntariosa, muchos niñas le tienen envidia. Le gusta hablar con sus compañeras y exhibir todos sus juguetes, y pequeños lujos que su padre le compra a menudo.

## **12-JOSEP NICOLÁS GÓMEZ MELO**

Josep Nicolás tiene ocho años, ha sido diagnosticado de microcefalia y acusa problemas de pronunciación pronunciados. Vive en el barrio San Martín de Loba con su mamá, su hermana, su padrastro, dos hermanastros, sus abuelos, una tía y dos primos. Josep tiene una característica muy especial: el año pasado aprendió a escribir y a leer pero no sabe hablar. A Josep le gusta bailar, le encantan los computadores y ser el centro de atención en los actos culturales, se trepa en las sillas y en los lavamanos por lo cual ha sufrido varias caídas y heridas que le han dejado marcas en su frente. Es un niño feliz, todos los días saluda con gran entusiasmo y siempre tiene una sonrisa para todas las situaciones.

## **13-KEVIN SNEIDER GONZÁLEZ CASTIBLANCO**

Kevin tiene diez años, retardo mental moderado y problemas de pronunciación moderados. Es repitente. Vive en el barrio Los Libertadores con su madre, su hermana y su sobrino. Añora la compañía de su padre, quien vive con su hermano en el barrio Santa Librada. Kevin es un niño muy colaborador en cuanto a organización, limpieza y disposición del salón; es, además, atento, siempre dispuesto a servir, es muy hábil barriendo, trapeando, limpiando. Le gusta el fútbol y la educación física, posee habilidades para el dibujo.

#### **14-JAVIER ESTIVEN GONZÁLEZ MAESTRE**

Javier cumplió ocho años el pasado 15 de octubre. Su diagnóstico es trastorno de atención e hiperactividad, asociado a problemas de comportamiento. Vive en el barrio Las lomas con su padre, su hermano y su abuela. Pagan arriendo por un apartamento de dos habitaciones, un baño y una cocina compartidos con otras familias. La madre de Javier vive en Santa Librada con una bebé de un año, hermana de madre de Javier. Este niño se caracteriza porque nunca permanece en su puesto, no le gusta la quietud, ni pasar desapercibido. Es inteligente, hábil en los deportes y en las matemáticas. Es inquieto frente a los diferentes temas que se plantean, pregunta con frecuencia, participa, sugiere, plantea ideas, al comienzo de año quería ser policía, ahora dice que quiere ser un artista.

#### **15-MICHELLE VANESSA GUTIÉRREZ CHACON**

Michelle Vanessa tiene siete años, vive con sus padres y con su hermano en el barrio El Sosiego. Su padre está formando una escuela de fútbol y su madre es secretaria de una

fábrica de muebles. Es una niña inteligente, independiente, segura, capta fácilmente, le gusta compartir y ser solidaria con sus compañeros, especialmente con los niños de «Necesidades Educativas Especiales».

Le gusta ser líder en todos los eventos culturales. Posee muy buen apoyo familiar, lo cual se refleja en su aspecto convivencial y académico. Goza de una buena aceptación en el grupo debido a que siempre está dispuesta a colaborarle a quien lo necesite.

#### **16-SERGIO ALEJANDRO LEÓN PRIETO**

Sergio tiene ocho años y presenta «Síndrome de Down», al igual que problemas de visión. Vive en el barrio Las Cruces con sus padres y un hermano de treinta años. Su madre hace costuras a una fábrica de sudaderas, su padre es albañil. Sergio es un niño a quien le gusta pintar con las manos, dibujar y correr. Goza de muy buen apetito, come todo el tiempo. Actualmente asiste a un curso de natación en COMPENSAR. Se dibuja nadando y cuenta su inagotable gusto por esta actividad.

#### **17-JENNIFER VANESSA MARTÍNEZ TORRES**

Jennifer tiene ocho años, es pequeñita, de piel hermosa, morena, de cabello negro y largo, tiene boca delineada, ojos rasgados y nariz pequeña. Vive con sus padres y hermano en el barrio Las Lomas. Le gustan las artes, trabajar con arcilla, plastilina, crear historias y dibujar. Es una niña ágil, lista, sensible, habla bajito pero con seguridad. Dice que quiere ser una artista de cuadros famosos y que le gustaría volver a su escuela después de muchos años y saber si sus salones siguen siendo como están ahora.

### **18-SHARON SOFIA MUTIS QUIÑONES**

Sharon Sofía cumplió ocho años el 12 de octubre, ella vive con sus padres y su hermano menor en el barrio Veinte de Julio, en un apartamento, en arriendo. Su madre trabaja en un supermercado y su padre es comerciante de celulares en el centro de la ciudad. Esta es una niña que comparte únicamente con niños, se dibuja con ropa de niño, no le gusta usar la jardinera del uniforme pero sí la sudadera. Ella es espontánea, le gusta llamar la atención, es muy inteligente, le gusta el fútbol, el rap y la educación física. Posee habilidad para el dibujo y para las actividades físicas.

### **19-MAITÉ ALEJANDRA ORJUELA MIRANDA**

Ha cumplido los siete años y vive en el barrio Los Libertadores con sus padres y su hermana; tiene un hermano de 14 años que hace varios meses no lo ve. Maité tiene habilidades con la escritura y la lectura, le gusta jugar con muñecas y con ollitas, prefiere estos juegos a correr o el fútbol. Es una niña temerosa de hablar frente a sus compañeros, poco participa en clase, y aunque comprende los temas, prefiere callar; es ordenada, coherente y colaboradora.

### **20-MARÍA CAMILA OROZCO FORERO**

María Camila tiene siete años, vive en el barrio El Velódromo con una hermana y un hermano mayor y con su madre quien es aseo en un colegio privado del barrio Villa Javier. Esta niña es consentida, sobreprotegida y tímida. Demuestra interés en las

ciencias, le gustan los experimentos, el tema de los alienígenas, los planetas, los estados de la materia, las mezclas y combinaciones. Le gusta pintar y dibujar.

#### **21-THOMAS FELIPE PACHECO LOZANO**

Este hombrecito tiene ocho años, es pequeño, delgado, usa gafas, su cara es delicada y su nariz aguileña. Vive con su madre, sus tíos y abuela en el barrio el Velódromo. Thomas no para de hablar, de preguntar, de contar, de cantar, de sugerir, de decir y de contradecir, es muy inteligente, demuestra interés en las artes, las matemáticas, las creaciones literarias, le gustan los temas de los muertos, las autopsias, los levantamientos de cadáveres y los espíritus. Cuando sea grande quiere ser un escritor o un artista, antes quería ser un soldado. Extraña a su padre, quien se moviliza en moto y en ella le da largos paseos, pero su madre le tiene prohibido subirse en ella.

#### **22-BREINER ALEJANDRO RENGIFO PERDOMO**

Breiner tiene nueve años, vive con su madre, su abuela y tres hermanos, él ocupa el tercer lugar entre ellos. Viven en el barrio Granada Sur en un apartamento en arriendo, debe compartir su cama con su abuela y su hermana, desea tener una habitación para él solo. Es hábil en las matemáticas y las ciencias, le gusta bailar y aunque le da pena hablar frente a sus compañeros, se sabe expresar y siempre tiene una respuesta acertada.

#### **23-SHARON SOFÍA PINTO SALAMANCA**

Sharon tiene siete años, es muy pequeñita tiene cabello muy largo, tanto que cuando lo suelta le llega hasta por debajo de las rodillas. Vive con su madre, hermano, abuela tío, tías y primos en el barrio El Velódromo, en la misma casa donde vive Breiner (el niño anteriormente descrito) comparten el mismo baño y cocina las dos familias. A esta niña le gusta jugar a la familia donde ella es la mamá que hace oficio y espera a su esposo. Sofía poco participa en clase no opina, ni influye en las decisiones grupales, se acerca a mí y me cuenta sobre su padre que no volvió a visitarla, sobre su mamá que no puede ayudar con el arriendo y que sus tíos le deben ayudar con la comida y los gastos diarios. A Sofía le gusta ser amiga de los niños con discapacidad a quien ayuda y protege.

#### **24- SARA JIMENA RIVERA TOVAR**

Sara tiene ocho años, vive en el barrio Atenas con su madre, sus hermanos, abuelos y tíos. A Sara le gusta la música, participa de una escuela católica del Divino Niño donde le enseñan a ser misionera de la Palabra de Dios; está entusiasmada con la idea de ser una gran intérprete de violín. Dice que cuando escuchamos *Las cuatro estaciones*, de Vivaldi, se imagina en un bosque y ella es la que interpreta el violín.

#### **25-WILLIAM ESTEBAN RODRÍGUEZ MORENO**

William cumplió ocho años el 13 de abril del presente año. El vive en el barrio La Belleza con sus padres y su hermana de doce años. Su padre es cobrador de una fábrica de colchones y su madre aseo en una oficina de un abogado en el centro de la ciudad. William es muy organizado, coherente, le gustan las matemáticas, la educación

física y las artes, demostrando habilidad para el dibujo. Es un niño bonito, delicado, siempre está limpio y preocupado porque su profe se sienta bien, se tome las onces y que todos le presten atención. Cuando grande quiere ser un ilustrador de libros.

## **26-PAULA ANDREA ROMERO VARGAS**

Paula cumplió ocho años y vive en el barrio Juan Rey con sus padres y hermanos. Sus padres viven en arriendo y tienen una panadería en la que trabajan desde las cuatro de la mañana hasta las diez de la noche. Paula es una niña respetuosa, ordenada, no le gusta el ruido, le gusta hacer figuras en arcilla, dibujar y escribir en su diario. Paula demuestra interés por las artes, el lenguaje y las ciencias sociales, sabe de geografía colombiana, se ubica fácilmente en el continente americano, y le gusta la historia. El lugar que más le gusta a Paula de su escuela es el salón de clase, le gusta su decoración porque le enseña la vida de algunos artistas, según sus propias palabras.

## **27-CARLOS ESTEBAN TOBARÍAS GUACANEME**

Este niño tiene siete años y vive en el barrio La Castaña con su madre y su abuelo. Su madre tiene un Salón de Belleza y su abuelo es albañil. Carlos Esteban es un niño temeroso, tímido, a veces es inseguro. Su madre es una mujer de 28 años, responsable, pendiente de su único hijo. A Carlos le gusta jugar, correr, le gusta leer y ser el mejor de la clase. Cuando no comprende algo, se asusta y angustia. Posee muy buena memoria, es un niño inteligente a quien le gusta el lenguaje, las ciencias y las matemáticas.

## **28-ROMEL SNEIDER TOQUICA CORREDOR**

Romel tiene nueve años, vive con su madre, su hermana menor y su abuelo en el barrio Veinte de Julio. Extraña mucho a su padre quien le promete que lo llevará a su casa, pero no le cumple. La madre debe trabajar en una chatarrería con su abuelo. Romel es el niño más alto del curso, es hábil, inteligente, le gusta el fútbol y los deportes, es colaborador y vive muy pendiente de todo lo que hacen sus compañeros para contar a su profe cada cosa que ellos hacen. Le gusta dibujar y trabajar en el computador, donde es muy rápido en la búsqueda de juegos de guerra. No le gusta el parque viejo ni la coordinación, pero se siente seguro en el aula y le gusta el salón de los computadores.

#### **29-SARA JULIANA TORRES CRUZ**

Sara tiene ocho años y vive en el barrio La Roca con su madre y sus hermanos. La madre teje sacos, guantes y bufandas que vende en la calle o entre sus amistades. El padre de esta niña es consumidor de droga, según la versión de la madre de la niña. Sarita es hábil en la creación de historias, le gusta compartir con sus compañeras, añora conocer el mar, ya que cuando lo ve por televisión dice que se ve como algo de suspenso y miedo. También se le facilitan los deportes, el fútbol y el baloncesto. Las historias de terror le dan miedo pero le gustan.

#### **30-DANIEL MATÍAS VARGAS FERIA**

Daniel tiene ocho años, vive en el barrio Granada Sur con su abuela, sus tías y primos. Es primo de Mónica (la primera niña que es descrita). Su madre vive en Suba con otro de sus hijos y su padre vive en el municipio de Tabio con su nueva novia. Matías es un niño blanco, de ojos azules, de cabellito amarillo, delgado y muy hábil para hacer

amistad con cualquier persona. Es inteligente, audaz, perceptivo. Los lugares que más le gustan a Matías son el salón, porque se siente protegido, y el patio porque se siente libre. Se le facilita la danza y la expresión corporal. Le gusta jugar en el computador, hacer dibujos y jugar fútbol.

### **La voz de los niños y niñas**

“Llamo reposo a la vida de familia, los ruidos infantiles, todo ese microcosmos mucho más interesante que el macrocosmos.”

Karl Marx (citado por Guillermo Delahanty en su libro *Génesis de la noción del dinero en el niño*, FCE, 1989: 13).

La metodología adoptada aquí rinde homenaje a la voz de los niños. Todos los datos son de orden lingüístico, y resumen las percepciones de niños y niñas. Se ha puesto a hablar a los niños, y se han registrado esas declaraciones; se han puesto a escribir, y se han compilado esos escritos, ingenuos y sobrios, algunos excesivamente parcos, pero que arrojan una información de primera mano.

Es una investigación preliminar de carácter cualitativo, sin llegar a lo exhaustivo y minucioso. Se ha tenido en cuenta esta idea de Erwin W. Straus, tomada de su ensayo *Límites y formas del empirismo* (1970: 131):

“El mundo, tal como se nos revela en su esplendor sensorial, no puede ser un objeto de las ciencias matemáticas. Si nos esforzamos en cuantificarlo y en medirlo, pierde, necesariamente, algunas de sus cualidades. Desde el punto de vista epistemológico, en esta cuantificación los fenómenos son despojados de su fundamento cualitativo, y desde

el punto de vista metafísico, se desvalorizan. En el curso de esta reducción los fenómenos, así degradados, son asimilados a los procesos cuantitativos, considerados como los únicos reales. Aceptamos sólo aquella parte de la riqueza de la experiencia sensorial que se presta al proceso de reducción: nos ocupamos sólo de ella y sólo sobre ella centramos nuestra observación. Esta traducción científica de la experiencia sensorial comporta un malentendido fundamental del experimentar como tal y del modo de ser de la criatura que experimenta.”

Pues bien, en esta experiencia sobria y de la mano de niños y niñas se ha conservado el fundamento cualitativo y asimismo su valor metafísico. No ha habido cuantificación y por lo mismo no ha habido, en consecuencia, reducción ni degradación de las percepciones de los escolares. Son ellos, siempre y en cada ocasión, quienes dicen su decir, quienes muestran su mirar, quienes señalan y se señalan. Se ha intentado lo más posible evitar la intromisión y dejarlos ser, hacer y pasar. Se quería saber cómo percibían su mundo circundante, ese que se les da en el día a día, y que ellos toman o dejan también en el día a día: con esas hebras oscura, intuitiva e instintivamente elegidas construyen su trama anímica, se construyen, se hacen hilo a hilo, hebra a hebra, tramo a tramo, niños y niñas, en una espiral fascinante, de lo simple a lo complejo. Se recorrieron los recovecos y los rincones, y se esperó con paciencia que esas sensaciones y esas exploraciones se vistieran y revistieran de palabras. Y en eso ha consistido el método, eso que pomposamente suele llamarse desde la academia “diseño”. Pues bien, en este caso específico (de especie) no hubo un diseño, sino que fueron los niños y niñas quienes hicieron el camino y lo hicieron e hicimos de la mano de ellos y ellas al andar, como tiene que ser.

La academia, como matriz, vive un matrimonio mal avenido con la poesía y la sencillez, con la poética de la simplicidad. Por ello, se ha preferido la poesía infantil, la palabra

sin florituras, despojada, no soportada en sesudas citas de sesudos estudiosos. Pero, forzados a exponer un camino, caminemos:

### **Fase exploratoria**

En diversas reuniones con los niños y niñas, se les expuso el plan de trabajo, y se les invitó a participar y a colaborar con la profe, porque ella, dijo ella, necesitaba presentar un trabajo de grado, condición sin la cual no podía graduarse, y si la profe no se graduaba... Y los niños y niñas, y algunos padres y sobre todo madres de familia se mostraron dispuestos a colaborar...le a la profe. Y así fue, y esto se agradece desde aquí y desde allá.

### **Fase descriptiva**

#### **Cómo se hizo lo que se hizo**

La observación se basó en varias actividades desarrolladas entre marzo de 2015 y agosto de 2016. Para ello, se exploraron diversos escenarios de la escuela, que es más bien pequeña, aunque en la evocación de los niños a veces se represente grande.

- 1) Inicialmente se realizaron algunos talleres sobre el cuerpo. Los niños se sintieron, olieron, tocaron y se reconocieron hechos de la misma pasta. En uno de estos talleres les dibujé el cuerpo en grandes trozos de papel kraft. Cuando ya todos estaban dibujados, cada uno reflexionó frente a su cuerpo dibujado en el papel y que yacía sobre el piso del aula. Reflexionaron sobre su utilidad, sus sentimientos, sus sentidos y sobre lo bonito o feo. Surgieron entonces preguntas:

¿Qué les gustaría cambiar de él? Después cada uno decoró su cuerpo. Se les invitó a escribir sus reflexiones y así lo hicieron.

- 2) Otro de los talleres consistió en explorar el cuerpo de sus compañeros con los ojos vendados y adivinar de quién se trataba. Para ello pusieron en juego los sentidos del oído, el tacto y el olfato.
- 3) La tercera actividad consistió en decirles que pronto llegaría a visitarles a la escuela el mago Charlete. Y que este personaje estaba interesado en saber cómo era la escuela y cómo la vivían los niños y niñas. Se creó una gran expectativa y surgieron varias ideas acerca de cómo informar al mago de la escuela y sus distintas dependencias. Se concluyó que lo más práctico sería escribirle una carta. Gracias a ello los niños escribieron y contaron cosas de su escuela.
- 4) Se hicieron varios recorridos por toda la escuela; se les indicó qué deberían observar detenidamente. Así lo hicieron, demorándose en cada instancia espacial y entregando con generosidad de niño sus observaciones. Durante estos recorridos los niños conocieron todos los salones, los nombres de profesores y profesoras, las oficinas de la Orientadora y la Coordinadora, la profe de los niños con necesidades educativas especiales y los baños de los profesores. Estas son las dependencias de la escuela, pero casi nunca se recorren y visitan porque el niño se enclaustra en su aula y de ahí al patio, del patio al aula, y de ésta finalmente a la calle. Algunos niños hacían comentarios sobre la decoración de los otros salones, ajenos al suyo propio. Al tercer día, se realizó una puesta en común sobre cómo se habían sentido en los recorridos de los días inmediatamente anteriores. Se conversó espontáneamente y de eso surgieron algunas inquietudes: ¿Qué es lo que te gusta más de tu escuela? ¿Cuáles son los lugares en los cuales te sientes mejor? ¿Cuáles lugares te producen miedo o

desconfianza? De poder, ¿qué cambiarías de esos lugares? En general, ¿qué cambiarías de tu escuela para que estuviera más de acuerdo con tus deseos? Después de la puesta en común, se abrió otro espacio para escribir y dibujar en forma espontánea los espacios que en los días anteriores habían recorrido.

- 5) Se realizaron otros recorridos por la escuela. Uno de ellos buscaba “identificar” qué perciben los niños y niñas con sus sentidos. Durante el recorrido iban percibiendo los diversos espacios: palpando las paredes, el piso, las puertas, a sus propios compañeritos y compañeritas, los diferentes objetos que topaban a su paso. A lo largo del recorrido, se escucharon expresiones como “esto es muy áspero”, “esto es suave”, “mi compañero está frío”, “mi profe está tibia”, “el piso está rasposo”... También reconocían olores, aromas, hedores, colores, sonidos, ruidos, murmullos, risas, toses, voces, gritos, llamados de atención, regaños, aplausos. El recorrido tuvo lugar tres veces y en cada nuevo recorrido surgían nuevas y más interesantes percepciones sensoriales. Después hubo una puesta en común acerca de qué había experimentado cada uno, y cómo se relacionaban estas percepciones. Manifestaron que había sido una experiencia bonita, chévere. Se impusieron los adjetivos de feo para los malos olores de pie en el salón, el olor a miel para el parque viejo, a café negro en la sala de profesores, entre otros. También dijeron que habían escuchado las voces y pregones de varios vendedores ambulantes, los gritos de la profe de primero, las voces de los niños de otros cursos, la risa de algunos compañeritos. Asimilaban la tristeza de las paredes al frío y a la aspereza. “Sólo nos faltó saborear la escuela, pero yo no me atrevo, debe tener muchas bacterias”, dijo Tomás. Los niños escribieron las sensaciones percibidas.

- 6) Desde la clase de Sociales se habló de los recorridos que los papás deben cumplir para llegar a sus sitios de trabajo. Muchos dijeron que los han acompañado, algunas veces, de la casa hasta el lugar de trabajo y que durante esos recorridos han visto muchas personas, lugares bonitos y feos. Otros confesaron que no saben dónde trabajan sus padres y otros que sus padres están sin trabajo o que trabajan en la casa. Se aprovechó para hablar de la casa y sus dependencias, sus habitación, sus objetos personales. Valentina expresó que no le gustaba la habitación de su tío: “siempre está desordenada y huele a cigarrillo y a pecueca. Breiner aprovechó para decir: “Quiero una habitación para mí solo y también una cama sólo para mí. Me siento muy incómodo durmiendo en la misma cama con mi abuela y mis dos hermanos. Siempre me refunden mis cuadernos.” Después de esta conversación, los niños dibujaron el mapa de la ruta que deben cumplir para ir de la casa al colegio y de éste a la casa, destacando los lugares y edificios que más les llaman la atención. Asimismo respondieron a la pregunta si era mejor salir de o llegar a la escuela.
- 7) Realizaron el trazado de la ruta de la casa a la escuela y de la escuela a la casa. Dibujaron la escuela con sus dependencias y a estos dibujos le anexaron una descripción de cómo percibe su escuela, cómo les parece, cómo la evocan o recuerdan cuando no están en sus predios.
- 8) Como complemento de todo lo anterior, y para enriquecer el espectro sensitivo, se hicieron talleres de expresión corporal. En Educación física y en la clase de Artes, los niños realizaron juegos de roles en los cuales representaron diversas posturas de las personajes de la escuela: docentes, coordinadora, vigilantes, estudiantes...

Y comenzó a tomar forma un modesto y humilde plan de trabajo, a trompicones como todo cuanto se hace en la escuela, porque la escuela, ¡quién lo creyera!, es una magnífica improvisación, un desorden bien ordenado, siempre a tenor del capricho de los niños y niñas, y al capricho del azar, ese dios caprichoso. En la escuela reina la diosa Fortuna, y sólo se hace lo que Fortuna quiere. Los niños y niñas recorrieron, en varias jornadas, siempre intermitentes, la escuela, esa escuela que jamás llega a ser del todo suya, porque como la vida misma, cuando se está a punto de asirla se nos va definitivamente, la muy puñetera.

### **Registro**

Y comenzó la fase de registro, pero en medio de las fases de exploración y descripción.

Se les leía a los niños lo que habían dicho, y se volvía a ponerlos a hablar, y se grababan los dichos, y se transcribían, y vuelva a escuchar y redactar, y decir, y recorrer ahora el patio, el parque trasero, *topos* del miedo, y así, con las consabidas y consiguientes interrupciones, porque Breiner se hizo en los pantalones, porque Jennifer estuvo insoportable, porque Carlos Esteban chuzó a Sara Juliana, porque Gabriel se tropezó con Sofía, porque Nicole no quiere escribir, porque... La escuela, colmena, enjambre, risa, llanto, gritos, amenazas, pequeñas diabluras, lugar endiablado, divino infierno.

### **Estudio no tan profundo**

El análisis de contenido, siempre de la mano del esquivo duende de la poesía, da cuenta, en parte, de algunos atisbos, de algunas emergencias que afloraron tímidamente a la

superficie, y ahí están sobreaguando entre nenúfares para quienes se asomen a estas páginas.

## **PERCEPCIONES DE NIÑOS Y NIÑAS**

La actividad de registro tuvo lugar en el salón de clase. Después de lograr un ambiente más o menos propicio, los estudiantes empezaron a escribir. Se les indicó acerca de qué debían escribir y estos son los resultados:

### **1. Brandon Bautista**

Mi colegio queda en Bogotá, en el barrio El Sosiego. Mi escuela es un poco pequeña, pero me gusta como es. La pasamos chévere muchas veces y además mi escuela tiene plantas. Está libre de humo de cigarrillo y tabaco, y los lugares que más me gusta visitar son la biblioteca y el salón de audiovisuales. En éste vemos películas y documentales. Los lugares que casi no me gustan son el parque, porque hay ladrones, y la oficina de la coordinación, porque allí lo regañan a uno.

### **2. Romel Toquica**

Nuestra escuela queda en el sector del Veinte de Julio. Mi escuela es muy grande y huele bien. El único lugar que no me gusta del colegio es la Coordinación.

3. Daniel Vargas

A mí me gusta mi colegio. Está ubicado en Colombia, en el barrio El Sosiego y huele a rico.

4. Breiner Rengifo

Mi colegio es bonito y a mí me gusta estar en él. Mi colegio es chiquito y me gustan los salones y el parque. No me gusta la Coordinación, porque me regañan.

5. Sofia Caviedes

Mi salón es el mejor y la escuela toda es bonita, es grande y hermosa.

6. Helen Capazán

Me gusta mi colegio, es muy bello. Me gusta estudiar y aprender más. Mi colegio no tiene zonas de miedo y por eso no temo a mi colegio.

7. Cristian Chávez

Mi colegio es muy hermoso porque tiene plantas. Y nada me da miedo porque aquí yo aprendo cosas y la profesora se llama Sonia y es buena.

8. Sofía Giraldo

Mi escuela queda ubicada en el barrio El Sosiego. El barrio es tranquilo; bueno, no es tan tranquilo. Mi escuela es agradable, es bella, huele a rico, a naturaleza. Los sitios que más me gustan son los salones y el patio. Ningún lugar del colegio me da miedo.

9. Nicole Bolaños

Me da miedo mi barrio porque hay muchos ladrones y no me gusta el parque porque hay muchos indigentes y huelen mal.

10. Sara Torres

Mi colegio queda en Bogotá, barrio El Sosiego. No me gusta la Coordinación, porque allá regañan a los niños. Me gusta mi salón y la cafetería, porque en mi salón están mis amigos y en la cafetería puedo comprar cosas. Hay algunos espacios sucios.

11. Javier Gonzalez

Espacio muy grande. Lugar hermoso. No huele a nada. Bonita mi escuela, a veces fea; no da miedo.

12. Sofía Pinto

Mi colegio queda en El Sosiego. Es grande, bonito y aseado. A veces tiene basura y huele a feo. Me gusta la sala de informática. No me gusta el baño de los bebés.

13. Laura Caro

Mi colegio queda en El Sosiego. Es grande, bonito, aseado y aprendemos mucho. Huele a veces a limpio; a veces a feo. Me gusta la sala de computadores y el recreo. A mí no me gusta el baño de los pequeños.

14. Jennifer Martínez

A nuestra escuela llega el sol, mucho sol. No me gusta la escuela porque hay muchos niños malos. Lo que más me gusta de mi colegio es que es lindo, tiene cafetería, parque y muchas otras cosas.

15. Sofía Pinto (Nueva visión)

Hoy quisiera contar cómo me siento en la escuela, pues ¿tú qué crees? Me siento bien porque puedo jugar y compartir con mis compañeros y mi amiga Laura. Y porque estoy aprendiendo mucho para mi vida. Quisiera cambiar los baños de los niños chiquitos porque no me gusta su color. Las actividades que más me gustan del

colegio son entrar a la sala de computadores, dibujar y escribir. Ahora, por ejemplo, no me alcanzó el papel para seguir escribiendo muchas cosas.

## **Olores**

Se han hecho recorridos por las distintas dependencias de la escuela, y de cada uno de estos espacios los niños han reconocido los olores. Existe un escaso repertorio de adjetivos para los olores, y por ello las expresiones no pasan de bueno o malo, feo o bueno.

La apreciación se detiene por lo general en los baños. Los niños y niñas se quejan del mal olor de los baños, y querrían que fueran limpios y bien olientes. En esto coinciden todos. Se detienen de preferencia en los muros, las paredes del aula, los decorados y las plantas que cuelgan de las mallas que le han dado una muy buena presencia a la escuela, hasta ayer demasiado simple. Hablan de los dibujos de Picasso y Miguel Ángel que en este momento decoran las paredes del aula. Asimismo relacionan sus espacios de la casa con los de la escuela y por lo general les gustan y se sienten a gusto.

La actividad se entiende como un despertar de los sentidos, una estimulación del sensorio, que ha sido registrado en audio y algunas fotografías. Vale la pena decir que estas actividades tienen el riesgo del estereotipo, porque no bien un niño o una niña dijo que el baño de niños olía mal, y los siguientes terminan diciendo lo mismo, casi sin variaciones. Se precisarían de muchas actividades de exploración y sensibilización para que los sentidos, sobre todo el olfato y el oído, se vayan despertando. Hasta ahora los registros que se tienen hablan de una escuela de espacios de acogida, más que de rechazo, una especie de útero sustituto, o lo que se

ha convenido llamar en el marco teórico, siguiendo al doctor Rolf Carballo, “placenta social”. La escuela, en la percepción aún estereotipada y unilateral de los niños y niñas reúne las características de la *topofilia*, con escasas excepciones como la oficina de la coordinación y algunos recovecos que podrían perfectamente entrar en la categoría de espacios que suscitan la fobia (*topofobia*).

En líneas generales, los niños y niñas perciben el espacio de la escuela con bastante indulgencia; les prodigan una mirada agradecida, porque estos espacios escolares son, sin duda, en la mayoría de los casos, más ciertos, organizados y amables que los espacios de la casa de inquilinato y el sector ambiente, erizado de peligros, de habitantes de calle e indigentes. La escuela los acoge, como tiene que ser, y los niños y niñas se sienten a gusto en ella y sobre todo seguros. La inseguridad ya no viene del ambiente inmediato, sino de algunos estudiantes agresivos.

### **Los colores**

El color muralla se ha impuesto en las escuelas públicas tradicionales, pero de unos doce años para acá, los niños y niñas de los colegios públicos han ido disponiendo de mejores entornos. Muchos colegios, sobre todo los llamados megacolegios, son grandes y generosos espacios agradables a la vista, al tacto, a veces al olfato. Todavía falta hacerlos agradables al oído, pues la oferta de reguetón sigue siendo el pan de cada día a través de las emisoras escolares, los celulares, las tabletas, etc. Los niños y niñas necesitan un complejo y rico entorno sonoro; los colegios, ni siquiera estos llamados megacolegios, disponen de conchas acústicas o aulas aptas para escuchar músicas de diversa índole, de alta elaboración. Hay además mucho ruido

ambiente, sobre todo en los centros educativos de sectores altamente populares y los que están al borde de avenidas o centros de comercio denso.

Al realizar los recorridos, los niños y niñas pocas veces se detienen a examinar los colores de las paredes; no detallan las carteleras ni los dibujos de ellos mismos que se exhiben cada cierto tiempo. Desde estas fases tempranas conviene organizar exposiciones, convertir algunas paredes en galerías de dibujos, y realizar asimismo ejercicios de crítica o apreciación pictórica y de artes visuales en general. Esto ayudaría con el tiempo a formar niños más atentos al mundo circundante, más curiosos. El entorno, los ruidos y músicas escasamente elaboradas, arruinan desde bien temprano la sensibilidad y la sutileza perceptiva de los estudiantes. Y la escuela es la llamada a estimular los sentidos, pues los niños con los cuales se convive en el día a día provienen de hogares pobres o empobrecidos estéticamente, es decir poco estimulantes.

### **La voz de los niños y niñas**

En lo que va corrido del trabajo de campo, se han registrado las percepciones de los estudiantes del grado segundo. Asimismo se han compilado sus dibujos acerca de los diversos espacios de la escuela. Ellos mismos se han dibujado algunas veces. Tanto los registros de percepciones de viva voz, como las representaciones objetivadas en dibujos, permiten conocer de primera mano cómo se apropian de algunos espacios, y cómo se sienten excluidos, atemorizados o a disgusto en otros. Todos los niños y niñas sin excepción deploran el mal olor de los baños, sobre todo de los niños, y manifiestan sentirle temor a la oficina de Coordinación. Esta dependencia puede considerarse el lugar del miedo, del regaño, del llamado de atención, del ejercicio de la autoridad

autoritaria. Puede decirse que niños y niñas juzgan la Coordinación como un lugar temible, cargado negativamente. Es comprensible que la Coordinación sea percibida como una especie de penitenciaría por los niños y niñas más traviesos y problemáticos, es decir, por los más interesantes.

El lugar más cargado positivamente es el patio. Un niño resume esto en los siguientes términos:

“A mí me gusta el patio porque en él puedo jugar y compartir con mis amigos; también me gusta respirar el aire fresco; también me gusta saltar y brincar, a mí también me gusta correr, y mirar las nubes.”

Aquí se resume una bella percepción de ese ámbito de la socialización espontánea y feliz, aunque en ese mismo ámbito se produzca, infortunadamente, el matoneo, la zancadilla, el golpe, la amenaza... Pese a todo, el patio es visto como la contracara del aula, lugar aburrido, el territorio acotado y bajo vigilancia, en donde se debe estar en silencio y quietud, listo a recibir la consignación de saberes, valores, pautas de vida y buen comportamiento, destilados gota a gota y grito a grito por parte de los educadores y educadoras. Téngase en cuenta que el aula, desde la visión instituida, es el espacio privilegiado de la escuela, no el patio. El niño va a aprender, no a vivir su infancia y su niñez; es más: lo que verdaderamente importa es que las *supere* lo más pronto posible.

En un lugar especial del trabajo se hará la correspondiente profundización de estas percepciones. Por ejemplo, siempre de la mano de los niños y niñas, se tendrá en cuenta el uso de cada uno de esos espacios, usos que por lo demás están predeterminados desde siempre, pues la escuela en tanto institución preexiste a los estudiantes. Habrá oportunidad también de considerar los espacios y sus correspondientes vivencias e interacciones, la forma cómo son percibidos, pues esto es lo que de veras interesa. No

qué papel tiene la oficina de la coordinadora, sino cómo es vista por los niños y niñas. No qué papel se le adjudica al aula, a la sala de informática, al patio, a los baños y corredores, sino de qué manera se sienten los educandos en ellos y qué usos les dan, y asimismo qué significaciones y simbologías se configuran en torno a ellos. Un poco después se seguirá indagando en cómo se representan la escuela cuando están fuera de ella y cómo se representan la casa de habitación cuando están en la escuela, y establecer las correspondencias entre esos dos espacios. También se indagará por la calle como espacio transicional, es decir, de tránsito. Podríamos recurrir inclusive a la noción de ciertos espacios de acogida como verdaderos “objetos transicionales”, en la idea de Winnicott.

## **ANÁLISIS DE CONTENIDO**

En este aparte se realizará la interpretación de las percepciones de los niños, recogidas en forma literal y oral. Corresponde a la tercera fase del camino, llamada estudio a profundidad, aunque en las dos fases anteriores que corresponden a *exploración* y *descripción* se adelantan algunos atisbos interpretativos. Se sabe que la misma selección de los elementos y su organización hacen parte de un proceso de interpretación.

En este aparte dejan de hablar los niños y niñas, y se da paso a la intervención del adulto en calidad de investigador. Porque todo orden y jerarquización de elementos hacen parte

de un proceso reflexivo, que ocurre en el cerebro del intérprete y que agrega algo nuevo, en el sentido de que no estaba antes. La realidad es, pues, una construcción. El conocimiento es constructivo y no es una representación de una pretendida realidad externa que el ojo entrenado del intérprete logró descubrir, revestir de palabras y hacer emerger a la luz.

### **Análisis del discurso o análisis textual**

El análisis del discurso o del texto consiste en describir la importancia que el texto hablado o escrito tiene para comprender la vida social; en términos coherentes con la cartografía de lo sensible: la forma cómo ponen en evidencia el diagrama de la escuela, para el caso que nos ocupa. El doctor Miguel Martínez lo expone de esta manera:

“El núcleo de estudio de todo *análisis textual* está en el siguiente hecho: el estudio no se refiere al texto en sí, a algo que esté *dentro* del texto, sino a algo que está *fuera* de él, en un plano distinto, es decir, a lo que el texto *significa*, a su *sentido y significado*.”<sup>13</sup>

En cualquier texto por simple que nos parezca existen tres niveles: el *sintáctico*, el *semántico* y el *pragmático*. El texto tiene una piel, una superficie, y aquí se halla su nivel sintáctico; es, por decirlo así, la parte material y visible a simple vista del texto. Los dos niveles, semántico y pragmático, constituyen el contenido del texto; cuando se realiza un análisis de un texto cualquiera conviene poner en relación su superficie con sus contenidos ocultos, y hacer, mediante la interpretación, visible lo invisible. Este es el aporte del investigador o acompañante en un proceso de des-ocultamiento del

---

<sup>13</sup> MARTÍNEZ, Miguel, 2002, *Hermenéutica y análisis del discurso como método de investigación social*, en la Revista **PARADIGMA**, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Maracay, Centro de Información y Documentación, CIDIPMAR, junio de 2002, página 21.

diagrama de la realidad. Los niños y niñas han hablado y escrito; es decir, han producido textos, los cuales exigen interpretación. Los tres niveles que presenta un texto constituyen la *semiótica* y ésta es una disciplina compleja que pretende zambullirse bajo la piel del texto y hallar sus contenidos más profundos. Ahora se habla de *lectura semiótica*, justamente aquella que no se complace con lo estrictamente superficial o literal, sino que infiere y saca a la luz significados latentes.

¿Qué busca la lectura semiótica? La producción de un *meta-texto*<sup>14</sup>. Un texto no habla directamente; hay que hacerlo hablar bajo persistentes, y no siempre exitosos, ejercicios de interpretación. Toda conversación, todo discurso, toda declaración, demanda interpretación; es decir, demanda lectura semiótica, la cual puede perfeccionarse con un meta-texto, pero no necesariamente.

En rigor, el camino seguido en este proceso de acercamiento a la vida cotidiana de la escuela no exige una “aplicación” de un método de interpretación, pero se reconoce que la academia es sierva de unos procedimientos formales que tardarán mucho tiempo para ponerse en remojo y ensayar otros caminos, más congruentes y afines con la vida misma.

Se ha ensayado, entonces, una interpretación, apenas provisoria, del *corpus textual*, es decir, de todo cuanto dijeron y escribieron los niños. Este corpus no pre-existió al proceso, sino que constituyó su resultado más relevante. Un primer momento de la interpretación consistió en exponer esas *unidades básicas de significación*, y se llaman *unidades de registro o de análisis*. Son párrafos o conjuntos de párrafos, estrictamente literales, que exhiben una *idea central unitaria*. Pueden estar acogidas en otras unidades mayores o gozar de vida autónoma. Los nombres breves con que se nombran las

---

<sup>14</sup> Ibid., página 22.

unidades de análisis es lo que suele llamarse *categorización*. El autor puede crear nuevas categorías o valerse de categorías ya creadas por anteriores investigadores o pensadores.<sup>15</sup>

### **Los niños y niñas dicen...**

“No me gusta el corredor, porque me regañan y me castigan y me mandan nota y la coordinadora y la profe me regañan...” La niña ha escrito en letras negras sobre papel de color zanahoria, y acompaña sus declaraciones literales (a la letra) con dibujos. En la página siguiente se dibuja a sí misma con sus cabellos largos (en forma de S, con bucles al final), una falda de campana corta y piernas bien delineadas terminadas en unos esbozos de zapatos chuecos, de medio lado. A su lado, está lo que se supone la coordinadora, de cuerpo excesivamente alargado, dos veces y media más grande que el cuerpo de la niña, de rostro también grande y redondo, con unos ojos de mirada hosca, un esbozo de nariz y una boca en forma de círculo, imitando el grito. La coordinadora tiene brazos muy cortos, rígidos, en forma horizontal, estirados como un madero. Usa zapatos de tacones altos que apuntan hacia atrás, en contravía del resto del cuerpo que está de frente, rígido, como un maniquí. En la parte derecha del cuadro está un mueble archivador, casi de la misma longitud que la coordinadora.

En la página tercera, empleando papel fucsia, la niña ha escrito: “Sí me gusta el patio, porque lo decoramos y podemos jugar a muchas cosas como fútbol, basquetbol, y a las escondidas y [hacer] educación física.”

En la página cuarta la niña se ha dibujado sola, de falda amplia y piernas un poco abiertas, con los brazos en actitud de arrojar una pelota que va directo a la cesta. Está de

---

<sup>15</sup> Ibid., página 23.

lado para facilitar el envío de la pelota, pero mira de frente, con unos ojos que son dos rayas verticales y un amago de boca.

Esta niña está sola en el patio, juega sola, y se representa un poco desafiante.

Otro niño declara:

“Buenos días, soy alumno del colegio Rafael Núñez, y te voy a contar sobre mi colegio:

Me siento muy contento en mi colegio porque he aprendido mucho; es un colegio mixto, estudio en la sede de Primaria. Todas las aulas son grandes y bonitas, hay un área deportiva, un centro de informática. Me gustaría que arreglaran más el parque. Lo mejor de mi colegio son mis amigos, que son muy simpáticos. ¡Todos los días tengo muchos deberes!

Finalmente, es un buen colegio porque hay buenos maestros que nos enseñan.”

Un tercer estudiante escribe:

“Mi colegio queda en Bogotá, en el barrio El Sosiego. Mi escuela es un poco pequeña, pero me gusta como es. Nos dan clases los maestros y la pasamos chévere muchas veces y además mi escuela tiene plantas, está libre de humo de tabaco y los lugares que más me gusta visitar son la biblioteca: ahí hago las tareas que me faltan, me prestan juegos, etc. Me gusta el salón de audiovisuales, en este vemos películas documentales. Los lugares que no me gustan casi de mi escuela son el parque porque hay ladrones y la coordinación cuando me regañan.”

Para estimular la escritura de los niños, se recurrió al expediente de que cada uno de los estudiantes le escribiera una carta a un mago de nombre Charlete. Los niños y niñas se

animaron y en esta primera carta le cuentan al mago cómo es la escuela y cómo se sienten en ella.

El 8 de abril de 2016, una niña le escribió al mago esta carta:

“Querido mago Charlete, te he querido conocer, y por eso te cuento de mi escuela Rafael Núñez, que queda en el barrio El Sosiego: es una escuela bonita y grande; los lugares que más me gustan de ella son la cafetería, el patio y el parque.

En mi escuela me siento muy feliz y quisiera sentirme mejor, invitando a mis compañeros a no botar basura en el patio y que no desperdiciemos el agua. Allí se aprende mucho; los salones tienen carteles e imágenes de colores con las normas y reglas que debemos seguir.

Las actividades que me gustan son las de pintar, jugar, hacer deporte y leer.

Te he contado de mi escuela y espero que muy pronto vengas a conocerla.”

Un niño escribe su carta en un cuarto de cartulina amarilla y rematando el escrito se dibuja a sí mismo, muy bien cuidado, de camiseta manga larga a rayas, de color verde suave, unos pantalones marrones y unos zapatos rojos. Está muy bien peinado, con una raya profunda en mitad de la cabeza, dos ojos en forma de rayas verticales y una boca en forma de O. De su cabeza sale una nube y en ella se lee “Para mí”. Tiene las manos empuñadas, estiradas horizontalmente, rígidas, y en la mano izquierda tiene agarrada fuertemente una flor. Charlete luce un par de orejas de oso, rostro ancho de oso, cejas ariscas y curiosamente está vestido de mujer. Tanto el mago como el niño miran al espectador. En la carta el niño escribe una lista de cosas que le gustaría mejorar del colegio: arreglar las tejas, mejorar las canchas, mejorar algunas paredes y salones...

Dice que le gusta venir a la escuela, jugar, compartir con los amigos y compañeros, y aprender. Le gusta colorear, dibujar, pintar, y realizar algunos juegos.

Llama la atención como la escuela está en el interior o en el exterior de los niños, a veces muy cercana, otras veces lejana, casi ausente y extraña. Ahora está aquí y es un lugar de enunciación cierto y rotundo y otras veces está allá o simplemente se difumina y se aleja hasta convertirse en un lugar al que se va o de él se sale.

Otra niña escribe:

“Hola señor mago: Hoy quiero escribirte para contarle que me siento feliz en el colegio en el que estudio. Hay muchos salones con muchos estudiantes; hicimos una campaña para adornarlo poniendo plantas alrededor de las rejas y las paredes, con materiales reciclables. Construyeron un parque especial para los niños pequeños donde pueden jugar sin ningún peligro. Los profesores son muy amorosos y nos enseñan muy bien.

Me despido, esperando poder contarle más cosas bellas de mi colegio la próxima vez.”

Como ocurre aquí con el mago Charlete, que la niña lo acoge y aleja, lo trata como un amigo cercano y después marca una discreta y respetuosa distancia apelando al “escribirte” primero para “contarle” después, de la misma manera ocurre con la escuela: unas veces asumida como institución lejana, normativa, y otras veces como algo de ellos, íntimo, amable, el lugar privilegiado para tejer y labrar amistades y cultivar el cariño. Pero en general, los niños se sienten acogidos y queridos, manifiestan sobre todo la necesidad de los amigos y el juego, las actividades divertidas y el compartir los alimentos, y casi que por formalidad (seguramente inducida por los padres) resuelven decir que les gusta aprender e instruirse.

Una niña escribe lo siguiente:

“Me siento muy bien porque tengo una amiga que me acompaña; una amiga que comparte, una profesora que me enseña y me corrige. En mi colegio corro, sonrío, juego, aprendo, me formo y tengo buenos amigos; una maestra que quiere que sea cada vez mejor. Entre enseñanzas y actividades y comprensiones se nos va el tiempo y voy surgiendo mes a mes, año tras año, día a día, voy creciendo y soy feliz de tener compañeros, amigos, maestros, coordinadores, rectora, celadora, al señor vigilante al que le doy los buenos días y le agradezco por estar pendiente en la puerta.”

Sin duda, esta declaración contó con la “ayuda” de la madre, y se cree que fue la madre por el tono “maternal”, de abajo hacia arriba, procesual, poco a poco. Pero aún así, el texto es asumido por la niña y confirma lo que otros niños dicen acerca de su escuela y sus vivencias en el interior de ella.

Para otra estudiante lo que más le gusta de la escuela es el descanso y la cafetería. Y es que la escuela, como se ha advertido en el anterior aparte, es el lugar y el tiempo del ocio, de la libertad, del tiempo libre inclusive del juego, porque éste ha sido colonizado por la voluntad de saber y formar. No hay juego libre y *autotélico* (fin en sí mismo) en la escuela. Se juega para interiorizar normas, para formarse, para adquirir destrezas o simplemente para relajarse, cansarse y de esta manera retornar al aula en mejor disposición para realizar los ejercicios de aritmética o concentrarse mejor en la lectura.

Hay dos lugares aparentemente definidos para el juego y la diversión, pero de conformidad con las declaraciones de los niños son antitéticos: el patio y el parque. Llamam “parque” a un lugar apartado, no agradable y que en vez de acoger, expulsa. El patio es todo lo contrario: es el territorio de la fiesta, del movimiento libre, de los juegos de competencia, de las carreras, saltos y acrobacias. “Me gusta el patio porque uno puede jugar futbol y saltar lazo y también porque uno puede hacer carreras.” “No me

gusta el parque porque hay harañas (así con h) y porque es muy horrible, horrendo.” En las consabidas categorías de “topofilia” y “topofobia”, patio y parque ofician de ejemplos perfectos. El parque del colegio es todo lo contrario del parque del barrio, y el patio reúne las condiciones que tienen los parques y su misma vocación de pasarla chévere.

Una última carta al mago Charlete:

“En mi escuela me siento muy feliz y contenta. Me gustaría cambiar el patio porque tiene un piso muy rasposo. Me gusta ir a mi escuela porque aprendo a ser muy educada para llegar muy alto y para llegar a ser una profesional. Me gusta bailar, me gusta la clase de artes, me gusta cuando vemos videos y nos hacemos en grupo, y esto, mago, es lo que más me gusta de la escuela y mi profesora Sonia hace que sea más divertido.”

Se trata de una niña afiliativa, bien instalada en el pequeño mundo de su escuela, agradecida con el ámbito de certidumbre en el que se mueve cotidianamente; es la única que se ha proyectado en el tiempo y considera que todo cuanto aprende ahora la convertirá mañana en una profesional. Probablemente esta idea venga de sus padres. Se siente bien y feliz con el baile, se siente a gusto cuando hay actividades grupales; le gusta el tacto y el contacto, sentirse entre los demás sintiéndose parte de un todo que le proporciona seguridad y tranquilidad anímica. El ritmo del texto así lo exhibe; es un texto confiado, eufónico, feliz, que expresa conformidad con el contexto. Lo único que quiere cambiar de la escuela es el piso del patio porque no acaricia, porque hiere y maltrata, y ella quiere caricias, tacto y contacto agradables.

A diferencia de quien sólo se detiene en lo que no le gusta, esta niña exhibe una confianza y una fe sencillas y plenas en el mundo que la rodea y la acoge. Otro niño, por el contrario, ha escrito: “No me gusta el olor del baño, es muy feo; las puertas [del

baño] no son muy seguras y los otros niños se las empujan a uno; las cisternas están muy sucias y las tapas se tuercen a los lados; no me gustan los espejos porque están llenos de pegante y los lavamanos tampoco porque no tienen el grifo, y por último, no me gusta el piso porque cuando se cae el agua uno se resbala.”

Se trata de un inventario minucioso de todo lo malo, de todo cuanto le disgusta y le incomoda, y por lo mismo le rechaza y lo hace infeliz, por lo menos en el ámbito íntimo del baño, que debería ser un refugio seguro. Allí se siente no sólo a disgusto, sino en peligro, asediado por los niños groseros. Por el contrario, “me gusta mi salón, los compañeros, el aprendizaje, la profesora, la decoración en las épocas especiales, los pupitres, las ventanas, el tablero, los armarios, las baldosas del piso [del aula], y el televisor porque puedo ver videos con mis compañeros.”

Este último estudiante sólo se siente a gusto en el salón y brinda una minuciosa información visual; es un niño visual, parece hijo de fontanero o plomero, porque repara con minuciosidad en los artefactos. Tiene una relación visual con el mundo que le circunda, y en el primer bloque de disgustos estamos frente a una personita quisquillosa, altamente susceptible e insegura.

## **MIS PERCEPCIONES**

En este aparte se transcribirán textualmente las declaraciones escritas por los niños, con el fin de realizar un breve estudio.

La niña Sofia Giraldo García expresa que “lo que me hace feliz en mi escuela es cuando hacemos Educación física y cuando vemos películas, cuando pintamos, dibujamos, cuando jugamos con los juguetes, cuando hacemos cosas bonitas para la profe y cuando hacemos experimentos. Me gusta la sala de computadores porque puedo escuchar música, dibujar y pintar. Me gustan todas las partes del colegio porque en cada parte aprendo algo. El salón me gusta porque me siento segura y porque está decorado bonito. Me siento muy feliz en mi colegio. Me siento muy feliz en mi colegio.” (Así repetido).

Breiner Alejandro Perdomo, por ejemplo, le hace feliz la escuela. Curiosamente, “porque me hacen evaluaciones”. “Me gusta salir a recreo, porque en el patio me siento bien y también me gusta ir a la sala de sistemas, porque allí puedo jugar en los computadores.”

Tomás Felipe Pacheco le gusta que la profe le permita jugar con los juguetes y que le enseñe artes. Le gusta el patio porque se siente libre y puede jugar.

Michelle Vanessa Gutiérrez dice: “El lugar que más me hace feliz es el salón porque me siento protegida, también el patio porque me siento libre, me gusta mucho la sala de computadores porque me enseñan muchas cosas.”

Para Paula Andrea los momentos más importantes de la estadía en la escuela es cuando compartir “y cuando vemos películas”. Como a la mayoría, le gusta la sala de computadores y el recreo.

A Sara Juliana Torres le hace feliz pintar y la izada a la bandera. Asimismo le hace feliz la educación física, la sala de computadores y el patio. Y dice algo completamente excepcional: “La sala de computadores porque me divierto jugando y porque me gusta el silencio.”

Javier Steven González afirma categóricamente que “lo que me hace feliz en mi escuela son mis amigos y mis amigas y mis primos y mi hermano Santiago, y por el arte, y porque cada día aprendo más y (algo verdaderamente hermoso) he aprendido que un día es otro día nuevo aquí en mi colegio.”

Jennifer Vanessa Martínez: “Lo que me hace feliz en mi colegio es que podemos pintar, dibujar, hacer experimentos, jugar con los juguetes, hacer carreras, respetar, hacer con arcilla el David, hacer figuras con plastilina... Esos fueron buenos momentos.”

Carlos Esteban afirma, en un largo soliloquio: “Lo que me hace feliz es hacer actividades y jugar con los juguetes escribir cosas divertidas hacer muchos ejercicios en clase jugar con juegos de mesa y los computadores y la tecnología y el recreo y jugar con plastilina pegar cosas en hojitas leer y hacer evaluaciones bimestrales y muchas cosas divertidas...”

Sharon Sofía Pinto: “Lo que me hace feliz en mi escuela es estar con mi profe y con mis amigas y estar en la sala de computadores porque puedo aprender y me gusta cuando la profe nos pone a hacer actividades y estar con la profe y bailar y jugar y muchas cosas y me gusta cuando nos ponen a pintar como la mancha mágica y a mi me gusta cuando jugamos en el recreo y también me gusta el proyecto de vida.”

Para Nicole Valeria lo más importante es reír, reír con sus amigos, que le hagan reír, y tener un buen amigo y jugar... “Tener una buena compañera me hace feliz y también me hace reír mucho y los que más me hacen reír son mis amigos porque todos mis amigos me hacen reír mucho.”

En punto a olores, los niños se quejan de los malos olores, pero a veces se detienen a oler las flores; de colores, pasan por toda la gama del espectro: amarillo, verde, transparente, café, gris... Las texturas pasan por lo blando y lo suave, pero

generalmente se detienen en lo duro de las mesas, de las paredes... En lo carrasposo, en lo que hiera y molesta.

### **Cartografía ingenua**

Los niños han realizado un mapa aproximado en el cual está especificado el recorrido de la casa al colegio y del colegio a la casa. Se han detenido de preferencia en lo monumental, lo que se planta ante sus ojos y los intimida o interroga: la estación de Transmilenio con sus buses repletos de personas, los edificios, los conjuntos de apartamentos, la avenida, el parque y sobre todo el colegio: una estructura rectangular, alta, sin ventanas, y una puerta de entrada pequeña que no guarda proporción con el edificio a todas luces descomunal.

Otro niño ha dibujado unas torres gemelas de colores anaranjado y azul, con portones marrones, al final de una calle asfaltada con esmero y con abundantes zonas verdes alrededor; por la vía gris se desplaza una especie de carromato de otra época y un coche de bebé y un automóvil. Son dos calles paralelas: en la segunda camina un niño, que bien puede ser el autor, detrás de un auto rojo y azul... Siguen la ruta que los conduce al colegio y éste es un edificio casi cuadrangular claramente dividido en celdillas trazadas a regla. Es un edificio solitario, adusto, único, de pie sobre una vía asfaltada. Al lado derecho está el portón, casi disimulado tras las líneas de lo que se suponen aulas y más aulas, con un extraño parecido a una prisión. Arriba, sobre un fondo anaranjado se lee “Colegio”.

En los dibujos predomina el paisaje urbano inmediato, el que el niño y la niña, como viandantes, tienen a la vista: edificios, casas oprimidas entre dos edificios, la avenida con taxis y buses del SITP (Servicio Integrado de Transporte Público), y siempre

coloreados. Los taxis son de un amarillo taxi y pocas veces hay montañas de fondo; hay nubes que están detenidas en un cielo blanco y un sol desgredado siempre en la esquina superior derecha, como tiene que ser.

El niño Christian Julián Chávez dibuja sobre papel anaranjado una red laberíntica de calles, callecitas y callejuelas, y en una de éstas un enjambre de casitas bajas en la orilla, y bien abajo, como un bohío triste y solitario, la escuela con su distintivo: «Mi escuela». Muy lejos, allá en el ángulo superior izquierdo de la hoja, en sentido vertical, está “mi casa”, una casita de muñeca, de un techo cónico y tres líneas que demarcan la silueta. No tiene puertas ni ventanas y cerca están unos árboles enclenques, casi aburridos en su rol de árboles que se presienten polvorientos y mustios. Debajo de su nombre ha dibujado la rosa de los vientos y señalado con lápiz negro los puntos cardinales con sus respectivas flechas que brotan de los cuatro costados de la circunferencia. Lo curioso es que el Norte está a la izquierda y el Sur a la derecha. El Oriente está al Norte y el Occidente al Sur. Es interesante en tanto subvierte las convenciones y siguiendo sus directrices terminamos en extraños lugares o en no-lugares, que bien puede ser la intención oculta del joven cartógrafo.

Tomás Felipe Pacheco Lozano no se complica la vida: en trazos simples y esquemáticos, señalados con flechas que zigzaguean desde el costado izquierdo de la hoja en sentido horizontal, nos señala la ruta que conduce de su casa, ubicada cerca de la calle 15 sur con carrera 5, a la escuela ubicada en el ángulo inferior derecho, ya casi sobre la Avenida Décima. Encierra en un cuadrángulo severo el Batallón de Mantenimiento del Ejército «Andrés Rosillo y Meruelo», el Velódromo Primero de Mayo y marca con letras grandes de color verde las calles y carreras, resaltando la Calle 22 Sur o Avenida Primero de Mayo.

Breiner realizó una simple, escueta y predecible cartografía de su barrio: su casa, sin garbo y a prisa, situada en el ángulo superior izquierdo de la hoja en sentido vertical, unos trazos a lápiz negro, sin gracia, al desgaire, y unas siluetas de hombres con su peculiar bolita arriba y dos chulitos ariscos que simulan los brazos y las piernas, como gusarapos saltarines, y a lo largo y ancho de la hoja cuadriculada simulaciones chambonas de automóviles que más parecen carros de esfera colocados de cualquier manera en las vías públicas sin delimitar. Sobre la casa ha escrito “casa”, sobre un cuadrito ha escrito “policía”, sobre otro cuadro mayor ha escrito “colegio” (así con jota), no “mi colegio”, y al frente de ese cuadro dos trazos paralelos verticales con dos carros de esfera parqueados. Cerca del colegio ha dibujado la silueta desgarrada de un árbol urbano, de amplia y generosa copa y los bucles arriba que simulan el follaje. Todo, todo, a trazos de lápiz, como por no dejar.

Sofía Giraldo García he dibujado y coloreado con esmero una manzana de casas, en la parte superior de la hoja en sentido horizontal, en donde predominan el verde en diversos tonos y matices y el fucsia. La calle, amplia y bien señalizada con flechas en sentido izquierda derecha, está circuida por unas casitas pequeñas, que más bien parecen reflejos en el agua de los edificios de la parte superior. Ha dibujado un farol elegante, de color amarillo, que asperja una luz de flechas amarillas. Está al borde de una avenida desierta. En un costado, casi a punto de caerse por el borde de la hoja, está el colegio, un poco apeñuscado, oprimido entre un edificio gris y el filo de la hoja. Las casitas del borde son pequeñas, de dos ventanas cada una, de portones de colores y se ven felices, risueñas, acogedoras.

María Camila Orozco ha realizado ocho dibujos coloreados a lo ancho de una hoja de tamaño oficio. Son trazos risueños, un poco desgarrados pero con amor; ha destacado sobre todo su casa y su colegio. Entre los dos, un árbol de copa ancha y fuerte, de color

marrón, y un follaje zarandeado un poco por el viento de un verde alegre. La casa tiene techo cónico y tres ventanas apenas silueteadas, y al final, hacia abajo, una entrada en forma oval que recuerda los portones de las ermitas y abadías. Ella misma está dibujada debajo de la casa con un par de trenzas, una cara amplia con escasísimos detalles, un vestido hexagonal y unas piernitas delgadas rematadas en un par de zapatos en forma de cascos. Frente a ella está posado un automóvil de color rojo y grandes llantas de radios en cruz que recuerdan los antiguos Ford. Arriba de la escuela dice «Mi colegio» y a un lado, adherido al techo, está una bandera tricolor desmañada, y cerca de ahí, casi triste, un sol de ojos redondos y una boca curvada, que emite unos rayos indecisos. El sol está pintado de un amarillo tímido, con lagunas blancas y unos puntitos a lado y lado de su cara de payaso oriental. El colegio tiene un gran portón marrón y está atravesado de cuadrículas irregulares, así como las paredes de los lados. Todo en este dibujo es sobrio, austero, despojado de detalles. No hay trazado de calles ni vías, sólo un bus que se supone escolar, por sus dimensiones, al frente del colegio. Hay sí una nube agusanada, una especie de oruga detenida en lo alto, en un cielo blanco y desnudo, encima del árbol, de un tono tenuemente azul, que no anuncia lluvia y que no agrega nada al decorado, sino mayor simpleza y frugalidad.

### **Cuando llego a mi escuela**

“La escuela es muy importante para aprender y saber mi futuro”

“Cuando llego pienso que voy a hacer una actividad chévere”

“Cuando llego a la escuela estoy contenta, muy contenta.”

“Cuando llego a la escuela me siento feliz de ver a mis amigos y aprender más y más.”

“Yo cuando llego a la escuela me siento feliz de aprender más cada rato y de seguir en la escuela.”

“Cuando llego a la escuela me pongo a leer como la profe nos dice.”

### **Espacios de miedo, espacios de alegría, espacios de silencio**

“La Coordinación me da miedo, porque me pueden sancionar.”

“En el patio siento alegría, porque puedo jugar.”

“El silencio es algo hermoso y a los niños groseros no les gusta porque les parece aburrido.”

“Me da miedo quedarme sola en el salón, también me da miedo estar sola en el patio.”

“La escuela, para mí, es un espacio de alegría; me siento alegre en mi escuela. En el salón, en el patio, en todas partes de mi escuela me siento alegre.”

“Me gusta el silencio porque en el silencio podemos hacer muchas cosas como pintar y muchas cosas más.”

“Me da miedo la Coordinación porque regañan a los niños y los suspenden. Cuando me recogen tarde, me asusto.”

“Me alegra ir al parque y hacer cosas bonitas, y cuando hacemos educación física porque hacemos cosas muy chéveres y cuando pintamos con pinturas.”

“Me gusta cuando el salón se queda en silencio y si escuchamos aprendemos y el salón está silencioso. Si hacemos silencio, nuestro curso es el mejor y copiamos más rápido y

podemos hacer más cosas. Hemos hecho muchas cosas del silencio como escuchar música con los ojos cerrados.”

“A mí me da miedo la Coordinación porque siento que me van a sancionar y porque siento que cuando llegue a mi casa, mis papás me van a pegar.”

“A mí me da alegría el patio porque puedo jugar y divertirme y también me produce alegría la sala de computadores porque puedo jugar e investigar y saber cosas que no sabía.”

“A ver, yo soy muy respetuoso y hago silencio. A veces mi salón es muy callado.”

“La Coordinación es un espacio de miedo, porque [ahí] nos regañan mucho y eso es feo, porque uno puede temblar del susto en Coordinación.”

“El espacio de alegría es el patio porque uno puede jugar mucho y divertirse en recreo. Uno puede comprar mucho, porque el patio es muy chévere.”

“El silencio es algo bonito. Cuando hacemos una oración, hacemos silencio.”

“El parque del fondo me da miedo porque puede haber ratas.”

“El espacio que me hace sentir alegre es el patio, porque allí juego con mis compañeros.”

“El silencio sirve para dormir en paz y alegría y expresarnos en la escritura. El silencio es para trabajar, hacer tareas, dormir un rato.”

“La Coordinación es un espacio de miedo porque allá te regañan y el parque del fondo porque hay muchos insectos, arañas, babosas y gusanos, y también me da miedo la calle porque hay muchos peligros en la calle, como los ladrones y los indigentes.”

“Mis espacios de alegría son el patio, porque allá puedo jugar, comprar dulces, Todo rico, y unas tostiempañadas.”

“El silencio es escuchar y también hacer caso y también es respetar a la profesora y a mis compañeros.”

“La Coordinación es un espacio miedoso porque me pueden sancionar o sacar del colegio y castigarme.”

“El patio es un espacio de alegría porque puedo jugar con mis amigos y con muchos niños que no conozco.”

“Para mí el silencio es un ejercicio que se puede hacer en cualquier parte.”

“Un espacio de miedo es cuando estoy sola en el baño y la Coordinación y el parque.”

“El espacio de alegría es el patio, porque ahí hacemos actividades y el salón también es un espacio de alegría, porque en el salón nos reímos.”

“El silencio en mi escuela es en el salón...”

“La Coordinación es un espacio de miedo, porque nos regañan; a mí también me da miedo el parque de los niños pequeños; me da miedo cuando no me recogen; me da miedo la oscuridad.”

“A mí me da alegría estar con la profe; me da alegría estar con mis amigos y compañeros.”

“El silencio es muy divertido; para el silencio hay que estar con la boca cerrada, en la sala de computadores uno tiene que estar en silencio, y hay que escribir en silencio; nos tapamos los ojos y las profe nos dice que no podemos hablar sino hacer silencio.”

“El espacio que me da miedo es el baño, porque algunas veces huele feo y aparece un hombre y otras veces no.”

“Me gusta la tienda porque puedo comprar cosas para no tener hambre.”

“La Coordinación me produce miedo porque me regañan, me suspenden, mandan notas a mis papás, y los mandan a Bienestar (ICBF).”

## **CATEGORÍAS**

### **Categoría 1: Cartografía del sentimiento y el “holding”**

#### **Unidades de análisis**

**La escuela como nido:** los niños y niñas se hallan seguros en el aula, en el patio, y en compañía de la profe, a despecho del lugar. La escuela es refugio, germen de casa, casa sustituta; les gusta su salón de clase, se siente seguros tras sus paredes, bajo el techo protector.

**La escuela como *placenta social*:** en la escuela niños y niñas aprenden y crecen, son acogidos; la escuela los aísla del medio inseguro, en el cual deben vérselas con indigentes, ladrones, vagos, adultos que inspiran poca o nula confianza. Es, con pequeños pasadizos inseguros y miedosos, un lugar de amparo, nutricio, en el cual no sólo adquieren alimentos espirituales, sino refrigerio (alimentos terrestres).

**La escuela como espacio de la sociabilidad:** en la escuela encuentran a los amigos y amigas, comenzando por la profesora, una amiga mayor y de experiencia. Son felices en compañía de sus amigos y amigas, a pesar de los roces, incomprensiones y

desavenencias, más bien frecuentes, pero fácilmente subsanables y olvidables, sin que aniden, fermenten y tomen la forma del rencor.

**La escuela como ámbito cierto:** la escuela es segura, y a la seguridad se agrega lo amable; en la escuela escapan del oficio ingrato y fastidioso; del padrastro irrespetuoso o abusador, del padre y la madre cargantes, de la escasez, de la incertidumbre de la calle y la misma casa de habitación.

**La escuela como arquitectura** (concha protectora): a pesar de las carencias, la escuela es vista por los niños y niñas como una construcción firme, segura, siempre ahí a la espera de ellos, inamovible en el conjunto que se demuele y renueva por partes ante sus ojos. La escuela es permanencia, aunque sea un pasaje, y ellos simples aves migratorias.

## **Categoría 2: espacio de subjetivación**

**La escuela como lugar del juego y la diversión:** a la escuela se va, preferentemente, a jugar, a divertirse con los amigos y amigas, a disfrutar unos refrigerios, una clase, unos trabajos manuales, la educación física, un partido de fútbol, inclusive una evaluación.

**La escuela como ámbito para el crecimiento:** en la escuela crecen y aprenden, una forma intangible del crecimiento. A la escuela van a recibir por parte de los profesores; en el patio aprenden a ser y estar: en el aula aprenden a hacer y también a ser y aprender. Entienden claramente que han sido enviados a la escuela porque necesitan formarse, crecer, proyectarse en la vida con mejores armas.

**La escuela, espacio de la alegría:** niños y niñas declaran sentirse felices en la escuela. Esta alegría se destaca sobre un fondo de carencias, es cierto, de pequeñas tristezas y malentendidos, miedos, regaños, llamados de atención, inclusive amenazas abiertas o

soterradas, pequeños chantajes por parte de los maestros y maestras. Pero nada de estos aspectos negativos, les avinagra su vida escolar ni les mengua la fiesta. (Digamos entre paréntesis, que los regaños de los maestros y maestras están bellamente expresados por don Rafael Escalona, al evocar la amistad de Jaime Molina: “Cuando estaba borracho/ siempre me *insultaba/ con frases de cariño/* que él sabía decir.”) Los profes de ambos sexos siempre nos insultan con frases de cariño, y por nuestro bien...

**La escuela como lugar festivo:** en la percepción de niños y niñas, la escuela aparece como un lugar para la diversión, la fiesta, comenzando por el mismo encuentro, al inicio de cada día con sus amigos y compinches.

**La escuela, lugar del trabajo orientado, de la tarea:** también, aunque en menor proporción, y no de forma relevante, la escuela es vista como un lugar del aprendizaje, de la actividad productiva, de la tarea, de la escritura y la lectura, de dar cuenta de lo aprendido.

**La escuela como fondeadero, puerto de anclaje:** los niños y niñas saben que la escuela los espera, que tienen un lugar de anclaje que es el salón de clases, que en ese salón está un guía que les invita a realizar un crucero por diversas “materias”, por diversos territorios y mares inexplorados. Y los niños se aprestan cada nuevo día a surcar los mares, a hacer su personalísima travesía, aunque acompañados.

**La escuela como lugar de la aventura y el sueño:** niños y niñas perciben en la escuela una oportunidad para la aventura y el proyecto, para el sueño y la fantasía. Seguramente quisieran encontrar más impulso por parte de los profesores, más complicidad, menos trabas y normas, pero aun así están listos para dejarse llevar.

**La escuela como lugar chévere<sup>16</sup> en el cual se hacen cosas chéveres:** la palabra “chévere” está altamente valorizada entre los niños y niñas de los primeros ciclos; ya después adoptan términos menos “chéveres” y eso hace parte del proceso de desencantamiento de la persona, que eufemísticamente se llama proceso de maduración y crecimiento. Niños y niñas van a la escuela con una expectativa: pasarla chévere, estar chévere con sus amigos y amigas, con la profe, con las actividades, sea en el aula o en el patio.

### **Categoría 3: espacio social de libertad y ensoñación**

**El patio: *topofilia* privilegiada:** en las diversas percepciones (sin excepción manifiesta), el patio es el lugar privilegiado para la sociabilidad, para pasarla bien chévere (un poco más que chévere), para consumir algo sabroso, para simplemente olvidarse de las tareas y de los problemas, para ejercitar el cuerpo y darle nuevos y buenos aires al alma. Cada cuadrícula del patio está encantada e imantada, y cada niño y cada niña acuden a su centro con una sensación de libertad y gozo inexpresables. Es sencillamente evidente que el patio representa un territorio de libertad, una especie de lugar sagrado, siempre lleno de risas y acrobacias, malabares y astucias del cuerpo. En el patio las normas se licúan un poco o un mucho, se hacen laxas o entran en suspensión por un tiempo igualmente suspendido. En el patio se construye un tiempo más grupal y fluido; en cambio que en el aula el tiempo se empoza, se hace denso y fluye trabajosamente. El tiempo del patio pasa veloz y el niño siempre se siente estafado ante el llamado perentorio del timbre. El timbre tiene diversas modalidades, tonalidades y

---

<sup>16</sup> La expresión *chévere* ha sido adoptada por niños y jóvenes de toda el área caribeña y en todo el país. Se trata de un neologismo originario de la lengua *Efik*, de una etnia de Nigeria. Llegada en calidad de esclava, conformaron la sociedad Abakuá, y varios de sus vocablos, entre ellos especialmente *chévere*, fueron adoptados por los cubanos, y popularizados por genios de la música popular como Celia Cruz, Benny Moré, Richie Ray y Bobby Cruz, etc. Inicialmente significaba valiente, cabeza dura, insolente. Se fue resemantizando, y al mismo tiempo haciéndose más noble, hasta terminar significando bueno, agradable, gracioso, estupendo, lo máximo, especial, bello, delicioso...

atonalidades. Para ingresar al aula, es un sonido estridente y molesto, autoritario, inapelable. Para salir del aula al patio es un llamado que acaricia y dibuja un horizonte de expectativas. Lo feo antes, se convierte en bello y agradable ahora.

**En la escuela están los amigos, está esperando la profe:** aunque en la calle podrían encontrarse accidentalmente a los amigos y amigas, en la escuela este “de pronto” se convierte en certeza, en agradable certidumbre. Hay un lugar cierto en el cual me hallaré con mis amigos en un tiempo igualmente prefijado y sin alteraciones ni alternancias. Constituye la equivalencia del bar, la cantina, la tienda de la esquina o la cancha de tejo para sus padres y hermanos mayores. En la escuela, y sobre todo en el patio, se anudan las primeras amistades, que pueden sobrevivir y sobrevivirles, o simplemente quedan atrás cuando se dobla la esquina hacia otros territorios. Pero allí tuvo lugar la amistad por primera vez, el amor por primera vez, el dolor, la frustración, la pérdida y la ausencia, asimismo por primera vez. Y una presencia insobornable, la profe, siempre en plan de brindar algo nuevo y chévere, aunque los contratiempos del tiempo escolar impidan el cumplimiento de lo deseado y proyectado. Porque la escuela, a Dios gracias, es más que plan y malla curricular: es improvisación y fuga, tal cual el jazz y la vida.

#### **Categoría 4: la escuela: un campo de fuerzas contrapuestas**

**Espacios feos y espacios chéveres:** los niños distinguen claramente lo feo de lo chévere (en su acepción de agradable, amistoso, acogedor, bonito), y la escuela tiene ambos lugares o sitios; los primeros repelen, angustian, causan miedo, expulsan; los niños los evitan; los segundos los convidan, los acogen, los convidan, los acarician. El parque viejo es un lugar del miedo, un *topos* de recelo; en él hay babosas, arañas, ratas, trastos viejos, yerba, mugre, polvo. La oficina de la coordinadora, llamada por ello Coordinación, es una cosa (porque está reificada negativamente) de comparecencia de

los presuntos transgresores, de los traviesos, indisciplinados, “mamones”, “casposos”... Ahí no se va impunemente: toda comparecencia genera una sanción leve, mediana o grave; un llamado de atención, y de conformidad con la reincidencia, la sanción máxima, después de un “debido proceso”, la expulsión. Y el niño, que casi no le teme ni a Dios ni al diablo, le teme con todo su cuerpo y toda su alma a la expulsión de su escuela, el único lugar amable en una lista de lugares del miedo, del abuso, del claustro, de la carencia, de la soledad. La contraparte de la Coordinación y el “parque feo” es el patio; aunque está casi deliberadamente desprovisto de atractivos, y el piso es un atentado permanente a las rodillas, los tobillos, los codos y los zapatos y el uniforme, los niños y niñas se sienten llamados a su centro como las plantas hacia la luz. Digamos que el patio exhibe un *niñotropismo* positivo: tiene la virtud de atraer a los niños. Por lo demás, es un lugar abierto en el interior cerrado y enmallado de la escuela. Es un lugar de libertad, un paréntesis de la fuga, en el corazón de un edificio de claustro y control. En el patio el niño desarrolla sus tácticas, en tanto practicante de la cultura subalterna. Se da mañas, tanto en el patio como en el aula para evadir, si no transgredir, la norma, para esquivar la mirada fisgona del profesor, de la profesora, el vigilante, la aseo o la misma coordinadora. El patio es, pues, un lugar chévere, atractivo, amable y bonito.

**Usos y transgresiones del uso:** el aula está diseñada y pensada para el aprendizaje dirigido, no para el aprendizaje rizomático, como dijeran Deleuze y Guattari (ver Marco teórico); ahí están las láminas que exhiben los sistemas y aparatos del cuerpo humano; el esqueleto humano, los mapas del mundo, los continentes, de Colombia, Cundinamarca y Bogotá; están los dibujos de los niños exhibidos en las paredes, el tablero, ahora un televisor plasma y un reproductor de DVD, etc. Están los pupitres, los *lockers*, material didáctico, lápices, etc. Y algo verdaderamente maravilloso, ¡están los niños y las niñas en su rol no siempre aceptado de alumnos! Y alumnos en la acepción

correcta: de seres para ser nutridos y cuidados. Los niños y niñas buscan por todos los medios, a veces con la complicidad festiva de la maestra, de convertir el aula en un pequeño patio con pupitres. Cuando esto ocurre, y esto se advierte en las percepciones de los niños y niñas, el aula no es aburrida, es festiva, agradable, inclusive chévere para estar en ella y disfrutar ese pequeño oasis de libertad y creatividad. Por ello a los niños les gusta hacer actividades, “jugar con juguetes”, pintar y pintarse, dibujar y dibujarse, realizar cosas con plastilina, contar cosas, no números, saltar, brincar, actuar, reír, hablar... Cuando se hace silencio, silencio inducido, con los ojos cerrados, es también agradable, una experiencia fuera de la serie aburrida y prevista de las demás actividades. Porque los niños necesitan vaciarse cada cierto tiempo del ruido que han ido acumulando en cada célula de su cuerpo en la casa de inquilinato, en el barrio, en el bus urbano, en el parque, y sentir la voz del silencio, la sublime música de las esferas. La resignificación de los lugares contribuye a distender el ánimo, propicia el aprendizaje, crea una atmósfera sana y agradable. Porque con deplorable frecuencia la escuela se complace en ser siempre escuela y los profesores casi nunca quieren despojarse de su rol de enseñantes, cuando el rol de aprendientes les vendría mucho mejor: al fin y al cabo, aquí estamos para aprender en compañía, para *conversar*, que en rigor significa pasear en compañía, pues la vida es un paseo, un viaje circular, un eterno retorno, que siempre nos lleva al mismo sitio, el punto de partida. Niños y profesores están para *considerar*: es decir, mirar juntos las estrellas.

**El patio: un lugar de aprendizaje privilegiado:** en las percepciones de niños y niñas, el patio siempre es visto y valorado como el espacio más atractivo y afectivo de la escuela. Hemos dicho que es un espacio imantado; cada cuadrícula le enseña al niño una lección de sociabilidad, de hermandad, de fraternidad cordial, es decir: de corazón. Y ahí los niños aprenden a ser animales sociales, y sociales también en el sentido de

bruscos y agresivos, pautas de brusquedad y agresividad (pautas relacionales) que se prolongan en la calle (o vienen de ella). En el patio, contra la malla o las paredes, viendo jugar, aparentemente ausente, el niño y la niña interiorizan formas de ser y estar en el mundo; porque el patio es el ombligo de un pequeño universo que se llama escuela. Se ha querido ver en el aula el territorio fundante de la pedagogía, y esto podría ser cierto si se entiende pedagogía como el arte de enseñar en forma planificada. Pero la vida no tolera la planificación. Por eso todo cuanto se aprende en el aula, si es que de veras se aprende, necesita de la piedra de toque del patio y de la calle. El patio es un espacio público en el interior de un ámbito privado. En el patio se despliegan y se ponen en juego las emociones, las pasiones, los temores, las astucias, de los practicantes de la cultura subalterna, y es en ese sentido un campo de lucha, un territorio de la política. Porque en el patio, niños y niñas se encaran con sus pares, casi en igualdad de condiciones, sin que medie la autoridad del adulto. En el aula, el poder lo ejerce el adulto y los niños están imposibilitados para tejer la solidaridad entre ellos y plantear la resistencia. En el patio, los niños codifican los pequeños puntos de resistencia hasta urdir y tramar una red, que vuelve a destejarse al cesar el recreo y volver al aula o a la casa, para retejarse al día siguiente y así hasta hacerse astutos políticos, es decir, avisados miembros de un colectivo llamado sociedad. El patio es un diagrama mucho más denso que el aula; en el aula las actividades están previstas y planeadas casi de acuerdo con un plan de estudios; es decir, el aula es el territorio en donde se intenta actualizar el currículo explícito, el que está escrito. Pero en el patio se desarrolla el currículo oculto, de que hablara Iván Illich: un conjunto de logros implícitos, de aprendizajes laterales, transversales, que los entrenan para capotear los contratiempos de la vida.

## **CAPÍTULO IV**

### **CONCLUSIONES, BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS**

#### **Conclusiones**

- Para la primera conclusión es que no es posible hablar de conclusiones en el sentido formal y academicista del término; en rigor, fue un proceso y en él están aún tanto la investigadora como los niños y niñas implicados. Sin embargo, en

atención a las “normas” y requerimientos officiosos y oficiales, se dejarían como cierre algunas “conclusiones” (así en comillas).

- Contrastando la pregunta de investigación con los objetivos y el desarrollo del corpus textual del trabajo de campo, se puede decir que puestos a hablar y dar su parecer los niños y niñas tienen muchas cosas que decir, aun niños de escasos años como los de segundo grado con los cuales se hizo el trabajo. Se puede asegurar que se tiene ahora un pequeño corpus de declaraciones, que bien pueden y deben ampliarse, enriquecerse y multilateralizarse en los años siguientes, inclusive extenderse a otros cursos y grados hasta copar toda la Jornada de la mañana de la sede B.
- Se puede concluir provisoriamente que la escuela es un diagrama complejo, que sigue siendo un fascinante “objeto de estudio”. En las declaraciones, bastante cortadas y económicas, de los niños y niñas se puede entrever un diagrama de fuerzas. La llamada micro-política escolar salta a la vista en esas breves incursiones verbales, en esas conversaciones. Son, en verdad, revelaciones de un mundo complejo, dinámico, de fuerzas en pugna que tratan de mantener a los niños y niñas en su rol estricto y estático de estudiantes, de simples aves de paso por el ámbito escolar. Pero más abajo, en un intento serio de interpretación y lectura semiótica, se puede ver como se insinúan otras formas de entender la escuela, de vivirla, de sentirla, de llenarla de vida por parte de los niños.
- Trabajos como éste, en la medida en que fueran estimulados y orientados *in situ* podrían ser de mucho provecho para que la maestría amplíe sus alcances, le dé nuevos horizontes de expectativas a los estudiantes. Porque en rigor no ha habido acompañamiento, ni siquiera a control remoto. Los trabajos finales se juzgan por su lógica y correspondencia intrínsecas y no por la congruencia entre

lo hecho y lo dicho. Se examina con lupa el trabajo escrito (lo dicho); se echan de menos las incongruencias del texto, pero nunca se tiene en cuenta el contexto; se trata en toda la línea de un ejercicio escolástico. Se juzga un orden artificial, construido *a posteriori*, porque en rigor, en tanto no hubo acompañamiento *in situ*, no se está capacitado para evocar el proceso, del cual sólo se sabe lo que considero pertinente y prudente decir al graduando. Debe hacerse un esfuerzo por parte de la Universidad Distrital para que los profesores acompañen en los sitios de trabajo a los estudiantes de maestría, oportunidad además para que renueven sus relaciones y contactos con los niños y niñas escolares, para que de esta manera puedan afinar sus clases y sus insumos a lo largo de la Maestría.

- La cartografía de lo sensible resultó ser un adecuado camino, el camino más atinado, de todos los recomendados y resabidos, para des-ocultar el mundo cotidiano de la escuela, para proyectar a los niños y niñas a actividades más interesantes. Disponer todos los sentidos para captar las diástoles y sístoles de la escuela, su densidad, permite asimismo despertar muchas sensaciones en los escolares. El entusiasmo con que se comprometieron en la “tarea”, su permanente disposición de ánimo para contar y contarse, para ver y verse, para captar el entorno inmediato, tan cerca y tan desconocido y extraño, demuestra con creces que la escuela podía ser mejor, que otra escuela es posible.
- Los niños y niñas difícilmente se apropian del espacio escolar. Éste les es esquivo la mayor parte del tiempo, pues está bajo el control del aparato disciplinario, que en el imaginario infantil se asimila con la Coordinación. Los directivos docentes y los profesores prefieren mantener a los niños bajo control estricto; el proceso de apropiación del territorio escolar por parte de los niños y niñas no se estimula. Los niños son asumidos como cerebros-esponja, no como

cuerpos; no se tiene en cuenta la importancia semiótica de los artefactos, de los espacios, de los otros seres humanos, con sus formas estereotipadas de comportamiento.

- El patio es el lugar antitético de la Coordinación. En aquél el niño y la niña se siente a gusto; puede correr, jugar, comprar chucherías, o simplemente estarse al margen, testigo silencioso, alejado de todo compromiso, de toda tarea y toda responsabilidad. No se ha podido reconocer en verdad la importancia del patio, las posibilidades que brinda y que podría brindar en el futuro para encantar la escuela. Son muchas actividades las que podrían realizarse en el patio y muchas también las posibilidades que presenta el cuerpo del niño o la niña, para empezar a construir otra pedagogía más congruente con su edad y sus reclamos. La cartografía de lo sensible parte del cuerpo y vuelve a él; porque el cuerpo es el primer territorio del ser humano, y un territorio casi inexplorado, cubierto aún por un manto de misterio.
- En la continuación de este trabajo, se incursionará en el levantamiento de mapas de sonidos y ruidos, olores y sabores, de una manera más profunda; porque en esta primera incursión apenas se rozó el cuerpo del niño. No se hizo la cartografía íntima de sus cuerpos, de sus dolores y angustias. No hubo tiempo para levantar el diagrama de sus lugares de habitación y de los sitios adonde suelen ir para divertirse.
- En atención a lo anterior, se concluye asimismo que tanto la Coordinadora como los profesores deberían propiciar mayores espacios y tiempos para la socialización de niños y niñas, fuera de lo estrictamente estipulado curricularmente, explorando y poniendo en juego la creatividad de los estudiantes.

## **Bibliografía**

BOLLNOW, Otto Friedrich, 1964, *El hombre y su casa*, Revista ECO, Tomo IX, Buccholz, Bogotá.

CAROTENUTO, Aldo, *Territorio, distancia, espacio existencial, corporalidad; elementos de psicología del espacio para uso del arquitecto*, en ANÁLISIS Y DISEÑO DE LOS ESPACIOS QUE HABITAMOS, Editorial Concepto, México.

DOLTO, Françoise, 1982, *La dificultad de vivir*, Gedisa, Buenos Aires.

GUDYNAS, Eduardo & EVIA, Graciela, 1995, *Ecología social: Manual de metodologías para educadores populares*, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá.

FARINA, Cynthia, 2010, *Cartografías de lo sensible*, en EXPERIMENTOS CON LO IMPOSIBLE, Ministerio de Cultura, Bogotá, Colombia.

GAUTHIER, Jacques, 2001, *Una investigación sociopoética*, Centro de Ciencias de la Educación de la Universidad Federal de Santa Catalina, Florianópolis, Brasil.

VON GEBSATTEL, Víktor, y otros, 1970, *Antropología de la alienación*, Monte Ávila, Caracas.

CASTILLEJO, Alejandro, 2000, *Poética de lo otro: antropología de la guerra, la soledad y el exilio interno en Colombia*, Ministerio de Cultura, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Bogotá.

DELEUZE ,G. y GUATTARI, Félix, 1985, *EL ANTIEDIPO, Capitalismo y esquizofrenia*, Paidós, Barcelona.

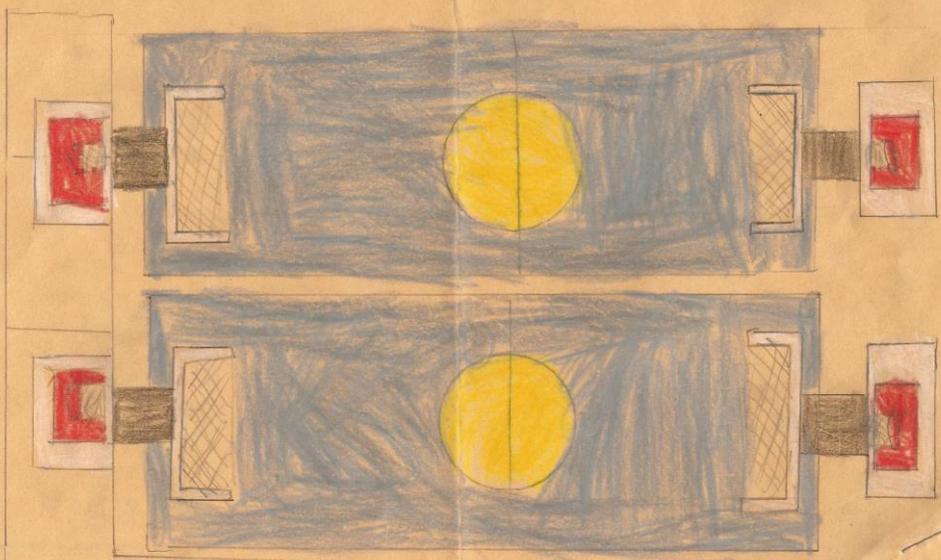
BACHELARD, Gastón, 1993, *La poética del espacio*, Fondo de Cultura Económica, Bogotá.

MARTÍNEZ, Miguel, 2002, Revista PARADIGMA, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Maracay, Venezuela.

### Anexo 1



Mi escuela



El Patio  
Que Me

A mi me  
jugar y  
me gusta  
me gusta  
correr, y

SALA DE  
INFORMATICA



EL ESPACIO  
QUE MAS ME  
GUSTA:

Es la sala de informa-  
tica por que hay muchos  
computadores y aprender-  
mos cosas nuevas.

EL PARQUE  
DE ATRAS



carlos

# EL ESPACIO QUE NO ME GUSTA:

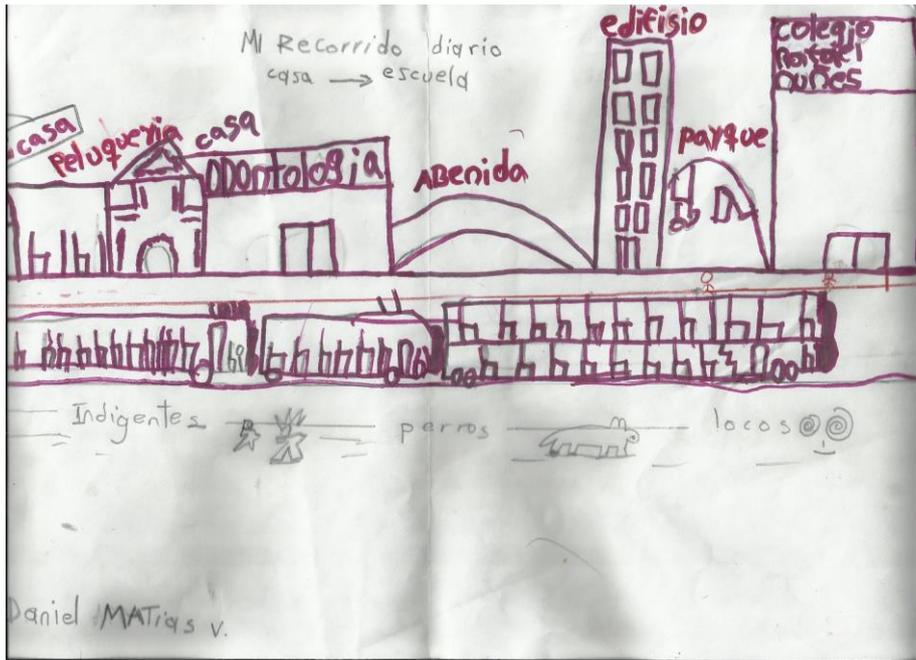
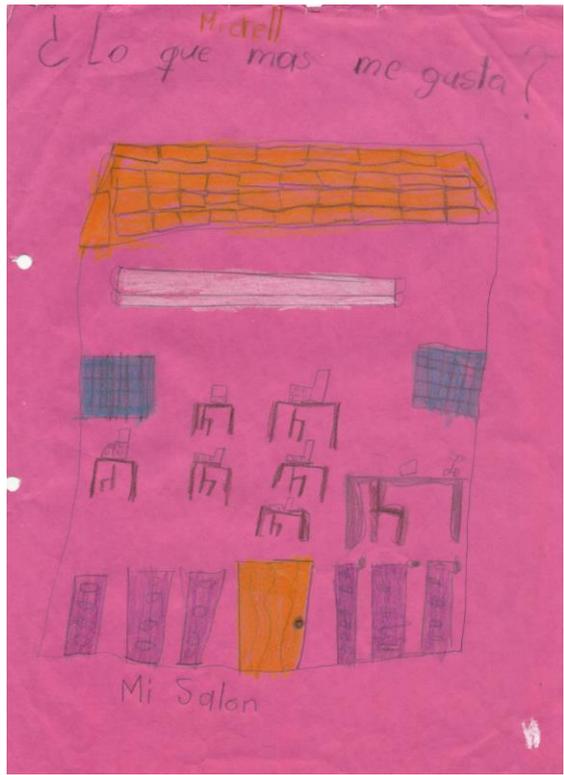
Es el parque de atrás

por que hay escaraba-

jos, arañas, mariposas,

hormigas, Gusanos, tigratas





ES



Bogotá, Abril 8 - 2016

Querido mago Charlete, te he  
querido conocer, por eso te cuento

También en sus actividades  
que me gustan son la de pintar,  
jugar, hacer deporte y leer.

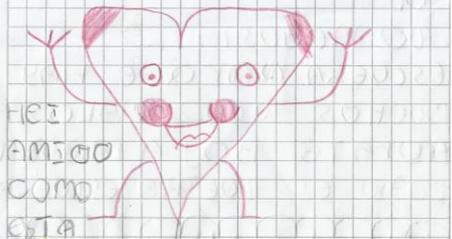
Te he cantado de mi escuela,  
es pero para que muy pronto  
vengas a conocerla.

Tu amiga

♥ Jennifer Vanessa ♥



LO QUE MAS ME  
GUSTA DE MI COLEGIO  
LO QUE MAS ME GUSTA  
DE MI COLEGIO ES:  
• ES LINDO  
• TIENE CAFETERIA  
• TIENE PARQUE  
• TIENE MUCHAS COSAS



MI  
AMIGO  
COMO  
ESTA



AMIGO  
QUE  
HAY

HOLA MAGO ERES JEJITA  
TE VOY A MOSTRAR  
LA ESCUELA  
NUESTRA ESCUELA  
ES ASI:

• NUESTRA ESCUELA  
VIENE EL SOL MUCHO  
SOL  
• NO ME GUSTA LA  
ESCUELA PORQUE HAY  
MUCHOS NIÑOS MALOS  
AHORA VOY A DIBUJAR  
COMO ES NUESTRA ESCUELA:

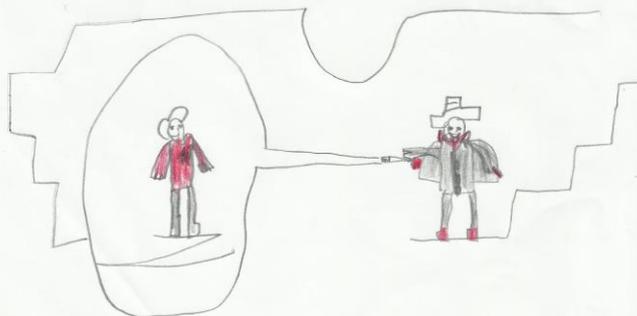


CON CARINO Jennifer

## Carta al mago charlete

Buenos días mago la presente es para informarte que estoy super contento en mi escuela porque aprendo mucho, porque ya se leer, porque la profesora nos quiere mucho, porque la profesora nos deja participar en todas las actividades e izadas de bandera no me gustaria cambiar nada de mi escuela porque voy feliz y aser.

querido mago quiero contarte que este año me siento mejor que el año anterior y he mejorado, me gusta mucho informática y matemática y emprendimiento, No me gustaria cambiar nada de mi escuela pero si me gustaria ayudar a adornar mi escuela. gracias hola y chaitos.



Firma: SM nombre: Javier Steven G.



**Anexo 2**





